НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ НАУК УКРАЇНИ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТР ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ
НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО «СОФІЯ-ОРАНТА»
ВІДДІЛ ПРЕСИ, ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ ПОСОЛЬСТВА США В УКРАЇНІ
АМЕРИКАНСЬКІ РАДИ З МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ ACTR/ACC FLS
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ АПН УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ АПН УКРАЇНИ
ІНФОРМАЦІЙНО-ДОСЛІДНИЙ ЦЕНТР «ДИТЯЧИЙ ФОРУМ»

НАУКОВІ І ОСВІТЯНСЬКІ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ПРАКТИКИ

Випуск 3

Київ – 2007

ББК 72+74
Н34
Наукові і освітянські методології та практики. - Київ: ЦГО НАН України. – 2007. 570 с.

ISBN 966-02-2902-X

У третьому випуску збірки наукових праць з проблем наукових і освітянських методологій та практик продовжується концептуально-методологічне і методико-дидактичне осмислення іноваційних процесів у науці і освіті, когнітивних, евристичних і праксеологічних аспектів методологічних зрушень в цих сферах діяльності, а токож питань філософії освіти з погляду постнекласичних методологій та гуманітарної експертизи наукових і освітянських проектів. Особлива увага приділяється методико-практичним аспектам ноосферної шкільної суспільствознавчої і громадянської освіти, висвітленню досвіду співробітництва суб'єктів освітянського процесу у сфері інтеграції вищої та шкільної соціально-гуманітарної і громадянської освіти.

Рекомендовано до друку Вченою радою ЦГО НАН України 25.12.2007р., протокол № 8.

Редакційна колегія: д.філос.н. В.П.Андрущенко, д.філос.н. В.А.Рижко (гол. редактор), д.філос.н. С.Б.Кримський, д.філос.н. М.М.Кисельов, д.філос.н. В.І.Онопрієнко, академік АПН України Н.Г.Ничкало, академік АПН України М.Б.Євтух, д.пед.н. В.К.Майборода, д.пед..н. О.І.Пом'ятун, к.філос.н. Ю.А.Іщенко (відп. секретар), д.істор.н. П.П.Панченко, д.істор.н. В.І.Марочко

Рецензенти: д.філос.н. В.С.Крисаченко, д.філос.н. В.В.Лях, д.пед.н. Н.М.Гупан, д.пед.н. А.Й.Сиротинко.

Тексти подаються в авторській редакції

Видання здійснене за підтримки наукового товариства «Софія-Оранта»
«Цілісність постнекласичних соціально-гуманітарних і природознавчих досліджень» (голова товариства В.М.Поздняков)

Наклад 300

ББК 72+74
Н34
ISBN 966-02-2902-X

© Центр гуманітарної освіти НАН України
© Наукове товариство «СОФІЯ-ОРАНТА»

ЗМІСТ

Главные приоритеты и проблемы гуманитарного образования
в Украине.....7

Філософія. Наука. Освіта.

В.Рижко Методологія, філософія та освіта.....19
Є.Андрос Про значущість гуманітарної освіти в Україні.....…...31
О.Локшина Освітня стратегія європейського союзу:
історія та сучасність...…….....…...37
Ю.Пономаренко Філософія і наука в навчальному та
пізнавальному процесі.....48
Ю.Вільчинський Університетська освіта в Україні:
основні завдання.....55
Н.Гупан Розвиток української педагогіки наприкінці XIX –
на початку XX ст. (історіографічний огляд).....68
Т.Суходуб Філософія європейської освіти:
український контекст реформування.....75
С.Вільчинська Засади антропологічного пізнання і
топос українського кордологізму.....90
Г.Ковадло Сучасний світ і культура толерантності.....110
О.Бойченко Викладання соціальної філософії для аспірантів
як проблема сучасної освіти.....117
Є.Кривець Національна ідея як головний чинник
української державності.....121
В.Маханьков Візуальне сприйняття: версії концептуалізації.....126
М.Чернов Урбанізм як проблема дослідження теорій
постіндустріального суспільства.....136
Г.Дубов, А.Машков Применение синергетических подходов
при описании и изучении государственно-правовых явлений.....149
М.Конончук Місце України в семантичному полі Європи.....165
Г.Фрейман Філософські та дидактичні засади інтеграції
та реалізації змісту шкільної суспільствознавчої освіти.....,.....176

Гуманітарна наука та освіта: теорія і методологія

С.Таранов До питання про місце філософії в
поствузівській освіті.....188
М.Козоріз Інноваційні процеси філософської освіти в
культурологічному просторі.....191
Г.Шалашенко «Злая истина» Фридриха Ницше, или коллизии
интеллектуального бесстрашия.....202
С.Вільчинська Г. Сковорода та М. Шелер: аналогії у
потрактуванні людини.....213
В.Кизима О легитимации понятия «социум».....224
Ю.Пономаренко Проблема наукової об'єктивності
в філософії і конкретних науках.....250
О.Павлова Трансформація освітніх стратегій у
некласичній естетиці.....260
М.Онопрієнко Методологічні аспекти інформатизації науки
(на прикладі гуманітарних галузей).....268
Н.Лакуша Гармонійне співіснування людини і природи:
міфи та реальність.....275

Гуманітарна експертиза соціуму, наукових методологій і освітянських практик

Б.Юдин Гуманитарная экспертиза к экспертизе гуманитарной.....286
В.Луков Гуманитарная экспертиза: от теории к практике.....302
И.Ашмарин Надпрофессиональные смыслы гуманитарной экспертизы.....307
Г.Степанова Человек в мире технологий: о необходимости гуманитарной экспертизы.....312
Г.Иванченко Гуманитарная экспертиза в контексте неопределенности.....323
Ю.Ищенко Экзистенциальный контекст гуманитарной экспертизы.....340
Н.Киселев Гуманитарный смысл экологической экспертизы.....350
С.Крымский Формы экспертного оценивания.....365
А.Гирнык Парспективы гуманитарной экспертизы.....372
Б.Кулініч Оцінка особливостей інновацій в теоретичних та емпіричних дослідженнях астрономії.....380
В.Овчаренко До питання про експертизу наукових (соціогуманітарних) практик в Україні.....391
В.Рижко Культура суб'єкта гуманітарної експертизи.....393

Теоретичні та практичні засади постнекласичної ноосферної шкільної освіти

В.Поздняков Постнекласичні пізнавальні завдання з суспільствознавства в профільній школі.....399
О.Корсакова До проблеми структурування змісту сучасної шкільної освіти.....403
Л.Момот Діяльнісний компонент змісту освіти.....414
О.Бєлошицький, І.Волощук Дослідження історії формування науково-понятийного апарату "творчість учнів".....425
О.Вашуленко Дидактичне забезпечення ефективності наступності змісту на суміжних ступенях освіти.....439
О.Овчарук Стратегічні орієнтири запровадження компетентнісного підходу до вітчизняної освіти.....450
О.Барановська Методика формування інформаційних компетентностей учнів як складової змісту освіти.....463
Г.Єгоров Історико – географічна освіта у ліцеях Франції.....471
О.Першукова Історія розвитку та стратегічні напрями галузі навчання іноземних мов у країнах Європи.....481
А.Приходько Діяльнісний підхід в умовах інноваційного навчання історії.....492
А.Ляшенко Постнеклассический подход в осмыслении образов центральных героев романов М.А. Шолохова.....501
В.Тименко Формування конструктивної особистості засобами початкової дизайн-освіти.....507
Л.Котенко Формування в учнів компетентносних історичних і гуманістичних навичок.....517
О.Журба Формування в учнів моральних цінностей та орієнтирів особистості.....531
О.Павлюк, Л.Побережна Проектна робота в екологічному вихованні дошкільнят.....535
В.Миронюк Формування в учнів навичок дослідницької діяльності....542

Політологічні розвідки

А.Гримбель, О.Школьников О моральной двойственности в политике на фоне современных реалий…….....548

Післямова.....568

Summary.....569

ГЛАВНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ И ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Дж.Дьюи как-то заметил, что философия, в конечном счете, находит свое оправдание в образовании. В качестве примеров мыслитель приводит системы Платона, Гегеля. С таким мнением, очевидно, следует согласиться, ведь достаточно вспомнить, что нечто подобное происходило в эпоху становления философского дискурса – в эпоху древнегреческого Просвещения, «Пайдейя», когда он конституировался как собственно философский, отделяясь как Логос от мифа и одновременно дистанцируясь от зарождающегося научного мышления и повседневного политического и поэтически-религиозного дискурса. При этом сама *философия*, отвечая практическим вызовам, осознает себя не просто как «любовь к мудрости», (собственно, к Истине как Доброму и Прекрасному самому по себе), а как логический дискурс, дающий всеобщие определения и оперирующий дефинициями. В этом конституировалось её отличие от риторики, тяготеющей не к доказательствам, а к убеждению, посредством искусно построенной речи и использования речевых тропов. *Образование* же мыслилось как воспитание - посредством передаваемых и приобретаемых знаний - добродетелей граждан полиса, собственно в нашем понимании как формирование личности. Представляется, что в таком генетическом соотношении философии и образования, выявляемого, прежде всего, в деятельности софистов, очерчивается смысловое поле проблем гуманитарного образования, то поле, которое не утратило своего значения и на сегодня.

Две существенные особенности характеризуют Греческое Просвещение. Первая, стремление сделать философские и научные достижения всеобщим достоянием, и таким образом *расширить круг образования,* вторая, раскрыть субъективный источник всякого знания, перевести философскую мысль от рассмотрения природы к *рассмотрению самого сознания*. Эти два момента в значительной мере определили форму и содержание гуманитарной деятельности софистов. Не удивительно поэтому, что образовательная активность софистов очень скоро выявила свою действительную природу: софистов стали рассматривать не как тех, кто может научить науке и ремеслу, а как тех, кто развивает искусство аргументации, убедительно доказывает свою точку зрения независимо от того, в чем последняя состоит. Главной своей задачей, писал в свое время известный неокантианец В.Виндельбанд, софистика поставила научную и риторическую подготовку к политической деятельности. Однако для того, чтобы успешно выполнить эту задачу, необходимо было знание о самом человеке, ибо *для того, чтобы убедить надо представлять, что именно действует на человека убеждающее.* Отсюда, становится понятным, что софист должен быть прежде всего знатоком людей и, как пишет П.П. Гайденко, обратиться к изучению человеческого *сознания* и способов воздействия на него. Благодаря своему интересу к сознанию, а вместе с ним к языку и слову, софисты положили начало становлению гуманитарного знания.

Софисты выявили существенную роль всякого, но в первую очередь гуманитарного знания в опосредовании общественных связей. В эпоху классической древнегреческой «пайдейя» усиливается опосредование всех человеческих отношений через сознание, выявляемое уже не только в непосредственном общении, а и в различных коммуникативно-дискурсных практиках. И поскольку теперь общественные связи все больше начинают регулироваться не через традиционные, без всякой критической рефлексии, нравы и обычаи, то знание превращается в один из важнейших регулятивов социальных отношений. *Знание становится необходимым элементом, без которого не может существовать социальная общность*. И именно потому, что человеческие поступки теперь регулируются сознанием, то, что определяет сознание, становится и определителем действий и поступков человека. И это *что* требует познания, а знание о нем соотносится с сознанием и языком человека. С другой стороны, оно непременно требует рефлексии и дисциплинарного оформления, и получает статус достоверного лишь если отдает себе отчет в своих собственных основаниях. Таким образом, в конечном счете, конституировались такие разделы гуманитарного знания (как знания о сознании и языке человека) как грамматика, логика, риторика, поэтика, философия, политика. И, конечно же, огромная область нарративного знания, прежде всего, история.

Понятно, что проводить прямые аналогии между греческой софистикой и современным гуманитарным знанием и образованием не только не корректно, но и опасно. Однако, как представляется, обращение к этапу исторического становления гуманитарного знания, дает возможность выявить некоторые смыслы, и таким образом определить приоритеты гуманитарного образования, а также обозначить его узловые и проблемные точки, которые существенны и сегодня.

С эпохой софистики перекликается прежде всего то, что ныне философское основание учебно-воспитательного процесса (а образование сегодня также увязывается в воспитанием, хотя на практике это, к сожалению, далеко не так, и в свете Болонского процесса разрыв между ними грозит увеличиться) видится в отстаивании принципов приоритета человека как личности, свободы выбора ценностей, реализации возможностей саморазвития. Это в целом очерчивается понятием гуманитаризации образования, и уже –

гуманитарного образования. В этом смысле приоритеты гуманитарного образования предстают предметной спецификацией гуманистически направленного образования.

Как известно, фундаментальные цели образования столетия сформулированы в докладе Международной комиссии под руководством Жака Делора «Образование для XX1 века», подготовленного для ЮНЕСКО в 1996 году. В этом документе подчеркивается, что перед многочисленными вызовами, которые ставит перед нами будущее, только образование является необходимым условием для того, чтобы дать человечеству возможность *двигаться вперед к идеалам мира, свободы и социальной справедливости*. В духе этой стратегии, Лиссабонского соглашения, Болонского процесса, других международных соглашений в области образования осуществляется и образовательная реформа в Украине. Кроме того, эта реформа опирается на Закон Украины «О высшем образовании» и на разработанную и утвержденную Президентом Украины «Национальную доктрину развития образования Украины в XX1 веке», принятой Вторым Всеукраинским съездом работников образования еще в октябре 2001 года. Согласно этой Доктрине Украинское образование должно ориентироваться на личность, быть демократическим, конкурентоспособным в мировом образовательном пространстве. Базируясь на идее национального державосозидания, оно направлено на утверждение национальных интересов, должно осуществляться на протяжении всей жизни, отвечать изменяющимся потребностям личности и общества. По свидетельству международных экспертов Доктрина отвечает требованиям времени, современным и перспективным европейским и мировым образовательным стандартам и тенденциям их развития.

Все эти документы, а также живая практика образовательного и учебно-воспитательного процесса, определяют приоритеты реформы системы гуманитарного образования в Украине, среди главных которого - это *качество*, *равенство* и *справедливость*. Я не буду специально останавливаться на характеристике этих приоритетов – принципиальное содержание их такое же, что и для образованием в целом. Скажу лишь то, что под углом зрения этих приоритетов решается одна из основных проблем гуманитарного образования, а именно *модернизация* содержания образования путем приведения его в соответствие с новейшими достижениями современной науки, культуры и социальной практики.

Гуманитарное образование в современной культуре и глобальных информационных процессах предстает как:

- культурная ценность в ее философском, научном, художественно-эстетическом, социально-технологическом морально-правовом и религиозном модусах ;

-система, концепт порождающий и симулирующий иные, прежде всего, родственные концепты, такие, например, как философия образования;

-процесс, т.е. практический образовательный процесс, опирающийся на определенные социальные институции, программы, модели, технологии и практические дискурсы;

- результат, т.е. опредмеченное в виде культурных текстов знание, сопутствующие коды их дешифровки, компетентность их носителей субъектов, которое всегда избыточно в отношении цели, задач и идеала гуманитарного образования - гуманистически ориентированной личности.

В этом четырех ипостасном измерении гуманитарному образованию в Украине бросают свой вызов *информатизация* и *рынок*. Это означает, что гуманитарное образование как трансляция и ретрансляция гуманитарных - и не только гуманитарных ! – знаний в условиях информационного общества и все возрастающей роли в самообразовании системы Интернет, а также развивающегося рынка знаний, претерпевает существенные трансмутации.

Здесь, как представляется, уместен именно этот «биомолекулярный» термин, нежели уже устоявшееся и продуктивное в культурологии понятие трансформации. Его, очевидно, впервые социологически концептуально употребил М.К.Петров, понимавший под трансмутацией все разновидности общения, в результате которого в одном из фрагментов социокода появляются новые элементы знания.

Продуктивность этого понятия в рассмотрении современных вызовов гуманитарному образованию видна, если следовать логике М.К.Петрова, из того, что основной режим трансмутации как вида *общения* – это **объяснение**, которое может выполнять и функцию **обучения**. Объяснение как научная процедура, естественно, отличается от объяснения с образовательной целью. Для последнего необходимо разрабатывать свою надежную и проверенную опытом процедуру. *Роли воспитателя и новатора, учителя и исследователя часто совпадают,* что, к примеру, широко признается как норма академической жизни. Но все же это две разные роли с различными задачами, целями и ориентирами. В трансляции учитель передает будущему носителю не им созданный фрагмент знания, в который могут входить самые различные по времени появления и пребывания в социокоде элементы знания. В трансмутации же новатор пытается изменить фрагмент знания, а с ним и социокод, для чего ему приходиться, наращивать текст фрагмента, а в каждом акте объяснения создавать угрозу выхода текста за пределы его «вместимости» в голову отдельного индивида и соответственно ставить перед воспитателем-учителем проблему сжатия, редукции текста (См.: Петров М.К. Язык, знак, культура. – М., 1991. –С. 44-45).

В современном информационном обществе учитель как гуманитарий поставлен именно в условия *трансмутации*, а не простой трансляции знаний, Он все время должен обновлять элементы своего профессионального социокода общения, поскольку вынужден объяснять то, что ранее не объяснялось дидактическими средствами. И в этих условиях на передний план выходит идея *концептуального* обучения, поскольку овладение (понимание) концепции таит новые возможности для объяснения возможного нового

знания. В этом плане трансмутационное общение преподавателя-гуманитария, как учителя и исследователя одновременно, превосходит наличные каналы связей. Поэтому такому преподавателю информатизация образования несет существенное подкрепление в обновлении профессиональных социокодов, поскольку главная цель информатизации состоит в рационализации интеллектуальной деятельности обучаемых и на этой основе их социализации - подготовке к эффективному участию в бытовой, общественной и профессиональной жизнедеятельности.

Вместе с тем существенной (а в современной ситуации и весьма неприятной) чертой трансмутации является производность ее канонов, форм завершенного продукта, институтов от исторически сложившихся каналов трансляции, каждый из которых в той или иной степени информацинно изолирован и активно защищается от внешнего, по другим канонам созданного и оформленного знания. Так, например, физический журнал, защищая свой канон знания, будет отторгать канон философско-гуманитарного дискурса. Вот эта привязанность трансмутации к наличным каналам трансляции (поскольку, как пишет М.К.Петров, только воздействие на эти каналы и дает возможность социализировать продукты познавательных усилий и самих субъектов образовательного процесса) лежит в основе эффектов своеобразной «*культурной несовместимости*» различных типов рациональности и, что еще более угрожающе, *социокультурного отторжения*, во-первых, гуманитарной коммуникативно-герменевтической рациональности, а во-вторых, научной рациональности как таковой. В Украине складывается ситуация, когда средства, полученные в результате научных исследований, зачастую не находят применения (есть для этого и объективные причины), ни к чему не ведут, не становятся проводниками и каналами распространения научного взгляда на мир и научных методов. Науку не используют в качестве ориентира социальных и культурных преобразований, как основу экспертного и проективного знания. Своеобразный, и в огромной мере оправданный, гуманитарный *антисциентизм*, направленный против *технократизма*, одновременно успешно способствует распространению фидеизма, не дает рационально осмысливать ***проблему соотношения веры и знания***, расчищает дорогу оккультизму и невежеству. Это, конечно же, обостряет проблему несоразмерности различных типов научного дискурса, что в целом должно стимулировать развитие дискуссий как внутри научных и образовательных сообществ, так и в публичной сфере. Однако этого не происходит в силу неразвитости гражданского общества, его сужения вследствие реакции нынешней власти на «помаранчевую революцию» и отсутствия таких атрибутов демократии как *открытость* и *толерантность*. Социальная изоляция науки препятствует и критическому изучению прошлого. Научные исторические знания остаются невостребованными, что ведет к снижению интеллектуального потенциала нации как в своей культурной идентификации, так и в диалоге по исторически сложившимися ценностным приоритетам с другими народами и культурами, в частности, с Россией.

В связи с этим большие возражения вызывает «умиротворяющий» характер «концепции» выращивания справедливой исторической ретроспективы, перенос поиска решений культурной проблематики из сферы ***рационального социального*** *действия*, культурных реформ и революций (тут гуманитарным наукам и образованию, собственно гуманитариям, еще предстоит сказать решающее слово в распространенном ныне ложном противопоставлении «эволюции» и «революции») в расплывчатую сферу нравственности и всеобщей межкультурной любви. Именно в силу своего благородства и трогательной заботы о нравственном самочувствии народов, эти призывы к терпимости и взаимному уважению, представляются опасными, убаюкивающими и уводящими от действительно острых и важных проблем в область бесплодных воспоминаний о прошлом величии и пустопорожних мечтаний о единстве славянских народов, человеческого рода как такового.

Эта информационно-технологическая, социально-историческая и социокультурная проблематика высвечиваемая в перспективе трансмутационных процессов в сфере образования требует существенного уточнения как социкультурного статуса преподавателя, так и реципиента знаний, т.е. обучаемого. Относительно последнего во весь рост встает задача подготовки не только грамотного и компетентного в профессиональном отношении специалиста, но и компетентного в жизни человека (очевидно, такие понятия как «психологическая», «профессиональная», «жизненная» компетентность должны прийти на смену понятиям « всесторонне» и «гармонически» развитой личности, или же дополнить их, соответствующим способом операционализировав их содержание). И тут на первое место выходит идея ***непрерывного образования***.

Непрерывность образования относительно гуманитариев-преподавателей должна означать: 1) соединение преподавательской работы с научно-исследовательской деятельностью, 2) реализация в образовательной практике принципа единства естественно-научных, социальных и гуманитарных циклов дисциплин, 3) поиск новых и активное внедрение высоких образовательных (педагогических) технологий. Решение этих задач, как представляется, невозможно без критического преодоления распространенных ныне в философии образования концепций *антропоцентризма* и *космологизма.* Но нам нужна не только не марксистская и не религиозно-философская, но и не декартовская и не юмовская концепция личности. Что нас ждет в постчеловеческом будущем под натиском биотехнологий и массовой демократии – вопрос не только открытый, но и глубоко болезненный. Впрочем, проблемы антропологии образования, к выработке и критическому рациональному обоснованию которой непосредственное отношение имеют гуманитарии, в том числе и гуманитарии –преподаватели, как и раскрытие полиморфизма и интеграции знания в ситуации

кризиса картезианской схемы университетской системы образования и доктрины специализации, а также потери доверия к просветительским суперструктурам и метанарративам, заставляют искать новые парадигмы развития и осуществлять институциональную реструктуризацию на основе « искусства и науки новых степеней» - конституирования эффективных компетентностей и квалификаций студентов и аспирантов.

Гуманитарное образование в XX1 веке, очевидно, должно будет направлено на воспитание компетентного, ответственного и толерантного индивида. Оно, как представляется, не станет космополитическим, и будет базироваться на достижениях национальных культур, ценности которых должны все более прозрачно и понятно делегироваться всем народам и культурам мира. Вместе с тем в условиях перехода к ***обществу, что базируется на знаниях***, необходимо искать не только новое, но и продолжать воплощать в жизнь те педагогические концепции и технологии, в которых кроются большие интеллектуальные ресурсы и которые доказали свою эффективность. Беспрецедентным примером этого является технология ***развивающего образования***, которая является своеобразной конкретизацией идеи непрерывного образования.

Переход к непрерывному развивающему образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность информационным и фактологическим материалом, не связанных с запросами обучаемых и общества. Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с воспроизводства только образцов прошлого опыта человечества на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами *самообразования*, *умением учиться*. Характерно, что понятие «непрерывное образование» впервые прозвучало в 1972 году, т.е. практически одновременно с зарождением современной рыночной экономики. Именно рыночная экономика, в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры, вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время. К этому его вынуждает постоянные поиска производства новых товаров или услуг, повышение их качества, удешевления технологий в условиях острейшей *конкуренции*.

Знание в условиях информационного и рыночного общества приобрело характер *товара* и *социального капитала*. Но более существенным является то, что оно как товар все более становится *инструментальным, технологичным, рецептурным*, а от специалиста требуется, прежде всего, знание принципов и того «*как делается*» что-то, плюс *умение пользоваться знанием*. Такой характер знаний обнажает, с моей точки зрения, изначально софистическую основу гуманитарного образования, которая в эпоху Модерна и под натиском идеалов Просвещения была упрятана в своеобразную его идеологию под названием «философия образования». Вынося за рамки рассмотрения эту чрезвычайно интересную и актуальную проблему, скажем лишь, что *софистическая природа* гуманитарного образования кроется ныне в самой фигуре современного преподавателя и учителя от профессора до учителя сельской школы. Современный гуманитарный преподаватель не по своему социальному статусу (хотя и здесь можно найти определенные черты сходства), а в *онтологии* своего образовательного дискурса – софист.

Софисты были первыми, кто выдвинул проблему *kairos* – благоприятного момента, уместных и своевременных слов. Они посредством речей, подобно тому как врач посредством лекарств, стремились не просто привести человека от ложного мнения к истинному, но вести его от «худшего» состояния к «лучшему». Мерой истины здесь становится *наличный успех*, т.е. то, что и ныне востребовано и фигурирует в современной речи как «успешность». Это же касается и таких весьма насущных ныне понятий как «важность», «необходимость», «реальный интерес», «лучшее в данный момент», которым софисты придавали огромное значение как действенным словам, дающим возможность ориентироваться в конкретной ситуации. Софисты стремятся передать своим ученикам именно *практическую способность* осваивать язык в действии. С этим связано и развитие эристики как метода, направленного на тренировку ума в задавании каких-либо, в том числе чрезмерных, культурного бытия. Но представляется справедливым мнение, что ее прогресс в этом направлении сдерживает не столько дефицит планов и теорий экономического, политического и культурного развития, да еще плюс устаревшие технологии и нехватка средств, сколько дефицит людей с их необходимыми интеллектуальными и моральными качествами. Исторический вызов на образованного, морально и культурно развитого человека, способного взять на себя компетентную ответственность за новые направления общественного развития пока что остаются без ответа. Решение проблем гуманитарного, как, впрочем, и всего образования является одним из ответов на вызовы цивилизации и одновременно на потребность человека найти свое место и возможности самореализации в новом глобальном пространстве.

Не будет преувеличением сказать, что подавляющая часть гуманитариев Украины стоит за полнокровное развитие научных, культурных и образовательных связей и с Европой и с Россией. Это отвечает самой диалогической природе гуманитарного знания и образования. Естественно, поскольку это диалог, то он предполагает равенство его участников и толерантности к иной идентичности, репрезентируемой в определенных знаниях, верованиях и убеждениях, способах их выражения и символизации, включая язык. Главное в этом диалоге – достичь понимания, которое имеет среди прочего признание иной, даже если она переживается как не приемлемая и чужая, точки зрения, позиции или культуры. Признание иной культурно-национальной идентичности, т.е. права на бытие *Иного* как такового,

требует не только исключение культурного империализма и признания формального равноправия (что в межгосударственных отношениях должно регулироваться нормами международного права), и не только этического самоограничения в условиях конфронтации несовместимых ценностных миров и «концептуальных каркасов», т.е., *толерантности* (как об этом совершенно справедливо пишет Э. Ю. Соловьев), но и своеобразного исторического *забвения* как условия культурной памяти, национальной и личностной идентичности, собственно, *прощения*, к чему неоднократно призывал Поль Рикёр. В проведении этих идей и ценностей огромная ответственность лежит на научных, образовательных, культурных и иных гуманитарных сообществах всех стран мира.

Ю.А.Ищенко

Філософія. Наука. Освіта.

МЕТОДОЛОГІЯ, ФІЛОСОФІЯ ТА ОСВІТА

В.А.Рижко,
Центр гуманітарної освіти НАН України

В сучасному наукознавстві, літературі з філософії (В.С.Стьопін та інші) розмежовується декілька періодів розвитку науки. При цьому виділяють два або три періоди. Відповідно: модерна та постмодерна наука, а також класична, некласична та постнекласична.

До модерної науки відносять новоєвропейську науку, що найповніше представлена класичною механікою Ньютона (в термінах Т.Куна – „парадигма Ньютона"). Сюди ж також відноситься наука, що започаткована Ейнштейном (ідея релятивності „парадигма Ейнштейна"). Постмодерна наука започатковується вже у другій половині XX-го сторіччя, зокрема у зв'язку з науками про живе (біологія), географією та синергетикою і інформатикою.

Розмежування станів науки класика, некласика, постнекласична певною мірою є деталізацією поділу науки на модерну та постмодерну.

Головне, це виокремити прикмети зазначених станів науки (щойно перелічених).

Методичним принципом характеристики цих прикмет є розгляд науки за основними елементами структури будь-якого пізнавального процесу: суб'єктом, об'єктом (предметом), методами, формами вираження знань та їх функціями (результатами).

Доцільно вислідкувати особливості зазначених елементів за класичного, некласичного та постнекласичного станів науки. Скажімо, за класичного стану науки суб'єкт і об'єкт різко розмежовувалися, протиставлялися і вважалося, що наукове знання має елімінувати будь-що суб'єктивне і представляти об'єкт, так би мовити, у чистому стані. Знання бачилося як відображення суб'єктомоб'єкта, а його основні форми – це факти та теорії. Причому, теорії – це опис та пояснення фактів. Функції наукового знання – створення наукової картини світу та застосування науки в технічних і інших практиках.

Коли йдеться про некласичну науку, то скажімо, суб'єкт і об'єкт вже не протиставляються один одному і знання тлумачиться не стільки як відображення суб'єктом об'єкта, скільки як конструювання суб'єктом об'єкта. Якщо наглядно представити попередню і цю ситуацію стосовно суб'єкта і об'єкта, то вона матиме таку картину: у першому випадку (класичний варіант) – (С←О), тобто стрілка показує на те, що об'єкт відображається суб'єктом; у другому випадку (некласичний варіант) – (С→О), тобто стрілка показує, що суб'єкт конструює об'єкта і що пізнання об'єкта залежить від особливостей суб'єкта – передусім антропологічних і в більшій мірі – тих технічних лаштунків, які використовуються для пізнання об'єкта (прилади тощо).

Звичайно, у разі некласичного варіанту науки треба брати до уваги те, що вона має справу з об'єктами, яких класична наука не знає, тобто об'єктами мікросвіту та мегасвіту, масо видними об'єктами, об'єктами, що постійно змінюються тощо. Об'єкти науки, зрештою, виступають предметами в абстрактній їх репрезентації. Причому, здебільшого в ідеалізованих станах, тобто як відповідним чином організовані структури символів та знаків (аксіоматичні і напіваксіоматичні системи, формалізовані і напівформальовані системи тощо). А тому докорінно змінюється сам пізнавальний процес у порівняння з класичною наукою. Власне він здебільшого виступає як розробка різних математичних (і з застосуванням комп'ютерів) моделей, а потім їх перевірка (інтерпретація) на предметно-функціональних носіях. Власне мова науки все більше стає математичною, провідне значення мають оператори, логіка і т.д. Тому й мовиться не про відображення як спосіб пізнання, а конструювання, побудову.

Звичайно, було б грубою помилкою вважати, по-перше, що пізнання на рівні некласичної науки не містить відображення і, по-друге, що воно є виключно конструюванням, по-третє, що мова науки цього періоду – виключно є математичною. Це не зовсім так. Стосовно першого зауваження: „відображення" як

спосіб пізнання залишається хоча б на рівні емпіричного пізнання, але останнє має значне теоретичне навантаження; окрім цього, відображення існує на рівні перевірки отриманих абстрактних результатів. Стосовно другогозауваження: конструювання стає просто більш поширеним, воно виступає як створення різного роду моделей (речових, математичних, комп'ютерних) і водночас усі „конструкти" мають опосередковані аналоги; щоправда, ланцюжок опосередкувань може бути досить довгим. І, зрештою, третє зауваження: математика справді для багатьох природничих дисциплін стає їх мовою (фізика, біологія, технічні науки); водночас значну роль відіграє буденна мова, метафора, бо вони дають емоційно – образне вираження складних теоретичних концептів („чорні дірки", скажімо).

За аналогією треба розглядати і особливості т.з. постнекласичної науки. При цьому важливо звернути увагу на те, що лідером в цій науці виступають синергетика та інформатика.

Водночас треба зазначити, що виникнення некласичної науки, а згодом – постнекласичної не означає, що класична чи некласична науки – зникають. Ні, тільки розширюється коло питань, які розв'язує наука (до класичних долучаються некласичні і т.д.). Інакше, закони класичної механіки не відкидаються квантовою механікою і т.д. Тільки включаються нові об'єкти пізнання і створюються нові знання. Тут має місце принцип доповнення, що був зформульований Н.Бором стосовно співвідношення класичної та релятивістської механік.

Якщо тривалий час, точніше у період класичної науки, вважалося, що філософія (окрім інших функцій) виконує і функцію методології науки, то за некласичної і особливо постнекласичної науки ситуація істотним чином змінилася. Можна сказати, що за класичної науки філософія виступала „наукою наук" у тому значенні, що її понятійний апарат – філософські категорії – був достатній аби тлумачити відповідні висловлювання класичної науки (механіки Ньютона передусім). Це зрозуміло, бо і філософські категорії, і механіка Ньютона мають справу з „антропоморфними" об'єктами, тобто тими, що доступні порогам чуттєвості людського тіла.

З виникненням некласичної і постнекласичної науки відбувається втрата „наглядності" об'єктів науки і тепер інакше постає проблема наукової методології. Методологія стає явною складовою самої наукової теорії. Це істотно змінює ту теорію, до складу якої у явному вигляді входять методологічні положення. Ця теорія стає матерією. Останнє не означає, що теорія зникає, а тільки означає, що додається ще один рівень теоретичного пізнання.

Як і раніше бувало, передусім теоретичні метаморфози відбуваються з математичним пізнанням. Йдеться про те, що в математиці виникла математика „Метаматематика – це теорія, якавивчає формалізовані математичні теорії" [1, с.9]. Річ в тім, що формалізація математики, здійснювана фінішними методами (яскравий прибічник Д.Гіберт), приводила до низки труднощів (парадоксів в тім колі), а тому необхідно було вдатися до аналізу формалізованих теорій не фінітними методами, що дає можливість чіткіше виявляти математичні структури, тобто спростити і зробити яснішим розпізнавання математичного змісту математичних ідей.

Відтак приклад з математик5ою демонструє ситуацію наступного порядку: чим абстрактнішими стають знання, то тим загальнішою є потреба в методологічних знаннях, але останні не привносяться із якоїсь іншої теорії, а самі формуються з цих абстрактних теорій, виступаючи по відношенню до попередніх теорій – метатеоріями. В метатеоріях провідними є увага до методів логічних операцій та мови, якою користується відповідна теорія. Ця мова є метамовою по відношенню до мови теорії. З погляду гносеології в даному разі йдеться як про інтерпретації так і герменевтичні процедури, тобто пошуки не тільки значень, але й смислів тих чи інших теорій, наукових побудов тощо. У свою чергу це вимагає як глибокого розуміння предметності наукових висловлювань, так і вписування цих висловлювань в культурно-смисловий універсум, який завжди складається історично і водночас має багатоступеневу кодифікацію. Розшифрування останньої – це завжди неодноразова процедура і залежить не тільки від минувшини, але й майбутнього, тобто вона включає в себе очікування та віру, які пов'язані з існуючими ментальностями та процедурами легітимації.

Оскільки таким чином трансформується методологія, то тепер виникає проблема як розуміти методологію. Традиційно (у класичній науці) методологія ідентифікувалася з філософією та логікою. І філософія, зокрема в тій частині, що називається онтологією (інколи називають метафізикою, сюди ж треба віднести і діалектику та теорію пізнання, але, зрозуміло, це не тотожні розділи філософії) виконувала функцію методології, яка в свою чергу була ще й теорією вищого ґатунку (пояснювала отримані знання, а не тільки вказувала шляхи розвитку, чи їх оцінювала.

Звичайно, це „пояснення" здебільшого виходило з певних умоглядних припущень типу „філософського каменя", чи „флогістону", чи „атома" як неподільного тощо", але „підтвердження" цих припущень часто- густо оберталося досить значними науковими результатами хоча самі ці „припущення" розчаровували, бо виявлялися метафізичними вигадками. Але наприкінці XVIII і в XIX століттях окремі галузі науки (фізика, передовсім) самі стають теоретичними і те, що стосується опису та пояснення, вони самі краще справляються, ніж філософія. Тепер поступово складається враження, що філософія є зайвою, особливо це чітко виразив позитивізм О.Конта та інші представники позитивізму. З середини XX – го сторіччя стали відкидати і методологію. Це найповніше виразив П.Фейєрабенд [2]. П. Фейєрабенд слушно зазначає, що основні відкриття в науці були здійснені без попередньої розробки методу їх відкриття. І це вірно, але з цього не випливає, що метод і методологія – це якийсь непотріб. Він не враховує того, що за

некласичної науки відбулося, так би мовити, розщеплення методології на два рівня. Один, що здійснюється самими творцями науки (методологічні розвідки А.Ейнштейна, Н.Бора, М.Борна, В.Гейзенберга, Е.Маха та інші – в фізиці; А.Пуанкаре, Г.Вейля, А.Гейтінга, А.Н.Шаніна, Н. Вінера, В.М.Глушкова та інші - в математиці і інформатиці; В.Вернадського, І.Пригожіна, Хакена та інші – в хімії, геології, синергетиці). Перелічені та інші автори здійснили аналіз методологічних питань наукових дисциплін, в які вони самі зробили неоцінимий внесок. Але їхні методологічні розміркування – це суміш теоретичних та інтуїтивно-герменевтичних розміркувань. Вони скорше виступають поясненням тих чи тих наукових результатів в концептах самих цих наук з інтуїтивним залученням (здогадками) відповідних логіко-філософських концептів. Такі розміркування вкрай потрібні, вони приваблюють своєю теоретично-фаховою розробкою, часто-густо історичним уточненням теоретичних положень, а також формулюванням „філософських гіпотез", тобто міркувань, які для філософії є вагомими як пошуки відповідей на ті питання, які не піддаються розв'язку концептами теоретичного мислення конкретної наукової дисципліни („спостерігач" у Ейнштейна, „множина всіх множин" у Кантора, принцип доповнення Бора, співвідношення невизначеності Гейзенберга тощо). Звичайно, ці „філософські гіпотези" є глибокими теоретичними ідеями і їх можна зарахувати до спеціально-наукових положень, але скорше це певні постулати, які пояснюють вже зроблене, тобто відносяться не до плану відкриття, а плану легітимації (підтвердження, виправдання тощо). Вони не завжди вписуються в контекст традиції, вони пізнавальну традицію ламають.

Існує і інший рівень методологічної роботи – той, щопов'язаний з творчістю професійних методологів-філософів. Їхдіяльність зводиться не тільки до систематизації результатів, отриманих на першому рівні (міркування вчених), не до популяризації розмірковувань відомих вчених з приводу тих чи тих методологічних розв'язок. Вони надають існуючим висловлюванням вчених систематичного характеру шляхом розгляду їх в історично сформованому культурно-смисловому універсумі. То є вже інший щабель існування методології; бо він прояснює історико-наукову значимість відповідних відкриттів, осмислює їх в концептах філософської традиції, розкриває поневіряння філософських пошуків однієї і тієї ж проблематики, яка стала на часі в контексті нових наукових відкриттів. Скажімо, проблема очевидності, що стала актуальною наприкінці XIX століття у зв'єязку з відкриттями явищ мікросвіту, була в філософії на іншому тлі актуальною для творчості Д.Юма, Дж.Берклі, Дж.Локка, І.Канта та інших. Досвід цих філософів має стати в нагоді, якщо до нього звернутися.

Але „другий ешалон" – філософський – методології важливий не тільки в цьому плані, а й в тому, що він має можливість стати змістом навчального процесу і тим самим включитися в формування інфраструктури науки – виколювання наукових кадрів, фахівців вищого рівня кваліфікації загалом. Це забезпечує спадковість у розвиткові науки, можливість її неперервного розвитку.

Водночас важливо подолати існуючий погляд стосовно особливостей функціонування методології. По-перше, необхідно розрізняти методологію стосовно наукових відкриттів, що мають парадигмальний характер, тобто тих, що визначають розвиток науки на певний історичний період (парадигма Арістотеля, парадигма Ньютона, парадигма Ейнштейна – у фізиці, чи парадигми в інших наукових дисциплінах), а також наукові відкриття, що здійснюють в межах відповідних парадигм і виступають аплікаціями чи транслокаціями, трансплантаціями вже відомих методологій на інші придметні сфери. У першому випадку, оскільки йдеться про принципово нові відкриття, то і методологія також створюється водночас з самими відкриттями. Вона вмережена в саме відкриття. Відкриття супроводжується його осмисленням, тобто експлікацією „методології відкриття". І як зазналося, що спочатку це роблять самі дослідники, які зробили це відкриття. Власне, творці (творець) парадигми „виправдовує", або легітимує відкриття. Інакше можна сказати, що то є процес досягнення розуміння того, що зроблено.

На другому етапі, тобто коли з відкриттям мають справу філософи (методологи), то відбувається систематизація(упоряджування) методології відкриття. І в такому разі методологія вже набуває чинності рефлексованого знання, яке придатне для подальшого використання. Воно може використовуватися за аналогією, але, зрозуміло, здебільшого в ситуаціях збігу предметної сфері, тобто в певних межах, або, як зазначив Т.Кун, в межах однієї і тієї ж парадигми (можна порівняти: механіка Ньютона і аналітична механіка Лагранжа).

Та методологічні положення можуть ефективно функціонувати не тільки в межах відповідної наукової парадигми, але й в міждисциплінарних пізнавальних процесах, а також, якщо йдеться про фундаментальні методологічні положення, то і в ненаукових та наукових сферах. Це вимагає пояснення, скажімо, хоча б прикладами треба продемонструвати висловлені думки.

Типовим прикладом застосування методологічних положень у різних дисциплінах, причому далеких одних від одних (йдеться про фізику та мовознавство) може бути такий методологічний принцип, як принцип відносності Є свідчення, що А,Ейнштейн цей принцип запозичив (був навіяний його зміст) з мовознавства, зокрема від Вінтеллєра, відомого мовознавця, друга батька Ейнштейна.

Другий приклад. Також йдеться про принцип відносності в творчості А.Ейнштейна, але вже він пов'язаний з творчістю Ф.Достоєвського, зокрема, ситуацій, які він описує в творі „Брати Карамазови". Мовляв, вони також послугували чинником виникнення ідеї відносності.

Звичайно наведені приклади не є строгими в тому значенні, що їх не можна розглядати як однозначну підставу для зробленого висновку. І тим не менше вони не можуть бути відкинуті, навпаки, вони свідчать про цілісність пізнавального процесу, в тім колі і на методологічному рівні.

Доцільно зробити ще одне зауваження, про те, що не тільки корисно враховувати методологічні принципи, які формуються на терені наукової діяльності, але й ті, що формуються на терені мистецтва, інших форм знань. Особливо це важливо враховувати в педагогічному процесі, вишколюванні фахівців (бакалаврів, магістрів) будь-яких спеціальностей. Звичайно, не тільки фахівці в галузі природничих та технічних дисциплін мають бути ознайомлені з основними методолого-світоглядними проблемами художньої літератури, малярства тощо, але й так звані гуманітарії мають бути обізнані з основними методологічними проблемами і в галузі природничо-технічних та математичних дисциплін. Це необхідно, бодесь в одну і ту ж добу методологічний стиль мислення існуючих наукових дисциплін є аналогічним. Звичайно цей „стиль" є стилем для тієї пізнавальної галузі в межах якої він сформувався, але для іншої він є метафорою, аналогом, якого треба брати не в прямому, а символічному значенні. І тим не менше останнє може відіграти непередбачувану ефективну роль, сприяти виникненню творчих ідей.

До основних проблем сучасної філософії слід віднести онтологічну, гносеологічну, антропологічну, соціально-культурну, праксеологічну та аксіологічну проблеми. Власне – це вічні проблеми філософії. Стосовно методології науки вони також є вічними, але за того чи іншого часу одні з проблем є чільними, а інші важливими, але не такими дошкульними. Коротко зупинимося на зазначених проблемах.

Передусім необхідно вияснити питання про специфіку онтологічних проблем щодо науки. Онтологічні проблеми в будь-якому випадку – це проблеми підстав або існування (в даному разі) в науці. Тобто йдеться про існування об'єктів науки, питання наукової реальності, наукової картини світу, існування законів науки, категорного ладу наукового знання, детермінізму та індетермінізму, розвитку та криз в науці тощо.

Історично першими в європейській культурі проблему пізнання існуючого (в тім колі і наукового) виявили софісти, коли вказали на парадоксальність відношення знання до його референтів. Доба європейського середньовіччя з її тлумаченням світу як „Книги" проблему існування розв'язувала в концептах номіналізму та реалізму. Новоєвропейський час виробив положення: існувати – означає бути даним у відчуттях. Це виступило засобами експериментальної науки і водночас відгукнулося в методології багатьма колізіями, які певною мірою були примирені (досягли стратегічного консенсусу) в положенні, що називають тезою Дюгема-Куайна про теоретичне навантаження емпіричного. Але це було вже в середині XX – го сторіччя, а перед тим розгорнулася справжня методологічна драма у зв'язку з проблемою існування наукових об'єктів.

Проблема існування об'єктів в науці особливо актуальною стала від часу некласичної науки. Справа в тім, що класична наука виходила тільки з існування емпіричних, тобто чуттєводаних об'єктів. Водночас вона, коли будувала теорію, ці емпіричні об'єкти перетворювала в абстрактні об'єкти (точка чи тіло в механіці), або й ідеалізовані об'єкти (ідеальний газ). Якщо емпіричні об'єкти даютьсячуттєво, наглядно, то абстрактні (чи ідеалізовані) об'єкти є мисленними конструктами і позначаються певними символами (знаками). Операція з цими об'єктами виступає операцією з символами, що репрезентують відповідні структури (елементи) світу. В самій репрезентації і криється проблема, яку важливо усвідомити. Йдеться про те, що відбувається відчудження предметності, або абстрагування від неї. І тут створюються умови отримати принаймні два наслідки: на рівні сутності виразити досліджувану предметність, але водночас і існує можливість надто далеко відійти від досліджуваної предметності, припуститися помилки і на основі цих знань зконструювати такі технології чи технічні вироби (це відноситься і до суспільних явищ), які будуть нелюдиномірними. Навіть якщо і не супроводжуватиметься їх функціонування аваріями чи ще гірше – катастрофами (згадаймо, Чорнобильська катастрофа), то та продукція, яку вироблятимуть (для прикладу, пестициди, ДДТ, неналежна очистка води, різні екологічно небезпечні відходи тощо) будуть анти людськими, негуманними, або антикультурними.

Усе це означає, що онтологічний чинник посідає провідне місце не тільки в соціально-гуманітарних науках, але й природничо – технічних. Це місце (простір) розширюється в пропорційній залежності від зростання долі теоретичного пізнання в науці. Відповідно зростає і значення діяльності вченого та його таланту і людських якостей. Ця проблема надто дошкульна у сфері комп'ютерних технологій. Йдеться про те, що комп'ютери створюють особливий простір, простір віртуальний, який специфічно впливає на психіку того, хто перебуває в цьому просторі. Або то є особлива реальність, яка вимагає своєрідної онтології її тлумачення. І тут звичні концепти метафізики (простір як заповнення предметами = реляційна концепція простору, чи простір як вмістилище = субстанціональна концепція простору чи інші) не працюють. Якоїсь однозначної відповіді на цю проблему зараз не існує, але зрозуміло, що пошуки в цьому напрямку мають здійснюватися . Те ж саме стосується і такої онтологічної проблеми як детермінація , причинність, або, скажімо, цілісність (тотальність) тощо.

Зазначені онтологічні питання породжують певні труднощі методологічного порядку в сучасній науці. Скажімо, проблема цілісності (тотальності) створює ситуацію парадоксу множинності та самоідентифікації елементів множинності не тільки стосовно соціально-культурних об'єктів , але й об'єктів природи та техніки. І це тому, що сучасні об'єкти природи і сучасна техніка, як і соціально–культурні об'єкти, є вже за своїм функціонуванням синергетичними, тобто вони в силу своїх особливостей є взаємодією множинності , але елементи цієї множини в свою чергу також виступають цілісностями (тотальностями). А тому їх функціонування є нелінійним, супроводжується процесами біфуркацій, час і

особливості їх настання просто непередбачувані. Тому креативність – істотна риса цих процесів та окремих станів.

Якщо до XX-го сторіччя в європейській культурі онтологічні проблеми, зокрема проблема реальності, власне зводилася до відношення „зеркала природи" (якщо дещо вільно скористатися терміном - метафорою Р.Рорті), то у XX-му сторіччі суще трансформується в „зеркало культури" (або соціокультури). Методологія все більше зосереджується на аналізі соціокультурних чинників. Прикладом у цьому плані може бути герменевтична методологія або навіть концепція наукових парадигм Т.Куна чи Рендалла Коллінза з його ідеєю інтелектуальних мереж та їх трансформацій [3]. Т.Кун і Р. Коллінз розглядають соціокультурні чинники існування наукового процесу як діяльність вчених і менше (або й зовсім) не приділяють уваги соціальній екології існування та функціонування наукових ідей, але й це вже значний крок, скажімо, від позитивізму (і навіть К.Поппера) в бік до розуміння сущого в науці
як соціокультурного процесу. Щоправда вже Р.Дж.Коллігвуд, О.Койре та інші розглядали соціокультурні процеси як онтологію наукової творчості. Ці ж ідеї плідно розроблялися сучасними українськими філософами – В.І.Шинкаруком, О.Яценком, В.Івановим, С.Б.Кримським, М.В.Поповичем, П.Ф.Йолоном та іншими.

Одначе необхідно звернути увагу на одну важливу обставину. Річ в тім, що все частіше усвідомлюється те, що соціокультурне як онтологія функціонує в різних формах. Однією з них є виокремлення в пізнавальному процесі поряд з поняттями – концептів (а поряд з теоріями – концепцій), що знайшло певне осмислення в працях Л.А.Мікешиної та інших [4;5]. Другим істотним феноменом є усвідомлення того, що онтологія соціокультурного реалізується через навчання. Інакше, йдеться про те, що існує необхідність переосмислити структуру пізнання, яка йде, власне від Р.Декарта. Декарт вперше чітко тлумачив пізнавальний процес як суб'єкт – об'єктну взаємодію. На це звернула увагу Л.А.Мікешина у вище згадуваній праці [4, с.514, с.526]. Переосмислення цієї структуридоцільно вести наступним чином: вихідним в пізнавальному процесі є не дія суб'єкта на об'єкт, а саме суб'єкт - суб'єктні взаємодії, зокрема навчання як вишколювання суб'єкта, його культурного (соціального) творення, тобто включення в традицію, поза якою пізнавальний процес не може відбуватися. Власне проблема суб'єкт – суб'єктної взаємодії – це, зрештою, проблема навчання, тобто опанування досвідом, інформацією, якою володіють суб'єкти і без якої унеможливлюється діяльність суб'єкта з об'єктом. Тому цілком слушно все більше в методологічних дослідженнях, дослідженнях з філософії пізнання приділяється увага проблемам навчання як вихідному компоненту пізнавальної діяльності [4, с.226-258].

Серед інших сучасних методологічних проблем, звичайно, надто важливими є питання пізнання, зокрема ті, що стосуються сучасних ідей еволюційної когнітології [6], а також праці І.Т.Касавіна, М.А.Розова, В.А.Лекторевського, М.Мамардашвілі та інших). Існує також потреба дослідження з питань з методологічних функцій філософських категорій. Звичайно, вивчення філософських категорій – це прадавня філософська традиція, скажімо, в Україні в 70-80-х роках нею вельми переймалися, окрім раніше згадуваних українських філософів, треба згадати М.О.Парнюка, що успішно кохався цій проблемі. Але пройшов час, питання філософських категорій, гадаємо, набули нового звучання, бо багато чого змінилося в науці та інших практиках, а тому необхідно до них знову, так би мовити, повернутися обличчям. Особливо це важливо у педагогічному плані, формуванні філософської культури, інтелектуального вишколювання загалом, бо кожна людина мислить в філософських категоріях як людиномірних рубрикаціях світу, які тотожні з самим буттям. Своїм змістом вони (філософські категорії) окреслюють екзистенційне поле людини, або, інакше, є екзистенціалами людського буття. Їх „життєвість" криється в тім, що вони є мірилом олюднення світу, опредмечуються в мові і саме в цьому плані можна зрозуміти відоме Гайдеггерове: мова – це домівка людини. Втім, це окрема проблема і треба окремо розглядати.

Питання праксеології загалом, праксеології методології, зокрема, також є надто важливими за сучасності. Йдеться про те, що якщо праксис людства донедавна, тобто в індустріальному суспільстві, зосереджувався на проблемах ефективної діяльності машин, ефективного використання сировини, енергії, то в постіндустріальному суспільстві (інформаційному чи в іншій назві -доцільно вести наступним чином: вихідним в пізнавальному процесі є не дія суб'єкта на об'єкт, а саме суб'єкт - суб'єктні взаємодії, зокрема навчання як вишколювання суб'єкта, його культурного (соціального) творення, тобто включення в традицію, поза якою пізнавальний процес не може відбуватися. Власне проблема суб'єкт – суб'єктної взаємодії – це, зрештою, проблема навчання, тобто опанування досвідом, інформацією, якою володіють суб'єкти і без якої унеможливлюється діяльність суб'єкта з об'єктом. Тому цілком слушно все більше в методологічних дослідженнях, дослідженнях з філософії пізнання приділяється увага проблемам навчання як вихідному компоненту пізнавальної діяльності [4, с.226-258].

Серед інших сучасних методологічних проблем, звичайно, надто важливими є питання пізнання, зокрема ті, що стосуються сучасних ідей еволюційної когнітології [6], а також праці І.Т.Касавіна, М.А.Розова, В.А.Лекторевського, М.Мамардашвілі та інших). Існує також потреба дослідження з питань з методологічних функцій філософських категорій. Звичайно, вивчення філософських категорій – це прадавня філософська традиція, скажімо, в Україні в 70-80-х роках нею вельми переймалися, окрім раніше згадуваних українських філософів, треба згадати М.О.Парнюка, що успішно кохався цій проблемі. Але пройшов час, питання філософських категорій, гадаємо, набули нового звучання, бо багато чого змінилося в науці та

інших практиках, а тому необхідно до них знову, так би мовити, повернутися обличчям. Особливо це важливо у педагогічному плані, формуванні філософської культури, інтелектуального вишколювання загалом, бо кожна людина мислить в філософських категоріях як людиномірних рубрикаціях світу, які тотожні з самим буттям. Своїм змістом вони (філософські категорії) окреслюють екзистенційне поле людини, або, інакше, є екзистенціалами людського буття. Їх „життєвість" криється в тім, що вони є мірилом олюднення світу, опредмечуються в мові і саме в цьому плані можна зрозуміти відоме Гайдеггерове: мова – це домівка людини. Втім, це окрема проблема і треба окремо розглядати.

Питання праксеології загалом, праксеології методології, зокрема, також є надто важливими за сучасності. Йдеться про те, що якщо праксис людства донедавна, тобто в індустріальному суспільстві, зосереджувався на проблемах ефективної діяльності машин, ефективного використання сировини, енергії, то в постіндустріальному суспільстві (інформаційному чи в іншій назві - Відтак, розгляд проблеми сув'язу методології, філософії, освіти свідчить, що історично їх зв'язок і взаємодія не були однозначними, але водночас вони існували в різних формах на усіх відомих періодах існування науки. Сущна ситуація прикметна тим, що передній край починає посідати освіта, але це вимагає ретельного вислідкування.

Посилання:

1. Расева Е, Сикорский Р. Математика метаматематики. – М.- 1972.
2. Фейерабенд П. Против методологического принуждения. –М. – 1986.
3. Коллинз Р. Социология философий. Глобальная теория интелектуального изменения. – Новосебирск. – 2002. – 1281 с.
4. Микешина Л.А. Философия познания. Полемические главы. – М. – 2002.- 623 с.
5. Рижко В.А. Концепція як форма наукового знання. – К. – 1995. – 211 с.
6. Меркулов И.П. Когнитивная эволюция. – М. – 1999. – 312 с.

Драйден Г., Восс Дж. Революція в навчанні. – Львів. – 2005. – 541 с.

ПРО ЗНАЧУЩІСТЬ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Є.І.Андрос,
Інститут філософії імені Г.С.Сковороди НАН України

В українському суспільстві існує низка гострих проблем, розв"язання яких розраховане не на миттєвість, не на разовість, а на роки, можливо й – на десятиліття. До таких проблем належать, зокрема, наступні:

- різке, одномоментне – зовсім не характерне для сучасної Європи як цивілізаційного взірця для нас – майнове розшарування;
- проблема європейського вибору як проблема будівництва Європи в Україні;
- несформованість відпрацьованої системи суспільного дискурсу стосовно найбільш нагальних питань соціокультурного облаштування буття (останній приклад – пробуксовка зі створенням громадського телебачення);
- криза українського кінематографа та книговидавництва;
- ганебний, цілеспрямований розвал українського села як колиски української нації – а це третина усіх громадян України;
- важка традиція владарюючих в Україні еліт – їх нездатність домовлятися між собою;
- невідділеність влади від бізнесу та продовження корупційної практики у низці галузей суспільного життя;
- гострий екологічний дисбаланс на теренах України;
- відсутність реалізації на нашій землі української національної ідеї, сучасної української мрії – розбудови не дикого, на кшталт XVIII-XIX сторіч, капіталізму, а соціальної – європейського зразка – ринкової економіки;
- необхідність переходу у стосунках із Росією від "братерських" – у дусі старшого та молодшого брата – до дійсно рівноправних та партнерських;
- проблема ідентичності, котра особливо рельєфно та гостро висвітлилася як соціокультурний розкол українського суспільства під час останніх президентських виборів;
- і, насамкінець, це несформованість у завершеному вигляді громадянського суспільства в Україні, а, відтак, української політичної нації.

Перелік при бажанні можна продовжити, проте суть питання зрозуміла. Йдеться про вагому роль нинішнього ювіляра – Центру гуманітарної освіти НАН України – у залученні сучасної наукової молоді до осмислення цих найбільш гострих проблем українського сьогодення, становлення їхньої громадянської, критичної та самокритичної, свідомості. Внесок ЦГО у формування самосвідомості науковців України завжди, впродовж довгих та насичених драматичними, доленосними для української людини подіями п"яти останніх десятиліть, у визначення саме їхньої громадянської позиції, є просто неоціненним.

Звичайно, коли йдеться про роль ЦГО у формуванні самосвідомого індивіда, його ціннісних орієнтацій та світоглядної позиції, то не можна применшувати значущість теоретико-пізнавальної та логіко-методологічної підготовки майбутніх науковців. Проте вивчення різними за фахом аспірантами філософії – це також і перетворення внутрішнього світу кожного із них, кожної особистості, і формування творчих особистостей, креативних здатностей людини, і, нарешті, це допомога не лише у плані професійного, але передовсім життєвого вибору кожного майбутнього фахівця.

Центральним же, визначальним є внесок Центру гуманітарної освіти у формування саме громадянської позиції молодих науковців, їх критичної й відрефлексованої, принципово гуманістично зорієнтованої, свідомості. Бо, з одного боку, питання становлення громадянського суспільства залишається дуже гострою проблемою, котра вимагає значних зусиль із її розв"язання. А, з іншого, йдеться про те, що в умовах інформаційного суспільства роль і значущість позиції саме науковців буде постійно і неухильно зростати.

Але при цьому залишаються проблеми, центральною серед яких є питання про те, як зберегти, як не розтратити цей надбаний значними зусиллями потенціал – і власне Центру гуманітарної освіти НАН України, і усього загалу викладачів філософських дисциплін. Бо це не питання того, будуть викладачі філософських дисциплін з роботою чи ні. Ідеться про речі набагато суспільно вагоміші та принципові.

Відтак, йдеться про те, що становлення громадянина, його прагнення до обстоювання своєї національної і просто людської гідності, засвідчена на Майдані, зовсім не є завершеним, доконаним фактом. До повновагого ствердження на українській землі громадянського суспільства, розв"язання проблеми особистісної та національної самоідентифікації, як видається, попереду іще непростий та, мабуть, довготривалий шлях. Але промислювати передумови, засадничі підвалини цього громадянського суспільства та закладати ці підвалини потрібно уже зараз. І роль гуманітарної освіти при цьому є якщо не визначальною, то принаймні не останньою.

Отже, йдеться про проблему людини, котра приходить нині у світ за умов інтенсивного формування інформаційного суспільства та за обставин збереження вельми стійких традицій попереднього сторіччя – традицій етатизму та авторитаризму, аж до тоталітаризму, традицій здегуманізованого, деморалізованого та бюрократизованого технократичного суспільства.

Суспільства, у якому сцієнтистські настрої, абсолютизація ролі у суспільній життєдіяльності науково-технічного прогресу значною мірою перекреслює, виштовхує на задвірки усі засадничі цінності європейської цивілізації, ідеали громадянського суспільства, себто ідеали свободи, справедливості, солідарності.

Де підспудно починає стверджуватися думка, що бути гарним фахівцем у своїй окремій галузі (інженером, спеціалістом із біотехнологій, матеріалознавцем, будівельником тощо) – без повноцінної гуманітарної підготовки є цілковито достатнім для сучасного життя.

Гуманітарна ж освіта, включаючи курси із філософії та її історії, культурології, етики, естетики тощо, починає розумітися як марнування часу. Усе частіше лунають розмови про необхідність скорочення годин на їх освоєння у вузівських та аспірантських програмах, як і про відміну кандмінімуму із філософії взагалі, заміну її загального, принципово гуманістично зорієнтованого, зверненого до душі та серця, спрямованого на плекання духовності курсу на сцієнтистський по суті курс історії науки.

При цьому, що найбільш прикро, ігнорується принциповий світовий та вітчизняний досвід минулого сторіччя, котре було позначене цілою низкою гуманітарних катастроф, практиками тоталітарних та авторитарних режимів.

Ігнорується урахування також глибинних причин цього досвіду, серед яких не останнє місце займає гоніння на гуманітарну думку й інтелігенцію (згадаймо хоча б ленінсько-сталінський, гітлерівський, маоїстський досвід).

А особливо останнє стосується України, по якій більшовицький режим пройшовся найбільш страхітливим чином. Згадаймо хоча б розстріляне українське відродження, суцільне нищення усього загалу української інтелігенції (наукової, художньої, освітянської, технічної, духовенства тощо) у 30 роки, систему доносів, тортур у катівнях НКВС, концтабори ГУЛАГу, розкуркулювання та три штучні голодомори в Україні, особливо голодомор 1932-33 рр. із 7-10 млн прямих, без урахування демографічних наслідків, смертей українських селян.

Згадаймо також довоєнний Інститут філософії, котрий був репресований до останньої людини. Згадаймо гоніння на українську інтелігенцію у 40-50 рр., а також у роки брежнєвського правління. Згадаймо, зрештою, гнітючу моральну та духовну взагалі атмосферу зовсім близьких часів – кучмівської доби.

Зараз усе це нібито забулося, мовби це було на іншій планеті, в іншій, позаземній цивілізації, а не відбувалося із нашими ж людьми та нами самими і у зовсім ще не віддалені від нас часи.

Проте є така особливість людської психіки: пошвидше забути усе погане, усі негаразди.

Не слід при цьому лишень забувати про те, що негаразди мають властивість повертатися. А щоб цього не відбулося, то треба зліквідувати причини їх виникнення. І серед них одну із визначальних – ігнорування гуманітарного знання (історичного, літературознавчого, філософського тощо).

Тому питання того, чи будуть викладатися у вузах та аспірантам курси філософії, культурології, етики й естетики – це, ще раз підкреслимо, не питання того, будуть із роботою викладачі цих курсів чи ні.

Ідеться про речі більш визначальні та принципові – чи матиме українське суспільство гуманістичну перспективу, чи ствердиться у ньому нормальне українське світосприймання та засадничі європейські цінності та чи буде воно убезпечене від усіх можливих рецидивів авторитаризму та тоталітаризму, сталінського чи пом"якшеного - брежнєвського чи кучмівського - зразка.

Так стоїть питання і саме так воно повинно обстоюватися від усіх можливих наскоків у плані обмеження годин викладання філософських дисциплін, роль яких є ***просто незамінимою.*** Відтак, щоб уберегтися від рецидивів тоталітаризму, абсолютно недостатньо готувати у вузах та технікумах просто технарів. Це пряма дорога до нових форм етатизму та авторитаризму.

Слід виховувати саме особистості, самосвідомих громадян України, яким би були близькими, органічними і гуманістичні ідеали, і етичні принципи та норми. І тут без філософських дисциплін, різних філософских дициплін (і загальних, і прикладних, типу етики, історії культури, естетики тощо) ніяк не обійтися. Як не обійтися і без дискусій на семінарських заняттях, котрі є важливою лабораторією суспільного дискурсу, а отже, складають вагому передумову становлення майбутніх повноцінних громадян України.

Про це яскраво засвідчує досвід ФРН, де у кінці 40-х років минулого сторіччя, виходячи із уроків нацизму, на рівні бундестагу був прийнятий закон про 50-відсоткове викладання гуманітарних дисциплін у технічних вузах (типу наших КПІ чи наргоспу) і була чітко, на рівні загальнодержавного законодавства, закріплена процентовка викладання гуманітарних дисциплін, зокрема філософії, етики та історії німецької культури.

І ті, хто нині в Україні зазіхає на викладання філософських дисциплін у вузах та технікумах, а також для аспірантів та пошукувачів, це просто обмежені, недалекі люди. А в принципі – які не можуть мислити по-державному. Бо ж думка про те, що у добу інформаційного суспільства потрібні лише нові технології і наука, яка виключно їх обслуговує, і не потрібна високочола, високопрофесійна філософська освіта – ця думка по меншій мірі хибна.

І у цьому плані, треба іще раз підкреслити, роль і значущість Центру гуманітарної освіти НАН України, котрий упродовж уже півсторіччя вносить помітний, вагомий внесок у формування якраз особистості наукової еліти України, її адекватної світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій, є просто неоціненною. Відтак, ЦГО є форпостом гуманітарної освіти в Україні, і саме так, а не інакше, враховуючи історичний досвід та перспективи існування нашого народу – оптимістичні чи потьмарені, так повинно бути завжди.

І ще про одне: про взаємозв"язок Інституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та викладацької практики. Нині в Інституті філософії працює колектив із багатим досвідом дослідницької роботи. Відповідно, це знаходить свій відбиток на рівні публікацій співробітників Інституту.

Але не завжди, що прикро, можна побачити в учбових планах семінарських занять кафедр вузів Києва та інших міст України посилання на профільні видання Інституту філософії.

Насамкінець іще раз потрібно підкреслити: у ході обговорення на нинішній науково-практичній конференції, так чи так, у самих різних аспектах, прозвучала думка про визначальну роль гуманітарної освіти, зокрема викладання курсів філософії, історії української культури, етики та естетики у процесі формування справжніх громадян України, повновагого громадянського суспільства у нашій державі. І потрібно, щоб ця думка була доведена як до Президії НАН України, так і до Міністерства освіти та науки України, віце-прем"єра із гуманітарних питань Кабінету міністрів України, до Комітету з науки та освіти Верховної Ради України. Щоб опубліковані матеріали сьогоднішньої конференції потрапили до них.

ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

О.І. Локшина,
Інститут педагогіки Академії педагогічних наук України

Курс на євроінтеграцію, проголошений Україною, обумовлює необхідність ретельного дослідження як концептуальних засад інтеграції, так і пошук ефективних механізмів для узгодження інтеграційних параметрів. Освітня сфера є однією з найважливіших на шляху інтеграції України до об'єднаної Європи – впровадження європейських норм і стандартів в освіті сприятиме підвищенню в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього середовища, зазначається в «Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу», затвердженій Указом Президента № 615/98 11 червня 1998 року [1, 6]. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення ключових принципів інтеграції в європейський освітній простір та досвід країн-членів по узгодженню національних політик в галузі освіти. Слід зазначити, що значний внесок у розвиток даної проблеми зроблено передусім у роботах О.Матвієнко, а також Г. Єгорова, О.Овчарук, Л.Пуховської, А.Сбруєвої та інших вітчизняних науковців. Дана стаття присвячена дослідженню моделі «якісної моделі для всіх» на рівні середньої освіти, як складової сучасної освітньої стратегії ЄС.

Ідея виникнення Європейського Союзу (ЄС) як міждержавної організації (1950 р.) пов'язана з економічною стабільністю, регіональним розвитком, безпекою та захистом довкілля, що стало відповіддю на руйнацію економіки європейського континенту, спричинену Другою світовою війною[1]. Особливістю цьогоміждержавного утворення стала відмова від підпорядкування інтересів країн-членів уніфікованій стратегії розвитку – основним принципом функціонування ЄС стала репрезентація національних інтересів на загальноєвропейському рівні. Базуючись на цьому принципі, почала розвиватись і освітня стратегія ЄС, фундамент розбудови якої було закладено на неформальній зустрічі міністрів освіти країн-членів у 1963 р. Результатом зустрічі стало створення робочих груп у рамках Європейської комісії для розробки планів майбутнього співробітництва [3, 5].

Подальший розвиток питання освіти отримало у 1971 р. на офіційній зустрічі шести міністрів освіти, де була прийнята перша резолюція про співпрацю у сфері освіти. Реалізацією ідей зустрічі стала Доповідь *Janne* Європейській Комісії з пропозиціями щодо напрямів розвитку співробітництва у галузі освіти (1973 р.). Через рік (у 1974 р.), в результаті спільних напрацювань, було створено Комітет з освіти, що презентував усі країни-члени в особі повноважних представників міністрів освіти.

Активна спільна робота була розпочата із заснування інформаційної мережі, як основи для кращого взаєморозуміння освітніх політик та організаційних структур у дев'яти (на той час) країнах-членах ЄС, що віддзеркалювало основний принцип функціонування цієї організації – принцип поваги до національного характеру освітніх систем країн-членів: Європейська освітня інформаційна мережа (*European Education Information Network – the Eurydice*), стартувала у 1980 р. і з цього часу порівняння ідей та перспективних практик стало основним компонентом європейської кооперації у галузі освіти. Ця діяльність розвивалася у декількох напрямах, починаючи від заснування академічних мереж (наукова співпраця навчальних закладів вищої освіти та наукових центрів), започаткування спільної документації та збирання статистики до вироблення засадничих механізмів освітньої політики ЄС.

З другої половини 80-х років все більшої ваги для ЄС набуває ідея значущості людських ресурсів для підвищенняконкурентоспроможності національних економік. У цьому контексті, з 1986 р. розпочинається новий етап розвитку освітньої стратегії ЄС – етап обміну студентами, викладачами та учнями, що стартував реалізацією Програми *Erasmus* (яка на сьогодні є частиною Програми *Socrates*) з метою сприяння співпраці між університетами та мобільності студентів в кордонах ЄС)[2].

Через два роки (1989 р.) розпочинається географічне розширення обмінів для професійної підготовки людського потенціалу - програма *Tempus* спрямовується на реалізацію транс-європейської схеми співробітництва у вищій освіті[3].

Проте, тільки у 1992 р., після підписання Маастрихтської угоди, освітній сектор на законодавчому рівні було включено до спільної стратегії розвитку ЄС - Маастрихтська угода відкрила шлях до повномасштабної реалізації стратегії, спрямованої на підготовку молоді до дорослого життя у рамках ЄС.

---

[1] Ідея європейської інтеграції вперше була проголошена французьким міністром закордонних справ Робертом Шуманом 9 травня 1950 р. Початковою метою було об'єднання вугільних та сталеплавильних компаній у Західній Європі. У 1951 р. було засновано Європейське товариство вугілля та сталі, куди увійшли 6 членів: Бельгія, Західна Німеччина, Люксембург, Франція, Італія та Нідерланди. Данія, Ірландія та Велика Британія приєдналися у 1973 р., Греція у 1981 р., Іспанія та Португалія у 1986 р., Австрія, Фінляндія та Швеція у 1995 р. У 2004 р. увійшли 10 держав. На сьогодні ЄС об'єднує 25 членів, опікуючись підтримкою миру, безпеки, справедливості, економічної стабільності, регіонального розвитку та захисту довкілля. Основними органами ЄС є: Європейський парламент (обирається народами країн-членів); Рада ЄС (репрезентує уряди країн-членів); Європейська комісія (виконавчий органі ЄС); Суд справедливості (забезпечує відповідність закону); та Суд аудиторів (контролює менеджмент бюджету ЄС).

[2] Якщо у 1987 р. в рамках програми в обміні було задіяно близько трьох тисяч студентів, то сьогодні за схемою обмінів Еразмус щорічно навчаються сотні тисяч студентів та науковців з тридцяти європейських країн. З 1995 р. програма Еразмус стала складовою програми Сократ, маючи на меті надання студентам кваліфікацій та дипломів, що визнаються усіма країнами-членами. З цією метою було запроваджено: Європейську кредитну трансферну систему (European Credit Transfer System – ECTS), спеціальний додаток до диплому (містить опис змісту, рівнів та статусу курсів, що вивчалися), Європейську біографію (European CV) та Європропуск (EUROPASS).

3 Програма Темпус була запроваджена з метою реструктурування сектора вищої освіти в Центральній та Східній Європі шляхом розвитку міжуніверситетської співпраці (обмінів між студентами та викладачами). Перша фаза програми – Темпус I (активно розпочата у 1990 р.) мала на меті імплементацію транс-європейської мобільної схеми для університетського навчання в країнах Центральної та Східної Європи. Темпус II (1994-1998) було спрямовано на розширення обмінів на країни колишнього СРСР. Метою Темпус III (2000-2006) є сприяння ефективному розвиткові систем вищої освіти в країнах Центральної та Східної Європи, включаючи країни колишнього Радянського Союзу та Монголію, шляхом зближення культур та досвіду в умовах демократичних змін.

Прийнята стратегія у галузі освіти характеризується відмовою від уніфікації освітніх політик країн-членів - за законодавством ЄС організація та зміст освіти є їх власною прерогативою. У відповідності до принципу "доповнюваності" ЄС може лише підтримувати та доповнювати діяльність країн-членів в окремих сферах освіти у разі потреби підсилення "духу європейства". До таких сфер, згідно законодавства, було віднесено [5]:

- **підвищення якості освіти** (Розділ 3, Стаття 149) та
- **розвиток системи професійної підготовки** (Розділ 3, Стаття 150).

З огляду на такі підходи запроваджені програми спрямовуються на формування "європейської компетентності" – інтегрований "Сократ" та "Леонардо да Вінчі" охопили усі типи та рівні освіти та професійної підготовки:

- "Леонардо да Вінчі", розпочата у 1994 р., є внеском у розвиток професійної підготовки молоді.
- Програма "Сократ" у 1995 р. об'єднала усі існуючі до цього часу програми у сфері освіти з метою розбудови "Європи знань" та поглиблення "Європейського виміру" в освіті, передбачаючи обмін студентів, учнів, викладачів та вчителів в академічній сфері, сприяючи мобільності громадян ЄС.

Іншою складовою стратегії ЄС у галузі освіти стає розбудова принципів ефективного функціонування освітніх політик країн-членів, яка реалізується через рекомендації щодо вирішення проблем освітнього сектору, вироблені при підготовці аналітичних документів.

Наступний етап розвитку освітньої стратегії ЄС припадає на нове тисячоліття – стратегія набуває інноваційного характеру на засіданні Європейської Ради ЄС (глав держав або урядів країн ЄС) у Ліссабоні (березень 2000 р.) як відповідь на нові політико-економічні виклики XXI століття. Новою стратегічною метою ЄС було проголошено перетворення ЄС (до 2010 р.) на *конкуретноздатне та соціально інтегроване європейське суспільство знань, сформувавши найбільш динамічну знаннєвоорієнтовану економіку у світі, спроможну до сталого розвитку із зростанням кількості робочих місць та до все більшої суспільної злагоди* ([4]).

Очевидно, що проголошені наміри вимагають не тільки радикальної трансформації європейської економіки, але й ефективної модернізації соціальної сфери - Лісабонська стратегія, базуючись на спільності політик, що передбачають політичні та структурні реформи, передбачає посилення політичної співпраці між державами-членами у сферах освіти та професійної підготовки для успішної реалізації окреслених планів – освіта, виходячи з положень угоди в Лісабоні, посідає центральне місце у стратегії ЄС у контексті інвестицій у розвиток людських ресурсів та навчання протягом життя.

Виходячи з проголошених намірів, принцип національного виміру розвитку освітніх систем країн-членів ЄС (який характеризується автономним функціонуванням національних освітніх інституцій, що застосовують різні правила зарахування, працюють за різними навчальними планами, присуджують різні дипломи, ступені та кваліфікації) вже не може повною мірою реалізувати проголошені у Лісабоні цілі - все актуальнішим для ЄС, у контексті процесів європейської інтеграції, стає принцип комплексного співробітництва у сфері освіти при збереженні уваги до політики поціновування освітнього розмаїття в країнах-членах.

У нових умовах для досягнення проголошеної у Лісабоні мети про «створення найбільш конкурентоспроможної та динамічної знаннєво-зорієнтованої економіки у світі» ЄС переходить до використання «відкритого методу координації», який характеризується застосуванням скоординованої стратегії, що передбачає розробку спільних для країн-членів політик, завдань та інструментів. Він базується на поширенні кращого досвіду та проведенні порівняльних досліджень з використанням системи індикаторів - аналіз факторів, які сприяють успішному проведенню реформ є визначальним для поширення передового досвіду, а інформація про напрями та шляхи модернізації освітньої системи сприяють інтенсифікації змін в інших країнах та зменшенню можливих ризиків.

Практичною реалізацією проголошеного плану дій став документ, розроблений Європейською комісією, що містить пропозиції щодо спільних дій країн-членів у сфері освіти до 2010 р. - «**Доповідь про конкретні майбутні завдання для освіти та професійної підготовки у Європі**» (2001 р.) (*Report on the concrete future objectives of education and training systems*), який є першим документом, що пропонує комплексну стратегію розвитку національних освітніх політик у цілісному вимірі Європейського Союзу. Нова освітня стратегія, затверджена Європейською Радою на засіданні у Стокгольмі (березень 2001 р.), включає три кардинальні цілі:

- підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС;

- спрощення доступу до усіх форм освіти протягом життя;

- посилення відкритості систем освіти та підготовки усьому світу.

Вибір зазначених цілей невипадковий. Акцент на **підвищенні якості та ефективності освітніх систем країн-членів**, зокрема, обумовлено тим, що освіта на сучасному етапі розглядається як інструмент соціальної і культурної злагоди та значний економічний резерв для розбудови конкурентоспроможного та динамічного суспільства. Реалізація проголошеного передбачає підвищення якості підготовки вчителів та викладачів та зосередження особливої уваги на формуванні у молоді базових навичок, адекватних новим запитам інформаційного суспільства. Зокрема, йдеться про грамотність письма та рахування у контексті

[4] *Concrete Future Objectives of Education Systems,* http://europa/eu/int/scadplus/leg/en/ch

нових інформаційно - та комунікаційних технологій та компетентнісних характеристик «загального» характеру (вміння вчитися, працювати в команді тощо). Крім того, якість передбачається підвищувати шляхом підвищення ефективності використання ресурсів та оптимізації наукових досліджень для спрямування їх на покращення рівня викладання та вивчення природничих наук, що сприятиме забезпеченню конкурентоспроможності економіки країн ЄС.

Схема «**спрощення доступу до усіх форм освіти протягом життя**» базується на європейській моделі соціальної єдності та визначається принципом навчання протягом життя, включаючи забезпечення доступу до систем формальної та неформальної освіти та мобільності всередині цієї системи (наприклад, від професійної освіти до вищої). Першочерговими завданнями у цьому контексті стають, як посилення привабливості та ролі освітніх систем та інституцій з одного боку, так і максимальна їхня адаптація до потреб різних груп населення, що, вважають політики, сприятиме розвиткові активного громадянства та рівних можливостей.

Основними інструментами досягнення цілі «**посилення відкритості систем освіти та підготовки усьому світу»** розглядаються такі складові, як іноземні мови, посилення взаємодії бізнесових структур та інтенсифікація наукових досліджень.

Наступне засідання Європейської Ради у Барселоні (березень 2002 р.) підтвердило амбіційні плани ЄС, наголошуючи, що освіта є однією з основ європейської соціальної моделі та, що європейська система освіти має стати світовим еталоном якості до 2010 р. - план спільних дій на виконання освітньої стратегії ЄС, затверджений уБарселоні, містить конструктивні шляхи реалізації проголошених цілей та індикатори для відслідковування успішності процесу.

Так, до основних завдань, що забезпечать **підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС,** віднесено:

- *Підвищення якості та ефективності освіти і професійної підготовки вчителів в країнах-членах" у контексті нових вимог "суспільства знань".*

Розглядаючи вчителів як основних агентів імплементації проголошеної стратегії розвитку освіти у напрямку розбудови суспільства знань та знаннєвоорієнтованої економіки, важливими завданнями, що постає у цьому контексті, є залучення, підготовка та утримання висококваліфікованих та вмотивованих педагогів у вчительській сфері. Країнам-членам для досягнення результатів рекомендовано обмінюватись досвідом щодо оцінювання ефективності програм підготовки педагогів, шляхів запровадження ІКТ, іноземних мов, європейського виміру та міжкультурних аспектів до змісту освіти; підходів до розвитку кар'єри вчителів та покращення їхніх умов праці.

- *Розвиток навичок для суспільства знань.*

В ЄС поки що немає спільного уявлення щодо базових навичок - для деяких "базові" навички асоціюються з навичками рахування та письма; іншими розглядаються вужчими за компетентності та не містять такі важливі складові останніх, як ставлення, здібності та знання. З огляду на це проголошена необхідність спільної роботи щодо узгодження цих моментів у вимірі навчання протягом життя та розмаїття систем освіти. Навички для суспільства знань мають бути визначені по відношенню до короткотривалих та довготривалих потреб, включаючи не тільки вміння писати та рахувати (базові навички), але й також і базові компетентності з природознавства, іноземних мов, ІКТ, вміння вчитися, підприємництва та загальної культури – це вимагає відповідної переструктуризації змісту освіти та врахування впливу таких важливих соціальних факторів, як сім'я та оточення. Набуття та володіння ключовими компетентностями потребує відзначення відповідними ступенями, дипломами, сертифікатами та кредитами.

- *забезпечення рівного доступу до ІКТ;*

Високий рівень освітньої якості у суспільстві знань може бути забезпечено не тільки відповідним обладнанням та широкими комунікаційними можливостями (Інтернет/Інтранет), але й високоякісним програмним забезпеченням та дистанційними програмами.

- *збільшення частки осіб, хто займається за технічними та природничими напрямами*;

Проблема залучення молоді до вивчення природничо-наукових та математичних дисциплін буде вирішуватися шляхом як оновлення змісту природничо-математичної освіти на рівні середньої школи, так і посилення зв'язків з промисловістю та бізнесом.

- *ефективне використання ресурсів*;

Розбудова суспільства знань, що передбачає створення цілісної гнучкої системи освіти впродовж життя, обумовлює необхідність серйозних капіталовкладень в освіту як з боку державного, так і приватного секторів. Важливим у цьому контексті є підвищення капіталовкладень в людські ресурси, оскільки вони є головним чинником розбудови суспільства знань.

Слід наголосити, що інноваційним принципом формування освітньої стратегії ЄС є цілісність, що передбачає спільні для усіх ланок освіти цілі та завдання. Такий підхід базується на концепції розбудови освіти впродовж життя, яка розглядається ЄС стратегічним інструментом для реалізації проголошеної у Лісабоні мети створення суспільства знань з конкурентоспроможною економікою. В той же час, принцип цілісності дозволяє країнам-членам конкретизувати закладені стратегічні цілі відповідно до особливостей національних економік.

Очевидно, що середня освіта відіграє у цій схемі стратегічну роль створення базису для подальшого розвитку закладених характеристик. Безпосередньо важливою для цієї ланки освіти стає ціль «підвищення якості та ефективності систем освіти та підготовки в країнах ЄС», яка акцентується також важливістю рівного доступу до освіти, проголошеного ціллю «спрощення доступу до усіх форм освіти протягом життя». Отже, стратегія «**якісної освіти для всіх**» окреслює подальший напрям розвитку середньої освіти країн-членів - якісна освіта розглядається ЄС як дієвий інструмент підготовки висококваліфікованих людських ресурсів для економіки та розбудови суспільства знань.

Найбільш серйозними викликами на шляху створення середньої освіти високої якості, вважаються передусім:

- *проблема швидкого збільшення інформації* – зростання обсягів інформації обумовлює необхідність постійної модернізації змісту освіти та технологій і форм навчання;
- *проблема децентралізації* – посилення автономії шкіл стає серйозним ризиком для трансляції останніми освітніх послуг високої якості ;
- *проблема ресурсного забезпечення* – з потребою постійної адаптації системи освіти до потреб швидкозмінного суспільства виникає конфлікт між необхідністю залучення все більших коштів до трансформаційних процесів в освіті та наявними ресурсами, що виділяються з ВВП на розвиток освітньої системи;
- *проблема соціального включення* – важливим показником якості освіти розглядається ефективне входження молодого покоління у суспільство з віднаходженням роботи та кар'єрним ростом. Крім того, «якісна освіта для всіх» передбачає надання освітніх послуг високої якості і мало захищеним верстам населення.

Подолати перелічені проблеми підвищення якості середньої освіти планується за допомогою реалізації моделі забезпечення якості, базовими складовими якої розглядаються компетентнісно-орієнтований зміст освіти, моніторинг якості, ресурсне забезпечення та кваліфіковані педагоги.

Належне ресурсне забезпечення є обов'язковою умовою забезпечення якості освіти – хоча на сьогодні (за даними на 2001 р.) витрати на освіту в країнах ЄС становлять 5,1 % від ВВП (у Данії та Швеції досягають 7%), а на середню освіту витрачається від 34 до 63% від загальних витрат на освіту, що є досить високим показником [4], особливістю цього компоненту моделі є підвищення ефективності використання ресурсів. Новий підхід має, на думку фахівців, змістити акцент на спрямування капіталовкладень в людські ресурси, оскільки вони є головним чинником розбудови суспільства знань та підвищення підзвітності усіх агентів системи освіти.

Компетентнісно-орієнтований зміст освіти є одним з інструментів підготовки молоді до життя у суспільстві знань – формула такого змісту складається з ключових компетентностей, які включають володіння навичками грамотності, користування ІКТ, володіння іноземними мовами, вміння вчитися тощо. Акцент робиться також і на формуванні підприємницьких компетентнісних характеристик кожного індивідуума та формуванні підприємницької культури суспільства в цілому. Важливими складовими компетентнісно-орієнтованого змісту освіти є базові компетентності у галузі математики, природничих наук та технологій, що сприятимуть забезпеченню конкурентоспроможності економіки країн ЄС.

Складова висококваліфікованих вчительських кадрів є не менш важливою у формулі забезпечення якості. Інноваційним принципом розбудови ефективної системи вчительства має стати не тільки залучення до вчительської професії все більшої кількості молоді (за даними 2002 р. вчителі становлять 2% від усього економічно дієвого населення ЄС) та підготовка висококваліфікованих кадрів, які вільно володіють навичками роботи з ІКТ та іноземними мовами, що є життєво необхідним для суспільства знань, але й утримання підготованих кадрів у вчительській професії (завдяки покращенню умов праці та життя), та постійне підвищення їхнього професійного та освітнього рівня шляхом посилення дієвості системи післядипломної педагогічної освіти.

Моніторингові процедури є обов'язковою умовою підвищення та забезпечення якості. Розроблені шістнадцять індикаторів для моніторингу якості (Європейський звіт щодо якості шкільної освіти: шістнадцять індикаторів якості. Звіт (травень 2000 р.), що базується на напрацюваннях Робочого комітету щодо індикаторів якості) охоплюючи усі складові моделі забезпечення якості, розподілені на 4 сфери:

- **досягнення** – цей індикатор презентує знання, навички та компетентності учнів з напрямів, що визнані ключовими для європейської спільноти: математика, читання, природознавство, ІКТ, іноземні мови, вміння вчитися та громадянські цінності;
- **успіх та перехід** – індикатор презентує успіхи учня у завершенні загальної середньої освіти та участь в університетській освіті;
- **моніторинг шкільної освіти** – цей індикатор визначає рівень участі усіх зацікавлених сторін у шкільній освіті шляхом оцінювання шкільної освіти;
- **ресурси та структури** – цей індикатор стосується ключових аспектів інфраструктури та сфокусовано на освітніх витратах на одного учня, освіту та підготовку вчителів, та кількість учнів на один комп'ютер.

Запропоновані індикатори охоплюють усю систему середньої освіти, забезпечуючи відслідковування за функціонуванням складових моделі розвитку середньої освіти.

Отже, середня освіта посідає чільне місце в освітній стратегії ЄС як базис для реалізації проголошеної мети створення динамічного та конкурентоспроможного суспільства знань. Рівний доступ до

якісної освіти є ключовим принципом функціонування моделі перспективного розвитку середньої освіти «якісна освіта для всіх». Важливою умовою забезпечення ефективної імплементації складових зазначеної моделі є дієва система моніторингу, індикатори якої охоплюють практично усі аспекти середньої освіти в країнах-членах. Рух України у напрямку входження до європейського освітнього простору безумовно має базуватися на врахуванні ключових параметрів моделі розвитку середньої освіти в ЄС.

Посилання:

1. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Затверджена Указом Президента України від 11 червня 1998 року № 615/98 про затвердження Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу (із змінами, внесеними Указом Президента України від 12 квітня 2000 року № 587/2000 про внесення змін до деяких указів Президента України та Указом Президента України від 11 січня 2001 року № 8/2001 про внесення змін до Указу Президента України від 11 червня 1998 року N 615). - http://www.mfa.gov.ua.
2. Education and Training in Europe: diverse systems, shared goals for 23010. The work programme on the future objectives of education and training systems. - http://europa.eu.int/comm/education/policies.
3. EU cooperation in higher education. – European Commission, Directorate-General for Education and Culture. – http://europa.eu.int/comm/education.
4. *Key Data on Education in Europe. – 2000. - 332 p. - http://www.eurydice.org*),
5. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150) http://europa.eu.int/eur-lex/lex/en/treaties.

ФІЛОСОФІЯ І НАУКА В НАВЧАЛЬНОМУ ТА ПІЗНАВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Ю.Г.Пономаренко,
Центр гуманітарної освіти НАН України

Я хочу висловити кілька зауважень щодо наукової діяльності, навчальної та виховної роботи як складових навчального процесу, який визначає рівень підготовки аспірантів до складання кандидатського іспиту з філософії.

Цілком зрозуміло, що ми прагнемо одержати результат, який би засвідчив, що молоді науковці навчилися мислити творчо, нестандартно, критично і самокритично, з врахуванням досягнень сучасного філософського і наукового пізнання.

Академічним інститутам потрібні науковці, які володіють не лише філософським знанням, але й уміють його застосовувати на практиці при проведенні конкретно-наукових досліджень. Не просто досягти такого результату, але в ідеалі ми повинні прагнути до того, щоб підготувати практичного філософа.

І.Кант, який так багато зробив для розвитку теоретичної філософії, вважав за потрібне підкреслити, що «практичний філософ – наставник мудрості вченням і ділом – є філософ у власному розумінні", тобто такий філософ володіє не лише філософським знанням, але й знанням того об'єкта, до якого філософське знання застосовується (5, с.332). І.Кант особливу увагу звертав на необхідність вмілого поєднання філософського і конкретно-наукового мислення.

Важливо зазначити, що теоретична філософія без її практичної реалізації не може претендувати на філософську мудрість, про яку так багато написано в підручниках, але в яких мало сказано про те, що мудрим може бути лише той філософ, який усвідомлює свою обмеженість і саме тому він постійно шукає істину, і в процесі такого пошуку він набуває людської якості, яку ми називаємо мудрістю.

Як тут не згадати слова Сократа, який, будучи на висоті філософських ідей свого часу, говорив про себе: я не мудрий, я не володію істиною, але я шукаю істину, щоб подолати свою обмеженість.

На превеликий жаль, деякі сучасні філософи не доросли до усвідомлення своєї обмеженості, а тому трапляються випадки, коли автор написавши „доленосну" (на його погляд) монографію і забувши про етичні норми, на її обкладинці зазначає, що дана монографія належить філософу-новатору, тобто видає себе за філософа, який здатний докопатися до глобальної істини. Не чекаючи, що скаже про монографію філософська громадськість, автор сам, упереджено, дає їй високу оцінку і самореклама, таким чином, стає невід'ємною складовою частиною його світогляду. Звичайно, можна було б не говорити про недоліки такої форми наукової діяльності, якби вона не призводила до негативного наслідку, який полягає в тому, що рекламне самозвеличування витісняє з світогляду наукове знання і нерідко надає перевагу уявленням, які не мають нічого спільного з наукою.

Навчальний досвід показує, що аспіранти поважають філософію і зацікавлено вивчають її в тому випадку, коли вони переконуються, що філософія прагне поставити в центр своїх інтересів людину, її розум, її інтелектуальну порядність і високі моральні стандарти. Саме це є доказом того, що філософія не тільки вчить, але й виховує людину.

Я порушив це питання у зв'язку з тим, що виховну роботу не можна виключати з навчального процесу.

Оскільки в Центрі гуманітарної освіти створені навчальні потоки, які враховують фаховий інтерес аспірантів, то це створює додаткові можливості для докладного вивчення філософських проблем конкретних наук та обговорення дискусійних питань, яких у філософії чимало.

Серед них традиційно важливим залишається питання: чи є філософія самостійною наукою?

Як правило, для аспірантських роздумів цікавими є полярні точки зору. Зокрема, точка зору Мераба Мамардашвілі, який вважає, що філософія ніколи не була наукою, не була системою знань, які можна передати, а також точка зору Хосе Ортеги-і-Гассета, який зазначає, що філософія – це більше ніж наука (1,с.15; 2,с.10).

Щось подібне в плані оціночних перебільшень ми знаходимо і у І.Канта, який визначав науковий характер знання за досить цікавим критерієм. І.Кант вважав, що в будь-якому знанні рівно стільки науки, скільки математики (7, с.70).

Висока оцінка, яку дає філософії Хосе Ортега-і-Гассет, сама по собі, без додаткових уточнень, недостатньо прояснює питання про науковий статус філософії. Можна припустити, що іспанський філософ намагався підкреслити (і з цим можна погодитися), що філософія узагальнює знання, здобуте усіма науками, і на цій основі формулює більш загальні висновки, які виходять за межі окремої конкретної науки. Однак, на мій погляд, філософію не доцільно так високо піднімати над наукою, без якої були б неможливими визначальні і принципово значимі філософські висновки. Філософія не прагне досягти чогось більшого, ніж бути наукою.

Продовжуючи дискусію на цю тему, я хотів би сказати наступне. Якщо філософію порівнювати з конкретними науками, то стає очевидним, що вона не є такою ж мірою самостійною наукою, як фізика чи хімія, бо ці науки займаються теоретичними і емпіричними дослідженнями, а філософія не проводить експериментальних досліджень, не одержує експериментального знання, не користується математичним апаратом, який є важливою складовою частиною природничо-наукових теорій, а її основні поняття (категорії) відзначаються високим ступенем загальності, який не характерний для понять конкретних наук.

Беручи це до уваги, можна сказати, що до філософії застосовні лише деякі критерії з тієї сукупності критеріїв, за якими відомі нам конкретні науки називають самостійними. Але це не означає, що до філософії взагалі не застосовне поняття „наука", що вона повністю позбавлена наукового статусу і функціонує як довільний спосіб мислення, некерований науковими результатами.

Відомо, що філософія, як і наука, прагне виразити свої положення в теоретичній формі. У такому вигляді її основні теоретичні положення входять в науковий світогляд і є його важливою складовою частиною. Ця обставина (науковий пошук на основі теоретичних досліджень) зближує філософію і науку. А тому в певному відношенні філософію можна назвати наукою, враховуючи її особливості, якими вона відрізняється від конкретних наук. І можливо для цього було б доречно говорити про філософію як особливу (світоглядну) науку, беручи до уваги, що світоглядний потенціал філософського знання найтісніше пов'язаний з тим, що у філософії є два основних об'єкти дослідження – це людина і природа. Але ці об'єкти вона вивчає не окремо, не самі по собі, а в їх багатопланових зв'язках і відношеннях. Причому філософія зосереджує свою увагу не на будь-яких зв'язках, а на найбільш загальних, істотних, які виявляються на основі пізнавального, предметно-практичного, світоглядного відношення людини до світу. Отже, людина разом з її основними видами відношень до світу і є предметом філософського дослідження. Без осмислення буття людини і її місця в світі неможливе цілісне бачення світу, яке охоплює собою природу, людину, суспільство.

Філософія – особлива наука і в тому відношенні, що за певних умов вона включає в себе знання, яке зазнало ідеологічного впливу, не пов'язаного з науково установленими фактами, тобто в якійсь своїй частині філософське знання може бути не вільним від ідеологічної прямованості, в якій зацікавлені певні соціальні групи людей, інтереси яких не співпадають з інтересами науки.

Отже, оскільки філософське знання є складовою частиною світогляду, в якому знаходить своє відображення відношення людини не тільки до природи, але й до соціальної дійсності, то воно містить у собі не тільки наукове (об'єктивне) знання, але й знання, яке набуло ідеологічного характеру. Таке знання може бути використане для побудови загальної картини світу тільки після того, як за допомогою наукових понять, теорій, законів воно буде теоретично переосмислене і перевірене на основі логічної і практичної доказовості.

Досліджуючи більш широку реальність, філософія зосереджує увагу на виявленні в системі „людина – світ" сутнісних зв'язків і відношень, що в кінцевому підсумку приводить до відкриття найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства і людського мислення.

Якщо все, що існує і що може існувати, розглядається в єдності, цілісності, розглядається на основі виявлених найбільш загальних, універсальних властивостей, зв'язків і закономірностей, то тоді мова йде про Універсум, в якому все існуюче за найбільш загальними ознаками об'єднане в певну цілісність. Маючи це на увазі, Хосе Ортега–і-Гассет зазначає, що „... філософія – це мислення про всезагальне". Свою точку зору він докладно аналізує, підкреслюючи, що філософія – це „...вчення про Універсум", це „...все те, що можна сказати про Універсум, його цілісність", „...Універсум – це назва об'єкта, для дослідження якого народилася філософія (2, с.103,108).

Разом з тим потрібно зауважити, що філософське мислення – це мислення не тільки про цілісність Універсуму і не тільки про всезагальне. Переважно таким воно було в класичній філософії, яка прагнула осмислити зв'язок між світом, людиною і речами, які її оточують. З цією метою широко застосовувалась категорія „всезагальне", необхідна мисленню для того, щоб зрозуміти цілісність світу. Крім цього класична філософія (зокрема, марксистська філософія) з'ясовувала питання, пов'язані з розкриттям сутності людини,

яка є характерною для людини взагалі. Цю сутність вона вбачала в тому, що людина формується і залишається людиною в системі суспільних зв'язків і відношень, отже сутність її соціальна. Зрозуміло, що марксистська філософія розглядала людину абстрактно, без врахування специфіки людського існування. Натомість в сучасній філософії деякі її напрямки (зокрема, екзистенціалізм, філософська антропологія) вбачають своє основне завдання в осмисленні людського буття, яке пізнається в конкретній життєвій ситуації. Для цього філософи – екзистенціалісти застосовують поняття, звернені не до людини взагалі, а до конкретного індивіда з його думками, емоціями, стражданнями, психічними переживаннями та іншими особливостями, які характеризують духовне життя людини, її внутрішній світ. Екзистенціалісти зауважують, що не всі якості людини зумовлені її соціальними зв'язками (9, с.490). Є ще й такі якості, які залежать від індивідного начала та індивідної життєдіяльності. Щоб їх врахувати, деякі філософські побудови відтворюють „ ...складну залежність суспільства та індивіда, відправляючись від останнього ", а для цього потрібні поняття, які конкретизують абстрактні уявлення про людину (9, с.494). Прагнучи осмислити буття людини як реальність, в якій існування людини передує її сутності, оскільки людина спочатку з'являється, існує і лише згодом стає такою, якою зробить себе сама, екзистенціалісти ставлять собі за мету замінити класичну „філософію сутностей" на філософію „людського існування". (8, с.133).

На наш погляд, це скоріше означає, що абстрактне і конкретне мислення необхідно поєднувати для того, щоб людину вивчати всебічно, не ігноруючи напрямків досліджень, започаткованих класичною філософією і екзистенціалізмом.

Критичного осмислення потребує не лише проблема людини в класичній і сучасній філософії, але й питання про особливості філософського пізнання, яке досить часто свої результати подає у вигляді багатозначних понять і філософських висновків.

Наприклад, філософи, які досліджують культурологічні проблеми, запропонували більше двохсот визначень поняття „культура". Але яке з них наукове – на це питання чіткої відповіді немає. Якщо культурологія, з огляду на її проблематику, може задовольнятися різними робочими визначеннями (дефініціями), то не в такій же кількості вони потрібні. В пізнавальному процесі перевагу надають тим дефініціям, які поглиблюють зміст понять і наближують дослідника до розкриття сутності явищ.

То чому б замість багатозначних понять не взяти за вихідне те поняття культури, якому надавав перевагу І.Кант, який під культурою розумів не все створене людиною, а лише ті матеріальні і духовні цінності, які створені в інтресах людини, які забезпечують її всебічний розвиток, тобто входять в систему гуманістичних цінностей.

Зрозуміло, що неможливо визначити всі наші терміни, деякі з них потрібно просто прийняти, але „...вимога висловлюватися ясно і недвозначно дуже важлива і мусить бути виконана" (4,с.24-25).

Ми знаємо, що критичне сприйняття дійсності (а це одне з головних завдань філософії) реалізується не тому, що філософи створюють багатозначні поняття, які, до речі, найменш придатні для утворення понятійних систем. Суть в іншому: різним точкам зору надається перевага в тому випадку, якщо вони сприяють уточненню і поглибленню змісту базових понять, якими оперує філософія і наука.

Критичне осмислення дійсності передбачає, що поняття будуть переглянуті, уточнені, наповнені новим змістом, а філософські ідеї і теорії не будуть передчасно названі науковими. Перш ніж назвати філософську теорію науковою, її необхідно перевірити, „порівнюючи прогнозовані нею події з тими, що спостерігаються насправді". (4,с.285). У цьому зв'язку можна зауважити, що підручник з „наукового комунізму", написаний філософами колишнього Радянського Союзу, був названий науковим передчасно, оскільки прогнозована ним подія не наступила. Поява такого підручника – це одна з багатьох філософських помилок, яких можна було б уникнути, якби підручник більш ґрунтовно аналізував не тільки бажані ідеали, але й реальні події, без привнесення в них ідеологічного інтересу. І головне – писати його потрібно було як критичний вступ до суспільних наук та соціальної філософії, пам'ятаючи, що конструктивна критика – це невід'ємна складова частина наукового методу, який застосовують для того, щоб одержати «незацікавлене», об'єктивне знання.

Я не випадково торкнувся цього питання, оскільки ми продовжуємо писати підручники і методичні матеріали і в них вихідною повинна бути ідея, яка орієнтує аспірантів на усвідомлення того важливого наукового факту, що ніколи не можна абсолютизувати досягнутий рівень знань (особливо поданих у вигляді філософських абстрактних визначень), бо будь-яке знання, в тому числі і філософське, має межу своєї застосовності і окреслити її допомагають конкретні науки.

Ось в таких випадках зв'язок філософії з конкретними науками є найбільш очевидним і неминучим, його не можна обійти, оскільки далекосяжні філософські висновки необхідно перевірити і конкретизувати стосовно досліджуваних об'єктів. І тоді підтверджені філософські ідеї стають надбанням як філософії, так і науки. Немає сумніву в тому, що ідея взаємозв'язку філософії і науки і дотепер зберігає своє важливе методологічне значення.

Разом з тим, необхідно встановити специфіку філософського і спеціально-наукового підходів до проблем, які досліджуються (7,с.82).

Для філософського підходу до науки визначальним є намагання аналізувати добуте знання не саме по собі, а співвіднесене з діяльністю суб'єкта (насамперед, пізнавальною, предметно-практичною), завдяки якій стає можливим наукове знання, тобто філософія вбачає своє завдання в тому, щоб осмислити «...той чи інший науковий феномен як результат діяльності суб'єкта...", в якій реалізується взаємодія

суб'єкта і об'єкта (7, с.82-83). Крім того, вона намагається сформулювати досліджувану проблему в більш широкому плані, який націлює на всебічне пізнання фундаментальних аспектів навколишнього світу, розглянутих не відособлено, а в їх взаємозв'язку, на основі якого можна відтворити ціле з його частин і віднайти істотні зв'язки між досліджуваним об'єктом та іншими частинами Всесвіту.

Конкретні науки на певному етапі свого розвитку теж аналізують знання, але не обов'язково досліджують ті умови, за яких воно виникає і розвивається як знання наукове.

Ситуація недостатньої визначеності і багатозначності, яка присутня в філософських знаннях, якоюсь мірою робить проблематичним і сам критерій, за яким потрібно оцінювати філософські знання. Тут потрібний морально зважений підхід, який передбачає, що викладач – екзаменатор визнає правомірною не тільки свою точку зору, але й інших авторів, а також точку зору аспірантів, якщо вони висловлюють цікаві і змістовні міркування, які є результатом вдумливого і критичного осмислення всього того, що викладено в підручниках і філософських першоджерелах. Звичайно, необхідно з'ясувати, що знає аспірант, але більшою мірою потрібно звертати увагу на його спосіб мислення. Тут доречно пригадати слова Демокріта, який писав, що філософія повинна прагнути не до багатознавства, а до багатодумства, яке несе в собі результати вмілого поєднання філософського і наукового мислення. Мудрий не той, хто багато знає, а той, хто знає істотне, необхідне і вміє його застосовувати на практиці з врахуванням конкретної ситуації, яка склалася в пізнавальній і практичній діяльності людини.

Отже, якщо спосіб мислення, яким володіє аспірант, піднімається до рівня діалектичного, нелінійного мислення, на основі якого в наш час формується нелінійна хімія, нелінійна біологія та інші галузі знання, які перейшли до вивчення наноявищ та створення нових технологій, то такий спосіб мислення потрібно оцінити належним чином, не принижуючи інтелектуальні здібності аспіранта, які є показником його філософської і методологічної культури.

Посилання:

1. Мераб Мамардашвили.- Как я понимаю философию? – М., 1990.
2. Хосе Ортега-и-Гассет. Что такое философия? – М., 1991.
3. И.Пригожин, И.Стенгерс. Порядок из хаоса.- М., 1986.
4. Карл Поппер. Відкрите суспільство та його вороги. Т.2,- К., 1994р.
5. И.Кант. Трактаты и письма.- М., 1980.
6. Л.Ситниченко. Першоджерела комунікативної філософії.- К.,1996.
7. Філософія. Методологія. Наука. - М.1972.
8. Зарубіжна філософія XX століття. Книга 6, - К., 1993.
9. Філософія. Курс лекцій. 2-е видання. - К., 1994.
10. В.В.Кизима. Тоталлогия.- К., 2005.

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ

Ю.М.Вільчинський,
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

Дещо про більшовизм і мімікрію у вищій школі України: екскурс в історію. Україна дістала в спадщину від царської Росії у 1917 р. зовсім незначну кількість університетів, а саме: лише *три* університети — у Києві, Харкові та Одесі.

Що зробили більшовики з університетською освітою в Україні у 20-х роках минулого століття? В результаті шовіністичної політики, рішуче й одним махом, були зруйновані *всі* університети в Україні. Перш за все — Університет св. Володимира (час заснування — 15 липня 1834 р.) — один із найкращих у колишній імперії, найстаріший на той час — Харківський університет, що постав за проектом В. Каразіна від 17 січня 1805 року; Третій університет на Україні — за часом постання, але не за значенням, — Новоросійський в Одесі (10 червня 1864 р.); а також новоутворені українською владою — Український народний університет (5 жовтня 1917 р.) і на його основі Український державний університет (6 жовтня 1918 р.), Український державний університет у Кам'янці-Подільському (22 жовтня 1918 р.), Український університет у Полтаві (6 жовтня 1918 р.)[5].

Такі процеси називались тоді „пролетаризацією" і „демократизацією" освіти, в результаті яких відбувалося нищення вищих шкіл: на так звані робфаки набирали непідготовлену молодь, яка основний свій час проводила в комуністичних клубах, де місце загальної освіти займала партійна пропаганда, що

[5] У цілому більшовикам дісталося 38 вищих шкіл. Див.: *Сірополко С.* Народна освіта в Україні під час Совєтської займанщини // Історія освіти в Україні — К., 2001 — С. 738.

видавалася за істину. Моральний рівень нового студентства був нечуваний: винюхування і доноси. Студенти повинні як доносити на професорів, так і стежити за своїми товаришами — таємниця з боку держави гарантується. Жіноча й чоловіча комуністична молодь перебувала в тимчасових шлюбах (т. зв. „комсомольські сім'ї"), які весь час змінювалися.

Рівень вимог надзвичайно знизився — *університети перетворилися в прикладну школу*. Усе це знаходило виправдання з боку влади нагальною вимогою розвитку індустрії і швидкої механізації сільського господарства УРСР. Але українська шкільна система відрізнялась від російської, як ми знаємо, не лише ліквідацією університетів і запровадження двох типів шкіл вищої освіти — інститутів і технікумів, тоді як російська система освіти і науки[6] зараховувала до вищих шкіл поруч з університетами різні інститути професійної освіти, а технікуми відносила до середньої школи. За українською шкільною системою технікум і інститут стояли на одній площині. Обидві ці школи перестають бути місцем наукового дослідження й підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації. Це стає завданням спеціальних організацій — науково-дослідних інститутів. Різниця між технікумом і інститутом як двома типами вищої школи полягала в тому, що технікум мав підготовлювати інженера вузької спеціальності, а інститут — інженера-організатора.

На місті університетів більшовики утворили так звані *Інститути народної освіти*, котрі проіснували до 1933/34 рр. Чорна дада — трагічна і глибоко символічна для нашого народу. Сталін і влада добре знали коли можна було „відновлювати" вже свою систему університетської освіти: після того, як зламали хребет українському народу.

Учительські інститути склали основу Інститутів народної освіти, до яких також передали філологічні, історичні та фізико-математичні факультети колишніх університетів. Комерційні інститути увійшли до складу новоутворених Інститутів народного господарства, до яких долучили й колишні юридичні факультети університетів. Медичні факультети передано у склад медичних інститутів: за відомо понизивши їх. Консерваторії перетворили в музичні інститути[7], а музичні школи реорганізовано у суто професійні школи.

Що зробили необільшовики (об'єднані), вже наприкінці XX століття: одним махом, всю професійну освіту, що готувала спеціалістів для окремих галузів діяльності — індустріальну, агрономічну, соціально-економічну, педагогічну, тороговельно-господарську тощо, перетворили на так звані галузеві університети з рівнями акредитації. У результаті, університети, які функціонували в УРСР і мали вагомі здобутки на той час, необільшовики „розчинили" у морі різних галузевих інститутів і тим самим за відомо *понизили гідність і титул університету* як такого. Вони так і не збагнули, що університет — це столітня традиція, що живе не в стінах навчального закладу, а більшості викладачів і від цієї більшості передається вже більшості студентів; університет — це професура, культура спілкування, врешті-решт: університет — це жодних університетів, сьогодні ж число їх скоро, либонь, досягне десятка разом з усіма філіями, проте саме місто так і не перетворилася на університетське у європейському розумінні. Сумно, панове.

До речі, про „національний" статус. У всьому світі він за відомо є нижчим від державного. Відтоді, як український народ виборов свою державу, університети[8] в Україні повинні буди державними або приватними. На якій підставі прикметник „національний" є вищим за „державний". Національний університет може заснувати будь-яка національно-культурна громада в Україні, наприклад, — Вірменський національний університет в Україні, чи ще якийсь інший. Чому б ні? Це справа самої громади, а справа української держави всіляко сприяти і по можливості допомагати, як це колись робив відомий філософ, президент Чехії — Т. Масарик, коли у часи занепаду української державності був заснування Український вільний університету у Відні (1921 р.), а згодом перенесений до Праги. Сьогодні ця наукова інституція функціонує у Мюнхені при сприянні й допомозі Баварського уряду. За що ми повинні бути їм вдячні. В Україні унівенрситети — це справа державної ваги.

Тому *черговими завданнями державної політики сьогодні повинні стати наступні положення*.

Необхідно *реабілітувати поняття, відновити гідність і титул університету як такого*, які були дискредитовані необільшовицькою мімікрією, коли за пару років уся країна „вкрилася" галузевими університетами. Сучасна наука**,** і особливо освіта, занадто подрібнені на вузькоспеціальні галузі, в основу яких покладений не тільки фактичний матеріал або метод, але навіть стиль мислення, чий абсурдний розподіл заважає не тільки розв'язанню, але навіть постановці серйозних питань. Так звана університетська „галузева освіта" — це глухий кут у нашому житті. Вона не формує універсальний тим мислення, тут відсутній як образ універсуму, так і просторова форма сприйняття предметів, які мають основну вісь або „центр ваги". „Галузеве мислення" нездатне розгледіти цілісні культурні утворення, елементи яких

---

[6] Відповідного ставлення з боку більшовицької влади зазнала на собі і Українська академія наук, тоді як Російська академія наук — єдина установа, в якій нічого не порушено. Вона залишилась у старому вигляді, з повною свободою всередині. Звичайно, ця свобода відносна, як і будь-які „свободи" в тоталітарній державі.

[7] Характерно, що вже в середині 90-х років, Львівську державну консерваторію перетворили на Вищу музичну школу, чи то училище, але це була вже не консерваторія!?

[8] Відповідно, оперним і драмтеатрам, необхідне належне фінансування, а не статуси. Якби кучмівське правління продовжувалося б і далі, тоді вже, мабуть, присвоювали б статус „національного" і ЖЕКам. Гарно звучало б , наприклад, — „612 Національний ЖЕК".

визначаються єдиною структурою.університетське місто, як осередок української національної культури. Вони гадали, що університет — це коли „дядько“ із міністерства присвоює так звані рівні акредитації, „гарант“ — роздає статуси „національного“, а адміністрація — хутко міняє дошку на фасаді і гуляє вся ця камарилья три дні і три ночі…

Наприклад, у Вінниці — на моїй батьківщині — ніколи не було Боротьбу з корупцією у вищій школі слід почати з того, що необхідно *звільнити всіх одіозних ректорів* із займаної посади, за наказом нового МОН України — автоматично, і не покладатися на так звані перевибори, коли призначені делегати заслуховують звіт і переобирають того самого ректора.

Через два-три роки, запровадити *виборність всіх ректорів на п'ять років* і не більше двох каденцій поспіль. Мені можуть закинути: -а якщо хороший ректор? Тоді нехай його знову переоберуть вже через п'ять років і знову не більше ніж дві каденції поспіль. На практиці цього, мабуть, не буде ніколи, і „хороші ректори“ про це знають дуже добре, що вдруге, через п'ять років їх ніколи не виберуть. Проте, корупції у вищій школі тоді буде менше. Маю великий сумнів, що її можна подолати повністю, проте звести до мінімуму це зло сьогодні у наших силах.

Ще одне дуже важливе питання*: як „обирають“ ректорів, а потім їх „підтримують“ трудові колективи*

> Відомо, як двадцять професорів Харківського національного університету звернулись до міністра освіти та науки України, голови Харківської облдержадміністрації з відкритим листом, у якому вимагали відправити у відставку ректора ХНУ Віля Бакірова. Лист обговорювався на конференції трудового колективу університету — протягом п'яти годин виступали всі, хто бажає. Далі відбулося таємне голосування. У результаті з'ясувалося: із 367-ми делегатів, котрі голосували від усіх факультетів, ректора підтримало 83,4% (306). Проти — 15,5%. (57). Не використано — 83 бюлетені. Недійсних бюлетенів виявлено 4. На запитання, чи можна заявляти у цьому разі про фальсифікацію виборів, самі підписанти дали негативну відповідь. У Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького «ректоріана» (із голодуванням студентів «за» і «проти») тривала близько півроку. Учасники конференції трудового колективу Одеської національної юридичної академії (ОНЮА) підтримали діяльність Сергія Ківалова й підтвердили його повноваження як ректора юракадемії, обраного трудовим колективом 25 грудня 2004 р. Це, так би мовити, сухі факти, взяті з газет та інтернет-ресурів.

А тепер мої міркування з цього приводу. Дехто вважає, що «думка вищого органу університетського самоврядування виражена, здається, більш ніж переконливо», але мене особисто така «переконливість» не задовольняє. Ми добре знаємо, як цих делегатів підбирають і потім «обирають» і як діє адмінресурс в університетському самоврядуванні.

Дещо відразу кидається у вічі у цій ситуації. По-перше, що таке «конференція» і що таке «трудовий колектив»? Усі ці поняття перекочували до нас з епохи історичного матеріалізму. Хто належить до так званого трудового колективу університету? Мабуть, всі ті, хто має хоч яке-небудь відношення до університету (наприклад, ХНУ нараховує 4 тисячі співробітників, серед них — понад 200 докторів наук і 12 тисяч студентів), тобто формально — чия трудова книжка лежить у відділі кадрів цього закладу. Але питання полягає в іншому: чи всі ті, чиї трудові книжки «лежать» у ВК і ті, хто навчається в університеті, мають *право обирати ректора*? Ні, права обирати вони не мають, але голосувати «на підтримку» — можуть, і кожен голос тут надто вагомий, саме тому адміністрація так ретельно добирає та «обирає» на факультетах і підрозділах університетів делегатів на збори трудового колективу. На моє глибоке переконання, *обирати ректора можуть і мають право лише ті, хто сам може бути обраним* — і це принципово! Адже якщо я сам не можу бути обраним, то яке тоді я маю право обирати когось на цю посаду? Певно, що сюди не можуть належати ані лаборанти, ані аспіранти. Інакше голоси лаборантів, студентів (сьогодні квота стунетів складає 10%, а чому б не — 50% або ж усі — 100%) та інших так званих «делегатів» від багатотисячного колективу будуть прирівняні до голосів професорів. А це вже — і несправедливо, і недемократично щодо університетської традиції.

> Усі наші «ректоріани» починаються з того, що питання про вибори ректора підмінене питанням про «довіру керівнику» або так званим «голосуванням» щодо виявлення найрейтинговіших претендентів на ректорське крісло, й вирішується воно більшістю голосів саме згідно із Законом України «Про вищу освіту» та Статутами університетів. Отже, ні за радянських часів, ні дотепер ректорів не обирали, а лише висловлювали свою підтримку. Тоді, ще за радянських часів, принаймні було дещо чесніше: партія призначала і звільняла, а тепер — МОН не призначає і не відповідає, а ми — не обираємо і теж не несемо жодної відповідальності і як результат — отримали касту «недоторканних».

Що нам сьогодні залишається? Одним — найвище досягнення «демократії» — заслухати черговий традиційно занудний річний звіт ректора та схвалити його відкритим підбирають і потім «обирають» і як діє адмінресурс в університетському самоврядуванні.

Дещо відразу кидається у вічі у цій ситуації. По-перше, що таке «конференція» і що таке «трудовий колектив»? Усі ці поняття перекочували до нас з епохи історичного матеріалізму. Хто належить до так званого трудового колективу університету? Мабуть, всі ті, хто має хоч яке-небудь відношення до університету (наприклад, ХНУ нараховує 4 тисячі співробітників, серед них — понад 200 докторів наук і 12

тисяч студентів), тобто формально — чия трудова книжка лежить у відділі кадрів цього закладу. Але питання полягає в іншому: чи всі ті, чиї трудові книжки «лежать» у ВК і ті, хто навчається в університеті, мають *право обирати ректора*? Ні, права обирати вони не мають, але голосувати «на підтримку» — можуть, і кожен голос тут надто вагомий, саме тому адміністрація так ретельно добирає та «обирає» на факультетах і підрозділах університетів делегатів на збори трудового колективу. На моє глибоке переконання, *обирати ректора можуть і мають право лише ті, хто сам може бути обраним* — і це принципово! Адже якщо я сам не можу бути обраним, то яке тоді я маю право обирати когось на цю посаду? Певно, що сюди не можуть належати ані лаборанти, ані аспіранти. Інакше голоси лаборантів, студентів (сьогодні квота стунетів складає 10%, а чому б не — 50% або ж усі — 100%) та інших так званих «делегатів» від багатотисячного колективу будуть прирівняні до голосів професорів. А це вже — і несправедливо, і недемократично щодо університетської традиції.

Усі наші «ректоріани» починаються з того, що питання про вибори ректора підмінене питанням про «довіру керівнику» або так званим «голосуванням» щодо виявлення найрейтинговіших претендентів на ректорське крісло, й вирішується воно більшістю голосів саме згідно із Законом України «Про вищу освіту» та Статутами університетів. Отже, ні за радянських часів, ні дотепер ректорів не обирали, а лише висловлювали свою підтримку. Тоді, ще за радянських часів, принаймні було дещо чесніше: партія призначала і звільняла, а тепер — МОН не призначає і не відповідає, а ми — не обираємо і теж не несемо жодної відповідальності і як результат — отримали касту «недоторканних».

Що нам сьогодні залишається? Одним — найвище досягнення «демократії» — заслухати черговий традиційно занудний річний звіт ректора та схвалити його відкритим голосуванням (понад 90%) учасників конференції трудового колективу (як це було у грудні 2004 р. у ХНУ); іншим — вже «захисникам» гідності університету, — створити громадський комітет, очолити який, хоч як це дивно, «погодився» призначений ректором проректор із наукової роботи ХНУ (а це вже березень 2005 р.).

Згаданий комітет навіть зорганізував п'ятихвилинну акцію призупинення роботи в університеті; зібрав «на підтримку» майже 1100 підписів (із 4000 співробітників), серед яких — 75 докторів наук і професорів (а решта 125 — де?); долучив сюди відповідні звернення ветеранів Великої Вітчизняної війни, 11-ти академіків і членів-кореспондентів НАН України, а також понад 1000 підписів (із 12 тисяч) студентів. Ось вам останнє слово трудового колективу університету у цій «дивовижній історії» та вся її арифметика…

А ще ж сам ректор ХНУ, мабуть, підсвідомо виразив не тільки свою максиму, але й більшості ректорів України: «Піду з посади тільки в тому випадку, якщо зрозумію, що вже нічого корисного для ВНЗ не зможу зробити». Схожий аргумент був і у ректора ЧНУ: «Мене підтримує переважна більшість студентів і членів трудового колективу, тому я не маю морального права піти у відставку». А зробити можна ще багато «корисного»: наприклад, створити «під когось» із своїх людей нову кафедру (щось на кшталт «фізики вогню»), або новий юрфак – для новоспеченого кандидата наук; хіба має якесь значення, що деканом цього факультету стала донька Євгена Кушнарьова, має значення лише те, що цей факультет, як виявляється, конче необхідний навчальному закладу згідно з концепцією **«класичного»** університету. Ось вона – «висока класика» кумівської епохи.

Ректори повинні залишати займану посаду не тоді, коли вони «зрозуміють» і самі напишуть заяву про звільнення або коли їх дотисне «Пора» (як це було з ректором Миколаївського державного університету імені Сухомлинського), або коли проти них правоохоронні органи порушать кримінальну справу, а тоді, коли завершиться їхній термін перебування на цій посаді (наприклад, п'ять років і не більше двох каденцій поспіль), і тоді непотрібно буде студентам голодувати «за» чи «проти» (як це було у черкаському та інших випадках), а професорам звертатися з відкритими листами, користуючись, як їм закидають, зручним «політичним» моментом.

Останнім часом ректори стали великими й фактичними землевласниками, вони торгують гуртожитками, посадами та вступом, є активними гравцями у сфері бізнесу та політики — вся ця «ківаловщина» дуже далека від пошуку істини або нових джерел енергії, але дуже близька до…

І я зовсім не здивуюсь, якщо якийсь «шановний» (або не дуже) чинний або «почесний», кавалер чи зовсім не орденоносець стане жертвою «чорного переділу» власності чи сфер впливу. Цьому потрібно покласти край навіть заради збереження їхнього життя та здоров'я.

Нарешті, мусимо дати відповідь: що нам потрібно сьогодні? Щоб *професорська рада університету* як орган, що постійно діє, *обирала ректора,* чи залишити так зване голосування «на підтримку» ректора з боку сивоволосих професорів, молодих учених та викладачів, лаборантів і інженерів, представників як точних і природничих, так і соціально-гуманітарних наук? Згаданий конфлікт носить системний характер, просто має внутрішньоуніверситетську природу, звідси й висновок: не тільки двом фахівцям ХНУ, «небайдужим до долі свого університету», але і всім нам слід зрозуміти, що подальше збереження статус-кво як у найстарішому університеті країни, так і у всій університетській освіті й науці — ось справжня загроза національної безпеки України.

Наступне. Замість учених рад необхідно відновити *професорські ради*[9] як найвищі законодавчі органи навчального закладу, до складу якої входитимуть всі професори і доктори наук на посаді професора з дорадчим голосом. У такий спосіб можемо досягнути реального розподілу, так би мовити, законодавчої (професорська рада) і виконавчої влади (ректорат і деканати). Пригадайте як колись П. Лазаренко підписав постанову про так звану єдиноначальність у вищій школі. Хоч один ректор виступив тоді проти? Запитання — риторичне! Ті, хто готували таку постанову, хіба не знали, що принцип єдиноначальності — основа функціонування будь-якої мілітарної структури, відомий з часів Александра Македонського, а то й раніше. Наука й освіта — може успішно розвиватися на підставі тільки іншого принципу, відомого ще з часів Аристотеля: „Платон — мені друг, але істина — дорожча".

Професорська рада *обирає* завідувачів кафедрою й ректора на п'ять років. Ректор формує виконавчі структури: призначає проректорів, деканів факультетів, начальників служб та установ тощо. Кафедра як основна наукова одиниця університету та її завідувач повинні бути виведені з прямого адміністративного підпорядкування. Наука й адміністрування речі несумісні.

ВАК України *необхідно скасувати* як установу, що не виправдовує свого існування: скільки „докторів кучмівських наук" вона затвердила?

У всьому світі присудження наукових ступенів — справа честі самих університетів і вся подальша відповідальність лягає тільки на їх ради.

Звання доцента присвоює професорська рада навчального закладу через п'ять років після захисту кандидатської дисертації.

Звання професора присвоюю Президент України через сім років після захисту докторської дисертації за умови викладання у вищій школі. Претендент на звання професора подає на ім'я Президента України власноручне клопотання і додає до нього список десяти найважливіших наукових праць за цей період.

Необхідно також запровадити принцип: *одна людина — одна посада* і закріпити його законодавчо для вищої школи: посади завідувача кафедрою, декана, директора, проректора, ректор тощо — несумісні. Пан Згуровський започаткував сумно звісну традицію кучмізму, а сме: сумісництва посад найвищого рівня у цій сфері — посади ректора і міністра освіти. Вершиною кучмізму у вищій школі було надання ректору Київського університету — пану Скопенку, статусу міністра[10]. Тепер він готує собі вже статус „почесного ректора" плюс кабінет із євроремонтом у червоному корпусі. Почесний статус, згідно європейської традиції, пане Скопенко, полягає у тому, що і після звільнення з посади, звертатись до Вас будут — пане Ректоре!

Вихід на пенсію у вищій школі здійснюється згідно чинного законодавства *за наказом МОН України*; пенсіонери, за власним бажання можуть продовжити свій контракт лише на 0,5 ставки: доценти — на п'ять, професори, відповідно, — на десять років. Викладач законодавчо повинен бути захищеним у цьому випадку, а не вимолювати, „руки-ноги цілувати", аби йому ще на рік ректор продовжив контракт.

Поступово потрібно скасовувати *заочні відділення* (казав мій дід колись: „заочно навчатися — все одно, що заочно пообідати), а токож *плату за навчання* у державних закладах освіти. Не можна одночасно запроваджувати лівосторонній і правосторонній рухи. Тільки *приватні навчальні заклади* повинні заробляти собі гроші і сплачувати з прибутку податки, це їх, бізнес. Навчальний заклад, що перебуває у державній формі власності не може займатися будь-якою комерційною діяльністю, це не кооператив „інтелект".

Вступ до університету — це перший урок соціальної справедливості, як для тих, хто став студентом, так і для інших. Серцевиною корупції у вищій школі завжди була вступна компанія або „жнива", коли хлопці молотять аж чуби мокрі, адже тут один день — цілий рік годує. Сьогодні велика прірва розділяє середню школу і вищі навчальні заклади. Інститут „ліцензійних" репетиторів освячує й поглиблює цю практику вже не одне десятиліття. Репетитори, наче ворошиловські стрілки, відсікають талановиту молодь ще на дальніх підступах до університетських порогів. Всі розуміють, що „дресура" і „натаскування" під керівництвом репетитора не замінить середню школу, знань вони не додають, але без них вступ до університету неможливий, особливо на суперпристижні спеціальності, де профілюючий іспит „основи правознавства". Нічого не допоможе і так звані профорієнтаційні класи і цілі школи, що укладають угоди з престижними навчальними закладами. Підготовчі відділення при університетах та інших навчальних закладах — ніщо інше як офіційний і узаконений хабар за вступ, приховати який дуже важко вже під час навчання.

---

[9] До більшовицького контрреволюційного перевороту згідно університетських статутів діяли професорські ради: (Див.: *Сірополко С.*Історія освіти в Україні. — Львів: Афіша, 2002 — 664 с.). Більшовики натомість запровадили так звані вчені ради, здавалося б різниця невеличка, проте, відомо, що будь-який університетський професор є вченим, але не кожен учений є професором. Тоді й відбулася груба підміна понять, щось на кшталт — демократію підмінила — „пролетарська демократія", професуру витіснила — „красная профессура", професорську раду замінив „ученый совет".

[10] Полюбляв же наш колишній „гарант" цю справу — роздавати звання й титули… Маю сумнів, чи потрібно сьогодні Україні „звання героя" і „народного артиста". Що тепер, новому президенту присвоювати найактивнішим учасникам помаранчевої революції звання героя України, чи тим, хто співав на майдані — народних артистів України. Смішно, панове. Пригадайте, навіть за радянських часів існувало два найвищих звання — „героя СРСР" і „героя соціалістичної праці СРСР". Чи варто зберігати нам цю традицію, а може запровадити „героя капіталістичної праці", або „героя чесної праці"…

Що ж робити? Як з'єднати розірвану освіту? Перш за все потрібно починати із *системи вступних іспитів*: вони, на мою думку, повинні максимально охоплювати навчальні дисципліни, що вивчають у школі. Вже дожили до того, що екзамен із математики не є обов'язковим для одержання атестата про середню освіту, а зарахування до університету (для особливо „обдарованої" молоді) відбувається на підставі співбесіди. Не можна провадити вступні іспити з таких предметів як „людина й світ" (недаремно серед моїх колег позаочі його називають — „пройдисвіт") і „основи правознавства" для юридичних спеціальностей. Чому б тоді гістологію не винести як вступний іспит до медінститутів? Мабуть і там знайшлися б репетитори з цього предмету. Щодо першого, світоглядні уявлення абітурієнта не можуть бути мірилом і критерієм, за яким визначається його спроможність навчатися в університеті. Щодо „основ правознавства" то їх, викладання в середній школі здійснюється учителями, які стовідсотково не мають жодного відношення до правознавства. МОН України напевно, знає скільки дипломованих юристів викладає „основи правознавства" у середніх школах. Покажіть мені того юриста, який з такими титанічними зусиллями здобував бажану освіту, а потім пішов у нормальну сільську або престижну столичну школу так би мовити, „сіяти розумне, добре, вічне…".

І, саме головне, конкурсний відбір до університетів та інших вищих навчальних закладів потрібно здійснювати не на ті чи інші вузькі спеціальності[11], а на основні напрями: *природничий*, *гуманітарний*, *соціальний* тощо. І починати з Київського державного університету ім. Тараса Шевченка, тоді процес піде…

Наприклад, профілюючий іспит[12] із *математики* (тестування) проводят викладачі університету за схемою:

- перший рівень складності: 5 завдань по 1 балу = 5,
- другий рівень складності: 1 завдання у 10 балів = 10,
- третій рівень складності: 1 завдання у 15 балів = 15,
- четвертий рівень складності: 1 завдання у 20 балів = 20.

Отже: (**8** завдань і максимальна сума балів — **50**).

Непрофілюючий іспит (тестування) по сім завдань із кожного предмета першого рівня складнсті — оцінюється по 1 балу за кожну правильну відповідь:

мова й літ. (тест)	7 х 1 = 7,
історія	7 х 1 = 7,
іноземна мова	7 х 1 = 7,
біологія	7 х 1 = 7,
географія	7 х 1 = 7,
фізика	7 х 1 = 7,
хімія	7 х 1 = 7;

Отже: (**49** завдань і максимальна сума балів — **49**)

РАЗОМ: 99 балів.

КДУ
Напрями

природнич	**гуманітарний**	**соціальний**
біологія	іноземні мови	економіка
географія	психологія	журналістика
геологія	філологія	історія
математика	філософія	міжнародні
фізика		правознавство
хімія		соціологія
іспити	***іспити***	***іспити***
мова й літ.	*мова й літ. (тест)*	*мова й літ.*
історія	*історія*	*історія*
іноземна мова	*іноземна мова*	*іноземна мова*
біологія	*біологія*	*Біологія*
географія	*географія*	*Географія*
математика	*математика*	*Математика*
фізика	*фізика*	*Фізика*
хімія	*хімія*	*Хімія*

Що це дає? Забезпечує значно більшу об'єктивність вступу і визначає лише одне — спроможність абітурієнта навчатися в університеті; сприяє поступовому зближеню середньої школи і вищих навчальних закладів; відновлює значення і роль учителя.

І, нарешті, профспілкові комітети, як „*приводные ремни*", що дісталися нам у спадок від радянської доби необхідно вивести за межі навчальних закладів. Це потрібно було б зробити ще у 1991 р., проте і сьогодні ще не пізно. За двадцять років роботи у вищій школі, я не знаю жодного випадку, щоб профспілкові комітети встали на захист викладача всупереч усемогутньої адміністрації. Що може може голова і профспілковий комітет — стягувати через бухгалтерію внески, і ділити матеріальну допомогу серед так званого „активу". Після того, як соціальне страхування відійшло до адміністрації навчальних закладів їм більше нічого ділити („заводы, суда и парошоды" — давно вже поділені), а захищати професійні права викладачів вони не вміють, і не для цього більшовики їх творили за галузевим принципом: коли професора університету і прибиральницю об'єднали в одній організації, наче професійні їх інтереси спільні. Коли профспілки будуть так би мовити за межею досягнення адміністративного впливу, а членство — стане приватною справою викладача, це і буде відправним пунктом для формування нових профспілок. Нам потрібні професійні союзи, які не слугують адміністрації, а діють за межами навчальних закладів (це перша і основна умова їх незалежності); профвнески не ділять серед „активу", а наймають і утримують на них досвідчених адвокатів, які досконало знають законодавство про вищу школу і в суді захищатимуть порушені права.

„Пара" (даруйте, за жаргон) повинна дорівнювати — два рази по 45 хв., академічна група складати — не більше 15 студентів, аудиторне, те, що ми називаємо „горлове" навантаження — не більше 250-300 годин за рік. А потів вже весь „оболонський процес"…

Отже, ми пропонуємо обговорювати не ідеї, а чергові завдання помаранчевої революції, тобто дії, які, на моє глибоке переконання, започаткують реформуванню вищої школи в Україні й подолання корупції у цій сфері.

РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ НАПРИКІНЦІ XIX - НА ПОЧАТКУ XX СТ. (історіографічний огляд)

Н.М.Гупан,
Київський юридичний інститут КНУВС

На межі XIX-XX ст. у вітчизняній педагогіці стався потужній сплеск. Він був пов'язаний з прогресивними економічними перетвореннями та відповідними суспільно-політичними зрушеннями. Українська педагогічна думка, що розбудовувалася у попередні часи в контексті імперських тенденцій, стала поступово відпочковуватися від загальноросійської. Вона все більше відбивала інтереси та потреби власного народу. Серед української педагогічної громадськості став набирати сили рух за створення Національної системи освіти. В цей період усталювався український правопис, з'явилися україномовні освітянські видавництва та педагогічна преса. Вітчизняна педагогічна наука поповнилася великою кількістю фундаментальних праць, публікаціями в освітянських збірках та часописах. Ці наукові розвідки присвячувалися актуальним на той час проблемам і викликали жваві дискусії серед педагогічної громадськості. Не втрачено інтересу до цих праць сучасними дослідниками історії педагогіки (Л.Березівська, Л.Бондар, Н.Дічек, І.Зайченко, Т.Самоплавська, О.Сухомлинська та ін.), оскільки вивчення минулого досвіду розширює можливості у формуванні нових концепцій освіти та виховання. Окрім того, останнім часом в українській педагогічній науці визначився новий напрям досліджень — історіографія, яка вивчає процес тривалого (багаторічного) нагромадження педагогічних знань.

Об'єктом історіографічного дослідження стосовно педагогіки виступає сам процес розвитку наукових знань в цій галузі. Історіографічний підхід дозволяє чітко відслідковувати тенденції та етапи розвитку педагогічної науки, усвідомлювати глибинність її внутрішніх процесів.

Мета даної статті — здійснити історіографічний огляд розвитку української педагогіки на зламі XIX-XX ст. і спираючись на аналіз автентичних праць дослідити загальні тенденції у вітчизняній педагогічній науці зазначеного періоду.

Серед наукових педагогічних розвідок досліджуваного періоду виділялися праці М.І.Демкова, зокрема: "Про моральне виховання" (1894), "Історія російської педагогіки в 3-х частинах" (1895-1909), "Педагогіка, її сучасний стан та прийдешні задачі" (1910), "Історія західноєвропейської педагогіки"(1912), "Курс педагогіки в 2-х частинах" (1917-1918) та інші. Вражаючою за широтою викладу вітчизняної педагогічної думки стала його розвідка "Старі й нові педагоги, їхнє життя, думки й праці" (1912). Автор підкреслював, що активний розвиток вітчизняної педагогіки розпочався з прийняттям християнства.

Головними чинниками виховання, на думку М.І.Демкова, довгий час були — церква, книга, сім'я. Проте згодом пріоритетність зазначених чинників змінилася. На перше місце почала виходити школа, при збереженні глибокого впливу на неї церкви.

У полі зору М.І.Демкова постійно перебували актуальні проблеми виховання, дидактики, розвиток педагогіки як науки. Він поділяв педагогіку на теоретичну й практичну, стверджуючи, що вони співвідносяться між собою так само, як "чиста наука" з прикладною. М.І.Демков зазначав "емпіричний матеріал є необхідною основою для побудови теоретичної педагогіки. Гіпотези стимулюють дослідження педагогічних фактів і явищ, а емпіричним шляхом здобуте правило може бути вираженням закономірних зв'язків між педагогічними явищами" [6, 132]. Водночас вчений наголошував, що педагогіка так само, як й інші науки має у своєму розвитку декілька етапів. "Спочатку в ній переважають емпіричні правила, і лише потім вона здатна сформулювати закони, привести їх в єдину систему. Педагогіка, як наука стає тим досконалішою, чим менше в ній емпіричних правил" [6, 133]. Праці українського дослідника віддзеркалювали розбудову вітчизняної педагогічної думки і водночас вони впливали на її подальший розвиток. М.І.Демков підкреслював, що в науці про виховання на першому плані треба поставити "… ідеї нескінченного всесвіту і вічного світового розуму, який керує ним, ідеї інертної матерії і самостійного духовного першопочатку, який дає їй життєвість, ідеї безсмертя людської душі, потім ідеали істини, добра і краси" [1, 283].

У своїх працях М.І.Демков знайомив громадськість з педагогічними роздумами не тільки видатних вітчизняних педагогів: К.Д.Ушинського, В.І.Водовозова, М.І.Пирогова, М.О.Корфа, М.Ф.Бунакова, а й міркуваннями про школу і освіту простих людей. Про селян він висловлювався так: "Від школи вони очікували грамотності і писемності не тільки в розумінні вміння читати й писати, а й розумінні широкого мислення" [2,116].

Важливою подією у забезпеченні розвитку української педагогічної думки стало заснування в 1904 р. у Києві журналу "Педагогическая мысль" — видання колегії Павла Галагана. В журналі публікувалися переважно українські педагоги. Зокрема, у першому номері за 1904 р. були надруковані роздуми Ф.Л.Яреша "Про виховання молоді і його недоліки", В.О.Перетць "Декілька думок про історичне викладання словесності в середній школі".

У другому номері журналу було вміщено редакційну статтю про діяльність Київського педагогічного товариства. Воно створилося у 1904 році і об'єднувало понад 100 викладачів та вчителів столиці. На його засіданнях виступали з теоретичними доповідями авторитетні педагоги та науковці. У статті сповіщалося, що на одному із таких засідань з доповіддю "Про викладання філософської пропедевтики в Німеччині" виступив професор Г.І.Челпанов. Доповідач, вивчивши досвід викладання в Німеччині, Італії, Франції доводив доцільність введення такого курсу у вітчизняних навчальних закладах. Редакція журналу вирішила винести обговорення цього питання на широкий загал педагогічної громадськості надрукувавши доповідь Г.І.Челпанова.

Аналіз тематики публікацій журналу свідчить, що вітчизняна педагогіка на початку XX ст. активно розвивалася і цей процес здійснювався у взаємозв'язках з кращими здобутками світової педагогічної науки.

Революція 1905-1907 років певною мірою послабила тиск імперської влади в Україні. Демократизація суспільно-політичного життя позначилася на тематиці педагогічних досліджень. Почали з'являтися праці в яких освітня політика самодержавства піддавалися гострій критиці. Педагоги та науковці стали відкрито висловлювати своє незадоволення обмеженнями українського просвітнього руху з боку влади.

Поступово ідея боротьби за національну освіту стала домінуючою в українській педагогічній думці. Серед педагогів, які активно розробляли цю тематику виділявся Б.Д.Грінченко. У серії публікацій 1906-1910 років він доводив необхідність розбудови національної освіти. Б.Д.Грінченко у статті "Народні вчителі і вкраїнська школа" (1906) стверджував, що ідея національної освіти для українських педагогів була не випадковою, оскільки вона мала на той час підтримку серед громадськості, земських діячів, депутатів Державної думи. Її основу він бачив у навчанні рідною мовою і зазначив, що велика кількість вчених-педагогів, таких як К.Д.Ушинський, В.І.Водовозов, М.О.Корф та інші активно підтримували цю ідею, перш за все з дидактичної точки зору. Для такого навчання, на його думку, існувало все необхідне: соціальне замовлення, дидактичне та методичне забезпечення, наукове обгрунтування.

Проблема національної освіти широко обговорювалася на сторінках першого у поросійщеній Україні педагогічного українського журналу "Світло", який почав виходити з 1910 року в Києві. На його сторінках публікували свої роздуми такі видатні педагоги як С.Ф.Русова, С.Ф.Черкасенко, Я.Ф.Чепіга та інші.

У 1910 році журнал опублікував статті: С.Ф.Русової "Думки М.Драгоманова про освіту"; Я.Ф.Яепіги "Національність і національна школа"; у 1911 р. С.О.Єфремова "Джерело національної свідомості"; С.Ф.Русової "Просвітницький рух на Україні"; у 1912 році С.О.Єфремова "Живий пам'ятник" (пам'яті Б.Д.Грінченка); Я.Ф.Чепіги "Народний учитель і національне питання"; С.О.Сірополка "Певний шлях"; у 1913 році С.Ф.Черкасенка "Народний учитель і національне питання"; С.Ф.Русової "Ідейні підвалини школи" та інші.

Водночас слід зауважити, що редакція журналу "Світло" не тільки залучала видатних українських педагогів до висвітлення актуальних педагогічних проблем, а й намагалася організаційно поєднати їхні

зусилля у розробці концепції національної освіти, яка зрештою в узагальненому плані була представлена у слідуючому вигляді:

- ✓ підвищення рівня грамотності в Україні і наданні широким верствам населення можливості позбутися неуцтва, злиденності, реалізувати свій творчий потенціал "стати до корисної праці для свого народу";
- ✓ сприяння самоуправлінню українців, збереженні та розвитку етнокультурної своєрідності народу в умовах офіційного їхнього невизнання царським урядом як окремої нації
- ✓ виховання покоління громадян, яке буде спроможне прийняти "своє власне" у загальнолюдській культурі, завдяки чому стане можливим мати визнання і займати почесне місце серед інших культурних націй. [3, 31].

У 1914 році прогресивна громадськість світу відзначала сторіччя з дня народження Т.Г.Шевченка. В Україні персоналію Тараса Григоровича сприймали як символ національного відродження. С.О.Єфремов - український педагог літературознавець і політичний діяч відгукнувся на ювілей Т.Г.Шевченка статтею "Просвітні заходи Кирило-Мефодієвського братства". Автор публікації, висвітлюючи історичні традиції українського народу, виділив боротьбу за розвиток освіти як давню традицію українського народу. С.О.Єфремов наголошував, що вона представлена в історичній ретроспективі діяльністю братств, селянськими школами, мандрівними вчителями і все це упродовж віків зв'язувало український національний рух з просвітницьким. Аккумулюючим першопочатком цього руху автор вважав Кирило-Мефодієвське товариство, яке поєднало кращих представників української інтелігенції на чолі з Т.Г.Шевченком.

Педагогічні погляди Тараса Григоровича висвітлювали С.Ф.Русова, О.В.Чалий, С.Ф.Черкасенко та інші. Характерно що всі вони пов'язували національну ідею, поборником якої вважався Т.Г.Шевченко з освітнім рухом та створенням національної системи освіти, що було завжди актуальним у розвитку українського суспільства.

Проблема національної освіти в українській педагогіці на початку ХХ ст. тісно пов'язувалася з питаннями підготовки вчителів. На сторінках педагогічних видань розгорнулася гостра полеміка стосовно того яким має бути вчитель в українській школі.

За міркуваннями авторитетного педагога Я.Ф.Чепіги, викладеними у статті "Народний учитель і національне питання" (1912), учитель в українській школі за історичною традицією має бути народним. Автор пояснював свою тезу таким чином: "Народний учитель - не тільки шкільний учитель - він учитель і народу" [5, 15]. Більш глибоко проблему вчительства Я.Ф.Чепіга висвітлив у монографії "Самовиховання вчителя" (1914). Особливу увагу він приділяв питанням вдосконалення педагогічної майстерності, високій моральності вчителя.

В контексті визначення ролі і місця вчителя в національній школі активно працював відомий педагогічній громадськості освітній діяч С.Ф.Черкасенко. Дбаючи про підготовку учительських кадрів він започаткував у 1914 р. серію книжок "Українська педагогічна бібліотека". Згодом С.Ф.Черкасенко організовує разом з С.Ф.Русовою, Ю.Сірим (Ю.П.Тищенком), Я.Ф.Чепігою та ін. видавництво "Українська школа". Своїм завданням воно мало: "по-перше, забезпечення початкової школи українськими підручниками; по-друге, створення фахової літератури для педагогів; по-третє, друкування художніх і науково-популярних книжок для дітей" [6, 153].

Провідну роль відігравав С.Ф.Черкасенко й у створенні української педагогічної преси. Він став одним із співзасновників загальноукраїнського педагогічного часопису "Вільна українська школа". На сторінках цього журналу С.Ф.Черкасенко друкував свої роздуми щодо українізації народної школи та місця вчителя в ній. За взірець вчительського служіння інтересам власного народу він вважав педагогічну діяльність Б.Д.Грінченка, К.Д.Ушинського, Г. Шерстюка.

Українські педагоги, розробляючи теоретичні концепції національної освіти, виступали проти імперської дискримінуючої офіційної політики, але вони не відмежовувались від надбань російських науковців та освітніх діячів. Зокрема С.Ф.Русова досліджувала педагогічні ідеї П.Ф.Лесгафта; О.Ф. Музиченко вивчав досвід російських методистів — М.Ф.Бунакова, В.І.Водовозова; І.П.Соколянський вважав своїми вчителями І.П.Павлова, В.М. Бехтерева, О.П.Нечаєва; Я.Ф.Чепіга аналізував педагогічні погляди Л.М.Толстого.

Вітчизняні педагоги цікавилися здобутками зарубіжної педагогічної теорії і практики. Я.Ф.Чепіга писав "За добрим зразком треба обертатись до чужих держав і у них шукати поради і підвалин для свого життя" [4,43].

Провідне місце серед дослідників зарубіжного педагогічного досвіду на початку ХХ ст. належить О.Ф. Музиченку. У 1906-1908 роках він мав наукове стажування в Німеччині де поглиблено студіював праці видатного педагога І.Гербарта та його послідовників. Окрім того О.Ф.Музиченко вивчав педагогічний досвід В.Рейна, який очолював на той час кафедру педагогіки Йєнського університету. Цього німецького професора О.Ф. Музиченко вважав своїм учителем і розвивав його ідеї народної школи на вітчизняному грунті. [3,287] О.Ф.Музиченко автор фундаментальних праць: "Філософсько-педагогічна думка і шкільна практика в сучасній Німеччині" (1909), "Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці" (1913) та інші.

Таким чином, історіографічний аналіз (за трьома основними напрямами: хронологічний, проблемно-тематичний, персоніфікований) автентичних праць свідчить, що українська педагогічна наука

наприкінці XIX - на початку XX ст. мала вагомі здобутки. В полі зору педагогів — науковців перебували актуальні проблеми виховання та навчання. Характерною особливістю української педагогічної науки у цей час було те, що вона поступово відпочковувалася від загальноросійської. Важливим напрямом розвитку української педагогічної науки стала розробка концепції національної освіти, підготовка національно-свідомих педагогічних кадрів. Водночас вітчизняна педагогіка розвивалася у взаємозв'язку з кращими здобутками світової науки.

Посилання:

1. Демков М.И. О древнерусском воспитании // Педагогический сборник. - 1895.- №10 - С. 283 - 309
2. Демков М.И. Начальная народная школа, её история, дидактика и методика. - М.: Тип. т-ва И.Д. Сытина, 1911.- 332с.
3. Нариси з історії українського шкільництва 1905 - 1933: Навч. посібник / За ред О.В. Сухомлинської - К.: Заповіт, 1996 - 302с.
4. Чепіга Я.Ф. Народна освіта в Північно-Сполучених Державах. // Світло.- 1911.- №6.- С.43-46.
5. Чепіга Я.Ф. Народний учитель і національне питання // Світло - 1912 -№1.- С.15-25
6. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.. 2: Навчальний посібник /За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – С. 152-153.

ФІЛОСОФІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ РЕФОРМУВАННЯ

Т.Д. Суходуб,
Центр гуманітарної освіти НАН України

Міркуючи щодо процесу реформ в сфері освіти України, спробуємо спочатку встановити деякі установки, що його визначають.

Принципи реформування освіти в Україні в світлі документів, що регламентують "Болонський процес". Підписання "Великої Хартії Університетів" (Magna Charta Universitatum), яке відбулось під час святкування 900-ої річниці найстарішого університету Європи в м. Болонья, відкриває новий рух в сферах освіти і науки в Європі, метою якого є "розбудова об'єднаної Європи від Атлантики до Уралу зі спільними гуманістичними цінностями" [2;17]. Згрупуємо принципи, означені "Великою Хартією...", а також іншими документами, що були прийняті пізніше в межах розпочатого процесу, за деякими основними, з моєї точки зору, напрямками.

По-перше, маємо назвати націленість на *незалежність*, *свободу* усіх учасників нового науково-освітянського процесу. Так, зазначається, що "дослідницька та викладацька діяльність університетів має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної влади й економічної сили", адже "свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя" [4; 20]. *По-друге*, має спрацьовувати традиційний для європейської освіти принцип *гуманізму*, щодо якого зокрема зазначається: "Університет є хранителем традицій європейського гуманізму" [4; 21]. На розвиток саме гуманістичної складової культури як завдання університетської освіти націлював свого часу й В. Гумбольдт. Збігається започаткована традиція і з установками ЮНЕСКО. Якщо спиратися на доповідь "Освіта: прихований скарб" Комісії з освіти цієї організації, яку очолював Жак Делор [див.: 5; 19,26], то гуманізм в сучасних умовах передбачає дещо трансформовані щодо минулих часів вимоги, зважаючи на складності *взаємо*порозуміння в сучасному світі, і тому завданням освіти є насамперед навчити людей гармонійно *співіснувати*, спираючись на знання про історію, культуру, образ мислення *інших*, не уподібнених в силу традицій один до одного. *По-третє*, засобом вирішення поставлених перед освітою завдань є фактично той же принцип, що сформульовано було великим Гумбольдтом: "неподільність дослідницької та викладацької діяльності" [див.: 4; 21].

По-четверте, принциповою позицією, яка зазначається фактично в кожному документі є ідея *збереження* національних науково-освітніх систем. Так, в "Сорбонській декларації" говориться, що в *європейському просторі вищої освіти* мають "взаємодіяти наша національна ідентичність і наші спільні інтереси..." [8; 25]. У "Болонській декларації" мова йде про зобов'язання сторін діяти "у рамках наших інституційних компетенцій при повному збереженні самобутності культур, мов, національних систем освіти та автономії університетів" [3; 28]. "Празьке комюніке..." знов-таки зазначає, що "багатство Європейського простору вищої освіти" передбачає (бо є без цього неможливим) "розмаїття мов і культур та різноманітності університетських систем" [7; 30]. В *Резюме* "Берлінського комюніке міністрів вищої освіти Європи" чітко пояснюється, що метою створення європейського освітянського простору є завдання "зберегти культурне багатство та розмаїття Європи, що базується на успадкованій різноманітності традицій, та сприяти потенціалу інновацій, соціальному та економічному розвитку через зміцнення співпраці європейських вищих навчальних закладів" [1; 37].

По-п'яте, впроваджується використання "кредитів" та "семестрів", з якими пов'язують "оригінальність" і "гнучкість" даної системи [див.: 8; 23]. Остання, зокрема, спостерігається в тому, що

“система кредитів – на зразок ECTS” – є проявом “дієвого засобу сприяння мобільності студентів” [3; 28], які можуть навчатися завдяки їй в різних навчальних закладах декількох країн. Пропонована система складається з двох циклів (при цьому на ліценціат приходиться 180 “європейських кредитів”; магістратура передбачає 300 кредитів) з додаванням докторантури як третього циклу [див.: 1; 43, 9; 45]. В Болонській декларації також наголошується, що “кредити могли б набуватися поза системою вищої освіти, зокрема шляхом навчання протягом усього життя, за умови, що вони будуть визнані відповідними вищими навчальними закладами” [3; 28]. Такий підхід цілком зрозумілий, адже умови отримання освіти можуть бути різними залежно від можливостей та обставин життя кожного, хто хоче здобувати освіту.

Як зазначається в “Берлінському комюніке...”, ECTS (Європейська кредитна трансферна система) “стає все *більш вагомою* (курсив – Т.С.) для національних систем та повинна розвиватися від простої кредитної до заліково-накопичувальної системи, яку можна використовувати в межах Європейського простору вищої освіти” [1; 40]. Виділене мною словосполучення – “більш вагомою...”, яке несе в собі як поняття значення *визначення* певної *міри* якоїсь якості, можна розуміти наступним чином – як того початку, що укріплюється, але при цьому не є єдино можливим. Цілком розділяю в зв’язку з цим побоювання, осторогу, висловлену в інтерв’ю деканом філософського факультету Московського університету В.В. Мироновим, який завдається питанням: “Чому, наприклад, обрана не німецька або французька класична модель освіти, а деяка модель, на мій погляд, “провінціальних” європейських університетів?” [6; 53]. Немає відповіді на це питання і у мене.

Отже, зазначені принципи мають сприяти розбудові майбутніх “суспільства знань” та “економіки знань”, з якими пов’язується майбуття Європи, здатної забезпечувати своїм громадянам через відповідні *стратегії навчання* здібності відповідати “на виклики економічної конкуренції або новітніх технологій, а також для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та належної якості життя” [7; 33]. В цілому, безумовно, висхідні положення документів, які можуть бути об’єднані поняттям “Болонської декларації”, не викликають особливих заперечень чи сумнівів, але є потреба, на мою думку, більш у подробицях прояснення ідей, до яких, як декларується, необхідно прилучитися в процесі реформ, і які в цілому зазначаються через узагальнююче поняття *європейськості*.

До питання про пізнавальне значення поняття “європейськості”. Прагнення визначитись з ключовим для теми *поняттям* має традиційну для історії знання підставу, адже саме понятійна форма мислення несе в собі такі *істотні* властивості досліджуваних феноменів, які складають *первісне знання* щодо них. Отже, спочатку визначимося з поняттями. Зважаючи на засадничі цивілізаційні ознаки, є узвичаєним ототожнювати з поняттям “європейськості” насамперед утворення соціальних інститутів *прав людини* та *демократії*, які, в свою чергу, пов’язані зі ствердженням цінностей індивідуальної свободи, автономної волі, соціальної справедливості, культури толерантності, прав на життя, свободу слова, совісті, права вибору тощо. Глобальне розповсюдження цих ідей як форм насамперед правового запобігання можливостям будь-якої дискримінації сприяє, безумовно, певному розвитку *універсалістських* ціннісних засад, поза якими є досить складним процес взаєморозуміння та толерантного “наближення” один до одного людей, культур, суспільств, частин світу тощо. Дані європейські настанови, дійсно, в оцінках багатьох інтелектуалів, складають “*громадянську релігію сучасності*”, за межами якої вже важко уявити можливим прогресивний, гуманістичний розвиток світу. Ось чому наближення до цих ціннісних пріоритетів через укорінення їх в конкретних суспільствах розцінюється як завдання, над яким варто працювати сучасному людству. Звідсіль і *стратегічне* значення *освіти* в цьому процесі цілком зрозуміле і виправдане – майбутнє людство закладають саме тут. Але в тлумаченні поняття “європейськості” маємо зважати і на інші його ознаки, важливі насамперед для сфери науки та освіти, і які в більшій мірі зорієнтовані на *ментальні* характеристики, поза якими неможливі й суспільні трансформації. В цьому плані питання не можна не розглянути і в аспекті *філософії європейської освіти і науки*.

Зважаючи відтак на *ментальну* складову “європейськості”, маємо насамперед згадати засадничу ідею В. Гумбольдта щодо сутності освіти, зокрема університетської, яка, по-перше, зорієнтована на *поєднання* освітньої системи з науковими дослідженнями, а, по-друге, як вже зазначалося, являє собою спосіб ствердження *гуманітарних* цінностей та розвитку *гуманістичної* складової культури. Безумовно, науково-освітнє співробітництво має свої національні традиції, відповідно – на свій кшталт відтворюється в різних країнах, постійно народжуються й нові форми традиційної інтеграції науки і освіти. Так, ідея *класичного* університету (де основою діяльності є *кафедри* та націленість на фундаментальне знання) доповнюється такими формами єднання навчання та науки як *інститут* (де більше зважається на вузькопрофільні структурні підрозділи; на прикладне знання, відповідно – емпіричні дослідження; професійну інженерно-технічну, природничу або педагогічну спеціалізацію); *академія наук* (де головним структурним елементом є науково-дослідний *інститут* з відповідними *відділами*, *лабораторіями*, науково-освітніми *центрами*) тощо. В новітніх умовах розмежування між цими науково-освітніми інституціями стає доволі *умовним*, адже кафедри та інститути організуються і в межах академій та університетів; лабораторії мають місце в інститутах, університетах; створюються навіть *творчі групи* науковців, освітньо-наукові *громадські товариства* вчених, які можуть об’єднувати представників різних установ та наукових спеціалізацій і певним чином характеризувати не тільки науку як соціальний інститут, але й представляти певним чином складові громадянського суспільства.

Отже, йдеться про те, що інтеграція освіти і наукової діяльності являє собою насамперед *принцип* і тому, *з одного боку*, маємо зазначити *традиційність* та *специфіку* певних усталених її форм (наприклад, "вузівської" або "академічної" науки; дослідницького університету або науково-просвітницького центру), а, *з другого боку*, ці форми не можуть бути ані "законсервованими", ані штучно "зруйнованими" чи трансформованими за певними "чужими" зразками. Тобто, наука є важливою складовою культури будь-якого сучасного народу, але форми її функціонування і поєднання з освітою можуть бути *різноманітними*, адже виробляє їх певна традиція. Головним при цьому є не те, *які саме* інституції в межах конкретної традиції сформувались, а те, *наскільки* вони сприяють такому фактору розвитку суспільства як *інноваційна* діяльність.

На жаль, ефективність національних наукових інституцій досить часто невірно оцінюється. Не зважається, зокрема, на те, що наука і освіта є складовими конкретних суспільств, звідсіль можливість високотехнологічної, науковомісткої продукції, припустимо, залежить не стільки від праці власне наукових інституцій, скільки від *потреб* самого суспільства в інноваціях, від його економічного, політичного, соціального *потенціалу*. А це означає, що, образно кажучи, особа "постіндустріального типу" не виробляється "на папері" і в деклараціях. Для цього мають бути *об'єктивні* умови розвитку. На "виклики часу" відповідає суспільство в цілому. Саме суспільна готовність до інноваційної діяльності формує і відповідні особисті властивості, поза яких вона неможлива. Якщо ж суспільство налаштоване на виховання лише "дисциплінованих учасників досить монотонних технологічних процесів", тобто спрацьовує вимога "знання (природничі) + дисципліна (виконавча)" [5; 22], що є характерним для індустріального суспільства, то очікувати "прориву" в сфері інноваційних технологій просто безглуздо. А при ситуації певним чином зворотній, тобто "*де*індустріалізації", а саме вона чітко проглядається в Україні в останнє десятиліття, чи є потреба дивуватися "натхненній" розповіді деяких політичних керманичів щодо "позитивів" "входження" окремих українських громадян "в Європу", де вони начебто набувають "європейського досвіду" (маючи, зазначимо, в більшості своїй вищу освіту та працюючи на *не*кваліфікованій роботі). Меж "цинічному розуму", як бачимо, не спостерігається.

Метафізична європейськість. Ментальна складова "європейськості" як цінності – це не тільки певна традиція, зокрема науково-освітянська, образ дій та думок, але й певні установки свідомості, навички та звички *мислення*, передумови сприйняття, поведінки тощо. Розуміння формування цих засад не можна пояснити, не зважаючи на розвиток *філософії* як суттєвої компоненти *європейської культури* з самого початку її формування. Філософія з античних часів представляла собою особливу форму інтелектуальної діяльності, інструментом і методом якої є *критичне мислення*. Філософська критика розумілась при цьому і як концептуальна оцінка подій, і як своєрідний „проект" інтелектуальної перестороги, і як форма культивування гуманітарних цінностей. Як *теорія світогляду*, філософська самосвідомість представляє собою й особливий засіб співвіднесення особистісного людського "я" зі "світом" іншого та інших.

Таким чином у філософії створювалася *особлива комунікація*, пов'язана не стільки з репродуктивним сприйняттям та засвоєнням чужої думки, позиції, ідеї чи принципу, скільки з *критичним переосмисленням*, особистою *індивідуалізацією* досвіду інших через власні міркування. Звідсіль головне значення у філософській традиції набувала не механічна передача знань та "кінцевих" істин, а *сумісний пошук* їх, націленість на різнопредметність існуючого досвіду і відповідно – рівноцінність відомих історичних форм і типів світогляду. Філософія доводить, таким чином, індивідуальну самосвідомість до цілісного світорозуміння, представляючи досвід філософського пізнання як *діалог* епох, особистостей, діалог мислителя і суспільства, діалог багатьох "я", пов'язаних однією проблемою, ситуацією, ідеєю, світоглядом чи обставинами, або, інакше кажучи – "вічними" питаннями й минущими відповідями.

Звідсіль невипадково, зважаючи на означену смислову "поліфонію", Г.Г. Шпет саме *філософію* називає показником "*європеїзма культури*". Зупинимося на позиції філософа більш у подробицях, враховуючи *актуальність* її. Отже, як особливий спосіб міркування філософія народжується саме в лоні європейської цивілізації, відштовхуючись від усякого роду міфів, передань, релігійних одкровень, які здібні творити, на думку мислителя, лише «*псевдо*філософії» [див.: 10; 228-231]. На відміну від цього, справжня філософія пов'язана перед усім з *рефлексією*, розумовим напруженням, «роботою з поняттями», з «творчістю думки», з «пристрастю мислити». В зв'язку з цим Г.Г. Шпет досить жорстко здійснює критику минулої традиції, наполягаючи на необхідності чіткого розрізнення «*позитивної*» та «*негативної*" філософії. Якщо «позитивна філософія» опікується знанням підстав буття свідомості, життєвим, комунікативним виміром знання та завданням своїм вважає розуміння *дійсності* як справжнього буття (об'єктивного за способом існування, але доступного раціональному пізнанню); то «негативна філософія» орієнтується на *абстрактний* вимір буття при забутті конкретності живого життя, *редукує філософію* до конкретних наукових напрямків, породжуючи *емпіризм*, *догматизм*, *скептицизм* як певні світоглядні позиції. Філософ впевнений: *філософія*, що націлена на тлумачення розуму, *має свій предмет*, пов'язаний з дійсністю, або істиною, якою і є *буття*, і тому не потребує редукції, підміни філософської предметності конкретно-науковою.

Знання, як переконує Г.Г. Шпет, здобуваються *тільки філософськими* засобами, звідсіль, і «теологічні уявлення», і «гностичні», і «позитивістські фантазії» мають одну *загальну установку* (яка розцінюється філософом як *вада*) – «надати своїм фантазіям науково-подібну форму і іменувати її філософією» [10; 223.] Така «філософія» відразу припускає деяку гіпотетичність в своїх тлумаченнях щодо природи буття,

насправді ж обговорюючи не буття, а «примарне» його облаштування, уявлену можливість буття. Ось чому, виходячи з цілком реальної можливості розвитку лінії саме "негативної філософії", Шпет наполегливо доводить, що філософія *починається* тоді, коли *думка* філософа направляється на *саму думку*.

Звідсіль, викладання ж філософії як навчальної дисципліни, зрозуміло, потребує неабияких зусиль та відчуття її особливих смислових контекстів, які не повинні губитися при усіх трансформаціях.

Зробимо деякий проміжний підсумок. Отже, наш час характеризується активним вживанням термінів "*європейський вектор*" (а також споріднених з цим терміном понять – "європейський вибір", "... вимір", "... орієнтир" тощо), "європейські цінності", "європейська політика", "Європа", "європеїзм", "європейський простір" та ін. На жаль, звернення до цих понять не часто супроводжується поясненнями щодо їх соціокультурного *змісту*, історичних *умов* формування та основних *смислів*, які як певні *цінності* мають проявлятися в діяльності людини. Як правило, маємо справу з *деклараціями* про *наміри* ..., зокрема щодо орієнтації на *цивілізовану* Європу (при непрямому визнанні тим самим власної "нецивілізованості" в тих чи інших сферах), або з деклараціями щодо *приєднання* до певних структур, також, безумовно, європейського ґатунку.

Пояснити такий пріоритет *намірів* поза дійсного ствердження певних задекларованих цінностей не складає труднощів: сучасне українське суспільство занадто політизоване й бідне, аби зважати на *буття*, а не на *уяву*, хоча і дуже бажану. Через факт *бідності* суспільству просто не вистачає *внутрішніх* сил на створення відповідних умов для справжнього *культивування цінностей* (до речі, пов'язаних, як із західноєвропейським цивілізаційним шляхом, так і з власне вітчизняною історією). З першої ж причини – надмірної *політизації* суспільства – "європейськість" як певний культурно-історичний орієнтир набуває, на жаль, ознак *ідеологічного штампу*, який штучно продукується і в сферах соціальній, культурній, освітній (через надзвичайну їх залежність від політичної системи), але при цьому, на жаль, не стає насправді *ціннісним началом*, що має бути укоріненим в життя; *суспільним ідеалом*, що несе собою чітко визначену мету бажаних для країни трансформацій. Відбувається скоріше протилежне: задекларований "європейський вектор" (в тому числі і через невизначеність смислів *європейськості* як цінності) перетворюється в політичний *фантом*, що спотворює саму ідею і фактично руйнує вітчизняну освітянську традицію.

Міркуючи над цими на межі суперечливими процесами, що відбуваються останні роки в сфері освіти, не можеш не поставити собі деякі, зовсім не*риторичні* (адже вони потребують чіткої відповіді та практичного рішення) питання: а чи дійсно українське суспільство в своїх традиційно буттєвих засадах (зокрема, освітянських) є таким вже далеким щодо ознак європейськості і чи не губимо ми власне саме цю цінність, фактично відмовляючись від вітчизняної освітянської традиції й прагнучи попри усіх конкретно-історичних обставин і особливостей українського суспільства якоїсь інакшої "європейськості", яка є "ліпшою" тільки тому, що зорієнтована на інший досвід.

"*Болонський процес*" *в Україні: проблеми і перспективи*. Отже позначені нами на підставі документів загальні принципи мають бути реалізовані насамперед через впровадження *модульно-рейтингової* системи оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу студентами. Доцільно, думаю, нагадати тут деякі моменти впроваджуваної системи, ключем до якої є поняття модулю. Модуль становить собою частину навчального матеріалу (тему, розділ), знання якої має контролюватися, тобто, має бути встановлений *рівень* засвоєння цього матеріалу студентом, стан вироблення відповідних вмінь щодо цього фрагменту програмного матеріалу. Формою контролю освоєння модулів і є рейтингова система, що дозволяє оцінювати систематичність та якість роботи студентів через відповідне (згідно з розробленою програмою) накопичення балів. Враховується усе: усне опитування, співбесіди, експрес-контроль, реферативні дослідження, модульні контрольні роботи тощо. Розробляється з дисципліни навчальна програма, де відповідно вказується кількість модулів, кредитів, годин (аудиторних та позааудиторних), змістовне наповнення модулів (2-3 на кредит ECTS(36 год.) тощо. Здавалось би, жодних проблем, але, опрацювавши цю систему протягом декількох семестрів, прийняти її душею чим далі, тим важче. Чому? Спробуємо раціонально представити як її "позитиви", так і "негативи".

По-перше, в певному сенсі можна погодитись, що "нова система" розвиває в студентах більшу *самостійність*; можливість *вільно* планувати час (навчальний і особистий); *автономно* (виходячи з своїх планів) вибудовувати систему отримання освіти; за своїм бажанням змінювати вищі навчальні заклади і безпроблемно вписуватися в їх навчальний процес. Але, замислимося, який відсоток наших студентів користується можливістю "переїжджати" з університету до університету? До того ж, одну ситуацію ми маємо в більшості європейських країн, коли освіта там в більшій мірі є формою *соціалізації* громадян і певного стримування безробіття. Інше завдання перед освітою стоїть в нашій країні: окрім вже сказаного, освітні заклади (бажано, в передбачений термін, знов-таки через економічну скруту) мають підготувати спеціалістів, які б були здатні зробити "прорив" в різних галузях економіки та соціальній сфері.

По-друге, "позитивом" можна вважати й те, що даний підхід, умовно, кажучи, "уніфікує" знання на рівні закладеної в ньому модульної системи, що дозволяє сполучати *статуси* отриманих в різних навчальних закладах *дипломів*. Але чи це єдино можливий спосіб *сполучення* "рівнів освіти", які цілком можливо було б взаємно визнати через міждержавні домовленості, коли в першу чергу визнавалися *статуси* освітніх *закладів* і відповідно – дипломів, тим самим – спрацювала б довіра до професійного рівня роботи в них. До того ж при необхідності цілком можна перевести національну шкалу оцінювання, розширивши її за

рахунок оцінок “дуже добре”, “достатньо”, в “європейську” (A, B, C, D, E), не руйнуючи при цьому закладені вітчизняною традицією форми навчання.

Можна також погодитись, що модульно-рейтингова система спонукає студентів до *активної* роботи студентів протягом *семестру*, адже підсумкова оцінка з дисципліни напрацьовується фактично на кожному *семінарі* і екзамен не може принципово поліпшити оцінку, що отримана в семестрі. До речі, подібна закономірність, хіба що за рідкими виключеннями, спрацьовувала й раніше (при підсумковій оцінці робота на семінарах завжди враховувалась викладачем, щоправда, поза такої жорсткої залежності від зароблених студентом балів). Але, вважаю, формалізація не завжди спрацьовує на користь. “Активність” в ході семестрової праці в теперішніх умовах, на жаль, набуває все більше ознаки “формальної” роботи. Якість роботи в більшості випадків підміняється “гонитвою за балами”, коли смисл діяльності (заради чого нароблюються бали?) відступає на другий план. До того ж традиційна система також представляла собою *поступове напрацювання* семестрової оцінки (з періодичними атестаціями), не будучи при цьому на межі заформалізованою.

Формалізація і підсумкових перевірок знань (модульні, екзаменаційні роботи, що представляють собою тести), на мою думку, більше несе негатива, ніж позитива. Насамперед тому, що гуманітарного циклу дисципліни (особливо філософські) *неможливо* заформалізувати без втрати їх суті, адже філософія працює не просто з поняттями, що несуть певну інформацію, тобто мають певні значення, які легко можна перевірити на “істинність” чи “хибність”. Філософія працює зі *смислами*, які не пізнаються, а *творяться* через людську причетність до світу, специфічна “міра” якої може проявлятися через раціоналізацію дії і реалізацію покликання, через “перебування” в ціннісному вимірі буття і екзистенційне набуття “помилок”, через ствердження себе як особи у вчинку і, навіть, через оприлюднення мрій, переживання невдач тощо. Тобто, смисли є засобами співвіднесення думки з багатовимірністю людського буття, через що система тестування щодо філософських дисциплін сприймається більш ніж скептично.

Для того, щоб зорієнтуватись, наскільки студент вміє мислити щодо складностей буття, наскільки може бачити проблеми, формулювати проблемні питання, знаходити підходи щодо їх розв’язання, й потрібен *діалог* з викладачем. Тест, на жаль, перекреслює будь-яке спілкування, тим самим є формою втрати одного з глибинних смислів як самого гуманітарно-філософського знання, так і його викладання. Прагнення ж через тест виключити *суб’єктивність* викладача та тим самим отримати начебто *об’єктивну* оцінку знань (як довелось почути в телеінтерв’ю думку високопоставленого службовця МО і Н) не витримує критики. Хотілось би насамперед чіткого розрізнення понять “*суб’єктивності*”, якої не можна позбутись ні за яких умов, адже це є характеристика людських зусиль, від “*суб’єктивізму*”, якому, на жаль, ніщо не може перешкодити, адже це є характеристика насамперед *етична* й залежить відповідно від *рівня* моральнісної культури особи. А щодо суб’єктивності, то хіба не від цієї ознаки людини залежить, *яким* врешті решт буде тест? В тому, *як* будуть поставлені питання, *яку* структуру і *зміст* буде мати тест, на *які* категорії, теми, проблеми буде зорієнтований, проявляється саме суб’єктивність укладача. Зайве при цьому доводити й те, що й можливий рівень складності тесту, тематична розробка, орієнтація на традицію чи сучасні підходи залежать і визначаються саме суб’єктом, в якості якого в даному випадку виступає викладач.

Отже, тестова система зовсім не позбавляє від елементів *упередженого* підходу в процесі навчання (який, ще раз наголошу, залежить тільки від *моральної* культури викладача, а не від системи, за якою він працює), на що насамперед зважається при обгрунтуванні її “переваг”, і зовсім не дає об’єктивної картини знань. До того ж практика показує, що доволі часто добре справляються із завданнями люди середніх здібностей, а оригінальним “умам” важко буває втиснути свою думку в стандартизовані параметри знання, закладені у тестових завданнях. Вони “за визначенням” шукають “складностей” буття, яких у тесті, знов-таки “за визначенням”, не передбачається.

Фактично з таким чином зорієнтованої системи вищої освіти зникає така важлива її складова як *семінар*. Поняття латинське (*букв*. – “розсадник”), яке на довгий час визначило смислові освітянські пріоритети в роботі. Семінар – це і *практичне* заняття студентів; це і своєрідний *гурток*, *товариство*, націлене на вивчення певного предмету; це і процес *обговорення* доповідей, невеличких самостійних досліджень. В нових умовах семінар фактично перетворюється на “*час обчислювання*” балів. Решта завдань, як правило, залишається неактуалізованою.

Нові обставини процесу навчання змінюють і роль та місце викладача. Якщо традиційно *викладати* означає (і що підкреслювалось в будь-якому довіднику) *повідомляти*, переказувати, сповіщати, *наставляючи*, радячи, то зараз ці усталені смисли кардинально трансформуються. В більшій мірі підкреслюється той факт, що викладач має виступати не стільки в якості постачальника інформації, скільки виконувати функцію консультанта, мотиватора, модератора, “діагноста” тощо. На мою думку, всі ці завдання завжди позначали функції професіонала в системі освіти. Інша справа – наскільки можна ці завдання виконати (як в силу суб’єктивних, так і об’єктивних причин). Зважаючи на останні, мій досвід говорить про зворотнє: формалізація відношення “студент-викладач” (поза якого взагалі неможливе навчання) у світлі новітніх реформ приводить до того, що викладач в більшій мірі виступає в якості «контролера», що підраховує бали, а не наставника, радника, вчителя (вільне спілкування заміняється тим самим «контролем» та «обраховуванням» напрацьованого).

Така тенденція не може не привести до того, що домінувати буде *монологічна*, а не *діалогічна* система освіти, в якій перше місце обов’язково буде займати його «величність» «Тест», а не особа викладача

та *спілкування* з ним. В той же час саме безпосереднє спілкування з викладачем насамперед навчає *проблемно*, *критично* мислити, ставити питання та через *сумнів* в однозначності можливої відповіді на них знаходити істину. Навичка ж відповідати на запрограмовані в тесті питання за принципом "істинне" або "хибне" не націлює на формування *творчої* здібності самостійного *міркування* з приводу певної проблеми, а перевіряє лише здібність використовувати відоме. Такий "прагматизм" відображає рівень набутих *прикладних* знань, але мало що може сказати про фундаментально-теоретичні, без яких є неможливим "прорив" в будь-якій сфері діяльності.

Особливі труднощі роботи за кредитно-модульною системою виникають в Україні і через те, що своєрідна "уніфікація" форми навчання ніяк не пов'язана з відповідною "уніфікацією" *обставин* навчальної роботи. Відкритість сучасного світу дозволяє знати, що у європейських вузах, як правило, наповненість семінарських груп дорівнює не більше 15 чол., потоки складають 50-60 чол., а викладацьке навантаження (порівняно з українськими викладачами) – менше в декілька разів (до того ж з періодичними творчими відпустками та асистентською роботою в групах). Не секрет, що в українських вузах наповненість семінарських груп, як правило, перевищена в півтора-два рази порівняно з *європейськими* нормами, а потоків – й до трьох разів. Про рівень же зарплатні писати і банально і соромно. Не можу тільки не відзначити ще одну обставину: перевірка модульних контрольних робіт, а також їх розробка, що забирає *левову* долю часу і сил викладача, навіть *не* входять у викладацьке навантаження. Збільшення ж кола обов'язків викладача є таким, що серйозно позначається на стані його здоров'я. Визнати й зважити на цю обставину, на жаль, нікому.

Додамо до цього й різке скорочення годин на філософські дисципліни у вищих навчальних закладах, впровадження так званого *синтетичного* курсу, що означає значне збільшення *самостійної* роботи студентів[*], і цього буде достатньо, щоб увійти в глибоку "замріяність" щодо перспектив гуманізму та розвитку гуманітарної складової культури.

Які ж *висновки* можемо зробити з даних міркувань?

На сьогодні кредитно-модульна система освіти, пов'язана з приєднанням України до «Болонського процесу», розглядається як *універсальна* форма організації навчального процесу у вищій школі – для усіх вищих навчальних закладів, спеціальностей, форм навчання і за усіма дисциплінами, але *такою вона бути не може* в силу того, що при певних «позитивах», має і свої принципові недоліки. До того ж класична модель європейської освіти на рівні провідних університетів є іншою. Ось чому, до певної міри допускаю застосування даної системи насамперед на *заочних* відділеннях вузів, де «левовою» долею навчального матеріалу студентам приходиться оволодівати самостійно, та лише з *окремих* дисциплін, де *формалізація* знань є можливою і суттєво не позначиться на знанні предмету.

Гуманітарні, зокрема, *філософські* дисципліни (виключення, можливо, становить логіка в силу специфічних, тільки їй властивих ознак) взагалі не можуть (в силу означених в статті характерних рис) підпадати під варіант *формалізації* знань, який вимагається тестуванням. Йти цим шляхом означає вилучати з навчального процесу те, що складає "серцевину" формування *культури* філософського *мислення*. Неприпустимим є і скорочення годин на філософські дисципліни, поєднання їх в єдиний "комплекс" – такі "перетворення" фактично вилучають з системи вищої освіти *гуманітарну* компоненту, а саме вона і створює феномен *університетської* освіти та слугує основою формування інтелектуальної особи.

Музей, бібліотека, *університет* – цим соціальним інституціям належить *особлива* роль в становленні, розвитку та *збереженні* історично сформованих культурних *традицій* певного народу. Віднайдення свого місця в процесі глобалізації, я впевнена, можливе лише через збереження національної освітньої традиції, зокрема, університетської. Сприйняття загальноприйнятих європейських критеріїв (які є лише *принципами*, тобто, висхідними установками, як ми бачили на підставі аналізу документів "Болонського процесу") не означає автоматично *уніфікацію* систем. Головним є виконання освітянських завдань через *конкуренцію*, а не руйнацію однієї з освітніх систем.

Звідсіль особливе місце в національній системі освіти мають займати класичні (провідні національні) університети, які традиційно мають свої особливі завдання і тому в *автономну* діяльність яких не має втручатись будь-яка "чиновницька доцільність". Адже класична університетська освіта має *стратегічне* для будь-якої країни значення. Протягом усієї своєї історії університети доводили, що прагматичний, тимчасовий, успіх неможливий без фундаментальних наукових досягнень, без універсально розвиненої особи, широкої гуманітарної підготовки, яку, на жаль, не забезпечує система, що впроваджується.

Некритичне копіювання чужої схеми фактично руйнує систематизований характер вітчизняної традиції всупереч задекларованим в програмних документах "Болонського процесу" положенням. Розбудова єдиного європейського простору, я впевнена, має відбуватись на підставі *поваги* до традицій та через їх взаємо*збагачення*, підкріпленням чого могло б бути взаємне визнання дипломів, а не уніфікація методів та

[*] що в свою чергу передбачає вільний доступ до будь-якої інформації, але стан бібліотек й недоступність користування системою «Інтернет» більшістю наших студентів робить проблематичною самостійну роботу з інформацією

форм отримання освіти. Допоки ж має місце прагнення "узагальнення системи кредитів (ECTS)" [9; 45], є небезпека для національно-освітньої традиції.

Колишній міністр освіти і науки України В.Г. Кремень, говорячи щодо важливості розбудови "Європейського наукового і освітнього простору" (мета, не заперечую, шляхетна), зокрема вживає висловлювання: "*Рішення* освітян України приєднатися до Болонського процесу..." [2; 4]. На жаль, саме про *рішення* навряд чи можна говорити, адже якоїсь широкої дискусії щодо просування цього процесу не було (а це б доцільно було зробити). Спущене згори "рішення", особливо після набуття певного досвіду викладання за "новою системою", у більшості колег скоріше викликало на межі неприйнятливу оцінку. Освітяни України, на мою думку, мають всебічно, хоча б на сторінках "професійних" видань, обговорити ситуацію, що складається. Адже Україна прискорює "революційні кроки" в напрямку "до Європи", але чи дійсно до Європи?

Зовсім не хочу нікого образити, але, мабуть, невипадково українські дотепники вже "перехрестити" європейський "Болонський процес" у вітчизняний "*О*болонський" – мали для цього, думаю, серйозну нагоду ... Є, як на мене, над чим замислитися.

Посилання:

1. Берлінське комюніке міністрів вищої освіти Європи, Берлін, 18-19 вересня 2003 року (резюме) // Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – С. 36-44.
2. Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г.Г. Крючков, В.Б. Бурбело. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – 164 с.
3. Болонська декларація, Болонья, 19 червня 1999 року // Болонський процес і реформування вищої освіти ... – С. 25-29.
4. Велика Хартія Університетів, Болонья, 18 вересня 1988 р. // Болонський процес і реформування вищої освіти ... – С. 19-22.
5. Гребнев Л. Образование в России: документы и размышления // Высшее образование в России. Научно-педагогический журнал Министерства образования и науки Российской Федерации. – 2005, № 1. – С. 15-29.
6. Классическое образование: фундаментальность и динамизм (Интервью с В.В. Мироновым) // Там само. – С. 40-58.
7. Празьке комюніке міністрів вищої освіти європейських країн, Прага, 19 травня 2001 року // Болонський процес і реформування вищої освіти ... – С. 29-36.
8. Сорбонська декларація, Париж-Сорбонна, 25 травня 1998 року // Болонський процес і реформування вищої освіти ... – С. 22-25.
9. Сприяння мобільності (Ніцца, 14 грудня 2000 року) // Болонський процес і реформування вищої освіти ... – С. 45-47.
10. Шпет Г.Г. Мудрость или разум? // Шпет Г.Г. Философские этюды. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1994. – 376 с. – С. 222-336.

ЗАСАДИ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ І ТОПОС УКРАЇНСЬКОГО КОРДОЛОГІЗМУ

***С. В. Вільчинська*,**

Центр гуманітарної освіти НАН України

Не всяка ірраціоналістична теорія є кордоцентричною, але певною мірою кожна з них творить образ людини. У випадку негативного[13] ірраціоналізму, взятого у вимірах кордоцентризму, антропологічну проблематику свідомо наголошено. Кордологізм є невід'ємний од гуманістичної лінії розвитку української філософії, оскільки ідея серця постає кумулятивним чинником екзистенціально-персоналістичної думки. І недивно, адже сенс всякого символу визначено його внутрішньою формою так само, як і слова — його

[13] Тут у значенні досяжності для розуму того, що називаємо ірраціональним досвідом. Зміст ірраціонального виявляє чин самозаперечення (неґацію) й обертається прозорим людині, джерелом її нових ідей й проектів, відтак й непорушно з'єднаним із раціональним. У процесі раціоналізації ірраціональне постає як логічно оформлене, дискурсивне, усистемлене. Це і дає підстави вченим трактувати ірраціоналізм як негативний і надавати йому статус філософського напряму. (Див.: Современная западная философия: Словарь — М.: Политиздат, 1991. — С.118 й ін.). У позитивному ж значенні ірраціоналізм, виключаючаючи всякий перехід у форми раціонального, оформлюється як містицизм.

сememою, що „існує не „до… і без мене“, а разом зі мною і в мені „як факт особистого духовного життя“[14]. „…У прошарках семеми… зберігаються невичерпні поклади енергії, що відкладалися тут віками і стікали з мільйонів уст“[15], — зауважував П. Флоренський. Причім людське несвідоме вербально структурується (Ж. Лакан). Відтак аналіз топосу[16] українського кордологізму уточнює уявлення про засадничі принципи антропологічної методології.

Негативний ірраціоналізм, оформлений Г. Сковородою у „філософію серця“, проростає на вітчизняних теренах, ніби декоративними квітами, де-не-де. „…Вплив Сковороди на ширші кола земляків… не доведений…, на українських письменників… мінімальний (у Котляревського — власне лише одна цитата зі Сковороди, у Квітки — ніяких…). Українські романтики не читали Сковороди… Гоголь теж… П. Юркевич, не читав Сковороди… Масони в Росії мали деякий інтерес до творів Сковороди, але масонство хутко знищено дощенту…"[17]. Втім, якщо окреслити у загальному топос кордологізму, то виявиться близькість основних концептів, не зважаючи на всі історичні модифікації та відсутність прямих зв'язків і впливів поміж їхніми речниками.

І справа тут перш за все у субстанціональності символу серця. „Для філософуючої натури вербальний знак і синтаксична комбінація вербальних знаків — не ланцюжок випадкових, суто конвенціональних позначок, не проста копія, не казенний дублікат позамовної реальності, а „один із родів існуючого“, „найбільша реальність у своїй справжності“ і висловленості. Будучи такими… не заміняють собою всю „без остатку дійсність“. Субстанція, простягаючись за горизонт суб'єктивної та інтерсуб'єктивної емпірії, зберігаючи непромовлені й непрочитані таємниці, перевершує і покриває собою лінгвістичне середовище“[18]. Субстанціональність символу наперед визначає хід мислення.

Який „каркас“ задає думці субстанціональність символу серця? Він в'яжеться із таємницею, що виказує себе як нескінченність. Її здатний осягнути лише „самодіяльний дух“ окремих одиниць і не суто силою розуму й майстерності логічного мислення, але й через „вчування“ у себе (магічний акт). Відчуй сам й переконайся у тому, що воно таке є дійсне як належне, — вимога сковородинівської методології самопізнання. „Испытуй опасно всякое слово. И в то же время давай ему место в сердце твоем. …В радости и в простоте сердца принимай“[19].

Самозаглиблюючись, людина розуміє нескінченне через усе розмаїття скінченного, однак плин одиничного усякий раз постає для людини джерелом непевності. Отож притаманні самозаглибленню ознаки автаркії[20] видаються єдиним порятунком, оскільки виявляються як стан такого самостояння[21], коли більше не можемо зважати на щось істотно інакше, аніж є пережитим на досвіді і закарбованим у самопочутті переконанням. Здобута відповідність самопочуття й життєдіяльності, позначена Г. Сковородою поняттями

---

[14] Див.: *Флоренский П. А.* У водорозделов мысли // Флоренский П. А. Соч.: В 2 т. — М.: "Правда", 1990. — Т. 2. — С. 232-233, 262.

[15] *Флоренский П. А*. У водорозделов мысли // Флоренский П. А. Соч.: В 2 т. — М.: "Правда", 1990. — Т. 2. — С. 270.

[16] *Topos* — від грец. „місце“, використано Арістотелем задля спростування поглядів атомістів про існування пустого простору поза тілами, — у значенні межі охоплюючого тіла, тобто за межами тіла перебуває інше, що обмежує його перебуття у певному місці. Мислитель закладає основи атрибутивного розуміння простору. Відтак *топологія* — це науковий розділ, де досліджують ті властивості об'єктів, що залишаються незмінними за обставин неперервних перетворень, зберігаючи ознаки близькості складових їхнього розмаїтого перебування. Отож *топос кодологізму* — це простір незмінної близькості форм і принципів антропологічного пізнання української філософії.

[17] *Чижевський Д.* Фільософія Г. С. Сковороди. // Праці Українського Наукового Інституту / Серія: філософічна, книга 1. — Варшава, 1933. — Т. XXIV. — С. 178.

[18] *Фатенков А. Н.* Философ. Опыт самоопределения в языковом пространстве культуры // Человек. — 2004. — №1. — С. 107.

[19] *Сковорода Г.* Наркісс. Разглагол о том: узнай себе. // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 161.

[20] *Автаркія* — стан самовдоволення, оперте на самосвідомість здобутої цілісності існування й самопочуття усталеної спільності.

[21] „Якщо ти твердо ідеш *шляхом,* яким почав іти, то… ти щасливий. Іди… дивись вперед, шукай… настоюй, але уперто і наполегливо. …Щасливий той, хто вступив на шлях *господа*! Але тричі… блаженний той, хто несхибно іде по ньому. Лише *стійкість* одержить у нагороду вінок. …Появу такого „бідівника“ світ висміює, мудреці називають дурнем…, юнаки уникають, старці гребують, царі пригнічують, бідні зневажають і чи не здається він тобі якимось царем блазнів? Але він знає своїх і знає, для кого він воскресає“. (*Сковорода Г.* Лист до Ф. П. Жебокрицького // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 2. — С. 386).

„блаженного самолюбства“, „самовдоволення“[22], „куражу“, стає невід’ємною для того, аби людина могла бути щасливої, адже всі душевні муки через невідповідність наших уявлень про належне тому, що отримано в діях. Означена внутрішня наповненість символу серця смислом у своїй дотичності до обґрунтування людиною життя й діяльності стає тією пружиною, що усякий раз навертає думку до проблем духовності, свободи, повноти (конкретності) індивідуального існування. Проблематика повноти буття є чи не наскрізною в нашій філософії. Особливо гостро точилася дискусія у XVII-XVIII ст.[23], й у XIX ст. вона мала свої неповторні наголоси. Але повсякчас залишався незмінним символізм. Даний факт — не якесь особисте дивацтво українських мислителів, „це метод заперечення філософського раціоналізму, спосіб доведення однобічності дискурсивного мислення. Його використовували всі європейські філософи, що стояли на принципах неоплатонізму. Звернення філософії до символіки, з одного боку, означало, що філософія в такий спосіб виявляє в культурі свою інтегративну функцію, а з іншого — що в полеміці з раціоналізмом це було проявом ірраціоналізму…“[24]. Ось і „філософія серця“ демонструє свою культурно-інтегративну функцію, адже через поєднання чуттєво-образних і логіко-дискурсивних складових пізнання вона повертає людині надію здобути цілісність буття. Й водночас — не відмовляє у вирішальному значенні для життєвих перемін так званій „чудодійності“ акту самопізнання, суть якої у тому, що наше внутрішнє буття постає як вічність, котра надає змогу усім на диво долати всяку тлінність. Тут міститься „те в моєму єстві, що виходить за межі моїх бувань“, „тотожне моїй самості і трансцендентне… кожному з них і всім їм разом“[25], мое позачасове „Ми“[26], моя екзистенція.

Справді, кожен має уявлення, що уміщують таку істину, яка долає невизначеність, „розпорошеність“ власного існування. Істина за Г. Сковородою – це така самодостовірність духу, що забезпечує будь-якій життєвій події невипадковість, встановлює міру очікувань. Це не просто гадка, в якій засвідчено людині засобами силогістичного обґрунтування чи авторитету можливість чогось, вле й втілення дечого безпосередньо відомого, бажаного („нравного“ серцю), „переплавлення“ тендуючого руху Ероса (як це розумів Платон) із еротикою спрямувань на піднесене (як це описано у християнстві)[27]. Отож її доказ є не тільки умовивід, але й безпосередня достовірність. Відтак виразні екзистенціальні наголоси сковородинівського потрактування істини як ціннісно-нормативного чинника життя виводять антропологічне пізнання далеко за межі модерного спрямування. Філософські системи модерну покликані були до „здобуття істини через метод, логіку, регресивне встановлення достатніх підстав і цим формують твердь. Виміряти, вивести, продемонструвати — суть цієї тверді. Істина має забезпечувати колективну згоду, де істина *однакова* для всіх, але не *Одна* — ціла й унікальна. У Сковороди вона не однакова, але Одна“[28], має абсолютне екзистенційне укорінення.

„Повертайся додому!“[29] —закликає філософ. Образ дому є найкращим відбиттям істиності як унікальності, цілісності, абсолютності змісту для одиничного існування. Це принцип, що вимагає зосередитися на сутності того, що сприймаєш, адже вона єдина в усьому; це те, що залишається з нами скрізь, єднає нас і є завжди нашим надбанням (моєю радістю, моїм жаданням тощо). „Да мы ж то сами дом

---

[22] „…Имhть дома, внутрь себе, все свое некрадомое добро, не надhяться же …на наружныя околицы плоти своея, от самого сердца, яки тhнь от своего дуба… зависящія“. „…Быть самым собою и в себh доволным“ (*Сковорода Г.* Благородный Еродій // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 2. — С. 116).

[23] Див. *Бондаревська І. А.* Парадоксальність естетичного в українській культурі XVII — XVIII століть. — К.: ПАРАПАН, 2005. — С. 68-107. Авторка, аналізуючи базові моделі культури через антитезу простоти, благочестя й освіченості, всебічно висвітлила основні версії розв’язання проблеми здобуття людиною цілісності існування та слушно відзначила істотні місця полеміки, що точилися навколо проблеми.

[24] *Вільчинський Ю. М., Вільчинська С. В., Скринник М. А.* Розвиток філософської думки в Україні. — К.: ВІПОЛ, 1994. — С. 77.

[25] *Шинкарук В. І.* Поняття культури. Філософські аспекти // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. — К.: Фенікс, 1996. — С. 29.

[26] Див.: *Шинкарук В. І.* Методологічні засади філософських учень про людину // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми. — К.: ПАРАПАН, 2000. — С. 43-44.

[27] Див. про це більше у статті: *Вільчинська С. В.* Еротична природа підсвідомого і українська філософія серця (асоціації і паралелі за концептами З. Фрейда і П. Юркевича) // Київські обрії: історико-філософські нариси. — К.: Стилос, 1997. — С. 240-250.

[28] *Бондаревська І. А.* Парадоксальність естетичного в українській культурі XVII — XVIII століть. — К.: ПАРАПАН, 2005. — С. 196.

[29] Див.: *Сковорода Г.* Симфоніа, нареченная Книга Асхань о познаніи самого себе // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 253; *Сковорода Г.* Бесhда 2-я, нареченная Observatorium Specula (еврейски — Сіон) // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 297.

есми божій“[30]. Отож все у всьому усюди і кожної миті перебуває. Усюди представлено загальність одиничного й унікальність загального. Навертаючи до такого висновку, Г. Сковорода вивищує роль одиничного існування[31].

У просторі автаркічної цілісності сердечного знання (ціннісно унормованого) щезає тривога, ми більше не плентаємося „во след владеющія моды, как овцы“, бо „разумеем путь свой“[32]. Здобутий спокій як наслідок наполегливих випробовувань стосовно всякого смислу, зосередженого в собі, народжує певність щодо потреби життєвих перемін. „…Сыскать в нашем пепеле погребенную искру божества, отсюду… царство владеть собою, иметь мощь“[33]. Утворена „міць“ потужніша за будь-який факт, аргумент, бо сповнена незатьмареної радості самопочуття (екзистенціально вкорінена). Відтепер у очікуванні на краще ми здійснюємо всі свої „кроки“, не збиваючись на манівці через будь-який примус тощо. Здатність людини „прозріти“ (без опосередкувань) цілісність буття (божественну досконаліть) й усуває всяку можливість для того, щоби надавати окремому значень довершеності й винятковості. У цьому — внутрішня свобода. У очикуванні божественної гармонії сущого (блага) отримує автентичний зміст людське існування. Благо — цілісність всіх проявів людської життєдіяльності.

Якщо „філософія серця“ Г. Сковороди на „топологічній мапі“ негативного ірраціоналізму представляє його початковий „осередок“, де ідеї оформлено в основних, найзагальніших рисах, то „логіка серця“ П. Юркевича є станом його розквіту, коли ідеї набувають завершених, чітких формулювань. Концепти інших мислителів лише поглиблювали ті чи інші аспекти останньої. І хоча кордологізм не утворив школи в українській антропологічній філософії, однак у якості динамічної закономірності він собі знайшов вияв у творчості

СУЧАСНИЙ СВІТ І КУЛЬТУРА ТОЛЕРАНТНОСТІ

Г.П.Ковадло,
Інститут філософії імені Г.С.Сковороди НАН України

“Боротьба і руйнація – альфа та омега існування... гармонія не вище від війни, а любов виявляє божественне не більше, аніж смерть”, – читаємо рядки М.Ганді, великого гуманіста сучасності. Сила роз’єднання – це не тільки вселенський принцип нашого життя в його суто матеріальному аспекті, але й принцип нашого ментального й морального існування. В інтелектуальному, соціальному, політичному та моральному житті ми не можемо зробити ані кроку без нашої “насильницької” дії, без самоствердження, без боротьби та битви між тим, що існує й живе, і тим, що прагне існувати та жити. Вся історія людства засвідчує домінування цього принципу життя у світі. Звичайно, людина завжди прагнула пом’якшити його: замінити фізичну силу – духовною, війну – миром, конфлікт – союзом, смерть – безсмертям, постійно вносячи у світ рятівні принципи “об’єднання” і “взаємодопомоги”. Сила об’єднання і взаємної допомоги, як і сила любові, не менше вартують у людському бутті, ніж сила егоїстичного самоствердження.

Саме об’єднання може працювати як для взаємної допомоги й миру, так і для “захисту” та “агресії” (для захисту людини від агресії з боку інших і для її боротьби за власне життя). Сила “об’єднання”, пише Лоренц, це випадок “війни” й “егоїзму”, самоствердження життя проти іншого життя, а любов постійно засвідчує себе як “сила смерті”, особливо любов до добра, до Бога, бо позділяє відповідальність за руйнацію та зло у світі.

Життя – це “асиметрія”, це “постійне коливання” [1, 279] на лезі ножа між пізнанням і дією, свідомістю й діяльністю, досвідом і його використанням, коливання, що утримує рівновагу через неперервний рух, поривання й спрямування людини, активність та стандарти її дій.

Емоційний і моральний “бунт почуттів” охоплює сучасну людину, яка досі була задоволена своїми діями і їх стандартами, що зазнають розбалансування, розклад, крах. Вона опинилася “закинутою в ситуацію, де ці “сили дії” перебувають у нестримному конфлікті між собою і кожна сама з собою. І в неї немає ніякого опертя, моральної основи, немає того, за що можна триматись і за чим іти. “Ресентимент, – твердить М.Шелер, – ось ядро руху сучасного людства” [2]. Вітально – це втрата віри та інтересу до звичних

---

[30] *Сковорода Г.* Симфоніа, нареченная Книга Асхань о познаніи самого себе // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 250.

[31] Цьому сприятиме й символічний алегорізм стилю мислителя, адже через одиничний символ він передає значущість світу як цілокупності буття, відсилаючи до комплексу образів, що можуть бути і „кінцем“, і „початком“у розгортанні смислу. Їхній зв’язок настільки універсальний, що його навіть похопити важко якоюсь системою упорядкувань. Усюди представлена загальність одиничного й унікальність загального.

[32] *Сковорода Г.* Бесһда 2-я, нареченная Observatorium Specula (еврейски — Сіон) // Сковорода Г. Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 290.

[33] *Сковорода Г.* Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире // Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — С. 367.

дій, стандартів, цілей життя, емоційно – це втрата людиною звичних почуттів, уподобань, симпатій, шанувань та ін. Людина не знаходить імперативу дії, ясного шляху.

Основу цього соціально-історичного руху душ становлять не первинні і спонтанні спрямування людини до пошуку позитивної цінності, а протест, заперечення цінностей, нетерпимість, а то й ненависть до "іншого", "меншовартісного", до того, хто керується "позитивними" цінностями. Мислення за допомогою ієрархічного вертикалізму досягло сьогодні своєї умовної межі і переорієнтувалось, почало "стелитися" вздовж цієї межі, малюючи найрізноманітніші обриси на його поверхні. Біг по "горизонталі", на відміну від "вертикального", трансцендентного – більш різноманітний, плюралістичний, але водночас і більш "заплутаний".

Як знайти людині себе у цьому "горизонтально" спрямованому і надто плюралістичному світі – світі дисонансів та конфліктів, у якому немає чіткого розмежування добра і зла, немає нічого тривкого і де зникають сутнісне і спільне, те, що єднає?

Світ після Модерну – це дисенсус, а постмодерністський соціум – суспільство "роз'єднаних" і "відокремлених", зазначає М.Фуко. У ньому переважає дисгармонія і нерівновага. Рівновага лише момент в його існуванні. "Асиметрія, дисгармонія, нерівновага приводять не до бажаної багатьма поколіннями рівноваги, гомеостазу, єдності, гармонії, а до виникнення все нових і нових станів". Несумісність має місце і в людських стосунках і в людському існуванні. Конфлікт засвідчує себе як екзистенційний вимір буття, як архетип існування людини й суспільства. Взагалі конфлікт, як явище, що роз'єднує і розщеплює буття, завжди вважали небезпечним, таким, що розбалансовує упорядкованість суспільства, світу загалом. Він потенційно руйнівний і потребує вироблення соціальних механізмів його стримування, стимулювання та ін.

Однак у сучасному світі існують докази того, що й самі конфлікти можуть породжувати цінні зв'язки, які зміцнюють сучасні демократичні суспільства, надають їм відповідної сили, єдності, згуртованості. "Соціальний конфлікт, – пише А.Гірсман, – це опора демократичного суспільства" [3, 206], його невіддільна частка нарівні з плюралізмом. "У сильному громадянському суспільстві недовіра і критика владних дій поширена всюди так, як і конфлікти, що з них випливають" [4, 231] – зазначає згаданий автор. Моральна критика і моральне обурення нескінченні, бо реальна влада так чи інакше неминуче порушує будь-які моральні норми справедливості, що їх додержується те чи інше суспільство. "Громадянське суспільство гарантує тільки наявність публіки, а не публічної згоди і одностайності" [4, 231]. Тому "глибоке розуміння" сучасного суспільства має базуватися на думці, яка ставить у центр уваги конфлікт і силу. "Сильне громадянське суспільство гарантує існування конфліктів" [4, 231].

В інтерпретації М.Фуко "пригнічення" конфлікту це – пригнічення свободи, тому що "привілей брати участь у конфлікті – це випадок свободи". Якщо суспільство "стримує" конфлікти, воно є пригноблюючим, а якщо "підтримує" їх, воно демократичне. Лише демократичне суспільство, вважає М.Фуко, дає змогу різноманітним групам визначати свій власний спосіб життя, узаконювати неминучий конфлікт інтересів. Тому конфлікт – це не наскрізь негативне явище, виключно зло чи "хвороба", яку неодмінно треба долати. За такого підходу втрачається можливість конструктивного використання конфлікту, який постає себе як екзистенційний, отже як нездоланний, "такий, що навіки", як алгоритм існування. Він, як і деструкція взагалі, може слугувати водночас і справі розщеплення, роз'єднання буття, і справі структурування реальності, справі життя. Це та "невеличка", але важлива частинка організації всіх живих істот і суспільств, що зберігає й утримує систему функціонування і саме життя. Конфлікт, як і неузгодженість чи "внутрішньовидова" боротьба (К.Лоренц) зовсім не є ні "дияволом", ні "знищуючим началом", ні "частинкою тієї сили, яка безконечно творить добро, завжди жадаючи зла" [5, 62]. Але у великій справі становлення світу ця сила спрямована на добро.

"Сила роз'єднання", зосереджена і в людині, і в цілому світі, не абсолютно протистоїть "силі об'єднання" й інстинкту життя (життєстверджувальному началу) і не долається останнім, бо певною мірою випливає з "бажання до життя" і є його збалансовуючою величиною. Людина запрограмована на самозбереження і життя, а отже, на "егоїстичну агресивність", деструкцію (Е.Фром) чи "конфлікт" (М.Фуко) і водночас на спільність і комунікацію (Ю.Габермас). Щоправда, ця запрограмованість не є жорсткою, бо, попри все, її інстинкти слабкі й недостатні, щоб гарантувати існування, а такі, які є вже не суто природним елементом, а таким, що обтяжений соціальністю, культурою – дещо "змінений" (збіднений або вдосконалений). Життя – це баланс між прагненням людини якомога більше зробити для себе і своїх власних інтересів та інтересами соціального цілого. Успіх у боротьбі за самозбереження та існування досягається не лише "егоїстичною користю й агресивністю", а й засобами "співробітництва" та "комунікації", пише канадський соціобіолог М.Р'юс. Ми отримуємо "користь" від загальної взаємодії. У процесі відбору людська природа виробляє "балансовий механізм", завдяки якому виникає справжня людина (моральна істота, альтруїст). Люди взаємодіють один з одним, маючи моральнісні почуття, і це відповідає їхнім біологічним інтересам. Тобто, вважає дослідник, "істинний альтруїзм цілком може бути еволюційною відповіддю на потребу людських істот в альтруїзмі... Людський розум не "tabula rasa", не пустий білий аркуш. Швидше, в нас є вроджені диспозиції або здібності, які схиляють нас думати і діяти так, щоб сприяти нашій біологічній користі... Згідно з сучасними еволюційними уявленнями про те, як ми діємо й мислимо, впливає тонко на структурному рівні наша біологія...

Діяти спільно й бути альтруїстами – в наших еволюційних інтересах" [6, 201].

У процесі онтогенезу та філогенезу в людини виробляється алгоритм до згоди й "імунітет" до чужинця, взагалі до "іншого". Уже у біблейському законі Мойсея проголошується: "Чужинця, який поселиться в твоєму домі – люби!" Це – пересторога не забувати про "Єгипет", нагадування про небезпеку ворожнечі, про необхідність порозуміння, натяк на мирне співжиття та співіснування. Останнє передбачає поліфонію і багатоманіття, не "рівність", а "відмінність".

З цього погляду формулювання про "несумісність світів", "несумісність культур", "цивілізацій" та ін., що посилились з процесами глобалізації у світі, є досить сміливими і небезпечними. Людина, каже М.Гайдегер, будує "культурні світи", які вписані, вбудовані в єдине оточення, що їх єднає. "Культурні світи" не рівні, а різні, і лише в цьому розумінні вони "несумісні" і дисонують між собою. Тут діє закон "нетотожності", що допускає взаємодію, взаємодоповнення "одного" й "іншого" – взагалі різного. "Інше" в такому разі лишається "суперечливим", але цінним і самоцінним – важливим, вартісним і необхідним моментом буття. Тому важливо прагнути до їх урівноваження, бо одне не може існувати ізольовано від іншого.

Як і чим у світі, в якому, за висловом М.Фуко, існує "напруженість" між злагодою і незлагодою, між згодою і конфліктом, досягається краще і більше порозуміння? Можливо, за допомогою діалогу чи "актів комунікації", як зауважує Ю.Габермас? Можливо, саме консенсус і є та структурна сфера реальності, на якій тримається "співіснування" в сучасному світі і досягається "взаємне порозуміння"? У комунікації типовими є дискурс і пошук консенсусу (Ю.Габермас). Злагода досягається "силою кращих аргументів", за висловом Габермаса, саме тому "аргументоване мовлення" в процесі раціонального дискурсу – "єдина можлива альтернатива відкритому і прихованому насильству" [8]. Серцевиною "комунікативної" раціональності є "невимушена", "об'єднувальна сила аргументованого мовлення", що породжує консенсус. Учасники дискурсу долають свої суб'єктивні погляди на користь "раціонально-мотивованої злагоди" (Ю.Габермас).

Комунікативна раціональність вимагає ідеальних умов і виконання певних стандартів. Але повсякденне життя і "повсякденна політика" ніколи не досягають стандартів "комунікативної раціональності", оскільки життя, за висловом М.Фуко, "блукає" по більш широкій і "дикій території", яка сповнена конфліктами. Будь-яке суспільство має виробляти процедури подолання і тих конфліктів, які не можуть бути вирішеними "силою аргументованого мовлення", навіть якщо всі учасники їх є прихильниками "принципу раціональної аргументації". Суспільне, публічне життя відбувається не в "ідеальних умовах", що виключають застосування сили, а в "безлічі демократичних просторів, де можуть знайти своє вираження вперті відмінності в силі, матеріальному становищі, а отже в інтересах" [2].

Консенсус, який потребує нейтралізації групових інтересів та досягнення компромісів, недосяжний. Злагода ніколи не досягається шляхом цілковитої нейтралізації приватних, групових уподобань, інтересів, нахилів та ін. Мислити інакше, каже М.Фуко, – означає "повторювати хибну думку". Потрібне інше розуміння поняття "політичної" культури, яке було б більш диференційованим, терпимим до відмінностей і конфліктів і більш сумісним з плюралізацією інтересів (М.Фуко). Ми живемо в стані "холодної війни", "дисенсусу" культур, цивілізацій та ін., але підтримуємо рівновагу. Що дає змогу досягти цього? Можливо, компенсацією дисенсусу у світі, в якому компроміс недосяжний, є толерантність? Адже саме толерантність поціновує різноманітність, неідентичність, різність – індивідуальну, суспільну, культурну та ін. Можливо, через те, що саме толерантність – це те "серединне", як казав свого часу Арістотель, "що є кращим і має перевагу над тим, що по обидва боки від нього розміщується" ("Евдемова етика"). Саме в "середині" є певна вершина та істина. Розглядаючи "стриманість" як "серединне" між протилежностями: з одного боку – гнівом, жорстокістю, люттю, що становлять одну й ту саму схильність духу, а з іншого боку – раболіпством, догідництвом, покірливістю та ін., що становлять іншу схильність духу, Арістотель пише: "... як і в тому, про що ми говорили вище, так і тут буває перевищення і упущення (адже жорстокий чи лютий – це той, хто шаленіє швидше, ніж належить, і надовше, ніж належить, до того ж, коли не слід, та від чого не слід і дуже часто, а раболіпствує той, хто діє навпаки), ясно тому, що буває і середина між цими відхиленнями від правильної поведінки. А якщо ці обидва способи поведінки – помилкові, очевидно, належним і гідним буде серединний між ними, бо він не забігає наперед і не запізнюється, дає волю гніву там, де слід, і не дає там, де не слід.

Отже, оскільки стриманість є найкращим зразком поведінки серед подібних потерпань, то очевидно, саме стриманість – це і є певною мірою середина", а "стриманий" є "середнім" між жорстоким і покірливим. Сучасна людина і сучасний світ як ніколи потребують цієї "серединності": "стриманості" у ставленні до Іншого, до відмінностей і "неодинаковостей", які існують у світі взагалі. Виховання цієї чесноти та утвердження етосу толерантності (принаймні на рівні людських стосунків) стає нагальною потребою сучасного, досить плюралізованого і пронизаного суперечностями світу. Бути толерантним, бути терпимим, бути стриманим – це чемність на сьогодні. Прихильник толерантності виходить із переконання, що моральна амбівалентність є принципово нездоланною основою буття людини, він не виключає себе з того зла, в якому живе, і не відлучається від того добра, в ім'я якого живе. Йдеться не про ліквідацію насилля, конфлікту тощо. Конфлікт, як і зло взагалі, має надто глибоке коріння в історичному і психологічному досвіді, в самій онтології людини. Може йтися про

якісну зміну вектора свідомих зусиль людини – індивідуальних, колективних, соціально-організованих. Ці зусилля спрямовані на те, щоб вирватися із "зачарованого" кола незлагоди, ненависті, нетерпимості тощо. Щоб попереднє зло не стало абсолютною перепоною для майбутнього співробітництва.

Навіщо нам потрібна "культура толерантності"? Це – чеснота безкомпромісних людей. Не потрібні толерантність і стриманість там, де є повна симпатія, консенсус, де є діалог, можливість комунікації загалом. Толерантність – це "шлях до діалогу" (К.Поппер), шлях уникнення суперечки, а отже, пошуку і віднайдення істини, порозуміння. Тільки в "поєднанні з протилежною думкою" (Сократ) досягається істина – те "серединне", що лежить між двома поглядами, між двома думками, те, що належить до "третього світу" (К.Поппер). Жити в плюралізованому світі, в якому переважають не вертикальні, а горизонтальні вартості та наративи, означає "жити самому і дати жити іншому". Імператив толерантності: "Будь у злагоді навіть і незлагодою!", "Живи сам і дай жити іншому!" Чи саме не це є сьогодні виявом найкращої "турботи про світ", "турботи про інших" і "турботи про себе"?

Посилання:

1. Ухтомский А.А. Избр.труды. – Л., 1978.
2. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. – СПб., 1999.
3. Hirshman A.O. Social Conflicts as Pillars of Democratic Market. – 1997.
4. Alexander C. Bringing Democracy Back // Universalistic Solidarity and the Civil Sphere in Intellectuals and Politics: Social Theory in a Changing World. – Newbury Park, 1991.
5. Лоренц К. Оборотная сторона зеркала. – М., 1998.
6. Ruse M. Taking Darwin Seri onsly… – Oxford, 1986.
7. Habermas J. Concluding Remarks' in C. Calhoun (ed.) Habermas and the Public Sphere. – Cambridge, 1992.
8. Ryan M. Yender and Public Access: Women's Politics in Nireteenth – Century America, in C. Calhoun. – Cambridge, 1992.

ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ДЛЯ АСПІРАНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

О.І.Бойченко,
Центр гуманітарної освіти НАН України

В переліку лекцій по філософії для аспірантів, при підготовці до складання ними кандидатського іспиту з філософії, курс лекцій з соціальної філософії займає місце останнє за часом, але не за значенням. Адже ті проблеми, котрими опікується саме соціальна філософія на тепер є чи не найважливішими серед філософських для сучасного науковця. Адже саме вони, в контексті наукоцентричності сучасного світу, набувають останніми десятиліттями дедалі більшого значення. Наприклад, – чи вчений зобов'язаний займатись наукою заради самої науки, чи ж він має, в результаті своїх занять, вирішувати назрілі потреби соціуму. Або ж чи можуть моральні аргументи бути вирішальною підставою для накладання вето на дослідження тих чи інших проблем? З відповіддю на ці та багато інших питань, певною мірою молодий дослідник може визначитися, прослухавши означений курс лекцій. Тому лекційний курс з соціальної філософії для аспірантів має висвітлити основні моменти політичної, правової, економічної сфери життєдіяльності суспільства, познайомити з різними варіантами справді сучасного бачення історичного процесу і можливими перспективами та прогнозами подальшого існування людського соціуму, з усіма його проблемами і версіями їх розв'язання. Адже, в ідеальному варіанті, саме ці молоді науковці, на даний момент аспіранти, й будуть тими людьми, котрі певною мірою будуть сприяти (або й навпаки) розв'язанню цих проблем в майбутньому. Тому курс соціальної філософії для аспірантів, поряд з лекціями по філософії та історії й етики науки, є одним з найважливіших.

Взагалі ж викладання соціальної філософії для аспірантів істотним чином відрізняється від студентського курсу лекцій, присвячених соціально-філософській проблематиці. Адже студентський курс, по-перше, передбачає необхідність максимального охоплення філософської (у тому числі соціально-філософської) проблематики. В зв'язку з цим він є певною мірою поверхневим, хоча й порівняно досить великим за обсягом лекційних годин. На відміну від нього, курс лекцій з соціальної філософії для аспірантів передбачає набагато інтенсивніший виклад матеріалу й потребує надзвичайно прискіпливого підходу до визначення ключових тем лекцій і чіткішого та конкретнішого формулювання завдань для самостійної роботи аспірантів.

Викладання соціальної філософії (як для студентів, так і для аспірантів) зумовлюється її особливістю щодо інших суспільних дисциплін. Адже вона виступає не тільки філософською теорією суспільства, але й теорією соціально-гуманітарного пізнання та методологією вивчення інших суспільних наук: історії, соціології, права, політології, мовознавства тощо.

Соціальна філософія вивчає людину і світ, котрий вона створює і в якому живе. В цей світ входять мова та наука, право і етика, засоби і методи людської діяльності і організації (починаючи з найпростіших знарядь праці і закінчуючи надсучасними інформаційними технологіями).

Всі соціальні й гуманітарні науки (історія й соціологія, мовознавство і теорія культури) займаються взаємодіями людей та продуктами цієї взаємодії. Специфіка ж соціальної філософії полягає в тому, щоб віднайти в реальному соціально-історичному бутті, тобто в нашому житті, нашій свідомості ті сили, котрі надзвичайно важко показати наочно, але які, однак, відіграють суттєву роль в тому, як складається наше життя та наша історична доля. Людина відчуває, що вона охоплена невидимими залежностями, котрі зв'язують її свободу, але без яких ця свобода взагалі не змогла б проявитись. Саме ці сили зумовлюють лад існування, котрому підпорядковується кожна людина. В процесі історичного руху люди по-різному намагались по-різному означити цей порядок, дати йому ім'я: космічні сили, боги або ж Бог. Сьогодні ж цей порядок все найчастіше означають словом „суспільство".

Тому кожному викладачеві соціальної філософії (особливо для аспірантів) потрібно докласти значних зусиль, щоб сучасний науковець отримав необхідні уявлення про соціальні зв'язки, котрі не можна наочно описати (і відповідно, не можна зафіксувати емпірично), але які складають основу життя суспільства.

Найбільш доцільним на мою думку є виокремлення наступних п'яти основних напрямів курсу соціальної філософії для аспірантів. Це:

- філософія історії;
- своєрідність соціально-філософського бачення суспільства;
- основні гносеологічні та методологічні моменти оціальної філософії;
- соціально-філософський розгляд основних сфер суспільного життя економічної, соціальної, політичної та духовної;
- назрілі онтологічні проблеми й перспективи розвитку сучасного людства.

Звісно, подібна рубрикація значною мірою обмежує розгляд соціальної філософії, проте, зважаючи на сказане на початку, це дозволяє найкращим чином викласти матеріал і зробити необхідні акценти. Інколи ж програми лекцій по соціальній філософії для аспірантів і сьогодні доволі сильно нагадують (майже повторюючи) курси подібних студентських лекцій. Але завдання викладачів, котрі працюють з аспірантами, якраз і полягає в тому, щоб забезпечити якісно новий рівень виклад матеріалу, причому багатшого.

Саме тому п'ять запропонованих вище напрямків і дозволяють, на мою думку, найбільш продуктивно використати обсяг лекційних годин, присвячених даній проблематиці.

В межах філософсько-історичної тематики необхідно розглянути специфіку філософіїх історії як першої форми становлення соціально-філософського знання. А також – класичний, некласичний та постнекласичний етапи розвитку філософсько-історичних концепцій. При цьому класичний етап визначається як лінійний та однонаправлений (моноцентричний), некласичний – як нелінійний та моноцентричний, а некласичний – плюралістичний та людиномірний.

Для класичного етапу характерні три основні бачення історичного процесу – прогресистське, регресистське та циклічне. Всі вони започатковані ще в релігіях і уявленнях Давнього світу (причому як західного так і східного). Основні прогресистські ідеїї вперше сформульовані в ідеологіях іудаїзму та християнства (Аврелій Августин), потім знаходять розвиток в концепціях Нового часу, Просвітництва та Німецької класичної філософії – Ш.Л.Монтеск'є, Ф.М. Вольтера, Ж.А. Кондорсе, І.Г. Гердера, І.Канта, Г.В.Ф. Гегеля та інших. Причому на ранній стадії основним чинником поступу був божественний розум та воля, а на пізній – людський. Регресистське розуміння історії характерне багатьом давнім культурам (наприклад китайській чи скандинавській), воно наявне і в Давній Греції (Гесіод), потім воно виявилось в концепціях М. Монтеня та Ж.-Ж. Руссо. Циклічний напрям на ранній стадії представлено вченнями Полібія та Сима Цяня, а в подальшому концепціями Н. Макіавеллі, Т. Кампанелли та Джамбаттіста Віко.

Некласичний етап філософії історії можна розпочати розглядом формаційної концепції, оскільки вона пропонує вже не однолінійне бачення історичного процесу. Також надзвичайно важливими є розробки представників концепції культурних циклів – М.Я. Данилевського, О Шпенглера та А.Дж. Тойнбі. Доволі важливою для цього етапу є типологізація історичного процесу К. Ясперса – концепція вісьової епохи.

Постнекласичний етап філософії історії можна представити концепціями П. Рікера, ж. Бодріяра та Ф. Анкерсміта.

При розгляді кожного з трьох етапів розвитку філософії історії слід звернути увагу на розкриття проблем сенсу та спрямованості історичного процесу, його суб'єктів тощо.

Своєрідність соціальної філософії полягає, по-перше, в тому, що вона суспільство розглядає як цілісність, тоді як інші, спеціальні суспільні науки обмежуються вивченням лише його певного зрізу, або частини. По-друге, соціальна філософія здійснює цей розгляд крізь призму основного питання філософії, з'ясовуючи специфіку співвідношення суб'єкта та об'єкта, матеріального та ідеального в життєдіяльності людей, спеціальні ж суспільні науки характеризуються суто об'єктним вивченням соціальної дійсності.

В межах безпосередньої соціально-філософської проблематики можна зробити невеликий схематичний екскурс до класичних концепцій. Слід віддати належне географічному, біологічному, психологічному та технічному детермінізму та марксистській концепції суспільства. Але основну увагу слід приділити сучасним соціальним теоріям, зокрема М. Вебера, Е. Дюркгейма, Н. Еліаса, П. Бурд'є та ін.

Політико-правовий та економічний аспекти життя суспільства передбачають розгляд таких основних моментів:

- політичної структури суспільства;
- типологізації політичних систем (концепції Д. Істона, Г. Алмонда, Дж. Пауела, К.Дойча та Ж. Блонделя);
- політичних режимів (демократії, авторитаризму та тоталітаризму);
- проблем громадянського суспільства та правової держави;
- значення конституції та права в житті соціуму (особливості Конституції України);
- економічні аспекти розвитку держави.

В контексті викладу матеріалів цього розділу потрібно постійно звертатись до українських реалій політико-правового життя, оскільки аспірантів цікавить саме те, яким чином ці реалії збігаються з пропонованими концепціями.

Під час розгляду останнього (найменшого за часом) блоку особливо важливо зробити так, щоб встановився чіткий зворотній зв'язок викладача з аудиторією. Адже зріз проблем і перспектив розвитку сучасного людства, соціального прогнозування виявляється досить часто тим моментом, де аспіранти (особливо природознавчих та технікознавчих наук) виявляють особливу зацікавленість і відчувають можливість і потребу активно долучитись до пропонованого матеріалу. Вони потребують уточнень і намагаються предметно конкретизувати загальновідомі й визнані концепції сучасних теоретиків. Це призводить до доволі ефективного розгляду основ матеріалу і можливості зацікавленого самостійного опрацювання значного масиву матеріалу.

НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ ЯК ГОЛОВНИЙ ЧИННИК УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВНОСТІ

Є.В.Кривець,

Центр гуманітраної освіти НАН України

Питання національної ідеї визріває давно, а в нинішній ситуації, зважаючи на внутрішньо та зовнішньополітичний контекст, воно набуває особливої ваги. Вона відображає прагнення більшої частини людей, що населяють державу. До втілення або досягнення визначенної загальної мети. При цьому в різні часи націонаціональна ідея може й навіть повинна змінюватись відповідно до культурних та інтелектуальних надбань та потреб людей, що є представниками даного етносу.

Коли Платон творив своє вчення про „ідеї", то тим самим він наголошував: щоб людина могла повно, глибоко виражати свої думки, її мова мусить мати якісь загальні, універсальні назви. Кожен із великих філософів, хто йшов після Платона, вже не міг його проігнорувати. Так триває майже дві з половиною тисячі років, і, напевно, так буде й надалі. Але те, що ми нині називаємо „національною ідеєю", чи не вперше було висловлене саме Гегелем на початку XIX століття. Гегель вважав, що кожної історичної доби є якась одна нація, на яку покладено місію провести світ до якоїсь певної цивілізаційної стадії. Тож передісторію виникнення терміна „національна ідея" на українському грунті слід розглядати якраз через призму гегельянства. Фактично всі тогочасні слов'янські національні рухи більш чи менш завуальовано спиралися на Гегелівську методологію. І панславізм, і прихований за ним панрусизм – не винятки з правила. З рештою, то не дивно, адже ця філософія живила уми всіх європейських інтелектуалів упродовж не лише XIX, а й на початку XX століття.

Так найпершою національною ідеєю українців було створення власної держави. Ще у XVII столітті Б.Хмельницький вперше втілив прагнення багатьох українців, здобувши незалежність для власного народу. Але не все вийшло, як бажалося. Піклування про безпеку власної держави, що призвело до союзу з Росією, на деякий час „поставило хрест" на існуванні держави Україна. Та незважаючи на це, національна ідея про створення власної держави продовжувала існувати та вже на початку XX століття знову на деякий час втілилася у життя (гетьман П.Скоропадський та Центральна Рада на чолі з М.Грушевським намагалися побудувати нашу державу).

І ось настав довгожданий 1991 рік – рік проголошення незалежності України. Нарешті втілилася національна ідея українців – створення власної держави. І все було б добре. На жаль протягом п'ятнадцяти років на зміну втіленій національній ідеї українці не знайшли більш-менш чіткої позиції щодо свого подальшого розвитку. І хоча Україна має більш-менш визначену позицію щодо зовнішньої та внутрішньої політики, проте немає головного – відгуку в серцях мільйонів українців щодо подальшого розвитку своєї держави. Це не є добре. Бо коли людина не знає, куди йти – вона стоїть на місці, у той час як увесь світ рухається далі.

Національна ідея як прагнення отримання національної свободи й державності – це найважливіше джерело світового розвитку. Національна ідея – це суть нації, сенс її існування, її історична роль. Українська

національна ідея здатна об'єднати всіх людей, які живуть в Україні та домогти їм побудувати таку державу, в якій усім національностям буде вільно жити.

Що ж є перешкодою для цього? Перш за все - це брак одностайності в українському суспільстві. Саме через неодностайність, розрізненність українців було погублене не одне велике українське начинання. Що ж ділить українців? Те, що й інші нації - культурно-історичні традиції, політичні погляди й ідеї, світоглядні оцінки й вартості. Їх безліч у кожній людській спільноті. Люди різні за своєю природою. І в цій різності немає нічого поганого, коли членів суспільства об'єднує якась загальна ідея. Таке суспільсво залишатиметься монолітним. Коли ж загальної об'єднучої ідеї немає, суспільство стає внутрішньо нестійким.

Отже, як бачимо, важливою є не розрізненість людей сама по собі, а наявність загальної об'єднавчої ідеї, себто елементу, що цементує суспільство.

Для українського народу, який став на незалежний шлях розвитку, таким цементуючим елементом могла б бути національна ідея, себто прагнення піднести українську націю до найвищих світових вершин у політичному, економічному і культурному аспектах. Зазначимо також, що саме національна ідея є єдиним раціональним (й ірраціональним) виправданням української державності. Жодна інша ідея (у тому числі й соціальна чи загальнодемократична) непридатна на цю роль.

На жаль національна ідея ще не стала в українському суспільстві об'єднавчою. І чи не найголовнішим є те, що громадяни, які твердо ототожнюють себе з Україною, не становлять у нашому суспільстві абсолютної більшості. А, отже, надто великий відсоток тих, які мають проблеми із самоототожненням. Майже половина громадян України почуває себе українцями не повністю, або лише частково.

Чому ж національна ідея не є сьогодні загальною об'єднавчою ідеєю українського народу?

Причина у тому, що продовж віків бездержавності, крім прагнень національного самоутвердження, у серцях українців були ще й інші прагнення, діаметрально протилежні до перших, а саме: прагнення національно-культурного самознищення. І якщо перші прагнення поступово оформилися в досить чітку світоглядну систему, об'єднану терміном „національна ідея", то другі так і залишилися переважно на неусвідомленому, почуттєвому рівні. Отже, можна сказати, що вся історія України, починаючи чи не з часів занепаду Київської Русі, позначена взаємопобореннням національнльної ідеї і супротилежними жаданнями українців бути чи не бути нацією. Ось чому українська нація перебуває сьогодні в розчахнутому стані, чому вона немає єдиної об'єднавчої ідеї.

Національна ідея – це (як уже говорилось вище) всебічне утвердження української нації у світі. У політичному аспекті – повноцінна державна незалежність, високоефективне управління на всіх рівнях, внутрішньосуспільна єдність, провідна роль у світовій геополітиці. В економічному аспекті – високорозвиненість усіх найважливіших галузей, починаючи від важкої, легкої промисловості, сільського господарства і закінчуючи високоточними інформаційними системами. У культурному аспекті – провідна роль фундаментальної і вузькопрофільної науки, загальної і вищої освіти, першорядний за значенням і впливом рівень кіно, театру, музики, образотворчого мистецтва, літератури (насамперед, україномовної) і, ясна річ, повне опанування українською мовою всіх сфер суспільного життя, зокрема, міського середовища, себто перетворення її на мову загальнонародного спілкування, а, отже, і витіснення російської мови на маргинальні позиції. Важливість питання української мови пов'язана з тим, що вона є базовою складовою української культури взагалі, бо становить тло всіх без винятку культурних ланок, а в деяких з них (наприклад, у письменстві) взагалі є єдиним матеріалом творчості.

Національна ідея – це спільна мета і довгострокова стратегія розвитку суспільства. Вона стане об'єднавчою і творчою, якщо буде: по-перше, однаково привабливою для абсолютної більшості населення країни, незважаючи на національність, соціальний статус і місце проживання; по-друге, базуватися на системі національних цінностей і пріорітетів, історичному досвіді перемог і звершень, а не поразок; по-третє, відповідати духовним і матеріальним інтересам сучасного суспільства.

Отже, визначення національних цінностей та інтересів допоможе сформулювати національну ідею.

Національна ідея не тільки визначає стратегію розвитку держави. Насамперед, вона необхідна для самоідентифікації громадянина.

Нова парадигма розвитку – проблема не лише України, а і Європи загалом. Глобалізація нищить державні кордони і суспільні підвалини, зникають імперії і з'являються нові держави, необхідне переосмислення принципів існування націй. Сьогодні надзвичайно важливою виявляється проблема формування таких нацціональних ідей, які не принижують інші етноси, не підривають іхні важливі цінноісті (мова, традиції, вірування тощо), а об'єднують громадян у єдину націю. Інтегруючи в себе нові країни, держава формує єдину економічну, правову, фінансову базу, що сприяє подальшому розвитку своєї спільноти. Національна ідея демократичного суспільства має враховувати основні атрибути особистого вибору: мову спілкування, спосіб життя, вибір професії інші потреби. Національна ідея – це гласний договір між громадянином і державою про взаємні забов'язання і гарантії, принципи особистого і громадського життя, етичну платформу, що дозволяє людині відноситти себе до певної нації, пишатися цією принадлежністю і передати це почуття у спадок.

Говорячи про національну ідею, ми маємо розуміти, як вона працює з індивідуумом і державою загалом, і якими є її прояви у світі. Національна ідея потрібна державі. Вона є візитною карткою країни. За

нею нас прийматимуть інші країни і спільноти. Хто ми як країна, як нація, кого ми шануємо, що для нас є непорушним?

Національна ідея має об'єднувати націю, мобілізувати людські ресурси та творення і слугувати мірилом (системою критеріїв) оцінки соціально-економічного та політичного розвитку. Тому про національну ідею необхідно говорити з платформи визнаного народом і полікумом демократичного вибору. Українська національна ідея має грунтуватися на беззаперечних демократичних цінностях.

Отже, ми формуємо нову парадигму, суть якої – створення спільноти самодостатніх, здатних до самореалізації індивідуумів, які оберігають свої цінності, цілі і свободи. Така ідея об'єднає різні за характером і ментальністю регіони, оскільки вона не суперечить їхнім внутрішнім потребам, а навпаки – визнає їх. Ти можеш бути яким завгодно у рамках Конституції. Це – твоє право. Проте це тобі не дає ніяких переваг, адже кожен вільний жити за власною совістю. Тому ти маєш визнавати аналогічне право, вибір і свободу іншої людини.

Держава у свою чергу повинна захищати людські свободи і права, а не втручатися в міжнаціональні, міжрелігійні, міжмовні моменти.

Для збереження національної і територіальної єдності Україна, як політична світська держава, у процесі досягнення своїх стратегічних (геополітичних) інтересів забов'язана капіталізувати економічні, культурні та політичні успіхи, забезпечуючи стійке зростання добробуту своїх громадян, а також регіонів та етносів, що її формують.

Національна ідея є, але її потрібно чітко сформулювати і показати всім. Тоді ніхто не зможе спекулювати, пропонуючи народові позірні цінності замість реальних.

Не можна забувати, що прагнення до свободи є природною потребою людини, а Україна впродовж багатьох століть, перебуваючи під владою різних країн, прагнула свободи і єдності. „Самостійність" – прагнення свободи і незалежності – стала національною рисою характеру! Якщо всупереч нашій природі ми спробуємо реалізувати будь-яку антидемократичну модель, то одержимо не оптимальне вирішення питання, а лише відкладений попит на демократію. Відкладений попит, у свою чергу, стимулює кризу. Так і помилкова національна ідея неминуче девальвуватиме дедалі більше коштів на своє забезпечення аж до цілковитого банкрутства. А за банкрутством ідеології настає економічний крах держави.

Тому до розробки національної ідеї необхідно підходити стратегічно. Реалізація національної ідеї буде успішною лише в разі забезпечення її активної підтримки абсолютною більшістю населення і лояльного ставлення з боку всіх основних національних груп, соціальних верств і регіонів країни. Спільними діями різних сил, стурбованих майбутнім нашої країни, ми просунемося до створення осмисленої, інтегруючої національної ідеї.

ВІЗУАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ: ВЕРСІЇ КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЇ

В.І.Маханьков,
Центру гуманітарної освіти НАН України

Аналізуючи традицію вивчення феномену візуального сприйняття, виявляємо наявність різних, підчас протилежних традицій його філософської інтерпретації. Цей факт дозволяє висунути гіпотезу щодо різних філософських засад, з яких підходять до інтерпретації візуального сприйняття. Таким чином, можливо, мова йде нерідко не стільки про з'ясування сутності самого візуального сприйняття, скільки його використання в цілях ілюстрування інших теоретичних проблем. Такий утилітарний підхід більшою мірою може затемнювати і деформувати адекватне вивчення феномену, аніж розкривати його власні риси. Дана стаття присвячена виявленню обставин такого непрямого використання феномена візуального сприйняття, що дозволяє, тим самим визначити деякі передумови його подальшої концептуалізації.

Мова йде у історії філософії, передусім, про візуальне сприйняття як опосередковуючу ланку пізнання. Дійсно, починаючи від Давнього світу і до багатьох сучасних концепцій, візуальне сприйняття виявляється тією сполучною ланкою, завдяки якій людина дізнається про оточуючий світ. Сучасні наукові дослідження підтверджують це припущення. Людина отримує понад дві третини інформації з оточуючого світу саме завдяки ланцюжку: зір – візуальне сприйняття, і нема підстав вважати, що у сучасному інформаційному суспільстві суть інформації радикально змінилась порівняно з суспільствами індустріальними чи навіть традиційними: дійсно, обсяги, різновиди інформації зросли, але канали їх трансляції не змінились. Однак, у якості опосередковуючої ланки пізнання візуальне сприйняття може виявлятися інтерпретованим щонайменше у трьох аспектах: візуальне сприйняття як відображення, візуальне сприйняття як настанова і візуальне сприйняття як явище самого себе. Всі три інтерпретації зустрічаємо з найдавніших часів.

Візуальне сприйняття є відображенням матеріального світу – такою є перша версія концептуалізації візуального сприйняття. Ще Парменід[34] і Зенон, а слідом за ними, значною мірою, Платон[35] схильні вважати

[34] Платон. Парменид // Платон. Сочинения: В 3-х тт. – Т.2. – М.: Мысль, 1970. – С. 401-477.

візуальне сприйняття одним з двох видів пізнання, а саме – поруч з пізнанням умоглядним. Але якщо умоглядне пізнання відкриває для нас знання істинного буття, то візуальне сприйняття, як сприйняття чуттєве, вводить людину в оману. Таким чином, умоглядне пізнання є посередником між людиною і істинним буттям, а візуальне сприйняття є посередником між людиною і світом видимим. Причому "видимий" вживається як синонім слів "несправжній", "позірний". Пізнання умоглядне і пізнання чуттєве візуальне виявляються несумісними – несумісними настільки, що, за легендою, Демокріт[36] позбавив себе зору для того, щоб воно не заважало його розуму пізнавати сутність речей. Дійсно, візуальне сприйняття, на перший погляд, розкриває нам матеріальний світ як світ нескінченно мінливий, тоді як сутності мають бути незмінними. Пошук незмінних або ж метафізичних сутностей, таким чином, відсуває чуттєве, а отже і візуальне сприйняття на другий план. Пропонуємо назвати цей підхід та властиву йому концептуалізацію візуального сприйняття ***метафізичними***.

Значною мірою метафізичним, схематичним залишається і матеріалізм, який посилається на теорію відображення. Адже відображення матеріальної реальності як джерело істинного пізнання також приписує матерії певні риси вічної сутності. Цілком послідовну і справедливу критику метафізичного матеріалізму дав ще Дж.Берклі[37]. Приписування матерії певних "первинних якостей", які приписував матерії Дж.Локк[38], не має достатніх підстав, а залишаючись без якихось визначених рис, матерія перетворюється на чисту можливість, античне "hyle", яке мало чим відрізняється від інших метафізичних начал (на думку Дж.Берклі, відрізняється найбільшою заплутаністю).

Другий підхід до візуального сприйняття як опосередковуючої ланки пізнання рекомендує розглядати візуальне сприйняття як вияв власне людської сутності, як спосіб олюднення світу – у позитивному сенсі цього слова. Ще Протагор, висуваючи тезу, що людина є мірою усіх речей, пропонує будь-яке чуттєве сприйняття розглядати як істинне, істина стає розмаїтою – скільки людей, стільки істин. Більш науково до розгляду чуттєвого сприйняття як такого, що вносить людське як визначальне у пізнанні, підходить традиція, започаткована ще у Середні віки (щонайменше), яку у сучасній філософії представляє феноменологія. Яскравим представником суб'єктивно-ідеалістичної інтерпретації візуального сприйняття є Дж. Берклі: "... відстань за своєю власною природою не може сприйматися, однак вона сприймається зором. Отже, залишається припустити, що вона вводиться у свідомість завдяки якійсь іншій ідеї, яка сама по собі безпосередньо сприймається в акті зору"[39]. Відповідно до цієї традиції, людина візуально сприймає лише те, на що спрямовує її бачення світу інтенціональність свідомості. Але на відміну від суб'єктивного чуттєвого сприйняття софістів, феноменологи (Е.Гуссерль[40]) вбачають у чуттєвому (візуальному) пізнанні дію чистих смислів: для того, щоб бачити щось "червоне", слід мати у своїй свідомості досвід "червоного", а також його пов'язаність саме з візуальним сприйняттям, а не зі слухом, наприклад, який і буде відповідним чином спрямовувати увагу нашого сприйняття. Таким чином, візуальне сприйняття у власному сенсі слова має своєю передумовою настанову на такий, а не інший спосіб сприйняття, а також настанову на певний колір (фігуру, насиченість тощо). Такий підхід та версію концептуалізації візуального сприйняття пропонуємо називати ***інтенціональними***.

Втім, наскільки необхідним є саме візуальне сприйняття за інтенціонального підходу? Кожне конкретне використання інтенції до візуального сприйняття є випадковим з точки зору феноменології, яка вивчає власне характеристики свідомості. Таким чином, чи філософи шукають об'єктивні сутності (матеріальні чи ідеальні), чи вивчають свідомість, до сприйняття вони звертаються як до чогось підручного, однак другорядного. Сприйняття постає у ролі своєрідної трансмісії, яку сучасна людина намагається поліпшити – не тільки шляхом спеціальних приладів (оптичних), або навіть замінити (поки що мова йде про експерименти, які покликані хоча б частково повернути здатність бачити людям, які отримали пошкодження органів зору).

Остання версія концептуалізації візуального сприйняття, щоправда, залишає за ним роль самодостатньої трансмісії, яка, таким чином, перестає бути трансмісією. Дійсно, відповідно до теорії І.Канта[41], чуттєве пізнання пов'язує невідоме, що, невідомо з чим, однак відомо, як. Матеріальний світ, як і внутрішній світ людини – світ у собі, тому можливість їх існування – лише ввічливість щодо метафізичної та інтенціональної концепцій. Саме сприйняття є, отже, лише формою сприйняття – з наголосом на слові "форма". Таким чином, самодостатність візуального сприйняття позбавляє змісту сенс цього терміну – як можна сприймати, не знаючи, хто сприймає і що сприймає. Візуальність є лише своєрідною умовною позначкою для певної категорії явищ. Оскільки і зовнішній світ, і внутрішній світ трансцендентні, доступними пізнанню є лише явища, а "візуальні" їх характеристики – лише зручний, хоча й чомусь властивий всім людям засіб їх впорядкування. Кант називає цей вид загальнопоширених і тому

---

[35] Шичалин Ю.А. История античного платонизма в институциональном аспекте. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2000.

[36] Диоген Лаэртский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М.: Мысль, 1979. – С.67-89.

[37] Беркли Дж. Три разговора между Гиласом и Филонусом // Беркли Дж. Соч. – М.: Мысль, 1978.

[38] Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Локк Дж. Сочинения: В 3-х тт. – Т.1. – М.: Мысль, 1985.

[39] Беркли Дж. Опыт новой теории зрения // Беркли Дж. Соч. – М.: Мысль, 1978. –С.56.

[40] Гуссерль Э. Картезианские размышления. – СПб.: Наука. Ювента, 1998.

[41] Кант І. Критика чистого розуму. – К.: Юніверс, 2000.

“необхідних” характеристик трансцендентальними, тому й цей підхід до візуального сприйняття та відповідну концептуалізацію пропонуємо назвати ***трансцендентальними***.

Втім, попри свою фактичну беззмістовність (внаслідок крайнього формалізму), трансцендентальна концепція візуального сприйняття, на наш погляд, максимально наближає до спеціальних концепцій візуального сприйняття. Річ у тому, що по-перше, завдяки цій беззмістовності теорія візуального сприйняття позбувається втручання сторонніх теорій – теорій об’єктивної реальності та теорій свідомості. Справа у тому, що останні теорії виходять з уявлення про пізнання як процес принципової дихотомії того, хто (що) пізнає, та того, що (кого) пізнають: перша теорія намагається очистити візуальне сприйняття від “свідомості”, а друга – від “об’єктивної реальності”. Водночас неявно припускається, що або ж свідомість, або об’єктивна реальність можуть бути самодостатніми. На наш погляд, ці дві інстанції мають сенс лише у взаємодії, тобто разом.

Іншою парадигмою концептуалізації візуального сприйняття є його розгляд як центрального пункту пізнання, у якому свідомість та об’єктивна реальність виокремлюються як моменти самого візуального сприйняття. Візуальне сприйняття розглядається за цього як один із способів укорінення людини в світі і має розглядатися в термінах екологічної теорії.

Дійсно, класичні природничі науки будуються на об’єктивістській матриці пізнання, яка жорстко протиставляє об’єктивний світ як предмет пізнання і людину як спостерігача-дослідника. Втім, уже біологія не може розкрити свого предмета без звернення до іншої парадигми. Якщо фізика припускає ейнштейнові поправки до ньютонової картини світу, не руйнуючи її, то коли мова йде про життя та все більш високо організовані його форми, ця парадигма входить у пряму суперечність зі способом їх існування: “Ідея взаємозалежності тварини та її довкілля не могла виникнути у фізичних науках. Такі фундаментальні поняття, як «організм» та «довкілля» або «вид» та «середовище його мешкання», неможливо вивести з понять простору, часу, матерії та енергії — понять, які лежать в основі всіх фізичних наук.”[42]

Отже екологія – не просто інша наука, порівняно з фізикою, але це наука, яка чи не найбільш явно базується на іншій парадигмі пізнання, у якій візуальне сприйняття виявляється одним з ключових елементів, який дозволяє осягнути її суть. Наважимось припустити, що саме ця парадигма дає справжнє уявлення і про саме візуальне сприйняття не лише, як про один з найбільш складних елементів екологічної системи, але й як про основний спосіб її утворення і корекційного розвитку. Тому варто докладно зупинитись на розгляді засад ***екологічного підходу до візуального сприйняття***, які з позицій психології проаналізував американський дослідник Дж. Гібсон[43]. В свою чергу, спробуємо надати їм філософського осмислення. Спочатку з’ясуємо, що собою являє довкілля. Земний довколишній світ, на думку Гібсона, неможливо розкласти раз і назавжди на певні особливі, дійсно первинні елементи. Якщо світ розглядати як середовище мешкання, то в ньому не знайти атомарних елементів. Замість них знайдемо елементи, співпідпорядковані одне одному. Вибір елементів для опису середовища залежить від обраного рівня опису. Так само буде і щодо часових частот. Дуже повільні, так само як і дуже швидкі, періодично повторювані в світі явища не доступні сприйняттю. Водночас можна побачити будь-яке коливання маятника механічного годинника, почути будь-яке клацання, яке супроводжує ці коливання. Швидкість будь-яких змін та переміщень на цьому рівні знаходиться в межах, доступних сприйняттю. Слід враховувати, що, з точки зору екологічної парадигми, всередині будь-якої події існують інші події, так само як всередині всякої форми — інші форми. Це справедливо для всіх без винятку подій — від річних зміщень траєкторії руху сонця небосхилом до легкого похитування травинки. З цього випливає, що первинних елементів часової структури не існує, а події в навколишньому світі можна описувати на різних рівнях. Так само і дії самих тварин, подібно до подій в навколишньому світі, які вони сприймають, можна описувати на різних рівнях, по-різному співпідпорядковуючи ці дії. За цього тривалість дій тварин порівнювана з тривалістю подій в навколишньому світі. Елементарних, атомарних реакцій тут також не існує.

Таким чином, можемо зробити таке припущення: оскільки навколишній світ як ціле та поведінка як послідовність взаємопов’язаних дій являють собою специфічні системи, що побудовані за подібним (а можливо в чомусь і однаковим) принципом, тому і їх взаємодія також являє собою багаторівневу систему співпідпорядкованих одне одному елементів. Отже, спостерігач і його навколишній світ не лише взаємно доповнюють одне одного, як вважає Гібсон, але у певному сенсі є продуктом одне одного, а більш імовірно – передусім продуктом того, що їх об’єднує.

Важливими характеристиками довкілля Гібсон називає середовища, речовини, поверхні, а з точки зору візуального сприйняття довкілля додає таку характеристику як їх освітленість, яка також визначається не лише параметрами світла, але й характеристиками самого довкілля та того, хто його сприймає. “Для стимуляції фоторецептора, тобто для його збудження і«спрацьовування», він має поглинути певну кількість світлової енергії, яке перевищує певну величину, яку називають *порогом* рецептора”[44]. Але справа не обмежується “стартом” процесу сприйняття, адже весь процес та спосіб сприйняття залежить від освітленості. Отже, навіть з фізіологічної точки зору, процес візуального сприйняття зв’язує в одне ціле об’єкт сприйняття, умови сприйняття та суб’єкт сприйняття.

---

[42] Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. – М.: Прогресс, 1988. – С.32.
[43] Там само. – С.33-42.
[44] Там само. – С.90.

Детальніший опис навколишнього світу Гібсоном характеризує його функціональні характеристики з точки зору задоволення необхідних для тварини потреб: "Навколишній світ будь-якої тварини містить речовини, поверхні та їхні композицію, сховища, об'єкти, місця, події та інших тварин. Цей опис є дуже загальним; він вірний для комах, птахів, ссавців та людини"[45]. І далі: "Неважко помітити, що на будь-якому рівні розвитку тварини навколишній світ може принести їй як користь, так і шкоду"[46]. Зрозуміло, що ці функціональні характеристики, якщо переходимо до аналізу людського довкілля, нерідко набувають вигляду цінностей, які свідомо захищають і утверджують. Гібсон зауважує: "В реальній поведінці насправді мають значення способи взаємного розташування поверхонь, а не абстрактні, формальні, інтелектуальні поняття математичного простору"[47]. Це розташування важливе не лише як відношення поверхонь між собою, але й їх розташування щодо того, хто їх сприймає.

Підбиваючи підсумок, можна впевнено стверджувати щодо "необ'єктивності" світу під екологічним кутом зору. Так, Гібсон однозначно фіксує, що: "по-перше, плин екологічних подій відрізняється від абстрактного ходу часу, з яким мають справу у фізиці. Плин подій є розмаїтим і розпадається на складові, тоді як вважають, що хода часу однорідна і лінійна". А далі конкретизує цю відмінність: "Плин екологічних подій містить природні одиниці, вбудовані одна в одну,— всередині одних епізодів містяться інші, їм підпорядковані, а ці останні підпорядковують собі інші. Елементарний епізод можна обирати досить довільно, і залежати він буде не від одиниць виміру, а від вибору початку і кінця. Число епізодів у послідовності не можна перелічити, якщо не вирішено, який епізод вважати елементарним"[48].

Водночас, не є ані об'єктивним, ані суб'єктивним у традиційному сенсі слова спостерігач: *"Поле зору* тварини — в тому смислі, в якому я буду використовувати цей термін,— являє собою тілесний кут *охоплюючого світла*, яке може потрапити у її око. На відміну від *охоплюючого ладу* поле зору є обмеженим; це щось на зразок *вибірки* зі всієї сфери"[49]. Те, що традиційно вважалось суто об'єктивним, та те, що вважалось суто суб'єктивним, пов'язані одне з іншим нерозривно, так що уявити собі процес сприйняття без врахування обох неможливо: "Оптична інформація, яка задає спостерігачу його самого разом з головою, тілом, руками тощо, є *супутньою* оптичній інформації, яка задає навколишній світ. Ці два джерела інформації співіснують. Вони не могли б існувати одне без іншого. Коли людина бачить світ, водночас вона бачить і власний ніс; точніше, їй дані і світ, і її ніс, і її увага може переходити з одного на інше"[50]. Така майже фізіологічна достовірність, по суті, відтворює і по-своєму доводить, здається, те ж саме, що М.Гайдеггер позначав категорією-екзистенціалом "буття-у-світі"[51]. Таким чином, поняття сприйняття більш адекватно можна осягнути на основі фундаментальної онтології Мартіна Гайдеггера з її базовим підходом до буття як розуміння.

Таким чином, екологічна парадигма інтерпретації візуального сприйняття може і, на наш погляд, повинна бути проаналізована ***у філософській перспективі герменевтичного розуміння***, адже їх об'єднує вихідна теза про єдність суб'єкта і об'єкта сприйняття.

Нарешті, варто спробувати оцінити проблему екологічного сприйняття у категоріях синергетичної теорії, яка, хоча й має фізичне походження, здобуває все ширше визнання у гуманітарних науках[52]. Варто звернути увагу щонайменше на такі важливі можливості, які дає синергетична методологія для адекватного розуміння візуального сприйняття. По-перше, тут зустрічаємо ту саму взаємозалежність і невід'ємність суб'єктивного та об'єктивного, духовного і матеріального: "...духовні – чи, висловлюючись точніше, – психічні прояви мозку і матеріальний його стан взаємно обумовлюють одне одного. З цієї точки зору, електричні і хімічні процеси в нейронах обумовлюють виникнення думок, і навпаки"[53]. З цієї точки зору синергетичне пояснення постає як загальна основа для розуміння фізичного і ментального, а не як межова теорія, що описує маргінальні, нетипові ситуації обох сфер: "Звісно, всередині власне синергетичного підходу можуть утворюватись власні течії – як матеріалістичні, так і ідеалістичні..."[54]

---

[45] Там само. – С.70.
[46] Там само. – С.203.
[47] Там само. – С.82.
[48] Там само. – С.153, 156.
[49] Там само. – С.169.
[50] Там само. – С.175.
[51] Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997.
[52] Див.: Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. – М.: Прогресс-Традиция, 2000; Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002; Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности. – М.: Прогресс-Традиция, 2003; Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004; а також: Васильева В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем. – СПб.: Издательство «Лань», 1999; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002.
[53] Хакен Г., Хакен-Крелль М. Тайны восприятия. Синергетика как ключ к мозгу. – М.: Институт компьютерных технологий, 2002. – С.252.
[54] Там само. – С.250.

По-друге, синергетичний опис функціонування мозку будується на процесах, які на перший погляд видаються циклічними, а після їх докладнішого вивчення – процесами послідовного уточнення, удосконалення взаємодії у нерозривній єдності системи "мозок – органи сприйняття – навколишній світ": кожен акт візуального сприйняття не є одиничним, а складається з великої кількості оцінок-переоцінок об'єкта спостереження, який, у свою чергу, не є статичним. Спрямовується таке в принципі нескінченне уточнення, за словами синергетиків, певними "параметрами порядку", які виступають у такій ролі не внаслідок своєї матеріальної або ідеальної природи, а лише завдяки тому, що у певній ситуації вони вступають у певну взаємодію з компонентами ситуації, які самі по собі (поза цієї ситуації не створюють синергетичного ефекту. Таким чином, синергетичні процеси мають принципово екологічний (щонайменше відповідно до термінології Дж.Гібсона) характер, а отже їх стійкість подібна до стійкості екологічних систем: обидві створюють ефект переважання внутрішньої детермінації над зовнішніми чинниками.

Таким чином, повторюваність фізіологічних актів, які у своїй єдності утворюють цілісний психічний акт, нагадує модель герменевтичного сприйняття, яке розкривається повною мірою лише у послідовності різних інтерпретацій певного людського витвору (від художнього твору до історичного вчинку). Така подібність, на нашу думку, є не випадковою, але розкриває однородову, споріднену сутність фізіологічних механізмів роботи мозку та ментальних процесів розуміння, яка особливо яскраво виявляється на прикладі вивчення візуального сприйняття.

Візуальне сприйняття є, на наш погляд, самодетермінованим процесом, який має фізичну (фізіологічну) та духовну (ментальну) сторони. Однак, ані одна, ані інша не відіграють ролі визначального, обов'язкового параметру порядку – хоча за допомогою певних фізичних обставин, або спеціальних духовних вправ (медитацій) може відбуватися спрямовування візуального сприйняття у певне русло. Особливо вражаючі приклади такого управління перебігом візуального сприйняття, на наш погляд, досліджує психологія, яка вивчає змінені стани свідомості і зокрема – психологія релігії, адже містичний досвід, ситуативний чи індукований[55]. Філософське вивчення цих станів і може, на наш погляд, значною мірою дозволити здійснити подальше, спеціальне дослідження власної природи візуального сприйняття, а методологічною позицією аналізу даних психології змінених станів свідомості та психології сприйняття.

УРБАНІЗМ ЯК ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЙ ПОСТІНДУСТРІАЛЬНОГО СУСПІЛЬСТВА

М.Л.Чернов,
Київський національний Університет імені Т.Г.Шевченка

Перехід від індустріального до постіндустріального (а потім і інформаційного як його нової стадії) суспільства розпочався у 60-х роках минулого століття і став предметом вивчення у фундаментальних працях Р. Арона, Д. Белла[1], Дж. Гелбрейта, П. Дракера, Е.Масуди, П. Сорокіна[2], О. Тоффлера[3], А. Турена, Туроу та ін. На першому місці у цих теоріях стояли питання сутності виробництва, зміни структури споживання, а також пов'язані з ними соціальні зміни. Серед останніх важливе місце посідає урбанізація, яка за умов постіндустріалізму та глобалізму як його невід'ємної складової суттєво міняє свій характер. Причому на чільне місце серед чинників таких змін виходить урбанізм як свідома стратегія щодо коригування спрямованості об'єктивного процесу урбанізації. В цій якості урбанізм тільки здобуває свої перші спеціальні дослідження, які складаються в загальну систему знання лише в результаті додаткового філософського мета-підходу[4], основні риси якого і будуть окреслені в цій статті.

Глобалізація – не вулиця з одностороннім рухом, тим більше не каток, котрий підминає під себе всі і вся і залишає лише сумну одноманітність. Глобальні мережі, які накладаються на багатоманітність реального світу, створюють чудернацькі комбінації. Більш того, досить часто в процесі глобалізації першу скрипку відіграють не транснаціональні гіганти, а територіальні співтовариства. Глобалізація і локалізація – дві сторони однієї медалі.

Це поєднання потреб глобального економічного розвитку з місцевим політичним і соціокультурним антуражем, котре отримало назву «глокалізації», найбільш чітко проявилось в трансформації соціально-економічного простору. Глобалізація з її акцентом на наднаціональне викликає відповідну реакцію самоутвердження на рівні общин і регіонів. У відповідності зі своїми можливостями вони намагаються

---

[55] Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н., Полонская И.Н. Религиоведение: социология и психология религии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

[1] Белл Д. Грядущее постиндустриальное обшество. Опыт социального прогнозирования. – М.: "Academia", 1999.

[2] Т Сорокин П. Главные тенденции нашего времени. – М, 1997.

[3] Тоффлер Э. Шок будущего. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001.

[4] Див. напр..: Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994; Иноземцев В.Л. Расколотая цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции. – М.: "Academia" – "Наука", 1999; Панарин А.С. Искушение глобализмом. – М.: Русский национальный фонд, 2000.

„осідлати" глобалізацію, обернути собі на користь створення нового загальнолюдського контексту. Нерівномірність включення в глобалізований світ, котру можна спостерігати в масштабі країн і континентів, не менш чітко проявилась і на рівні окремих територіальних одиниць. В середині держав виокремились полюси розвитку і зони застою і занепаду. Традиційний поділ на центр і периферію набуває нових форми і змісту.

Органічне входження в світовий простір вимагає значних активів: інтелект, фінанси, розвинена система комунікацій, інформаційне забезпечення, передові технології. Звісно, в мегаполісах їх знайти легше, ніж в сільській глибинці. В усьому світі прапороносцями глобалізації стали великі міста. Конкуруючи одне з іншим за найбільш прибуткові види діяльності, вони підтягують до себе оточуючі території, створюючи велетенські міські агломерації[5].

Неоліберальне послаблення державного регулювання затвердило природну перевагу загальнонаціональних інтересів розвитку, глобальних міст-регіонів над всіма іншими. Навколо таких урбанізованих регіонів-лідерів утворюється яскравий конгломерат територій, кожна з котрих намагається використати свої конкурентні переваги для залучення інвестицій і виходу на світові ринки. Вся соціально-просторова організація національно-державних утворень переживає глибокі зміни під впливом глобалізації. Так само сильно і визначено глобалізація проявляє себе в житті людини, в індивідуальних людських долях. В попередній період, в епоху інтернаціоналізації, глобальне співтовариство складалось з вузьких, елітарних соціо-професійних груп. Це були великі політики і інтелектуали, міжнародні чиновники і дипломати, проповідники і розвідники, представники інших професій, орієнтованих на зовнішній світ. В наш час в коловерть глобалізаційних процесів вступають масові прошарки населення.

Глобалізація використовує індивідів, форми діяльності, інститути в якості будівельних матеріалів для розбудови мегасуспільства. Вона проводить жорстке тестування і відбір людей і речей, визначаючи їх здатність до нових умов буття. Вона створює паралельну реальність, глобальне «електронне село», доступ в яке відкрито далеко не всім.

В другій половині XX сторіччя активізувались темпи урбанізації; доля міського населення збільшилась з однієї третини в 1960 р. до 47% до 2000 р. По прогнозам, до 2030 р. майже 5 млрд. людей буде проживати в містах. Швидкий темп зростання міст не тільки відкриває широкі можливості для майбутнього розвитку, але і створить серйозні проблеми. Мірою того, як населення переходить жити в міста, відбувається інтенсифікація потоків інформації, вона стає більш доступною населенню і стимулює інші форми його зайнятості. Разом з тим зростання міського населення перевищує темпи виникнення нових робочих місць, будівництва житла, надання послуг, розбудові соціальної і фізичної інфраструктури. Великі мегаполіси, чисельність котрих постійно зростає, стають джерелами найгостріших соціальних проблем.

В наші дні інфраструктура міст, запруд і кар'єрів розростається не за сторіччя або десятиріччя, а за роки. Екологи відраховують добами і годинами знищення гектарів лісу і щезнення біологічних видів. Розростання мега-міст та інших соціально-просторових структур можна уподібнити розповсюдженню злоякісних клітин, змінюється тільки масштаб.

Людина опанувала всіма материками, всіма природнокліматичними зонами, наблизилась до створення стаціонарних поселень під водою і в космосі. Оскільки розселення людини має груповий характер, то поселення в том чи іншому вигляді сприяють цьому процесу, так або інакше виникають матеріально-просторові структури, котрі створюються працею людини, реалізується його друга природа – від облаштування печери до мегаполісів і космічних станцій. Дослідники відкривають поселення самих різноманітних типів та географічного місцезнаходження, які виникали, розвивались і гинули слідом за змінами природно-географічного середовища, клімату, соціальними і економічними катаклізмами.

Поселення – це реалізація соціально-біологічної сутності людини, котра розселялась етнічними співтовариствами (поняття „етнос" більш ширше приналежності до роду-племені, національності). Природно, що характер поселень визначався типом ведення господарства.

Досить складно виявити типологічні ознаки поселень, класифікувати їх, знайти аспекти переходу а від одного типу до іншого.

Такими мають бути не зовнішні прикмети – матеріально-просторові системи, будівлі, споруди, наявність водоводу, чисельність населення тощо, але й особливі зв'язки і явища, споріднені соціально-просторовим структурам. Останні виявляють такі особливості розселення, які дозволять не тільки вивчити розвиток міст в історичному минулому і теперішньому, але й прогнозувати їх майбутнє, в том числі в зв'язки з тими глобальними змінами, які відбуваються в сучасному суспільстві.

В будь якому типі поселень, міст реалізуються соціальні програми негенетичного наслідування індивідів і співтовариств. В містах концентруються носії соціопрограм, розташовані в просторі по визначеним схемам, властиві тим або іншим етносам і історичним періодам їх еволюції. Саме це і створює різноманітність типів поселень, різнобарвність історичних міст, котра зберігається сторіччями. Соціопрограмний підхід дозволяє заглянути в органічну сутність міст, зрозуміти принципи механізму їх життя і розвитку[6].

---

[5] The Dialectics of Globalization. – С. 249, 273.

[6] Алексеева Т.И. Город як саморазвивающаяся система. Контуры новой парадигмы. – Город как социокультурное явление. – М., 1995. – С. 38.

Міста як феномен виникали на певній фазі розвитку тої чи іншої цивілізації, і це було знаковою подією в житті етносів. Навіть у кочових народів з'являлись центри інформації соціопрограм, обміну нею, місця зберігання сакральних цінностей, наявності адміністративних структур. Функція концентрації інформації (будь то знання, товари або ідеї) залишається визначальною для міських організмів і на сьогодні, але ведучими для життя міста є дві-три функції утилітарного характеру.

Основ для народження і функціонування міста не так вже й багато. Це: транспортний вузол, центр промислового виробництва, видобутку й переробітки природних ресурсів, сільгосппродукції, центр науки, освіти, курортно-бальнеологічні, військово-оборонні, історико-культурні, адміністративні, в том числі столичні, функції тощо. Все це кваліфікується сьогодні як фактори , що утворюють місто.

При всій розмаїтості типів поселень, їх матеріально-просторових структур, їх соціальної сутності в судженнях про міста чи поселення вперто використовуються поняття «місто» і «село». Тривіальне питання – чім відрізняється перше від другого – й на сьогодні не має відповіді. Тим не менш це далеко не просте питання, якщо врахувати, що до тепер не сформульовані критерії віднесення того чи іншого поселення до категорії «місто», що істотно не тільки і не стільки для науки, скільки для сучасної адміністративно-господарської практики, зокрема в проектуванні систем інформаційних мереж і комунікаційних зв'язків з врахуванням динаміки розселення. Звісно, певна умовна класифікація існує: поселення міського типу, місто, мегаполіс, ферма, хутір, село, станиця. В то й же час станиця, не є містом за визначенням, але має інколи десятки тисяч жителів, натомість місто з населенням 1,5-3 тис. чоловік в Чехії або Німеччині – повноцінний міський організм. Але навіть не спеціаліст, за відвідин таких населених пунктів, з впевненістю скаже: це – місто, а це – ні, хоча чітко і не пояснить чому.

Ось перелік деяких характерних для міста ознак, які часто використовуються в науковому обігу:

- значне населення (Хоча згадаймо приклад про станиці та малі європейські міста);
- територія не менш ніж... (Значний діапазон цифр. Ті ж таки станиці займають тисячі гектарів, а Троя або Аркаїм мали площину усього в декілька гектарів.);
- наявність оборонних споруд, стін. (Навіть поселення аборигенів в Африці мають стіни, не кажучи вже про тини слов'янських поселень.);
- наявність виробництв, переробки сировини (В станиці може бути ковбасний, консервний завод, елеватор тощо.);
- наявність камінних споруд, інженерних систем (В селах Кавказу, Іспанії і інших гірських районів існують кам'яні будинки, часто укріплені баштами. Акведуки відомі з найдавніших часів. І якщо в Римі була клоака для стоків, то в селі, до речі як і в багатьох середньовічних містах, були відкриті стоки.);
- наявність обміну ремісним або сільськогосподарським товаром (Торгівлі в місті відповідають сільські ярмарки, базари.);
- наявність адміністративної влади в місті (Але і в селі самоуправління не уникають.).

Отже, зовнішні, несистемні ознаки не прояснюють питання. Але є потреба виділити певні ознаки міських поселень первинного характеру. Перша, досить переконливо аргументована в науковій літературі ознака міста – різноманітність і можливість вибору. Вибір місця проживання, роботи, відпочинку, способу отримання засобів для життя, круга спілкування, стилю та образу життя, і це все при анонімності всіх сфер життєдіяльності. Безумовно, це і є одна з ведучих характеристик міста, котрі відрізняють його від села (як іншого типа поселення в сучасних умовах) .

По-друге, не менш істотною відмінністю, як нам здається, є самодостатність села (і до тепер широко подана як компонент соціально-поселенської структури в її головній сутнісній характеристиці, особливо в країнах «третього світу». Сільське поселення здатне до самозабезпечення всім необхідними аж до виплавки металу, виготовлення серпів, сокир, тканин, не кажучи вже про продовольство. Місто ж – завжди не самодостатнє (хіба що з'являться технології отримання продуктів харчування безпосередньо з газів, мінералів, які, до речі, також потрібно доставити від покладів корисних копалин в місто). Місту завжди потрібні продовольство, вода, мінеральні ресурси. Місто і село – комплементарні, причому село може обійтись без міста, а місто без нього – ні. Проте, історія знає існування перехідних форм: середньовічне місто, котре прагнуло самодостатності, мало угіддя міських жителів під стенами своїх оборонних споруд, потім спеціалізовані слободи – утворення в приміській (але приміській не в сучасному розумінні) зоні.

Й третя принципова ознака. Місто завжди існує за рахунок деструкції оточуючого середовища, за рахунок вилучення з неї ресурсів: повітря, врожаю, чистої води, мінеральної сировини тощо. Місто повертає ці компоненти в не здатному для використання вигляді в природний круговорот речовин, у всякому випадку на сьогоднішній стадії техногенезу, коли система «місто – природне середовище» розімкнута. Протиріччя таких взаємовідносин для великих міст досі накопичувались кількісно, а якісна необхідність повертати до природи запозичені містом здатні для утилізації ресурси ще не настала, хоча перші „дзвінки" вже лунають, екологічні катастрофи відбуваються все частіше.

Село не може собі дозволити деструктивні дії по відношенню до природи, бо це означає загибель самого села. Баланс їх взаємовідносин складався тисячоліттями. Але незбалансований розвиток техносфери досяг і села, котре, попало в струмінь споживацьких тенденцій розвитку цивілізації, і також почало наступ на природу (впровадження монокультури, руйнація гумусного прошарку, використання мінеральних добрив).

Мабуть, праві ті спеціалісти, котрі вважають, що місто як феномен почало прогресувати з розвитком

ремесел, котрі були зачатками техносфери. Те, що сучасне місто – її породження, сумніву не викликає ні в кого. Мегалополіси і подібні монстри соціально-просторових утворень – міста-міліонери та їх агломерації – наслідок техногенеза, результати розвитку техносфери.

Бурхливий розвиток техносфери в XX ст., зумовлений в основному широкими можливостями нових видів енергетики, це повело техносферу немов «врізнобій» відносно природного середовища. Сповільненість реакції і слабкість зворотніх зв'язків природи і техносфери призвели до різкого зростання протиріч між ними. Важливо, що зворотні зв'язки далеко не завжди усвідомлюються людиною в силу того, що наука ще «не доросла» до розуміння цих реакцій, а також в силу антропоцентризму роду людського. Не зупиняючись на цій проблемі, відзначимо той визнаний факт, що біосфера Землі здатна зберігати стійкість лише при умові, якщо використання її чистої продукції не перевищує 1 % в рік. В наш час людство використовує не менш 10%. Швидкість деградації біоти, втрата генофонду по темпам в тисячу разів перевищує деградацію в період вимирання динозаврів[7]. Ще більше дивним є той факт, що співвідношення 1 до 10% було давно помічене зоологами без врахування впливу техносфери, і це тільки погіршує ситуацію.

Зонами найбільш активного нарощування протиріч між техносферою і природою стають великі міста, їх агломерації і території, належні до них. Зміна енергетичних ресурсів, особливо органічних, нерозважливе використання енергії чудово синхронізуються з інтенсивним нарощуванням міського населення, з появою багатьох міст, в том числі з мільйонним населенням, з розвитком таких явищ, як автомобілізація, котра дозволила розширити межі міст, які були раніше зафіксовані старими транспортними структурами переважно рельсового типу. Ці процеси не просто синхронізовані – вони взаємообумовлені і мають спільні причини.

Техносфера, котра ґрунтується на могутній енергетиці, привнесла головне в розвиток міст: засоби просторової, відео-, аудіо- та іншої комунікації (транспорт, телефон, радіо, телебачення, комп'ютерні системи). Без комунікаційних систем, як от транспорт, водогін або канали зв'язку, сучасне місто завмре і буде розчленоване на дрібні напівавтономні утворення. А це наводить на цікаву думку: розміри міста – це не тільки функції транспортної досяжності, як справедливо вказують деякі автори (наприклад, Г.А.Гольц). Місто, як просторове утворення, його насиченість людьми, об'єктами виробництва, послуг тощо визначається засобами комунікації усіх видів, швидкістю їх функціонування, причому останнє, як нам уявляється, має не просто вписуватись в добовий ритм життя міста. Ритми, швидкість функціонування комунікаційних систем мають поєднувати соціальні і технічні структури міста. Це добре видно, наприклад, на картині енергоспоживання міста в цілому і по окремим видам навантажень: пік транспортний, пік включень ТБ, пік водоспоживання, пік завантажень супермаркетів тощо.

Оскільки технічні рішення, стереотипи техногенного мислення досить динамічно розповсюджуються по світу, то й їх реалізація в самих різних природно-географічних і соціально-економічних умовах набуває загальний характер. Так, ідея автомобіля проста і однозначна по конструктивним рішенням, і це при велетенському розмаїтті, котре створюється тільки дизайном та не самими принциповими додатками до конструкції. Техногенні ідеї розповсюджуються з надзвичайною швидкістю, для їх впровадження інколи досить лише декількох місяців. Швидкість ця властива саме містам, де зібраний інтелектуальний потенціал і технічні міцності для реалізації ідей. Уніфікація техногенних якостей хвилями котиться по всім містам, особливо промисловим. Відповідно, неминучою є уніфікація й самих міст по типам і стилю життя. Звідси недалеко і до уніфікації стереотипів поведінки, мислення тощо. Великі міста, котрі розвинулись на хвилі техносферних преутворень XX ст., виявляються все більше схожими одне на одне, їх індивідуальні риси зберігаються лише в історичних ядрах, якщо подібні існували до техногенного бума. Такі історичні центри все частіше перетворюються в заповідні зони, бо небезпека втрати етнонаціонально-державних особливостей усвідомлюється все з більшою гостротою.

Уніфікація всіх сфер життя в крупних містах найбільшою мірою заторкує райони промислової і ділової активності. Різноманітність архітектури будівель являє тільки дизайнерські спроби спастись від безликості, але саме це і робить міста зовнішньо схожими. Техносфера породжує хмарочоси, соціально-психологічно несумісні з життям звичайної людини, але придатні для особливої популяції городян, що народжується зараз, і створює феномен підземних міст – перевернуті відображення наземних.

Саме великі міста, пов'язані між собою ґрунтовними системами комунікацій, створюють канву глобальної уніфікації цивілізаційних процесів на любих рівнях. Це може бути політико-дипломатична діяльність, що відповідає тільки містам, або сфера послуг, котра миттєво переймає всі новинки, котрі зародились хоч на краю світу. Природно, що найбільшу лепту в ці процеси вносять найбільш оперативні засоби впливу на людину: ЗМІ, комп'ютерні системи тощо. Саме тому місто як особлива структура в рамках сучасних глобальних змін в суспільстві набуває додаткове навантаження і роль в уніфікаційних процесах, котрі відбуваються в сучасному суспільстві.

Уніфікація великих міст розвивається в самопідтримуваному, самостимульованому режимі, бо інвестування є найбільш раціональним в мобільні, швидкодіючі сфери. Нерегламентований розвиток техносфери, утворенням котрої є велике місто, підтримує в основному споживацькі тенденції. Баланс техносфери з природою давно втрачено, але й накопичуються негативні наслідки цієї розбалансованості.

---

[7] Лесков Л.В. Шанс на возрождение Росиии. Синергетическая футурология// Интеллектуальный мир. – М., 1998. – №16. – С.5.

Спочатку місто помічає ці наслідки в малих масштабах. Так, в Лондоні ланцюжок «топка камінів вугіллям – смог» призвела до необхідності переобладнання системи опалення. Розуміння наслідків кислотних дощів, загибелі лісів, озер тощо прийшло набагато пізніше, але все ж таки прийшло. Економія на наземних комунікаціях призводить до концентрації виробництв, інколи несумісних, на малих територіях. Небезпека спочатку усвідомлюється тільки для міста, але потім приходить розуміння, що місто живе і дихає за рахунок оточуючих територій.

Людина як біологічний вид захопила всі можливі ніші існування. Міста, як наслідок активного, навіть, бурного розвитку людської діяльності, стали явищем біосферним. Якщо поглянути на карту світу, то виявиться, що міста, котрі переступили рубіж мільйонної чисельності населення, розташовуються переважно в районах історично активного освоєння: Центральна і Південна Європа, Середземномор'я, Східний Китай, Японія, Південно-східна Азія і орієнтовані на Атлантику прибережні зони Америки – райони найдавніших цивілізацій. «Мільйонник» – поняття умовне: це і Самара в Росії з мільйоном жителів, й 30-мільйонний Чунцін В Китаї, і 16-мільйонний Каїр. Важливо, що «мільйонник» – якісно нове утворення.

Доволі своєрідним є географічне місце розташування крупних міст. В Південній півкулі їх нараховується не менш, ніж 400. В північних широтах великих міст аж біля 600. Природно, що органічний розвиток великого міста неможливий в районах з екстремальними умовами. Це визначається економіко-техногенними факторами, умовами життя, зокрема на Півночі, різко дорожчають. І місто, як саморегульована система, в тому числі через дії людей і по економічним параметрам, «не бажає» розвиватись в умовах далеких від оптимуму, навіть якщо, образно кажучи, золоті злитки лежать прямо на поверхні, але в мерзлоті чи в пісках пустелі.

Великі міста розростаються в найбільш сприятливих умовах, включаючи в свою орбіту і поглинаючи сусідні міста і населені пункти, так Токіо поглинув Йокогаму, а Київ та Москва поглинають оточуючі містечка і села, які дають назви новим міським районам. При цьому велетенські території, придатні для сільськогосподарської діяльності, використовуються під забудову, дороги, промислові об'єкти. Людина ще не поставлена перед необхідністю співвідносити розвиток матеріально-просторових структур великих міст з можливістю оточуючого середовища підтримувати необхідні біосферні процеси, без чого міста можуть підійти до небезпечної межі благополучного функціонування.

Великі міста занурюються в біосферу, негативно впливаючи на її якості. На місці міста в біосфері утворюється величезна діра, природа в цьому місці просто щезає. Велике місто диктує людині поведінку, і його можна уподібнити виробу, котрий потрапив в конвеєрну систему виробництва. Мегалополіси активно втягують в сферу свого впливу нові простори: нарощують наземні комунікації, створюють промислові території, антенні поля, кар'єри, звалища – переважно за рахунок зораних земель, освоєних в стародавні часи.

Споживацьке ставлення до оточуючого світу як породження техносфери в великих містах нищить і саму їх історико-культурну суть, котра створювалась в ході реалізації соціопрограм індивідів і співтовариств етнічних груп. І хоча з історії відомо, що нащадки зводили свої споруди з матеріалів храмів, що розбирались і пірамід попередників, масштаби «витоптування» історичної підоснови великих міст і їх оточення при сучасних темпах будівництва вражають. Те, що зберігається в вигляді підземних археологічних музеїв, робиться більше усього на потребу індустрії туризму.

Малі міста живуть в інших ритмах і з іншими стереотипами мислення, що засновані на інших типах виробництва, ніж мегалополіси. Тому вони набагато довше зберігають історико-культурні і етнонаціональні особливості життя, будучи свого роду заповідниками національної культури, не зважаючи на те, що в них проникає і занурюється значна доля технічних інновацій, в том числі найновітніші модифікації ЗМІ. Важливо, що в малому місті індивід сам здатен задавати ритми і темпи життя і соціальних колізій.

Велике місто, по суті, породжує нову генерацію людей «Homo urbanicus», вихованну в умовах техносфери, де вся реальність створена штучно, де природа постає в відеофільмах і зоопарках, а „булки ростуть на деревах". Народжується новий тип людей – споживачі. Споживацька цивілізація, розповсюджувана містом, тиражує усереднений тип людини. Особистість в цьому середовищі розмивається: уніфікована посередність – ось дитя міста. Шалені спроби зберегти індивідуальні, природно-етнічні цінності підминаються і деформуються.

Як не дивно, але людина великого міста намагається жити в своєму «малому місті». Якщо окреслити сферу життєдіяльності середньостатистичного городянина, то виявиться, що деякі райони мегалополіса він не знає, інші відвідував за потребою, певні зони, що не входять в сферу його інтересів, він ігнорує тощо. Аналіз різного територіального функціонування городянина виявить те саме «мале місто» і в чомусь навіть більш зжате, ніж реальне мале місто, в якому індивід відвідає тещу і бабцю частіше, ніж в мегалополісі, і в якому візити до колег ще не замінили телефонно-комп'ютерні швидкі діалоги. В своєму «малому місті» індивід ховається від міста, в котре йому стає все більш важко вписатися, що б не зламати психіку, не зірватися в стресову ситуацію і хоча б певною мірою залишитись особистістю.

Різноманітність міського життя призводить до тому, що необхідність робити вибір і приймати рішення стає визначальною й неперервною. Істотно, що людина робить вибір в межах соціально-просторової структури свого «малого міста». Все інше – велетенське місто з усім його наповненням – індивід сприймає в кращому випадку як малюнок на моніторі, в журналі, на кіноплівці: побачив і забув.

Місто умовно можна представити як щільну тканину переплетення «малих міст». Інколи вони

рівномірно і вільно розпластані на тілі міста, інколи згущаються в місцях зіткнення багатьох індивідуальних інтересів. Тоді можна говорити про виникнення сфери соціальної напруги, сфери особливого психологічного режиму тощо. Найпростіший приклад – світ спорту, доступний багатьом і такий, що входить в життя їх «малого міста». Футбольний турнір 1998 р. у Франції тому доказ: перетнулись інтереси не тільки жителів мегалополіса і населення прилеглих територій, але і інших міст країни, інших країн та, навіть континентів.

Там, де інтереси «малих міст» перетинаються найбільш часто, створюються торгові, культурні, спортивні та інші центри. Оскільки інтереси індивіда в місті формують не стільки особисті контакти, скільки системи на зразок ЗМІ, то й межі «малого міста» визначаються ними ж. Тобто уніфікуються. Зафіксовані стереотипи, мода (як найбільш часто зустрічні значення), мислення – ось канва функціонування індивіда в місті. Для великого міста особистість не є важливою. Коли індивіда ігнорують як особистість, відбувається психологічне зрушення з самими небажаними соціальними наслідками. Тоді місто створює сурогати уваги до особистості. ЗМІ породжують „зірок" в спорті, політиці, моді тощо, підказуючи індивіду: „Варто захотіти, і ти будеш в центрі уваги, а у всьому іншому ти нас не цікавиш". Таким чином, особистість в уніфікованому просторі міста не має можливості реалізуватися, тим більше якщо вона в чомусь виступає за рамки цієї уніфікації.

Якщо все попереднє було приватним проявом урбанізації, то можна було б і не акцентувати на цьому увагу. Але нагадаємо, що на початку XX ст. в містах проживало усього 10% населення світу, в 1985 р. – вже 41 %, а до 2000 р. ця цифра наблизилась до 50%[8], причому в розвинених країнах в містах проживає 75-80% населення, в тих, що розвиваються – до 40%. В Україні та Росії чисельність міського населення близька до 70% (хоча ця цифра доволі умовна, як і критерії співвіднесення того чи іншого поселення до категорії міста).

Для нас важливо, що до 2000 р. число „мільйонників", мегалополісів наблизилось до 400, в них проживає не менш 44% городян, або біля 20% населення планети. Таким чином, в орбіту уніфікованих процесів урбанізації залучаються велетенські маси людей, що стає соціально, точніше, біосферно, небезпечним: споживацьке мислення, нівелювання особистості і багато іншого, що несе з собою мегаполіс, загрожує самій людині як біологічному виду. Це – особлива прикмета кінця XX сторіччя.

Тому, сучасне місто, чисельність населення якого умовно переступила мільйонний рубіж, досить швидко перетворюється в мегалополіс з єдиними стереотипами життєдіяльності. Оскільки техносфера розвивається поза державних кордонів, бо сучасні засоби комунікації придають її процесам транснаціональний характер, уніфікація все глибше проникає в мегалополіси як зосередження інтелектуального і технічного потенціалу. Її темпи в технічній, інтелектуальній, морально-етичній та інших сферах нарощуються надзвичайно швидко, що робить великі і найбільші міста все більше схожими одне на одне по просторово-технологічній організації, по стилю життєдіяльності людей і, що найбільш насторожує, по споживацькому відношенню до природи.

Великі міста – закономірна неминучість певної фази техногенезу, коли технічні можливості вже дозволять активно впливати на біосферні і навіть на космічні процеси (проекти «розстрілу» загрожуючих Землі астероїдів), але зворотні зв'язки ще не працюють. Показна безкарність штовхає людей на концентрацію виробництва, людських ресурсів в угоду уявній економічній ефективності, насамкінець, на створення уніфікованих мегалополісів, котрі найбільш агресивно протистоять біосфері, і загрожують навіть своєму творцю – людині.

В надрах техносферних процесів зароджуються нові напрямки розвитку: комп'ютеризація, високі технології, часткове спростування великого машинного виробництва, (в розвинених країнах – бажання вивести його за свої кордони), мініатюризація, розвиток нанотехнологій тощо. Усвідомлена й економічна, й медико-біологічна недоцільність споруди і експлуатації великих населених пунктів на Півночі Канади. В Росії стало питання про евакуації ряду сибірських міст після того, як вони залишились без такої не економічної опори, як безкоштовна праця ув'язнених. Змінюється сама сутнісна основа міста.

Є передумови вважати, що як тільки буде усвідомлена глобальна небезпека техногенної діяльності людини в її сучасному вигляді, більше не стануть розміщувати міста на територіях з гумусним прошарком, а займуть під забудову простір, де розбудова конструкцій на будь яку висоту і на будь яку глибину не зашкодить біосфері, тим більше що все озеленення міст базується на насипних або штучних ґрунтах. Мабуть, і траси доріг пройдуть на сваях або на опорах над територіями існування тварин і дерев.

Слід вважати, що гігантизм буде змінено новою фазою життя сучасних мегалополісів, в котрій техносфера і біосфера будуть істотно збалансовані, а самі гіганти, відповідно законам біології, вимруть, як колись вимерли гігантські ящери. В новій фазі міста-гіганти мають перетворитись на спеціалізовані центри, вузли, жилі зони з екологічно вивіреними параметрами функціонування, а людина в них поверне собі можливість духовного розвитку в повноцінну особистість як органічну частину біосфери. Одним словом, великі міста, і найперше мегалополіси, будучи породженням XX ст., глобальних змін в організації всієї життєдіяльності суспільства, не тільки відчувають вплив цих загальних утворень і відображають їх характер, але і самі є важливими компонентами таких змін, актуалізують проблему розселення людей за принципом формування соціокультурного простору.

---

[8] Брук С.И. Население мира.// Природа. – М., 1986. – № 12. – С. 44.

ПРИМЕНЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ОПИСАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВЫХ ЯВЛЕНИЙ

Г.Дубов, А.Д.Машков,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Постановка проблемы.

Фундаментальные открытия физики, которые, как правило, рассматриваются в качестве фундамента естествознания в частности и науки в целом, не только углубляют наши представления о природе, но и изменяют сами подходы к описанию и восприятию реальности[1]. При этом следует отметить, что каждое кардинальное изменение взгляда на физическую картину мира приводит, кроме прочего, к изменению способа, стиля самого мышления, смене научной парадигмы. История развития человечества показывает, что с каждым новым фундаментальным достижением в физике и естествознании принципиально изменяется мировоззрение социальных субъектов.

Сейчас нам даже трудно представить себе, какой переворот в развитии современной цивилизации сыграло появление учения Н.Коперника о гелиоцентрической системе мира, но то, что это имело место, не вызывает сомнений. Это подмечали многие. Например, А. Эйнштейн писал, что «результаты научных исследований очень часто вызывают изменения в философских взглядах на проблемы, которые распространяются далеко за пределы ограниченных областей самой науки[2]».

Новая революция в естествознании связана с исследованием особенностей эволюции сложных самоорганизующихся систем. В рамках упомянутых исследований оказалось, что при определенных условиях в неравновесных открытых системах[3] наблюдается «самопроизвольное» возникновение упорядоченных структур. Это означает, что в действительности эволюционное развитие протекает спонтанно в направлении от хаоса к порядку. Кто бы мог подумать, что хаос и случайность могут выступать в качестве активных начал, порождающих новый порядок в ходе самоорганизации.

Самоорганизация в сложных, открытых системах свидетельствует о невозможности установления за ними жесткого контроля. Этим системам нельзя навязать путь развития. Управление, если в этом случае можно применять этот термин, такими системами может рассматриваться лишь как процесс влияния на возникающие процессы их развития[4], учет спонтанных и самоорганизующих аспектов в ходе формирования управленческих решений.

Исследования в области самоорганизации сложных открытых систем положили начало развитию новому научному направлению – синергетике.

Синергетика обязана своим рождением, кроме прочего, осознанию роли неравновесных процессов, т.е. процессов, не поддающихся механистическому описанию.

Новизна подходов в описании возникновения, формирования и существования действительности, предлагаемых синергетикой, в данном случае заключается в том, что до недавнего времени окружающая нас реальность преподносилась нам как мир полностью детерминированных траекторий, мир, в котором не было места для случайности, спонтанного проявления активности материи, мир, который полностью подчинен универсальным законам, определяющих не только его будущее, но и прошлое(!). В основе этого подхода лежала ньютоновская физика.

Суть механистического мировоззрения можно сформулировать следующим образом: зная в точности все параметры системы в определенный промежуток времени и пользуясь универсальными законами «мира-машины», представляется возможным вычислить состояние системы в любой промежуток времени как в прошлом, так и в будущем. Поэтому, по мнению приверженцев данной концепции, усилия ученых должны быть направлены на открытие универсальной «формулы мира», которой должно подчиняться все и вся, начиная с элементарных частиц и заканчивая Вселенной; главной целью науки, вдохновителями которой стали Ньютон, Лаплас и др., было порождение всемогущего и всезнающего «демона», вооруженного вожделенной формулой мироустройства.

Появившись в области естествознания, детерминистско-механистические взгляды были восприняты гуманитарными науками, которые, вслед за физикой, абсолютизировали роль «универсальных» законов. Например, Вольтер в своем «Философском словаре» утверждал, что «все управляется незыблемыми

---

[1] См. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса М.:2003.- С. 32-33
[2] Эйнштейн А, Инфельд Л. Эволюция физики М.:1965.-С.47
[3] Определение см.ниже
[4] См. Сабиров Л.Х. На пути к синергетике // http://sins.xaoc.ru/

законами… все заранее предустановленно… все необходимо обусловлено… Есть люди, которые испуганы этой истиной, допускают лишь половину ее, подобно должникам, вручающим кредиторам лишь половину своего долга с просьбой отсрочить выплату остального. Одни события, говорят такие люди, необходимы, другие – нет. Было бы странно, если бы часть того, что происходит, была бы должна происходить, а другая часть не должна была происходить… Я непременно должен ощущать неодолимую потребность написать эти строки, вы – столь же неодолимую потребность осудить меня за них. Мы оба одинаково глупы, оба – не более чем игрушки в руках предопределения. Ваша природа состоит в том, чтобы творить дурное, моя – в том, чтобы любить истину и опубликовать ее вопреки вам»[5].

Подобные мировоззренческие основы ярко проявились при разработке новых для того времени подходов к описанию объектов, изучаемых гуманитарными науками. В частности, для формирования школы естественного права, которая играет значительную роль в сегодняшнем правопонимании. Неслучайно знаменитый компаративист Рене Давид пишет, что естественная школа права «отказалась от схоластического метода, стремилась подрожать точным наукам, видеть в праве логическую аксиоматизированную систему. Она отходит от идеи естественного порядка вещей, основанной на воле Бога, ставит в центр любого общественного строя человека, подчеркивая неотъемлемые «естественные права»[6]. Эта парадигма нашла свое отражение и в государственно-правовой действительности. С. Кара-Мурза пишет, что «политическая философия парламентаризма возникла как слепок с механистической картины мироздания Ньютона. Теория конституционной монархии в Англии прямо выводилась из модели Ньютона. Конституция США – классический пример представления государства как равновесной машины»[7].

С развитием науки (прежде всего, естествознания), открытием явлений (например, химических часов[8]), которые не подчинялись «универсальным» законам детерминистов, вопрос о роли необратимости, нелинейности и самоорганизации вставал все острее. Детерминистско-механистическая парадигма перестала в полной мере удовлетворять потребности науки. В этой ситуации сегодня на авансцену вышла синергетика, с ее новыми подходами, позволяющими решить и объяснить те проблемы, которые не находили своего решения в рамках «универсальных» законов.

Один из основателей синергетики, И.Пригожин (Нобелевский лауреат в области химии) так описывает данную ситуацию: «Термодинамика XIX в. была равновесной термодинамикой. На неравновесные процессы смотрели как на второстепенные детали, возмущения, мелкие несущественные подробности, не заслуживающие специального изучения. В настоящее время ситуация полностью изменилась. Ныне мы знаем, что вдали от равновесия могут возникать новые типы структур. В сильно неравновесных условиях может осуществляться переход от беспорядка, теплового хаоса к порядку. Могут возникать новые динамические состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой»[9].

Представляется, что главной проблемой синергетики как теоретической концепции, претендующей на роль новой метанауки, является описание и изучение процессов и принципов самоорганизации сложных[10], открытых, нелинейных систем.

Новизна и привлекательность нового научного направления привлекла внимание не только естествоведов, но и представителей гуманитарных наук (в частности, правоведов, которые справедливо обратили внимание на зарождение новой метатеории, способной разрешить многие проблемы, к решению которых старая парадигма попросту непригодна[11]). Например, В.Бачинин пишет, что «важная роль в разрешении возникающих методологических затруднений принадлежит возникшему в XX в. новому направлению научных исследований – синергетике. Имея междисциплинарное значение, принципы синергетики позволяют выстраивать новые объяснительные модели многих естественных, социальных, культурных процессов»[12].

Анализ последних публикаций.

Анализируя публикации последних лет, касающиеся синергетики, прежде всего, стоит отметить, что, поскольку синергетика на данный момент развивается, прежде всего, в рамках естествознания, наибольший массив исследований в этой сфере лежит именно в области этих наук, концептуальными из которых, без сомнения, являются работы И. Пригожина «Порядок из хаоса», «Время, хаос, квант», «От

---

[5] Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса М.:2003.- С. 228

[6] Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности.- М.:2003.- С. 37-38

[7] Кара-Мурза С. История государства и права России// http://skaramurza.chat.ru/pravo1.html

[8] Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса.-М.:2003.- С. 22

[9] Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса.-М.:2003.- С. 21

[10] состоящих из большого количества подсистем

[11] См. так же *Венгеров А.Б.* Синергетика, юридическая наука, право // Советское государство и право. 1986. № 10. С. 36-45.

[12] Бачинин В.А. Философия права и преступления.- Харьков.:1999.

существующего к возникающему. Время и сложность в физических науках», Г. Хакена «Синергетика: Иерархии неустойчивости в самоорганизующихся системах и устройствах».

Исследования в сфере синергетики в гуманитарном секторе не являются системными и, как правило, находятся на уровне философской публицистики. В этом ключе стоит рассматривать работы ученых-юристов, в частности – А.Венгерова «Синергетика, юридическая наука, право» (Советское государство и право. 1986. №10), «Синергетика и политика» (Общественные науки и современность. 1993. №4), Ю.Ветютнева «Синергетика в праве» (Государство и право. 2002. № 4); соответствующий раздел в работе проф.В.Бачинина „Философия права и преступления".

Несомненно, следует обратить внимание на работы представителей социологической науки, в частности, Л.Бевзенко «Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций», В.Василькова «Порядок и хаос в развитии социальных систем», В.Шелаева «Социосинергетика: истоки, теория и практика в современном мире» и др. Они носят более глубокий характер, нежели указанные выше работы ученых-правоведов. *Целью статьи* является доказательство допустимости и относительности применения синергетических подходов к описанию и изучению объектов юридической науки, а также обоснование целесообразности использования основных принципов и категорий синергетической теории в юридической науке.

Изложение основного материала.

Если попытаться сформулировать основные тезисы синергетической теории, то, прежде всего, следует сказать, что для синергетики[13]:

- все существующие в природе системы (как реальные, так и идеальные) бывают: а) открытыми[14], б) закрытыми – в качестве примера закрытых систем в природе можно назвать кристалл. Что касается наличия закрытых систем в государственно-правовой действительности, то представляется, что в ней они попросту отсутствуют.

Закрытые системы «живут» по детерминистическим законам, поведение же открытых систем, напротив, спонтанно, нелинейно и, как правило, определяется случайными факторами. Под воздействием последних в открытых системах могут возникать новые динамические состояния, порождающие новые структуры, которые принято называть диссипативными.

Диссипативные системы отличаются уже названными свойствами, а именно открытостью, неравновесностью и нелинейностью. Открытость – способ обмена с внешней средой веществом, энергией или информацией или тем и другим одновременно (в разных сочетаниях, например, веществом и энергией или энергией и информацией и т.п.).

Неравновесность предполагает наличие макроскопических процессов обмена веществом, энергией и информацией между элементами самой диссипативной системы. Особое значение имеет нелинейность, способность к самодействию. Из-за отсутствия такой способности линейные системы реагируют на внешние воздействия пропорционально последним: малые воздействия приводят к малым изменениям состояния, а большие – к большим (отсюда термин «линейность», подразумевающий линейный характер пропорциональной зависимости). Самодействие же нарушает указанную пропорциональность – малые воздействия теперь могут приводить к очень большим последствиям, а большие – к совершенно незначительным.

- сложность системы определяет ее внутреннюю структуру (включающую различные подсистемы разных уровней, функционирующие в т.ч. и по собственным законам), при этом сложным системам характерна необратимость развития (т.е. невозможность приведения системы в абсолютно то же состояние, что и первоначальное).

В ходе своего развития подсистемы сложной системы постоянно флуктуируют (изменяются, возмущаются). Флуктуация представляет собой случайное отклонение от средних значений величин отдельных элементов системы, что в конечном итоге может привести к нарушению связей внутри отдельной подсистемы данной системы, а может быть подавлено. Данные процессы могут привести открытую систему в неравновесное состояние, когда очередная флуктуация (одна или несколько) приводит к нарушению существующих взаимосвязей, что, в свою очередь, приводит к возрастанию уровня неупорядоченности внутри системы (возрастание уровня энтропии). В какой-то момент наступает критический момент в ее развитии – точка бифуркации (особая точка), которая представляет собой критическое значение управляющего параметра системы, при котором достигается ее порог устойчивости и в конечном итоге приводит к необходимости ее переорганизации.

Вблизи этой точки системы как бы «колеблются» перед выбором одного из нескольких путей эволюции. В каком направлении будет развиваться система – перейдет ли она в состояние хаоса или перейдет на новый, более высокий уровень организации, и на какой именно – предсказать принципиально невозможно. Выбор дальнейшего варианта развития определяется случаем в виде очередной флуктуации

---

[13] Изложенные ниже тезисы приведены в основном в рамках трактовки синергетических подходов И. Пригожина

[14] каких подавляющее большинство

(возникающей в т.ч. и в результате внешнего воздействия). Любая небольшая флуктуация даже на микроскопическом уровне может послужить толчком для перехода системы в новое состояние.

- после того, как случай выполнит свою функцию – система приобретает свой трансформационный вектор – на первый план опять выходит детерминизм, определяющий развитие системы до следующей точки бифуркации. Таким образом, в отличие от классической механики, синергетика исходит из поливариантности и непредсказуемости (но в рамках конечного числа вариантов) развития сложных открытых систем.
- в состоянии хаоса материя становится «активной»: она порождает необратимые процессы, а необратимые процессы организуют материю и выступают источником порядка. Неравновесность есть то, что порождает «порядок из хаоса», заставляет внутренние компоненты системы организовываться в некое целое. Поэтому хаос можно рассматривать как форму бытия порядка. Состояние системы, кажущееся хаотическим на макроуровне, при детальном рассмотрении подсистем, составляющих данную систему, предстает как определенным образом упорядоченное явление. Отсюда следует, что причины и основные принципы порядка коренятся в самом хаосе.

Естественно, возникает вопрос о том, насколько вышеизложенные тезисы применимы при описании объектов, изучением которых занимается социально-гуманитарный сектор науки? Особенно актуально указанный вопрос звучит в контексте того, что:

а) синергетическая теория обязана своим появлением и становлением, прежде всего, исследованиям в области физики и химии;

б) применение исходных принципов и категорий синергетики в социально-гуманитарной сфере сопряжено с определенными трудностями.

Указанные выше трудности состоят, прежде всего, в том, что механический перенос достижений в области естественных знаний, в частности, понятийно-категориального аппарата, основных принципов синергетической картины мироустройства, на социально-гуманитарную, в том числе на государственно-правовую почву, представляется невозможным, поскольку основной массив положений теорий, на которые опираются все юридические науки, сформирован на основе позитивистско-механистической парадигмы и, соответственно, в рамках ее категориального аппарата. В такой ситуации все попытки внедрить отдельные понятия и тезисы синергетической теории в государственно-правовую теорию обречены на неудачу, поскольку синергетика, как метатеория, непосредственно не предлагает методов, которые можно использовать для решения конкретных проблем.

Синергетика представляет собой, с нашей точки зрения, методологию для описания эволюции любых сложных открытых систем, коими, без сомнения, являются общество, государство и право. Однако последнее утверждение не означает, что синергетическая методология автоматически (без соответствующей адаптации) применима к конкретным явлениям. Это основная методологическая проблема синергетики как метатеории.

Для решения обозначенной выше методологической проблемы необходимо, прежде всего, отойти от исключительно естественнонаучного толкования синергетической теории, придать характер общефилософских категорий основным понятия синергетики[15] и использовать ее как основу для описания и анализа государственно-правовой действительности[16]. При этом необходимо учитывать точное содержание отдельных категорий и тезисов синергетической теории, разработанных естествоведами, не допуская их «бытового» толкования.

Понятие «категория» в науке трактуется как «универсальная форма мышления, форма обобщения реального мира, в которой находят свое отражение общие свойства, черты и отношения предметов объективной действительности. Категории являются результатом очень высокого уровня процесса абстрагирования, в них фиксируется не просто общее, а сверхобщее»[17]. Инструментарий, используемый отдельной наукой, в определенном смысле можно определить как понятийный аппарат.

Для исследования в области государственно-правовых наук очень важно установление правильного соотношения общенаучных (в частности, общефилософских) категорий и понятий, а также категорий и понятий этих наук. Обозначенная выше проблема обусловлена тем, что толкование действительности в общенаучных категориях находит свое отражение на максимально абстрактном уровне, а с помощью понятий отдельно взятых наук описывается лишь конкретный объект, который является лишь частью этой действительности. Очевидно, что общенаучные (в том числе и общефилософские) категории выступают системообразующими факторами для понятийных аппаратов отдельных наук, вторые конкретизируют первые. Именно это порождает необходимость существования научных парадигм и метатеорий. При этом следует особо подчеркнуть, что в случае их трансформаций (пересмотра, исключения, внедрения новых), при формировании научных теорий**,** происходят соответствующие трансформации в мировоззренческих

---

[15] А нам представляется, что это возможно

[16] См. Машков А. Урахування синергетичних шляхів у моделюванні державно-правових процесів в межах синергетичного підходу // Вісник Київського університету: серія юридичні науки 2001 р. Випуск 44

[17] Философия/Под ред. проф. И.Ф. Надольного – К.:2001 С. 162

представлениях, переход на иные подходы к видению тех или иных проблем со стороны субъектов познания.

Представляется, что изменения, которым подвергнется категориальный аппарат юриспруденции в случае применения в качестве базовых понятий синергетики спрогнозировать достаточно сложно, если в принципе возможно. Проблемы возникнут и при описании государственно-правовых явлений в рамках синергетической методологии, поскольку они вступают в конфликт с существующими стереотипами описания упомянутых объектов, которые основываются, как правило, на детерминистических, линейных посылках.

Поэтому очевидно, что для исследования государственно-правовых явлений на основе синергетической методологии необходимо описать государственно-правовую действительность в рамках синергетической парадигмы, используя при этом основные понятия синергетики в качестве системообразующих категорий. В конце концов, если упомянутое описание провести всесторонне и последовательно, это приведет к глобальной трансформации не только государственно-правовой науки, но и всего массива теоретического юридического знания. И здесь возникает вопрос о принципиальной возможности описания с помощью синергетических категорий и принципов государственно-правовой действительности в целом и ее отдельных явлений. Ответ на этот вопрос во многом будет зависеть от того, можно или нельзя рассматривать объекты государственно-правовой науки, как сложные открытые системы.

С нашей точки зрения, объекты государственно-правовой действительности можно рассматривать как сложные открытые системы. Это утверждение основывается на том, что юридическая наука уже достаточно давно подходит к объектам своего научного интереса как к совокупностям, носящим системный характер и включающими в себя целый ряд достаточно самостоятельных подсистем, развивающихся в т.ч. и по своим собственным внутренним законам. Кроме того, ввиду постоянного взаимодействия большинства этих систем с окружающим миром, другими социально- политическими институциями, и не только, мы можем вести речь о том, что они носят открытый характер[18].

Да и сам человек рассматривается как типичная диссипативная система, которая может существовать как физически, так и духовно только при условии постоянного обмена со средой веществом, энергией и информацией (питание, дыхание, теплообмен, выделение, размножение, познание, производство утилитарных и духовных ценностей, общение и т.п.). Множество людей, рассмотренных как диссипативные системы, образуют ту или иную социальную организацию, или корпорацию (семья, школа, предприятие и т.п.), которая в свою очередь проинтерпретирована как диссипативная система, поскольку существует лишь за счет специфического обмена со средой веществом, энергией и информацией. Совокупность корпораций одного уровня самоорганизуются в диссипативные системы более высокого уровня, в результате чего формируется иерархическая диссипативная структура.

Одной из таких структур (в данном случае этот термин используется как синоним термина «система») является государство (в достаточно развитых обществах). Ведь очевидно, что государство может существовать лишь при условии обмена с окружающей его природной и социальной средой веществом, энергией и информацией[19].

Что касается временного критерия, то поступательное, а, значит, необратимое движение общества, и, следовательно, государственно-правовых явлений, вперед представляется очевидным. С этой точки зрения и государство, и право также могут быть рассмотрены как сложные открытые социальные системы, которые входят в качестве подсистем в более глобальные, сложные, открытые системы, в частности – общество.

Таким образом, можно констатировать, что возможность рассматривать государственно-правовую действительность в целом и ее отдельные составляющие как открытые и сложные системы, очевидна.

Следующая проблема, которая возникает при ответе на вопрос о возможности применения синергетического подхода к исследованию государственно-правовой действительности, – это уяснение возможности рассмотрения указанной действительности в целом и составляющих ее подсистем как динамических, т.е. постоянно изменяющихся объектов.

Следует заметить, что описание государственно-правовых объектов как постоянно меняющихся (эволюционирующих, развивающихся и т.д.) – это общепринятая точка зрения. Поэтому, поскольку общество, государство, право являются постоянно изменяющимися системами, то синергетическая теория, с этой точки зрения, не может не быть применимой и в описании и исследовании общества государства, права и т.д.

При этом следует обратить внимание на очевидность следующих обстоятельств. Эволюция социально-государственных явлений сопровождается соответствующими бифуркациями[20], в роли которых выступают периодически наблюдаемые в любых обществах социальные кризисы, связанные с

---

[18] Кирдяшова Е.В. К вопросу о возможностях использования синергетики в теории государства и права» // Журнал Российское право в Интернете - http://abit.msal.ru/

[19] Бранский В.П. Теоретические основания социальной синергетики // http://znl.boom.ru/bibl/Bran.htm

[20] в естествознании – критическое значение управляющего параметра, при котором достигается порог устойчивости системы, вследствие чего система переходит на новый уровень организации.

революционными ситуациями. Общество как социальная система в этом случае находится в неустойчивом состоянии, что терминологически обычно называют предкризисным (революционным) состоянием.

Описание упомянутой ситуации в рамках синергетической терминологии и подходов будет связано с указанием на возрастающий уровень энтропии, которая может быть представлена как определенная функция, отражающая степень неупорядоченности, уровень деструктивных тенденций внутри государственно-правовой системы вследствие нарастания флуктуаций[21]. Переход потенциальной возможности возникновения революции в ее конкретную форму может быть определен как глобальная бифуркация, которая подготовляется в течение кризисных ситуаций (локальных бифуркаций), затрагивающих отдельные социальные и государственно-правовые институты и даже отдельных людей.

В то же время каждая отдельная бифуркация обусловлена определенным вызовом, которое испытывает общество (государство и право) как открытая система со стороны внешней среды, а также внутрисоциальными трансформациями, обусловленными процессами самоорганизации. Возникает несоответствие старой социальной структуры (в общем случае, форм власти и собственности и т.д.) тем вызовам, которые возникают по отношению к системе, в т.ч. к потребностям, сформировавшимся в общественном сознании относительно возможных вариантов («сценариев») иного структурирования общества.

Кризисное состояние общества, возникающие флуктуации, а также преодоление точек бифуркации формируют набор новых взаимодействующих социальных структур. Вследствие перехода через точку бифуркации, вызванного, как это было сказано выше, локальными флуктуациями и возрастанием уровня энтропии, социальная система приобретает новые качества, переходит на новый уровень своей организации, адекватный вызовам окружающей среды. Такой переход в синергетике принято называть «порядком через флуктуацию».

На базе сказанного можно утверждать, что этот принцип может быть принят также при описании социальных и государственно-правовых систем и процессов. Здесь следует обратить внимание на то, что если возникшая структура не будет адекватна вызовам среды, – она обречена на гибель. Именно в рамках приведенной модели можно объяснить гибель целого ряда цивилизаций.

Как представляется, внедрение новой методологии в государственно-правовой науке способно решить массу трудностей, порожденных позитивистско-детерминистической парадигмой, тех трудностей, на решение которых у представителей позитивизма находится только один ответ, названый И. Пригожиным лейтмотивом позитивизма – Ignoramus et ignonamibus (не знаем, и не будем знать).

Стоит заметить, что постановка вопроса о возможности использования синергетического метода при исследовании государственно-правовых явлений не несет в себе идеи глобальной революции в юридической науке, поскольку отдельные постулаты синергетики применяются правоведами при исследовании государства и права уже достаточно продолжительное время. Например, ставшая классической юридической работой, книга Рене Давида «Основные правовые системы современности» имеет в своем составе главу, которая носит, можно сказать, синергетическое название «Постоянное преобразование системы». Взгляды Р. Давида в рамках этой главы базируются на тезисе, что «определенные изменения, направленные на трансформацию системы, возникают сначала в одной стране или в группе стран, и лишь затем либо воспринимаются семьей в целом, либо отвергаются ею (очевидна аналогия с синергетической флуктуацией – прим. Авт.). Поэтому всегда существует известный разрыв между правовыми системами, входящими в семью; они оказываются как бы смещенными по отношению друг к другу (что это, если не признак сложной неравновесной системы? – прим. Авт.). И в каждый из этих моментов встает вопрос, не подорвано ли единство семьи. Все зависит от того, воспримут другие страны изменения, внесенные в право данной страны, или нет, откажется сама страна от проводимого ею эксперимента, чтобы вернуться в рамки традиции, или нет (очевидна параллель с синергетическим переходом через точку бифуркации, вследствие нарастания флуктуаций – прим. Авт.)[22]».

При этом знаменитый компаративист указывает на источник выбора пути дальнейшего развития системы на примере гражданских кодексов Франции и Германии, которые со временем окажут огромное влияние на развитие гражданского права стран, входящих в романо-германскую правовую семью, и на ее дальнейшее развитие в целом: «В то же время разрыв, который все же имелся в отношении сроков кодификации во Франции и в Германии, оставил определенные следы… Эти различия, как мы видим, - продукт исторической случайности[23]».

---

[21] флуктуация представляет собой случайное отклонение от средних значений величин, характеризующих систему, которая состоит из большого числа элементов. Флуктуация представляет собой спонтанное изменение поведения отдельно взятого элемента системы, которое может привести к нарушению существующей формы связей внутри системы, привести систему к необходимости переорганизации всей системы, а может быть подавлено системой, и не привести к глобальным изменениям на макроскопическом уровне)

[22] Давид Р., Жоффре-Спинози К. Основные правовые системы современности.- М.:2003.- С. 53

[23] См. там же С. 54

В наше время следует обратить внимание на то, что синергетическая методология, как нам кажется, может использоваться не только для решения глобальных теоретических проблем, но и эффективно применяется в чисто практической плоскости. В одной из статей, написанной специалистами в области уголовного права, посвященной исследованию детерминистических связей в составах неосторожных преступлений, авторы обращают внимание на невозможность объяснения упомянутых связей между действием и последствиями в отдельных группах неосторожных преступлений в рамках концепции необходимой причинности (концепции, доминирующей в уголовно-правовой науке и построенной на основе позитивистских взглядов): «В доктрине уголовного права признаком объективной стороны преступления среди разновидностей детерминистической зависимости выступает лишь причинная связь. В то же время в нормах Особенной части УК законодатель предусматривает ответственность за создание условий для причинения вреда»[24].

Разрешение поставленной проблемы авторы упомянутой статьи видят не в переосмыслении содержания причинно-следственных связей (поскольку, на их взгляд, это невозможно), а в констатации несовершенства законодательного отражения объективных реалий в нормах УК. «Действительно, нередко недостатки законодательства, которые условно можно назвать глубинными, непросто определить, а еще сложнее – предложить реальные варианты их устранения»[26].

Как представляется, устранить указанную и подобные проблемы, применяя существующую методологию, невозможно. Это фактически признают и сами упомянутые выше авторы, предлагающие законодателю переосмыслить существующие теоретические концепции состава преступления. А ведь конкретные проблемы, скорее всего, находятся в несовершенстве существующего инструментария, т.е. теоретической основы науки.

Следует согласиться с доктором социологических наук, профессором Национальной юридической академии Украины В. Бачининым, что «в социальных объектах со сверхсложным характером их содержания традиционно-механистическая модель причинности имеет ограниченное поле приложения. Явления социального мира находятся за тем порогом сложности, где обнаруживается недостаточность этой модели и необходимы дополнительные познавательные усилия. В полной мере это относится к правовой и криминальной проблематике, где далеко не всегда срабатывает объяснительный принцип линейно-казуальной детерминации событий»[27].

В контексте рассмотренного выше примера решение проблемы зависит не только от полноты и законченности тех или иных теоретических конструкций, но и степени их соответствия современному этапу развития науки.

На основании всего вышеизложенного можно утверждать, что

- на современном этапе развития человечества именно синергетика претендует на роль новой метанауки, которая способна решить множество проблем, связанных, в том числе, с познанием государственно-правовой действительности;
- основные принципы и категории синергетической теории, несмотря на то, что разработаны в рамках естественных наук, без сомнения, могут быть использованы для описания и исследования государственно-правовых явлений. Это обусловлено тем, что объекты, которые изучает юридическая наука, по своей природе полностью соответствуют объектам, изучаемым синергетикой, и могут быть описаны при помощи категориально-понятийного аппарата синергетики;
- детерминистическая концепция на сегодняшнем этапе развития юридических наук не позволяет в полной мере решить те теоретические и практические задачи (проблемы), которые ставятся перед этими науками;
- внедрение синергетической методологии позволяет надеяться, что с ее применением появится возможность адекватным образом решить множество проблем, которые стоят перед государственно-правовой наукой, как в общетеоретической, так и в сугубо практической плоскости, и которые не могут быть разрешены в рамках ранее сформировавшихся концепций;

для применения указанных подходов необходимо продолжать проводить всестороннюю работу, направленную на адаптацию синергетической парадигмы к исследованию государственно-правовой действительности.

МІСЦЕ УКРАЇНИ В СЕМАНТИЧНОМУ ПОЛІ ЄВРОПИ

М.Конончук,
Філія МАУП, м.Луцьк

[24] Музыка А., Багиров С. Дифференциация ответственности за неосторожные преступления с учетом разновидностей детерминационных связей. // Право Украины.- 2004, №7 С.117
[26] См. там же.
[27] Бачинин В.А. Философия права и преступления.- Харьков.:1999 С. 518-519

Світ постійно змінюється, змінюються і його соціальні структури, - одні з них розпадаються, інші ж, навпаки, об'єднуються у нові великі економічні і політичні спільноти. Безперервним є процес взаємопроникнення і взаємовпливу різноманітних культур. За словами Тейяра де Шардена, світ в "своїй найглибшій суті" є взаємозв`язаною системою, підкореною безперервними паралельними перетвореннями, "органічно-динамічною системою", яка виникає в процесі психічної інтеріоризації". Згідно Тейяру де Шардену, спільні лінії людської спільноти повинні врешті-решт з`єднатися десь на "вищому полюсі спільної людської свідомості". "Спільна свідомість" має на меті не лише збереження, але й збагачення різнорідних форм існування і соціальної диференціації в цьому синтезі.

У сказаному не йдеться про перевагу суспільного над індивідуальним, а проблема полягає в пошуку таких форм соціальної організації, які б сприяли самовираженню і взаєморозумінню різних народів. Разом з розвитком нашої здатності до свідомого співробітництва поглиблюється і наше розуміння сенсу та цінності життя. "Якби ми осягли смисл життя, то розвиток людського роду по висхідній став би свідомим і цілеспрямованим. Тоді у нас була б одна спільна ціль і можна було б спрямувати всі сили на виконання єдиного завдання - на здійснення цього смислу. Ми могли б визначити, - хай і не з повною впевненістю. - яким шляхом нам рухатись" [1]. Сказане Альфредом Адлером цілком доречно відбиває сучасне становище України.

Такі європейські структури, як РБСЄ, Європейський Союз (ЄС), НАТО, Рада Європи є привабливими для країн, що осягли незалежність. Саме в співдружності з ними, в єдиній Європі бачать вони своє майбутнє. Зрозумілим є і бажання України включитися в ряд політичних та економічних інституцій Європи. Проте, як зауважив академік М.Амосов, до осмисленого, раціонально-прагматичного західництва нам ще далеко. Про це свідчать ідеологічні розмежування, економічна слабкість та невизначеність, що затримує реформи (насамперед, економічні), які могли б наблизити Україну до еталонів життя в Європі.

Підписавши Заключний акт (лютий, 1992 р.), Паризьку хартію (червень, 1992 р.), Декларацію Хельсінської зустрічі на вищому рівні (липень, 1992 р.), в роботі якої вперше в історії взяла участь Україна, вона стала повноправним членом Хельсинського товариства, підтвердивши наміри брати участь в загальноєвропейському процесі. Але, не зважаючи на те, що правові засади постійних контактів України та ЄС закладено, Україна ще не скоро буде прийнята до співтовариства. Як було заявлено на Ліссабонській нараді керівників дванадцяти держав-членів ЄС, (з практичних міркувань), перспектива прийняття до ЄС республік колишнього СРСР (за винятком балтійських держав) найближчим часом взагалі непередбачена.

Але передусім, перш, ніж стати членом якоїсь співдружності, співтовариства, кожній нації необхідно осягти себе, свою силу і слабкість, свої можливості і бажання. "Нації і організації можуть виявити, як це вже вчинили окремі люди, що бути тим, ким ти є в глибині душі, - досвід, який винагороджує... Ми б виробляли рішення світових проблем швидше б на основі реальних предметів суперечки, аніж на мові фасадів, представлених протилежними сторонами" [6].

На жаль, сучасна політична ситуація в Україні є надто невизначеною для прогнозування її навіть найближчого майбутнього. Політики, які дискредитували себе в очах не лише свого народу, але й інших держав, невпевненість у завтрашньому дні, суспільне розшарування, занижена роль інтелігенції в житті держави, неувага до проблем освіти – все це рано чи пізно може призвести до суспільного занепаду. Варто зазначити і те, що на сьогодні Україна ще не осягла себе як цілісність (в розумінні цілісності соцієтальної психіки). Її захід психологічно "вже в Європі", а схід все ще переживає кризу самовизначення. Можливо, саме через відсутність єдності в ідеології, світогляді Україна не в змозі створити цілісну концепцію, модель виходу з кризи. Та незважаючи не це, молодь України бачить своє майбутнє в Європі.

Виходячи з вищенаведеного, все більш необхідною виявляється потреба, опираючись на основні соціально-психологічні теорії та методи, пояснити сучасні політичні феномени, щоб прогнозувати розвиток Європи надалі. За допомогою емпіричних досліджень є можливість з деякою ймовірністю відтворити основні типологічні особливості соцієтальної (соціальної) психіки народів Європи, що стали на шлях інтеграції, а отже, на шлях взаєморозуміння.

На нашу думку, стосовно сказаного, важливим завданням є побудова моделей, які б пояснили закони взаємодії між соцієтальними, інтерперсональними та індивідуальними процесами.

Сьогодні Україна знаходиться на шляху інтеграції до європейської спільноти, і важливо визначити, яким може бути її місце серед інших. Йдеться про спільне майбутнє для багатьох європейських країн. А вони всі різні - як і люди.

Коли ми говоримо про окрему особистість, досліджуємо її, то перш за все торкаємось проблеми її індивідуально-типологічних відмінностей (характеру, темпераменту, особистісного темпу та ін.), а тоді, грунтуючись на цьому, розглядаємо особистісні установки, цінності, потреби, мотиви і т.д.

А як же бути щодо окремої нації, етносу чи держави? Виникає питання: чим же визначається їх доля в історії людства. І чому у кожного народу своє бачення, свій особливий шлях на протязі віків. Кожен окремий етнос нагадує нам (подібно до особистості) осібну одиницю, що живе своїм життям, має свій характер і керується лише йому притаманними способами у вирішенні проблем, у ставленні до інших народів, у власному самовизначенні на майбутнє.

На шляху формування і стабілізації нашої державності особливо актуальною стає проблема розуміння національного характеру, проблема національного відродження України. Бо для того, щоб

увійти в європейське співтовариство, українці повинні самовизначитись, осягти себе, свій характер і віднайти гідне, адекватне своїй вдачі місце серед інших народів.

Не завжди придатним для України є наслідування чужого досвіду у впровадженні соціальних реформ. Прагнучи осягти сучасне становище України і визначити її шляхи в майбутнє, ми намагаємось зрозуміти і відчути її душу, яка неминуче проявляється в особливостях національної психіки, характеру, в тому, що прийнято називати менталітетом. Менталітет - то є своєрідна аура, що позначає кожен етнос, націю, народ, те, що виявляє індивідуальність світобачення, забарвлює особливим колоритом народні традиції, культуру, свідчить про особливості становлення етнічної, національної самосвідомості, духовності.

Проблема менталітету будь-якої людської спільноти (народу, нації) долучається до іншої, не менш важливої проблеми - соцієтальної психіки. *Соцієтальна психіка* - об`єктивний глибинний фактор, який чинить суттєвий вплив на соціальну динаміку суспільства. *"Соціальна психіка* - інтегральна духовна освіта, яка стимулює, активізує і санкціонує реалізацію різноманітних (моральних, естетичних, політичних та ін.) програм і умінь суспільства" [2]. Соцієтальну психіку кожної окремої нації "забарвлює" саме її ментальність, яка дає змогу аналізувати психічний склад людей у соціальному або етнічному контексті і охоплює різні рівні соціальної цілісності.

Орієнтації, з допомогою яких соціум вступає у відносини зі світом, великою мірою визначаються особливостями його психіки (характеру). Державний устрій, законодавча система, політична спрямованість, способи вирішення соціальних та економічних проблем, будь-які радикальні перетворення, що відбуваються в тому чи іншому суспільстві, неминуче несуть на собі відбиток особливостей його психіки (національних рис, ментальності).

Звідси, виникає питання, чи існує цілковите взаєморозуміння між тими різними націями (як культурними феноменами), що ввійшли в Європейське Співтовариство. Адже кожна з країн, які ввійшли або мають намір ввійти в європейську співдружність, має свої особливості, власний шлях в історії, свої звичаї, традиції, мову, власне бачення майбутнього. Французький дослідник проблем європейської інтеграції Жак Зіллер зазначає, що "дванадцять країн - членів Європейського Співтовариства - дотримуючись спільних принципів (плюралістичної демократії та високопрофесійного державного управління), виробили осібні форми інституційних структур та механізми їхнього функціонування" [3].

Стадії єднального процесу, як писав Хосе Ортега-і-Гасет, утворюють досконалу висхідну лінію, "історичне поєднання не є розширенням початкового ядра, а скоріше організацією багатьох уже існуючих соціальних об`єднань в нову структуру. Початкове ядро ані поглинає народи, ані нищить характер їх життьових єдностей, що вони мали до того" [7].

Етнопсихологічний підхід ліг в основу нашого дослідження: це пошук психологічних особливостей, типологічної своєрідності європейських народів, а також місця України серед них. Подібні питання на протязі довгого часу цікавили представників різних наук: філософів, політологів, істориків. лінгвістів, антропологів, культурологів, етнопсихологів, соціологів, соціальних психологів та ін.

Наше дослідження - це визначення місця кожної країни з її народом (відносно інших країн) в смисловому семантичному полі, яке існує в нашій свідомості як певна установка, тобто "установка, яка, залишаючись несвідомою, цілеспрямовано, у відповідності зі структурою і з предметним змістом даної ситуації, направляє розгортання процесів свідомості та актів практичної поведінки" [8]. Таким чином, в рамках дисертаційного експериментального дослідження психологічних особливостей європейськихї націй через установки українців щодо них (і щодо самих себе, в тому числі), нами була створена модель семантичного поля типів соцієтальної психіки.

Досліджуючи особливості соцієтальної психіки європейців через вивчення змістів установки українців щодо них, в даній роботі ми опирались на концепцію Д.Н.Узнадзе, який розглядав проблему установки як сферу дії несвідомого психічного, що активізує діяльність людини**.** Цей підхід грунтується на уявленні про фундаментальну єдність людської особистості, яка проявляється своєрідною моделлю - феноменом установки**.** Соціум як суб`єкт психічного (етносу, народу, нації) теж набуває в процесі свого становлення певних смислових установок.

Ми зробили спробу виявити психологічні властивості національного характеру, або соцієтальної психіки народу тим же шляхом, яким досліджуємо особистість. Ще Микола Костомаров слушно зауважував, що "... для того, щоб пізнати народний характер слід підходити так, як до людини, котру хочуть вивчити: потрібно шукати такі джерела, в яких би народ виявляв себе несвідомо" [5].

Щодо проблеми вивчення соцієтальних особливостей, варто відмітити, що дослідження відмінностей соцієтальної психіки різних націй неможливе без введення типологічних понять як знарядь наукового дослідження.

Наука розвивалась, використовуючи типові явища, опираючись на них. З часом відбулося їх усвідомлення, а пізніше з'явились спроби розробити методологію типологічних досліджень. Макс Вебер в роботі "Про деякі категорії розуміючої соціології" звернув увагу на роль типів в соціологічному дослідженні. Про це ж свідчить і праця К.Хемпеля та П.Опенгейма "Поняття типу в світлі сучасної логіки". Виділивши будь-який тип, впорядковуються об`єкти дослідження за ступенем їх наближення до цього типу.

Наше дослідження соцієтальної психіки грунтується на теоретичних та експериментально розроблених концепціях індивідуально-типологічних відмінностей у працях таких відомих психологів, як Е.Кречмер, У.Шелдон, Е.Шпрангер, Г.Айзенк, М.Люшер, Г.Хейманс, Е.Вірсма, К.Г.Юнг, К.Леонгард.

В нашому підході до вирішення проблеми виходимо з того, що існує об'єктивне семантичне поле значень та відношень, спільне для людей всіх часів, рас і народів (так само як спільними і єдиними є - гама кольору, діапазон звуку і т.п.). При розгляді поняття семантичного простору, ми погоджуємось з В.В.Налімовим, який виходить з платонівського положення про те, що первинний смисл даний нам в непроявленому стані. Метод реконструкції суб`єктивних семантичних просторів може виступати одним з основних методів експериментального дослідження соцієтальної психіки.

Вище сказане пояснює те, що в основу даного дослідження покладена саме дванадцятивекторна модель соцієтальної психіки.

Для експериментальної частини нашої роботи ми обрали як об`єкт дослідження - особливості соцієтальної психіки європейців та їх місце, як *цілісності,* на площині моделі семантичного поля.

Дослідження проводилось на протязі 1997-2001 року. Загальна виборка становить 450 чол., віком 19-25 років, студентів Західної та Східної України (Волинь, Галичина, Буковина, Сумщина, Донеччина). Обстеження проводилось в два етапи.

На *першому етапі* проводилась методика репертуарних граток (модифікація тесту Келлі), яка дала змогу виявити основні оціночні конструкти установок щодо характерологічних особливостей європейців.

На основі результатів методики репертуарних граток були сформовані полярні шкали, за якими проводилось експериментально-психологічне дослідження установок української молоді щодо особливостей національних відмінностей соцієтально психіки європейських країн за допомогою методики семантичного диференціалу.

На другому етапі дослідження, для того, щоб виявити психологічні особливості характерів європейців (через виявлення установок українців щодо них) ми, на основі попереднього дослідження, створили (грунтуючись на шкалах К.Г.Юнга, К.Леонгарда, О.Донченко) тест Типів соцієтальної психіки (ТСП).

Тест складається з двадцяти чотирьох характеристик, які оцінюють 6 дихотомічних шкал в п`ятибальній системі оцінок, таким чином, що в 5 балів оцінюється відповідь "повністю згідний", 4 бали - " швидше згідний, ніж ні", 3 бали -"важко оцінити", 2 бали - "швидше не згідний, ніж згідний", і один бал - "повністю не згідний" стосовно характеристики правого полюсу (1,2,3,4,5,6).

Процедура дослідження полягала в тому, що досліджуваним пропонувалось ознайомитись з наведеними характеристиками і оцінити кожну з двадцяти чотирьох країн в п`ятибальній системі по кожному з питань тесту. Так респонденти виявляли своє бачення особливостей соцієтальної психіки кожної з запропонованих націй.

Виходячи з результатів даного дослідження, на площині семантичного поля було визначено місце кожної нації відповідно з психологічними особливостями її характеру. Таким чином, ми отримали карту (модель) взаємовідносин між країнами Євросоюзу та країнами, що тяжіють до нього.

Проводячи обробку та аналіз результатів дослідження, ми поєднали алгебраїчний та геометричний підходи до розрахунків і презентації результатів експерименту. Саме тому, для поєднання понять "напрямок" та "протяжність" в основу побудови площинної моделі семантичного поля соцієтальної психіки було покладено принцип векторного вимірювання.

Обгрунтовуючи цей підхід, доцільно звернутись до позиції О.Шпенглера, що висловлена в його праці "Занепад Європи", де він пише: "Подібно до того, як всяке становлення несе в собі первинну ознаку *направленості* (незворотності), так і все те, що сталося відмічено ознакою *протяжності,* і причому так, що можливим виявляється лише штучний поділ значень цих слів. Але справжня таємниця всього того, що сталося і, відповідно (просторово-матеріально) протяжного, втілюється в типі *математичного числа*, на противагу *хронологічному.* Саме в його сутності закладена спрямованість до *механічного розмежування.* Число тут є спорідненим *слову,* котре "розуміючи", "позначаючи" в якості поняття - в однаковій мірі окреслює враження про світ. Звичайно, глибинне лишається і тут недосяжним та непроявленим. *Дійсне* число, з яким працює математик, *точно представлений, висловлений, написаний числовий знак* - цифра, формула, визначення, фігура, - подібно помисленому, висловленому, написаному слову, виявляється в цьому розумінні символом, чимось наочним і доступним передачі, осяжним для внутрішнього і зовнішнього бачення, в якому відбивається саме розмежування" [9].

За результатами експериментально-психологічного дослідження нами були побудовані матриці, де кожна з 24 країн була оцінена за 12 шкалами. Таким чином ми отримали 450 матриць розміром 24х24. Далі, шляхом додавання і зведення була отримана сумарна кінцева матриця.

Максимально можливий бал для кожної з націй міг становити 5 балів, а мінімальний - 1. Отже, середнє статистичне становило 3 бали. Виходячи з цього, ми вираховували норму відхилення від середньостатистичного значення кожної з досліджуваних країн за шістьма дихотомічними шкалами.

Далі, за формулою $\rightarrow \quad V = \left(\frac{\Sigma n}{N} - 3 \right) \times 10$

визначалась векторна величина для кожної країни по кожній з шести шкал.

Наведені в таблиці отримані середні значення відхилень відкладались на відповідних шкалах, згідно отриманих алгебраїчних значень статистичного відхилення. Шість дихотомічних шкал, заданих на

площині таким чином, що вектори шкал орієнтовані на зразок циферблату годинника [4] так, що кожна зі шкал зайняла належне місце, а саме :

1. Емоційність	7. Педантичність. раціональність
2. Сенсорність, лабільність.	8 . Інтуїтивність, дистимічність
3. Екстравертованість	9. Інтровертованість
4. Гіпертимність, екзекутивність	10. Застрягання, інтенційність
5.Демонстративність, екстернальність	11. Тривожність, інтернальність
6. Збудливість,раціональність, інь	12. Екзальтованість, ірраціональність, янь.

Виходячи з отриманих даних, нами було визначене місце кожної країни згідно з психологічними особливостями її характеру. Якщо повернути поле на 90 градусів за годинниковою стрілкою, то отримана карта психологічних особливостей європейських народів практично накладається на географічну карту Європи.

Таким чином, результати дослідження, показують взаємовідносне положення європейських націй в семантичному полі соцієтальної психіки.

При аналізі положення європейських.країн у семантичному полі, зовсім неадекватною виявилась лише оцінка України. Місце України оцінюється нереально, а саме: українці оцінюються як занадто емоційні, надмірно екстравертовані, екзекутивні та екстернальні.

Окрім західно-української виборки, ми досліджували за методикою ТСП аналогічні установки щодо характерологічних особливостей європейців у представників деяких інших країн (зокрема, у румунів, поляків, угорців, німців, росіян, арабів). Але, в зв`язку з тим, що виборка виявилась малочисленною для проведення математично-статистичної обробки (загалом - 80 чол.), то ці результати нами не опубліковані, хоча робота в цьому керунку продовжується. Та зауважимо, що попередній аналіз навіть наявної малочисленної вибірки вказує на те, що, значимої розбіжності в установках щодо типів національних характерів європейців у представників різних - європейських і не-європейських країн не відмічається.

Як показало дослідження, - існує принаймі одна цілісна площинна модель семантичного поля типів соцієтальної психіки, яка досить фіксовано показує місце кожної з націй відносно інших. Таким чином, кожна нація (визначена етнічна група) має своє належне місце в семантичному полі.

Отримана модель типів соцієтальної психіки задає не лише типологічне, але і топографічне положення окремих націй, яке майже досконало накладається на карту Європи. І, напевне, це не є випадковістю, коли понад двадцять європейських народів на моделі семантичного поля соцієтальних типів займають один відносно одного ті місця, які вони зайняли в дійсності на теренах континенту.

Результати попередніх та констатуючого досліджень показали, що, осягаючи кожен окремий соціум, націю, як цілісність, можна досліджувати їх психологічні особливості за допомогою тих же шкал, ознак, факторів, за якими вивчаємо окрему особистість.

Відзначимо, що для створення площинної моделі соцієтальної психіки вдалими виявились шкали типологій індивідуально-типологічних відмінностей особистості, запропоновані К.Г.Юнгом та К.Леонгардом, які можна задати у вигляді векторів направлених від центру до країв кола. Оптимальною в нашому дослідженні виявилась кількість - 12 векторів.

Результати дослідження підтвердили припущення, що існують певні несвідомі установки щодо соцієтальних типів. Через вивчення несвідомих смислових установок та оціночних конструктів, що виявляють відношення до інших націй, можна встановити типологічні особливості психіки окремого соціуму. Методика ТСП (типів соцієтальної психіки) виявилась спроможною діагностувати особливості національного характеру, грунтуючись на дослідженні установок людей щодо національних відмінностей характерів європейських націй (країн).

Після проведення дослідження серед студентів ми давали в якості зворотного зв`язку аналіз отриманих результатів з проекцією його на карті Європи та проводили обговорення результатів. За твердженнями студентів, робота над методикою та аналіз результатів дозволив їм краще і більш досконало зрозуміти засади Європейської спільноти та динаміку міжнаціональних відносин як в геополітичному, так і в хронополітичному (історичному та футурологічному) аспектах.

Виходячи з цього досвіду, ми вважаємо, що наш метод дослідження соцієтальної психіки країн Єпропи та запропонована нами площинна модель семантичного поля соцієтальних типів можуть бути використані в ході навчального процесу при вивченні в школах та вузах таких предметів, як - міжнародні відносини, психологія, соціологія, історія, географія, етнографія, зарубіжна література, політологія та ін. Виявлення типологічних особливостей соцієтальної психіки європейських народів (через дослідження установок українців щодо них) дає змогу використовувати отримані дані для вироблення чітких уявлень про інші нації та країни. Це є важливим і необхідним для поліпшення взаєморозуміння та довіри між народами, сприятиме більш глибокому розумінню національного і загальнолюдського та проведенню адекватної національної політики в міжнародних стосунках. Знання характерологічних відмінностей інших націй може допомогти налагоджувати тісні і дружні міжнаціональні зв`язки, де немає місця дрібним непорозумінням, розбрату та ненависті.

Посилання:

1. Адлер А. Наука жить.- К.:Port-Royal,1997. - 288 с.

2. Донченко Е.А. Социетальная психика. К.:Наукова думка 1994, 208 с.
3. Зіллер Ж. Політико- адміністративні системи країн ЄС. Порівняльний аналіз. -К.:Основи,1996.- 420 с.
4. Кардаш В.В., Кардаш Н.І. Диференційно-психологічний підхід до аналізу структури великих соціальних груп.// Проблеми та перспективи психології в Україні. Матеріали ІІ з`їзду Товариства психологів України. Т.6 126 с. Костомаров Н. Об историческом значении русской народной поэзии // Етнографічні писання Костомарова.- Київ,1930. С. 8.
5. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори. - К.:Основи, 1994.- 420 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию.Становление человека: Пер. сангл. М.:Издат. "Прогресс", "Универс", 1994. - 480 с.
7. Чхарташвили Ш.Н. К вопросу об онтологической природе бессознательного ./ Бессознательное. В 3-х т. Т.1 Тбилиси "Мецниереба". 1978. - 785 с.
8. Шпенглер О. Закат Европы. Т.1. - М.: Мысль, 1993.-663 с.

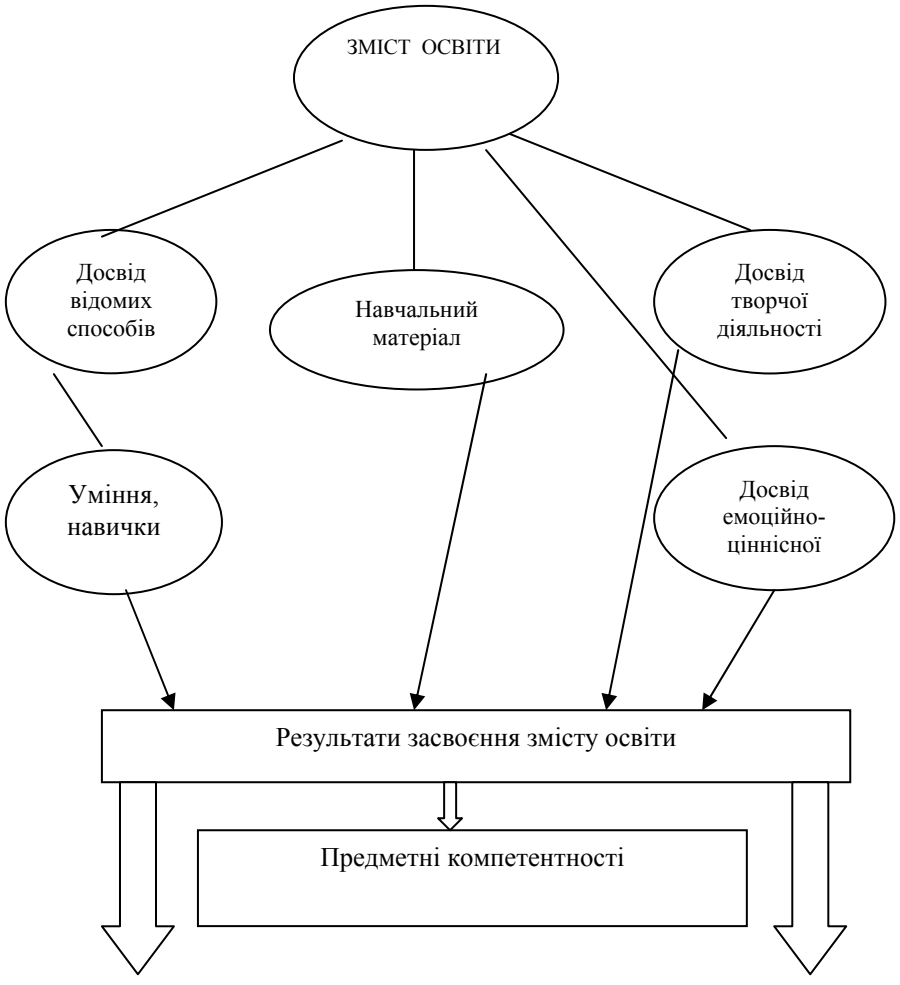
ФІЛОСОФСЬКІ ТА ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ

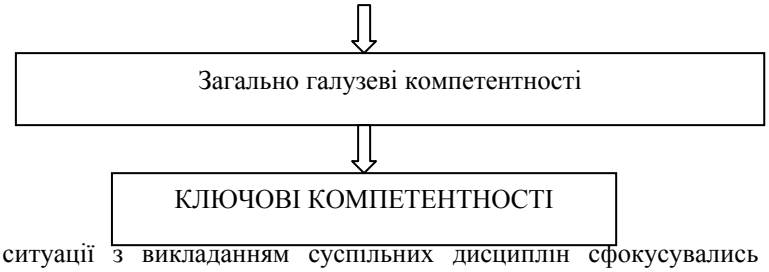
Г.О.Фрейман,
Київський юридичний інститут КНУВС

Становлення демократичної держави, відродження України та повернення її у світову цивілізацію, курс на гуманізацію и гуманітаризацію освіти, подолання технократичних підходів до неї значно підняли престиж суспільних наук і вимагають корінного оновлення шкільної історичної та суспільствознавчої освіти.

Сьогодні стає очевидним, що саме гуманітарна освіта в першу чергу формує особистість школяра, готує його жити у світі, який постійно змінюється, вчить сучасним формам спілкування, розвиває здібність засвоювати інформацію і приймати ефективні рішення, тобто формує ключові компетентності особистості.

Виходячи із сучасних філософських та психолого-педагогічних досліджень схематично зміст шкільної освіти в загалі та суспільствознавчої, зокрема можна представити у вигляді наступної схеми:





В ситуації з викладанням суспільних дисциплін сфокусувались всі протиріччя українського суспільства, яке переживає перехідний період свого розвитку. В умовах гострішої кризи масової свідомості, відсутності системи, що об'єднують загальнонаціональних цінностей і орієнтирів суспільствознавча наука взагалі та історична зокрема, ще не можуть запропонувати школі нову методологію і концепцію шкільної суспільствознавчої освіти. Вчені-суспільствознавці, історики, автори підручників, вчителя, які втратили традиційну ідеологічну систему координат, відчувають труднощі при інтерпретації історичного процесу або ігнорують історичні закономірності взагалі при аналізі сучасних суспільних явищ. Вакуум, який утворився після падіння вульгаризованої марксистської парадигми, вони спробують замінити цивілізаційними, культурологічними, стадіальними, соціологічними та іншими підходами, кожний з яких акцентує увагу лише на окремих сторонах соціогенезу.

Виникла парадоксальна ситуація, коли школа як процес безперервного духовного виробництва не може функціонувати в очікуванні виробки нової ідеології в сфері суспільних наук Сучасному суспільству дуже потрібна інформована та компетентна особистість, яка спроможна приймати самостійні рішення і нести відповідальність за власні вчинки. В умовах політичної та економічної нестабільності, дефіциту духовності виключно важливою стає стабілізуюча роль школи як гаранта громадянського миру. Державна система освіти, яка відповідає за соціалізацію особистості, є важливішим інститутом, який спроможний еволюційним шляхом забезпечити зміну ментальності, створити умови для виховання людини громадянського суспільства. Саме тому однією з головних освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти є ключових, життєвих компетенцій особистості.

Таким чином, зміст шкільної історичної освіти, зокрема та суспільствознавчої взагалі, спрямований на виконання освітньо-виховних завдань поставлених державою та суспільством, перш за все, повинен враховувати потреби сучасного школяра. Вони мають своїм підґрунтям процес соціалізації особистості, який відбувається у повсякденному житті. В той же час в умовах відсутності єдиної методології, коли зміст існуючих навчальних програм з історії та інших суспільствознавчих дисциплін в переважної більшості носять лише інформаційний, описовий характер, вчитель опинився в дуже скрутному становищі. Саме він без певного методологічного та методичного забезпечення повинен виконувати завдання, які поставлені перед ним державою та суспільством. В таких умовах виникає потреба в створенні загально-дидактичної концепції реалізації освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти. Така концепція: по-перше, повинна враховувати останні досягнення сучасної суспільствознавчої науки взагалі та історичної зокрема; по-друге, вона повинна реалізовувати освітньо-виховні завдання, які сформульовані в державних документах; по-третє, спиратися на соціальний досвід, потреби сучасного школяра; по-четверте, ґрунтуватися на національних, культурних, ментальних особливостях народу; по-п'яте, така концепція повинна бути „відкритою", це буде сприяти збереженню плюралізму, толерантності та діалогу в процесі навчання.

Слід відзначити, що історії серед інших суспільствознавчих дисциплін належить визначальне місце, тому що процес її викладання розпочинається у школі в п'ятому класі. А в деяких навчальних закладах – ще раніше. В той же час, як інші суспільствознавчі дисципліни вивчаються пізніше та на фундаменті засвоєних історичних знань. Таким чином, історія, як шкільна навчальна дисципліна є першоосновою, що впливає на процес формування, розвитку та соціалізації особистості.

На підвалинах вивчення історичного досвіду в процесі викладання інших суспільствознавчих дисциплін школярі, на наш погляд, засвоюють не тільки специфічну суму знань, а практичні навички діяльності у сучасному суспільстві чи то у правовому, чи то в економічному просторі, або при виборі політичної орієнтації на підставах певних політологічних та філософських знань. Виходячи з цього, ядром змістом такої концепції є формування методологічного підходу щодо до аналізу історичного процесу. Сутність такого підходу обґрунтовувалась у попередніх публікаціях [2; 4-8].

Викласти коротко зміст цього підходу можна таким чином: „Загальна історична тенденція (її можна розглядати як найзагальнішу закономірність розвитку людства) полягає в тім, що при віддаленні людини від початку утворення виду Homo sapiens духовний початок у суспільстві набуває все більшого значення, визначаючи його розвиток. Не менш швидко зростає і кількість створених людиною, перетворених її працею предметів природи, але це — матеріалізована сила знань, тобто результати розширеного відтворення духовного світу людини... Усе багатство матеріального і духовного світу людини — результат її власної праці, саморозвитку... Головна продуктивна сила — це сама людина у сукупності її іпостасей: потреб і можливостей, знань і навичок, бажань і інтересів. Незадоволені потреби спонукають

людину мобілізувати свій розум для нелегкого перетворення навколишнього світу, породжують жагу до знань і розуміння необхідності активної діяльності. Стрімке зростання потреб кожного наступного покоління людей є імпульсом до пошуку нових шляхів повнішого їх задоволення на основі кардинальних перетворень у матеріальному і духовному виробництві.

Таким, чином, запропонований нами підхід до аналізу історичного процесу виходить із першості (примату) усвідомлених потреб, що спонукають людей оволодівати новими знаннями і навичками, перетворювати навколишній світ, здійснювати виробництво й обмін матеріальних благ і послуг, змінювати способи присвоєння засобів і результатів виробництва, форми соціально-політичних і державних відносин, етичні та юридичні норми" [2, с. 4]

Однак, якщо навчальний зміст будувати саме на ідеях людини-творця історії, суспільства самої себе, то безумовно у процесі навчання учень з об'єкту перетворюється на суб'єкт соціалізації в загалі та пізнавального процесу, зокрема. Слід підкреслити, що ця тенденція дуже активно проявляється у сучасної практиці з початку 90-х років XX століття незалежно від існуючих методологічних засад щодо формування навчального змісту. Більш того, процес розвитку навчальних технологій випереджає генезис інформаційного компоненту шкільної освіти в загалі та суспільствознавчої, зокрема [1; 3]. Складається враження, що деякі комплекси технологій спроможні виконати поставленні освітньо-виховні завдання незалежно від навчального змісту. Саме тому встає задача відпрацювання критеріїв відбору технології до сформованого на соціоантропоцентричних засадах навчального змісту.

Таким чином загально-дидактична концепція реалізації освітньо-виховних завдань шкільної суспільствознавчої освіти в загалі та історичної, зокрема, на наш погляд, повинна складатися з трьох частин: 1) описаного вище соціоантропоцентричного підходу щодо аналізу процесу соціогенезу та місця в ньому людини; 2) відповідних навчальних технологій, які формують педагогічні умови для перетворення школяра на суб'єкта соціалізації в загалі та пізнавального процесу, зокрема; 3) критеріїв відповідності методологічних основ формування та способів реалізації змісту шкільної суспільствознавчої освіти в загалі та історичної, зокрема.

Друга частина концепції спрямована на формування у школярів ключових життєвих компетенцій. Під ключовою життєвою компетенцією розуміється загальна здібність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, які набувалися особистістю як результат засвоєння змісту шкільної освіти. Компетенція не зводиться ні до знань, ні до навиків, вона пов'язана з загальною здібністю людини оперувати у певній ситуації набутими знаннями та практичним досвідом.

Вони, можуть, класифікуються за функціональною особистісною спрямованістю наступним чином:

а) **особистісно-життєтворчі** (ставлення до власного життя як до творчого процесу);
б) **соціалізуючи** (оволодіння соціальними якостями, які дозволяють ефективно адаптуватися, самореалізуватися та самовизначитися у сучасному суспільстві);
в) **комунікативні** (навички спілкування між людьми на засадах взаєморозуміння);
г) **інтелектуально-інформаційні** (вміння опрацьовувати різноманітну інформацію суспільствознавчого профілю).

Крім того існує класифікація ключових компетентностей за сферами діяльності особистості. В цьому випадку ***ключова компетентність*****,** на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок, ставлень, орієнтацій та цінностей особистості певного рівня, що можуть бути застосовувані у широкій сфері діяльності людини. Вона визначається як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких ключових компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один від одного елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, сукупністю освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. На підставі такого підходу в науковій літературі визначається наступний перелік ключових компетентностей:

- ✓ навчальна;
- ✓ громадянська;
- ✓ загальнокультурна;
- ✓ компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- ✓ соціальна;
- ✓ підприємницька;
- ✓ здоров'я зберігаючи.

Детально цей підхід обґрунтовують у власних дослідженнях Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачова та ін.

Слід зазначити що процес формування у школярів життєвих компетенцій відбувається поступово протягом навчання у загальноосвітній школі. Від класу до класу рівень навчальних вмінь, які опановуються школярами, поглиблюються та ускладнюються. У старших класах поступово опанування комплексом навчальних вмінь створює підгрунтя для формування у школяра необхідних життєвих компетенцій. Проілюструємо цей процес у вигляді таблиці, яка містить власне бачення класифікації вмінь, що формуються у школярів на уроках історії у 6 – 12 класі.

КЛАСИФІКАЦІЯ ВМІНЬ (продовження)

НАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ

ЗАГАЛЬНІ ВМІННЯ		***ПРЕДМЕТНІ ВМІННЯ***		
РОЗУМОВІ	***МОВНІ***	***ХРОНОЛОГІЧНІ***	***КАРТОГРАФІЧНІ***	***СПЕЦІАЛЬНІ***
6-9 клас				
• будувати доказ; • самостійно давати визначення історичних понять на основі вивченого матеріалу; • при аналізі та оцінюванні історичних фактів та подій встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; • визначати головне та другорядне, об'єктивне та суб'єктивне; • складати порівняльну та узагальнюючу характеристику історичних явищ, процесів;	• приймати участь в дискусії, аргументувати з посиланням на джерело власну позицію; • давати розгорнуту рецензію на відповіді та повідомлення учнів; • складати порівняльну характеристику історичних подій та процесів; • співставляти різні погляди на одні й теж самі події, давати їм оцінку;	Допомогою співвідносити однотипні процеси події вітчизняної та всесвітньої історії; • виділяти сутнісні ознаки історичного періоду;	політичних інтересів тієї чи іншої країни; • вільно читати історичну карту; • використовувати карту як джерело інформації при характеристиці історичних подій, явищ., роцесів;	• відокремлювати упереджену інформацію від неупередженої; • складати розгорнутий план параграфу, статті або розповіді вчителя; • самостійно працювати з різними джерелами інформації; • давати розгорнуту характеристику історичного діяча; • аналізувати невеликі по обсягу джерела та надавати оцінку отриманої інформації, поглядам її автора; • конкретних прикладах навчального матеріалу розкривати характерні риси народу через аналіз його духовної та матеріальної культури; • складати порівняльну характеристику історичних подій та процесів; • на основі історичних фактів розкривати особливості розвитку різних регіонів України, їх специфіку та характерні риси;

КЛАСИФІКАЦІЯ ВМІНЬ

НАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ

ЗАГАЛЬНІ ВМІННЯ		***ПРЕДМЕТНІ ВМІННЯ***		
РОЗУМОВІ	***МОВНІ***	***ХРОНОЛОГІЧНІ***	***КАРТОГРАФІЧНІ***	***СПЕЦІАЛЬНІ***
6-9 клас				
• виділяти головні ідеї в тексті параграфа; • співставляти та оцінювати окремі факти, події; • давати визначення нескладним поняттям, правильно користуватися та пояснювати їх зміст; • робити нескладні висновки та узагальнення; • аналізувати історичні факти та події; • порівнювати однотипні історичні явища та події, оцінювати їх значення, співставляти інформацію з різних джерел; • розмірковувати, робити висновки; • аналізувати та узагальнювати історичні явища та події, визначати їх причини, сутність, наслідки та значення;	• самостійно будувати відповідь, використовуючи різні джерела знань; • давати усний відзив на відповідь однокласника; • писати коротке оповідання про історичну подію; • висловлювати власну точку зору, приймати участь в обговоренні історичних питань; • усно рецензувати відповіді інших учнів; • оцінювати власну відповідь; • писати історичні твори, складати оповідання (письмово або усно) по картині; • готувати доповіді, реферати та виступати перед однокласниками	• встановлювати послідовність та синхронність історичних подій; • співвідносити рік з століттям, століття з тисячоліттям; • співвідносити дати подій з певним періодом історії; • правильно користуватися лінією часу; • визначати хронологічні межі подій; • складати хронологічні таблиці; • синхронізувати події історії України та всесвітньої історії; • складати синхроністичні таблиці, з їх	• читати історичну карту, показувати на ній історичні місця; • визначати географічне положення країни, рельєф місцевості; • правильно використовувати знання легенди карти; • виконувати завдання на контурній карті; • користуючись картою знаходити причини та наслідки історичних подій; • використовувати картографічну інформацію для з'ясування міжнародних відносин,	• працювати з текстом підручника, його ілюстраціями та документами; • самостійно складати простий план параграфу; • на основі підручника та документів характеризувати історичні події, особистості, висловлюючи власну думку; • аналізувати писемні джерела, співставляти інформацію; • складати план відповіді по тексту; • давати характеристику, пам'яткам культури, розкривати їх значення та місце в історичному процесі;

КЛАСИФІКАЦІЯ ВМІНЬ (продовження)

НАВЧАЛЬНІ ВМІННЯ

ЗАГАЛЬНІ ВМІННЯ		***ПРЕДМЕТНІ ВМІННЯ***		
РОЗУМОВІ	***МОВНІ***	***ХРОНОЛОГІЧНІ***	***КАРТОГРАФІЧНІ***	***СПЕЦІАЛЬНІ***
10-12 клас				
• аналізувати та узагальнювати історичний матеріал у певній системі; • оцінювати, порівнювати, пояснювати історичні факти на основі отриманих з різних джерел знань; • користуватися науковою термінологією; • порівнювати, пояснювати, узагальнювати та критично оцінювати історичні факти та діяльність осіб, спираючись на набуті знання, власну систему цінностей	• давати різнобічну характеристику історичних особистостей; • оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позицій загальнолюдських та національних цінностей	• розглядати суспільні явища у розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу; • співставляти історичні події, явища з періодами (епохами), орієнтуватися в наукової періодизації історії	• аналізувати інформацію на карті як джерело знань про геополітичні інтереси країн в конкретно-історичний період; аналізувати карту як джерело інформації про основні тенденції розвитку міжнародних відносин та місця в них України;	• визначати роль людського фактору в історії, надавати багатогранну характеристику історичних особистостей, розкривати внутрішні мотиви їх дій; • виявляти протиріччя в позиціях, критично аналізувати та оцінювати історичні джерела; • виділяти тенденційну інформацію та пояснювати сутність її необ'єктивності; • самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел та історичні факти, явища, події

Окремим завданням є визначання загально галузевих, суспільствознавчих інтегрованих вмінь, які за відповідних умов формуються у школярів в процесі навчання. Комплексним результатом освітнього процесу в такому випадку є формування над предметних, ключових компетентностей особистості. Завдяки використанню компетентнісно-орієнтованих, інтерактивних технологій поглиблюється рівень оволодіння переліченими у таблиці вміннями. Учень який поступово починає відчувати себе суб'єктом процесу навчання, , використовуючи весь комплекс вмінь, накопичує досвід спілкування, привчається ефективно працювати в групі, колективі, вчиться співвідносити та гармонізувати власні інтереси та інтереси інших. Саме таким чином поступове опанування вміннями та навичками, завдяки компетентнісно-орієнтованих технологіям навчання приводить до формування у випускників загальноосвітньої школи ключових, життєвих компетенцій

Останній компонент запропонованого концептуального підходу потребує подальшого дослідження. Саме тому деякі елементи цього підходу реалізуються на практиці лише на підставі досвіду та творчості конкретного вчителя.

Посилання:

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. авт. – уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А.П.Н.; 2002, – 136 с.
2. Пометун О., Фрейман Г. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти // Історія в школах України. Науково-методичний журнал, 2000, №1, С. 2 – 7.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.
4. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади визначення природи людини як суб'єкта соціалізації – методична основа формування та реалізації змісту шкільної суспільствознавчої освіти. // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. Част. ІІ / Ред. кол.: В.О. Зайчик (головний редактор), О.Я. Савченко, М.Ф. Дмитриченко та ін. – К.: ЗАТ „НІЧЛАВА", 2003. Спец. Випуск, с. 133 – 137.
5. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади перебудови навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі // Вісник ЛДПУ ім. Тараса Шевченка. Науковий журнал, 2003, №4, с. 204 – 210.
6. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади реалізації змісту шкільної історичної освіти в системі навчання: досвід та результати // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. Науково-методичний журнал, Донецьк, 2001, №9 – 10, с. 22 – 24.
7. Фрейман Г. Соціоантропоцентричні засади формування змісту шкільної історичної освіти // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки. Актуальні питання методики викладання історії). - №7. – Бердянськ: БДПУ, 2002, с. 39 – 48.
8. Фрейман Г., Белоногина Г.. Учись познавать историю самостоятельно: (полезные советы для школьников).-Луганск.- 2002. – 64 с.
9. Горбатенко В., Вербицька П., Ковтонюк А., Середяк Л., Фрейман Г. Історія для громадянина. Методичний посібник для вчителів середніх загальноосвітніх навчальних закладів. – Львів, 2003. — 136 .

Гуманітарна наука та освіта: теорія і методологія

ДО ПИТАННЯ ПРО МІСЦЕ ФІЛОСОФІЇ В ПОСТВУЗІВСЬКІЙ ОСВІТІ

С.В.Таранов,
Центр гуманітарної освіти НАН України

Останнім часом все частіше в наукових та освітянських колах з'являються міркування про непотрібність вивчення філософії в курсі аспірантської підготовки майбутнього вченого. Причому ці заяви не є поодинокими точками зору окремих посадовців, а, на жаль, служать лише проявом загальної тенденції до дегуманізації освіти. Так у вищій освіті, попри проголошувані принципи, насправді відбувається скорочення обсягів дисциплін гуманітарного циклу, формалізація та вихолощення програм тощо. На цьому безрадісному тлі починає мусуватися думка про те, що вивчення філософії є заважаючим фактором для аспірантів у процесі підготовки та написання кандидатських дисертаційних досліджень. Філософія буцімто нічого безпосередньо не дає молодому досліднику, натомість лише відбирає дорогоцінний час на порожнє теоретизування. Більш обережними є проекти звуження курсу філософії до викладу філософії науки та історії науки.

Безумовно незаперечним є той факт, що філософія науки виконує величезну роль стосовно свого об'єкта. Вона, на відміну від самої науки, рефлексує над образом всієї науки та окремих її складових. Філософія науки намагається віднайти сутнісні характеристики наукового знання, водночас не забуваючи про специфіку знання природничонаукового та гуманітарного. Її представників цікавлять передумови виникнення науки та критерії розвитку і змін наукових парадигм. Філософія завжди намагалася зрозуміти механізми пізнання, і філософія науки включає в цей контекст науку як специфічно пізнавальну діяльність. Питання методології, структури науки, рівнів наукового пізнання та ідеалів науковості не залишаються поза увагою філософії науки. Серед важливих для неї проблем – вплив розвитку науки на стан суспільства, роль техніки в житті людини, взаємовідносини науки з релігією та філософією. З останнім аспектом тісно пов'язані питання етики вченого.

Є зрозумілим, що філософія науки повинна займати чільне місце в складі філософського знання. Але навряд чи всі вищенаведені та інші її чесноти можуть служити виправданням заміни курсу філософії на курс філософії науки.

Спочатку буквально декілька слів про неминучість звернення до філософії в її історико-філософському обличчі. Філософія не є "прогресивним" процесом, і теза про те, що вона реалізується в різноманітності конкретних вчень тих або інших філософів навряд чи зараз в когось викличе заперечення. Цим, але не тільки, викликана потреба в історії філософії. Вона постає для майбутнього вченого як своєрідна школа мислення, розкриває можливість різнобічних підходів до досліджуваної проблематики, розкриває та розширює горизонти світобачення. Такі її властивості для науки важко переоцінити. Треба вказати також на небезпеку зведення вивчення історії філософії до курсу історії наукових елементів філософії або історії філософії науки. Такий підхід невимовно звузить обсяг філософських питань.

Не можна забувати, що історія філософії навчає не тільки і не стільки формам мислення та їх різнобарв'ю, її значущість відкривається в можливості аспіранта прилучення до тих ідей, які допоможуть йому постати як неповторна людська творча особистість. І в цьому чи не найбільше значення набуває філософія "екзистенційного" типу.

Філософія існування, попри широку розповсюдженість кліше про її песимістичність, ірраціоналістичність та антисцієнтичність, виявляє скоріше свій позитивний потенціал в процесі звернення до її проблем. Той факт, що згідно екзистенційній думці конечність (скінченність) є атрибутом людського існування, попри свою важливість, не повинен розумітись як альфа і омега цієї філософії. Він є скоріше відправною точкою, онтологічним і водночас психологічно-емоційним початком побудови власного відношення до життя, власного світорозуміння. Небезпека конечності (у всій палітрі тлумачень останньої), яка завжди приватна, дає людині можливість зрозуміти себе як неповторну особистість (а "відмінність" є головною людською категорією – "універсальна одиничність людини" (Сартр)), для якої відкривається необхідність самопозиціювання в житті, вибору вектору власної екзистенції. Ця небезпека рятує людину від надмірного розпачу від невдач, а водночас від невиправданої гордості від успіхів, веде від спокою самозаплутанності до усвідомлення власного майбутнього.

Це самоусвідомлення відкривається у вигляді *інтенції до (власного) буття*. Сенсом життя і діяльності стає само-здійснення, само-сповнення. З-бутись, в-тілитись, реалізувати і розгорнути власну сутність (*о-существить-ся*) – ось що може (і повинно) надихати людське існування. Таке розуміння майбутнього призводить до *розуміння власної долі*, яка обрана людиною. Цей підхід виявляє внутрішню *цілісність екзистенції* – людина, яка усвідомила свій шлях перестає бути колекцією переживань, а постає як власна внутрішня тотальність. Відкриваючи сенс власного автентичного існування, людина перестає бути зібранням розсіяних потягів, позбавляється не-само-стійності, перестає бути самовідчуженою – людиною "людей", натомість отримуючи усвідомлення власних можливостей, розуміння цілей власної діяльності (в тому числі й професійної – для вченого наукова діяльність знайде своє місце у цій внутрішній структурі). Таким чином пробуджена жага збування реалізується у *творчості* буття; творчість отримує фундаментальний поштовх, спонукаючись рухом до буття.

Це прагнення (у вигляді "стати собою") породжує *само-стійність*, в тому числі і незалежність наукових суджень. Самостійність поглядів реалізується в певному критичному ставленні як до здобутків інших (долається авторитаризм в науці), так і до власних досягнень (руйнується внутрішній догматизм). Вірність обраному шляху, власній долі руйнує хамелеоноподібне Я людини, навзамін відкриваючи цілісну цілеспрямованість внутрішнього життя.

Філософія існування допоможе вченому також збудувати реалістичне ставлення до власних і загальнолюдських раціональних здібностей. Самокритичність розуму надасть можливість йому постати у вигляді "другого виміру мислення" (Шестов), "вторинної рефлексії" (Марсель), "філософської віри" (Ясперс). Складний шлях самоусвідомлення пролягає між крайнощами розсудку та віри, гіперкритичністю нігілізму та догматичністю релігії.

Таке виховання волі є постійно здійснюваним *вибором*, вибір у усвідомлюючої себе людини є постійним супутником всього життя. Але постійно вільно обираючи напрямок в конкретній ситуації ми повинні зберігати відданість власним попереднім виборам (своєму "проекту"), таким чином знову відтворюючи цілісність свого існування. Проект, про-гнозіс, збираючи до єдності власного смислу окремі акти, формує рішучість у вчинках, своєрідне "самоподолання" в амбівалентних ситуаціях, а головне – відповідальність за свої дії.

Ця *відповідальність* людини (яку, до речі, багато філософій намагаються затушувати) безпосередньо має вплив не тільки на загальний моральний вигляд людини (само-відповідність), а й формує те, що називається етикою вченого. Надія на май-бутнє обов'язково розкриється тривогою за результати власної діяльності, наукової в тому числі. Філософсько-світоглядна позиція, яка з такою інтенсивністю направлена в майбутнє, занепокоєна ним, неминуче поставить перед її носієм-вченим питання про власну відповідальність за наслідки наукової праці.

Здається, ці прості зауваження повинні переконати (або примусити хоча б ще раз замислитись) супротивників філософської (в гуманістично-екзистенційному сенсі, а не в методологічно-формальному) підготовки здобувачів наукового ступеня кандидатів наук, майбутніх вчених, інтелектуалів завтрашнього дня. Саме філософія надасть їм можливість уникати псевдооб'єктивності ("байдужості") науки в розгляді

суспільних (і не тільки) проблем. Саме вірно зорієнтована філософська освіта (яку багато в чому ще потрібно збудувати) дасть змогу служителям знання – "науковцям" перетворитись в служителів людського життя – "вчених".

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ФІЛОСОФСЬКОЇ ОСВІТИ В КУЛЬТУРОЛОГІЧНОМУ ПРОСТОРІ

М.В.Козоріз,
Центр гуманітарної освіти НАН України

У культурогенезі суспільства кінця XX – початку XXI століття освіта виявляється потужною, розгалуженою і всеосяжною системою. Вона є однією з найскладніших та найспецифічніших сфер людської діяльності. Саме освіті цивілізація відводить пріоритетне місце у вихованні і формуванні світогляду громадянина, патріота і, звичайно, фахівця; на неї покладаються функції рушія прогресу. Освічені люди стають головною продуктивною силою, основою розвитку духовної культури, суспільства та й цивілізації загалом.

Власне, особлива роль у державотворчих процесах, що відбуваються в Україні на межі XX та XXI століть, належить системі філософської освіти як специфічної освітньої галузі. Функціонування системи такої освіти пов'язано передовсім із діяльністю академічних навчальних закладів. Саме через них як таких, що успадкували глибинні культурно-просвітницькі традиції, реалізуються актуальні завдання збереження духовного багатства нації, формується політична, етична, естетична культура особистості, нації загалом. В 90-ті роки XX століття нові ринкові умови господарювання, інтеграційні процеси, ідеї гуманізму поставили перед цими закладами якісно нові завдання, необхідність виконання яких породжує нові для філософської освіти проблеми, що потребують, з одного боку, термінового розв'язання, а з другого – виваженості при ухваленні.

Інтеграція України у світовий економічний і культурний простір потребує нового ставлення як до загальних проблем культури у державі, так і до проблеми якості підготовки спеціалістів. Перехід до ринкових відносин, динамізм розвитку суспільства вимагає від усіх закладів освіти в Україні пошуку нових принципів і технологій у діяльності, використання всіх можливостей щодо швидкого саморегулювання та самооновлення, переорієнтації на нові принципи стимулювання розвитку пріоритетних напрямків - насамперед з урахуванням їх диференціації, в умовах використання як прямих, так і непрямих методів регулювання відносин між усіма учасниками освітньо-виховного процесу.

Отже, перед українською науковою інтелігенцією постає завдання достойного входження в європейський соціокультурний простір. У ньому склалися умови для формування нової культурної комунікації: нового бачення та розуміння проблем, що набули глобального характеру, нового погляду на відносини між людьми та соціальними інститутами. У цьому просторі філософія, як загальна дисципліна, відіграє роль методологічного забезпечення людського освоєння світу. Це ставить нові вимоги до всіх сфер духовного життя, і насамперед - до освіти.

Освіта, як одна з найважливіших формотворчих чинників суспільства передбачає роботу, направлену на самого себе. Адже шлях у світ є водночас і шляхом до себе, відкриття власного "Я", своєї природи і духовності, відкриття у собі нових сил, здібностей, відчуттів, переживань. Цей творчій акт завершується переструктуруванням наявного досвіду людини. Багато в чому він можливий завдяки культурі, носієм якої є людина. Філософія тут має розумітися як форма самопізнання культури, її світоглядна основа, що в свою чергу актуалізує проблему філософської освіти як найважливішої частини загальноосвітнього процесу. Саме тому в основі філософської освіти на Україні пріоритетами виховання маэ бути духовність, гуманізація світогляду, забезпечення умов для розвитку в ній творчих можливостей [1, 80] як необхідні умови існування культурологічного простору. Ще Гельвецій казав: "Культурна людина освіченіша, в неї більше, ніж у дикуна, понять, бо вона дістає більше різноманітних вітчуттів і через становище своє зацікавленіша в тому, щоб порівнювати їх між собою" [2, 364].

Філософія як засіб формування цілісного світогляду людини та його ціннісно-смислового наповнення завжди посідала особливе місце в системі освіти. Тож надзвичайно актуальною проблемою є осмислення людинотворчого потенціалу філософської освіти і тут слід зупинитися на філософському призначенні культури. Культуру можна визначити як духовно-практичний спосіб саморганізації людського життя, спрямований на осмислення (розуміння), збереження та розвиток людини й суспільства і виражений в результатах діяльності. Відбиваючи сутність культури у кінцево-узагальненому сенсі, поняття самоорганізації передбачає визначення її також через інші категорії. Так, в аналізі окремих сторін

соціального буття, суспільства загалом можливе акцентування уваги на діяльнісному, ціннісному, інформаційному та інших аспектах культури.

Соціальне буття культури постає надіндивідуальним утворенням, системою актуалізованих особистісних сенсів. Сутність його полягає в ініціюванні та збереженні індивідуально-неповторного існування в системі буття**.** Коли культура є іманентним способом буття людини, в неї створюються умови індивідуального розвитку.

Такий зміст культури може визначати принцип особистісно-зорієнтованого філософського знання, що сприяє персоніфікації об'єктивного змісту науки. І реалізація даного принципу робить необхідним посилення культурологічних аспектів щодо змісту філософських навчальних дисциплін, передусім, як підгрунтя гуманізації вищої освіти. Розкриття в такому сенсі філософського знання може вважатися підставою розширення обсягу філософської освіти в освітній системі загалом, і, визначає те особливе місце, яке посідає філософія в культурі, у здійсненні творчого покликання людини.

У свою чергу, зміст філософської освіти обумовлюється насамперед самовизначенням філософії, виявленням нею свого предмету, тобто, образом філософії як він складається в культурі. У конкретно-історичних проявах філософія своїм змістом відображає реальне співвідношення, що складається між різними засобами духовної діяльності людини в даному соціокультурному контексті. Так, вона була рефлексією свідомості віри у середньовіччя, рефлексією свідомості логіки і гносеології у період Нового часу. Коли ж роль домінанти культури відіграє мистецтво, розвиток філософії у значній мірі відбувається як рефлексія над художнім досвідом, що сьогодні доволі часто зустрічається.

Насьогодні інтерпретація проблем філософської освіти може здійснюватись в межах самої філософії освіти, де філософія виступає методологічною основою щодо визначення взаємообумовленості культури і людини як її суб'єкта і творця, яка має знайти своє відтворення через систему освіти, і у цьому просторі філософська освіта може забезпечити необхідну гуманізацію освіти завдяки таким наукам, як етика, естетика, взхагалі весь культуротворчій матеріал, що дозволить людині формувати власну людяність.

Якщо проналізувати розвиток філософської освіти, виникає думка, що філософія протягом свого розвитку, по-перше, є світоглядною рефлексією як культури загалом, так і окремої особистості і поволі критично осмислює і виражає ціннісні орієнтації людини у бутті; по-друге, філософія завжди виступала не тільки формою наукового знання та навчання, а й головною формою виховання як взірець життєвої мудрості та запорука морального життя. Це може означати, що філософія є теоретизуванням світоглядних настанов культурної доби, вона синтезує ціннісні сенси, формуючи особливості загальної системи освіти, і визначає власне місце та призначення в цій системі. Таким чином відбувається процес створення образу людини, ідеалу людини відповідної культурної епохи та відтворення її через навчально-виховну освітню діяльність. Адже, саме філософська освіта виступає важливим чинником відтворення культури.

Отже, філософія виявляється певною формою наукового знання, що час від часу має знову повертатися до визначення, конкретизації свого предмету залежно від соціальних та культурних домінант. Культура тут має розумітися традицією, що дозволяє філософії виконувати критико-рефлексійну функцію щодо сучасності та відкривати нові горизонти, спираючись на досвід минулого. Філософська освіта за таких умов розширює свій зміст, виходить за межі професійних закладів, здійснюється через інтерес до класичних текстів та їх нову інтерпретацію, через поєднання з літературною творчістю та розповсюдження філософських ідей у художній формі.

Саме культура, як сутність власне людського буття, у всіх її гранях (від політики до науки, мистецтва та моралі) через філософію як граничну світоглядну рефлексію, обумовлює і загально-ціннісну систему суспільства, і освіту як засіб та найвищу мету залучення до неї особистості. Така мета філософської освіти, викладання філософії повинні довести, що філософські тексти мають, насправді, пряме відношення до людського буття, що філософія звернена до її "Я", містить істини про людину та засоби, за допомогою яких людина може пізнати, знайти себе. І головне завдання викладання філософських дисциплін тут має полягати в тому, щоб довести сенс філософування внутрішньої, особистісної справи людини. В свою чергу, розвиток особистості через філософську освіту, вміння оперувати абстрактними поняттями та правилами аргументації, бачити речі у їх протиріччях і розвитку, сягати їх сутнісного сенсу і ціннісної значущості й оволодіти філософськими методами є завданнями, що постають і перед філософом-педагогом, і перед філософом-науковцем, і перед студентством. Лише за цих умов, гадається, будь-яка предметна область, що стала об'єктом філософської рефлексії, може набути справді філософського рівня осягнення, оскільки без розвитку філософського мислення та навичок філософування кожна філософська дисципліна буде лише певною сумою знань, теоретичними розробками, обсягом інформації, але не більше.

Отже, своєрідність філософського знання протистоїть пануючому образу знання як інформації. Філософію неможливо викладати як абстрактну науку. Філософія не має обмежуватись набором матеріалу, який необхідно вкласти у голову студента. Це живе, принципово не завершене мислення, і навіть дещо більше, пов'язане не тільки з розумом, але й з емоційно-вольовою сферою. Отже, філософія як дисципліна має розумітися як навчання творчому і критичному мисленню, надання навичок розуміння мови філософських текстів. Тому саме філософська освіта може стати основою формування нового образу освіти загалом.

Хочеться сподіватись, що пануючий у сучасній культурі тип розуму, що спирається на науку та вбачає в ній панацею від усіх негод, виявився по суті творцем у науковій і моральнісній сферах. І тому, сьогодні може бути сформульована адекватна сучасним завданням в культурі нова форма філософського розуму – культурне мислення, яке поєднує культуру як історичний тип розуму і культуру як реальну здатність до вирішення певних завдань, що притаманна окремому індивіду.

У філософії завжди є можливість здійснювати критичну функцію щодо світоглядних засад, бо кожна історична доба привносить з собою нові типи знання, моральності та віри. І, підпримуючи Шелерівську думку про те, що національні зразки, фахові зразки, нечисленні зразки найчистішої й вищої людської освіченості – показують людині її покликання, допомогають нам піднестися до нас самих [3, 33], тим самим актуалізуємо особливу, педагогічну функцію філософської освіти, яка полягає в тому, що сфера всезагальних абсолютних цінностей культури, знаходячи своє втілення в мислительному просторі індивідуального філософування і поєднуючи філософський сумнів і критицизм з переконанням та вірою, виявляється зверненою безпосередньо до суб'єктивного світу особистості, насамперед, до її розумних начал, формуючи можливості як аналізу та критичного мислення, так і смислотворення.

Це дозволяє говорити про те, що саме філософська освіта є засобом формування культурного мислення, яке має протистояти всім формам як утилітаризму, прагматизму, так і відвертого вторинного одикунення, шляхом зняття з себе культурних масок, які містять нормативи та певні заборони. Таке мислення забезпечує можливість самокритики культури. Культурне мислення виступає як інтегральне синтезуюче мислення, у якому поєднуються усі грані та цінності культури. У ньому пізнавальні, світоглядні, методологічні, виховні можливості філософії виявляються в антропологічному вимірі. Таким чином, формування культурного мислення як провідна ідея філософської освіти на сучасному етапі означатиме формування мислительної, світоглядної, методологічної, педагогічної культури.

Отже, переорієнтація її на досвід людського буття, не тільки метафізичний, а й повсякденний – одна з необхідних умов сучасного розвитку філософської освіти, оскільки вона є одним із чинників гуманізації освіти загалом, так як забезпечує здійснення раціональних стратегій життєтворчості і сприяє запобіганню духовної деградації. Для цього її провідною ідеєю має стати формування культурного мислення як інтегрального синтезуючого мислення, що складає основу сучасної комунікації і здатне сприяти виживанню людства.

І тут цікавою може бути інституція і виховання філософського знання. Без цього не можна було б засвоїти весь обсяг філософського знання, забезпечити спадкоємність у філософії, здобути навички філософської комунікації. Інституційній академічній філософії притаманні системність, нормативність, типізація, узагальнення, раціоналізм та тяжіння до наукового типу дискурсу. Процес інституалізації спричинив розподіл філософії на філософування та філософознавство (останнє виступає як рефлексія над філософською творчістю, тобто, предметом тут є не власне мислення, а мислення іншого, його логіка і ідеї). Стосовно філософської освіти як частини інституційної філософії можна відзначити існуючу в ній перевагу філософознавства над навчанням філософуванню, хоча останнє вкрай важливе у процесі розвитку мислення студентів, надання йому гуманістичного змісту та творчого характеру, а це не можливо без добре налаштованного філософського виховання.

Ще античними мислителями висловлювалися думки стосовно παιδός (дитини), παιδεία (виховання), παιδαγωγός (вихователя), παιδαγωγχή (майстерності виховання). Особлива напруга стосовно παιδεία-виховання виникає у зв'язку із складністю для осмислення проблем належного і дійсного у вихованні, загальності виховання, його практичної спрямованості щодо реального людського життя (Арістотель "Політика", "Нікомахова етика").

В подальшому суспільному розвитку обсяг проблем виховання значно розгортається. Поступово з'ясовується недоречність людини щодо власного буття та внутрішня суперечність ідеї виховання нової людини, набувають актуальності зусилля подолати фрагментарність соціального знання про виховання та пошуки адекватних соціальній дійсності (практиці виховання) методів пізнавальної діяльності. Та в будь-якому разі вихованням можна вважати здатність людського "Я" власними зусиллями виходити з ніщування в становленні до самосвідомості [4, 31].

Спостерігається цікава тенденція взаємного впливу осмислення виховання та розвитку філософії. По-перше, проблема виховання людини так чи інакше захоплює зміст кожної більш-менш значущої філософської системи, відтак, поняття виховання поступово набуває дійсного філософського смислу; по-друге, з актуалізацією виховання людини у філософії остання поступово еволюціонує (набуває значення) до соціальної філософії, і, по-третє, вся філософія виявляє велич не власним змістом, а через дух філософствування (філософську культуру).

Філософія виявляє себе складним духовним явищем, її не можна вловити навіть сьогодні, тобто однозначно відповісти на запитання: "Що таке філософія?". Вона здатна підносити людину над буденним, при цьому нічого і ніколи не спрощуючи і не перекладаючи на мову публіки.

Подоланню роздоріжжя філософського плюралізму, що здатен сприйматися швидше як хаос думок (і часто саме так сприймається "здоровим глуздом"), сприяє парадигмальний підхід. Під філософською парадигмою розуміється певний тип філософського мислення (філософствування), інтелектуальний і культурний клімат конкретно-історичного суспільства, інтелектуально-культурний дух, що надає змісту розвитку тієї чи іншої галузі знань.

Суперечлива природа філософської парадигми позитивно вирішується філософською культурою як в широкому її розумінні (“змістовний” елемент філософії – об’єктизоване суб’єктивне, архетипи, дух), так і вузькому (філософська культура історичного людського “Я”). Сутність людини, прихована або вихована, далеко глибша, ніж здається на перший погляд. Лише духовність виявляється дійсним і єдиним чинником укорінення людини у підвалині помисленого і реального буття з власними для людського “Я” самооцінками і самоцінностями. Вона, з точки зору сучасного розуміння, виступає як інтегральна людська якість, сутнісна характеристика внутрішнього світу особистості, що характеризує собою міру вияву в особистості ціннісно-трансцендентного начала. А подібне трансцендентне начало може виявлятися тільки через сутнісні онтологічні духовні екзистенціали. Ці екзистенціали виділяються практично у всіх історико-філософських теоріях духовного розвитку особистості (хоча саме поняття “духовність” є поняттям історичним і наповнюється різним змістом залежно від епохи). Однак у всі історичні періоди, на фоні інтуїтивного розуміння їх значущості для духовного розвитку, вони залишаються серед інших цінностей, важливість яких необхідно постійно доводити. У той самий час, ці екзистенціали, наповнені ціннісним змістом конкретної епохи, необхідно виходять за межі чималої галузі соціокультурних цінностей і складають сферу загальнолюдських абсолютних надцінностей, що є базисними фундаментальними основами духовного буття особистості, отже може вважатися основою філософської освіти.

Тому необхідно пам’ятати про категорію “духовні основи особистості”, що відображає фундаментальну роль цих екзистенціалів, важливість і незамінність кожного з них у процесі виховання духовності особистості. Поняття “духовні основи” (за С.Л. Франком, який писав про духовні основи суспільства, основи буття) у контексті особистості застосовується уперше і є необхідним для дослідження проблеми духовності особистості та її виховання.

Духовний світ людини – це феномен самості людського “Я” зі своєрідними підсвідомістю, свідомістю і самосвідомістю, світоглядом, вірою, переконанням, духовними відчуттями, пам’яттю, мисленням тощо. “Я” власного духовного світу є для інших річчю-в-собі, що виховується в зусиллі бути людиною, володіє абсолютною духовною свободою, бо тільки в духовному світі власного “Я” дозволено все, нічого не заборонено і усі помисли “Я” пов’язані з відповідальністю перед- самим собою.

В реальному бутті людське “Я”, завжди потрапляючи в ситуацію відчуження, може відходити від свободи, відтак, і від відповідальності (людина обирає свободу, вона є настільки свободною, наскільки здатна витримати напругу свободи, наскільки хоче бути свободною). Відповідальним можна вважати таке поле діяльності і дійсності людини, коли до неї персонально повертаються наслідки її дій та вчинків і успіхом, і неуспіхом. Оскільки свободу не дають, а беруть власною волею й зусиллям духу, беручи при цьому і відповідальність, людина має право обирати свободно і втечу від свободи із збереженням можливості повернутися на її силове поле.

Нове бачення людини у світі знімає проблему вирішального впливу чи то науки на культуру, чи навпаки. З одного боку, “антропність” науки робить її істинним феноменом культури, з іншого – культура є початково антропною.

Сучасна філософія стає ефективним втіленням філософської культури. Розпізнавальною її рисою є зусилля на філософствування, тобто зусилля помислити наявне чи майбутнє людське до того немислиме, щоб уникнути найгіршого. Філософія не лише здатна, а й повинна розглядатися у своїй сутності як неспокій, здатність людського духу бити на сполох на теренах відчужуючого буття, як занепокоєння людського “Я” щодо здійснення власної долі в людському.

Проведений аналіз свідчить, що специфічні особливості сучасної філософії полягають у наступному: *по-перше,* в наявності напруги помислення. Йдеться про те, що філософствування здійснюється лише тоді, коли стає очевидною “прірва” між конкретним світу (явищами людського буття) і мисленням. Це означає, що філософія за своєю сутністю стає багатоликою. Вона може бути філософією людини, філософією культури, філософією виховання тощо. За сучасних умов людського існування набуває нечуваного загострення питання, яке без перебільшення можна вважати основним питанням філософії і культури, а саме: як навчитися людському “Я” виживати і жити в наявних суспільних відносинах, як знайти найкращі шляхи до гідного людини буття.

Отже, філософія виявляє готовність до запровадження у пізнанні людини і людського не специфічного наукового, скажімо, епістемного, а іншого підходу, що відповідає сутності пізнання – “софійного” підходу. Це вимагає переінтерпретації в науці суто людських проблем, зокрема, духовності людського “Я” у багатовимірному світі, коли вирішального значення набувають не фізичні закони, а духовні, моральні настанови та свобода як субстанціональна особливість індивідуальності.

Предмет філософії поступово еволюціонує до соціальної проблематики, а буття філософії набуває сенсу як потреба гуманізації дійсності людського. Отже, філософія стає зусиллям помислити до того немислиме, щоб уникнути найгіршого. У своїй сутності вона має розглядатися як неспокій, здатність людського духу бити на сполох на теренах відчужуючого буття, як занепокоєння людського “Я” щодо здійснення власної долі в людському – самоздійснення людини або самовиховання.

Таким чином, можна зазначити, що філософська освіта є одним з важливих засобів формування культурного мислення, і саме за умов використання діалогового принципу навчання. Особливе значення для його реалізації має поняття та використання екзистенційного досвіду як основи філософування. Щоб філософське знання набуло проблемного та особистісного характеру, в процесі його передачі та засвоєння,

необхідно спиратися на екзистенційний та інтелектуальний досвід студентів, бо пізнавальна функція глибоко вкорінена у структуру життєвого світу і не може бути адекватно розкрита без урахування цієї вкоріненості. Сенси, які надаються елементам всезагального знання та досвіду, базуються на внутрішньому світі суб'єкта, його попередньому знанні та переживанні й утворюють індивідуальний смисловий контекст, який у свою чергу формується під впливом текстів, предметів культури, різних форм знання та діяльності. Внутрішній духовний світ людини – це цілий світ уявлень, образів, які виступають основою осягнення смислів у процесі опанування філософського знання та розвитку навичок філософування. Урахування індивідуального смислового контексту в філософській освіті можливе за умов використання герменевтичної методології. Формування через філософську освіту діалогічності мислення зрештою буде виступати запорукою ведення полілогу як форми комунікації у сучасному полікультурному просторі.

Сучасна філософія освіти розглядає еволюції суттєвого відношення в сфері освіти не в контексті нормативних підходів, а як постійний динамічний розвиток, який забезпечує перенесення діалогу на принципово інший – креативний рівень.

Ці питання розглядаються та вирішуються в межах відповідних методичних концепцій на основних рівнях осмислення проблем сучасної філософії освіти: педагогічно-методичному, психологічно-прагматичному та філософсько-методологічному.

Для народження та розвитку нових ідей потрібен пошук і знаходження нових інтелектуальних форм, а також руйнування стандартів та стереотипів процесу діяльності та навчання в межах кожного з аспектів нової філософії освіти. На сьогоднішній день в умовах модернізації сучасної філософії освіти культурологічний, естетичний, етичний аспекти стають стрижнем інтеграції гуманістично орієнтованих ідей у сфері освіти.

Посилання:

1. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К., 1997
2. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. – К., 1994
3. Шелер М. Формы знания и образование // Шелер М. Избранные произведения. – М., 1994
4. Гегель Г. В.Ф. Работы разных лет: В 2-х т. – Т. 2. – М., 1971
5. Балл Г. Сучасний гуманізм і освіта. – Рівне, 2003. – 128 с.
6. Білодід ю. Духовність: сутність, структура, функції. – Житомир, 2003. – 192 с.
7. Гуманізм і духовність: У 2-х кн. – Кн. 2.: Духовність національної культури. Духовність і генеза особистості. – Дрогобич, 1995. – 262 с.
8. Ильенков Э. Философия и культура. – М., 1991. – 462 с.

«ЗЛАЯ ИСТИНА» ФРИДРИХА НИЦШЕ, ИЛИ КОЛЛИЗИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО БЕССТРАШИЯ

Шалашенко Г.,
Институт философии имени Г.С.Сковороды НАН Украины

Сознательное введение в философскую проблематику чрезвычайно многомерного понятия «жизни» делает положение Ницше в философии предельно неоднозначным, – почти в такой же степени неоднозначным, как неоднозначна сама жизнь. Именно «почти», поскольку жизнь и в этом случае не позволила возвести всю себя в принцип, оставив, в конце концов, своему «партнёру» принципиальность и последовательность, а себе – вечно зелёное древо, на ветвях которого плод мудрости не имеет никакого преимущества перед всяким иным плодом. Поэтому нельзя сказать, чтобы состязание мудреца с жизнью закончилось безуспешно, – просто αγονΙα такого уровня и не могла быть чем-либо иным как мучительной, трагической и по-своему прекрасной агонией.

Такая принципиальность и последовательность неоднозначного отношения Ницше к философскому и культурному наследию в целом позволяет выдвинуть ряд серьезных возражений против расхожего мнения о неопределенности его философского кредо и мозаичном, спорадическом или даже болезненно-импульсивном характере его мысли. Одним из наиболее весомых аргументов является экспликация идейно-смысловой ***целостности*** воззрений Ницше, которою охвачены практически все его сочинения, а также «распылённого» по многочисленным предисловиям к его работам ***единства задач***, решение которых он сам настойчиво определял как свою судьбу. Подобную аргументацию достаточно убедительно осуществляет Герман Мелендес (German Melendez), заключая, что внешним образом фрагментарный характер ницшевских сочинений является всего лишь формальным свойством его рукописей, и не может служить достаточным основанием для того, чтобы объявлять осколочным и фрагментарным ницшевское мышление как таковое: «Как постоянный интерпретатор своих собственных сочинений, он все снова и снова стремится подчеркнуть основополагающее и всеохватывающее единство и целостность в своём мышлении … Если следовать

такому устремлению Ницше и попытаться получить из материала его ретроспективного самоосмысления вспомогательный ключик к постижению единства и континуальности в его мысли, то напрашиваются в высшей степени лаконичные и соответственно ценные формулы Ницше, с помощью которых он сам желал интерпретировать ряд своих работ и порядок (этапов) своего мыслительного пути и мыслительных блужданий как сходящиеся к **единой** задаче.»[1]

Одной из идей, придающих специфическое единство творческому наследию Ницше есть идея *целостности* человеческого существа, *рассеянная* практически по всем его сочинениям, т.е. представленная непосредственным образом, во-первых, опять-таки, фрагментарно, а во-вторых, скорее негативно-опосредованным образом, и в первую очередь как интенсивная и разнонаправленная критика философской практики «прилгания истинного мира». По существу, беспощадное, иногда жестокое до самоистязания разоблачение принципиального конфликта между «истиной» и «добрдетелью» выполняет функцию негативной констатации неразрывного единства существенных измерений человеческого бытия в мире. С этого разоблачения, по сути, начинается не только диагностика, но и «курс лечения» острого заболевания классической эпистемологии и всей метафизики как идеи «бесчеловечной» истины. Интенциональная противонаправленность «истины» и «добра» (их конфликт) выполняет у Ницше роль экспликатора основного антропологического парадокса, напрягающего человека к бытию, – это исключительно «внутренний», т.е. продуктивный, творческий конфликт «бесчеловечного» и «слишком человеческого» в человекобытии, разделение которых возможно лишь в абстракции, и только ситуативно-историческая и, соответственно, полемическая актуальность вынуждает Ницше в процессе разоблачения гипостазирвания как «истины» так и «добра» более внимательно всматриваться во вторую «составляющую».

И чрезвычайно высокая оценка «**мысли** и **слова**», которые «спасают нас… от несдержанного излияния бессознательного», и восхищение «необычайной мощью **образа, понятия, этического учения**,…», которые «вырывают человека из его оргиастического самоуничтожения»[2], с одной стороны, и разоблачение философской «басни» об «истинном мире» – с другой; и разоблачение земного и «слишком человеческого» происхождения «так называемой» справедливости, видимости, «будто справедливый поступок не эгоистичен»[3], с одной сторны, и критическое замечание по поводу ограниченности такого разоблачения («каким глупцом был бы тот, кто возомнил бы, что достаточно указать на это происхождение и туманный покров этой химеры, чтобы *уничтожить*, считающийся реальным мир, так называемую”действительность”!»[4]), с другой стороны, – за всем этим, за столь настойчиво и провокативно кажущей себя «непоследовательностью» и парадоксальностью как единственно возможными средствами экспликации столь масштабного проекта угадываются креативная мощь, удивительная монолитность, цельность позиции и континуальность мысли. В первую очередь это мысль о принципиальной неоднозначности человека как существа, для которого постижение мира неотрывно от его творения, и, следовательно, «истина» просто невозможна без «интерпретации», поскольку наша способность к интеллектуальному усмотрению не может без трагических последствий для культурыбыть окончательно отделена от нашего желания, выбора, предпочтения, а «истина», как и «добродетель» суть лишь абстрактные определения, выловленные у противоположных берегов сплошного жизненного потока.

Безусловно, на основании такого взгляда, в первую очередь складывается впечатление, что если так называемое «сущее» – это лишь прибрежный «отстой» живого потока, в котором лишь уставший от жизни ищет «истину»,то выбора у человека, по сути, нет. Разве это выбор: либо искать истину там, где её нет(т.е. в сам***о***м бурлящем и непрерывно изменяющемся, бесконечно неопределенном потоке), либо же там, где она, безусловно, есть, но искать её там – жалкий удел исключительно уставших, отбившихся от потока жизни, и такая «истина», собственно к жизни уже никакого отношения не имеет? Где же выход? Однако выход возможен – он в изменении самого концепта истины путём внесения беспощадной – «злой» – ясности в вопрос об истине, что парадоксальным образом повышает степень её неопределённости и в конечном счете выливается в углубление пессимизма как жизнеутверждающий принцип. Одним из направлений такой реконцептуализации является введение времени в содержание истины. Не «что есть истина?», но «когда есть истина?» – вот центральный отныне эпистемологический вопрос. Ницше даже разворачивает обширный план внедрения «строгой неопределенности» в феномен истины. Попытка преодолеть вечность истины, вводя в неё временность получает и конкретные задачи, как, например, задачу испытать истину физиологически-органической конкретикой: «В какой мере истина поддаётся органическому усвоению?»[5] Попутно следует подчеркнуть, что выдвижение такого рода задач свидетельствуют не о сползании Ницше к релятивизму и его позитивистких настроениях, вызванных влиянием Пауля Рэ, дружба с которым, действительно, была интенсивной в период написания «Человеческого, слишком человеческого», а о выдвижении Фридрихом Ницше до сих пор актуальной в свете концепции принципиально интерпретативного характера истины гипотезы, согласно которой уже в организме, в способе организации плоти, глубоко укоренены человеческие интерпретации, «которые не только **избираемы**, но и **индивидуальны** суть»[6], т. е. о вполне плодотворном углублении интеллектуального пессимизма, преодолевающего «пессимизм первого порядка» – *романтический* пессимизм. Это, так сказать, один из самых первых опытов, направленных на то, чтобы представить каждого из нас, взятого в его индивидуально-неповторимой бесконечно сложной телесно обособленной организации, в качестве достаточной интерпретационной почвы истинности интерпретаций, создаваемых путём применения наших мыслительно-языковых средств на разных ступенях интерпретационной деятельности.

Безусловно, свою роль в истории преодоления нигилистических последствий распада классической метафизики с её «истиной» как системообразующим принципом всей западно-европейской философии сыграла ницшевская критика «воли к истине», – той самой воли, которая неизбежно ведёт к «прилганию истинного мира». Поскольку Ницше, пожалуй, первым заметил, как принципиально последовательное осуществление «воли к истине» приводит человека как раз не к «чистому и полному бытию», а напротив того – к пустому ничто, превращая тем самым человеческую жажду познания в суицидальную интенцию.

Парадоксально, что в содержание истины непосредственным образом при этом вводится как раз момент определенности, т.е. время, органическая конкретика, но это-то и делает истину неопределенной, т.е. зыбкой, текучей, относительной. Что же именно, если попытаться выразить точнее, становится более определенным, а что менее, с точки зрения неклассического понимания вопроса об истине?

Получается, что привязывание истины ко времени, инъекция времени в тело истины, подрывает её «здоровье», изменяет её существо, дискредитирует истинность как таковую, разрушая в результате классическую дихотомию «истины – лжи». Когда в истину входит время, она становится неотличима от лжи. Время примиряет истину с ложью, стирая противоположность между ними, *превращая **«по-степенность»** истины в её «квази-существенное» определение*. Или, иными словами, внося определеннсть бытия в истину, время стирает её сущность как чего-то противостоящего лжи. Ницше первым обнаружил, что не только «всему своё время», что есть «время собирать камни и время разбрасывать камни», – он сосредоточил свой взгляд на трагическом обстоятельстве тождественности этих моментов в жизни «каменщика», т.е. на том, что время как реальный жизненный поток исцеляет убивая , что истина есть время, или, что истины нет, а есть лишь время.

Здесь важно, в то же время, отметить, что не следует, пожалуй, в факте множественности «точечных» экспликаций переосмысления вопроса об истине усматривать лишь некий избыточный провокативно-стилевой компонент ницшевского творчества. Просто на деле оказывается, что гораздо легче задекларировать отказ от «старого» смысла истины, чем действительно «отказаться» от него. Что значит, что истины нет, даже если к такому вердикту присовокуплять «особое мнение» в виде текста: «в старом, классическом, эссенциальном, метафизическом и т.п. смысле слова»? Это значит, что истина не исчезает совсем, но становится чем-то «слишком человеческим», исключительно внутри человеческого мира сосредоточенным отношением, – она сменяется интерпретацией, или, точнее, приобретает интерпретативный характер. Истин не просто становится много, – они оживают, приобретают наши черты и наши привычки; они начинают рождаться и умирать вместе с нами, как только в истину начинает просачиваться время, т.е. как только истиной становимся мы сами. Но от этого **вопрос** об истине не перестаёт быть вопросом об **истине**, он не становится вопросом о чем-либо ином, – будь то адеквация, корреспондирование, когерентность или автоманифестация «чистой и существенной природы самих вещей». Подчёркивая принципиально интерпретативный характер истины в современной , обновленной и перестроенной архитектуре самого вопроса об истине, т.е в условиях обновления её смысла, мы тем самым лишь утверждаем её человеческий статус, «поднимая вопрос об истине на новую, последнюю, доселе покрытую таинственным мраком глубину», как, наверное, сказал бы Ф.Ницше.

Но если мы тем самым признаём универсальность такого измерения человеческого мира как познание, то что же, в таком случае, представляет собою человек как существо познающее? Ответ, казалось бы, лежит на поверхности: это существо, стремящееся к истине. Кто стал бы оспаривать такое тривиальное положение? Пожалуй, никто. Никто, – кроме самого человека. Ведь это именно он не только демонстрирует всем своим поведением, что он есть существо, в не меньшей степени и «бегущее от истины», но и в состоянии концептуализировать это, – теоретизировать на тему «жизнь как борьба с истиной» или даже «познание как изощренная форма бегства от истины».

Вот и первая коллизия, или, как сказал бы Фридрих Ницше, первый «Минотавр совести» в лабиринте интеллектуального бесстрашия как интенции тотального преодоления остатков идеи «греховности человека» в познавательной сфере: *разве стремление к истине и бегство от неё не суть движение в одном и том же направлении* – направлении к себе – , разве это не одно и то же, ведь в своём бегстве от истины человек, по меньшей мере, так же точно и определенно (либо же так же неточно и неопределенно) указывает на её местоположение, как и в случае со «стремлением»? Но в то же время разница, безусловно, есть, поскольку наш язык «лжив» не более, чем мы сами, а значит, коллизия «номер один»: *в чем же смысл такого различия* – различия между стремлением к истине и бегством от неё?

Добро бы, вопрос этот представал перед нами лишь своей внешне провокативной стороной, бесконечной способностью перевоплощения в рамках эпистемологической проблематики, – перевоплощения, получившего более или менее адекватное выражение в истории философии: если, к примеру, истина – это «соответствие и т. д.», то что такое, собственно, соответствие и каковы его критерии; кто, или что так исступленно гоняет человека «туда и сюда» в так называемом процессе поиска-сокрытия истины, кто кого инициирует в нем, и не являются ли лишь жизнеохраняющей фикцией все гносеологические определенности – «трансцендентальная апперцепция» , «Я», «субъект познания» и т. п. «благоглупости» философской эпохи? Во всяком случае, критика классической истинностной теории «соответствия» представляется вполне справедливой с той точки зрения, что «идея совпадения и адеквации между мыслью и предметом, строго говоря, не может быть эксплицирована»[7], поскольку действительно, всякая попытка установить подобного рода соответствие в корне самодеструктивна: как ни крути, как не

истолковывай истину как процесс, а «собственная природа истины как соответствия» не устаёт требовать данности, – некоего **наперед данного готового** мира, который лежит и только ждёт своей репрезентации в тоже заранее составленном мире смыслов, разуме, сознании и т.п. А если для нас неприемлемо такое допущение, то следует расстаться и с идеей истины как соответствия, ибо *без использования знаков, без употребления языковых средств, стало быть, без размышления и мышления, никогда не может быть в принципе дано то, с чем, собственно, д**о**лжно **совпадать***.

Ф.Ницше хорошо знакома эта «пагуба» истины в её предельном теоретико-познавательном выражении, так что обвинять его в отсутствии философского профессионализма, по крайней мере, в этом отношении, не стоит. Чтобы убедится в этом, достаточно внимательно вчитаться в его столь же глубокую, сколь и остроумную критику «непосредственной достоверности» cogito[8], либо же в его анализ того простого и очевидного факта, «что мысль приходит, когда "она" хочет, а не когда "я" хочу; так что будет *искажением* сущности дела говорить: субъект «я» есть условие предиката "мыслю"»[9], а также вспомнить, сколь многое из этого критического анализа было позже позаимствовано и развито и феноменологией, и философией экзистенции, и всеми прочими философскими направлениями, так или иначе преодолевающими ограниченность гносеологизма. Отсюда коллизия «номер два»: *там, где стихия мышления вступает в свои права, беззаконие истины становится неукротимым, сметающим рамки смысла, в котором можно противопоставить метафизический концепт истины современным экзерсисам в области «истины как интерпретации»*.

И знаменательно, что пагубную интенцию истины Ницше выводит далеко за рамки проблемы «предельных оснований» познавательной деятельности – истина у него прямо обнаруживает свою «бесчеловечность» – всецелую, катастрофическую, инфернальную: «Истина как Цирцея. Заблуждение сделало из зверей людей; неужели истина в состоянии снова сделать из человека зверя?»[10]

Иначе говоря, если рассматривать истину в её собственно человечской значимости, как устремленность человека к соответствующему установкам разума способу жизни (а истолкование истины вне категории разума, пожалуй, просто невозможно, бессмысленно), то приходится констатировать: ограничиться просто признанием «опасных истин» с последующим созданием для них гетто, или, точнее, резерваций (как для «коренного населения» страны с названием Veritas), не удастся, – истина опасна для человека как таковая; в своей чрезвычайно жёсткой интенции безразличия она содержит хаос, погибель для человека, нравственности, культуры, и никакие «рекогносцировки» на эпистемологическом поле не в состоянии окончательно устранить того бстоятельства, что «воля к истине» всегда содержит в себе опасность нигилистических последствий. Классическим примером трагического варианта жестокого обращения истины с человеком остается фигура Родиона Раскольникова: разве не погрешаем мы против истины, отрицая, в угоду добродетели, право Раскольникова, как и всякого иного, делить людей на «тварей дрожащих», и тех, кому «всё дозволено»? Разве это истина, а не «страх» утратить моральные ориентиры и разрушить общечеловеческие ценности, «страх» низвергнуться в пучину хаоса и всеобщей погибели заставляет нас поспешно согласиться с тем, что «людей нельзя так делить»? Тем более поспешно, что человечество уже достаточно испытало на себе, что происходит с мудростью, когда «торгаши на базаре перезвонят её звоном своих грошей»[11], оно уже заплатило, и не однажды, страшную цену за то, что истина попадает в непредназначенные для неё «длинные уши» тех, кто способен лишь «возбуждать недоверие к великим вещам»[12].

Но, с другой стороны, какую цену беспрестанно платит оно за то, что «добрые люди никогда не говорят правды»[13]? Не значительно ли большую? Или, может быть, это и есть та же самая цена? Когда мы говорим, что «беда научила нас», то стоит ли радоваться учению, не задумываясь над тем, *кто* нас научил? Беда учит, это верно. Но чему? Не *бедности* ли в широком смысле слова? И в чём больше беды – в самой ли беде, или в том, что именно *она* нас учит, а не доблесть, отвага, или победа?… Вот наш народ, например, изрядно «вышколеный бедою», не потому ли уж сколько лет не в состоянии подняться с колен даже и тогда, когда самой беды уже давно нет и в помине? Так что строгая истина как раз учит нас именно «так», «по-раскольниковски», делить людей: на овец и козлищ, на высоких и низких, и без такого деления невозможно и отделение добра от зла. Истина вообще неотрывна от способности *судить*, а *всякое* суждение есть, в конце концов, суждение о человеке, т.е. упирается в суд человека над самим собой.

В чем, собственно, состоит далеко не безопасная истина Раскольникова? Пожалуй, всего лишь в том, что человек одинок. Он автономен, он сам себе критерий, законодатель и судья. И лишь конкретная судьба Родиона Романовича обнаруживает взрывоопасный потенциал этой истины в той мере, в какой она, как и всякая мысль рано или поздно, здесь оказывается больше самого человека. Она, действительно, «приходит сама», приходит тогда и так, когда и как «сама хочет», и человек просто вынужден в целях элементарного самосохранения бороться с такой истиной, и как видим, не всегда успешно. Вынужден решать мучительный, невыносимый вопрос: как бороться? Ужели же человек «должен не знать» об этом, о своей автономности, о своей способности к «такому делению», ужели же он должен лицемерить во имя жизни? Но что, какая жизнь рождается *так*? Разве Бог рождается из человеческого самообмана, из добровольного человеческого самозабвения и самоунижения? Или мораль, или, может быть, так «прилгаются» все «высшие ценности»?

Во имя чистоты мыслительного эксперимента над принципиальным конфликтом истины и добра, а также ради вполне назревшей реституции духа серьёзности в современном человеческом самоосознании,

несколько пострадавшего от «лукавого пандискурсизма», стоит, пожалуй, хотя бы на время отвлечься здесь от вопроса о месте в «семантическом ряду», или «в системе практик», т.е. о смысле и значимости, самой попытки Ницше подвести под высшие ценности основания иные, чем те – слишком человеческие –, которые сподобилась соорудить реальная история культуры. Тем более, что он сам даёт неплохой набросок ответа на вопрос, как можно и как нельзя «переделывать прошлое» в одной из своих «несвоевременных» работ[11]. Если мы , кроме того, оставим в стороне вопрос о том, насколько провокативна вообще ницшевская манера философствования и «поведёмся всерьёз» на проблему последней истины о человеке как разумном существе, то вынуждены будем признать, что в соответствии с характером этой «строгой», не ослабленной добродетелью слишком человеческого происхождения истиной, о ней гораздо легче не сказать, чем сказать. Чем ближе подбираешься к истине, тем больше твоя мысль обрастает ложью; чем ближе к яркому солнцу, тем чернее обуглившаяся кожа. Упрямое присутствие той глубинной сферы бытия, которую невозможно «изгнать» никакими заклинаниями по поводу «смерти человека» и угрозами сдать метафизику в лавку древностей, – это присутствие обнаруживается прежде всего в том, что и ныне, как всегда, есть такая область истины (пусть понимаемой и исключительно интерпретативно),где истина действует против человека, а тот упрямо лжет, ибо в этом его жизнь и его спасение. Человеческая высота, пожалуй, *совершенно* неотделима от «человеческой природы», которая в культурно-историческом процессе оформляется в предельное напряжение нравственного «неведения» об онтической возможности злоупотреблять своим «правом» распоряжаться жизнью и судьбами «тварей дрожащих».

Ответ на раскольниковскую муку, таким образом, конечно, возможен, и в первую очередь он в понимании, что если и существует неким образом принадлежность к «касте избранных», то даже мысль о той чудовищной, нелепой «проверке», которую устроил себе герой Достоевского, действительно принадлежащему к подобной «касте» принципиально не может прийти в голову, ибо только нечеловеческая сила, либо в статусе сверхчеловеческого, либо же как бесчеловечность, в состоянии реально осуществить подобное разделение. Что, собственно, и происходит с Раскольниковым, которого стихия бесчеловечности гипостазирования «Истины» в акте его «проверки» толкает как раз в стан «дрожащих тварей».

Заслуга Ф.Ницше в данном отношении состоит в том, что в отличие от несчастных героев Достоевского, «застрявших» на первом этапе нигилистического отрицания человеческих ценностей, истины, добра – на этапе «осуждения мира» и «отвращения к жизни» – , он проповедует «углублённый пессимизм», который не заключает от «боли, разочарования, скуки», как от предпосылок, к осуждению человеческой жизни и её ценностей, как следствию, но более последовательно настаивая на ***совершенно однородных***, и лишь на более глубокой ***подозрительности и недоверии*** построенных предпосылках, абсолютно жёстко отсекает «миро- и жизнеосуждающие» выводы, разворачивая беспрецедентный опыт преодоления нигилизма как «веры в мёртвого бога».

Да, верно, что Ницше дал толчок к пересмотру классического концепта истины в духе современных идей «истины интерпретации», «степеней истины» и т.п. и тем самым способствовал преодолению нигилистических последствий распада классической метафизики.

Но смысл его «атаки» на практику «прилгания истинного мира» в целом гораздо глубже. Его истина целебна именно потому, что она последовательно «зла» – бесконечно и трагично «подозрительна» и абсолютно «недоверчива». Его «углубление пессимизма» не стоит рассматривать исключительно в аспекте провокативности – это **не всего лишь манёвр** для последующего утверждения жизни как высшего принципа. В этом смысле Фридрих Ницше в гораздо большей степени *жив*, чем *является* «родоначальником философии жизни» (по крайней мере, преобладание последней в его системе предпочтений не доказано всей его жизнетворческой биографией). Поэтому углубление пессимизма остаётся, бесспорно, именно таковым: именно улгублением и именно пессимизма, что и накладывает трагический отпечаток на всю его жизнь

И когда Ницше, говорит, например, что «искусство более ценно, чем истина», то вряд ли стоит его «поправлять»: «точнее, оно более ценно, чем старая схема истины»[15], если мы не желаем стать «ницшеанцами». Ницше сказал, то, что он сказал, – то, что и хотел сказать: есть вещи, более ценные, чем истина. И если вы не «ницшеанец», то узнав об этом, вы не броситесь тут же топтать ногами истину, вы будете и впредь относиться к ней с уважением. Вы просто отныне не сможете не распознать и проигнорировать подлинное веление **вашей жизни** и **вашего сердца**, когда оно позовёт вас во весь голос, и вы встанете, пойдёте и, возможно, совершите ошибку, – именно ту ошибку, без которой ваша жизнь не была бы ***вашей*** жизнью. От такого рода «заблуждений» нет и не может быть спасительных рецептов.

Посилання:

1. German Melendez. «Vertiefung des Pessimismus» als Schlussel zur Entwicklung von Nietzsches Denken //http//www.philosophie.raum.de.
2. Ф.Ницше. Рождение трагедии, или эллинство и пессимизм//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 1.– М., 1997, с.142.
3. Ф.Ницше. Человеческое, слишком человеческое//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 1.– М., 1997, с.287
4. Ф.Ницше. Весёлая наука//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 1.– М., 1997, с.551.
5. Ф.Ницше. Весёлая наука//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 1.– М., 1997, с.585.
6. Gunther Abel. Wahrheit und Interpretation //http//www.philosophie.raum.de.

7. Gunther Abel. Wahrheit und Interpretation //http//www.philosophie.raum.de.
8. Ф.Ницше. По ту сторону добра и зла//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 2.– М., 1997, с.252.
9. Ф.Ницше. По ту сторону добра и зла//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 2.– М., 1997, с.253.
10. Ф.Ницше. Человеческое, слишком человеческое//Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. Т. 1.– М., 1997, с.458.

Г. СКОВОРОДА ТА М. ШЕЛЕР: АНАЛОГІЇ У ПОТРАКТУВАННІ ЛЮДИНИ

***С. В. Вільчинська*,**
Центр гуманітарної освіти НАН України

Українська антропологія відкрила шлях науки і розпочала своє оформлення у якості окремого філософського розділу знань від першої половини XVIII ст., коли антропологізм знайшов своє *повне виявлення* у вченні Г. Сковороди. Розв'язанню проблеми людини була підпорядкована вся сукупність концептів мислителя. Серед них наскрізний — про внутрішню людину як духовну особистість.

Уперше в українській думці вивищено духовну особистісність. У цьому дослідники побачили стрибок антропологічних знань уперед. „… Перекликаючись з ученням ренесансного гуманізму" та „ідеологів Реформації… діячі академії приділяли основну увагу пізнанню зовнішнього світу — природи і людини як частини природи, визнаючи, проте, її право на духовне та душевне життя. І лише Сковорода, який значною мірою виріс на традиціях академії, піднявся на щабель вище своїх попередників" — зробив „людську особистість як таку", а не загалом людину, „центром філософської системи"(5; 178). Відтак безперечним видається визнання науковою спільнотою Г. Сковороди „нашим праантропологом"(10; 181).

Як засновник напряму української філософської антропології Г. Сковорода, звісно, зробив докорінно інші наголоси, аніж філософи-антропологи XX ст., адже представляв класичну традицію філософування. Він зосереджувався на протиставленні людини світу, тоді, як представники некласичного філософствування — на моменті єдності людини зі світом. Відповідно Г. Сковорода змушений шукати субстанційні основи буття, у співвідношенні з якими й можна було визначати сутність людини. Для антропологів XX ст. так питання не стояло, адже людина — складова мінливого Всесвіту і може реалізуватися лише через явища, що навколо. Людина створює світ стосунків, ідей і т. п., значущих тільки для неї, а отож, за дискурсом філософської антропології XX ст., „дефініція „сутності людини" може бути лише функціональною. Сутність людини вичерпується колом її чинів: духовних, душевних, предметно-практичних"(9; 389) й ін.

Водночас Г. Сковорода певною мірою змінює деякі домінанти класичної парадиґми. Стрижневий концепт про „внутрішнє життя людини", особливо наголошений і розроблений ідеологами Реформації, він доповнює вченням про „сродну працю", що значно поглибило реформаційні уявлення. Якщо ідеологи Реформації вважали за головну мету утвердження автономії особистості з підстав критики церковної ієрархії, обрядів тощо, і ставили з поміж її суттєвих ознак понадусе віру як свободу кожного тлумачити духовну літературу й т. п., то український філософ, визнаючи право особи бути автономною у справах віри, не меншою мірою обстоював і її право на власний вибір життєвого шляху. Осягаючи християнські таїнства, уподібнюючись Христу у вияві любові й добрими вчинками, людина духовно перероджується, але вона ж і здатна реально „переродити" своє життя, зробити його повноокровним та щасливим, якщо осягатиме закони природи силою розуму та віднаходитиме споріднену собі працю з підстав вільної волі. Постулат у такій „версії" вже вимагає визнання автономії особистості не лише в колі її духовно-душевних чинів, обернених на трансцендентне, але й у колі вольової дієвості, спрямованої на узгодження реального буття конкретної особистості з її розумінням належного. З часом все це не могло не відбитися позитивно на здатності людини до діяльного самоствердження, на розвиткові її раціональних світосприймальних настанов тощо.

З погляду на вимоги методу порівняльного аналізу відстань між філософською антропологією, що виокремлено в самостійний напрям у 20-х рр. XX ст., і філософією Г. Сковороди, яку поставлено вперше в Україні на височінь цілісного монолітного знання про людину, — і справді видається непомірно великою, а зміст — неспівставимим. Утім лишається місце й для підступного (згідно з канонами класичного уявлення про науковість) відчуття: таки є поміж ними неодмінна спільність! Ось, як, наприклад, зусилля створити альтернативу беззастережному й однобічному антропологізмові на основі методичного зведення вже існуючих теологічних, філософських й природничих уявлень щодо людини в єдине сукуп'я знань. Вдумливий антропологічний підхід, беручи людину за „мірило" її власної природи та довкілля, завжди означений намаганнями уникати всякого роду перебільшень щодо ролі духовних, природних, будь-яких інших виявів людського. Саме такого ґатунку антропологізм (й це відразу кидається у вічі) властивий і філософії Г. Сковороди, і концепціям фундаторів філософської антропології XX ст., зокрема, М. Шелера. Однак не хотілося б обмежитися лише виявом ознак певної їх зовнішньої близькості, адже існує і внутрішня.

М. Шелер довів тезу: „дух і життя співвіднесені одне з одним“, вони хоча і є протилежностями, але не є антагоністами. „Те, що робить людину людиною, є принцип, протилежний усьому життю загалом, він як такий зовсім незводимий до „природньої еволюції життя“, а якщо його до чогось і можна піднести, то лише до вищої основи речей — до тієї основи, маніфестацією якої частково є й „життя““(11; 53). Цей принцип визначено словом „дух“. „Дух є одне єдине буття, — писав М. Шелер, — яке не може само стати предметом,… його буття полягає у вільному здійсненні його актів. Центр духу, особа, не є… ні предметним, ні речовинним буттям, але є лише постійним самоздійснюючим впорядкованим ладом“(11; 61) духовних актів. „… Духовні акти завжди повинні мати паралельний фізіологічний і психологічний член, оскільки всю свою *енергію діяльності* вони отримують із вітальної сфери потягів“(11; 81). Отож „ні плоть і душа, ні тіло і душа, ні мозок і душа не складають в людині онтичної протилежності“(11; 83), вони — цілість, як і взаємодоповняльні дух і психофізичне життя. З підстав принципу вітального забезпечення духовного М. Шелер критикував прояви однобічного антропологізму(11; 77-90).

Фактично в М. Шелера йдеться „про вельми специфічну буттєву реалію — свого роду вітальну духовність“(10; 234). Про таке ж ведеться й Г. Сковородою (тільки інакшими словами й в іншому проблемному контексті). За Г. Сковородою чи не для того, щоби „живити дух“, покликана була „пречудова наука“ філософія? Головою усіх людських діянь мислитель уважав дух людини, а філософія „спрямовує все коло справ своїх на той кінець, щоб дати життя нашому духові… Коли дух в людини веселий, думки спокійні, серце мирне, то і все світле, щасливе, блаженне“(2; 236).

Зовнішні блага, на думку філософа, якими б вони не видавалися тривкими й значними, не роблять з нас щасливих людей, адже не стосуються нашої свободи та духовного зростання. Втім вони можуть стати чинниками людського щастя, якщо стануть співмірні духовному. Хліб насущий від отця небесного подається всім „тварям“.„Не жадай непотрібного і зайвого… Від непотрібного і зайвого — всяка трудність, всяка погибель“(5; 181). Важко наситити тіло та необхідно, адже без цього, доводив Г. Сковорода, людина може потрапити у тяжке горе, хвороби. У цьому полягає тілесне життя, й ніхто не має каятися у цій праці. „Якщо будуєш дім, будуй для обидвох частин єства свого — душі і тіла. Якщо прикрашаєш і одягаєш тіло, не забувай і серця. …Два роди всього є, тому що є дві людини в людині одній…“(6; 62). Отже, зовнішнє, природне, тілесне як необхідно домірне духовному живить дух, додає куражу душі, але тілесне й т. п. як надмірне, як занурення, скажімо, у плотські насолоди врешті-решт приводять людину „до пекла“, до стану смертельного смутку „не засинаючих у душі хробаків“. Відтак Г. Сковорода не був аскетом, „любив і комфорт, і веселий дотеп… і щиру мудру розмову“, що „збагачували духовний світ, веселили душу, будили розум і додавали наснаги до життя і творчості“(4; 180). Він лише вчив не обожнювати плоть, бо це тягне із собою життєві труднощі, які перешкоджають духовному утвердженню людини і стосуються її свободи.

Таким чином, в людини — дві натури: тілесна й духовна, які певною мірою є самостійні, тобто одна складає щодо іншої „онтичну протилежність“, але не є ворожі. Тому Г. Сковорода й наполягав не змішувати два єства в одне, адже це обертається для людини крайнощами — або обожненням нею своєї плоті, тілесного, або ідеалізацією духовного, що, на думку філософа, однаково неприпустимо, бо віддаляє людину від повноцінного життя. З цього зрозуміло, Г. Сковороду цікавлять обставини, за яких тілесне знесилює духовне (ситуації обожнення плоті), й тут, як і в М. Шелера, вже йдеться про „вітальність“ духовного, про те, як тілесне життя надає (чи ні) духовності так звану „енергію діяльності“ (в Г. Сковороди це зветься “куражем душі“, „веселієм“), тобто „оживленням духу“. „Діяльнісна енергія“ духу залежить й від міри ідеалізації духовного. Відірваний від життя дух — формальний, отож „мертвий“. Через це Г. Сковороду не меншою мірою цікавлять обставини, за яких дух знесилює сам себе.

Співставляючи Шелерову й Сковородинову антропології, не можна не відзначити ще одного збігу в потрактуванні людини. М. Шелер аналізує людину насамперед з боку того її центру („діяльнісного“), „в котрому дух являється усередині скінченних сфер буття“, і називає його „особою“(11; 53). Й Г. Сковорода в кожному з нас намагається віднайти „справжню людину“, той внутрішній особистісний центр, від якого тільки і залежить та яким тільки і визначено її „особливе становище у природі“. Саме „внутрішня людина“ як духовна особистість за Г. Сковородою уміщує те, чого не мають ані рослини чи щось інше живе у природі.

Дух як особистісний центр людини за М. Шелером відмежований од всіх функціональних „життєвих“ центрів, але уміщує „емоційні та вольові акти, як… доброта, любов… й поняття розуму, й мислення в ідеях, й споглядання першофеноменів або абсолютних сутностей“(11; 53). Згідно з вченням Г. Сковороди „істинною людиною є серце в людині, глибоке ж серце… є не що інше, як думок наших необмежена безодня, просто кажучи, душа, тобто істинна сутність і сутнісна істина, і сама есенція…, і зерно наше, і сила, в якій тільки й полягає життя, й існування наше, без неї ми є мертва тінь…“(7; 173).

Коментуючи концепт „внутрішньої людини“, проф. М. Кашуба відзначає непослідовність Г. Сковороди. „З одного боку, він стверджує, що істинна людина — це серце, думка, розсудок у людині, з іншого, — ототожнює серце і розсудок з душею. І водночас уважає, що тіло і душа становлять видиму натуру, зовнішню людину… Проте… в людині… визначальною є невидима натура. Так, мислитель писав, що думка або серце — це дух, володар тіла, господар дому, і він є істинною людиною, а тіло — це лиш шкарлупа горіха. Якщо думки і серце людини визнати фізичними, тілесними, то тоді людина є „прах і ніщо“… Насправді ж думка є таємною пружиною в нашому тілесному механізмі, головним началом усього того руху, і цьому началу підкоряється вся тілесна зовнішність. Неречовинна й нематеріальна думка, яка

носить на собі тіло, наче мертву ризу, ніколи не припиняє свого руху. Вона рухається і в тілі, і поза тілом, рух її безмежний і безкінечний“(4; 198). Однак враження щодо непослідовності Г. Сковороди у міркуваннях про людську невидиму натуру щезає, якщо припустити, що й український мислитель намагався визначити особливості духу як специфічної реальності конкретної людини, суть якої відбиває поняття „вітальної духовності“.

Відтак чи не варто розуміти ідею про неречовинність думки, що несе „на собі тіло, наче ризу“, у тому ж сенсі, якого надавав поняттю про центр духу (= особа) М. Шелер? Згадаймо, центр духу не є ні предметним, ні речовинним буттям, але є постійним самоздійсненням, що має свої фізіологічні й психологічні відповідники та існують „паралельно“. Г. Сковорода ж це тлумачить як беззупинний рух і в тілі, і поза тілом, усюди. І хоча трактування Г. Сковороди не дорівнює Шелеровому поняттю „співпричетності“ як спрямованості одного вияву людського на інше за принципом „переважаючих пристрастей“, втім й українській філософ, залишаючись християнським мислителем, намагався збагнути ту силу в людині, що дозволяла їй вийти за межі своєї видимої натури на зустріч з іншою, досконалість котрої й дозволяла утвердитися у власній досконалості („істинності“).

Обґрунтовуючи принцип абсолютних цінностей, Г. Сковорода утверджував особливу налаштованість людини, а саме: підкорюючись вищому порядкові, я не згублю власної своєрідності. Про це свідчить й образ Наркіссу, й ідея „нерівної рівності“. Складаючи основу етико-антропологічного вчення, вони відбивають „етичний плюралізм філософа, який передбачає для кожної людини її власний життєвий шлях, у якому критерієм морального вибору є „спорідненість “ людини з тим або іншим типом поведінки“(1; 70). Відтак Г. Сковорода, як і антропологи XX ст., „надає чужому „право голосу“, саме як “іншому“, не підпорядковуючи його „моєму“ порядкові“(10; 235). Отож у відповідальному ставленні до іншого за Г. Сковородою необхідна найпростіша складова — це обов’язковість переживання „іншого“ як свого власного буття зі всіма відтінками емоційно-вольового самопочування.

За своєю природою Шелерова людина поділена на дві сутності, зміст яких відбито у поняттях „ірраціональний життєвий порив“ та „дух“. Через те, що Абсолютний Дух людині стає чужий унаслідок поведінки, що спричинено її предметним буттям у світі й вмотивовано предметною сутністю її природного буття, сукупністю незалежних від психофізіологічних станів людини сприймань і уявлень, вона переживає „драму“. Двоїстість людської сутності обумовлює „життєву драму“ й тоді, коли людина чувається чужою Природі через здатність свого „особистісного центру“ знесилювати дію інстинктивних потягів, стримуючи або гальмуючи їх першопочаткові імпульси. У зв’язку з цим основним визначенням „духовної істоти“ для М. Шелера є її „екзистенційна незалежність від органічного, свобода, звільнення від присилування й тиску, від „життя“ і всього, що належить йому, …в тому числі і від власного інтелекту, пов’язаного з інстинктами“(11; 53). Отже, М. Шелер довів, що людина має „світ“ (= „дух-предметність“), визначений „ось-буттям“ самих речей“, і здатна „змінювати предметність будь-якої речі, що нею було вже пережито як щось самоцінне й остаточне“(11; 55). Людина вільна і відкрита світові.

Особистість є вільною і для Г. Сковороди. Це — „істинна людина“. Він осмислює людську сутність згідно з концептом про двонатурність світу, за принципом —„без змішування й без розділення“. Людина — це і її зовнішня плоть та кров, це і думки її та серце. „Не по обличчю судіть, а по серцю … Так і людина божа, яка випромінює животворні потоки і промені божества випускає, є сонцем не по сонячному виду, а по серцю. Всякий є тим, чиє серце в ньому: вовче серце є справжній вовк, хоча обличчя людське, серце боброве є бобр, хоча вид вовчий … всякий є тим, чиє серце в ньому“(8; 121). Наше серце (= думки сердечні — „вони не видимі, ніби їх немає, але від цієї іскри вся пожежа…, від цього зерна залежить ціле життя нашого дерева“(7; 156)), „глибоке серце“ „для одного тільки Бога пізнаване“, „не що інше, як думок наших необмежена безодня“(8; 126), — це ми, „вони є нами“.

У людини, переконаний Г. Сковорода, є щось ірраціональне („глибоке серце“ відкрите тільки Богу), але є й раціональне (думки як „крила душі“ пізнають себе, світ й керують вчинками). „…Один труд в обох цих — пізнати себе і зрозуміти Бога“, „крім плоті й крові“ знайти „святе й божественне серед себе“, адже Бог „всередині нас“(8; 126-128). Відтак серце і думки є Богом в людині, є „пантеїстичною модифікацією Бога, світового розуму, логосу в людській духовній сутності“(3; 185).

Осягнувши у собі невидимість, людина ніби вдруге народжується, стає одуховленою, вільна стримувати „імпульси потягів“, жити на засадах добра, правди, за покликанням й бути щасливою. В такому розумінні людини Г. Сковородою чи не приховано згадувана М. Шелером „відкритість світові“? Адже саме „вільну від навколишнього світу“, „не прив’язану до своїх потягів“, „духовну істоту“ німецький філософ і називає „відкритою світові“. Як і людина-особистість в Г. Сковороди, що здатна пізнавати себе і світ та керувати вчинками, щоби піднестися над світом зла („удруге народитися“), Шелерова „духовна особистість“ відкрита новій духовній предметності, здатна до переоцінки своїх цінностей („визначеностей ось-буття“). І хоча Г. Сковорода не тлумачив дух феноменологічно (як це зробив М. Шелер), — як особливу предметність, завдяки якій людина виокремлює себе з оточуючого світу, щоби його зробити „своїм“, а отож вільним від „присилування й тиску“ з боку „життя“, — втім в нього людина у намаганнях піднестися над собою й осягнути невидиму натуру, божественне, та водночас — і себе як „центр духовних актів“, постає саме як свобода, що свідома цього.

Самосвідомість як властивість духу притаманна тільки людині. „У тварини, на відміну від рослини, є свідомість, але… немає самосвідомості“(11; 55), відзначав М. Шелер. Розгортаючи концепт самопізнання,

й Г. Сковорода наближає нас до думки про те, що самосвідомість є тією властивістю духу, яка надає людині можливість посісти особливе місце серед усього живого („вінець творіння“). Отож й особистість людини треба мислити як „осереддя“ або „центр“, що над протилежністю організму й оточуючого світу, оскільки задля повноти людського буття, яке доступне людині у цьому (земному) житті, потрібна згода між внутрішнім ладом й зовнішніми благами. Цю думку, що засвоєно української інтелектуальної спільнотою десь від часів барокової схоластики, продовжив у своїй антропології Г. Сковорода. Зазначене не розходиться і з міркуваннями М. Шелера про необхідність витіснити потяги, завдяки чого відбудеться насичення духу енергією, котрої він на своєму початку позбавлений.

До сутності людини так само, як і самосвідомість та усвідомлення світу, належить сфера абсолютного. Щодо неї, незалежно від того, чи вона дана людині вірою через переживання, а чи-то розумом через поняття, є ще на одна паралель у міркуваннях Г. Сковороди та М. Шелера. Г. Сковорода запевняє, що друге народження людини не відбудеться доти, доки вона не пізнає, що є „істинна людина“. А це бачить лише віра. „Вірмо лише, що Бог є во плоті людській. Дійсно він є у видимій плоті нашій — нематеріальний у матеріальній, вічний у тлінній, один у кожному з нас і цілий у всякому, Бог во плоті і плоть у Бозі, але не плоть Богом, ані Бог плоттю“(7; 180). Виокремлючи світ символів — „заповіт, що відобразив у собі світ божий“(7; 374), він відзначає його значення у першу чергу для становлення в людини суто людського.

У формуванні вірувань М. Шелер також убачає невід'ємний чинник людського становлення, адже усвідомлення Бога знаходиться в нерозривній єдності з усвідомленням світу і самосвідомістю та становлять людську сутність. Коли людина відмовилася від тваринного життя і зламала властиві йому способи „лише екстатичного вживання у свій навколишній світ, який у якості структури має носити усюди, наче равлик свою хатку“(11; 53), тоді ж вона поставила себе поза природою. Щоби більше не усвідомлювати себе її частиною, їй треба було і свій духовний центр вивести за межі природного. Як тільки людина поставила себе над світом, вона зробила предметом своєї життєдіяльності все, а природне середовище стало для неї сферою панування. Усі її звершення та справи М. Шелер пояснює через сублімацію життєвого пориву духом. Людина відкриває в собі буття Абсолютного Духу і стає причетною духовній сутності через особисте прагнення служити божественному. Це можливе тоді, коли людина уособить себе з подобою Бога. „Ідентифікуючи себе з волінням, любов'ю і т. п. будь-якої особистості, і тим самим — з нею самою, ми можемо співдіяти з іншою особою. Так само ми беремо співучасть в актах наднидивідуального духу як співтворці цінностей“(11; 61), так і Бог (Першооснова світу) здійснює себе в людині, стає її життєвим світом, її сутністю. Отож людина як духовна істота за М. Шелером є індивідуалізований центр автономних космічних першоначал — Абсолютного Духу і життєвого пориву. „Бути людиною — означає сказати… „ні“ „чуттєвому змісту речей“, „дереалізувати світ або „ідеірувати“ його“(11; 63-64).

„…Ідеація означає осягнення сутнісних форм побудови світу на одному прикладі відповідної сутнісної сфери, незалежно від кількості здійснюваних нами спостережень і від індуктивних висновків. Знання, що ми отримуємо таким чином, мають силу в нескінченій загальності — для всіх можливих речей цієї сутності, незалежно від наших випадкових відчуттів… мають силу за межами нашого чуттєвого досвіду… Вони дають для всіх позитивних наук вищі аксіоми, які вказують нам напрямок (для досліджень — прим. моя, С. В.) …Для філософської метафізики… вони утворюють, за влучним виразом Гегеля, “вікно в абсолютне“. Адже жодна справжня сутність не може бути зведена до кінцевих емпіричних причин… може бути приписана лише одному надодиничному духу…“(11; 62-63). Цю специфіку духовного життя людини як здатність розмежовувати сутність й існування та виявляти сутність а ргіогі визнавав і український мислитель, доводячи, що „малий світ“ є у стислому вигляді володарем усіх властивостей „великого світу“(7; 343). Отож самопізнання як пізнання макросвіту також відкриває „вікно“ для абсолютного.

Звісно у визнанні кількох світів та деякої співмірності макро- і мікросвіту Г. Сковорода не був оригінальним мислителем. Подібні концепти були у Н. Кузанського, Д. Бруно, К. Т.-Ставровецького й ін., але на відміну від них, Г. Сковорода цікавився великим світом та світом символів тією мірою, якою вони дозволяли осягати людську сферу з боку її сутності й визначали дороги людського щастя. Прикладом цього може бути формулювання філософом концепту про дві натури. „Весь світ складається з двох натур: одна — видима; друга — невидима. Видима натура називається створіння, а невидима — Бог… все створіння пронизує і утримує; всюди завжди був, є і буде. Наприклад: тіло людське видно, а пронизуючий і утримуючий його розум — не видимий“(7; 145). Або формула концепту трьох світів. „Суть же три світи. Перший є всезагальний і світ населений, де живе все народжене. Цей складений із численних світ-світів і є великий світ. Інші два суть окремі і малі світи. Перший — мікрокосм, тобто світик, маленький світ або людина. Другий світ символічний, тобто Біблія. В населеному тому світі сонце є його оком, і око ж є сонцем. А як сонце є глава світу, тоді не дивно, що людина названа мікрокосмом, тобто маленький світ. А Біблія є символічний світ, тому що в ній зібрані небесних, земних і потойбічних створінь фігури, щоб вони були монументами, які ведуть наш розум у поняття вічної натури, прихованої в тлінні так, як малюнок у своїх фарбах“(7; 137). Можна згадувати й інші формулювання наскрізних концептів філософії Г. Сковороди, однак і вони будуть просякнуті тим самим антропологізмом, в якому щойно пересвідчилися з наведених тверджень. Філософські ідеї Г. Сковороди ніби змагаються в намаганні висвітлювати, упрозорювати „внутрішню людину“ як особливу духовну особистість.

Отже, Г. Сковорода є палким прихильником антропологізму, як у філософії, так і в науці. До того ж

антропологізм Г. Сковороди деякою мірою є співзвучний антропологемам XX ст., але у строгому значенні слова він не несе з собою суттєвих обмежень антропоцентризму, хоча й визнає певну відносність щодо абсолютних цінностей. Специфічність же постклacичних філософсько-антропологічних систем — саме в обстоюванні принципу відносності „порядків буття“, як слушно завважив проф. В. Табачковського, адже межі, на котрі наштовхується наше зорове сприймання, мовлення або почуття, неможливо розширити у нескінченність, до всеохоплюючих космос або світову історію тощо. „Абсолютні порядки“ роблять можливим одне, унеможливлюючи щось інше, і всякий „непорушний“ закон являє собою лише одну з багатьох можливостей(10; 235). Відтак існує сенс, свободи, але немає „абсолютної істини“, безмежної свободи тощо.

Визначаючи Г. Сковороду українським „праантропологом“ або родоначальником антропології, треба зважати і на те, що ми не віднайдемо в нього у строгому розумінні тієї раціональності, яку прийнято називати системою знань, оскільки його алегорично-метафоричний стиль філософування не дає для таких утверджень підстав. Як і багато інших мислителів релігійного спрямування, Г. Сковорода убачав за символічним філософствування найзручніший і найрезультативніший спосіб для антропологічного пізнання, отож Г. Сковорода реалізує методологію, протилежну до вимог просвітницької доби. Відтак український мислитель утверджує право на існування софійної (неепістемної) екзистенціально-персоналістичної форми філософствування, стилю філософа-митця, „книжника“-„живописця“. Зрештою, це означає, гадаємо, крім всього іншого і те, що мислитель, застосовуючи символічну форму для осмислення людського, так чи так заводить нас у площину „Я — Ти відношення“, особливості котрого для народження філософської антропології як окремої галузі знань найбільш ґрунтовно було досліджено М. Бубером. Однак тема діалогізму як чинника філософської антропології може стати визначальною для наступної розвідки.

Якщо ж зважити на окреслені нами обставини, вимоги і складові становлення в західноєвропейській філософії науки про людину, то не можна не помітити перегуку з ними чинників української антропологеми. Означені паралелі і дають підстави вважати філософську антропологію Г. Сковороди початком буття вітчизняної традиції класичного антропологізму, що усутнила його бароково-схоластичну версію, універсалізуючись до загальнофілософської парадиґми.

Посилання:

1. *Вільчинський Ю. М., Вільчинськ С. В., Скринник М. А.* Розвиток філософської думки в Україні. — К.: ВІПОЛ, 1994. — 272 с.
2. *Ковалинский М. И.* Жизнь Григория Сковороды // Сковорода Г. Вибр. твори у 2-х т. — К.: „Дніпро“, 1972. — Т. 2. — С. 189-252.
3. *Пашук А. І.* Проблема „істиннаго человѣка“ у філософській концепції Григорія Сковороди // ЗНТШ. — Львів, 1991. Т. CCXXII. — С. 181-190.
4. Проблема людини в українській філософії XVI-XVIII ст. — Л.: Логос, 1998. — 239 с.
5. *Сковорода Г.* Вибр. твори у 2-х т. — К.: „Дніпро“, 1972. — Т. 1. — 271 с.
6. *Сковорода Г.* Вибр. твори у 2-х т. — К.: „Дніпро“, 1972. — Т. 2. — 277 с.
7. *Сковорода Г.* Повне зібр. творів: У 2 т. — К.: Наук. думка, 1973. — Т. 1. — 530 с.
8. *Сковорода Г.* Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. // Бібліотека української літератури. — К.: Наук. думка, 1983. — 542 с.
9. *Скринник М. А.* Буття людини як „життєвий світ“ у філософській антропології // Предмет і проблематика філософії: Навчальний посібник / За заг. ред. М. А. Скринника, З. Е. Скринник. — Львів: Львівський банківський інститут Національного банку України, 2001. — С. 389-412.
10. *Табачковський В.* У пошуках невтраченого часу: (Нариси про творчу спадщину українських філософів-шістдесятників). — К.: Вид. ПАРАПАН, 2002. — 300 с.
11. *Шелер М.* Положение человека в космосе // Проблема человека в западной философии.- М.: Прогресс, 1988. – С.31-95.

О ЛЕГИТИМАЦИИ ПОНЯТИЯ «СОЦИУМ»*

В.В.Кизима
Центр гуманітарного образования НАН Украині

В чем проблема?

Вопрос о социуме актуализируется в связи с превращением мирового сообщества в органическую целостность и попытками интегрального осмысления его жизни. В новых условиях ее трудно характеризовать с позиций традиционных понятий прогресса и регресса, структуры и системы, но и недостаточно говорить о ней как о жизни аморфного «общества вообще». Сегодня важно осо знать, что

* Статья подготовлена в рамках украинско-российского проекта «Постнеклассическая методология: становление, развитие, принципы, перспективы» (Постановление Президиума НАН Украины №67 от 6.04.2005 г. Проект №14)

человечество по отношению к человеку и любым культурным и цивилизационным проявлениям его жизни - планетарно-единственно, а потому *субстанциально*. В отличие от временных исторических и локальных событий, которые куда-то движутся во времени и пространстве, оно безнаправленно. Своими частными изменениями, всплесками и историческими флуктуациями, через которые оно существует, мировое сообщество лишь сохраняет себя, пребывает как бы в вечности и в том, как ему это удается, заключается его особенность и тайна.

Социальная субстанция - не абстрактное усредненное общество, описываемое привычными социальными параметрами – экономическими показателями, характеристиками государственного устройства или спецификой общественного сознания, - а нечто качественно иное, стоящее выше всяких обществ, потому что содержит в себе возможность *любых видов и форм социальной жизни,* актуализирует и поглощает то одни, то другие, *но никогда не сводится ни к одной из них и потому не может быть описано их языком*. Данная субстанция требует других, более универсальных подходов и понятий, и способ ее описания и овладения ею - самостоятельные проблемы. Общество, рассматриваемое в своей субстанциальной полноте и качественном своеобразии мы и будем понимать как *социум*. С самого начала нельзя не отметить, что хотя актуальность данного понятия возрастает с каждым днем, оно до сих пор не обрело надлежащего статуса в социальной философии и это положение нельзя признать нормальным.

Задача. Общая задача состоит в уяснении механизмов взаимоотношений социума с его текучими онтическими проявлениями, а также решение вопроса о способах неисчерпаемого самовоспроизведения социума во все новых формах при сохранении бесконечного актуально-потенциального разнообразия данных форм. Поскольку анализ данных вопросов невозможен с позиций отдельного общества или обществ и описывающих их понятий, необходимо *метафизическое* осмысление социума как особого *всеединства* исчезающих и появляющихся конкретно-исторических феноменов. Указанное всеединство целесообразно понимать как *социальную тотальность,* а основой ее анализа считать развивающуюся в последние годы *метафизику тотальности*.

Недостатки традиционных подходов. Существовавшие и существующие попытки описать социум недостаточны прежде всего именно потому, что упускают его субстанциальную сущность. На фоне указанных выше задач явно устаревшими оказываются недавно популярные системно-структурные схемы социума, функциональный подход и представления об устойчивой стратификации обществ. Когда И.Валлерстайн говорит о мире как о "мир-системе" и основной пафос его позиции (1) состоит в провозглашении заката США (одна из его работ называется "Закат Америки") и развала мировой системы, после чего, как он считает, в 2050 или 2075 годах появится "некая новая историческая система или системы", возникает вопрос, а на какой субстанциальной основе будут происходить (и уже происходят) все эти преобразования? Не случайно на его лекции в Киевском университете в июне 2005г. возникли вопросы: мир - это одна система или много, а если много, то как они соотносятся между собой, и как будут соотноситься в том числе в ходе прокламируемых катастрофических изменений? Если произойдет крах США, то изменится вся мир-система или только ее часть и т.п.? Более того, мир-системная методология может априори рассматриваться как недостаточная и потому, что она не учитывает *не*системных и *анти*системных процессов в социуме - антиглобалистских движений, выступлений зеленых, глобального терроризма и т.д. Даже преодоление на общефилософском уровне крайностей структурализма постструктурализмом (правда через впадение в другую крайность – постмодернистский релятивизм) остается пока что недостаточно учтенным в социальной философии. Хотя тенденции движения в этом направлении уже обозначились достаточно явно. Например, едва ли не наиболее известный в мире социолог Э.Гидденс говорит о современном «ускользающем мире», о его «непрерывной структуризации» как о результате глобализации (2). Другие авторы указывая на подвижный характер социальных структур и статусов, «пересегментацию реальности» и «кризис традиционных критериев идентичности», прямо утверждают: «То, что мы привычно называем обществом, являет собою непрерывное становление, в котором не многому удается затвердеть и стабилизироваться» (3, с.3-23)..

Исходный принцип. Может ли быть решена поставленная задача? Все зависит от того, насколько правильным будет исходный принцип. Эволюция представлений об обществе, насчитывающая уже не одно тысячелетие, привела сегодня к качественно новой концептуальной ситуации – фактической необходимости мысленного возврата к начальной точке антропосоциогенеза, в которой сосредоточена вся еще недифференцированная социальность, соединяющая в неразличимом единстве общество и человека, *я* и *мы*, позже утраченное. Этот возврат, конечно, условный, реально он нацелен на поворот к осмыслению социального многообразия *как проявления единой, а потому субстанциальной человеческой сущности как истока социальности.* В чем эта сущность? Это и есть главный вопрос. Полученный уже на него ответ (4, с.34-39) гласит: природа человеческой сущности состоит *в онтико-онтологической дуальности человека, состоящей в том, что человек одновременно часть Бытия и специфическая форма его проявления*. Как специфическая онтическая форма он локален, конечен, историчен и временен, а как часть – онтологичен, т.е. слит с Бытием, рассредоточен в нем, вечен. Иначе говоря, действительный человек всегда един с Бытием, он всегда есть «он и его обстоятельства». И здесь как раз заключена его социальность. Задача в том, чтобы

развернуть данную формулу в реальную социальную жизнь. Из нее, в частности, следует, что если сегодняшнее единство социального многообразия следует из дуальности человеческой природы, то проблема человечества сегодня непосредственно смыкается с антропологической проблемой и наряду с кризисом глобальных отношений можно говорить и о кризисе антропологическом и в нем также искать ответ на интересующий нас вопрос.

Жизнь континентов, регионов, сотен стран и народов, переплетение и трансформации бесконечного множества не признающих границ рыночных и иных (политических, военных, духовных, культурно-этнических, деловых, туристских, миграционных и прочих) потоков и связей между людьми - все эти внешне независимые *явления* становятся внутренне связанными *про*явлениями единого глобального целого. А жизнь целого есть, в конечном итоге, проявления деятельности отдельных индивидов, их природы, и понять их вне взаимной связи уже невозможно. Легитимация понятия социума едва ли не в качестве главной социально-философской категории - становится неизбежной. А сам социум получает шанс бать понятым в его не столько внешних, сколько в глубинных человеческих выявлениях. Это тем более важно, что механизмы постоянного обновления социума все больше затрагивают повседневную жизнь и становятся объектами каждодневного внимания всех, поскольку все мы вынуждены непрерывно оптимизировать линии своего поведения и действий, думать о своем ближайшем будущем и будущем своей семьи и детей. Вместе с этим каждый из нас неуклонно движется к своей, сначала полисоциальной, а затем - к субстанциональной сущности. Чем больше мы проникаем в себя, тем больше становимся едиными в общем социуме.

Объективность социума. Несмотря на ускользающий характер социума, а точнее, именно благодаря этому, он реален – существует как тотальность. Целостность социума как постоянной связности и столь же постоянного изменения отношений людей, государственных структур, институций и ассоциаций становится все более очевидной и явной в ходе развития интеграционных процессов как в глобальных, так и в местных масштабах. В том числе в связи с бурным обновлением средств коммуникаций, обладающих небывалыми еще для прошлого поколения возможностями. Переплетение связей и отношений порождает неизбежность комплексного согласования позиций и действий разных субъектов. Все чаще бывает невозможно решить даже частный вопрос, например касающийся проблемы образования, не прибегая к помощи нескольких ведомств, принятия решений на нескольких уровнях вплоть до подключения законодательного парламентского обеспечения решаемого вопроса.

Парадоксальным образом единство социума выявляет себя и через противоречивые, часто противостоящие друг другу и даже трагические события. Ведь не только согласие и консенсус, а и противостояния выявляют взаимное небезразличие разных участников событий, непосредственно влияющих на динамику смещения интересов, приоритетов и центров притяжения в общей ситуации. Это часто ведет к деградации отдельных сторон процесса, но к его упорядочению в целом. Разрешения конфликтов, чрезвычайных ситуаций, развитие событий, связанных иногда с огромными и непредсказуемыми рисками и опасностями, являются механизмами, спасающими социум от распада и гибели. Это означает, что в нем постоянно, иногда жестко и в катастрофической форме действуют тенденции гармонизации, сочетания противоречий, снятия диссонансов и полярностей.

Но эти, стихийные "негативные регуляторы" оказываются во многих случаях связанными со слишком большими "издержками". В конечном итоге, на каком-то этапе, если человек не овладеет ими, они могут вообще оставить человека и социум за рамками регуляции, принеся их в жертву более мощным *природным* самоорганизующимся тенденциям типа изменения климата на планете, появления множества новых не поддающихся лечению заболеваний человека и т.п. Дальнейший стихийный ход подобных событий становится недопустимым. Лишь овладев динамикой не только социальной тотальности, а и органического единства социума и его природных оснований, человечество сможет рассчитывать на позитивное решение своих проблем.

Антропологическое измерение. С антропологической точки зрения анализ социума важен в связи с непрерывным шоком, испытываемым современным человеком в результате хронического отставания его адаптации к изменениям, которые он сам же и вызывает, на что впервые со всей отчетливостью указали основатель Римского клуба Аурелио.Печчеи и автор книги «Футурошок» Элвин Тоффлер. Идеи "торможения" развития производств и "замораживания" интеграционных процессов через всякого рода ограничительные меры показали свою утопичность и единственным выходом становится прямо противоположный путь, - признание естественными непрерывных и не всегда простых преобразований мирового сообщества и его отношений к природе при условии их сознательного регулирования в интересах *всего социума*. Кончается время, когда можно было жить, обкрадывая других. Этот тезис начинает приобретать всеобъемлющее значение, характеризует порочность всей системы жизни, которая сегодня господствует и даже укрепляется. Но одновременно начинает давать трещины, и чем прочнее выстраивается ее здание, тем радикальней будет его разрушение. И предвестники тому существуют.

Повсеместный рост масштабов коррупции, произвола, переходящего в государственный терроризм, огромная тенизация экономики и бесконтрольный монополизм транснациональных корпораций – это симптомы кануна гибели существующего на планете внутренне разобщенного образа жизни социума, после которого вся система его жизни начнет соответствовать оформляющейся сегодня целостности человечества

и самого человека. Все очевидней, что невозможно, традиционно меняя общественный строй, формы правления, производственную и экологическую политику, построить свое национальное благополучие без связи с другими обществами, как и за их счет, поскольку для меня другое общество – это сегодня также уже и мое общество-человечество. У людей нет иной перспективы, кроме как «уметь жить вместе». Решающими становятся взвешенные решения, способные учитывать целостную динамику и обеспечивать *сохранение социума как такового*. Становятся, но еще не стали. Пока что практические действия строятся на устаревшей примитивной идеологии силы, «побед» и «поражений», и усложняют ситуацию настолько, что приобретают черты общецивилизационных провокаций, испытывающих социум на выживаемость, причем в этих «испытаниях» гибнут массы ни в чем не повинных людей.

Субъективные трудности. Едва ли не главная сложность связана с тем, что не всегда приемлемый для человека объективный момент глобализации дополняется также субъективным, проявляющимся в попытках целенаправленно использовать интеграционные тенденции в односторонних интересах отдельных стран и интернациональных групп сверхвлияния. Это прямо противоречит позитивному решению проблемы, вызывает ответные, антиглобалистские настроения и порождает дополнительные противоречия планетарного масштаба. Неизбежная поляризация интересов и действий на наднациональном уровне закладывает потенциальные общечеловеческие угрозы и обрекает уже не отдельные народы и этносы, а социум на химерическое будущее. Традиционная стратегия отношений, попирающая любые правила и нормы жизни, становится сегодня крайне опасной и ведущей в хаос, что требует качественно нового взгляда на человека и социум и поиска способов сохранения их согласованного единства. Речь идет об овладении технологиями взаимопереходов сознательных и стихийных, а также целенаправленных индивидуальных и неуправляемых массовых сторон жизни социума. Отходит в прошлое идея об объективной, т.е. не зависящей от сознания, а значит фатальной закономерности развития общества. Сегодня ясно, что люди – не только активный участник, а и творец своей жизни, их деятельность способна менять характер и направленность общественных процессов на каждом этапе их развертывания, и потому ценностные параметры деятельности и ее разумность приобретают все большую востребованность и объективную актуальность. В связи с этим первоочередной является проблема сохранения социума в условиях не только локальных экстремальных флуктуаций и природных катаклизмов, а и возможности перерастания их во всемирные потенциально деструктивные процессы из-за сознательно осуществляемых авантюристических действий субъектов самого социума.

Прежние относительно локальные катастрофы, даже такие, как две мировые войны XX в., ставшие апофеозом силовых решений проблем, все же не угрожали существованию социума как целого. В отличие от этого сегодняшнее стирание граней между локальными и глобальными измерениями ведет к тому, что даже местные, часто относительно безобидные и нейтральные события чреваты развертыванием в неконтролируемые глобальные последствия, не говоря об опасности целенаправленной идеологии и практике разрушительного глобального терроризма, за которой стоят вполне определенные конфронтирующие силы с мощным экономическим и военным потенциалами. Тот же И.Валлерстайн правильно отмечает, что сегодня утрачивает свое значение понятие "региональные войны", поскольку за ними, как правило, стоят великие державы (5, с.68).

Растет потребность в *тотальном мышлении*, в котором анализ локальных действий предполагает учет не только местной, а и глобальной ситуации, как и разработка глобальных стратегий не может уже обходиться только опорой на вооруженные формирования и политический шантаж, требует учета самых разнообразных факторов социальной жизни и динамики их доминант. Понятие «национальная безопасность» уже связывается не только с вооружениями и армией, в это понятие включают также экономическую безопасность, энергетическую, социально-политическую, религиозно-конфессиональную и межэтническую стабильность, вплоть до курьезных попыток считать вопросом национальной безопасности проблемы в жилищно-коммунальном хозяйстве, как это имело место в Украине в ноябре 2006г., когда такой вопрос рассматривался в Совете национальной безопасности и обороны страны.

Интегральность социума. Интегральный характер социума проявляется сегодня и в том, что нарастающий вал проблем не может быть решен частями, он требует адекватного концептуального и практического подхода *к мировой ситуации в целом.* В этом, собственно, состоит качественная особенность т.н. *глобальных проблем современности*, на которую явно недостаточно обращают внимание. И хотя о глобальных проблемах сегодня не говорит только ленивый, обычно за их перечислением упускается или недооценивается их комплексная специфика, что делает их решение невозможным с самого начала. Помимо прочего, это связано и с тем, что целостное видение сложных ситуаций невозможно без обобщающих концептов, и прежде всего - понятия социума. Между тем, даже в философских словарях данное понятие сегодня фактически отсутствует, хотя стихийно оно широко используется в практике социального, политического, межгосударственного, научного общения и в гуманитарной сфере. Ситуация его полулегитимности должна быть снята.

Четкое его определение и принятие в качестве инструмента международного общения и юридического термина на уровне межгосударственных договоров и документов общечеловеческого значения, позволит синтезировать, уточнить и придать технологический характер многообразной, но

распыленной сегодня по разным ведомствам и научным школам тематике. Прежде всего, касающейся общих проблем мирового сообщества, толчок анализу которой дали доклады Римского клуба и проводившаяся под эгидой ООН в 1992 году конференция в Рио-де-Жанейро, отличавшаяся высоким представительством участников, однозначно указавшая на фундаментальное значения глобальных проблем для современного человечества. Неустановившийся статус понятия социума и неразработанность его содержания ведут к тому, что множество ценных, взаимно необходимых, разноплановых исследований в мире осуществляются в отрыве друг от друга, раздроблены по многим национальным и международным структурам, а полученные результаты часто используются только в незначительной их части из-за слабой координации всей работы. Это имеет место, в том числе и в пределах самой Организации Объединенных Наций, в комиссиях Евросоюза, во многих многосторонних и двусторонних проектах, что резко снижает эффективность даже той явно недостаточной работы по решению глобальных проблем, которая проводится сегодня.

Осознанию того, что проблемы миграций, терроризма, бедности, коммуникаций, демократизации, социальной справедливости, в частности справедливого правового мирового порядка, отношений богатых и бедных стран и т.п. носят общезначимый характер, мешает не только эгоизм, политическая и иная заангажированность главных фигурантов мирового процесса, привыкших к навязыванию своих стратегий, а и отсутствие четко определенных понятий, способных однозначно зафиксировать и институциональным образом ввести в мировой лексикон важное для всех без исключения стран и народов понятие социума. Дефектность современного международного политического мышления состоит в его фрагментарности, членении интересов и нацеленности лишь на локальные выгоды стран, регионов или транснациональных корпораций, что в условиях рыночной идеологии считается вполне нормальным и естественным. Оно видит бесконечное разнообразие жизни человечества, но не в состоянии подняться до осознания его как единой реальности, при целостном подходе к которой многие из сегодняшних проблем оказались бы надуманными и взаимно скомпенсированными.

Ущербность планетарного мышления как исключительно рыночного и силового порождает парадокс*: в практической политике де-факто присутствует человечество с его проблемами, но отсутствует единый субъект человечества, понимаемый как социум,* способный решать эти проблемы адекватным образом. На планете Земля нет единого человеческого субъекта подобного хорошему хозяину, который разумно решает вопросы ведения своего хозяйства на основе согласованных действий членов семьи, живущих не только своей личной жизнью, а и общими заботами о доме, в котором им всем доводится жить, по крайней мере пока не открылись иные варианты и возможности. Мы пока не вышли из школы земного детства и стихийных детских отношений, но уже подошли к выпускному классу, обряду инициации. Станет ли этот обряд введением в разумную жизнь или обернется катастрофой, засвидетельствующей нашу достойную гибели незрелость, покажут ближайшие 50-70 лет. За это время должно появиться новое, глобальное мировоззрение и его вестники, способные поднять человечество на новый уровень отношений и ценностей и тем спасти его.

Подходы к решению. Решение указанных проблем очевидно и каждый может приобщиться к практике его осуществления. Следует отталкиваться от нескольких предпосылок.

Прежде всего, от понимания каждым политиком и каждым гражданином того, что *единство и единообразие – не одно и то же*, что *единство не исключает многообразия*, а оптимальным в своей жизнестойкости и развитии является как раз *их сочетание*, поскольку они не противоречат, а предполагают друг друга. Необходим переход *к новому, глобальному мышлению*, предполагающему *все*единый *характер многообразия* интересов, связанных со спецификой жизни каждого региона, страны, человека. Решение лежит не на пути господства силы, противостояния, педалирования различий, нетерпимости и поощрения ксенофобских настроений, а на выявлении гармонии разнообразия, в которой только и возможно истинное решение проблем *всех.* Ведь у каждого человека есть *свое* оптимальное место в мире и *свой* неповторимый жизненный путь, и *никто не может жить за другого*, но в социуме *никто не может жить и без других*. Решение – в *гармонизации* всей системы отношений на основе некоторых универсальных закономероностей и принципов. В тоталлогии данный вопрос рассматривается на метафизическом уровне как *проблема сизигии*. Существует и ее решение, выявлен параметр сизигийности, на который следует ориентироваться в практической деятельности. Подробней об этом в статье (6).

Следующим является вопрос о том, как осуществить адаптацию понятия сизигии к проблематике социума. Путь ответа на него можно начать с внешне незначительного, но на самом деле существенного, уточняющего терминологического шага: унификации одинаковой по смыслу, но разнообразной в местном использовании терминологии. Не отрицая уникальности частных проявлений социума (народа, нации, этноса, социальной группы, селения, города и т.д.), целесообразно подвести все эти и подобные им целостные феномены под общее понятие, например: "социальная форма", или, если акцентировать внимание на цельности данных феноменов, - "*социальный организм*". Это позволит универсализировать социальный анализ и следующие из него выводы, одновременно связав его с метафизической концепцией сизигии.

В современной литературе можно встретить близкие этому взгляды. Например, вместо специфического обозначения тех или иных конкретных общественных форм предлагается использовать единое обобщающее понятие "социоисторический организм", сохраняя также возможность выделения в нем

конкретизирующих его смысл субпонятий. Как отмечает автор этой идеи известный историк Ю.И.Семенов, "понятие социоисторического организма является исходной и одновременно самой важной категорией исторической и вообще всех общественных наук" (7, с.23). Однако понятие социоисторического организма отягощено прежними типологическими представлениями и несколько механистично с терминологической точки зрения. Понятие "социальный организм" представляется более удачным, если понимать под ним *любую* обладающую целостностью стихийно формирующуюся совокупность людей и их отношений, и имеющую ряд специфических признаков и черт, придающих ему неповторимое индивидуальное своеобразие на фоне более широкого социального контекста.

Социальные организмы могут формироваться по разным основаниям, иметь разные масштабы и степень устойчивости. Ими являются человечество как целое, отдельные племена, народности, либо поселения, семья и др. Даже случайное скопление людей, озабоченных общей местной быстротечной ситуацией, либо даже отдельный человек как атомарное проявление социума, можно рассматривать как социальные организмы. Введение данного понятия позволяет значительно расширить рамки социально-философского анализа с точки зрения охвата полноты социума и интегрального подхода к нему. В философии тотальности, выходящей за пределы социального бытия, для обозначения разных форм целостностей бытия существует более абстрактное понятие - *дискрет*. Примерами самостоятельных социальных образований, социальных организмов (*социальных дискретов*), выступающих, в то же время, в специфических проявлениях, являются нации, партии, религиозные общины, города, страны, производства, ассоциации и т.д. и их относительно самостоятельные компоненты в том случае, если они рассматриваются в своем контексте как относительно неделимые, условно говоря, монадные образования. Их специфика, несмотря на общее обозначение (социальный организм), определяется их местом в ландшафте социума и в связи с ландшафтными порядками места. В связи с этим важное значение имеет разработка понятия *социального ландшафта,* переведения его из метафорического статуса в научный. Такой подход позволяет уникальность жизни и сущности отдельных социальных организмов органически сочетать с их принадлежностью к общему ландшафтному пространству и его развитию.

Методологическая установка на сочетание неповторимых форм в общей их тотальности реализуется в тоталлогии, где любой социальный организм рассматривается как *тотальность*, а сама тотальность определяется как развертывающееся в себе, но сохраняющее себя единство. Содержание этого единства может трансформироваться, но в нем всегда имеют место те или иные сменяющие друг друга комплексы дискретов, которые выступают также в форме относительно самостоятельных организмов-субтотальностей. С этой точки зрения любой социальный организм может рассматриваться как определенным образом сочетаемая со своими субтотальностями и с внешней общечеловеческой ситуацией целостность, что позволяет применять к анализу социума уже достаточно разработанную методологию метафизики тотальности. Новое мышление позволяет решать многие проблемы, не отбрасывая всех остальных подходов, методов и фактических знаний об обществе, приобретенных человечеством, и, с другой стороны, позволяя производить их взаимное упорядочение как *специфических* подходов к *специфическим* формам *единого* социального бытия - социума.

Теоретическая ситуация. Хотя прежде всего метафизика тотальности создает предпосылки интеграции социальных знаний и формирования философии социума, но такие предпосылки существуют и в самих социально-исторических науках. Помимо приведенного примера с историческим понятием "социоисторического организма" сегодня вводятся и другие, в которых подчеркивается целостность и, одновременно, неоднородность и текучесть структур социальных организмов. Но эта тенденция не доведена до философских обобщений. Например, говорят о формировании "смешанного (полифонического) общества" (8,с.6). Экономисты прямо указывают на необходимость представления общественных институциональных систем в виде "органической целостности", конкретизируя их через призму "способности к саморегулированию на основе органического единства институтов рынка, государства и нерыночных институтов гражданского общества" (8,с.4). Однако в калейдоскопе множества одновременно существующих социальных проблем и стоящих за ними общих закономерностей, ценностей и принципов жизни нельзя разобраться без категорий и представлений о социуме как таковом, сохраняющемся несмотря на плюрализм интересов, ценностей, разномасштабных и разноплановых изменений и трансформаций его компонентов.

Узость сегодняшнего социального мировоззрения обусловлена как раз тем, что государственные, национальные, этнические, религиозные, социальные, патриотические, расовые, региональные и прочие интересы понимаются как исключительно локальные, как только "свои", не имеющие отношения к "чужим" и потому противостоящие последним. Нет понимания, что «чужое» в сегодняшнем едином мире есть хотя и менее непосредственное, но также «свое». Сопоставление "своего" и "иного" игнорирует то, что К.Г.Юнг называл симбиозом (symbiosis) - психологическим состоянием, в котором содержание личного бессознательного одного человека переживается другим. Отбрасываются переживания, подобные состоянию О.Шпенглера, говорившего, что события, происходящие в Европе, он переживал «как свои собственные». Уже пора вносить в общественное сознание мысль, что все страны, народы и люди есть серия явлений одной и той же социальной субстанции, не внешне только, а «родственно» зависимые друг от друга и присутствующие друг в друге, а потому независимо от их желания и индивидуальных амбиций

обращающиеся друг к другу и ищущие общения друг с другом. Как писал Б.Паскаль: «Ты бы не искал Меня, если бы Я не был в Тебе». Сегодня нам следует не просто искать, а понимать себя в других и других в себе. Следует также учитывать, что хотя через специфические локальные формы всегда говорит единый социум, но также и жизнь социума реализуется по-разному в зависимости от поведения локальных форм, - от каждого из нас, и действия каждого есть общее дело.Поэтому социальные формы сериальны в своей сродненности в том смысле, что более или менее явным образом, но всегда взаимосвязаны определенным *соответствием друг другу* и именно поэтому образуют некоторое множественное всеединство. Утрата данного соответствия есть утрата всеединства, смерть социума. Данное соответствие в тоталлогии и называется *сизигийным*. Как члены указанного всеединства все социальные формы есть *разные* социальные дискреты *единой* серии общей им социальной субстанции и изменение каждой из них сказывается на других, ведет к более или менее глубокому переоформлению наличной сериальной картины в другую, с другим характером и видом серий.

Без понимания сизигийности социальных процессов и отношений и дальше будет сохраняться отмеченная выше противоестественная ситуация отсутствия реального субъекта решений и действий мирового социума при фактическом наличии этого социума. Добровольное принятие и исполнение всеми странами, народами, людьми тех или иных договоренностей и решений, формально направленных на обеспечение общей безопасности и процветания, будет и дальше проблематичным, пока роль общеорганизующих сизигийных связей глобального социума не будет признана не менее, а в стратегическом смысле - более значимой, чем прагматичные местные решения и действия. В философии диалога, в коммуникативной философии уже сделаны начальные шаги к осознанию органической внутренней связи "Я" и "Другого", а Х.Ортега-и-Гассет видел в этой субстанциальной связи даже решение проблемы бессмертия человека. Но пока что – это только первые и, в значительной мере, наивные шаги, которые на более фундаментальной и выверенной основе должны перерасти в мощное социальное движение за новый мир и новую планету.

О типологизации исторических событий. Сегодня философско-социальный типологический анализ часто сводится к критиковавшейся еще О.Шпенглером механической процедуре изучения отдельных социальных и культурно-исторических организмов с последующей их внешней комбинацией в те или иные типы. Это порождало раньше и порождает сегодня упрощенные и одновременно абстрактные схемы исторического процесса. Сначала выстраивались истории отдельных обществ (Германии, Франции, России и т.д.), континентов и регионов (Европы, Америки, Азии и др.) и далее на этой основе писалась сводная история человечества, которая, не случайно, часто оказывалась европо-, азиа-, востоко-центристской, в зависимости от того, кто ее писал. Либо социум как целое представлялся как нечто искусственно конструируемое из совокупности стран, народов, культур (культурно-исторических типов), цивилизаций.

Линейно-стадиальный подход использовался уже Гесиодом (в регрессивном ключе ухода общества от "золотого века"), присутствует в провиденциалистской шестиэтапной концепции Августина, хронологической картине эпох Л.Бруни (античность - средние века - новое время), трехчленной (дикость-варварство-цивилизация) (А.Фергюсон) и четырехчленной (охотничье-собирательная - пастушеская - земледельческаяя - торгово-промышленная стадии) (Г.Гроций) схемах. Завершение эта линия нашла в идее прогресса (А.Тюрго, Ж.Кондорсэ, Ж.-Ж. Руссо, формационная теория К.Маркса, сегодняшняя картина стадий роста и архаично-индустриально-постиндустриального шествования человечества (У.Ростоу, Д.Белл, Гелбрейт, З.Бжезинский, Фурастье, Э.Тоффлер и др.). Но во всех этих случаях всегда оставались вопросы о полноте положенных в их основу принципов. Столь же искусственными были и циклические построения Полибия, Ж.Гобино, Н.Данилевского, самого О.Шпенглера, А.Тойнби, Ф.Бэгби. Неоцивилизационные и неолиберальные идеи современных авторов С.Хантингтона и Ф.Фукуямы в этом отношении не блещут новизной, пытаясь подвести цивилизационное разнообразие под американоцентрстскую политическую идею и тем оправдать стремление США к мировому господству.

Во всех подобных схемах выхватывались отдельные линии и темы жизни и истории, но не ухватывалась жизнь социума как целого. Последняя редуцировалась к история религии и церкви, смене духовных приоритетов, как у О.Конта, к цепи политических событий, движений наций или научно-технического прогресса, к экономическому развитию или (сегодня) к развитию коммуникаций, знаний и интеллектуального капитала и т.п. без достаточного понимания органической связи и взаимной динамики всех этих факторов друг с другом в реальной истории. Соответственно, такая историческая картина носила либо идеологический, например классовый характер (К.Маркс), либо уходила в описательный эмпиризм (Ранке, Моммзен и др.), объяснялась на основе географического, демографического, экономического либо технологического детерминизма, а также действия других, более интригующих обстоятельств (конспирологических, субъективно-волюнтаристских и т.д.).

Впервые сизифову попытку преодолеть эту разобщенность предпринял К.Маркс, который ввел понятия экономического базиса и надстройки и, рассмотрев смену способов производства как объективный результат закона соответствия производительных сил и производственных отношений, говорил о целостности базисно-надстроечного комплекса. Однако, поскольку при этом упор делался на определяющей роли базисного компонента, собственная история иных компонентов, прежде всего надстроечных, -

политики, искусства, религии, философии и т.д. – отрицалась. И хотя эта схема в значительной мере подтверждается, в том числе и современными событиями (в ходе экономического коллапса постсоветских стран самыми эфемерными и незащищенными, т.е. лишенными собственной живительной силы, действительно оказались надстроечные компоненты, а жизнь их носителей – артистов, ученых, учителей, политиков, философов и т.д. – на самом деле как бы утратила преемственность с предыдущей советской эпохой), все же, как сегодня ясно, она должна интерпретироваться иначе, чем у Маркса. Социальная целостность, если она субстанциальна, не может базироваться на абсолютизации одной из сфер, даже если эта сфера - производственно-экономическая. У Маркса последняя обретала особый статус, который почти мистическим образом ни от чего не зависел, но все определял. Человек как субъект выпадал из этой схемы и средством ее реализации были непосредственно связанные с производством массы людей - классы. Как известно, последнее обстоятельство вызвало обвинения Маркса не только в экономическом детерминизме, а и в изобретении им новой мессианской доктрины, где мессией оказывался пролетариат и его «передовой отряд» - коммунистическая партия, ведущая общество подобно Христу к будущей светлой жизни, но только на земле.

Выход из этой ситуации состоит в признании многообразия взаимосвязанных движений социума и *изменчивости их роли и приоритетов в историческом процессе, рассматриваемом как социальный тоталлогенез*. Иначе говоря, необходим пересмотр самого понятия социальной истории, выход на понимание ее как тоталлогенеза, и *переход на периодизацию ее с позиций универсальных тоталлогических параметров*. Но такой принцип требует предварительного принятия идеи социума как тотальности. Этот процесс идет, в том числе и в самом марксизме как естественное его развитие и коррекция в связи с событиями конца XX - начала XXI вв., хотя и без использования термина «тотальность».

Известный московский теоретик-марксист В.А.Вазюлин настаивает на том, что историческая ограниченность во взглядах К.Маркса, Ф.Энгельса, В.И.Ленина обусловлена не их теоретической несостоятельностью (наоборот, автор всячески подчеркивает, что они были «первоклассными гениями»), а их эпохой. Они делали акцент на быстром историческом этапе отрицания капитализма, переоценивали возможности грядущих социалистических революций и недооценивали явления социализации и интеграции империалистических государств и возможностей капитализма, которые проявились в значительной мере именно вследствие влияний социалистических движений и революций. Смена исторических обстоятельств указала, считает Вазюлин, на необходимость более глубокого понимания социума, к чему Маркс и стремился, но был ограничен условиями своего времени. Маркс, говорит Вазюлин, «шел, по сути дела от поверхностных слоев человеческого общества *вглубь, к сущности человеческого общества*» (курсив – К.В.) (он ссылается при этом на свою работу (9). В другой работе (10, с.99-107) он отмечает: «Любой, самый разгениальный исследователь находится на определенном уровне. Этот уровень необходимо ограничен некоторыми заблуждениями. А эпоха необходимо порождает определенные заблуждения, которые «снимаются» на более глубоком уровне познания» (10,с.106-107). Фактически, этими рассуждениями о «заблуждениях» и их снятии утверждается, что Маркс шел к пониманию общества как целостности, где объективные процессы социализации и демократизации, зарождавшиеся в условиях капитализма и порождавшие идеи его преодоления, оказывали обратное влияние и модернизировали капитализм. С позиций тоталлогии, это означает признание целостного общественного процесса, в котором противостояния идеального и материального, революционного и эволюционного моментов, прямых и обратных связей не являются абсолютными, реальна не та или иная полярность, а их подвижное сочетание в виде взаимозависимости и взаиморазвития.

Более четко ориентация на понимание социума как тотальности представлена в статье социал-демократа Юрия Красина (11), хотя рассуждение здесь ведется с других позиций. Отмечая, что формационная теория Маркса не всегда описывает реальные процессы (Красин ссылается на «азиатский способ производства»), он акцентирует внимание на остававшемся в марксизме слабо разработанном, но существенном моменте неповторимости социальных событий. Вслед за неокантианцами он отмечает, что общественные науки вообще не могут оперировать объективным критерием истины и базироваться на объективных законах (на что претендовал Маркс, говоря об истории как о естественно-историческом процессе), поскольку предметом исторической науки есть процесс исторического творчества, в котором «объект немыслим без субъекта». Развивая эту мысль, Красин высказывает принципиальный тезис: адекватное восприятие практики общественной мыслью «принципиально невозможно как прямое отражение объекта с одной какой-либо позиции», в результате чего всегда имеет место бесконечность возможных интерпретаций, за которыми скрывается многообразие и противоречивость социальной реальности как практики субъектов с постоянной возможностью ее изменения и принятия альтернативных вариантов.

Далее он отмечает, что в случае социальных процессов на первый план выходят не константные, а другие характеристики общественных связей – несводимость многообразия социальных отношений к общему знаменателю, отсутствие предопределенности развития, его вариативность, бифуркационная альтернативность, зависимость выбора от случайностей, релятивность всех структур, их автономность по отношению к целому, и в частности – к базисным структурам. Учет всех этих характеристик делает очевидным, замечает Красин, что «реальный общественный процесс - и нередко в решающей степени – зависит от вполне конкретных поступков, от не всегда обдуманных решений, от подчас иррациональных

побудительных мотивов самих участников событий». В этих словах подмечена особо важная роль разовых, «случайных» событий в социуме, что также характерно для процессов тоталлогенеза.

Наконец, отмечая, что общественные отношения испытывают влияние многообразных новых потребностей, не сводимых к экономическим интересам, и гибко меняющихся под этими влияниями, он пишет: «целостное общество как бы распадается на автономные сферы, в свою очередь атомизирующиеся». Этим общество фактически опять представлено как тотальность, причем указана одна из ее особенностей, которая в тоталлогии называется диверсизацией (принцип диверсизации утверждает: любой момент тотальности может в определенных условиях разворачиваться в качественно самостоятельную субтотальность). Характерны и такие слова автора: «повторяемость в общественном развитии опосредована множеством неповторимых условий, действий, поступков, способных придать этому развитию иное качество или иную специфику, «сломать» привычную логику повторяемости». А потому «законы» общества «не предопределяют ход общественного развития, а лишь фиксируют его вероятные направления, обусловленные силой исторической инерции… по отношению к обществу, вероятно, правильней говорить не о «законах», а о доминирующих векторах развития…». Эти давно обсуждавшиеся в западной философии положения (как говорил и сам Маркс, в жизни общества закон действует как тенденция) сегодня начинают приобретать особое значение, что фиксируется и статьей Красина..

Но не только фиксируется. Красин стремится углубиться в данную тему. Он отмечает, что в сложных социальных процессах «любой тенденции… противостоят другие, в том числе и прямо противоположные. Эти тенденции модифицируются в зависимости от их взаимодействия: одни могут превалировать, другие могут быть блокированы или нейтрализованы». Здесь иными словами и в еще аморфном виде Красин фактически отмечает некоторые черты, связываемые в тоталлогии с парсически-генерологическими (pg-) переходами. Язык pg-переходов и других тоталлогических понятий позволяет описывать процессы, связанные с тотальностью и вполне эмпирически ухватывать ту сложную социальную картину, о которой говорит Красин. Ему не откажешь в проницательности, когда он, отмечая недостаточность понятия «закона» для описания общества, замечает: «возможно, было бы полезно иметь иные термины для выражения некоторых глубинных связей общественного развития, побуждающих те или иные группы людей воспринимать мир и действовать не произвольно, а под влиянием сложившихся обстоятельств». На самом деле дело не столько в терминах, сколько в *принципиально новом взгляде на социум,* который формируется и который наиболее адекватно может быть выражен теорией социальной тотальности.

Принципиально важно и то, что новый подход предполагает и новое понимание взаимодействия человека (социума) и природы, а также изменение взгляда на законы самой природы. Как известно, в классической науке законы фиксируют установившиеся отношения и изменения, и на основе знания условий их действия можно предвидеть события как угодно далеко вперед и также проникать безгранично глубоко в их историю. В естествознании говорят, что такие законы эквивалентны относительно прошлого и будущего, т.е. фактически не зависят от направленности времени (стрелы времени). Однако такие законы действуют только в случае устойчивых ситуаций и применимы только к ограниченным (замкнутым) системам. Реально же существуют и другие состояния – неустойчивые, непериодические, возникающие и исчезающие, открытые, т.е. связанные с обменом разнообразными субстратами, информацией и энергией с внешней средой, а также случайные, хаотичные. Они присутствуют в природе, но особенно характерны для общества, поскольку здесь действует человек, обладающий собственными потребностями, эмоциями и свободой. И потому в социуме на первое место выходят иные отношения детерминации. Более того, взаимодействие человека с природой вносит момент случайности, неустойчивости и хаотичности в сами природные явления, причем даже тогда, когда они сами по себе устойчивы. В подобных случаях наряду с ситуациями, описываемыми традиционными законами, необходим новый логический аппарат для понимания состояний, в которых отсутствует равноправие прошлого и будущего, имеют место явления организации и дезорганизации, упорядочения и хаотизации, равновесия и неравновесных процессов. Он требует иной картины мира, сущность которой может быть выражена двумя словами: *мир тотален*.

В тотальных процессах не очень ясным в рамках традиционных знаний образом ненаправленное время становится направленным, в котором прошлое, настоящее и будущее не могут меняться местами (т.н. *парадокс времени*). Теоретически этот парадокс состоял в науке в том, что феномен обнаруженный в термодинамике неравновесности и направленности нужно было совместить с законом Ньютона, из которого следует эквивалентность прошлого и будущего. А в квантовой физике возник еще более интересный, касающийся времени парадокс, связанный с важной ролью человека в изучаемых физических процессах (что особенно важно, когда речь идет о социальных явлениях). Он состоит в том, что поскольку фундаментальное уравнение квантовой механики симметрично по времени и разные состояния квантовой системы равновероятны во времени, но на практике в каждом физическом опыте реализуются в конечном итоге только вполне определенные, постольку получается, что *направление времени придают наши измерения, наше вмешательство*. Как образно пишет И.Пригожин, в квантовой механике человек обретает не столько дитя, сколько отца времени (12, с.124). Применительно к социуму можно сказать, что выводя социальную неопределенность в определенное состояние своими решениями и действиями, человек сам является отцом социального времени по отношению к тому местному социальному процессу, которому дает жизнь.

Выход из тупика. Из понимания социума как тотальности следует, что все сферы жизни обладают как самостоятельностью, так и органически связаны. С одной стороны, относительно независимому развертыванию и преобразованию (в том числе исчезновению и возникновению) любых частей социума не следует ставить границ и все они, таким образом, имеют свою собственную историю, связаны со своим собственным временем-хроносом. С другой, принципиально важно помнить и то, что они всегда связаны настолько, что автономность их историй (в том числе истории производственно-экономических отношений) оказывается относительной и временной в пределах общей субстанциальной тотальности, которая никогда не утрачивает единства, полноты и перспектив в ходе своих постоянных обновлений, но накладывает определенные ограничения на участников общего движения с точки зрения соответствия их друг другу в этом сериальном единстве (сизигийности).

Следует отсюда и еще один важный вывод: поскольку локальные обновления влияют на целое и испытывают влияния с его стороны, *каждая* форма, будь то экономика, наука, искусство или религия, *несет в себе наслоения истории всего социума, содержит память о нем в виде специфического, присущего только ей кода.* В своей совокупности эти внешне независимые специфические в своей уникальности формы оказываются проявлениями *общей мировой культуры,* и, в то же время, активными ее участниками и творцами. Онтический поликультурализм одновременно монокультурен на уровне онтологии социума как целого. Наслоения памяти осуществляются подобно тому, как новый факт, входящий в сознание, сказывается на всей мировоззренческой картине человека и влияет на всю архитектонику его знаний. Рассматриваемая с этих позиций социальная тотальность целостна не только в синхроническом, а и диахроническом планах, имеет память текущей жизни и историческую память. Последняя отлагается в культурной стратиграфии, декодирование которой, осуществляемое например историками и науковедами, по-новому высвечивает и настоящее, а также открывает новые перспективы для оптимизации будущего. Более того, в этом месте мы вплотную подходим к фундаментальному заключению, касающемуся природы социума. В целом любое социальное явление, с одной стороны, возникает как пересечение разнообразных потоков социума и обретает свою специфику благодаря кодированию в нем особенностей данных потоков. С другой, проявляясь через деятельность людей вовне, оно декодирует себя в виде формирования и развития других феноменов культуры и истории. В результате мы должны сделать важный вывод *о неуничтожимости качественного многообразия социума*, поскольку любое кодирование в человеческой деятельности является одновременно декодированием чего-то другого, как и декодирование всегда одновременно означает внесение новых кодов в социальную реальность.

В последние десятилетия прежние культурно- и философско-исторические подходы постепенно пересматриваются в направлении понимания истории человечества как целостности социума как в пространстве, так и во времени. В традиционных огрубленных схемах устраняются резкие разграничительные линии и провалы, лакуны в фактических знаниях, формируется пространство единого концептуального анализа в контексте всеобщего синтеза. Имеют место попытки глубже войти в ткань социума через развитие концепций центр-периферийных отношений, в частности, анализируя т.н. периферийный капитализм (Р.Пребиш, Ф.Кардозу), изучение феноменов субразвития и зависимости (А.Агиляр и др.), а также путем развития упоминавшегося т.н. мир-системного подхода (Ф.Бродель, И.Валлерстайн) и сетевой парадигмы (М.Кастельс). Многие авторы указывают на движение от господствовавшей ранее идеи единой, но тематизированной картины истории, к взгляду на социальную множественность как на одновременное развертывание разных сторон социального целого. О том же, как это ни парадоксально, свидетельствуют и концепции антиисторического плана (идея необъяснимости истории Р.Арона, антиисторицизм К.Поппера, работы З.Тилли, П.Штомпки, постмодернистов). В них в ходе критики прежних философско-исторических схем указываются некоторые реальные проблемы, решение которых также способствует раскрытию целостности общественных процессов. Среди указанных проблем - прежде выпадавшие из анализа трудности идентификации отдельных социальных организмов и стадий исторического развития в связи с их взаимовлияниями и взаимопроникновениями; понимание историй как разных мифов об одном и том же социуме; интерес к несистемным и неструктурным сторонам жизни социума в постструктурализме и постфункционализме и др.

Среди прочего, усиливается интерес к исследованию взаимодействия исторических *вертикальных* и *горизонтальных* связей в социуме, предпринимаются попытки выделить *инвариантные стороны* социальной жизни - взаимодействия дифференциаций и интеграций, порядка и беспорядка, поиски связей концепций эволюционизма и диффузионизма и т.д. Особое значение приобретает старая идея, получившая образное обозначение "исторической эстафеты" (Ж.Боден, Л.Леруа, Г.Гегель, в Украине на нее обращал внимание И.Франко), зафиксировавшая тот важный факт, что история всегда была связана с наличием и перемещением в социально-географическом пространстве центров мирового культурно-исторического развития, которые как бы передавали историческую эстафету общего прогресса человечества друг другу, исчерпав перед этим свои исторические потенции. В этой идее важно сочетание многообразия дрейфующих исторических центров с единством развития мирового социума, и мысль об истории как *постоянном перемещении некоей волны максимальных напряжений социума в историческом времени*. Данная идея представляется весьма плодотворной при условии, что она не ограничивается социально-географическим пониманием исторических трансляций (на самом деле географические смещения исторической активности

вторичны), а предполагает проникновение в более глубокие механизмы социально-антропологического и социально-природного взаимодействия, обусловливающие взаимопереходы актуального и потенциального в социуме в результате его саморазвития. Выявление данных механизмов – задача современной социальной философии.

Что касается сферы истории, то здесь пока что все более утверждается мысль о всеединстве, о том, что «всемирная история одновременно и едина, и многообразна" (7, с.138). К этому объективно подводит и получающий сегодня распространение т.н. многофакторный подход, в котором каждый "фактор" (экономический, политический, социальный, культурный и т.д.) рассматривается как действующий относительно независимо. Казалось бы, он не столько продвигает к идее единства, сколько уводит от нее. Но на самом деле идея многофакторности создает предпосылки такого продвижения, поскольку в ходе ее развития неизбежным становится вопрос о согласованности многообразия «факторов» в едином общем взаимодействии. Более того, речь уже идет не просто о статичной гармонизации, а о согласовании *жизни* социальных организмов в ходе *структурных преобразований социума*, в которых меняется характер идентичностей самих людей и институтов. Как очевидный факт утверждается сегодня тезис о сосуществовании множества идентификаций человека, которые субординируются по важности в данном месте и в данное время и, более того, характер этой субординации может меняться при смене жизненных обстоятельств. Социологи отмечают, что традиционная концепция неизменной стратификации общества уходит в прошлое. Широкое признание такого метаморфического динамизма социума является уже созревшей предпосылкой принятия концепции социальной тотальности, в которой метаморфозы тотальности являются одной из важнейших исходных принципов, следующих из самого определения тотальности.

О тоталлогической методологии. Фиксируя, что в условиях обозначенного интеллектуального фона единственно продуктивной методологической основой анализа социума становится метафизика тотальности, заметим, что истоки ее можно обнаружить уже в древности, например у Анаксагора и Гераклита. Но категориальная определенность понятию тотальности была придана германской философией. Причем тотальность понималась здесь не только синхронически, как "единство многообразия" (И.Кант), а и диахронически, как "развертывающееся в себе, но сохраняющее себя единство" (Г.Гегель). Гегелевское определение представляется наиболее приемлемым для целей тоталлогического анализа социума. На его основе целенаправленное исследование тотальности как философской категории сегодня осуществляется в Украине в Центре гуманитарного образования НАН Украины в Лаборатории постнеклассических методологий. Здесь разрабатывается метафизика тотальности, введен ряд новых категорий и понятий, выявлены принципы, которые позволяют более продуктивно исследовать любые тотальные формы, в том числе и такую, как социум. В последнем случае формируется отдельная область тоталлогии - "*социальная тоталлогия*".

Тоталлогический подход по самой своей сути сразу снимает ряд вопросов. Например, общество - одна система или множество? В тоталлогии существует упоминавшийся принцип диверсизации, согласно которому любая часть тотальности может разворачиваться в качественно иную тотальность (субтотальность), имеющую свою собственную историю, но подчиняющуюся тем же общетотальным закономерностям, хотя и в специфическом виде. Этот и другие принципы социальной тоталлогии имеют (по отношению к социуму) *всеобщий характер*, т.е. применимы не только к социуму в целом, а и к отдельным его субформам – социальным группам и социальной стратификации, экономике, духовной и политической жизни общества, региону, стране, городу, промышленному или иному предприятию, к развитию структур, начиная с партий и всей политической организации общества и кончая империями, федерациями, а также к естественным человеческим общностям (этносу, нации, народности и др.). С тоталлогических позиций может рассматриваться жизнь коллектива, ассоциации, любых временных и переходных образований. Тоталлогия как одно из ведущих наравне с синергетикой постнеклассических направлений развивается с 1993 года и уже третий год разрабатывается в рамках украинско-российского научного проекта «Постнеклассическая методология: становление, развитие, принципы, перспективы» (13). Еще до работы над ним тоталлогическая методология получила практическое приложение в анализе ряда более частных проблем (интерпретации текстов, в лингвистике, психологии, при рассмотрении особенностей образовательно-учебнгого процесса, в системологии, в архитектуре, ландшафтоведении, при рассмотрении причинной и непричинной рациональности и даже в туристском деле). Результатами исследований данных вопросов стали многочисленные, в том числе монографические публикации.

Они могут служить введением к дальнейшим исследованиям социума, традиционных тем исторической, социокультурной, философско-исторической и других областей гуманитарного знания под новым углом зрения, а также быть использованы при подготовке специалистов-методологов, разработчиков стратегий и экспертов в сфере общесоциальных проблем и в деле управления (принятия оптимальных и эффективных решений любого плана). Исходные принципы, о которых идет речь, могут служить мировоззренческой и методологической основой при подготовке специалистов по гуманитарной экспертизе - анализу комплексных инновационных проектов с целью предотвращения нежелательных и опасных для общества и человека рисков и деструкций.

Ссылки:

1. *Валлерстайн И*. После либерализма - М.: Едиториал УРСС, 2003. - 256с.; Интервью с И.Валлерстайном в ж. "Эксперт Украина" 2005, №19, с.66-70.
2. *Гидденс Э*. Ускользающий мир: как глобализация влияет на нашу жизнь /пер. с англ. – М.:Изд-во «Весь мир», 2004. – 120с.
3. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности. – К.: Институт социологии НАН Украины, 1999. – 204с.
4. *Кизима В.В*. Метафизические начала сизигийной антропологии // Totallogy-XXI (чотирнадцятий випуск). Постнекласичні дослідження. – Київ: ЦГО НАН України. – 2006. - 7-153с.
5. *Власова О*. Результат, обратный желаемому. Интервью с И.Валлерстайном. - "Эксперт Украина», 2005, №19,
6. *Кизима В.В***.** Социум как тотальность / Totallogy-XXI (п"ятнадцятий випуск). Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України, 2006.
7. *Семенов Ю.И.* Философия истории. От истоков до наших дней: основные проблемы и концепции. - М.: Старый сад, 1999. - 380с.
8. Трансформация социально-экономических отношений российского общества. - М., 2004.
9. *Вазюлин В.А.* Становление метода научного исследования Карла Маркса. Логический аспект. – М.
10. *Вазюлин В.А.* О необходимости диалектического снятия классической исторической формы марксизма // Марксизм и современность. №1-2, 2005.
11. *Красин Ю*. Социализм между прошлым и будущим //http: //old.russ.ru/politics/20021004-kras.html)
12. *Пригожин И*. Наука, разум и страсть //Пригожин И. Определено ли будуще? Изд. 2-е, М.: Ижевск, - 2005. – 240с. – с.115-127.
13. Примеры таких разработок можно найти в статьях рубрики „Постнеклассисческая методология: становление, развитие, принципы, перспективы" в журналах Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження,. – К.: ЦГО НАН України, 2006 (14 і 15 вип.)

ПРОБЛЕМА НАУКОВОЇ ОБ'ЄКТИВНОСТІ В ФІЛОСОФІЇ І КОНКРЕТНИХ НАУКАХ

Ю.Г.Пономаренко
Центр гуманітарної освіти НАН України

Одним з важливих аспектів поставленої проблеми є питання про роль наукової критики в розвитку філософських і конкретно-наукових знань. Це питання стало актуальним після того, як було встановлено, що у випадках, коли в пізнавальному процесі метод наукової критики не застосовується або застосовується недостатньо, неминуче з'являються негативні наслідки, які відповідним чином впливають на рівень філософської і методологічної культури як філософів, так і природодослідників.

Можна стверджувати, що наукова критика, як невід'ємна складова частина наукового методу, суттєво сприяє удосконаленню філософських і методологічних основ науки, надає нового імпульсу розвитку теорії і практики.

У зв'язку з цим постає питання: чи можливо в умовах зневажливого ставлення до критики досягти в філософії і науці того рівня об'єктивності, який дозволяє розглядати досліджуваний об'єкт таким, яким він є насправді? Не менш важливо віднайти правильну відповідь ще й на інше проблематичне питання, а саме: за яких умов людське мислення буде найбільш убезпечене від можливих помилок і в якій мірі їх можна уникнути, якщо застосовувати метод наукової критики, який сам не вільний від критики, бо і він може виходити з припущень, істинність яких потрібно довести [3]. І тільки після цього можна говорити про наукову критику, яка дає достатні підстави для того, щоб переосмислити існуючі, в тому числі і загальноприйняті погляди.

Всебічно розглядаючи питання про наукову об'єктивність та суть наукового методу, К.Поппер зазначає: "…те, що будь-хто може вдатися до критики й складає наукову об'єктивність" /3, с.239/. Звичайно, К.Поппер мав на увазі конструктивну, обгрунтовану критику. Щоб показати, що вона є дійсно такою, необхідно довести і виправдати будь-які її припущення, з яких вона виходить, тобто критичні аргументи повинні спиратися на наукові факти і теорії, контрольовані експериментом і критикою /3, с.441/. На думку К.Поппера, в науково-дослідній роботі "найголовніше усвідомлювати свою точку зору і ставитися до неї критично, тобто уникати по можливості несвідомого, а тому некритичного упередження у викладі фактів" /3, с.291/.

Звичайно, виклад фактів повинен бути не тільки не упередженим, але й чітким, ясним, несуперечливим, тобто він повинен відповідати основним мовним нормам – нормі простоти, краси, стислості, зрозумілості. Але найважливішою серед них, як вважає К.Поппер, є норма зрозумілості. На його думка – "це той культурний спадок, який слід ретельно оберігати" /3, с.343/.

На привеликий жаль не можна сказати, що в усіх випадках це завдання філософи успішно розв'язують, оскільки є немало прикладів, які засвідчують, що обмін думками нерідко йде на рівні такої "глибокодумності", яка залишається незрозумілою не тільки для простої людини, але й самих філософів.

В конкретних науках подібні ситуації зустрічаються рідко, бо з "метою уникнути розмов-непорозумінь науковці намагаються виражати свої теорії в такій формі, щоб їх можна було перевірити", тобто підтвердити, а в певному відношенні і спростувати за допомогою експерементальних досліджень [3, с.236].За словами К.Поппера, науковці намагаються "уникати розмов, коли не розуміють один одного. У природничих науках це досягається шляхом визнання досвіду як безстороннього арбітра в їхніх суперечках" /3, с.235-236/.

Слід сказати, що в філософських дискусіях поряд з теоретичними доказами, логічним доведенням нерідко арбітром виступає догматичне переконання в тому, що філософи – це мудрі люди, котрі оперують істинними твердженнями, які мають загальний науковий і практичний інтерес. Якщо хтось і критикує філософів, то тільки тому, що не розуміє структури їх мислення, їх "безпомилкової" далекоглядності. Дехто вважає, що всі філософські точки зору мають право на існування, оскільки в межах самої філософії їх не можна перевірити з такою ж переконливістю, яку дають експериментальні дослідження. Чи не тому ми сьогодні маємо /і не зрозуміло для чого/ понад 200 визначень поняття "культура" без відповіді на питання: яке з цих визначень найбільш адекватно відображає досліджуваний об'єкт та внутрішню логіку розвитку культурології? І все це тому, що процес пошуку нових визначень поняття "культура" недостатньо переорієнтований на діалектику людського мислення та наукову критику.

Деякі філософи вважають, що їх міркування завжди містять у собі оригінальні, новаторські ідеї, з яких формуються теоретичні основи не тільки філософії, але й інших інтелектуальних сфер. Для підтвердження сказаного можна звернутися до філософського дослідження, яке, як не важко здогадатися, автор вважає своїм оригінальним досягненням. Супроводжується воно дуже "цікавим" висновком, над яким варто задуматися, для того щоб убезпечити філософію від подібних "здобутків".

Я маю на увазі філософське дослідження, яке містить в собі непересічне міркування з приводу того, що являє собою філософія і що потрібно зробити для того, щоб стати філософом.

Автор пише: "Философию можна уподобить тяжелобольному, образ существования которого – не естественная здоровая полнота жизни, а искусственно поддерживаемое химерическое состояние полуреанимации.

Желающий в этих условиях быть философом может сделать это лишь став частью затхлой и нездоровой атмосферы, дыша и вращаясь в ее парах и питаясь ее прахом, принимая за действительность внешне привлекательный своей полировкой и стерильностью реанимационный инструментарий " /6, с.27/.

Важко збагнути, яка філософська ідея надихнула автора на такі "глибокі" роздуми, але вилились вони в беззмістовне мудрування на тему, що є спільного між хворою людиною і філософією. Невже для того, щоб розкрити переваги філософського мислення, його потрібно уподібнювати мисленню тяжкохворої людини?

Що ж загалом можна сказати з приводу процитованих міркувань? По-перше, вони не витримують критики, бо є різновидністю пустопорожньої балаканини, від якої ніколи не наступить філософське прозріння. По-друге, запропонований автором понятійний інструментарій /"задушлива і нездорова атмосфера", "прах", "гаряча пара", стерильність, "хімеричний стан напівреанімації"/, завжди буде стерильним, бо він непридатний для практичного вжитку в сфері філософських досліджень. І саме тому для прочитаного тексту не зайвим був би критичний аналіз з позицій наукової і гуманітарної експертизи, методу наукової критики, які б допомогли автору усвідомити, що такі філософські міркування /якщо їх можна назвати філософськими/ не мають наукової цінності, а тому ні для кого не є обов'язковими.

Щоб відрізнити уявне від реального, псевдопроблеми від наукових проблем, винятково важливо спиратися на результати наукової і гуманітарної експертизи, яка, покладаючись на плідну критичну дискусію, методологічні вимоги наукового методу та безпосередньо звернений до конкретної дійсності „практичний розум", допомагає в сукупному пізнавальному досвіді віднайти істинне знання, яке є базовим для подальшого розвитку науки і практики.

Щоправда, при здійсненні наукової експертизи важливо враховувати, що наукове знання, на яке спирається експерт, в якійсь своїй частині може бути не вільним від припущень і можливих помилок. Звертаючи на це увагу, Ю.А.Іщенко цілком слушно зауважує, що „...хоча й є люди, які знають свою справу і здатні оцінити ті чи інші „вирішення" проблем, ніхто з них не може вважатися експертом, на думку котрого можна спокійно покладатися як на щось остаточне і таке, що не підлягає перегляду" (1, с.306-307). Розвиток науки нерідко примушує науковців засумніватися в загальноприйнятих поглядах і припущеннях і тоді приходиться вдаватися до вирішальних експериментальних перевірок, більш вагомих критичних аргументів, які дають достатні підстави для того, щоб прийняти як достовірні ті з конкуруючих поглядів і теорій, в яких міститься більша частка істини, яку наука постійно шукає і цінує понад усе.

Зрозуміло, що перевага надається науково обґрунтованим експертним оцінкам, які використовують емпіричні і теоретичні знання, нагромаджені і систематизовані наукою в класичний, некласичний та постнекласичний періоди її розвитку, і які враховують найновіші досягнення сучасної науки, яка перейшла до вивчення різноманітних наноявищ, зокрема явищ квантового світу, які неможливо пояснити на базі понять, законів і теорій класичної науки. Експерт не залишає поза увагою і закономірну наступність в

розвитку теорії, з якої випливає, що теорія, яка була правильною в сфері попереднього наукового досвіду, в сфері розширеного досвіду, може виявитися однобічною, недосконалою, а тому окреслити межі її застосовності, оцінити більш повно гносеологічне, практичне і методологічне значення теорії можна лише через виявлення її зв'язку з наступними теоріями. Без ідеї теоретичної єдності не може бути справжньої науки, оскільки наука – це не одне знання, але й його "... систематичний зв'язок в теоретичному сенсі, і під цим розуміють обґрунтування знання і належний порядок і зв'язаність в ході обґрунтування". На думку Е. Гуссерля "... група розрізнених хімічних знань, розуміється, не давала б права говорити про науку хімію" (7,с.19).

Виходячи з цих міркувань, не завадить зазначити, що для критичного розгляду і оцінки результатів наукової діяльності потрібно застосовувати поняття, закони і теорії, які зведені в певну системну єдність, яка робить можливою як науку, так і наукову критику, без якої не можна успішно розвивати і вдосконалювати пізнавальний процес.

Віддаючи належне принципу критичного методу як засобу виявлення помилок, на яких ми вчимося і з яких дістаємо відповідні уроки, будучи твердо переконаним, що він забезпечує прогрес в розвитку нашого пізнання і сприяє загальному розумовому розвитку, К. Поппер підкреслює: "Розум, як і наука, розвивається шляхом взаємної критики, і єдино можливий спосіб "планування" його розвитку – це вдосконалювати інститути, що стоять на сторожі вільної критики, тобто вільної думки". Отже, " ... в основі раціональної діяльності лежить аргументація, яка включає критику, а також мистецтво прислуховуватися до критики" (3,с. 245).

Акцентуючи увагу на ідеї розвитку знання, наближенні його до об'єктивної істини, слід зазначити, що знання, з яким мають справу конкретні науки, не в усіх відношеннях є абсолютно об'єктивним, бо якась його частина характеризує пізнавальну діяльність суб'єкта, а не природу об'єкта. На цю обставину звертає увагу відомий професор фізичної хімії і соціальних наук М.Полані. Торкаючись проблеми об'єктивності наукового знання, він зазначає, що "…абсолютна об'єктивність, яка звичайно приписується точним наукам, належить до розряду хибних поглядів і орієнтує на помилкові ідеали" /2, с.40 /. "Наші поняття про людину і суспільство, - наголошує М.Полані, - повинні відображати ту обставину, що їх формує людина" /2, с.207/.

На цю особливість пізнавального процесу звертають увагу й інші автори. Зокрема, К.Поппер цілком слушно зауважує, що питання про наукову об'єктивність не можна розглядати безвідносно до наукового методу, оскільки наукова об'єктивність забезпечується співпрацею наукових колективів, які користуються науковим методом пізнання. К.Поппер підкреслює, що наукова об'єктивність тісно пов'язана із "…соціальним аспектом наукового методу, з тим фактом, що наука і наукова об'єктивність не є" /і не може бути/ наслідком спроб окремого науковця стати "об'єктивним", але випливають із дружньо-ворожої співпраці багатьох науковців. Наукову об'єктивність можна змалювати як інтерсуб'єктивність науковго методу" /3, с.235/.

Відомо, що проблемі інтерсуб'єктивності, міжлюдського спілкування /в тому числі і науковим дискусіям, колективному обговоренню питань/ значну увагу приділяє комунікативна філософія, представники якої /К.-О.Апель, Ю.Хабермас, К.Ясперс, О.-Ф.Больнов, М.Бубер/ досліджують процеси спілкування між людьми, їх мовну взаємодію, передачу один одному повідомлень, думок, ідей.

Проблематика, якою займається комунікативна філософія, глибоко проаналізована в цікавій праці Л.Ситниченко (5). В ній автор переконливо показує, що проблема суб'єкт-суб'єктних відносин – це одна з центральних проблем комунікативної філософії, яка, за словами Ю.Хабермаса, найчастіше застосовує дві форми комунікації: комунікативну взаємодію з метою передачі інформації та дискурс, який допомагає розв'язувати проблематичні питання. Для цього в межах дискурсу замість звичайного пояснення застосовують теоретичне пояснення. (5,с.84-85) Комунікативна філософія розглядає наукову дискусію (критичний пошук) як засіб, який має забезпечити результатам пізнавального процесу наукову об'єктивність.

За своєю глибокою сутністю наукова дискусія спрямована на критичне сприйняття результатів наукової діяльності. Її учасники не полишені можливості мислити самостійно, незалежно, самокритично з врахуванням найновіших досягнень науки і соціально – історичної практики.

Однозначно можна стверджувати, що без критики і самокритики, як складових наукового методу, не можна успішно розвивати теоретичну і практичну мудрість.

Говорячи про філософську мудрість, Сократ зазначав, що вона приходить до тих, хто усвідомлює свою обмеженість і тому постійно шукає істину – знання, яке відповідає дійсності. Якщо ж людина цього не усвідомлює, якщо їй бракує самокритичності, вона задовольняється обмеженим пізнавальним досвідом і, виходячи з нього, намагається безуспішно пояснювати зібрані факти з упередженої точки зору, замість того, щоб покладатися на удосконалений досвід, який завдяки застосуванню наукового методу, змінює і доповнює наші погляди.

Не зайвим буде підкреслити, що об'єктивним буде те знання, яке одержується в результаті застосування наукового методу, який передбачає, що будуть узгоджені між собою результати критичного аналізу, логічного доведення та експериментально перевірених теорій.

А відтак, про практичне значення філософських ідей можна говорити з достатньою впевненістю лише після того, як вони будуть практично реалізовані і зацікавлено втілені в людське життя.Ця обставина не

була в належній мірі врахована основоположниками „наукового комунізму", які у вибудуваній ними ідеальній моделі бажаного суспільства вбачали копію „реального" комунізму, який ніби-то за законами суспільного розвитку повинен з'явитися неминуче. Але цього не сталося через те, що теоретична підоснова таких міркувань виявилася помилковою, оскільки вона спиралася на гіпотетично прийняту теорію задуманого комуністичного суспільства, яка була недостатньо поєднана з науковим методом дослідження і практикою конкретного суспільного будівництва. Не було враховано, що перш ніж назвати теорію науковою, її необхідно перевірити, „... порівнюючи прогнозовані нею події з тими, що спостерігаються насправді..." (3,с.285).

Зрозуміло, що кожна наука зацікавлена в добуванні істинного знання, відокремленого від недостовірної інформації. Для цього в усіх науках формуються методи, теорії і методологічні стандарти, які в межах можливого запобігають суб'єктивності думок, а в тих випадках, де не вдається уникнути суб'єктивності, її враховують, виявляючи в знанні зв'язок між суб'єктивним і об'єктивним змістом, який розмежовують на свої складові частини в процесі подальшого розвитку науки і суспільно-історичної практики.

Аналізуючи наукове знання з позицій єдності суб'єктивного і об'єктивного, в першу чергу необхідно перевірити на істинність знання, яке з'явилося в результаті узагальнення самоочевидного, але теоретично необгрунтованого. К.Поппер справедливо зауважує, "що найфундаментальнішою помилкою філософії завжди було те, що вона висувала самоочевидність як аргумент на користь істинності якогось виразу" /3, с.319/. Отже, якими б самоочевидними не здавались філософські висновки їх (в процесі розвитку наукового пізнання) необхідно співставити з результатами теоретичних і експериментальних досліджень, з досягненнями суспільно-історичної практики, під них потрібно підвести природничонаукову основу, для того щоб їх перевірити і конкретизувати стосовно досліджуваних об'єктів. При цьому надзвичайно важливо розмежувати філософський і природничонауковий аспекти досліджуваної проблеми, щоб уникнути помилкових уявлень щодо необмежених можливостей філософії розв'язувати не лише світоглядні, а й спеціальні, конкретно-наукові питання. Що є в цьому потреба засвідчує такий конкретний приклад.

Останнім часом в філософській літературі можна зустріти твердження, що існує філософський постнекласичний дослідницький напрям, який вивчає механізми суб'єкт-об'єктної єдності. Дійсно, можна погодитися з тим, що з'явився своєрідний дослідницький напрям, який зосереджує увагу на відповідній йому проблематиці, але немає серйозних підстав стверджувати, що він займається вивченням конкретних механізмів суб'єкт-об'єктної взаємодії, оскільки філософія абстрагується від специфіки об'єктів та конкретних форм їх взаємодії. У неї немає понятійного апарату, необхідного для дослідження цієї непростої конктретно-наукової проблеми, а тому філософія обмежилась визнанням лише взаємного впливу, який має місце між суб'єктом і об'єктом. І це є великим досягненням філософської думки, яка задовго до того, як в цьому переконалися конкретні науки, орієнтувала їх враховувати взаємний вплив, який реально існує між суб'єктом і об'єктом. Що стосується механізмів взаємодії, то їх вивчають конкретні науки, з результатами досліджень яких потрібно узгоджувати висновок про те, який саме вплив /визначений чи невизначений/ характеризує взаємодію суб'єкта і об'єкта. Якщо ж має місце як перше так і друге, то за яких умов?

З'ясувати це питання допомагає принцип співвідношення невизначеностей, сформульований в 1927 році німецьким фізиком В.Гейзенбергом, який показав, що в квантовій механіці не вся сукупність фізичних величин може бути одночасно виміряна із збереженням їх точних характеристик. Сказане відноситься до квантово-механічного об'єкта, положення і швидкість якого не є "незалежними перемінними як в класичній механіці" /4, с.287/.

З принципу невизначеностей випливає, що при точному визначенні координат мікрооб'єкта не вдається точно визначити його імпульс. І, навпаки, якщо точно визначається імпульс, то невизначеність характеризує координати, тобто в конкретних пізнавальних ситуаціях при визначенні однієї характеристики мікрооб'єкта вносяться зміни в його інші характеристики. Отже, "ми можемо виміряти або координати, або імпульси, але не координати і імпульси одночасно" /4, с.289/. Виявлена залежність розкриває один з механізмів спостереження за мікрооб'єктом.

Цікавим, але дуже складним є питання: один з параметрів – координата або імпульс стають невизначеними в момент їх вимірювання суб'єктом, чи невизначеність характеризує їх ще до вимірювання? В цьому питанні точки зору вчених розійшлися. Немає сумніву лише в тому, що мікрооб'єкт має подвійну природу /корпускулярні і хвильові властивості/ і що принцип невизначеностей вказує на обмеженість застосування до явищ мікросвіту понять координати і імпульсу в їх механічному розумінні. В цьому полягає його важливе методологічне значення.

Отже, на основі досягнень квантової механіки і теорії відносності можна зробити висновок, що при вивченні мікрооб'єктів дослідник не лише фіксує, але й змінює їх поведінку. Рух мікрооб'єкта залежить від його взаємодії з іншими мікрооб'єктами та вимірювальними приладами, які використовує суб'єкт. А тому, з точки зору квантової механіки, врахування взаємодії мікрооб'єктів з вимірювальними приладами – це невід'ємний елемент об'єктивного опису його поведінки, який вимагає обов'язкового використання категорії "взаємодія".

Аналізуючи умови, за яких в квантовій механіці можливий об'єктивний опис явищ, І.Пригожин і І.Стенгерс звертаються до міркувань Л.Розенфельда, який, за їх словами, "все життя вивчав і відстоював основні положення діалектичного мислення, у відповідності з яким він дійшов висновку, що "...включення

специфіки умов спостереження в опис явищ – не довільне рішення, а необхідність, яка диктується самими законами протікання явищ і механізмом їх спостереження, що робить ці умови невід'ємною частиною об'єктивного опису явищ" /4, с.8-9/.

Якщо прийняти до уваги вищевикладене, то можливо буде не зайвим внести деякі корективи в досить поширене в філософській літературі твердження про те, що в "класичній науці об'єкт визначає діяльність суб'єкта, а в некласичній, навпаки, - суб'єкт визначає об'єкт".

Як бачимо мова йде про визначеність, яка має місце в різних пізнавальних ситуаціях, пов'язаних з дослідженням макро- і мікрооб'єктів. Але ж результати конкретно-наукових досліджень засвідчують, що при вивченні властивостей мікрооб'єктів діє принцип невизначеностей, з позицій якого можна сказати, що для вираження взаємозв'язку між суб'єктом і об'єктом поняття "визначає" не є вдалим,оскільки воно допускає однобічний вплив у відношеннях між суб'єктом і об'єктом, доведений до абсолютного впливу і не враховує, що об'єкт і суб'єкт в певному відношенні самодетерміновані. Цей вид детермінації є тією причиною, яка обмежує можливість впливу як однозначно визначального. Наскільки він може бути визначальним і у взаємодії яких об'єктів – відповідь на це питання дають конкретні науки. Що стосується філософського підходу до проблеми суб'єкта і об'єкта, то він, як уже було сказано, пов'язаний з визнанням існування взаємовпливу /впливу суб'єкта на об'єкт і навпаки/, а не з дослідженням його конкретних механізмів.

Цей приклад показує, що спроби розв'язувати філософськими засобами не філософські проблеми, приходять до некомпетентного втручання філософів у конкретні науки.

Таким чином, філософський і природничонауковий аспекти проблеми взаємодії суб'єкта і об'єкта орієнтують на дослідження взаємопов'язаних, але не тотожних питань, для розв'язання яких застосовується відповідний понятійний апарат, поєднаний з науковим методом – основою наукової об'єктивності.

Підсумовуючи все вищевикладене можна зробити висновок, що без наукового методу, складовою частиною якого є наукова критика, немає і наукової об'єктивності. Зорієнтований на добування об'єктивного знання, науковий метод відрізняється від інших методів тим, що він аналізує пізнавальний процес і його результати з врахуванням особливостей суб'єкт-об'єктної взаємодії та суб'єкт-суб'єктних відносин, дає критичну оцінку результатам теоретичних досліджень і соціально-історичної практики, особливу увагу приділяє проведенню експериментальних досліджень, враховує не лише внутрішню логіку розвитку науки, але й особистісну природу людських знань, світоглядну та соціально-культурну зумовленість пізнавального процесу.

Посилання:

1. Іщенко Ю.А. Гуманітарна експертиза інновації: консенсус і паралогія. // Наукові і освітянські методології та практики. – К.,2003.
2. Полани М. Личностное знание. – М.,1985.
3. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги -Т.2. – К., 1994.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. – М., 1986.
5. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К.,1996.
6. Totallody – XXI. Постнекласичні дослідження. 2-3 випуск. – К., 1999
7. Гуссерль Э. Логические исследования. Ч.1, - К; 1995.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У НЕКЛАСИЧНІЙ ЕСТЕТИЦІ

О.Ю.Павлова,
НАУ

У дискурсі класичної філософії естетика була обов'язковою складовою, яка виконувала роль нижчого щаблю пізнання (А. Баумгартен, І. Кант, Ф. Гегель). Без неї неможна було побудувати всебічну, універсальну картину світу. А оскільки в класичній філософії всі дисципліни мали чітко визначене проблемне поле, то естетика розглядалася як самостійна наука, яка здатна обгрунтувати автономію своєї предметної сфери – мистецтва (структуру взаємодії культурних сфер зазначив І. Кант, обгрунтувавши апріорні принципи кожної з трьох «Критик»). Це призводило до того, що у кожній автономній області, певною мірою, відтворювалися усі складові інших предметних сфер. І хоча у колі класичної естетики переважала гносеологія, в ній все ж були присутні аксіологічні, онтологічні, соціальні і, безсумнівно, педагогічні експлікації.

Освіта, як необхідна соціальна інституція, стає за добу Просвітництва загальновизнаним щаблем культурної еволюції і способом утворення людини. На засадах абсолютизації культу розуму «релігія освіти», як свідчить Гадамер, призвела до того що зміст поняття «природного утворення» повністю відокремлюється від терміну «освіта», яка має значення «специфічно людського способу перетворення природних схильностей і можливостей» [1, 51]. Ідея освіти містить у собі приховану опозицію природи і культури (саме

тому вихователі, зазвичай, більше часу мають присвячувати виправленню того, що склалося стихійно, ніж тому, що було іманентно включеним у процес формування своїх учнів). Отже, природне утворення, яке створюється стихійним чином не є достатнім для людини. Вона потребує рефлексії у процесі власного становлення, а, отже, свідомої стратегії формування. Природна ґенеза має бути керована, але яким чином це має відбуватися – залишається відкритим питанням. Оскільки обидві крайнощі – і жорсткий контроль над формуванням людини, і невтручання у неї – може призвести до сумних наслідків.

Можливість людини вийти за межі свого предметного буття, здійснити процес розпредметнення світової культури, здатність пізнати себе в інобутті, навчитися надавати значення іншому – у цьому полягає гуманістичний зміст просвітницької ідеї освіти. Вона є логічним продовженням гегелівської системи, яка обґрунтовувала можливість повернення абсолютного духу з іноформи раціональними засобами.

За добу Просвітництва ідея освіти була включена в контекст концепції світового поступу розуму. Отже, методологічний сумнів, звільнення від забобонів традиції потребує очищення розуму від ідолів та примар (Ф. Бекон) до «чистої дошки». Процес правильного утворення розуму, а також виявлення правил користування ним є завданням новоєвропейської філософії і підґрунтям її розуміння процесу освіти. Але вже у Ж.-Ж. Руссо педагогічний процес не може обмежитися лише «правилами для керування розумом». Виховання почуттів естетичними засобами стає необхідним моментом його освітньої стратегії. І хоча, розвиток мистецтв, як і розвиток наук, призводить до занепаду моральності, але формування ідеальної людини, як сказав би Ф. Гегель, людини що відповідає своєму поняттю, стає не можливим без естетичної допомоги. Отже, з одного боку, естетичні почуття порушують монополію розуму в освітній сфері, але з іншого боку, у класичній естетиці вони не заперечують його прав і засобів, а служать допоміжним другорядним засобом.

Керування смаком, також як і раціональна орієнтація, є певною мірою наслідком новоєвропейської секуляризації свідомості, тому що смак має власний апріорний принцип і виходить з під контролю релігійних канонів (як комічне руйнує релігійне дуже добре продемонстрував Умберто Еко у художній формі). Але смак, на відміну від радикального розуму, зберігає свій іманентний зв'язок із традицією і залишається відповідним «вільним правилом» (І. Кант) гри у неї. Тобто, з одного боку, він вже не є серйозним ставленням до суворості традиційного канону, але й не пориває свого зв'язку із ним. Саме тому мистецтво, хоча й асоціюється із вільною творчістю і свободою, але перехід у ньому від канону до норми і настанови оригінальності відбувається більш поступово, ніж у філософії і науці. Лише після романтичної ревізії естетики і вже остаточно у модерністських пошуках переважає постулат оригінальності та вимога абстрактного заперечення норм. Тоді як у філософії і науці ця трансформація має більш чітко визначені межі. Це обумовлено тим, що розум, як головне знаряддя та ідеал побудови знання взагалі і наукового знання зокрема, не прагне поступового опосередкування, а завжди має визначати межі (визначити значить визнати свої межі, вважає Б. Спіноза), в тому числі й межі власного застосування (адже, навіть розсудок, коли він виходить за межі досвіду стає розумом, який будує мур між трансцендентальною аналітикою і трансцендентальною діалектикою в філософії І. Канта, між природознавством і метафізикою, за Кантом).

Кантівська філософська система є однією з базових основ філософських вчень ще й тому, що фундатор трансцендентального ідеалізму був одним із перших філософів, які займалися педагогічною діяльністю, а, отже, мав, викласти своє вчення так, щоб воно мало форму «всезагального сповіщання». Ідея освіти імпліцитно мала бути присутня в його концепції, але не як певна раціонально визначена мета, а як мета, що до кінця невизначена, а тому завжди залишається відкритою.

Тому освіта як така не може бути зрозуміла без поняття мети. Отже, «мета освіти», має бути пояснена не механічним чином у експлікації причинно-наслідкових зв'язків, але зрозуміла (у герменевтичному сенсі розрізнення «пояснення» і «розуміння») лише як кінцева мета без мети, тобто у відповідності до апріорного принципу доцільності, який був розроблений Кантом у трансцендентальній естетиці. Саме тому, що мета освіти не задана для неї наперед, а створюється і усвідомлюється разом у історичному процесі формування людини, її можна визначити гегелівським поняттям «шлях, що сам себе конструює». Отже, формування освітніх стратегій, які були узагальнені у класичному стилі філософування не буде завершеним, якщо не висвітлити естетичний підхід до них.

Науку можна вивчити, це не суперечить її поняттю, на думку Канта, оскільки у теорії пізнання поняття має узгоджуватися із предметом. У сфері моралі навпаки поняття нависає над предметом. І лише у сфері прекрасного існує гармонія пізнавальних здібностей, хоча поступово навчитися здобуткам цієї сфери, як вважає автор «Критик», не можливо: «Оскільки навчання це ніщо інше, як наслідування, то навіть найбільшу здібність, розумність як таку генієм вважати неможна. Так як тому, що можна навчитися, тобто досягнути природнім шляхом дослідження і міркування у відповідності із правилами, що за своєю специфікою нічим не відрізняється від наслідування» [3, 182]. Тому, вважає Кант, найбільший розумник від учня відрізняється лише ступенем, кількісно, тоді як «неможливо навчитися натхненно створювати поетичні витвори, навіть якщо дуже детально було прописано усі складності віршування і були надані неперевершені взірці» [3, 182]. Хоча Кант передбачає певне проникнення освітніх стратегій у мистецтво: смак можна виховати, але геній – ніколи. Отже, різниця між генієм та смаком визначає могутність педагогіки у царині Аполлона.

Кант визначає різницю між естетичним смаком і генієм через поняття продуктивності. Якщо геній є продуктивною здібністю, то смак таким не є, отже, він репрезентується лише як здібність до судження: «Для

судження про прекрасні предмети як такі потребується смак, для самого же прекрасного мистецтва, тобто для створення подібних предметів, необхідним є геній» [3, 184]. Непродуктивність смаку забезпечує йому більш продуктивне застосування, він може бути аплікованим і до «корисного або механічного мистецтва» (І. Кант). «Отже, значення поняття генія систематично обмежується особливим випадком прекрасного у мистецтві, в той час як поняття смаку, навпаки, універсальне», – пояснює Г. Гадамер [1, 97].

Але і в сфері мистецтва одного генія не достатньо. Бо він «може дати лише багатий матеріал для витворів прекрасного мистецтва, його обробка і форма потребують вихованого школою таланту, який спроможний використовувати цей матеріал таким чином, щоб він вистояв перед здібністю судження» [3, 184]. Прекрасне не може обмежитись лише генієм при створенні витворів мистецтва. І шкільне навчання є істотною умовою сфери прекрасного. Навчання, навіть «механічне навчання» за певними правилами, є обов'язковим моментом естетичної царини.

Але момент механічності в естетичному навчанні не заперечує обов'язкове механічне використання цих правил. Кант вводить у вжиток поняття «вільного правила», яке є одночасно і збереженням традиційного, але, водночас, і перехід до принципово нового. Подібно до того, як граматика мови визначає побудову правильно утворених фраз, число і зміст яких не можна передбачити заздалегідь, витвір мистецтва – поема, драма, роман – є оригінальним витвором, новою формою існування в просторі мови.

Отже, стратегія естетичної освіти в класичній естетці була заснована на вільному відхиленні, яке, як визначив би Гегель, знімало (зберігало, заперечувало, піднімало на новий рівень) механічне використання традиційних засобів, але водночас відповідало б здатності судження (певному гармонійному поєднанню розсудку і уяви).

Інтерес до естетичної освіти у Канта, як і до сфери естетичного в цілому, був викликаний не бажанням створити теоретичну концепцію філософії мистецтва, а бажанням забезпечити цілісність філософської системи в цілому. Здібність судження мала бути містком, який забезпечує перехід від чистого теоретичного розуму до практичного. Тому аналізу смаку як здібності судження про прекрасне, яка вписується в освітні стратегії, Кант приділяє більше уваги, ніж генію. Але здатність до судження не в змозі виконати свою історичну місію: вона гармонізує суб'єкт не з моральністним розумом, а з нейтральним розсудком, а тому останній розділ останньої «Критики» присвячений телеології. Естетичні стратегії освіти не мають для Канта такого значення як когнітивні зусилля, а отже, є визначними лише для самої естетичної сфери. Та сама позиція зберігається і в гегелівській естетичній концепції, якою завершується розвиток класичної естетики.

Некласична естетика, основи якої почали формуватися ще у романтичній теорії, трансформує принципи попереднього етапу розвитку, в тому числі і ставлення до естетичних стратегій освіти. Якщо класична естетика сформувалася на тлі логоцентризму, то некласична виходить з інших позицій:

- пориває лінійну спадкоємність і являє собою історичне поєднання декількох естетичних шкіл, що існують і розвиваються паралельно;
- висуває на перші ролі інші здібності, які мають естетичне забарвлення (воля у Ф. Ніцше, інтуїція у А. Бергсона, несвідоме у З. Фрейда, уява у А. Бретона);
- моделює інваріанти власної реальності, тоді як класика намагалася її описати;
- заперечує єдність істини добра і краси, на якій ґрунтувалася класична естетика;
- як наслідок, бачить світ не як певну тотальність, яку можна осягнути розумом і лише одна із проекцій якого може бути осягнута як прекрасне, а висуває естетичне як виклик існуючому і його розумовим поясненням;
- принципом зв'язку обирає не гармонію, а конфлікт, контраст, що знаходить яскраве вираження у художній практиці;
- порушує чітку розмежованість філософських дисциплін, а тому стає різновидом міждисциплінарних досліджень, поєднуючи у собі історичні, соціологічні, антропологічні, освітні стратегії;
- однією з перших філософських дисциплін порушує сталу бінарну опозицію суб'єкту і об'єкту, що спочатку знаходить вираження у руйнації монолітності суб'єкту (фрейдизм, позитивізм, феноменологія), а завершується «смертю автора» (Р. Барт);
- руйнація меж не лише з певними філософськими дисциплінами, але і з філософією як такою, що починається з обґрунтування можливості «поетичного мислення», а завершується постмодерністською агресією, яка репрезентує філософування взагалі як різновид літератури (Р. Рорті, А. Данто).

Це не може не вплинути на формування освітніх стратегій. Класична естетика у своєму агресивному прагненні вийти за межі, здійснити трансгресію (Ж. Батай) розпоширює їх не лише на царину прекрасного, але і на культуру в цілому, що призводить до трансформації освіти як соціального інституту формування людини та її здібностей:

- апріорний принцип доцільності стає законодавством не лише для мистецтва, а й для світу культури (що має бути легітимізоване і в педагогіці, оскільки формування людини як «ідеалу краси» (І. Кант) є процесом, остаточна мета якого ніколи не може бути визначена);
- уява стає не лише свавіллям, а й культуротворчою здатністю, що поєднує у собі історичні (Дж. Коллінгвуд), наукові (Г. Башляр), етнічні (К. Леві-Строс) конотації, і долає прірву між натуралізмом і психологізмом класичної естетики. Розвиток «синтетичної здібності» стає свідомим зусиллям освіти, також як і формування розуму, пам'яті, волі;
- гра стає не лише особливістю царини Аполлона, а має дидактичне значення, стає способом уявлення і пізнання культури в цілому;
- естетика тепер розуміється не як нижчий щабель теорії пізнання, а стає рівноправною дисципліною в колі філософського знання і предметом навчання та виховання;
- наслідком цього є розуміння естетики не як сфери гносеологічних пошуків, а як вияву онтологічної укоріненості людини у світі, як визнання естетичних процедур приєднання до «життєвого світу», який прихований від буденності раціонально налаштованого європейця;
- завдяки переосмисленню вихідних принципів естетики руйнується логоцентрична ієрархія розумоосяжного буття, а разом з тим, людина навчається поважати інші світи і культури, навіть тоді, коли вони зовсім не схожі на європейські;
- естетика стає напрямком екологічної освіти, адже екоестетика стає складовою некласичної філософії.

Таким чином, естетика стає складовою освітнього процесу і формує власні стратегії у сфері освіти. Це стосується не лише філософської освіти, а й освіти в цілому, хоча уявити сучасну філософську освіту поза естетичним неможливо. Некласична філософія пронизана естетичними пошуками: «Сучасність нібито зовсім не потребує в особливому різновиді естетичного філософування, хоча естетична забарвленість філософії стала визначною характеристикою: естетика розпорошується по всієї сфері філософської проблематики – естетичне стає ключовою характеристикою сучасності» [2, 31]. З позицією А. Грякалова можна сперечатися, але безперечним залишається визнання культурологічного підходу у міждисциплінарних дослідженнях, який визначає культуру як тотальність людського способу життєдіяльності, що керується апріорним принципом доцільності. Цей же принцип, безсумнівно, виведений з естетичної сфери, а, отже, культура в цілому є естетичним феноменом.

Естетика сформувала такий ідеал освіченості, згідно з яким освічена людина – це не та яка багато знає, тому що багатознання не навчає навіть розуму (Геракліт), а та, «яка володіє справжнім тактом» [1, 56]. А такт вже має не пізнавальну функцію, а естетичну. Гадамер вважає, що поєднання естетичного й історичного почуття, здатність зберігати дистанцію, але в той час поважати інших, вміння найти спільну мову – ось що забезпечує освіченість. «В світі закладене загальне почуття міри і дистанції по відношенню до неї самої, і через неї – підйом над собою, до всезагального. Ця всезагальність – точно не є загальністю понять і розуму» [1, 59]. Тому автор «Істини та методу» приходить до висновку, що освічена свідомість набуває швидше характеру почуття. Оскільки почуття є загальним настільки, наскільки широку сферу воно може охопити Це з одного боку, а з іншого, наскільки воно може сприймати різницю в межах сфери схопленого. Почуттєве підгрунтя освіти і її естетична репрезентація стали такою ж міцною зброєю проти схоластичної системи навчання, як і раціональні пошуки новоєвропейської філософії. І розумова дедукція понять, як засіб піднесення від одиничного до загального, є лише лінійною схемою процесу освіти.

На завершення хочеться навести думку Кассірера, який вважає, що пізнати і навчитися можна лише тому, що створено тим, хто пізнає: «коло нашого знання сягає не далі наших створінь» [4, 15]. Отже, лише Бог може пізнати природу. Людина ж здатна пізнати і навчатися лише культурі, адже це є її створінням. Отже, оскільки культура ґрунтується на естетичному принципі доцільності, остільки й правомірними є естетичні стратегії освіти.

Посилання:

1. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Грякалов А.А. Эстетика события // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. СПб.: **Санкт-Петербургское философское общество**, 1999. –С.31-33.
3. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
4. Кассирер Э. Логика наук о культуре // Кассирер Э. Избранное: Опыт о человеке. – М.: Гардарика, 1998. – С. 7 – 155.

МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАУКИ (на прикладі гуманітарних галузей)[56]

М.В.ОНОПРІЄНКО,

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У зв'язку із швидким розвитком процесів інформатизації з'явилася досить велика література, присвячена філософським і методологічним питанням інформатизації взагалі і безпосередньо інформатизації науки. Серед узагальнюючих праць є досить грунтовні [1-3]. Вони є вихідними при розгляді цих питань в даній статті.

Мета роботи – обговорення актуальних питань інформатизації гуманітарних знань, які поки що не перетворились на реальний об'єкт інформатизації. Ця робота безпосередньо продовжує нашу попередню працю [4].

Інформатика не ставить перед людством нових проблем, а допомагає розв'язувати вже поставлені завдання, але специфічними засобами. Головне завдання інформатики - більш ефективно обробляти та передавати інформацію за допомогою комп'ютерів у різних галузях науки, техніки, виробництва та повсякденному житті людей. Отже, вона має не лише наукове, але й соціокультурне значення, тому досить вживаним серед широких верств населення став термін "інформатизація", що в уявленні більшості людей пов'язується з використанням комп'ютерної техніки.

Інформатизація суспільства - це складний соціально-історичний етап переходу до нової стадії цивілізації, сутність якої — в експоненціальному зростанні обсягу економічної, політичної, технічної, наукової, побутової тощо інформації, необхідної для вирішення соціально-економічних, науково-технічних, побутових та культурних проблем, які швидко ускладнюються. В умовах зростання виробництва переробка інформації може здійснюватись лише на основі сучасної інформаційної технології. Вона включає в себе створення та запровадження комп'ютерів (передусім персональних), сучасних засобів зв'язку, комунікацій, створення програмної продукції, яка б забезпечувала комп'ютеризацію виробництва, управління, побуту тощо, а також створення інтегрованих систем зв'яку та загальнодоступних баз даних та знань. Інформатизація суспільства за своїм історичним значенням співставима з процесом індустріалізації, однак призводить до більш глибоких перетворень у всіх галузях людської діяльності через те, що охоплює не лише матеріальне, але й духовне виробництво.

Вже зараз комп'ютеризація, розвиток інформаційних систем роблять можливою та реальною систему індивідуальної освіти, про яку так довго мріяли. Звичайно, комп'ютеризація, роботизація викликають нові проблеми (швидка структурна перебудова економіки, яка супроводжується ростом безробіття в традиційних галузях та нестачею спеціалістів у нових галузях, посилення нестабільності на ринку цінних паперів в умовах комп'ютеризації операцій з ними, комп'ютерна злочинність тощо), які мають бути серйозно вивчені. Серед інших негативних явищ – так зване "комп'ютерне рабство" (залежність автоматизації від наявної обчислювальної техніки та використовуваного програмного забезпечення, несумісність старих та наднових деталей та моделей ПК); дрейф алгоритмічних мов; небезпека зниження професійної кваліфікації спеціаліста за комп'ютером тощо. Щодо останньої проблеми, то іноді у недобросовісного користувача, коли більшість операцій виконує комп'ютер, виникає думка, наче б то йому тепер необов'язково вникати в деталі, які відносяться до об'єкта аналіза. Удосконалювати свої знання та навички за умови, коли рішення приймає не самспеціаліст, а, по суті, автоматизована система, буде лише добросовісний користувач. Виявити невисоку кваліфікацію не просто. Багато з аварій та катастроф зобов'язані, наряду з іншими факторами, також тому, що управління складними процесами доручалось некваліфікованому працівнику. З іншого боку, більшість випадків обмежуються типовими схемами, хоча зустрічаються й нетипові.

Інформаційна революція, викликана мікроелектронікою та комп'ютеризацією суспільства, яка розвивається велетенськими кроками, з кожним днем нагадує, що неможливо втиснути нове «інформаційне» суспільство в старі структури.

Серед негативних наслідків комп'ютеризації можна також назвати зниження інтелектуальних можливостей людини під впливом спрощення вирішення задач **за** допомогою комп'ютера; надмірна спеціалізація пізнавальних процесів знижує їх гнучкість та можливість застосування в інших сферах. Відбувається збідніння мови, побутової активності, втрата інтересу до інших людей, навіть родичів, іноді до життя взагалі при відсутності творчого елементу в роботі з автоматизованими системами.

Серед позитивних - розвиток у користувачів пізнавальних процесів сприйняття, мислення, пам'яті, формування спеціалізованої за предметним змістом ділової мотивації застосуання комп'ютера для вирішення професійних задач; отримання за допомогою комп'ютерів більш продуктивних результатів підвищує самооцінку людини, її впевненість у можливості вирішувати професійні задачі. Це призводить до

[56] Статтю підготовлено за підтримки Державного фонду фундаментальних досліджень (проект 09.07/008).

формування у деяких користувачів позитивних особистісних рис, таких як ділова направленість, точність, акуратність, впевненість у собі. Комп'ютер допомагає різко збільшити ефективність та якість багатьох форм діяльності людини, полегшує її роботу, вводить людину в коло нових подій, які її цікавлять, що сприяє прогресу особистості, посилює її інтелектуальні можливості, роблять її "розумніше", якщо не на рівні функції, то у крайньому разі на рівні результату.

Комп'ютер став сьогодні найпоширенішим технічним пристроєм, що найглибше впливає на розвиток наукового пізнання. Розширення застосування обчислювальної техніки стає найважливішим показником перспектив подальшого розвитку науки.. Це наочне твердження все більш стає основою для діяльності з удосконалення технічної бази наукових установ, хоча ще й досі, не говорячи про час декілька років тому, така база залишає бажати кращого.

Однією з причин, які обумовили зростання залежності вченого від інформатики та оснащеності її засобами, стала суттєва зміна предмета науки, яка відбулася у другій половині XX стодіття. Вона бачиться в ускладненні систем властивостей та відношень, які насьогодні мають бути об'єктом дослідницького інтересу, оскільки вчений намагається отримати новий науковий результат. Зміни в сучасній науці обумовлюють новий рівень складності задач, які постають перед дослідником. Результат стає значним не тільки сам по собі, але й у системі сучасного наукового знання. В той же час результат стає складнодосяжним, а часто й зовсім неможливим без засобів, які дозволяють працювати зі значними інформаційними масивами.

Оперування значними масивами наукової інформації чим далі, тим більше виявляє обмеженість людської свідомості, яка в багатьох випадках в сучасних умовах виявляється нездатним перероблювати в обмежені інтервали часу необхідну для отримання шуканого результату інформацію.Виникає своєрідний інформаційний бар'єр між суб'єктом пізнання та об'єктом, який вивчається. Для подолання цього бар'єра необхідне використання нетрадиційних підходів, одним з яких і став комп'ютер.

Новим кроком на шляху подолання інформаційного бар'єру стало створення мережі персональних комп'ютерів, яке різко підвищило значимість комп'ютерної грамотності вченого. Зростання свободи пізнавальної діяльності одночасно веде до зростання залежності вченого від комп'ютера та його інформаційного забезпечення. Дослідження об'єктів та процесів у їх зв'язку з іншими процесами та об'єктами призводить до необхідності використання результатів, які містяться у великій кількості наукових публікацій на різних мовах, що тим самим збільшує зростання залежності кожного дослідника від роботи вчених всього світу. Персональний комп'ютер як елемент інформаційної системи й виступає як один з засобів подолання ізоляціонізму в науці та прискорення її прогресу. Однак він може виконати цю задачу лише за умови використання достатньо доступних форм представлення та обробки інформаційних масивів, формування єдиної мови науки, що надалі враховується все більше.

Комп'ютеризація сьогодні є потужним засобом, який стимулює розвиток наукового знання. Через комп'ютеризацію здійснюється математизація різноманітних наук, включаючи соціально-гуманітарні. В той же час комп'ютеризація виконує інтегруючу функцію у відношенні найрізноманітніших інженерних та наукових знань та уявлень. Комп'ютеризація все більше впливає на сам характер наукової діяльності - і не лише за рахунок скорочення в ній рутинної роботи: наприклад, машинний експеримент (на відміну від традиційного природничонаукового) стає потужним засобом теоретизації різних дисциплін. Сьогодні актуальним є не лише розвиток методологічної бази комп'ютеризації, але й розробка системних концептуальних та онтологічних схем, яка потребує активної участі філософів та методологів науки.

Комп'ютеризація науки як процес розширення використання обчислювальної техніки в дослідницькій діяльності сприяла зростанню інтересу до формалізованих мов та формалізації як такої. Формалізовані засоби фіксації інформації покликані до життя прагненням до строгої формалізації вихідних даних та результату кожного акту пізнавального процесу. Отримання такого результату потребує одночасно використання формально обоснованої процедури цього отримання, у зв'язку з чим виникає потреба в процедурі формалізації для будь-якої наукової дисципліни.

Виразом цієї потреби у сучасній науці є перетворення математичних методів у найбільш поширені та значущі з пізнавальної точки зору. Математика та інформатика не лише є засобами отримання конкретних наукових результатів, їх використання також сприяє удосконаленню науки як форми вирішення пізнавальних задач.

Необхідною передумовою інформатизації науки є моделювання. Існує безліч моделей: пояснюючі і дескриптивні, теоретичні й емпіричні, алгебраїчні і якісні, загальні і часткові, моделі apriori і aposteriori, динамічні і статичні, розширені й обмежені, імітаційні й експериментальні, детерміністичні і стохастичні, семантичні і синтаксичні і багато інших. Функція моделей може бути дослідницької й евристичної, що редукує і спрощує, пояснюючої або керуючою, а взагалі – формализуючою дослідження.

У соціогуманітарних галузях знання модельний підхід поки що мало затвердився, і це являє собою серйозну перешкоду на шляху інформатизації цих наук. Нерідко суспільствознавці, відкидаючи ідею наукового пояснення для своєї дисципліни, неявно мають на увазі єдину модель у формі механістичного пояснення, таку, як у фізиці Ньютона.

Динамічні змінні соціальних процесів не піддаються ні прямому виміру, ні скільки-небудь розумному обчисленню на основі статистично вимірних характеристик реального суспільства. Вони можуть бути оцінені лише словесно або приблизно визначені за допомогою деякого критерію ранжування спектра

можливих соціальних ситуацій. З цієї причини передбачення, що даються подібними моделями, припускають лише якісну перевірку спостереженнями. На жаль, більшість існуючих імітаційних моделей соціальних явищ змушені мати справу з такого ж роду невимірними динамічними змінними. Статистичні моделі соціально-економічних явищ реального світу, у яких більш 90% варіацій у результативних ознаках пояснюються комбінованим ефектом змінних, настільки ж підозрілі, як вибори, на яких більш 90% виборців проголосували за одного кандидата.

Специфіку методологічних проблем інформатизації можна розглянути на прикладі історичного дослідження.

Історики не менш інших учених здатні робити тверді висновки, хоча вони і не проводять експериментів. Історичні дисципліни використовують інші способи пояснення, засновані на спостереженні і порівнянні численних даних. Історики не можуть безпосередньо спостерігати подію в минулому, але і природничі науки не ґрунтуються на чистому спостереженні: ви не побачите електрони або чорні діри. Першорядна потреба будь-якої науки (включаючи історію) - не пряме спостереження, а можливість фальсифікації одержуваного знання. Ми повинні бути здатні встановити, чи є наші гіпотези цілком помилковими, чи вони, можливо, вірні.

Процес історичного пізнання починається з постановки, формулювання проблеми, що заснована на певних теоретичних положеннях. Прийнятий в історичних науках підхід ігнорує як роль особистості дослідника, так і незалежність джерел. Таким чином, теорії ведуть до постановки конкретних проблем, а проблеми впливають на оцінку даних [5].

Істотною характеристикою історичного дослідження є те, що в ньому як емпіричний матеріал використовуються історичні джерела. Історичні джерела визначаються як тексти, предмети і факти, з яких ми черпаємо знання про минуле. Дослідниками створені різні класифікації джерел: географічні, біологічні й економічні факти і явища, норми (наприклад, релігійні або юридичні) і звичаї, а також події інтелектуального і духовного життя. Розрізняють первинні і вторинні джерела, випадкові і спеціально створені свідчення про минуле, літературні обробки і справжні документи.

Історичні джерела є основою історичного пізнання. Загальноприйнятими в історії вважаються твердження, що джерела не можуть "говорити" самі по собі і що не можна індуктивно вивести події з джерел. Добір і інтерпретація джерел знаходяться в тісному зв'язку з дослідницькою гіпотезою. Однак якщо ідентифікація історичних фактів не повинна залежати від методологічної позиції, то тут виникає істотне дослідницьке протиріччя. Історичне знання повинне бути отримане з наявного комплексу історичних матеріалів. Емпіричний підхід ігнорує проблеми рефлективності і репрезентативності, тоді як процес перебування й впорядкування джерел завжди залежить від уже наявного в історика знання. Тому джерела ніколи не можна використовувати як логічно незалежну основу для побудови висновків. Метою історичного дослідження не може вважатися, як це прийнято в емпіричних науках, завдання верифікації або фальсифікації відкритого історичного знання [6].

Ідентифікацію фактів можна розглядати як процес редукції. З безмежного набору історичних фактів у розпорядженні дослідника маються "залишки" у виді історичного матеріалу. Цей матеріал збирається шляхом евристичного дослідження для того, щоб шляхом критики отримати з нього перевірений матеріал. Потім з нього в результаті герменевтичної інтерпретації формується "фрагмент" минулого.

Можливості математичного моделювання при аналізі конкретних історичних процесів обмежені. На відміну від природничих наук – наприклад, фізики, – тут не можна говорити про одержання точного кількісного опису поводження системи, що може бути підтверджено експериментом. Якщо розрахунки поводження досить складних фізичних систем усе рівно вимагають корегування на вплив неврахованих факторів, то в соціально-історичній галузі число факторів, що впливають на відхилення теоретичних висновків від реальності, не тільки занадто велике, але і вони до того ж не піддаються формалізації. Самі динамічні змінні, що описують стан системи в багатьох історичних моделях, уводяться там так, що не можуть бути обчислені, виходячи з експериментальних даних, а можуть бути оцінені лише якісно за принципом лінгвістичних змінних [7].

Можна відзначити розходження між інформацією з джерела й інформацією про минуле реального світу, що є внутрішньою моделлю історика. Щоб одержати інформацію про минуле, ми повинні простежити, наскільки це можливо, усі попередні кроки. Те, що звичайно роблять історики, є створення віртуальних світів. Зробити цю віртуальність очевидної, динамічної і зрозумілою - це серйозний виклик інформатизації історичного знання.

Посилання:

1. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. - М.: Политиздат, 1991. 287 с.
2. Алексеева И.Ю. Человеческое знание и его компьютерный образ. - М.: Ин-т философии РАН, 1993. - 218 с.
3. Глинский Б.А. Философские и социальные проблемы информатики. - М.: Наука, 1990. - 110 с.
4. Онопрієнко М.В. Зародження інформаційної методології та її перспективи в науці // Наука та наукознавство. – 2003. - № 4. – Додаток. – С. 117-121.
5. Кропач И.Х. Познание, творческая фантазия или иллюзия? История с формальной точки зрения // Круг идей: развитие исторической информатики. - М., 1995.

6. Тяжельникова В.С. Компьютерное источниковедение: к постановке проблемы // Там же.
7. Новицкий Д.В. Квантитативная история и историческая информатика // Totallogy. Постнекласичні дослідження. – Вип. 6. – К., 2001. – С. 301-318.

ГАРМОНІЙНЕ СПІВІСНУВАННЯ ЛЮДИНИ І ПРИРОДИ: МІФИ ТА РЕАЛЬНІСТЬ

Н.М.Лакуша,
Київського національного університетубудівництва і архітектури

Сьогодні багато хто задає собі нелегке питання: а чи може взагалі людина жити в гармонії з природою? За умов збереження традиційної мети свого існування на Землі – задоволення матеріальних потреб – відповідь негативна. Людство взявши за мету свого існування матеріальні інтереси і зробивши останні наріжним каменем свого світосприйняття, ніколи не зможе їх задовольнити, ніколи не доб'ється справедливого розподілу матеріальних благ – ані всередині країни, ані між країнами – і ніколи не вирішить екологічної проблеми.

Мета дослідження полягає у розгляді міфічних та реальних шляхів в гармонізації взаємовідносин людини та природи.

Реалізація сформульованої мети досягається виокремленням і аналізом відомих проектів гармонізації співіснування людини і природи, виявлення в них міфічного та реального і формування відповідних пропозицій.

Перші вагомі результати слід віднести до так званого ноосферного підходу до осягнення гармонії у взаємовідносинах людини та природи, який розробляв В. Вернадський.

Д. Медоуз, А. Печчеї (Римський клуб) пропонували "обмеження зростання споживання" людини (для країн з високим рівнем розвитку). Значне місце в розгляді даного питання посідає концепція сталого розвитку (доповідь "Наше спільне майбутнє", яка була підготовлена Комісією ООН по навколишньому середовищу і розвитку). Сталість розвитку має за основу гармонізацію взаємовідносин людини і природи. Стратегія гармонізації є прагненням оптимально поєднувати дві лінії залежності: людини від природи та природи від людини.

Отже, поняття "гармонія" все частіше застосовується при дослідженні проблеми взаємодії людини і природи і відбиває реальні, об'єктивні процеси, що відбуваються в світі. Гармонія в живій природі – результат її еволюційного становлення; гармонійні зв'язки пронизують всі процеси, що відбуваються в біосфері. Спостерігаючи гармонійні природні взаємозв'язки, люди не могли не замислюватися над досягненням такої гармонійності у взаємодії з природою.

Зробимо екскурс в історію. Початкове значення слова "гармонія" (що іде від давньогрецьких текстів) – "зв'язок", "злагодженість". Через гармонію світ сприймається в ракурсі можливості узгодженого розвитку людини та природи, їх "пристосування" одне до одного, дотримання взаємних "зобов'язань". Звернення до категорії гармонії означає покладання в центр уваги цілісно-світоглядного, духовно-душевного, розумово-чуттєвого плану людського обживання природи. Вже з античних часів філософи, включаючи гармонію в основу уяви про прекрасне, про досконале, в числі головних рис всебічно розвиненої особистості називали почуття гармонії з природою. В античну епоху і в середні віки, в епоху Відродження і в Новий час увага мислителів була прикута до поняття "гармонія". Вчення про гармонію включає певні уявлення про природу, суспільство, людину й естетичні ідеали. Однак, уявлення про гармонію поступово змінювалося..

У сучасному поданні поняття гармонії відбиває своєрідний ідеал взаємодії людини і природи; воно полягає у відносній рівновазі з найважливішими аспектами їхньої взаємодії; іншими словами – в рівновазі процесів суспільного споживання – з одного боку, і відтворенні найважливіших природних ресурсів – з іншого.

Сьогодні людство в різних формах відчуває тиск взаємопов'язаних і взаємообумовлених екологічних, демографічних, продовольчих і енергетичних проблем. Якщо ці чинники дійдуть до критичного рівня, між ними неминуче встановиться зворотний зв'язок і тоді людство може очікувати якщо не загибель, то дуже серйозні потрясіння, що призведуть до зниження його чисельності, якості і рівня споживання.

Найважливішу роль у розвитку всього людства і кожної держави найближчими десятиліттями повинні відіграти екологічні прогнози й екологічна експертиза великих технічних проектів, при цьому "екологічний імператив" повинен стати обов'язковим правилом. Міжнародна кооперація з прогнозування і експертизи – це не тільки заощаджені засоби і час, але й гарантія від впливу окремих короткозорих і корисливих внутрішньодержавних сил.

Для подолання деградації навколишнього природного середовища потрібно створити можливість для всебічного економічного і соціального розвитку в гармонії з природою, на основі справедливого економічного порядку. Програма дій у цьому напряму була запропонована під час "зустрічі на вищому рівні з проблем планети Земля" (конференція в Ріо-де-Жанейро, 1992 рік). Вона зібрала разом більше глав урядів, ніж будь-яка інша зустріч в історії, а також представників ООН, інших міжнародних організацій. "Порядок денний - 21" – величезна програма роботи на наступне століття, яка була прийнята на основі загальної згоди посланцями 179 держав. Ця програма всесвітнього співробітництва спрямована на гармонійне досягнення двох цілей – високої якості навколишнього природного середовища і здоров'я економіки для всіх народів світу. Вона цілком здійсненна за наявності політичної волі керівників країн Світового співтовариства.

Достатньо зріла в духовному відношенні культура могла б стати джерелом гармонізуючого впливу і на соціальне життя, і на психіку людини, і, як слідство, на відносини людини з природою. Однак, сучасна культура потребує оздоровлення, щоб гармоніювати діяльність людини і її відношення зі світом. Проте, можна і потрібно діяти в напряму перетворення основ взаємодії людини з природою в дусі моральної відповідальності і розумної обґрунтованості. Філософське розуміння "гармонізації" з природою базується на моральній основі ставлення людини до світу.

На даний час, безумовно, на перший план виходить екологізація виробництва. Конкретні кроки до екологізованного виробництва висловлюються в комплексному використанні сировини, у провадженні системи оборотного водовикористання, в зростанні кількості, що повертається в процес виробництва металу, паперу, деревини і так далі, в переході на маловідходну і безвідходну технологію виробництва, при якій відходи не викидаються в навколишнє середовище, а використовуються в інших виробництвах як сировина або інші компоненти технологічного циклу. Головна задача представників різноманітних галузей науки, технологів, - створити такі процеси, такі технологічні схеми, які добре вписуються в кругообіг речовин, що встановився в біосфері.

Володіючи потужними засобами технічного прогресу, людство своєю діяльністю не повинно порушувати основні природні процеси, їхню рівновагу, механізм функціонування біосфери, відлагоджений протягом сотень мільйонів років. Нинішній же характер впливу людини на біосферу починає відбиватися на середовищі існування самої ж людини. Не можна не погодитися з думками І. Шкловського, який відмічав: "Вдумаємося, що відбувається: мільярди років створювався напрочуд тонкий і складний баланс біосфери Землі. І от з'являється, здавалося б, самий досконалий продукт еволюції біосфери – людина, що називає себе розумною, і варварські руйнує те, що призвело до її появи і без чого неможливий її подальший розвиток і вдосконалення… Ми завжди повинні пам'ятати, що знаходимось на космічному кораблі з кінцевими ресурсами, з якими слідує поводитися з найбільшою обережністю" [10, 77].

Ідея нашої залежності від природи, нашого дбайливого ставлення до неї, ідея взаємодії людини з природою стає все більш близькою і зрозумілою людству. Люди все чіткіше усвідомлюють, що їх благополуччя все більшою мірою залежить від стану навколишнього природного середовища. Якщо ідеї захисту природи близькі і зрозумілі мільйонам людей, здавалося б, що в цій ситуації розв'язання екологічних проблем не повинно зустрічати особливих ускладнень. Однак, люди продовжують творити наругу над природою, і їхня руйнівна діяльність, насильство над нею не тільки не припиняється, але все більш посилюється.

Автори "Меж зростання" вважають, що тільки зупинка розвитку, перехід у стан так званої "глобальної рівноваги" дозволить людству уникнути катастрофи. І вони впевнені, що перехід до такого стану можливий. "Людина має зараз… найбільш потужний комплекс знань, засобів і ресурсів, що будь-коли існували у світі. Вона має зараз усе фізично необхідне, щоб створити досконалу нову форму людського суспільства… Не вистачає лише… реальної довгочасної мети, що могла б провести людство до урівноваженого суспільства, і його бажання досягнути цієї мети… Поставивши таку мету і прямуючи до неї, людство було б в змозі почати поступовий контрольований перехід від зростання до глобальної рівноваги" [6, 183-184].

Б. Коммонер [5] вважає, що припинення використання синтетичних та інших невластивих природі продуктів та перехід до широкого використання натуральної сировини передусім у розвинених країнах забезпечить не тільки чистоту природного середовища в усьому світі, але і підняття рівня добробуту країн, що розвиваються – основних виробників натуральної сировини.

На території розвинутих країн, за їх ініціативою і в масштабі всієї планети, почали втілюватися в життя наступні глобальні широкомасштабні шляхи досягнення гармонії у взаємовідносинах людини і природи:

- зменшення обсягів споживання природних ресурсів (вже сьогодні потреби соціуму в кілька разів перевищують поріг допустимого їх використання);

- встановлення жорстких обмежень на використання засобів та форм впливу на природу, що перебувають нині в розпорядженні суспільства (безконтрольне використання яких у повному обсязі може потягти за собою катастрофічні зміни довкілля);
- відмова від експансії та агресивності щодо світу природи: з природою треба співіснувати, а не завойовувати її;
- перегляд величини максимально допустимих концентрацій шкідливих речовин у довкіллі з огляду на те, щоб вони були нешкідливими не тільки для людей, але й для інших живих істот;
- глобальне екологічне мислення й світорозуміння;
- соціальне, екологічно обґрунтоване управління в планетарному масштабі;
- вивчення, узагальнення й компромісне поєднання екофільних традицій всіх наявних на планеті культур і вироблення на їх базі довготривалої стратегії виживання людства [4].

Можливо успішно розробляти і впроваджувати "екологізовану" техніку. Але без формування відповідної особистості, її знань, принципів життя, потреб, жодні науково-технічні досягнення не врятують природу Землі. В суспільстві має утворитися економічне, соціальне, духовне середовище, що сприяє єднанню людини і природи.

Перетворюючи світ, людина мимоволі додає в нього не тільки красу, але і потворність, не тільки добро, але і зло. Чотири століття тому Д. Бруно мудро помітив: "Якщо хочеш змінити світ навколо, спочатку змінись сам". Людство в цілому ніколи ще не мало перед собою – явно або неявно – подібної мети. А от спрямування на перебудову навколишнього середовища залишалося постійним (хоча звичайно стихійним) на різних рівнях розвитку суспільства і в різних регіонах Землі.

Деградація природи, про яку заговорили з особливою тривогою на початку XXI століття, може виступити показником деградації душі людини і кризових явищ у суспільстві. На підтвердження наведемо думку А. Печчеї про те, що людина, виступаючи завойовником природи, намагається досягти благ цивілізації будь-якою ціною, "… поступово перетворюється на гротескного, одновимірного Homo economicus" [8, 17].

Сьогодні справді загострились екологічні і моральні проблеми, що виявляються в глибокому конфлікті між потребою "мати" якомога більше матеріальних благ і фундаментальною потребою "бути", що розуміється як вдосконалення внутрішнього світу людини. Український дослідник М. Кисельов відмічає: "Порушення гармонії у взаємовідносинах людини і природи – проблема не тільки екологічна. Вона порушує всі сфери людського буття… Воно є соціально небезпечним…" [3, 72].

Протиріччя між людиною і навколишнім природним середовищем на сучасному етапі розвитку різко зросли, бо, використовуючи гігантські можливості науки і техніки, суспільство набагато збільшило свою владу над природою і почався процес порушення природного балансу.

При цьому необхідно виділити, що:

- справжня гармонізація взаємодії людини з природою неможлива без глибокої духовної укоріненості у ставленні людини до світу, без взяття людиною на себе моральної відповідальності за природу, за життя на Землі; інакше кажучи, гармонія відносин з природою має духовно-моральну основу;
- гармонізація стає можливою, якщо людина почне продумано сприяти творчим і протидіяти руйнівним силам природи;
- існує завдання одухотворення відносин людини зі світом, з одного боку, і одухотворення самої природи, стосунків між різноманітними живими істотами і видами, з іншого. Людина не тільки "частина природи" в екологічному сенсі, але і духовне осердя космосу – в філософському. Вона покликана стати тим, через кого стане можливим підіймання природи новим шляхом еволюційного розвитку [2, 53].

З раннього віку кожна людина, що проживає на Землі, має знати, до чого призводить недбале ставлення до навколишнього середовища: про захворювання, що спричиняються забрудненням середовища, про генетичні відхилення, про загибель тварин і рослин, вичерпування запасів питної води й інших негативних змін середовища існування. І не тільки знати, але і відчувати особисту відповідальність за її стан.

Для реалізації такої поведінки треба наділити кожну людину певними знаннями, необхідними для того, щоб зробити екологічно розумний вибір у складній ситуації, щоб знати, яких заходів потрібно вжити для вирішення посталої проблеми, як поводитися, щоб уникнути небажаних наслідків. Цілком справедливо відмічає М. Кисельов: "Моральна відповідальність сучасної людини в екологічному контексті є досить складним почуттям, що об'єднує в собі відповідальність перед пам'яттю предків і перед майбутніми поколіннями. Вона не дозволяє вважати природу тільки засобом досягнення тимчасових цілей. Відповідальність перед минулим, нинішнім і майбутнім завжди була відмінною рисою людина як родової істоти" [3, 95].

Отже, становлення екологічної свідомості відбувається в міру розвитку руху протесту проти стереотипів, що склалися у взаємовідносинах людини і природи. Важливими аспектами екологічної свідомості є:

- усвідомлене, розумне ставлення людини до природного середовища;
- встановлення оптимальних умов життєдіяльності людини в природному середовищі;
- культурно-естетичний і етичний аспекти;

- духовний аспект.

Погляди дослідників сходяться в тому, що рівень розвитку у кожної людини екологічної свідомості, визначає вибір нею варіантів технологій, організаційних рішень, спрямованих на використання природних ресурсів, на екологічну поведінку в природі, тобто визначає тип її ставлення до природи.

Показовим є екологічний кодекс нанайців – жителів Приамур'я, описаний Ю. Семом. Цей документ характеризує етичні, духовні норми існування народу:

1. Природа – жива істота, подібна до людини, до якої необхідно ставитися як до живого організму.
2. Від природи можна взяти лише стільки, скільки необхідно людині для свого життя і життя родини …
3. Не можна без потреби рубати дерева, бо вони живі істоти… [1, 71-72].

З цього кодексу випливає, що народи Приамур'я були переконані в єдності Світу і Людини, самоцінності природи, неминучій відповідальності людини за порушення норм природокористування. І це було базою їхнього пізнання. Стародавні нанайські мудреці говорили: "Зрадиш природу один раз – вона буде зраджувати тебе все життя", "У гарної людини дві любові: природа і діти, у поганої – одна: любов до себе" [1, 62].

Сучасній цивілізації необхідно взяти такий екологічний кодекс на озброєння. Він повинен стати настільною книгою кожної людини.

Формування екологічної свідомості припускає передусім перебудову поглядів, знань і переконань, що спрямовують діяльність людини, її поведінку з позицій контролю і регулювання процесів матеріального виробництва. Екологічна свідомість тільки в тому випадку виявить помітний вплив на дії людини, якщо охопить як розумову, так і емоційну сферу її психіки. Емоції в вигляді почуття прекрасного, почуття краси є основою екологічної свідомості. В зв'язку з цим постає мета – виховання у людини почуття любові до природи як до родинної оселі.

Структурним елементом екологічної свідомості є почуття того, що природа не безмежна, на природу не можна впливати без наслідків. Її становлення є багатофакторним, комплексним процесом, що припускає розробку цілої програми виховання людини нового типу, з перебудовою мислення з вимогами соціально-природного середовища свого існування і спрямованого на досягнення гармонії у взаємовідносинах людини і природи.

Велику роль у формуванні морального ставлення до природи поряд з почуттям обов'язку відіграє почуття моральної любові. Йдеться про таке ставлення до природи, в якому буде відсутня її практична значимість, користь. Почуття любові до природи випливає з такої природної для людини потреби, як спілкування з природою. Актуалізація цієї потреби на сучасному етапі не викликає сумніву. Природа є основою життя людини, її фізичного і духовного розвитку. Сучасна людина дуже гостро відчуває відсутність безпосередніх, прямих контактів з природою, що відбивається на її духовності, моральному розвитку.

Природне почуття любові і прихильності до природи як середовища свого існування в міру свого розвитку стає все більш усвідомленим: воно містить такі моменти, як усвідомлення спорідненості, єдності з природою, усвідомлення її універсальної значимості для життя людини, почуття вдячності за все, що вона дає людині. Людина любить і сприймає природу в її неповторності, в тому вигляді, в якому вона дана їй, і в цьому почуття любові людини до природи порівняно з любов'ю до людини.

Ідея про необмежений розвиток духовності виникала в різні періоди розвитку людства. Так, осмислення ідей античної епохи з урахуванням реалій часу підводить до висновку, що вони можуть стати опорою у відновленні втраченої єдності людини і природи. Перерахуємо ті ідеї античності, що особливо актуальні на даний час :

- абсолютною цінністю виступає природа, що породжує людину, вона – ідеал гармонії;
- людина – частка природи, причетна до загального порядку природи – космосу, в людині сфокусовано всі закони створення всесвіту;
- шлях до гармонізації людини з природою лежить через красу душі людини.

В сучасному світі ідея про необмежений розвиток духовності людини розглядається ще і з точки зору пріоритетного розвитку духовних цінностей на противагу зростанню матеріальних потреб як причини зростання кризових явищ у світі природи. На думку М. Мойсєєва, для того, щоб вижити "… людям доведеться підпорядкувати своє життя новим дуже жорстким обмеженням. По суті, створити нову моральність і слідувати їй в своєму повсякденному житті…" [7, 9].

Сучасні норми екологічної моральності базуються на глибокому усвідомленні екологічного імператива – необхідності екологічно обгрунтованих обмежень споживання і виробництва. Ці обмеження зумовлені тією обставиною, що людство в своєму споживанні природних ресурсів неминуче погіршує природне становище. На сучасному етапі розвитку світове співтовариство вже переступило поріг, після якого почалося руйнування здатності біосфери регулювати природні процеси, компенсувати збитки, завдані природі.

Отже, на останок, ще раз задамо собі питання: "Міф чи реальність гармонія у відносинах людини та природи? "

Гармонія людини та природи може бути досягнута тільки тоді, коли гармонійною буде організація суспільства. Принцип гармоній, що розуміється як відносна динамічна рівновага, повинен бути покладений в основу ідеалу взаємовідносин з природою.

Підсумовуючи, потрібно підкреслити, що гармонізація у взаємовідносинах людини і природи має виявитися в основних напрямках людської діяльності – виробничій, пізнавальний, етико-естетичній.

У матеріально-виробничій сфері гармонізація взаємовідносин людини і природи полягає в спрямуванні на безвідходне виробництво і різке зменшення різноманітних форм забруднення природного середовища, а також орієнтації на поєднання науково-технічного, соціального, особистого аспектів буття.

Процедура прийняття практичних рішень з питань гармонізації співіснування людини і природи включає в себе наступні кроки:

- розробку і перевірку науково-технічних проектів, їх оцінку незалежною екологічною та гуманітарною експертизами;
- залучення широкої громадкості до обговорення найважливіших програм науково-технічного розвитку.

У пізнавальній сфері шляхами гармонізації співіснування людини та природи є екологізація науки, тобто врахування в дослідженнях стану природного середовища, його впливу на людину.

В етико-естетичній сфері шляхами гармонізації є ціннісна орієнтація на гуманістичне ставлення до природи на противагу агресивно-споживацькому; розвиток екологічної свідомості.

Посилання:

1. Гонтмахер П. Я. Нанайцы. Этюды о духовной культуре. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1996. – 113 с.
2. За гармонию взаимоотношений человека с природой: [Сб. ст.] / Редкол.: Э. В. Гирусов (отв. ред.). и др. - М.: Б. и., 1989. – 172 с.
3. Киселев Н. Н. В гармонии с природой. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 126 с.
4. Кисельов М. М. Екологічна політика та державотворення // Схід. – 1998. – №4. – С. 38–42.
5. Коммонер Б. Замыкающий круг: Природа, человек, технология. – Ленинград: Гидрометеоиздат, 1974. – 276 с.
6. Медоуз Д. Х ., Медоуз Д. Л., Рэндерс Й., Беренс В. В. Пределы роста. Доклад по проекту Римского клуба “Сложное положение человечества”. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 207 с.
7. Моисеев Н. Н. Вернадский и современность // Вопросы философии. – 1994. – №4. – С. 3–13.
8. Печчеи А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1980. – 302 с.
9. Программа действий: Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. – Женева: Центр “"За наше общее будущее”, 1993. – 70 с.
10. Шкловский И. С. Вселенная. Жизнь. Разум. – М.: Наука, 1987. – 320 с.

Гуманітарна експертиза соціуму, наукових методологій і освітянських практик

19 жовтня 2006 року в Інституті філософії РАН в рамках III Міжнародної конференції „Вища освіта для XXI століття”, що проходила в Московському гуманітарному університеті, відбувся Круглий стіл „Основи гуманітарної експертизи: методологічний і праксеологічний аспекти”, в якому взяли участь виконавці спільного українсько-російського проекту з означеної теми. Нижче ми надаємо матеріали виступів учасників Круглого столу.

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА К ЭКСПЕРТИЗЕ ГУМАНИТАРНОЙ*

Б.Г. Юдин,
Институт философии РАН

В этой статье мы попытаемся раскрыть понятие гуманитарной экспертизы как определенного (а точнее – не очень-то определенного) вида социальной практики с другим типом социальной практики – с этической экспертизой. Сразу же заметим, что этическая экспертиза при этом будет рассматриваться как один из частных вариантов гуманитарной экспертизы. Иными словами, этическая экспертиза выступает в качестве вида по отношению к гуманитарной как роду. Вместе с тем этическая экспертиза представляет собой практику намного более оформившуюся, отработанную и унифицированную, чем экспертиза гуманитарная, а потому к ней можно обращаться как к своего рода образцу для анализа последней.

Первоначальной сферой применения этической экспертизы стали исследования с участием человека в качестве испытуемого, прежде всего – исследования биомедицинские. В современной практике проведения биомедицинских исследований принято, что *каждый* исследовательский проект может осуществляться только после того, как заявка будет одобрена независимым *этическим комитетом*. Эта структура создается и существует именно для того, чтобы проводить этическую экспертизу.

Главная цель такой экспертизы – определить, с каким риском для испытуемых может быть связано их участие в исследовании, и оправдан ли этот риск значимостью тех новых научных знаний, ради которых предпринимается исследование. Речь, стало быть, идет об одном из механизмов защиты участников исследований. Таким образом, можно зафиксировать то, что этическая экспертиза – в отличие от гуманитарной экспертизы - во-первых, проводится в рамках специально для этого создаваемой и существующей структуры – этического комитета, и, во-вторых, имеет достаточно четко определенные цели. Этические комитеты существуют в каждом научном учреждении, проводящем биомедицинские исследования с участием человека или животных. Во многих странах мира (но пока, увы, не в России) необходимость предварительной этической экспертизы исследований закреплена законодательно.

Такие структуры этического контроля, первоначально осуществлявшегося исключительно коллегами-исследователями, впервые возникают в 50-х гг. XX века в США, а в 1966 г. официальные власти этой страны делают проведение этической экспертизы обязательным для всех биомедицинских исследований, которые финансируются из федерального бюджета. (Об истории создания и практике работы этических комитетов см., напр., Crawley, 1999.) Впоследствии, впрочем, экспертиза распространяется также и на исследования, финансируемые из других источников. Оказалось, что, скажем, сама же фармацевтическая компания, которая испытывает новое лекарственное средство, заинтересована в том, чтобы проект этого испытания получил одобрение этического комитета. Ведь это будет способствовать и укреплению ее авторитета, и улучшению рыночных перспектив испытываемого препарата.

Особой проблемой в проведении этической экспертизы является обеспечение *независимости* осуществляющей ее структуры, т.е. *этического комитета*. Эта проблема имеет много аспектов, остановлюсь лишь на одном из них. Независимость экспертизы предполагает, в частности, и то, что оценка риска для испытуемых не должна определяться исключительными интересами науки и общества. Как отмечается в Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации – одном из наиболее авторитетных документов, в которых излагаются этические принципы медицинских исследований[57]: «В медицинских исследованиях на человеке соображения, связанные с благополучием испытуемого, должны превалировать над интересами науки и общества». (Хельсинкская декларация Всемирной медицинской ассоциации, с. 382). Данная норма фигурирует и в других документах, обеспечивающих этическое и правовое регулирование биомедицинских исследований. Тем самым признается, что их проведение сопряжено с возможным конфликтом интересов, когда на одной чаше весов оказывается здоровье, благополучие, человеческое достоинство и даже сама жизнь испытуемого, а на другой – перспективы получения новых научных знаний, потенциально важных для развития науки и (или) для борьбы с теми или иными болезнями, что может быть важно с точки зрения общества.

Для того чтобы способствовать соблюдению этого принципа и, более конкретно, обеспечивать – насколько это возможно - независимость позиции этического комитета от интересов исследователей, в числе

* Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант №06-03-91312а/У.

[57] В этой статье термины «биомедицинские» и «медицинские» исследования употребляются как синонимы. Между ними есть, конечно, некоторые различия, но в данном случае их можно оставить в стороне.

членов этого комитета *обязательно* должны быть те, кто не является профессиональными медиками. В этом – существенное отличие нынешних этических комитетов от тех, которые первоначально возникали в США. Грубо говоря, в состав комитета входят как эксперты, компетентные в собственно научном содержании исследовательского проекта, так и «эксперты», не являющиеся профессионалами (по-английски - laypersons) в биомедицине.

Для первых важнее всего научная обоснованность проекта, что имеет весьма существенный этический смысл. Ведь если в силу тех или иных причин исследование не сможет принести достоверных или значимых результатов, то это значит, что испытуемые будут подвергаться необоснованному риску и тяготам. Естественно, речь не идет о том, чтобы загодя гарантировать получение весомого научного результата – исследовательская деятельность по своей природе исключает возможность таких гарантий. И тем не менее проект исследования должен быть достаточно продуманным и обоснованным, чтобы дать возможность получения значимых результатов.

Что касается непрофессионалов, то они должны представлять интересы не науки и не исследователей, а именно тех, кто участвует в исследовании в качестве испытуемых. Непрофессионал, или человек со стороны, может быть юристом, специалистом по этике, психологом, социальным работником, священником и т.п.[58] Важно только, чтобы он был никак не связан с исследователями и с учреждением, проводящим исследование, и, таким образом, оценивал смысл и содержание исследования именно с точки зрения тех рисков и тягот, которыми оно чревато для испытуемых. Более того, особой проблемой оказывается сохранение у непрофессионалов той «наивности», неискушенности в отношении собственно научных вопросов, которая позволяет им оставаться не ангажированными при участии в экспертизе.

Одним из следствий участия в этической экспертизе непрофессионалов является то, что цели и задачи исследования, связанный с ним риск, наличие альтернативных методов диагностики или терапии и т.д. – все это должно быть объяснено в таких терминах, которые будут понятны непрофессионалу. (Необходимость такого «непрофессионального» объяснения обусловлена и тем, что для привлечения испытуемого к исследованию обязательным является получение его информированного согласия). Именно то обстоятельство, что непрофессионал в процессе экспертизы представляет интересы того человека, который будет участвовать в исследовании, и позволяет говорить о *гуманитарной* природе этической экспертизы. Эта экспертиза предназначена не для того, чтобы *решать что-то за человека*, а для того, чтобы *человек сам, и притом осознанно, мог участвовать в принятии затрагивающего его решения*.

Мы можем зафиксировать, таким образом, еще одну специфическую характеристику этической экспертизы: достаточно жесткую определенность состава той структуры, которая занимается ее проведением.

*

Важно отметить, что, несмотря на заданность некоторых основополагающих принципов этической экспертизы, ее вовсе не следует понимать как нечто окончательно сформировавшееся. Напротив, эта область непрерывно эволюционирует в самых разных направлениях, подвергаясь порой весьма глубоким трансформациям. Долгие годы, со времен по крайней мере Нюрнбергского кодекса[59], господствовали такие представления о биомедицинских исследованиях, в которых на первое место ставилось то, что человек, участвующий в них в качестве испытуемого, подвергается риску. Участие в исследовании может создавать угрозу для его здоровья, а то и жизни, для его прав, достоинства, благополучия и т. п. Смысл регулирования, сначала этического, а впоследствии и юридического, при этом, естественно, сводится к тому, чтобы защитить испытуемого от такого риска: если не исключить его, то по крайней мере свести к минимуму.

В последние десятилетия, однако, эти представления начинают существенно меняться. Теперь участие в исследованиях связывается не только с вероятными опасностями и тяготами для испытуемых, но и с возможностью того, что они сами смогут извлечь определенную пользу из своего участия. Речь идет о получении ими терапевтического эффекта. Иначе говоря, испытуемый не только подвергается риску, но и претендует на получение того или иного блага — скажем, нового, более эффективного, чем все существующие, средства лечения или диагностики. Более того, очень часто стимулом для участия в исследовании становится возможность получать препарат, который иначе окажется недоступным — то ли в силу того, что он еще не поступил в продажу, то ли из-за его дороговизны.

Следствием этих изменений является то, что становятся более многообразными и сложными и задачи, решаемые в ходе этической экспертизы. Теперь оказывается необходимым не только получать добровольное и информированное согласие испытуемых, не только оценивать и минимизировать тот риск, которому они подвергаются, но и обеспечивать справедливый доступ к пользе для них, проистекающей из их участия в исследовании.

---

[58] Так, во Франции этический комитет обычно включает 12 человек, в том числе - представителей разных областей медицины, а также младшего медицинского персонала; 4 член комитета должны быть непрофессионалами.

[59] Нюрнбергский кодекс был принят в 1947 г. в ходе судебного процесса над нацистскими врачами и исследователями, обвинявшимися в проведении бесчеловечных экспериментов на людях. В него было включено 10 этических принципов проведения исследований с участием человека в качестве испытуемого.

К примеру, прежде было аксиомой, что следует максимально ограждать от участия в исследованиях представителей так называемых уязвимых групп. К ним принято относить детей, беременных женщин, лиц с ограниченными умственными способностями, тех, кто находится под арестом или отбывает уголовное наказание, военнослужащих, представителей национальных меньшинств и т. д. Сегодня же отлучение их от участия в исследованиях нередко воспринимается как дискриминация, как несправедливое ограничение для них доступа к достижениям научно-технического прогресса в области биомедицины. Конечно, речь при этом вовсе не идет о том, чтобы отказаться от мер, призванных защищать эти категории граждан. Тем не менее объектом экспертизы и регулирования становится не только то бремя, которое ложится на испытуемых, но и распределение пользы, получаемой ими от участия в исследованиях.

Другое направление эволюции этической экспертизы биомедицинских исследований связано со следующим простым обстоятельством. Последние десятилетия стали временем бурного и неуклонного расширения масштабов проведения исследований с участием человека. И дело не только в том, что их проводится все больше и больше, но и в появлении целых новых областей таких исследований, так или иначе затрагивающих здоровье, достоинство и права человека.

Если вновь обратиться к Нюрнбергскому кодексу, то можно заметить, что для него характерно такая трактовка исследования с участием человека, в соответствии с которой оно является морально оправданным только в тех случаях, когда нет никакого другого пути получения важных научных знаний. Иначе говоря, такие исследования фактически представлялись как неизбежное зло, масштабы которого следует минимизировать настолько, насколько это возможно.

Этот принцип, конечно же, никто не отменял, и в каких-то формах он фигурирует и в современных документах, которыми руководствуются при проведении этической экспертизы и правовом регулировании биомедицинских исследований. Тем не менее сегодня он уже не играет такой выдающейся роли.

Около сорока лет назад известный философ Г. Йонас, обсуждая проблемы исследований с участием человека, прозорливо говорил о необходимости каким-то образом ограничить «непомерные аппетиты индустрии научных исследований». При этом он замечал, что «теперь научному сообществу придется бороться с сильнейшим соблазном — перейти к регулярному, повседневному экспериментированию с наиболее доступным человеческим материалом: по тем или иным причинам зависимыми, невежественными и внушаемыми индивидами» (Йонас Х., 1994, с.76, 77.). В то время Йонас — и такова, в целом, была общепринятая точка зрения — мог утверждать, что эксперименты с людьми «мы относим именно к чрезвычайным, а не нормальным способам служения общественному благу» (там же, с. 69).

За прошедшие десятилетия, однако, широкомасштабное проведение биомедицинских исследований с участием человека в качестве испытуемого стало повседневной реальностью, так что сегодня едва ли такое исследование можно счесть чем-то исключительным, чрезвычайным. Напротив, такие исследования превратились в горючее, которое во все возрастающих масштабах жадно поглощает громадная машина одной из наиболее мощных сфер современного бизнеса — фармакологическая промышленность. Ныне мы действительно вправе говорить о становлении *индустрии* биомедицинских исследований, которая высоко оснащена и технически, и методически. Более того, и сама этическая экспертиза биомедицинских исследований становится родом индустрии с тщательно разработанными процедурами и регламентами (Yudin B., 2000).

В то же время происходит переосмысление самого понятия «биомедицинское исследование с участием человека в качестве испытуемого». Традиционно участие человека понималось в том плане, что в ходе исследования он подвергается тем или иным медицинским вмешательствам: он принимает какие-то препараты, ему делают инъекции и т. п. Ныне наряду с исследованиями такого рода объектом этической экспертизы и правового регулирования становятся и другие исследования, осуществляемые без медицинского вмешательства. Это, например, исследования, проводимые на изъятых у человека для тех или иных целей (диагностических, терапевтических и т.п.) биологических материалах, и эпидемиологические исследования, в которых используется персональная информация об испытуемых, собираемая и хранимая, например, в поликлинике по месту жительства. Исследования такого рода становятся особенно актуальными и распространенными в свете характерных для современной медицины тенденций генетизации и создания биологических банков, в которых собираются и хранятся генетические данные, касающиеся очень многих людей[60].

Следует отметить, что в подобных исследованиях риск, которому подвергается человек, имеет совершенно другую природу. Здесь нет непосредственной угрозы его здоровью, риск же заключается прежде всего в том, что возможен несанкционированный доступ посторонних к касающейся его конфиденциальной информации. А это, в свою очередь, может привести к нарушению прав и достоинства испытуемого, нанести серьезный ущерб его интересам.

Отметим, далее, и такое обстоятельство. Те технологии этической экспертизы, которые первоначально отрабатываются в сфере биомедицинских исследований, имеют тенденцию распространяться и на другие сферы исследований. В этой связи можно напомнить, что в США, где впервые начали систематически применяться механизмы этической экспертизы, ее объектом изначально стали не только

[60] К примеру, в таких странах, как Исландия, Эстония и др., создаются банки генетических данных, охватывающие все население.

биомедицинские, но и любые другие исследования - психологические, социологические, антропологические и т. п., которые проводятся с участием людей. Ныне такая практика получает распространение и в других странах.

Наряду с этим все чаще приходится привлекать испытуемых и для таких исследований, в ходе которых проверяется безопасность новых пищевых продуктов и биологически активных добавок, косметических средств, материалов и приборов, предназначаемых для использования в повседневной жизни. Конечно же, при всех таких расширениях области применения структур и механизмов этической экспертизы их приходится так или иначе модифицировать, и это — одна из причин того внимания, которое привлекает сегодня эта тематика.

Важно заметить, что этическая экспертиза исследований защищает не только испытуемых, но и самих исследователей, поскольку позволяет им разделять бремя ответственности – очень часто не только моральной, но и юридической. Порой утверждается и, надо сказать, не без оснований, что все эти детальнейшие процедуры и регламенты этического контроля защищают не столько испытуемых, сколько самого исследователя. Ведь если где-то в протоколах есть запись о том, что испытуемые были предупреждены о возможном риске или негативных последствиях, то при наступлении таких последствий к нему трудно будет предъявить претензии. По мере осознания этой защитительной роли экспертизы само научное сообщество начинает относиться к ней – несмотря на то, что ее проведение требует немалых дополнительных затрат времени и энергии - все более терпимо и даже благосклонно.

По мере расширения практики биомедицинских исследований происходит совершенствование и усложнение деятельности субъектов экспертизы - этических комитетов. Ныне вопросы их структуры, функций, статуса, состава, полномочий, контроля над их деятельностью (аудита) и т.п. разработаны до мельчайших деталей.

Таким образом, прямое и непосредственное воздействие этических норм на научное познание является сегодня не прекраснодушным пожеланием, но повседневной реальностью, можно даже сказать - рутиной, с которой приходится иметь дело множеству людей. Эту ситуацию, впрочем, никоим образом не стоит идеализировать. Сама непрерывная эволюция практики этической экспертизы обусловлена тем, что эта практика порождает множество проблем, таких, как противоречие между независимостью и компетентностью членов этического комитета, нередкий формализм в проведении экспертизы и т.п. Вообще говоря, было бы странно, если бы деятельность, которая обрела вполне будничный характер, осуществлялась как нечто вдохновенно-возвышенное.

*

Попытаемся теперь ступить на гораздо более зыбкую почву гуманитарной экспертизы. Здесь мы оказываемся в ситуации значительной неопределенности. Вот лишь некоторые аспекты этой неопределенности.

1. Что такое гуманитарная экспертиза – особый род, форма деятельности либо социальный институт? Если согласиться с первым, то мы можем трактовать ее как деятельность принципиально незавершенную, как прежде всего форму диалога, взаимодействия, коммуникации (коммуникативная рациональность – см. Скирбекк Г., 1991; Skirbekk G., 1993). При этом во главу угла ставится не столько конечный результат экспертизы, сколько процесс, в ходе которого участники приходят к более глубокому пониманию ценностей, мотивов действий и т.п. - и собственных, и своих оппонентов.

Во втором случае существенной, напротив, оказывается «конечность» экспертизы, которая должна приводить к принятию решений, поскольку сама она встроена в некоторые объемлющие структуры деятельности. При этом каждый отдельный эксперт выступает не столько в качестве одной из сторон диалога, сколько в качестве того, кто наделен определенной частью властных полномочий, распределенных между членами экспертной комиссии (комитета). Очевидно, рассматривавшаяся ранее этическая экспертиза относится ко второму типу ситуаций, когда целью является не столько коммуникация, сколько выработка окончательного решения. А это значит, что этическая экспертиза отнюдь не исчерпывает всех возможностей, которые несет в себе экспертиза гуманитарная.

Вообще говоря, было бы неверно трактовать гуманитарную экспертизу, скажем, какой-либо новой технологии как одноразовое мероприятие. Хотя во многих случаях одноразовой экспертизы и бывает достаточно, однако нередко не удается ограничиться только ею, а приходится отслеживать все новые и новые явления и эффекты, порождаемые данной технологией, оценивать вновь обнаруживающиеся ее возможности, как и факторы вызываемого ею риска.

Характерным примером в этом смысле является история компьютеризации, ее человеческих и социальных последствий. В этой истории можно уже выделять целые этапы, характерные сменой фокуса гуманитарного анализа, в котором последовательно оказывались то опасности порабощения человека машиной, то связанная с компьютеризацией угроза безработицы, то изменения человеческого интеллекта в процессах взаимодействия человека с компьютером и т.д.

2. Эксперт: профессионал или «рядовой обыватель» (layperson)? Вот весьма характерное изложение первой позиции: «Эксперт – это хороший аналитик, подлинный ученый-исследователь, блестящий администратор… Эксперт – это исследователь назначенного предмета, профи в данной области, искусный и

мудрый оценщик, знаток нужной сферы, спец в определяемом научном и практическом пространстве, настоящий ас среди родственных профессионалов.» (Ярская В.Н., с. 8.)

В этой характеристике обращает на себя внимание постулируемая исключительность не только профессиональных, но и личностных качеств. Вместе с тем остается непонятным, кто и как будет оценивать наличие и степень выраженности у конкретного индивида всех этих качеств. Не предполагается ли при этом наличие особого класса экспертов по экспертам, т.е. тех, кто полномочен делать выбор среди совокупности кандидатов? Более того, во власти таких суперэкспертов неизбежно оказывается и установление «назначенного предмета», и выявление «нужной сферы», и задание «определяемого научного и практического пространства».

Мне представляется, что от участника гуманитарной экспертизы, вообще говоря, вовсе не обязательно требовать всех этих исключительных качеств. Более того, во многих случаях именно для гуманитарной экспертизы первостепенное значение имеет способность эксперта адекватно выразить интересы, надежды и опасения того самого «рядового обывателя», о чем уже шла речь при обсуждении этической экспертизы. Например, сегодня в обществе идут острые дискуссии о модернизации или реформировании образования, здравоохранения, социального обеспечения и т.п. На мой взгляд, принципиальная ограниченность многих таких дискуссий обусловлена тем, что в них участвуют только «спецы» с их ведомственно задаваемым и очерчиваемым кругозором. Между тем весьма ограниченными оказываются возможности представить свои позиции у тех, на кого, собственно, эти модернизации и реформы направлены и кто непосредственно на себе будет воспринимать последствия этих реформ.

В качестве конкретного примера более широкого понимания экспертизы мы можем сослаться на опыт проведения в 1994-1995г. междисциплинарной экспертизы, объектом которой было содержание гуманитарного образования в средней школе (Рубцов А., Юдин Б., 1995). Экспертиза проводилась в рамках программы “Трансформация содержания гуманитарного образования”, осуществлявшейся фондом “Культурная инициатива”. В качестве экспертов намеренно были привлечены специалисты-гуманитарии, не связанные непосредственно со школьным преподаванием. Это было сделано для того, чтобы выявить представления не столько профессиональных педагогов (на которых не может не сказываться груз устоявшихся стереотипов), сколько более широкого, “экстрапедагогического” гуманитарного сообщества, так как в условиях глубоких реформ, переживаемых нашим образованием, необходим более широкий и объемный взгляд на содержание гуманитарных знаний, преподаваемых будущим поколениям россиян.

Экспертам, представлявшим такие дисциплины, как история, экономика, этика, политология, культурная география, экология, право, философия и т.д., было предложено ответить на вопросы, касающиеся:

- общей оценки сложившейся системы гуманитарного образования и его содержания;
- определения того, что в рамках учебных курсов утратило актуальность, а также “лакун”, т.е. тех фрагментов гуманитарного знания, которые, по мнению экспертов, обязательно должны быть усвоены школьниками, но отсутствуют в нынешних программах и учебных курсах;
- выявления “сквозных” тем, освещение которых не может быть ограничено рамками какого-то одного учебного предмета.

Благодаря проведенной экспертизе удалось сформулировать конкретные предложения по поводу изменений, которые необходимо внести в содержание школьного гуманитарного образования. В частности, были намечены темы новых учебных пособий, а также отдельных блоков для включения в содержание существующих предметов. В то же время был получен опыт проведения многоступенчатой гуманитарной экспертизы, определены некоторые важные параметры междисциплинарного взаимодействия специалистов.

Еще один пример подобного рода – гуманитарная экспертиза технологий психодиагностики, применяемых в педагогической практике (См. Психолого-педагогическая диагностика…, 2003.) В этом случае важным было то, что в экспертизе наряду с профессионалами – психологами и педагогами участвовали и непрофессионалы, функцией которых являлось представление интересов как детей, проходящих тестирование, и так или иначе испытывающих на себе влияние поставленного им диагноза, так и их родителей.

3. С только что рассмотренной неопределенностью тесно связана еще одна. Коль скоро мы говорим о *гуманитарной* экспертизе, естественно задаться вопросом: является ли она гуманитарной в смысле применяемого инструментария либо в смысле решаемых ею задач?

В первом случае имеется в виду следующее: экспертизу делает гуманитарной то, что в качестве экспертов выступают представители различных областей гуманитарного знания. Аргументация при этом бывает примерно такой. Каждая из гуманитарных (или, может быть, социально-гуманитарных) дисциплин так или иначе изучает человека, но при этом каждая из них воспринимает его в своем контексте. Иначе говоря, каждая из них по-своему конструирует человека как предмет изучения. В результате в дисциплинарных рамках человек выступает как “Homo economicus”, “Homo sociologicus” и т.п. Таким образом, та или иная в общем-то частная по отношению к нему квалификация мыслится как его всеобщее определение, как differentia specifica. Гуманитарная же экспертиза, будучи междисциплинарной, позволяет преодолеть эти ограничения.

Вызывает, однако, сомнения то, удастся ли при этом отойти от предметного (будь оно даже «межпредметным») восприятия человека. Мне представляется, что гуманитарный характер экспертизы

можно и нужно понимать иначе – в смысле ее отнесенности к человеку как таковому, который выступает в этом случае как своего рода «точка отсчета».

При этом, разумеется, возникает вопрос о том, можно ли и если да, то какими средствами, отойти от предметного восприятия человека. У меня нет готового ответа на этот вопрос, но я думаю, что средством выхода за рамки такого сугубо предметного понимания человека является открытая – и, разумеется, методологически проработанная - апелляция к ценностным установкам эксперта. Взаимодействие экспертов при этом будет выступать как сопоставление и взаимодействие не только различных сфер знания, но и различных (и притом эксплицированных!) ценностных позиций в отношении к человеку. В таком случае можно надеяться, что гуманитарная экспертиза будет экспертизой *не по поводу человека*, а экспертизой *для человека*.

4. Что является объектом гуманитарной экспертизы – тот или иной *предмет*, который воздействует на человека и с которым человеку приходится так или иначе взаимодействовать, либо технология как нечто включающее не только предмет, но прежде всего - возможные способы взаимодействия с ним? (Подробнее см. Ашмарин И., Юдин Б., 1997).

Наиболее естественно понимать в качестве объекта гуманитарной экспертизы прежде всего научно-технические или социальные новации. Однако здесь необходимы некоторые уточнения и пояснения. Вообще говоря, всякое новшество, входящее в нашу жизнь, в социальную практику, можно рассматривать как некоторый “предмет” (даже при фигуральном понимании этого термина применительно, скажем, к социальной жизни). Такое “предметоцентрическое” понимание, впрочем, нередко оказывается чересчур узким, теперь уже в силу не столько того, что человек при этом отодвигается на второй, если угодно, служебный, план, сколько того, что это новшество, помимо того, что оно есть определенный предмет, предполагает также и определенные способы, практики его применения, оперирования с ним и т.п.

И на личностном, и на социальном уровне именно эта сторона дела и является наиболее существенной, поскольку последствия для человека и общества обычно порождает не сам предмет, а сопряжённые способы взаимодействия с ним, те результаты, к которым ведут эти наши взаимодействия, и, наконец, те изменения в нас самих, которые вызываются этими взаимодействиями. Иначе говоря, мы имеем дело не столько с самими по себе предметами, сколько с сопряжёнными технологиями.

Впрочем, не только в онтологическом, но и в методологическом отношении в процессе гуманитарной экспертизы имеет смысл обращаться не к предметам, а к технологиям, поскольку при таком подходе мы только и можем осмысленно выделять и факторы риска, и те параметры, на которые можно воздействовать и которые можно изменять. Именно технологии - в отличие от изолированных предметов - обладают теми свойствами комплексности и целостности, которые и позволяют их рассматривать в качестве объектов при проведении гуманитарной экспертизы. (Замечу, что в качестве технологий, подвергающихся экспертизе, могут выступать и социальные нововведения, например, решения законодательной или исполнительной власти, дающие начало новым *социальным практикам*, т.е. новым формам взаимоотношений между людьми и социальными институтами, причем таких, которые носят не разовый характер, а воспроизводятся в сходных ситуациях.)

Следующее уточнение касается того, что выше речь шла преимущественно о *новых* технологиях. Вообще говоря, это условие вовсе не является обязательным - *объектом экспертизы могут быть и существующие технологии*, особенно в том случае, если при своем практическом применении они обнаруживают негативные эффекты. При этом задачей экспертизы может быть поиск непосредственных причин таких эффектов и выявление альтернативных подходов и решений, позволяющих ликвидировать либо ослабить их действие.

Имеет смысл, далее, обсудить вопрос о происхождении, если угодно, об источниках тех технологических новаций, которые могут быть объектами гуманитарной экспертизы. Ясно, что одним из таких источников является научно-технический прогресс, который, безусловно, вносит немало нового в жизнь человека. Но и эти новшества воздействуют не сами по себе, а в тех социально и культурно опосредованных формах, в которых они и доходят до человека. Именно эти опосредующие формы во многом и определяют воздействие научно-технических новаций на человека, на его развитие и на его потенциал, именно они поэтому и являются главным объектом экспертизы.

Другой источник технологических новаций - сама социальная практика. Здесь имеет смысл особо выделить технологии, порождаемые решениями и действиями властных структур. По отношению к ним применение предваряющей гуманитарной экспертизы представляется вполне естественным, а во многих случаях - и просто необходимым, поскольку позволяет предвидеть и скорректировать как прямые, так и опосредованные, отдаленные неблагоприятные последствия.

*

Таким образом, гуманитарная экспертиза сегодня – это феномен, имеющий множество неопределенностей. Именно это обстоятельство я и стремился подчеркнуть в данной статье. Более того, мне представляется принципиально важным исходить из максимально широкого понимания гуманитарной экспертизы, налагая на него там и тогда, где и когда это необходимо, те или иные ограничения. В конечном счете, любой анализ, направленный на оценку всех тех воздействий, которые оказывает на человека новая технология, можно воспринимать именно в таком качестве. А это значит, что, вообще говоря, каждый, кто

начинает размышлять о социальных и человеческих последствиях применения новой технологии, выступает в роли эксперта.

При таком оперировании с понятием гуманитарной экспертизы какие-то из описанных в статье, как и многих других, неопределенностей, видимо, в дальнейшем будут разрешены. Вместе с тем многие из них, на мой взгляд, внутренне присущи гуманитарной экспертизе как особому виду деятельности. Сомнений в том, что эта деятельность становится и будет становиться все более социально значимой, у меня нет. Более того, осуществляемая в тех или иных формах гуманитарная экспертиза уже сегодня представляется мне необходимой составляющей нашего человеческого бытия.

Ссылки:

1. Ашмарин И., Юдин Б. Основы гуманитарной экспертизы. – «Человек», 1997, №3, с. 76-86.
2. Йонас Х. Философские размышления об экспериментах на людях // Этические и правовые проблемы клинических испытаний и экспериментов на человеке и животных. М., 1994.
3. Психолого-педагогическая диагностика в образовании: опыт гуманитарной экспертизы. Под ред. Б.Г. Юдина, Е.Г. Юдиной. М., 2003.
4. Рубцов А.В., Юдин Б.Г. Новые ориентиры гуманитарного образования. - “Человек”, 1995, № 2-4.
5. Скирбекк Г. Есть ли у экспертизы этические основы? - “Человек”, 1991, №1, с. 86-93.
6. Хельсинкская декларация Всемирной медицинской ассоциации. В кн.: А. Кэмпбелл, Г. Джиллет, Г. Джонс. «Медицинская этика». М., 2004, с. 382.
7. Ярская В.Н. Методология конструирующей экспертизы: опыт работы эксперта. В кн.: Современное российское общество: власть экспертизы. Саратов, 2003, с.7-15.
8. Crawley, Francis P., Ethical Review Committees: Local, Institutional and International Experiences. In: International Review of Bioethics, 1999, Vol. 10, #5, p.25-33.
9. Skirbekk G. Rationality and modernity. Oslo, Scandinavian University Press, 1993.
10. Yudin B. Ethical Industry in Experiments with Humans // Ethics Committees in Central and Eastern Europe / ed. J. Glasa. Bratislava: Charis — IMEB Fdn., 2000. P. 135–140.

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ[*]

Вал. А. Луков,
Московский гуманитарный университет

Разработка проблем гуманитарной экспертизы на уровне ее теоретического осмысления и обоснования с переменным успехом идет на протяжении последних десятилетий. Ее суть состоит в том, что распространение новых технологий порождает опасные для человека и человечества риски, которые необходимо упредить до того, когда они выйдут из-под контроля и приведут к необратимым последствиям. Специфика гуманитарной экспертизы в научных дискуссиях в основном нащупана. Ее главные черты (на основе трудов Б. Г. Юдина, возглавлявшего это направление в Институте человека РАН, а ныне продолжающего работу по проблематике гуманитарной экспертизы в возглавляемом им Центре биоэтики Института гуманитарных исследований МосГУ) могут быть сведены к следующему:

— гуманитарная экспертиза представляет собой опережающее реагирование, призванное обнаружить возможные риски нововведений (включая и гуманитарные технологии), когда они еще не очевидны и слабо сознаются в обществе;

— гуманитарная экспертиза, в отличие от этической экспертизы, не является одноразовым мероприятием, завершающемся принятием управленческого решения, она — своего рода мониторинг проблемы и одновременно форма диалога сторон, ответственных за реализацию инноваций;

— эксперт в данном виде экспертизы прежде всего характеризуется способностью адекватно выразить интересы, надежды и опасения «рядового обывателя», его узкий профессионализм здесь отходит на второй план[1].

Такое понимание гуманитарной экспертизы представляется наиболее адекватным современным проблемам общественного развития. В то же время оно порождает многие вопросы при переходе от теоретического обоснования к практической реализации идеи. Б. Г. Юдин в числе дискуссионных вопросов назвал (1) неясность относительно институционального характера гуманитарной экспертизы; (2) проблему отбора экспертов; (3) неопределенность того, где заключена гуманитарная составляющая такой экспертизы

[*] Статья подготовлена при поддержке РГНФ, грант №06-03-91312а/У.

[1] См.: Гуманитарное знание: тенденции развития в XXI веке /Под. общ. ред. Вал. А. Лукова. М., 2006. С. 214–234.

— в инструментарии или в результатах; (4) смутность в вопросе, что же подвергается экспертизе: предмет, воздействующий на человека, или технология (т. е. способ взаимодействия человека и предмета)[2].

Занимаясь проблемами фамилистической экспертизы (а по своим основаниям она близка к экспертизе гуманитарной[3]), мы столкнулись и с другими нерешенными вопросами, также относящимися к переходу от теоретических постулатов к практике организации экспертной деятельности и применения ее инструментов. Анализ литературы показал, что немалую растерянность сторонников научного обоснования мер в области социальной политики в свое время вызвали негативные итоги крупных социальных программ, направленных на поддержку семей и принятых (в том числе и как акты законодательства) в ряде промышленно развитых стран. В США, например, большой резонанс вызвал провал масштабных социальных программ администрации президента Джонсона, провозглашенных в 1960-е годы под девизом «войны против бедности». В ряде случаев (в области обеспечения семей жильем и др.) эти программы привели к прямо противоположному планировавшемуся результату, который вдобавок отрицательно сказался не на части, а на всех семьях со средним достатком[4]. Подобным образом не оправдали себя правительственные социальные программы 1970-х годов в Италии[61] и ряде других европейских стран. На основе этого неудавшегося опыта сформировалась точка зрения, отрицающая концепцию, согласно которой на систему социального обеспечения возлагаются задачи борьбы с бедностью и обеспечения каждой семье гарантированного прожиточного минимума. Эта концепция критиковалась, поскольку компенсации осуществимы только путем перераспределения, не создают новых средств[62].

Приводя пример из социальной сферы, мы обращаем внимание на то, что задачи гуманитарной экспертизы оказываются в сложной связи с задачами экспертизы социальной (социокультурной) и правовой. Надо, среди прочего, определиться, в какой мере к предметам гуманитарной экспертизы относятся обсуждаемые в обществе (в странах с высоким уровнем жизни в том числе) социальные проблемы, например, относительно гендерной сегрегации в оплате труда[63] или правовой проблемы, например, юридических последствий электронной подписи[64]. В первом случае связь с гуманитарными технологиями менее заметна, во втором — есть технология, но не ясна проблема угрозы ее применения для человечества.

Другая проблема — отсутствие единой позиции в научном сообществе по обсуждаемым в обществе проблемам. Споры по проблемам биоэтики, здравоохранения, перспективам человека не завершены и, более того, разгораются с новой силой (например, по проблеме клонирования)[65]. В обществе невозможно по многим вопросам, в том числе касающимся самих основ жизни человека, добиться единого мнения, но и в научных сообществах ситуация такая же: спор ведет к прояснению позиций, но вряд ли можно сказать, что они сближаются и эксперты смогут договориться между собой и дать единственно верный («научно обоснованный») ответ, предваряя риски и угрозы человечеству.

Возможно ли при таких обстоятельствах вообще перейти от общей постановки вопроса о гуманитарной экспертизе к практическим действиям? В чем должны заключаться сами эти практические действия? Каким путем к ним можно приступить?

В отношении первого вопроса можно констатировать, что стихийно гуманитарная экспертиза уже существует, хотя ее институционализация находится в начальной стадии. Имеющийся опыт оценки действия лекарственных препаратов и рекомендации их к производству и продаже, находится на одном полюсе институциональных практик: здесь имеется установленный режим сертификации, хотя бы он и был несовершенным. На другом полюсе — дискурс в среде научной интеллигенции о гуманитарной экспертизе, ее содержании, методике и т. п. Споры ученых нередко слишком абстрактны и беспомощны в практическом смысле, но это важная форма общественной инициативы, содержащая ростки взаимодействия гражданского общества и государства в этой сфере.

Стихийная гуманитарная экспертиза показывает и путь ее дальнейшей институционализации (и это ответ на второй наш вопрос): необходимо вывести на уровень правового регулирования ту часть экспертных действий, которые уже в той или иной мере освоены. Этот путь в России довольно редкий, обычно у

---

[2] См.: там же. С. 222–227.

[3] В нашей трактовке фамилистической экспертизой является исследование трудно формализуемой задачи экспертами или при их участии, имеющее целью установить влияние изучаемых социальных условий и факторов на жизнедеятельность семьи и выработать рекомендации по оптимизации воздействия на семью этих условий и факторов для принятия управленческих решений.

[4] См.: Lee D. Government policy and the distortions in family housing // The American Family and the State /Ed. by J. R. Peden, F. R. Glahe. San Francisco, 1986. P. 309–327.

[61] См.: Алещенок С. В., Луков В. А. Государственная молодежная политика: Мировой опыт разработки и рекомендации. Выводы для наших условий. М.: Комитет ВС РСФСР по делам молодежи, 1991.

[62] См.: Rustant M. La securite social en crise. Paris: Chronique social, 1980. P. 9, 28.

[63] См., например, исследования по США: Women, gender and work: What is equality and how do we get there? Geneva: ILO, 2001; Boraas St., Rodgers III W. M. How does gender play a role in the earning gap? An update // Monthly labor review. Wash., 2003. N 3. P. 9–15.

[64] См.: Pitte-Coudol T. La signiture électronique. Paris: Litec, 2001.

[65] См.: Joerden J. C. Menschenleben: Etische Grund ind Grenzfragen des Medizinrechts. Stuttgart: Franz Steiner, 2003.

инициаторов того или иного решения есть стремление закрепить его в форме закона без учета того, что есть другие правовые средства. Между тем мировой опыт показывает, что правильнее идти от этапа к этапу, закрепляя то, о чем удалось договориться, даже если это фрагменты системы, а не сама система. Пример такой конвенциальности находим в смежных областях, в частности в установлении приоритетов государственной семейной политики Франции, которая в начале 1990-х годов основывалась на задачах достижения прогресса в формировании «необходимых условий для семьи». К таким условиям были отнесены: более высокое качество жилищного строительства; уменьшение больших ансамблей; приобщение к собственности; улучшение старых жилищ; развитие и концентрация коллективного обслуживание соседей; создание агентств по социальному обучению; упрощение ежедневных перемещений; более приемлемые пространства для проживания; более совершенная защита окружающей среды; разрешение проблем, возникающих из-за несоответствия профессиональной жизни родителей и обучения детей; улучшение форм проведения досуга взрослыми и детьми (организация досуга в школе, во внешкольное время, развитие центров досуга, помощь ассоциациям досуга и каникулярным центрам, полная занятость школьных и спортивных помещений и спортивных площадок), непременно учитывая их желания и их выбор; планирование времени[66]. Этот перечень никак не производит впечатления системы, здесь все

[66] Lafon R. Vocabulaire des psychopedagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. P. 459.

НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СМЫСЛЫ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ *

И.И. Ашмарин,
Институт философии РАН

Понимание целей и задач *гуманитарной экспертизы* всегда осложнено достаточно простыми толкованиями компонентов этого вербального конструкта. *Гуманитарность* уже и в обыденном сознании ассоциируется не только с гуманитарной помощью, но и с вполне определенным классом наук и социальных проблем. А само понятие *экспертизы* внятно каждому, поскольку практика привлечения специалистов для оценки какой-либо ситуации, ее последствий, рисков, возможностей и т.п. известна, может быть, даже еще с палеолитических времен. В настоящее же время для некоторых профессиональных экспертиз (судебная, медицинская и т.д.) имеются специальные экспертные службы, для деятельности которых создана нормативно-правовая база, отработаны технологии и механизмы реализации экспертных заключений. Да и каждый человек, к которому обращаются за советом, становится почти экспертом для того, кто в этом совете нуждается. Исчерпывающее же объяснение слова *экспертиза* дано в толковых словарях русского языка, например: «Экспертиза – рассмотрение какого-нибудь вопроса экспертами для дачи заключения» (Ожегов, 1981). Так что, если этот «какой-нибудь вопрос» имеет гуманитарную природу, то и гуманитарную экспертизу, казалось бы, можно считать рядоположенной с любой профессиональной, если при этом набор профессий экспертов можно типологически объединить по признаку их близости к соответствующим гуманитарным наукам. Однако, это не так. Гуманитарная экспертиза – термин, имеющий самостоятельное значение. Попробуем проиллюстрировать это на историческом материале.

Для этого сравним две крупнейшие исторические акции – Венский конгресс 1814-15 г.г., завершивший наполеоновские войны и Нюрнбергский процесс 1946-47 г.г., поставивший точку во Второй мировой войне. На Венском конгрессе речь шла исключительно о перекройке политической карты Европы, а точнее, об удовлетворении территориальных притязаний держав-победительниц – и ничего более. Наполеон рассматривался лишь как руководитель страны, проигравшей войну. Обсуждать последствия этой войны для народов Европы, для судеб отдельных людей или судить Наполеона как военного преступника никому и в голову тогда не приходило. Военные преступники, преступления против человечества – в то время такие понятия просто отсутствовали. Они появились лишь через полтора столетия, и на Нюрнбергском процессе прочно вошли в лексикон международных отношений. Общечеловеческие ценности, судьбы народов, опасность для человечества – такие понятия, используемые ранее в философии, социологии и т.п., зазвучали на международном форуме, где обсуждались уже не политические интересы государств, а судьбы людей, живущих на территории этих государств.

Здесь, конечно, есть материал для обобщений на тему исторического развития идей гуманизма, а такие идеи действительно в ходе этого развития стали «овладевать массами». Но для нас здесь важно другое. Озабоченность масштабами социально-политических потрясений и военно-промышленных инноваций в XX веке стала для человечества не только этически, но и витально обоснованной. Вся вторая половина XX века сделала эту озабоченность почти панической. Мы не будем здесь рассуждать об угрозе ядерной катастрофы, о негативных экологических последствиях научно-технического прогресса и т.д. – все это хорошо известно. Важно то, что сегодня общецивилизационной необходимостью стал опережающий анализ и прогнозирование рисков и реальных опасностей для человека и человечества, связанных с научно-

техническими и социальными инновациями (эти риски и опасности постоянно приумножаются и растут по своему размаху не только в «привычных» условиях научно-технического прогресса и разработок новых социальных технологий, но и на фоне уже сложившихся реалий процессов глобализации). Основой анализа и прогнозирования таких рисков и опасностей должна являться, на наш взгляд, гуманитарная экспертиза.

Сразу заметим, что не для всех крупномасштабных потенциально опасных технологий необходима гуманитарная экспертиза. Так, например, разработка проекта атомной электростанции – дело специально подготовленных профессионалов, а принятие этого проекта – прерогатива соответствующей государственной комиссии. Для этого есть уже отработанные нормативы, по соответствию которым проверяются заложенные в проект эксплуатационно-технические характеристики будущей АЭС, системы постоянного дозиметрического контроля, алгоритмы профилактических и аварийных мероприятий и т.д. Гуманитарная экспертиза на этой стадии не нужна. Но вот строительство реальной АЭС в конкретном регионе – это уже потенциальный объект гуманитарной экспертизы. Здесь необходимо проанализировать соответствующие настроения населения, связанные с памятью о чернобыльской трагедии, социальную, а иногда и социально-политическую обстановку в регионе. Общеобразовательный уровень населения региона, по-видимому, тоже должен быть предметом анализа. А результаты гуманитарной экспертизы могут, соответственно, содержать рекомендации по созданию специального консультационно-просветительского пункта (или нескольких пунктов), где любой житель сможет получить исчерпывающую, заведомо объективную и доходчиво изложенную информацию об уровне безопасности этой АЭС, об энергетической целесообразности ее строительства, об атомной энергетике, как таковой и т.д. и т.п.

Из этого примера становится ясно, что гуманитарная экспертиза «напрашивается», прежде всего, там, где отсутствуют формализованные критерии и характеристики, апробированные нормативные акты, алгоритмы и проч. (см., напр., Братченко, 1999, с. 19). Иными словами, гуманитарная экспертиза опирается не столько на нормы, сколько на ценности и ориентирована не столько на «предметы», сколько на технологии (Ашмарин, Юдин 1999, с. 43). В этом, пожалуй, одно из основных отличий гуманитарной экспертизы от профессиональных экспертных акций.

Весьма важным является вопрос актуализации результатов гуманитарной экспертизы, причем не ее «мгновенной» действенности, а ее возможностей, ее потенциале и соответствующей ему власти. Как мы уже говорили, один из основных объектов гуманитарной экспертизы – факторы риска. Важно отметить, что *риски* как главные угрозы человеческому существованию пришли на смену традиционным *опасностям* прошлого (Бауман, 2000). При этом разница между рисками заметная. Традиционные опасности непосредственны, очевидны, а главное, обнаружимы даже неспециалистами и часто предсказуемы (Бек, 2000). Риски же, в большинстве своем невидимы, неощутимы и в основном диагностируются специалистами. Например, неурожай в отдельном регионе любой страны это «традиционная опасность». В экономически развитом, стабильном государстве эта опасность небольшая, устраняется она усиленными поставками продовольствия в пострадавший регион; в слабом же государстве такому региону грозит голод. Но в обоих случаях и сама опасность, и ее последствия не только непосредственно обнаружимы, но и легко предсказуемы любым здравомыслящим человеком. А вот парниковый эффект в атмосфере Земли – это уже типичный фактор риска. Непосредственно он практически не обнаружим: уверенно зарегистрировать потепление климата на Земле на десятые доли градуса в год могут только профессионалы с помощью специальной аппаратуры в ходе многолетних наблюдений. Что же касается глобальных последствий парникового эффекта, то их также могут предсказать только специалисты. Широким слоям населения они могут быть известны либо из СМИ (часто в весьма искаженном виде), либо из научно-популярной литературы (которой интересуется малая доля населения).

Аналогичные иллюстрации различий опасности и риска можно привести и из социальной практики. Например, крупномасштабный пограничный конфликт между соседними государствами это опасность, а серьезные изменения правил призыва в армию это риск, который во всей полноте его последствий могут проанализировать также только специалисты – юристы, социологи, психологи, теоретики строительства Вооруженных Сил.

Таким образом, условие участия в гуманитарной экспертизе компетентных специалистов становится не просто важным, а необходимым. При этом повышение «наукоемкости» факторов риска, с одной стороны, соответствует повышению масштабности технологий и соответствующих политических решений, а с другой – требует повышения научной компетентности и гражданской ответственности экспертов. Отсюда, с такой же неизбежностью, возникает вопрос *власти экспертизы*. Вопрос этот, можно сказать, эпохален: если в доиндустриальные эпохи легитимность власти обеспечивалась правом избранных по рождению, в индустриальную эпоху – правом избранных по политическому весу и/или богатству, то в нынешнюю постиндустриальную, или информационную эпоху легитимность власти может обеспечиваться тоже правом «избранных», но избранных по компетентности, уровню образования, интеллектуальным способностям. Здесь возникает опасность того, что гуманитарная экспертиза может стать недемократичной процедурой или, по крайней мере, выглядеть таковой в глазах общества, для здоровья и благополучия которого такая процедура, собственно говоря, и проводится.

Как мы уже отмечали, гуманитарная экспертиза обязательно должна опережать сегодняшние события, прогнозируя завтрашние, оценивать уровень рисков и их негативных последствий. Эти требования придают ей сугубо современное звучание. Мир и в онтологическом, и в гносеологическом аспекте видится все менее детерминированным. Почти континуальная детерминированность процессов и событий приводит к тому, что традиционные *планы* с их жесткими таблицами типа «что - кто - когда» теперь уступают место *проектам*, где в основном присутствует вероятностная экстраполяция сегодняшних планов на завтрашнюю реальность. При этом ветвящееся разнообразие вариантов развития событий приходит в противоречие с необходимостью принимать однозначные решения. Здесь мы имеем дело с той ситуацией, о которой уже говорили – отсутствие либо неэффективность нормативных или хотя бы апробированных алгоритмов принятия решения. В подобных случаях предваряющая оценка рисков становится не единственно возможной, а просто необходимой процедурой. При этом осуществляется не только опора на профессиональный опыт и интуицию экспертов, а ориентация на аксиологическую шкалу, обязательно содержащую такие ценности, как экологическое равновесие, благополучие человека и общества и т.д. Девиз «как бы чего не вышло» из принципа перестраховщика трансформируется в исходную формулу экспертной оценки. Пожалуй, именно такая экспертиза становится «подлинно» гуманитарной. Мера отчуждения человека от продукта его деятельности при этом оценивается на стадии реализации этой деятельности. То есть гуманитарная экспертиза может прогнозировать факторы риска, порожденные объективными реалиями нынешней эпохи, такими, как новые научно-технические и социальные технологии, процессы глобализации и т.п. И если деятельность воинствующих «экологистов», антиглобалистов и т.п. сводится в основном лишь к публичным акциям, то гуманитарная экспертиза может обеспечить конструктивную реакцию общества на любые факторы риска.

Ссылки:

1. И.И.Ашмарин, Б.Г.Юдин. Человеческий потенциал: основы гуманитарной экспертизы // Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода. Под ред. И.Т. Фролова. – М., 1999. С. 39-54.
2. Бауман З. Пьер Бурдье, или диалектика // Социологический журнал, 2002, № 3. С. 5-19.
3. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. М., 2000.
4. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М., 1999.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1981

ЧЕЛОВЕК В МИРЕ ТЕХНОЛОГИЙ: О НЕОБХОДИМОСТИ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ*

Г.Б.Степанова,
Институт философии РАН

Современные технологии характеризуются высокой научной и информационной емкостью, невозможностью их разработки без основательной научной базы, без научно-информационного поиска. Эти технологии обычно базируются на новейших достижениях фундаментальных наук и взаимодействуют с ними. При создании новых технологий происходит интеграция ряда естественных, математических, технических и общественных наук. В серьезные взаимоотношения с технологией вступили гуманитарные науки (психология, социология, педагогика). Особенностью современных технологий является то, что многие из них адресованы непосредственно потребителю. В Интернете и на книжных прилавках можно встретить рекомендации по использованию информационных, финансовых, политических, психологических, оздоровительных, кадровых, образовательных, мобильных, креативных и других разнообразных технологий, благая цель которых расширение возможностей человека, совершенствование его деятельности, создание комфортных условий жизни. Например, информационные технологии в образовании создают образовательно-информационный ресурс по предмету для широкого круга пользователей, в том числе для дистанционного обучения. Центр креативных технологий предлагает формализованную процедуру постановки и поиска решения креативных задач из различных сфер бизнеса, экономики, техники. НЛП-технологии - это инструмент, позволяющий вычленить у выдающихся людей полезные навыки, субъективные по определению, и эти навыки передать всем желающим.

Казалось бы, достаточно безобидная реклама в СМИ. Однако, социально-психологическое воздействие рекламы базируется в основном на внушении и подражании, особенностью которых является обращение не к логике и разуму личности, а к ее готовности получить распоряжение, инструкцию к действию. Это особенно характерно для людей, не обладающих развитой способностью к самостоятельному мышлению, а жизненные ценности которых отчетливо не сформировались. К таким категориям людей относятся прежде всего дети и молодежь. Реклама оказывается существенным элементом формирования

потребностно-мотивационной сферы личности. Часто – за счет рекламы происходит замещение полноценных человеческих потребностей суррогатными. Причем это происходит как правило вне зависимости от сознания самого воспринимающего рекламу. В последнее время рекламные ролики часто напрямую совмещают терминальные ценности человека (здоровье, жизнь, активность, самореализацию, любовь, дружбу) с продуктами или предметами (кофе, пиво, средства гигиены, жевательная резинка и т.п.) потребление которых никаким образом не связано с реализацией этих ценностей.

Рассматривая воздействие новых технологий на здоровье и развитие человека, Б.Г.Юдин выделяет три типа такого воздействия[1].

К первому типу следует относить те биомедицинские технологии, которые направлены на то, чтобы способствовать сохранению и укреплению здоровья. Создание и внедрение этих технологий приобрело поистине индустриальный размах, став одним из наиболее прибыльных видов бизнеса. Причем это касается как проектов, основанных на последних достижениях химии и биологии, в частности, генной инженерии, так и осовремененном использовании вполне традиционных технологий, в том числе мистического толка.

Второй тип воздействия характерен для любых новых технологий, которые создаются безотносительно к проблемам человеческого здоровья, но, как обнаруживается впоследствии, уже тогда, когда эти технологии погружаются в человеческий мир, влияют, и далеко не всегда позитивно, на здоровье человека.

И, наконец, имеет смысл выделять еще один тип воздействия. Это – те новые технологии, которые расширяют возможности человека. Прежде всего - это информационные технологии, которые зачастую открывают перед человеком буквально новые пространства, новые горизонты его существования. Расширение возможностей, которое дают новые технологии, имеет самое непосредственное отношение к здоровью, развитию, понимаемому в гуманитарной плоскости - не столько как соответствие каким-то нормам, сколько как спектр возможностей самореализации, которые открыты для данного человека.

Можно условно выделить несколько групп пользователей новых технологий. Это, во-первых, непрофессионалы, использующие, например, телекоммуникационные, информационные, психологические и т.п. технологии в повседневной жизни. Во-вторых, это профессионалы, которые применяют новые технологии, не относящиеся непосредственно к сфере их трудовой деятельности. В частности, информационные технологии применяются сегодня практически во всех сферах профессиональной деятельности. Педагогические и психологические технологии массово представлены не только в образовательной практике, при консультировании, в социальных службах, но также востребованы и руководителями разного уровня. Наконец, в-третьих, использование разнообразных технологий профессионалами по своему профилю. Характерно то, что пользователь сегодня имеет возможность выбрать среди массы разнообразных предложений как технологии для своего профессионального развития, так и для образования, оздоровления, самосовершенствования и развлечения. Таким образом, один и тот же человек оказывается вовлечен во все три перечисленные группы пользователей. Часто, он оказывается единственным экспертом и самостоятельно оценивает достоинства и недостатки выбранной технологии.

Современный технологичный мир диктует необходимость формирования массовой технологической культуры. И если раньше технологическая культура была профессионально значима для производителей, поскольку они имели дело с процессом (технологией) производства, а потребители получали готовый продукт, то теперь сами пользователи имеют дело с технологиями, часто продуцируя новый продукт (в самом широком смысле слова). Это может быть информация, новые личностные или когнитивные качества, улучшенное здоровье, новый стиль общения, новые формы управления и т.п. Технология выступает в таком случае в качестве нового средства деятельности.

В этом контексте новую актуальность приобретает культурно-историческая концепция Л.С.Выготского, который рассматривает развитие высших психических функций главным образом за счет развития особых технических "вспомогательных средств" мышления и поведения. Выготский подчеркивает роль знака как средства опосредования в развитии памяти, мышления. Переходя к использованию знаков, языка как основного средства мышления, психические функции меняют свой тип. Это происходит за счет интериоризации, вращивания внешних операций внутрь, т.е. из внешне опосредованной они становятся внутренне опосредованными.Логическим следствием из признания первостепенной важности употребления знаков в истории развития всех высших психических функций является, по его мнению, вовлечение в систему психологических понятий внешних символических форм деятельности (речь, чтение, письмо, счет и т.п.).

Возвращаясь к новым технологиям, которые буквально пронизывают нашу жизнь, можно сказать, что многие из них, если не большинство, используют именно знаки, как основное средство воздействия. Это воздействие наиболее сильно проявляется в детстве и юности. Это время установления определенных связей между нейронами. Выполнение той или иной деятельности, использование тех или иных опосредствующих средств ведет к укреплению определенных связей, формированию и развитию психологических систем. И возвращаясь к Выготскому, нет постоянной формулы, определяющей отношения мышления и речи на всех стадиях их развития и распада. Изменяются и модифицируются отношения не столько внутри функций, их структура, сколько связи функций между собой, возникают

новые группировки, происходит изменение межфункциональной структуры. Так, у большинства из нас, проведших в детстве много лет за книгой, сформировались связи, психологическая система, в которую включены определенным образом высшие психические функции. Если же развитие ребенка происходит в "экранной" визуальной культуре, с другими средствами опосредования, другими знаками, то сложится, сформируется совершенно другая психологическая система. Каким образом будут организованы в этом случае память, речь, мышление, как они будут включены в психологическую природу человека? Каковы должны быть качество и степень изменений, чтобы коренным образом изменить психические процессы?

Большинство технологий, воздействуя на психику человека, так или иначе меняют его поведение — это факт, не вызывающий сомнений. Можно выделить, по крайней мере, два типа воздействий, так или иначе модифицирующих психологическую сферу человека. Во-первых, длительные воздействия, которые самим человеком не осознаются, а изменения его высших психических функций фиксируются лишь в более или менее отдаленном будущем. Таковы, например, информационно-коммуникационные технологии. Уже сейчас возникают межпоколенческие противоречия. Молодежь, воспитанная в визуальной культуре, формирует речевую контркультуру, общается в Интернете на своем специфическом языке: «Красавчег как дила?»

Во-вторых, воздействия, направленные на совершенствование и развитие психических качеств и личности человека в целом, что называется «здесь и сейчас». Этот тип воздействий вполне осознан, даже желаем. Отчетливо просматривается тенденция укреплять у себя, своих детей, своих учеников, своих сотрудников психическое здоровье, развивать способности, расширять возможности. Модным стало тестирование в семье, школе, в учреждениях, а затем коррекция или улучшение. Существует индивидуальная и групповая психотерапия. Широко применяются тренинги общения и тренинги личностного роста, разного рода организационно-деятельностные игры. Предлагаются технологии самосовершенствования. Если раньше речь шла о лечении, оказании помощи здоровым людям, попавшим в затруднительные ситуации, создании оптимальных условий деятельности, раскрытии качеств, присущих человеку, то сейчас все больше используются технологии, позволяющие совершенствовать или формировать нужные в той или иной ситуации качества, мотивацию, определенный склад личности. Это относится, прежде всего, к педагогическим, образовательным, психологическим и т.п. технологиям. Целью воспитания и образования всегда было изменение, точнее развитие человека, и занимались этим, как правило, профессионалы.

Особенностью современных технологий является их адресация непосредственно человеку-пользователю. Именно поэтому с особой актуальностью встает вопрос о технологической культуре каждого человека, который использует те или иные новые технологии в повседневной жизни. Это относится в первую очередь к молодежи, так как она наиболее восприимчива к восприятию новых ценностей, разного рода инноваций, освоению современных технологий. Однако, ситуация в образовании далеко не стабильна, как впрочем и в целом в стране. Вопрос с целями и ценностями образования по словам А.Н.Поддьякова[2], который, в свою очередь ссылается на других авторов, осложняется общей неопределенностью социальной ситуации, субъективной невозможностью прогноза ее развития. Возможный выход видится в создании «школы неопределенности» - школы жизни в неопределенных ситуациях, необходимости формирования у учащихся смысла ценности поиска, ценности создания и использования ситуации неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития[3]. Реализация такого подхода в образовании могла бы способствовать и формированию технологической культуры

О потребности формирования массовой технологической культуры говорит тот факт, что уже существуют программы курса "Основы технологической культуры" для изучения в 10-11 классах. В результате изучения этого курса выпускники общеобразовательной школы должны **иметь представления**:

о технологической культуре и ее компонентах;

о роли техники и технологий в современном обществе и тенденциях их развития;

о современных энерго- и материально сберегающих, безотходных и других перспективных технологиях;

о социальных и экологических последствиях применения технологий;

владеть:

культурой труда;

средствами и способами поиска новых технических решений, графического моделирования изделий и объектов проектной деятельности (курс "Основы технологической культуры" целесообразно изучать в тесной связи с выполнением учащимися проектов, связанных с характером их профильной подготовки), осуществления элементов предпринимательской деятельности;

уметь:

работать с информацией и технологической документацией;

обосновывать выбор своего профессионального плана и использовать возможности для трудоустройства.

Проводятся исследования, определяется сущность и разрабатываются способы формирования технологической культуры представителей социально-гуманитарных профессий. Так, например, под технологической культурой педагога понимается овладение логикой профессионального поведения,

опытом креативной деятельности, способами организации технологических процессов, адаптацию их к целям гуманизации и гуманитаризации образования.

Технологическая культура в таких подходах определяется как интегральное личностное образование, соединяющее в себе гуманистические ценности педагогического процесса, определяющие личностную направленность операционального состава педагогической деятельности и его смыслополагание; инвариантные педагогические умения, отражающие технологию педагогической деятельности и способствующие переводу ее операционального состава на технологический уровень; индивидуально-творческий стиль педагогической деятельности, раскрывающий индивидуальную концепцию смысла профессионально-педагогической деятельности и ее творческого воплощения.

Выделяются следующие компоненты технологической культуры: когнитивный, мотивационно-ценностный, операционно-деятельностный, индивидуально-творческий. Выделенные структурные компоненты специфически преломляются в функциональных компонентах - гносеологическом, проектировочном, нормативном, информационном и рефлексивном. В своем взаимодействии структурные и функциональные компоненты образуют систему технологической культуры.

Гуманитарный контекст в подобных подходах вполне очевиден, однако в рассматриваемых представлениях о технологической культуре мало внимания уделяется комплексному анализу влияния новых технологий на здоровье и развитие человека, на возможности его самореализации.

Жизнь в этом технологичном мире предъявляет к человеку, его здоровью, психофизическим и моральным качествам, его познавательным способностям совершенно новые требования.

Именно поэтому особое значение приобретает «***гуманитарная экспертиза***, одной из основных целей которой является определение и оценка факторов риска, которые потенциально или актуально несет в себе данная технология для человека, и поиск возможных корректирующих воздействий» (Ашмарин И.И., Юдин Б.Г.,1999)[4]. Риски тем и отличаются от реальных опасностей, что большинство из них и невидимы, и неощутимы. Причем это касается как технологий, основанных на последних достижениях науки, так и на современном использовании вполне традиционных практик. В этой связи в задачи гуманитарной экспертизы входит выявление и оценка, как возможных негативных последствий применения такого рода технологий, так и их позитивных эффектов, в частности, того, в какой мере и в каких направлениях они способствуют укреплению здоровья и расширению человеческих возможностей.

Особый интерес в таком контексте представляют технологии, ставящие своей задачей укрепление здоровья за счет собственных резервов, создание условий для развития и самореализации. Участнику такого рода проектов предоставляется не только информация о разных технологиях оздоровления и развития, но и возможность их апробации. Другими словами, человек сам решает, чем и как заниматься из предложенных вариантов укрепления здоровья и самосовершенствования, стоит ли это делать вообще.

Нужна ли в этом случае гуманитарная экспертиза? Кому адресовать ее результаты? Очевидно, что никаких директивных решений здесь быть не может. Тем не менее, гуманитарная экспертиза в этом случае необходима, так как при всей благой направленности такие проекты содержат, не лежащие на поверхности и порой не очевидные для самих организаторов, проблемы этического, медицинского, социального и психологического характера.

Например, весьма расплывчато понятие нормы как при оценке здоровья, так и психического, личностного развития. Очевидно, что для психиатра и для психолога эта норма будут существенно различаться. Возникает проблема критериев: что и как корректировать или улучшать. Сошлемся на медицину. Известно, что курение и употребление алкоголя наносят непоправимый вред организму. В то же время также известны факты, когда резкое прекращение того или другого ухудшают физическое и психическое состояние человека. Есть даже такой термин «сухой алкоголик» (Варга А.Я.) Сухой алкоголик в чем-то хуже, чем пьющий. Алкоголь включен в обмен веществ необратимо. Когда алкоголик бросает пить, он как бы обрекает свой организм на болезнь. У него развиваются определенные способы компенсации этого «трезвого нездоровья» - регидность, раздражительность, замкнутость и т.п. По аналогии можно сказать, что и любое психическое качество, а личностное в особенности, включено в устойчивую совокупность психических свойств и функций. Эта совокупность, по словам Б.С. Братуся, организуется смысловыми образованиями, личностными ценностями, которые определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни — к миру, к другим людям, к себе.

Таким образом, при широком применении оздоровительных и психологических технологий, несмотря на благие намерения их разработчиков, надо помнить о “подводных камнях”, своего рода рисках. И задавать вопросы: какие качества человека следует развивать, а какие тормозить? Не будут ли одни качества развиваться в ущерб другим? По какому пути следует идти к “совершенному” человеку? Определение этого пути зависит не только от психологических концепций, которые лежат в основе той или иной технологии, но и от социальной организации общества, его истории, культуры.

Одна из главных задач гуманитарной экспертизы с точки зрения формирования технологической культуры – это информационная, скорее даже просветительская, а именно поставить вопросы, провести междисциплинарный анализ разных типов новых технологий с целью выявления как факторов риска, которые потенциально или актуально в них содержатся, так и тех возможностей, которые они представляют для здоровья, развития и самореализации человека.

смешано по уровням и масштабам задач. Но смысл его в том, что это формулы, которые к тому моменту удалось согласовать. Они, таким образом, приемлемы и для государственных структур, и для структур гражданского общества.

На наш взгляд, конвенциональный путь в формировании гуманитарной экспертизы позволяет делать реальные шаги на пути к институционализации гуманитарной экспертизы как целостной и относительно автономной экспертной системы. Путь этот предполагает, во-первых, анализ практики, накопленной на каждом из направлений, которое может по своему содержанию быть представлено как гуманитарная экспертиза; во-вторых, разработку проектов нормативных правовых актов (включая и законопроекты, если это целесообразно), закрепляющих прежде всего технологии гуманитарной экспертизы и порядок участия структур гражданского общества в мониторинге социальных последствий нововведений; в-третьих, разработку и апробирование технологий гуманитарной экспертизы и подготовку кадров для ее осуществления. В этом последнем пункте необходимо сразу отказаться от идеи, что экспертом может быть только академический ученый. Гуманитарная экспертиза есть прежде всего форма участия людей в лучшем

Сошлемся на Д.А.Леонтьева, который пишет: "Ответы гуманитарной экспертизы на поставленные вопросы обычно не носят характер однозначного определения причинно-следственой связи или ее отсутствия. Как повлияет та или иная реклама на людей, какое произведет впечатление, как та или иная образовательная практика повлияет на становление личности детей - это задачи, которые не имеют однозначного ответа"[5]. Д.А.Леонтьев полагает, и с ним можно согласиться, что ответы на такого рода вопросы лежат в вероятностном поле: у одних потребителей новых технологий они вызовут положительные эффекты, у других - отрицательные. Здесь имеет значение выявление условий, при которых возможно негативное воздействие. Экспертиза, по мнению автора упомянутой работы, не является "поиском истины", однозначным ответом на вопрос "как правильно", поскольку во всех упомянутых выше примерах воздействия новых технологий на здоровье и развитие человека, эта истина не выводима непосредственно.

В связи с этим возникает проблема путей и способов, а также степени формализованности экспертизы. С.Л.Братченко, ведущий специалист в области гуманитарной экспертизы в образовании, выделяет в этом смысле такие полярные разновидности экспертиз:

- экспертиза *в узком смысле*, с опорой на субъективные мнения в тех случаях, когда реальность не поддается простому измерению, "объективному исследованию" и экспертиза *в широком смысле*, как исследование с целью получения аргументированных ответов на поставленные экспертные вопросы, в котором могут использоваться самые разнообразные методы.

- *жесткую* с четкой и однозначной регламетированностью всех основных структурных элементов и *мягкую*, для которой характерна максимальная вариативность и отсутствие единых правил.[6]

Для целей гуманитарной экспертизы приведенных выше примеров технологий по-видимому более предпочтительна мягкая экспертиза в широком смысле.

Другая проблема, которая возникает при анализе возможности организации гуманитарной экспертизы новых технологий, которые могут оказывать то или иное, часто неочевидное, влияние на большие группы людей - проблема заказчика. Кто может заказать такого рода гуманитарную экспертизу? Кому она выгодна? Очевидно, что государственные органы в нашей стране не очень озабочены последствиями массовой компьютеризации или широким внедрением сомнительных оздоровительных практик и психологических технологий. Коммерческие организации эти именно технологии и внедряющие? Прагматический компонент в их деятельности очевиден. Максимум, на что можно надеяться, это заказ на оценку близких негативных последствий, которые грозят уменьшить спрос и снизить прибыли. В проекте «Положения о комплексной гуманитарной экспертизе», разработанном по итогам конференции «Экспертное знание и его трансформации в современную эпоху» (18-19 сентября 2004 г.) приведены возможные заказчики такого рода экспертизы[7]. Среди этого списка в рассматриваемом аспекте внимание привлекают общественные и некоммерческие организации, средства массовой информации и частные лица. В этот список можно было бы добавить и профессиональные сообщества: психологическое, философское, социологическое и т.п., в которых в большей степени осознаются последствия применения в тех или иных сферах разнообразных современных технологий.

Другой немаловажной проблемой является доступность результатов гуманитарной экспертизы как производителям и потребителям новых технологий, так специалистам разных областей знания, которые будут иметь дело с последствиями их применения, поскольку можно предположить, что те или иные технологии «могут обнаруживать либо даже провоцировать глубокие и далеко идущие изменения в системе ценностей личности и общества, выступать в качестве основания для новых культурно-ценностно-обусловленных размежеваний и конфликтов между людьми и социальными группами и т.п.»[8] Ашмарин И.И. и Юдин Б.Г. в той же работе приводят мнение Скирбека, согласно которому гуманитарная экспертиза – «это не только и не столько процесс выработки конкретных решений, сколько непрерывный и широкий диалог, в ходе которого наряду с обоснованием и критикой тех или иных прелагаемых решений происходит также и процесс выявления, обсуждения и согласования посылок (нередко скрытых) и ценностных позиций различных социальных групп».[9]

устройстве мира. Из этого и следует исходить, решая практические вопросы гуманитарной экспертизы — ее закрепление в праве, перевод идеи в технологии, подготовку организаций и людей к ее осуществлению.

ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА В КОНТЕКСТЕ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И РИСКА КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ КОНСТАНТ СОВРЕМЕННОСТИ*

Г.В.Иванченко,
Институт философии РАН

1. Почему и как изменяется отношение общества к экспертному знанию

Современный человек планирует и реализует свои действия в условиях неопределенности, что в значительной степени влияет на его мышление. Неопределенность и совладание с ней также стали важнейшими характеристиками современного общества. Причем трансформация под воздействием вероятности и статистики затронула и систему знания, и систему власти: новое, вероятностное, мышление стало присуще и ученому, и чиновнику как лицу, принимающему решения, и обычному человеку.

Вместе с тем, как утверждает создатель экологической теории принятия решений Г.Гигеренцер, в ходе эволюции человек не сталкивался с представлением информации в виде вероятностей – это совсем недавнее в историческом масштабе изобретение человечества (*Gigerenzer G., Swijtink Z. et al*., 1989). В реальности человек всегда имел дело только с частотами (с частотой встречаемости того или иного события). Многочисленные эксперименты Г.Гигеренцера подтверждают, что более естественной для человека является частотная, а не вероятностная, форма представления информации (процент верно решивших одну и ту же задачу при вероятностной форме представления существенно ниже).

Здесь следует отметить, что наука в классическом варианте «работала» с детерминистскими схемами объяснения. Психоанализ З.Фрейда, ориентировавшегося на естественнонаучную парадигму объяснения, рассматривал каждую деталь рассказа пациента либо его сновидения как жестко детерминированную бессознательным. Эксперт, опирающийся на классическую науку, в очень небольшой степени принимал во внимание случайности и вероятности.

Но ныне фактом являются принципиальные различия между гуманитарным и естественным знанием. «Сегодня уже ясно для большинства исследователей в этой области, что эти науки [о человеке и обществе — Г.И.] могут успешно развиваться тогда, когда они не имитируют успешные в прошлом методы естествознания, а развивают собственные, относящиеся прежде всего к изучению осмысленных человеческих действий и семиотических систем, воплощающихся в культурных объективациях, в социальных институтах и определяющих способы межчеловеческой коммуникации» (*Лекторский*, 2005, с.7). Признание этого ведет к необходимости разработки новой методологии познания в науках о человеке и обществе, нередко описываемой, в частности, в терминах постмодернистской, неклассической или постнеклассической (*Shotter*, 1990; *Степин*, 2000; *Петренко*, 2002; *Гусельцева*, 2004; *Леонтьев*, 2005).

Это изменение методологии, однако, затрагивает не только науки, относимые к гуманитарным; в области естественных наук само представление о науке заметно меняется в том же направлении. Гуманитарные науки, и среди них в особенности психология, долгое время пыталась приблизить свои объяснительные модели и способы работы к тому идеалу, на который ориентируются естественные науки. Последовательным выразителем этой тенденции был К. Левин в своих методологических работах 1920-х— начала 1930-х гг. (*Левин*, 2001); однако эволюция его психологических воззрений привела к постепенному отказу от этого идеала и разработке принципиально неклассической «действенной» методологии (см. *Леонтьев, Патяева*, 2001). Нынче ситуация во многом изменилась: уже естественные науки в лице наиболее выдающихся их представителей начинают черпать из гуманитарных наук, в том числе и из психологии, понимание направления собственного развития. Так, по мнению И. Пригожина (1991), сегодняшняя наука несводима ни к материализму, ни к детерминизму, и признание нестабильности и непредсказуемости как сущностной характеристики природы закономерно ведет к изменению ее облика. «Следует лишь распроститься с представлением, будто этот мир — наш безропотный слуга. …Мы должны признать, что не можем полностью контролировать окружающий нас мир нестабильных феноменов, как не можем полностью контролировать социальные процессы (хотя экстраполяция классической физики на общество долгое время заставляла нас поверить в это)» (*там же*, с.51).

Почему, на наш взгляд, принципиально важным является признание нестабильности, непредсказуемости, риска?

Отношение общества к экспертизе и экспертам ощутимо меняется по мере того, как социум становится, по известному выражению немецкого социолога У.Бека, «обществом риска». Именно

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 06-03-91312 а/у

посредством исчисления рисков, считает У.Бек, происходит «управление будущим». Деятельность экспертов поддерживает рациональное отношение к риску, позволяет легитимизировать условие неопределенности как фактора повышенной опасности жизни в современном мире. Рациональное отношение к риску, считает У.Бек, уменьшает уровень безответственности – идет ли речь о рисках атомной энергетики, генетических и любых иных. Рациональное отношение к риску, наконец, позволяет переводить конкретные виды риска из разряда непрогнозируемых в разряд планируемых и рационально исчислимых. Общество постепенно берет на себя все большую долю ответственности за личный риск как инноваторов производства, так и людей, которые в результате введения новых технологий могут подвергнуться опасности – как показано, в частности, Мэри Дуглас (*Дуглас*, 1994) на примере развития правовых норм в США. Всё больше укрепляется понимание, что принятие рисков (и тех, кто их создает, и тех, кто им подвергается) имеет позитивное значение для прогресса общества.

Ведущим современным социологом Энтони Гидденсом экспертное знание рассматривается как мощный источник трансформации отношений между индивидом и обществом. Так, в «Последствиях современности» (1990) Гидденс в качестве одного из источников динамизма современного общества называет «механизм высвобождения». Согласно Гидденсу, в современную эпоху происходит высвобождение социальной деятельности из локальных контекстов – отношения устанавливаются во всем объеме пространства и времени. Существует два основных типа механизмов высвобождения – это создание символических знаковых систем и установление экспертных систем.

Благодаря чему начинают функционировать эти абстрактные системы? Они, утверждает Гидденс, основаны на доверии. Вслед за Эриком Эриксоном, выдвинувшим понятие «базового доверия» как основополагающего отношения индивида к социальному миру, Э.Гидденс говорит об «онтологической безопасности», стержнем которого и служит «базовое доверие». Эти проблемы рассматриваются в работе Гидденса «Современность и самоидентичность» (1991).

Гидденс различает личные и безличные обязательства. Первые представляют собой отношения доверия людям. В этом плане они являются индикаторами единства с другими. Вторые – это доверие к абстрактным системам (и символическим и экспертным). Под символическими знаковыми системами подразумеваются средства обмена, которые могут функционировать безотносительно к специфическим характеристикам индивидов и групп, использующих их в любых контактах (например, средства политической легитимизации, деньги и т.п.). Эксперты отличаются от не-экспертов не самим фактом использования символов, а доступом к ресурсам символических знаковых систем.

Под экспертными системами подразумеваются системы технического исполнения или профессиональной экспертизы, организующие наше материальное и социальное окружение. Большинство людей пользуется консультациями профессионалов – юристов, программистов, врачей, архитекторов – нерегулярно, но системы, в которые включено экспертное знание, определяют нашу жизнь постоянно. Экспертные системы вместе с символическими знаковыми системами «вырывают» социальные отношения из их непосредственности.

На порядки расширившаяся буквально за несколько последних десятилетий сфера знаний, малодоступных обычному человеку, повышает напряженность его ожиданий в отношении проявлений профессиональной компетентности носителями знания. От эксперта ожидают не только владения знанием, но и безупречности его применения, точности, своевременности и т.д. Авторитет экспертов, говорит Г.Гигеренцер в работе «Империя шанса. Как вероятность изменила науку и повседневную жизнь» (1989), был существенно расширен в результате бума статистики и вероятности. В результате возник новый тип эксперта, от которого требовалось скорее оставаться информированным и владеющим формальными техниками, нежели опыт в своей области и способность к персональным суждениями.

С бюрократом современного эксперта роднит беспристрастность, следование формальным правилам (а не личной выгоде), технологичность принятия решений. С учеными эксперта объединяет тенденция делить (разделять на части) феномен именно так, как его измеряет научная дисциплина либо всезнающая статистика. Так, «об Ай Кью можно сказать, что он изобретен, или социально сконструирован; об общественном мнении точнее было бы сказать, что оно скорее искусственно изготовлено» (*Gigerenzer G., Swijtink Z. et al*., 1989, с.249). Искусственность соседствует с претензией на универсализацию: «Математик-статистик гибок в своих техниках, и с равным успехом может консультировать медиков, исследующих новые виды терапии, и архитекторов, интересующихся возможной загруженностью лифтов. Статистики в некотором смысле эксперты во всем и ни в чем. ... эти эксперты есть странствующие рыцари империи шансов» (*там же*, с.274).

Насколько эффективна работа современных экспертов с определенностями и неопределенностями? Можно вслед за Г.Гигеренцером говорить об «эффективном детерминизме», к которому экспертное знание подошло с историческим развитием детерминизма в науке. В «Империи шанса» Гигенренцер предлагает различать пять версий детерминизма: метафизический, эпистемологический, научный, методологический и эффективный детерминизм.

Первый из них, метафизический детерминизм, основан на допущении, что одному прошлому состоянию соответствует одно и только одно будущее (Клод Бернар, Якоб Бернулли, Пьер Симон де Лаплас – типичные представители этого этапа развития детерминизма). Эпистемологический детерминизм допускает, что мы можем предвидеть будущее, но это просто расширение метафизического детерминизма с

одной до нескольких версий будущего. Научный детерминизм – философский взгляд, характеризуемый тем, что мир может быть описан в терминах детерминистических теорий с той степенью полноты, с которой это необходимо (Исаак Ньютон, Макс Планк, Альберт Эйнштейн, Максвелл, Чарльз Пирс). Когнитивная ветвь научного детерминизма, скорее умеренного, может быть названа методологическим. В рамках этого направления утверждается, что если две абсолютно одинаковые ситуации развиваются в различных направлениях, то следует искать скрытый фактор (обстоятельства), результатом действия которого, и являются различия. Взгляды Макса Планка со временем эволюционировали именно в эту сторону. И, наконец, эффективный детерминизм предполагает детерминистическую ситуацию на одном уровне и индетерминистическую на другом, более высоком (*Gigerenzer G., Swijtink Z. et al*., 1989, с.273-279).

Показательно присутствие индетерминистичности в объяснениях и прогнозах «эффективного детерминизма». Для современности вообще характерно возрастание социальных и природных рисков по сравнению с традиционными обществами. Причем это возрастание имеет не только (и не столько) количественное, сколько качественное измерение. Дело не в том, что жизнь обычного современного человека стала более рискованным предприятием, чем существование его предков, а в том, что сегодня и для дилетанта, и для эксперта постоянным и непреложным опытом становится мышление в терминах риска.

Риски современности парадоксальным образом связаны с открытостью будущего, то есть с осмыслением грядущих событий социального порядка как в принципе подвластных управлению и контролю (*Risk analysis…,* 2004). Вмешательство современного человека в грядущее осуществляется как непрерывный процесс калькуляции рисков, которые охватывают все без исключения сферы человеческой жизнедеятельности. Для сегодняшнего дня характерен постоянный рефлексивный мониторинг рисков, разработка «профилей рисков», отражающих вероятность благоприятного развития событий в тех или иных обстоятельствах. Но экспертные рекомендации крайне нестабильны в условиях непрерывной динамики наличного знания.

Итак, поскольку повседневное существование и профессиональная деятельность в любой сфере превращаются в процесс постоянного осмысления рисков, одной из актуальнейших задач высшего образования становится формирование психологических навыков и качеств специалиста, обеспечивающих его адаптацию к среде постоянного риска.

2. Существующие практики и подходы к обучению экспертов

Разделение труда имеет такой важный аспект, как социальное распределение знания, впервые систематически описанный в работах А. Шютца (2003). Вся совокупность знания, условно говоря, «делится» на конечные области значения, более или менее отграниченные от других. Целостность отдельных специализированных областей задается противопоставлением их обыденному знанию обывателя и поддерживается их более или менее эзотерическим характером для публики. Во всех иных отношениях целостность и связность знания необязательна или, по крайней мере, проблематична. Любая конечная область специализированного знания утверждается в противовес обыденному и поддерживается некоторой степенью своего эзотеризма для обывательской публики. Эта мысль конкретизируется Шютцем в описании иерархической организации знания. Любой феномен или группа феноменов могут схватываться сознанием в разных модальностях и установках, и прежде всего в обыденной (наивной) и научной (теоретической) установке, которые в рационалистическом мировоззрении традиционно расцениваются как неравные: соответственно как низшая и высшая. В обществе, важное место в котором занимает наука и вместе с ней высшее образование, научное знание возвышается над обыденным, а его носитель — над обывателем. Шютц выделяет три иерархически ранжированных человеческих типа, отличающихся степенью и глубиной осведомленности о тех или иных тематических областях мира феноменов: (а) обыватель (или «человек с улицы»), (б) «хорошо информированный гражданин» и (в) «эксперт». Ни один человек не в состоянии овладеть всем массивом совокупного социального знания, который к тому же неуклонно разрастается; овладевая какой-то одной тематической областью, человек становится «экспертом» в данной области, оставаясь «человеком с улицы» или «хорошо информированным гражданином» в других областях, в которых, в свою очередь, есть свои «эксперты», и он к ним в случае необходимости обращается. Отличие «эксперта» от «человека с улицы» заключается в степени действительной наполненности сознания фактами и связями, относящимися к соответствующей тематической области. Это объективное различие в степени и уровне компетентности.

Есть области, где эксперты издавна пользуются особым статусом – это юриспруденция и медицина. В юриспруденции «эксперт» - это лицо, обладающее специальными знаниями, привлекающееся для проведения экспертизы. Процессуальным законодательством определены основания и условия назначения экспертизы, права и обязанности эксперта. Функции эксперта, таким образом, предусмотрены нормами права. Заключение эксперта дается в письменном виде и является одним из доказательств по делу (*Юридич. энцикл. словарь*, 1984, с.410).

Можно даже говорить о своеобразном комплексе знаний, сложившемся в юриспруденции и получившем название «экспертология». В него входят морфологическое учение о симптомах, свойствах и признаках исследуемых объектов; наука о судебной субстанциологии, изучающей структуры и составы материалов (веществ) – объектов экспертизы; положение о методе, логике, субъекте судебной экспертизы,

об экспертных задачах (алгоритмических и эвристических), экспертной этике, экспертной профилактике, объектах судебных экспертиз, организационно-правовых формах экспертной деятельности, научной организации труда экспертов и т.д. (там же, с.410).

В других социальных и гуманитарных областях дело обстоит иначе.

В современной России, пишет социолог В.Г.Николаев, реальные группы того или иного профессионального профиля (если они и есть) действуют не на национальном, а на локальном уровне: «формирование в их рамках каких-либо единых стандартов компетентности проблематично; они обладают всеми возможностями для формирования и применения своих особых (партикулярных) стандартов компетентности, сколь угодно причудливых…. В каждом locale этой мозаичной структуры может складываться своя картина мира, в том числе своя картина той тематической области, в которой специализируется местная группа, и своя иерархия «экспертов», сведущих в этой области. Универсализм критериев профессиональной компетентности при таких условиях невозможен (если только это не партикуляризм, выдающий себя за универсализм)» (*Николаев*, 2003, с.8).

В США и Западной Европе термин «эксперт» подразумевает специалиста с высшим образованием и некоторым практическим опытом в своей области, а термины “expert education”, “expert training” подразумевают «хорошее», качественное обучение: вузы, желающие лучше выглядеть в глазах потенциальных покупателей их услуг, заявляют о том, что готовят «экспертов», т.е. хороших профессионалов в области журналистики, педагогики, физики и т.д.

В России аналогичное представление об экспертах отражает словосочетание «экспертное знание специалиста».

Существует точка зрения, согласно которой опытный профессионал (эксперт) отличается от начинающего свою трудовую деятельность специалиста способностью ограничиться рассмотрением не всех возможных, а относительно небольшого числа перспективных альтернатив (*Andersen et al.,* 1995*)*. Специалист в области управления должен обладать необходимыми знаниями и умениями, а также навыками точной диагностики проблем и своевременного нахождения путей и средств их разрешения. С опытом же приходит искусство, в данном случае искусство управления.

Современные образовательные технологии открывают новые возможности в поиске средств эффективного обучения, новые пути решения теоретических и практических задач в этой области. В их число входит передача знаний от профессионала специалисту, осуществляемая с помощью компьютерных технологий. Интересная система, обеспечивающая ускоренную подготовку экспертов разработан в отделе теории и методов принятия решений Института системного анализа РАН под руководством академика О.И. Ларичева (*Ларичев и др.,*1999]. В основе предлагаемого ими подхода лежит идея о том, что приобретенный при решении тысяч реальных жизненных ситуаций опыт профессионала может быть формализован в базе знаний. Она позволяет создать обучающую систему, которая помогает специалистам за короткий срок приобрести навыки на уровне профессионала. Обучающая система предполагает построение модели процесса решения практических проблем. Создание подобных моделей в области точных наук большой сложности не представляет: эксперт может сформулировать идеальную стратегию, реализация которой позволяет специалисту выработать корректное решение (*Andersen et al., 1995).*

В России целенаправленная подготовка экспертов практически не ведется. Одно из исключений – подготовка российских экспертов по «западным технологиям». В Санкт-Петербурге с октября 1997 г. проводится российско-голландский семинар по подготовке консультантов по вопросам образования, однако, как отмечает одна из участниц семинара, эксперт скорее оказывался «помощником, методистом с массой готовых советов и методик», а содержательные различия изыскивались между консультантом и методистом, между консультантом и инспектором (*Тарита*, 1999). В отличие от неопределенного «эксперта», за «методистом», за «инспектором» стоят вполне определенные квалификационные требования, а у консультантов есть опора на западные образцы профессиональной деятельности, в т.ч. с учетом требований профессиональных кодексов, переводимых на русский язык и широко обсуждаемых в профессиональной среде.

Тем не менее к оценки компетентности как главного, результирующего качества эксперта, в российской литературе уже достаточно давно предпринимались попытки составить список характеристик компетентности. Как отмечают Л.А.Панкова с соавторами, этот список непросто составить так, чтобы он был достаточно полон и в то же время содержал лишь действительно существенные характеристики (*Панкова, Петровский, Шнейдерман*, 1984, с.11).

Резюмируя, можем сформулировать следующие обобщенные критерии компетентности эксперта в области гуманитарной и социальной:

- наличие самостоятельной профессиональной позиции в своей предметной области;
- наличие рефлексивных, творческих способностей;
- умение анализировать проблемные ситуации и проблемы, находить и оценивать (взвешивать) способы их решения;
- независимость, неангажированность, объективность, этичность, гражданское мужество, настойчивость, ассертивность.

Вне всякого сомнения, список может быть продолжен и расширен. Так, например, В.Н. Сагатовский полагает, что гуманитарная экспертиза должна быть также и философской – по предмету оценки и по

направленности. Нельзя, утверждает автор, дать целостной оценки субъекта и субъект-субъектного отношений, не квалифицировав уровень философской рефлексии и философского самосознания… Но для этого и сам эксперт должен не просто владеть процедурами и методиками, но и обладать способностью к философскому взгляду на мир, мудростью (*Гуманитарная экспертиза…,* 1992, с.31-32). Но ни диплом о высшем образовании, ни свидетельство об окончании курсов по подготовке экспертов не означают наличия у субъекта мудрости. Задача подготовки экспертов должна быть сформулирована так, чтобы обеспечить операционализацию конструктов, составляющих компетентность.

3. Почему необходима специальная подготовка экспертов?

Среди экспертов можно встретить людей с самой разной профессиональной подготовкой, конфигурацией житейского и профессионального опыта. Их объединяет способность к решению нетривиальных профессиональных задач, требующих для своего решения широких знаний, ответственности, творческой интуиции, - способность к экспертизе. С.Л.Братченко определяет экспертизу как «особый способ изучения действительности , который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить; который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение» (*Братченко*, 1999, 14).

Метод экспертизы ориентирован в первую очередь на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является основным «инструментом» исследования. В отличие от диагностики, основанной на техниках и методиках, обеспечивающих максимальную объективность, экспертиза включает субъективное мнение эксперта (разумеется, основанное на опыте и интуиции). А.У.Хараш отмечает: «… от эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений. В этом смещении акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя и состоит, собственно, отличие экспертных исследований от фундаментальных и прикладных»(*Хараш*, 1996. с.114). Вместе с тем не следует и противопоставлять «интуицию эксперта» и «владение диагностическими методиками специалиста». Так, применение структурированных методик позволяет систематизировать работу эксперта, «придать большую убедительность его выводам, а также получить определенные количественные результаты для сравнения, ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов, протекающих в образовательной среде» (*Образовательная система школы…*, 2002, с.86).

Экспертные сообщества России и Запада прошли во многом разный, в том числе и прежде всего по длительности, путь самоорганизации, что связано с разным пониманием термина «эксперт» и с разной историей утверждения и использования этого термина в европейской, американской, российской культурах. Общим является у них следующее: а) эксперт – фигура «общества риска», когда последствия многих действий требуют многократной проверки, поскольку могут приводить к гораздо более серьезным и необратимым последствиям, нежели результаты деятельности человека в прошлом; б) существование определенных механизмов оценки ситуации и лиц, занимающихся этой оценкой профессионально.

Институализация сообществ экспертов, о которой говорилось выше, открытие специальных обучающих программ по специальности «экспертиза» привели к необходимости сконструировать «фигуру эксперта», которая могла бы стать как идеалом, так и основой для программ теоретических курсов и ученических практик в организациях, готовящих профессиональных экспертов. Таким образом, проблемой становится профессиональный кодекс эксперта, его моральные качества в аспекте его работы. В российской высшей школе вопросы преподавания профессиональной этики слабо присутствуют в учебных планах, хотя отдельные разработки курсов и предпринимались.

На основе анализа документов разных экспертных сообществ Ассоциация американских экспертов предложила следующие пять основных принципов деятельности эксперта:

- системное, фундированное изучение своей предметной области;
- компетентность;
- честность на протяжении всей процедуры экспертной оценки;
- уважение к людям;
- ответственность перед общественным благополучием (см.: *Newman, Schreier, Shadish, Wye,* 2004).

Но, может быть, более продуктивным является конструирование «фигуры эксперта» через спектр его профессиональных задач. Что, собственно, подлежит экспертизе? Это:

программы и их выполнение;
продукты и их использование;
персонал;
политика, стратегия;
исполнение/выполнение и его степень;
предложения и их последствия;
технология и ее влияние;
исследования и научные проекты;
теория и ее приложения;

сама экспертиза.

Спектр подлежащего экспертизе, конечно, гораздо шире. Кроме того, за каждым пунктом скрывается еще много подпунктов. Так, применительно лишь к одной области – экспертизе образования - в настоящее время можно выделить среди многих направлений в странах Запада следующие основные:

1. Экспертиза крупных международных проектов (под эгидой ЮНЕСКО, ИНИСЕФ и др.);
2. Экспертиза национальных (региональных) программ;
3. Экспертиза направлений развития/изменения содержания образования;
4. Экспертиза отдельных программ (в том числе направленных на решение конкретных проблем) на тех или иных уровнях образовательных систем;
5. Экспертиза учебных заведений и центров;
6. Экспертиза учебников, учебных пособий, методических материалов и т.п.;
7. Экспертиза систем оценивания знаний;
8. Экспертиза психического, физического и личностного здоровья учащихся;
9. Экспертиза подготовки кадров, в т.ч. экспертов, для сферы образования;
10. Экспертиза образовательных ресурсов, в т.ч. Интернет-ресурсов.

Хотя далеко не во всех центрах подготовки экспертов обучают экспертизе всех указанных объектов, но повсеместное наличие некоей «общей теории экспертизы» и, вероятно, общей «идеологии эксперта» позволяет профессиональным экспертам осваивать смежные области для проведения экспертиз в них, на их границах и в междисциплинарной комплексной области.

Особой строкой следует отметить устойчивую тенденцию по осуществлению экспертами экспертиз собственной деятельности. Такая «самоэкспертиза» необходима как для достижения своего рода прозрачности работы экспертов, привлекательности их использования со стороны заказчиков, так и для совершенствования подходов/процедур и корректировки приоритетов. Последнее может быть проиллюстрировано проведенной в 2002 году работой трех членов Канадского общества экспертов по оценке экспертиз различных программ и отношению к ним других членов их сообщества (*Zorzi, McGuire, Perrin*, 2002). Это исследование выявило, например, очень широкое понимание сущности термина «экспертиза программы» вплоть до невозможности выработать всеобщую формулировку его дефиниции.[1] Такая широта семантического наполнения, с точки зрения авторов, может быть проинтерпретирована и как позитивная черта, и как негативная. Гибкость широкого понимания термина определяется и, в известной степени, ограничивается следующими моментами. Экспертиза программы требует приложения принципов научного исследования, чтобы ответить на практические вопросы о программах. Собираются и систематически обрабатываются сведения, которые свидетельствуют о том, как идет программа и каковы ее результаты, что с ней случается и почему, как она может быть исправлена/улучшена.[2] Экспертизе программ следует быть по возможности междисциплинарной, заимствовать методы из многих различных исследовательских сфер.

Заключение

Итак, подведем основные итоги. Общим в российской и зарубежной экспертизе является следующее: а) эксперт – фигура «общества риска», когда последствия многих действий требуют многократной проверки, поскольку могут приводить к гораздо более серьезным и необратимым последствиям, нежели результаты деятельности человека в прошлом; б) существование определенных механизмов оценки ситуации и лиц, занимающихся этой оценкой профессионально.

Яркой особенностью западных экспертиз выступает серьезная заинтересованность в них самих «объектов экспертизы», поскольку с результатами работы экспертов связано продолжение и расширение финансирования местных программ, открытие новых направлений международной помощи, подтверждение значимости проблемы, обоснованности выделения средств на ее решение и т.д. Отечественная экспертиза, скорее, будет инициироваться и осуществляться только в том случае, если налицо серьезные сомнения в правильности действий той или иной организации (лица, временного коллектива) или если существует необходимость выбрать тех, кто будет в будущем проводить ту или иную деятельность на выделяемые средства. Еще одно достаточно резкое отличие отечественной экспертизы от экспертизы западной – технологичность процедуры экспертирования в западных странах при максимальной прозрачности принципов формирования экспертных групп, критериев и правил оценки, перечня применяемых методов и

[1] «Экспертиза программы» имеет столь широкое значение, в частности, потому, что под «программой» понималось многое, начиная от программы какого-либо праздника и кончая программами гуманитарной помощи развивающим странам.

[2] Особенностью дискурса западного мира в отличие от российского является прописывание того, что решения о выгодности или невыгодности той или иной программы, ее эффективности или неэффективности принимаются на основе собранных экспертами данных.

т.д. Именно технология экспертизы есть, с точки зрения экспертных сообществ Запада, защита от вкусовщины, предвзятости и необъективности (каким бы талантливым ни был тот или иной эксперт, его талант не может быть распространен на других и т.п.). Технологичность экспертизы обеспечивает ее объективность более, нежели субъективная честность каждого из участвующих в работе экспертов. Именно таким методологическим подходом объясняется существование множества открыто публикуемых руководств по подготовке экспертов и проведению экспертизы, руководств, в которых основным стержнем изложения является именно технологический процесс проведения экспертизы от момента поступления заявки, определения иерархии целей экспертизы, подбору группы экспертов, выработки стратегии данной экспертизы, иерархии способов и методов сбора информации, подходов к определению ее достаточности, надежности и к ее анализу, к методам измерения того, что оценивается, и так далее – вплоть до обсуждения оформления и публикации отчета, демонстрации результатов экспертизы и качества представляемой экспертами информации заказчикам (с детализацией, заказчику какого уровня, в том числе и культурного, что и как сообщать). Наличие особых специализаций в университетах, большого количества пособий по проведению экспертизы в западных странах резко отличает ситуацию «там» от ситуации «у нас», в России. В общем и целом в западных экспертных сообществах считается, что их открытость, ясность критериев, на основе которых проводится экспертиза, ясность принципов подготовки и легитимизации экспертов, - есть средство для привлечения к членам такого сообщества внимания общества, потенциальных заказчиков, придания данному экспертному сообществу авторитетности в международной и национальной структуре экспертной деятельности. Именно поэтому критерии, методы, принципы и т.п., примененные в той или иной экспертизе, обязательно прописываются в отчетных документах, причем довольно подробно и четко. И, по сути, такая основа делает обоснованными заключительные рекомендации, вырабатываемые на основе знакомства с ситуацией и ее экспертного анализа.

Рефлексия экспертов по поводу своей деятельности, развитая инфраструктура профессионального общения экспертов, приоритет рационального знания над волевым давлением в решении проблем, множество центров, проводящих экспертизу и обучающих экспертов для самых разных организаций, организации, понимающие, что лучше потратить деньги на экспертизу поля возможной деятельности и на особенности ее проведения, нежели на неоптимальное вкладывание денег в неэффективный проект, – вот та реальность, которая вслед за постиндустриальными обществами может быть создана и на постсоветском пространстве.

Ссылки:

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В.Седельника и Н.Федоровой; Послесл. А.Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.
2. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.
3. Гуманитарная экспертиза: Возможности и перспективы. – Новосибирск: Наука, 1992. – 224 с.
4. Гусельцева М.С. Методологические предпосылки и принципы развития культурной психологии // Методологические проблемы современной психологии / под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Смысл, 2004, с. 82-101.
5. Дуглас М. Риск как судебный механизм // Риск. Неопределенность. Случайность. 1994. № 5. С.242-253.
6. Ларичев О.И. и др. Новые возможности компьютерного обучения // Вестник Российской академии наук. – 1999.- Том 69. №2, с. 106-119.
7. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл. 2001.
8. Лекторский В.А. Предисловие // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В.А. Лекторский. М.: Прогресс-традиция, 2005, с. 5-10.
9. Леонтьев Д.А. К психологии поступка // Экзистенциальная традиция в философии, психологии, психотерапии. 2006 (б), № 2(9), с.
10. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 51-71.
11. Леонтьев Д.А., Патяева Е.Ю. Курт Левин — методолог научной психологии // Левин К. Динамическая психология: избранные труды / под ред. Д.А.Леонтьева, Е.Ю.Патяевой. М.: Смысл, 2001, с.3-20.
12. Николаев В.Г. Условия и перспективы существования социологии как науки и социального института в современной России: штрихи к социологии российских социологий //Социология и современная Россия / Под ред.А.Б.Гофмана. М.:ГУ-ВШЭ, 2003. С.5-25.
13. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие / Под ред. В.А.Ясвина и В.А.Карпова. – М.: Смысл, 2002. – 184 с. – (Теория и практика элитного образования)
14. Панкова Л.А., Петровский А.М., Шнейдерман М.В. Организация экспертизы и анализ экспертной информации. М.: Наука, 1984.
15. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002, с. 19-36.
16. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии, 1991, № 6, с. 46-52.
17. Степин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М.: Прогресс-Традиция, 2000.

18. Тарита Л.Г. Подготовка консультантов по вопросам образования //Сотрудничество России и Нидерландов в образовании: плоды и перспективы. Материалы международной конференции. СПб, 1999. С.32-34.
19. Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М.Жукова, Л.А.Петровской, О.В.Соловьевой. М.: Смысл, 1996. С.87-129.
20. Шютц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я.Алхасов; научн. ред пер. Г.С.Батыгин. М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2003.
21. Юридический энциклопедический словарь. М., 1984.
22. Andersen J.R., Corbett A.T., Koedinger K.R.., Pelletier R. Cognitive Tutors: Lessons Learned // The Journal of the Learning Sciences. - 1995. - V. 4. - № 2. - P. 167-207.
23. Giddens A. Modernity and Self-identity. – Stanford: Stanford Univ. Press, 1991.
24. Giddens A. The Consequences of Modernity. – Stanford: Stanford Univ. Press, 1990.
25. Gigerenzer G., Swijtink Z. et al. The Empire of Chance. How probability changed science and everyday life. - N.Y.: Cambridge Univ.Press, 1989.
26. Mohun A. On the frontier of The Empire of Chance. Statistics, Accidents, and Risk in Industrializing America // Science in Context. 2005. V.18 (3). P.337-357.
27. Newman, Dianna, Mary Ann Scheirer, William Shadish, Chris Wye. Guiding Principles for Evaluators. A Report from the AEA Task Force on Guiding Principles for Evaluators. Fairhaven, 1994, revised in 2004.
28. Risk analysis and society : an interdisciplinary characterization of the field / ed. by Timothy Daniels; Mitchell J. Small. - Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
29. Shotter J. Getting in touch: the metamethodology of a postmodern science of mental life // The Humanistic Psychologist, № 1. Spring 1990. V. 18. P. 7-22.
30. Zorzi, Rochelle, Martha McGuire & Burt Perrin. Canadian Evaluation Society Project in Support of Advocacy and Professional Development. Toronto, 2002

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ*

Ю.А.Ищенко,
Центр гуманитарного образования НАН Украины

Культура экспертов, которая опирается на проект Модерна, что, по Ю.Хабермасу, развивает объективирующие науки, универсалистские основоположения морали и права с одновременным сохранением и освобождением когнитивного потенциала их высших эзотерических форм с целью усовершенствования практики и улучшения разумной организации жизни, просто так не в состоянии обогатить сферу повседневной жизнедеятельности человека. Возникает вопрос, что необходимо (должно) делать, поскольку мы ныне обречены существовать внутри этой культуры, чтобы не обеднять жизненный мир, не углублять резко обозначившихся в современности противоречий между социальной институализацией, системой и жизненным миром, в частности путем развития гуманитарных практик (соответственно, гуманитарных технологий) и базирующихся, «встроенных» в них гуманитарных экспертиз ?Поскольку предельным основанием гуманитарной экспертизы выступает человек – его качества и возможности, - мы в ее проведении не можем абстрагироваться от определенных антропологических допущений (антропологем) как условия возможности всякой гуманитаристики. Определенные антропологемы, «экзистенциалы», социокультурные концепты в непосредственном проведении экспертизы, её технике и технологиях требуют операционализации и инструментализации. Как соотнести и связать эти общие предпосылки с собственно техниками гуманитарного экспертирования?

Трудности решения данной проблемы заключаются в том, что в гуманитарной экспертизе мы должны избегать редукции, с одной стороны, к очевидностям – настроениям, переживаниям, эмоциям, мотивациям жизненных миров, а с другой – к показателям, операционалам, индексам. Как в первом, так и во втором случае нас ожидает предательство классического Локкового или же Декартового разума (рационализма). Мы, собственно, познаем «сделанное сделанным», или, как пишет М.К. Мамардашвили, «техносами», созданными нерукотворно, в чем уподобляемся барону Мюнхгаузену, вытягуещего себя из болота за волосы. Тем не менее очевидности и переживания жизненного мира, их дискурсное порождение, вербальное и концептуальное выражение имманентны структуре ценностных суждений и оценкам, которые являются базисом гуманитарной аналитики. Как предпосылку и условие гуманитарной экспертизы их можно обобщенно обозначить как экзистенциальный контекст последней. Поэтому в

* Дослідження виконане в рамках українсько-російського проекту «Основи гуманітарної експертизи: методологічні та праксеологічні аспекти» за підтримки НАН України (проект № 26-06)

гуманитарной экспертизе необходимо исходить и удерживать в поле *тематического анализа* вербализованную на основе соответствующих нормативных и ценностных переживаний в текстах и символах «экзистенцильную настроенность» (М.Хайдеггер) индивидов. Эта последняя лежит в основе игры настроений людей и человеческих сообществ и распределяется между такими полюсами как «угроза – спасение», «страх – надежда», «жизнь-смерть» и др.

Необходимо иметь в виду, что в условиях *плюральности* жизненных миров внутри этих дихотомий наблюдается интенсивная ценностная и нормативная подвижность их полюсов, что может приводить к размытости границ между ними и состоянию диффузии ценностно-нормативных систем. Сфера множественности предстает при этом как сфера *публичности*, в которой происходит *легализация* и *легитимация* настроений в форме их признания или непризнания, где индивиды борются за свою идентичность и самопонимание (честь и достоинство). Контекст экзистенциальный предстает тут как контекст социальный, связанный со свободой выбора, а значит и как контекст *политический*, поскольку выбор встроен в системы прав и свобод человека, и таким образом связан с конституированными в данном социуме идеалами справедливости, свободы и солидарности.

Угроза и спасение, страх и надежда и др. парадоксально сходятся в жизненном мире человека в своеобразные *экзистенциальные апории*. Апории предстают как *экзистенциальный вызов* разным способам рационализации и концептуализации мира, прежде всего, обыденно-практической и научно-технической рациональности. Этот экзистенциальный вызов выступает в роли своего рода предельного основания *поиска ответов* в структурах всеобщего и общезначимого знания, что, в частности, предполагает раскрытие *объективирующих* механизмов рационализации и операционализации как основы принятия решений (и экзистенциального выбора). Такое раскрытие объективизации, преодолевая бихевиоризм и операционализм a la Бриджмен, должно использовать принцип тематизации структур жизненного мира, в которых дискурсно генерируются концепты, имеющие своей интенцией «опережающее переживание» (Б.Г.Юдин).

Постбихевиористская исследовательская установка в гуманитарной экспертизе означает поворот от объективизма - моральной нейтральности, описательности и операционализма - к субъекту, его интенциям (желаниям и ожиданиям) и действиям, которые в контексте постмодерной ситуации сомнений и недоверия к метанарративам целостности образуют множественные единства жизненных миров.

Следует иметь в виду, что объектная репрезентация действительности, являясь необходимым моментом разрыва непосредственности первичного опыта и конструирования объективных связей, неизбежно приводит, когда гипостазируют эти связи, к «наивному реализму» и чревата редукцией к натурализму, т.е. чревата объективизмом.

Объективизм конституирует человеческий мир как зрелище, разворачивающееся перед зрителем, который созерцает его с определенного места (как он очутился «здесь», т.е. «тут» и «теперь» - отдельный вопрос). «Точка сидения» определяет отношение к объекту, в частности, видение его как объекта познания, а возможное практическое взаимодействие с ним сводится преимущественно к символическим обменам (в случае же практического изменения - к различного рода имитациям и симуляциям теоретического).

В преодолении ложной объективности и ее гносеологической разновидности – объективизма, важно, как представляется, обращение к теории габитусов П. Бурдье, которая исходит из принципа практики. Согласно мыслителю, в практике образуются особые места «диалектической связи» *opus operatum* и *modus operandi* - продуктов объективации (структур) и способов «практикования». Эти топосы, что включают активность субъекта деятельности и его экзистенцию, образуют то, что мыслитель и называет «габитусами», т.е. системами длящихся и способных к перемещению *диспозиций,* выступающих как «структурирующие структуры» и генерирующие, организующие принципы практик.

Эвристическое значение данного концепта П.Бурдье раскрывает так: «Как и все диспозиционные концепты, концепт габитуса, который всей совокупностью своих исторических использований служит для обозначения некоторой системы приобретенных и порождающих диспозиций, ценен, возможно, именно тем, что он дает возможность избежать ложных проблем и ложных решений, лучше сформулировать и решить некоторые проблемы и вынуждает к проступанию собственно научных трудностей» (Бурдье П. Практичний глузд.- К.:2003.с.91). Одной из таких проблем, на которую указывает мыслитель, и которая, на наш взгляд, является центральной в проведении гуманитарной экспертизы, является проблема между научно сконструированными *объективными вероятностями* (например, шансами доступа к тем или иным благам) и *субъективными ожиданиями* («мотивациями» и «потребностями»), что приводит к дискурсному генерированию определенных диспозиций и их концептуальному выражению.

Необходимо иметь в виду, что при переходе в сферу коммуникации экспертов концепты как методологического, так и содержательного, т.е. предметно-тематического плана, приобретают форму концептуальных повествований (нарраций). В отличие от обычных, габитальных повествований, диспозиционно структурирующих отношения жизненного мира, в «завязки» концептуальных повествований входят понятийно отрефлексированные в системе аналитических суждений экзистенциальные апории. Тут проблема включения экзистенциальных суждений, в форме которых выражаются диспозиции жизненного мира, в научное аналитическое описание решается путем рассматрения их в контексте типологических характеристик (знанием условий их генерации).

Отталкиваясь от повествования (высказываний, рассказов) как исходной эмпирии, эксперты (каждый по-своему в зависимости от понимания задач, целей, методологических допущений)

профессионально изучают его и переводят на специфические языки. Результатом являются определенные интерпретации социальной значимости, смысла или моральной ценности того или иного феномена. Однако понятность профессионального суждения эксперта для других (неэкспертов, как в отдельных случаях и экспертов) может быть достигнута лишь в результате обратного «перевода», скажем, социологического, юридического или психологического анализа, на язык повествования жизненного мира. Поскольку конечной целью различных видов гуманитарной экспертизы является *изменение* или же *терапия* включенного в различные жизненные миры *сознания участников* тех или иных событий, то, как представляется, описанные выше методы тематизации, типологизации и дискурсного анализа, взятые в контексте применения теории габитусов П.Бурдье, дают возможность наиболее эффективно раскрыть экзистенциальный ландшафт гуманитарной аналитики, органически соединяя в исследовании и оценке позиции *наблюдателя*, *участника* и с*видетеля*

В прояснении экзистенцального контекста проведения гуманитарной экспертизы необходимо учитывать и то обстоятельство, что мы ныне в своих жизненных и профессиональных мирах всегда «инноватированы современностью», будучи, в частности : 1) потребителями экспертных (специализированных) знаний, доставляемых СМИ, специалистами (например, врачами) или «упакованными» в компьютер; 2) несвободными в доступе к экспертным знаниям, входя в различные «присутственные места» и «совместности» (в том числе интернетовские), различающиеся «престижностью», то есть приближенностью к инновациям, которые освоены не только «своим» сообществом (поэтому топология желания – это «быть на связи» или «это скука смертная»); 3) моделируемы рынком, модой и моделями поведения, то есть сформированными «в нашем теле» потребительскими установками, желаниями, жизненными проектами и др. При этом механика идентификации рынком зачастую применяет те же абсурдные техники, что и СМИ. Так мы, не будучи в состоянии верифицировать новость, показанную по телевидению, попадаем под власть «четвертой власти» и доверяемся ей, исходя из собственных «надежд-утопий», негативности страданий, несоответствия желаемой идентичности.

Доступ к инновации определяет ее «престижность» в глазах других, считающих ее новой и прямого доступа к ней не имеющих. Инновации, изобретения, мода и поведенческие модели, порождающие желания и их дефицит, производятся и воспроизводятся как стили совместного потребления, вокруг которых группируются, по З. Бауману, «неоплемена», члены которых могут быть не знакомы друг с другом лично, но тем не менее объединены властью механизмов само- и идентификации (identity – персона, мое Я или «я–образ» и «я–концепция»). Сознавая свою принадлежность, например, к «рокерам», молодой человек надевает на себя «маску—роль» (где роль — это ожидаемое в совместности любых рокеров поведение любителя рока); вместе с тем, в другом «неоплемени» он может сменить идентичность, став, например, любителем автомобильных гонок. Идентичность – это стиль потребления (набор желаний), который репрезентируется человеку со стороны: «он – бизнесмен, он – музыкант, он – типичный студент–гуманитарий или естественник». Самоидентичность связывается З. Бауманом с кризисом идентичности, с осознанием нехватки или дефицита желаний, кризисом, преодолеваемым человеком в «я–проектах» («Мое Я» как желаемое, сильное и успешное) и попытках смены идентичности. «Эпоха сделавших себя людей, подчеркивает З. Бауман, – эпоха господства неоплемен, моды и престижного потребления – это эпоха неслыханного социально-экономического угнетения». Консюмеристские идентификации серьезны и абсурдны потому, что навязываются как безличные позиции. *(Бауман З. Мыслить социологически. — М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 209.)* Когда опыт конечности доводится до «точки», до той крайней степени, когда «мое Я» «в нигде» (отверженность), либо приковано к месту, что исключает как горизонтальную (в пространстве), так и вертикальную (в смысле карьеры и личностного роста) мобильность, тогда – вместе с критикой «своей эпохи» – возможна **экзистенциальная инновация**. Свою «не-у-*мест*-ность» надо пережить , чтобы понять ее как ценность. А значит для ее «снятия», т.е. реализации своей личности в ее самоценности, чести и достоинстве, которая требует *признания* в лице других, требуется вложения социального капитала, обобщенно репрезентируемого в современном обществе, если обратится к Ф.Фукуяме, в форме *знаний*.

С другой стороны, для обозначения капитала, уже инноватированного в человеческое тело, ныне активно используется понятие «габитус». У П. Бурдье, кроме выше указанных его черт, это понятие употребляется и как синоним вкусового отношения, мгновенных реакций на ситуации, автоматических действий, отличающих нас друг от друга. «Человека видно», говорим мы, например, фиксируя то, как наш оппонент «держит удар», или, скажем, как с нами знакомятся, какие при этом применяют способы, а по сути – репутационные инновации, «капитализированные телесно» – до простоты, естественности и автоматизма. Понятие габитуса тут можно проинтерпретировать в двух основных значениях, Во-первых, как *предопределенность*. Здесь П. Бурдье говорит о предопределенности, необходимости и рамках, которые обрели себя («опредметились») в вещах, телах и совместных соотношениях. Поэтому можно согласиться с исследующими габитус под этим углом зрения и выделить такие основные его составляющие:

а) капитал, инноватированный в «тело» и определяющий позицию человека в производстве (профессия, хобби, карьерный рост и все связи вокруг профессии);

б) история совместности, с которой идентифицируется и самоидентифицируется человек (та совокупность «неоплемен» и групп З. Баумана, в которых предпочитают обитать «мои Я», желая их «как свои», четко отличая их от «чужих»);

в) индивидуальная биография, то есть та часть самоидентификации, которая связана со «сборкой» моих «Я» в связное целое, но вместе с тем, реалистично («на теле») отложенная в форме страхов и надежд, запретов и позволений (реставрационного или революционного утопизма).

Собственно, образование, СМИ, политика, повседневные разговоры, эмоции, страдания и т.п. факторы окружения делают каждое «мое Я» мишенью, действительно окружая и предопределяя какое-либо из них через сопротивление, поступки и решения. Все «мои Я», выставляемые телом как желания, способности или освоенные телом «истории окружения» – это социальные инновации, пронизанные той же историей. Габитус позволяет понять институты, позиции и роли социальности как ожидаемое поведение «типичного человека в типичных обстоятельствах», в то же время объяснить, почему в новой ситуации «мое Я» ведет себя столь нерешительно, неожиданно, непредсказуемо. Например, не имея габитуса типа «светской инноватики», «мое Я» будет «молчать среди богемы», а «отдавая должное» попав на светский раут, будет «прятать глаза», включая тем самым в поведение «моего Я» габитус, не характерный для него ранее. Благодаря габитусу–детерминации каждый из нас что-то позволяет себе, а что-то из своей стратегии «увольняет»; если только не имеет дело с инновационной ситуацией, требующей времени и мышления для ориентации в ней. Габитус экономно и «экологично» позволяет нам мгновенно *различать* людей, вещи, ситуации и символы, *деля* их на *Своих* (комфортных и желаемых), *Чужих* (ценностно «ничьих» и нейтральных, фиксируемых как «почти не опасных, если не возбуждать»), и *Чуждых* (то есть актуально опасных, с кем или чем следует держаться на безопасной дистанции).

Во-вторых, габитус можно представить в плане собственно *инновации*. Подчеркивая этот аспект своей концепции, П. Бурдье говорит о габитусе как порождающем практические смыслы инновационном принципе. Здесь из агента социальности, детерминированного внешними (включая свою генетику) причинами, каждый превращается в «актора» или «автора» социальности. П. Бурдье настаивает здесь на том, что габитус – это не только система вкусов и приобретенных воспитанием (социализацией) схем деятельности, то есть практических навыков, реакций и процедур, форм восприятия, оценок, классификации и категоризации социального мира. Это — включенная в тело *способность инноваций* или *социальных игр*, точнее, игра в инновации, превратившаяся во вторую природу. Понятия игры, изменения, инновации позволяют П. Бурдье показать, что действия «моих Я», с одной стороны, социально детерминированы: любая игра, как и внедрение инноваций, осуществляется по правилам (игра как проявление закономерности). С другой стороны, игра подразумевает «бесконечное множество ходов в рамках заданных правил», включая спонтанности, неповторимости, импровизации. Одна и та же позиция, будучи репертуарно-ролевым набором, будет «держаться» по-разному разными людьми, не говоря уже об акцентах – речи или видимости, репертуаре или роли, образе или репрезентации.

Понятие габитуса, взятое инновативно, позволяет понять природу незапланированных инноваций и социальных изобретений в рамках запланированного. Поведение может быть внешне целесообразным, но без принятия тем или иным «моим Я» запланированного. Например, когда вынуждают играть репертуарно несвойственную роль, тогда возможны если не «сбросы» в виде, скажем, страданий или истерик, то откровенные имитации, симуляции и «теоретические решения», изменяющие смысл роли. И, наоборот, мотивация на личностный рост и позиционную инноватику проистекает из проекта, способностей того или иного моего «Я» быть адекватным заданным и запланированным условиям роста. К примеру, игрок мгновенно принимает «нужное» решение на поле, не успев задуматься и составить план как забить гол. Аналогично изобретатель, творец, художник может неожиданно для себя и других победить и разбогатеть. В то же время он не застрахован от неудачи, так как полностью не представляет всю цепочку «раскрутки» и реализации своего новшества: «результат-для-себя» надо превратить в «продукт-для-потребителей». Так вновь тематизируется фигура посредника - «менеджера–инноватора» как специалиста или эксперта, располагающего капиталами (и габитусами), необходимыми для внедрения «творения» или же управления той или иной ситуацией.

Необходимость учета экзистенциальных оснований принятия управленческих решений в варьирующемся информационном сообществе уже привела к переключению внимания аналитиков с жестких формализованных технологий на *мягкий менеджмент*. Почему мы принимаем столько нерациональных решений, будучи полностью уверены в их рациональности? И можно ли предвидеть совершение того или иного нерационального выбора в заданной проблемной ситуации и тем самым предотвратить его? Ответы на вопросы такого типа не могут быть даны исключительно в операциональных социологических терминах, как, впрочем, и психологических, даже с привлечением концептуального аппарата когнитивной психологии. Требуется действительная междисциплинарная и комплексная гуманитарная экспертиза, базирующаяся на *soft*-методологии, которая не предложит, конечно, таких жестких технологий как формализованный подход, но все же гарантирует определенный уровень «технологичности», Как показывает Г.В.Сорина в своей монографии «Принятие решений как интеллектуальная деятельность», эта «технологичность» не в последнюю очередь обеспечивается категориальным инструментарием формальной логики, но по-новому раскрывающим свои экспликативные возможности в контексте публичного дискурса.

В культурологическом измерении публичного дискурса человек, по характеристике, Г.В.Сориной, оказывается «индивидуальным потребителем коллективных понятий». Тут, во-первых, «срабатывает» не только классическая, но и коммуникативно-герменевтическая модель рациональности, связанная с

осознаванием в процессе высказываний пресуппозициональной нагруженности и рефлексивной контекстуальности употребляемых в коммуникации (дискурсе) концептов. Поэтому выявление структурных особенностей рассуждения, проверка соответствия между тезисами и аргументами, оценка предлагаемых (высказываемых) концептов, предполагает характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей рассуждающих субъектов. А во-вторых, в роли рассуждающего субъекта, наделенного волей, целевыми установками и обладающего определенным профессиональным уровнем может выступать не только индивид, но и целый коллектив, например, Совет директоров, Ученый Совет, Кабинет Министров и др. Процесс принятия решений такого рода субъектами предполагает процедуры критического мышления. В силу этого особую значимость приобретает вопрос о соотношении концептуализации и ответственности в интеллектуальной деятельности оценки и принятия решений. Находясь не только в предметном мире, но и мире концептов, мы сталкиваемся с борьбой за право введения, определения и классификации определенных ценностных и нормативных концептов, т.е. утверждения некоторой понятийной сетки, которая будет представлять тот или иной сегмент мира. Ведь задаваемое такими понятийными и концептуальными сетями знание о реальности, дискурсно, а поэтому и семиотически, будет ее в дальнейшем структурировать, определяя как систему значений, следовательно и *значимости*, как для нас, так явно или неявно, если не понятийно, то знаково-символически и для других. Одновременно, будучи последовательными в понимании *знания как свойства сообщества*, мы подобным же образом не можем не рассматривать и гуманитарную экспертизу. В ней также определенным образом будет проявляться борьба за *власть знания*, имеющая своей экзистенциальной предпосылкой (и, естественно, конкретизированной как социальная и политическая) борьбу за власть *посредством* знаний. Прежде всего это будет проявлятся в вопросно-ответных конструкциях построения и проведения гуманитарной экспертизы, т.е. её управлением через вопросно-ответную систему суждений.

ГУМАНИТАРНЫЙ СМЫСЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ*

Н.Н.Киселев,
Институт философии имени Григория Сковороды НАН Украины

Проблема гуманитарной экспертизы является чрезвычайно актуальной для современности и весьма неоднозначной в ее интерпретациях. Можно сказать, что человечество всегда практиковало гуманитарную экспертизу, не зная такого термина, как мольеровский герой не знал, что он говорит прозой. Главной задачей данной публикации полагаю обоснование положения о том, что такой вид экспертизы как **экологическая** имеет непосредственное отношение к экспертизе гуманитарной, в самом широком ее понимании. Более того, представляется, что анализ сущности гуманитарной экспертизы будет неполным без экологической компоненты. Принципиально важным, для реализации данной задачи, является не только исследования сущности гуманитарной экспертизы, ее предназначения и проблем оптимальной ее организации, но и анализ социокультурного фона, на котором ей предстоит функционировать: выявление противоречий между должным и сущим в теории и практики ее обоснования и реализации ее решений, максимально полный учет инновационных процессов, происходящих сегодня в науке, а также непростых взаимоотношений между учеными и экспертами (это, как оказалось, не одно и тоже) и, наконец, учеными, экспертами и бюрократией ("лицами, принимающими решения"), которая не только у нас, а во всем мире, демонстрирует вопиющее экологическое и гуманитарное невежество.

Наша планета никогда ранее не подвергалась таким перегрузкам как сейчас. И человек, безмерно эксплуатируя природу внешнюю и свою природу внутреннюю, делается чрезвычайно уязвимым перед мощью, которую сам же создал. Сможет ли человек использовать свой гений и волю, чтобы спасти себя самого и планету от вполне реальной угрозы экологического коллапса? Для того, чтобы ответить на этот вопрос необходимы серьезные исследования возможностей и оптимальной организации экологического прогнозирования. Пока человечество, за малым исключением, идет вслед событиям, исповедуя тривиальный принцип «реагировать и исправлять». Мы поставлены перед необходимостью нарабатывать навыки предвидеть и предотвращать.

Современная экология, расширяя предмет своего исследования от отношения "организм - среда" до фундаментальной оппозиции "человек - природа", вторгается в эпицентр гуманитарной проблематики. Сегодня мы уже говорим об "экологии культуры", "экологии духа", "интеллектуальной экологии" как уже о совершившемся, ставшем и находим понимание даже у биологов (правда, не во всех), представитель которых Э. Геккель ввел термин "экология" в научный обиход.

Ныне экология "завязывает" в единый узел многие аспекты человеческого сознания и практической деятельности, диапазон которых - от конкретного поступка до выработки адекватных форм мироощущения и мировосприятия нашего современника. Переосмысление проблем комплекса "человек - природа" в соотношении с экологической проблематикой приводит к детализации и уточнению таких мировоззренческих вопросов, как перспективы исторического существования человека, выявление меры

* Дослідження виконане в рамках українсько-російського проекту «Основи гуманітарної експертизи: методологічні та праксеологічні аспекти» за підтримки НАН України (проект № 26-06)

соответствия "очеловеченной" природы его реальным потребностям и природным задаткам. Развитая экологическая культура предполагает умение по достоинству оценить каждый фрагмент природы как неотъемлемую часть человеческого мира. При этом мир человека выступает в качестве целостного, планетарного, социоприродного образования, в котором в полной мере реализуется исконный философский тезис связи "всего со всем".

Для формирования эффективных экологических стратегий и адекватного экологического сознания необходим солидный научный фундамент, в частности, **интегрирование в единое концептуальное целое достижений естествознания и наук социогуманитарного корпуса**. Настойчивый поиск оптимальных форм объединения естественнонаучного материала и социального знания с его идеологическими, мировоззренческими и аксиологическими компонентами делает экологию многоаспектным и междисциплинарным образованием, которое почти невозможно "втиснуть" в прокрустово ложе классической системы обычных дисциплинарных классификаций.

Следует отметить, что поиск этот осуществляется со значительными затруднениями. Еще не сложились критерии непротиворечивого и органического объединения этих фундаментальных научных блоков. В результате довольно часто попытки общенаучного и даже экологического осмысления сущности отношения "человек - природа" или страдают вульгарноматериалистическим натурализмом, или совершаются в духе вульгарного социологизаторства. Именно это обстоятельство побуждает к "экологизации" и "гуманитаризации" традиционно негуманитарных учебных дисциплин, и не только биологии в частности и природоведения вообще, а и таких, на первый взгляд далеких от экологии, как химия, физика и математика.

Специалисты считают, что термины "гуманность" и "гуманитария" в античной традиции являлись синонимами. В эпоху Возрождения их семантическое поле было разведено: гуманность стало обобщением функции антропоцентристского мировоззрения, а гуманитария - истолковывалась как историко-филологическая и философская образованность - "studia humanitatis". Ныне снова наблюдается тенденция их сближения. В метаэкологическом контексте гуманизация жизни предусматривает ее гуманитаризацию.

Отличие гуманитарных наук от естественных не является абсолютным, о чем убедительно свидетельствует активный процесс "гуманитаризации" фундаментальных направлений современного естествознания и в первую очередь экологии. Гуманитаризация, конечно, вовсе не ориентирует на слияние, или эклектическое объединение фрагментов естествознания и гуманитарии. Интеграция и взаимодополнение не угрожает потерей их собственного поля исследований и самодостаточности. Дисциплинарность и специализация классического естествознания приводили, по мнению А.Н.Уайтхеда, к фундаментальному дуализму материального и идеального (сознания). "А в разделяющем их пространстве находились понятия жизни, организма, функции, дискретной реальности, взаимодействия, порядка природы, которые в совокупности, образовывали ахиллесову пяту всей системы."1

Интеграция этих фундаментальных блоков науки и позволяет овладеть проблематикой, которая оказалась именно в обозначенном разделяющем пространстве. Больше того, становится очевидным, что гуманитарное знание крайне нуждается в сопоставлении его с естествознанием, что является необходимой предпосылкой формирования экологической экспертизы, которая принципиально не может быть не гуманитарной.

Humanitas - это буквально все, что присуще человеку. Гуманитария призвана культивировать лучшие черты человеческой натуры: благородство, милосердие, образованность, вообще гуманность. Она может рассматриваться как цель (собственно самоцель) и как средство социальной адаптации, включение достижений современной науки, в том числе и экологии в контекст общечеловеческой культуры. В. Хесле считает, что в наше время, если человек ничего не понимает в химии и биологии, то вряд ли он сможет сказать что-нибудь существенное относительно насущных конкретных этических проблем, даже если он овладел всей этической традицией от Платона до Шеллера. 2

Естественные науки ныне становятся ключом к пониманию и решению проблем чисто гуманитарных. Гуманитаризация же естественных наук во многом лишает их извечных недостатков объективистского и имморальностного видения мира. Поэтому привлечение материала и методологии гуманитарного комплекса науки представляется продуктивным средством переориентации экологических просвещенских программ от знания (информированности) до понимания "общих законов мира".

Сегодня, как никогда раньше, является очевидной **некорректность и даже опасность абсолютного разделения природы и социума.** Возникает необходимость в "натурализации" гуманистических идеалов, всестороннему учету целостности человеческой природы с ее материальными и духовными проявлениями и, наконец, в органическом "вписании" феномена человека в континуум природного окружения. Происходит своеобразная реабилитация понятия "натурализм", который традиционно рассматривалось как определение одностороннего естественнонаучного подхода к изучению сложных явлений человеческой жизнедеятельности. В. И .Вернадский достаточно четко разделял физикалистское и натуралистическое понимание природы, отдавая предпочтение последнему. Натурализм как доминирование редукционистской методологии, как сведение сложных явлений (биологических и социальных) до более простых - это скорее механистическое понимание природы. Сегодня говорят и пишут о "новом рационализме", основания которого заложили И Гете, А. Гумбольдт, В.И.Вернадский; натурализме, который ориентирован на целостное мирочувствование, на реальный "жизненный мир" со всеми его свойствами. В данном аспекте

существенным представляется предложение Ст. Тулмина переориентировать современное "человеческое понимание" следующим образом: "вместо неизменного разума, что получает команды от неизменной природы с помощью неизменных принципов", следует искать "изменяющиеся познавательные отношения между изменяющимся человеком и изменяющейся природой". 3

В этом направлении осуществляется реализация таких гносеологических проектов, как "новый рационализм" Г. Башляра, "рациовитализм" Х. Ортеги-и-Гассета, "эволюционная эпистемология" Д. Кемпбелла и Ст. Тулмина, "генетическая философия" Р. Рорти и др. Именно в духе такого натурализма пересекаются сложные процессы "натурализации человека" и "гуманизации природы", где одинаково важны как разум, так и инстинкты (в том числе и инстинкт самосохранения). Не зря одним из проявлений человеческой мудрости считается умение прислушиваться к природе и своим инстинктам. Натурализм в таком понимании не только не игнорирует духовный мир человека, а, наоборот, способствует его адекватному пониманию.

А.Н.Уайтхед справедливо полагал, что мы не должны "сверхинтеллектуализировать различные типы человеческого опыта". Когда в игру вступает сознание, оно обнаруживает человека уже вовлеченным в жизненный процесс. После того, как инстинкт и фермент интеллекта соединяются, появляется то, что мы определяем как мудрость. "Мудрость - это сила, способная так воздействовать на интеллект, чтобы достичь самоопределения индивида в данных условиях. Таким образом, для понимания социальных институтов требуется тройственная структура человеческой природы: Инстинкт, Интеллект, Мудрость". 4 Данная структура отличается целостностью; ее компоненты не могут быть оторваны друг от друга. Нарушение такой целостности чревато неприятными последствиями. "Глупость умных людей с ясной головой и узким кругозором породила много катастроф". 5

Если анализировать статус современного научного познания, то нетрудно прийти к заключению о своеобразном "переключении" исследовательских акцентов от идеала физики, как образца классического научного, к новому ориентиру, который олицетворяет биология. Повышение роли биологии и экологии в наше время стимулируется как эндогенными процессами (происходящими внутри биологического знания), так и экзогенными, внешними (экономическими, экологическими, социально-культурными). Постоянно ухудшающаяся экологическая ситуация в мире, несостоятельность объективистски ориентированного естествознания и технократической стратегии природопользования, "неэкологичность", а значит, и "негуманность" техники и технологии заставляют искать выход из положения. Большие надежды возлагаются на биологическую науку как средство более глубокого познания и сохранения природы.

Можно, конечно, дискутировать о том, является ли наше время "веком биологии", но бесспорным представляется то, что биология как научное направление занимает в системе наук уникальное положение, и в этом выражается также ее мировоззренческая значимость. Именно здесь находится мостик между разобщенными до настоящего времени двумя главными подразделениями науки - обществоведением и естествознанием. С одной стороны, в биологический анализ активно включаются представления физики, химии и математики (биохимия, биофизика, молекулярная биология), а с другой - биология все активнее контактирует с общественными науками, а последние чаще обращаются к биологическому знанию, привлекая его к решению своих задач. Известный канадский исследователь Майкл Рьюз отмечает: "Я совершенно убежден, что в будущем биология сомкнется с социальными науками, как на другом конце она смыкается с науками физическими. Все чаще и чаще мы будем видеть, что такие дисциплины, как психология, социология и антропология, будут включать в свои теории результаты, полученные ранее биологами". 6

Притягательность и иллюстративность биологического материала делали его неисчерпаемым источником всевозможных аналогий и экстраполяций (иногда не совсем корректных) при рассмотрении явлений и процессов как неорганической природы, так и общественной жизни. Эволюционная терминология является весьма популярной в современной методологии науки, которая использует такие понятия, как "концептуальная изменчивость", "интеллектуальный отбор", "интеллектуальная адаптация", "выживаемость парадигм", "концептуальные популяции" и пр. Многолетняя ожесточенная борьба с биологизаторскими попытками истолковать сущность человека и социума породила довольно существенные предубеждения к подобным экстраполяциям. Появился даже термины "биофобия" и "вульгарное социологизаторство", отражающие ситуацию, когда привлечение биологического материала в процессе осмысления некоторых сложных проблем социальной жизни считалось крайне некорректным. Сегодня, напротив, исследователь может быть подвергнут критике за проявления "биофобии", за неумение или нежелание, а то и потерю вкуса к биологическим аналогиям в процессе изучения сложных социоприродных систем, к которым, в определенном смысле, принадлежит и сам социум.

Характерно, что именно на почве биологии и экологии возникает наибольшее взаимопонимание между такими "антагонистами" как естествоиспытатель и гуманитарий. Присутствие в этих научных направлениях феномена "антропоморфности" формирует потребность наращивания традиционных рационалистических процедур соображениями мировоззренческого и этического характера. Здесь уже не так жестко проявляется альтернативность механицизма и витализма, автогенеза и эктогенеза, редукционизма и "интегративизма". Оказывается, что витализм у своих принципиальных положениях располагает своими резонами, которыми трудно пренебречь. Сам основоположник этого направления Г.Дриш являлся последователем И.Канта и выходил из кантовского определения природы как "реального в

пространстве". Он настоятельно подчеркивал тот очевидный факт, что в процессе исследования живого, появляются проблемы, которые не поддаются решениям существующими методами. А.А.Любищев это же соображение интерпретирует как необходимость избегать в биологическом исследовании некорректных редукций. Сам термин "непознанное", как он полагает, имеет разные смыслы. Одно дело признание некоторых фактов принципиально недоступными научному познанию в духе Тертуллиана, иное - рассматривать непознанное как временное состояние, которое будет преодолено дальнейшим развитием науки в духе Галилея. А.А.Любищев выражает уверенность, что непредубежденный и объективный анализ витализма свидетельствует о том, что он оперирует "непознанным" в духе Галилея.7

Что же касается философских проблем биологии, то вполне можно согласиться с А. С. Мамзиным в том, что они в современном научном познании «ставятся и решаются в общем контексте *теории развития мира* и теории его *познания*. Это бывает тогда, когда исследователь не просто рассматривает ту или иную, пусть даже самую общую проблему, а пытается уяснить ее место в общей системе мироздания, выявить ее место в общей картине мира, создаваемой всем ходом человеческого познания».8

Бесспорным является утверждение, что важнейшим средством избежания экологических, а значит и антропогенных кризисов в современном мире, необходимой коррекции развития событий в природе и обществе является экологическая экспертиза - система организационных, научно-практических и культурных мероприятий, направленных на определение экологической и социально-экономической эффективности предполагаемых хозяйственных проектов, оценка возможных последствий от их реализации, воздействий на состояние окружающей среды за все время их функционирования.

Экологическая экспертиза, как и гуманитарная, должна быть **компетентной, ответственной, независимой, опираться на новейшие экологические исследования, руководствоваться нормативно-правовыми актами государства и осуществляться в режиме гласности (привлечение общественности, «непрофессионалов»).** Возникает вопрос, каким образом в нашей ситуации (в условиях тотальной коммерциализации) она может быть независимой и ответственной? После завершения экологической экспертизы эколого-экспертные органы (формирования) сообщают о ее выводах в средствах массовой информации. Таким образом, все возможные последствия реализации экспертируемого проекта становятся достоянием общественности. Прогностическая функция и постоянный мониторинг за последующими событиями является необходимым условием экологической экспертизы.

В ее выводах, согласно современным европейским стандартам, должно быть четко обозначено:

- возможные отрицательные последствия реализации предложенного проекта для окружающей среды и здоровья человека;
- неминуемые и непоправимые потери природных ресурсов;
- альтернативные варианты проекта, в том числе и отказ от него;
- соотношение возможных краткосрочных удобств от эксплуатации ресурсов окружающей среды с долгосрочным преимуществом, связанным с их охраной.

Это то, что должно быть. Реальности функционирования экологической экспертизы, как правило, оказываются несколько иными. Еще в Союзе сложилось так, что экологическая экспертиза осуществлялась довольно специфично. Собственно, все началось с "карманной" экспертизы Минводхоза СССР, который сам себе делал заказ на реализацию крупных проектов, сам брал на них подряд и сам принимал и оценивал качество и экологическую безопасность сделанного. Отсюда и эффективность такой экспертизы. Как правило, к экологической экспертизе прибегали, когда созревала та или иная конфликтная ситуация. Часто это случалось когда в проектирование и строительство опасного для окружающей среды объекта уже вложены огромные средства, но общественность активно выступает против его реализации. И вот тогда, оперируя именно этими астрономическими средствами, инициаторы проекта давят как на экспертов, так и на общественность. При этом совсем не берутся во внимание катастрофические экологические последствия, к которым неизбежно должно привести осуществление запланированного. В последнее время применяется такой экспертный "слоган" как "запроектная вероятность аварии" (С.Вайншток о нефтепроводе вдоль северного берега Байкала).9 Иными словами, авария возможна, но проект к этому не имеет никакого отношения и его следует одобрить. В такой ситуации нечему удивляться, что в свое время были получены одобрения экспертов на "поворот" сибирских рек, на привязку АЭС под Киевом, на "обустройство" Арала и многое другое.

Таким образом, анализируя феномен экологической экспертизы, нельзя не учитывать зависимость научных и экспертных учреждений от власти, которая, пока что довольно успешно, удовлетворяет потребность в послушных специалистах, способных обосновать любое решение свыше. Как справедливо отмечает шведский исследователь Р.Эдберг, чем более сложная техническая и социальная структура общества, тем больше анонимных экспертов толчется в коридорах власти. Эти "анонимы" и формируют узкую и старательно изолированную от общественности и от реальных научных исследований "экспертократию", которая довольно органически вливается в монолитные ряды правительственной бюрократии.

Неотъемлемым элементом экологической экспертизы должна стать **экологическая этика,** которая имеет глубокую историческую традицию, но в системной форме была представлена в трудах А. Швейцера и О.Леопольда. Родственная ей **биологическая этика** является продуктом уже нашего времени. Хочу обратить внимание на некорректность абсолютного разведения этих этик. Как бы мы не осуждали стратегию

"общества потребления", она продолжает функционировать в современном мире. Все государства (развитые и развивающиеся) стремятся к реализации этой стратегии. А раз так, следует с большой уверенностью предположить, что экологический кризис будет прогрессировать и дальше. Наряду с этим, опасные тенденции "антропологической катастрофы" кроме чисто социально-духовных явлений (общепризнанный кризис системы ценностей, например) содержат в себе и опасность изменения генома, а значит и природы человека, вследствие влияния "освоенной" человеком природной среды и современных проектов "совершенствования" человека средствами генной инженерии. В сущности это единый процесс. В экологической этики и этики биологической единое проблемное поле, общие задачи и отчетливо выраженный гуманистический контекст. Здесь одинаково важны как А. Швейцер, так и В.Р.Поттер. Вышеупомянутые этики позициируют себя как принципиально новые. Их представители критически относятся к этике классической. В частности И.Кант подвергается критике за то, что его этика не отражает действительность, а только предписывает образцы.

Следует отметить, что пути выхода из создавшегося положения, в представлениях современных футурологов и экспертов в области социальной экологии, представляются чрезмерно альтернативными. С одной стороны предлагаются такие меры как радикальное сокращение народонаселения (концепция "золотого миллиарда"), стагнация мирового производства, увеличение заповедных территорий и др. С другой - предполагается дальнейшее "покорение" природы; не сохранять (здесь в ходу термин "консервировать"), а еще радикальнее, разумеется, опираясь на новейшие достижения науки и техники, преобразовывать природу внешнюю и внутреннюю природу человека. Оба варианта имеют свою аргументацию и своих адептов. Оба содержат весьма заметные элементы утопичности и того, что называлось раньше "истовость". Все это вызывает сомнения в эффективности последовательной реализации обеих стратегем.

Беспрецедентная актуализация проблем биологической этики, надо полагать, связана с надеждой на преодоление означенной альтернативности. Биологическая этика делает продуктивные попытки интеграции в единое концептуальное целое элементов этики классической и новейшие тенденции, синициированные экологией, медицинской деонтологией и бурным развитием биотехнологий. Кроме сферы собственно этической, она затрагивает проблемы общефилософские, научные и практические. То есть она приобретает характер универсального направления, с очень неопределенными границами его компетенции. Все попытки более-менее очертить эти границы, обречены на неопределенность. Комментируя положения «Эричского Документа», где делается одна из таких попыток, Елио Згречча делает вывод, что самый обширный список биоэтических проблем будет неполным, поскольку за чертой остаются иные важные проблемы (в отношении к анализируемому Документу – юридические, биологические права, педагогики и др.).10

Современная биоэтика является чрезвычайно сложным образованием. Ей присущи как серьезные достижения, широкая популярность, так и элементы мифологизации и определенная фантомность. Она развивается в чрезвычайно противоречивой и сложной ситуации. Следует согласиться с Француазой Бриссе Виньо, что до недавних пор медицинская этика опиралась на нравственную традицию, фундамент которой образовали Клятва Гиппократа, иудейско-христианская мораль и Декларация прав человека. Революционные изменения, что произошли за последние 20 лет, в биологии и медицине «угрожают разрушением моральных норм, которые всегда считались незыблемыми, а также и некоторых социальных и культурных ценностей, особенно тех, что касаются семейных связей и наследственности поколений»11

Кроме того, нравственность, в отличие от права, не может опираться на однозначные научные положения и законы. Если в сфере юриспруденции все регулируется законом, то в этической сфере человек может руководствоваться только собственным выбором и личной требовательностью к себе. Современный «цивилизованный» человек скорее руководствуется правом, а регулятивная функция морали заметно перемещается на периферию сознания. Отсюда – стремление к учреждению некоторой нормативной базы, опираясь на которую можно было бы решать сложные биоэтические проблемы. Но биоэтическую конкретику почти невозможно «втиснуть» в биоетический «кодекс». Решение етических и деонтологических проблем, скажем в конкретных коллизиях эвтаназии или трансплантологии осуществляются не в сфере нормативно- теоретического. Данные решения руководствуются «логикой прецедента». Как справедливо отмечает А.А.Гусейнов, абсолютная мораль не может воплотиться в адекватных поступках, так как поступок всегда привязан к конкретному индивиду и конкретным обстоятельствам, он не только единичен, а единствен. Моральной личности мало знать долг и нормы вообще. Ей надо уметь определять ее долг в каждом конкретном случае. 12

Важним для учета в процессе осуществления экологической экспертизы является то обстоятельство, что в современном научном познании продолжает доминировать научный и преобразовательский азарт. Особенно в сфере биотехнологий. В свое время Максимилиан Волошин писал, что наедине с природой “человек озверел от любопытства». На наших глазах становится реальностью "антропотехника" - направление, которое разрабатывает возможности формирования человека с "заранее заданными свойствами": интеллектуала, воина, рабочего и даже человека нового типа - "человека счастливого". Все это на фоне прогрессирующего дисбаланса между профессиональной и гуманитарной подготовкой действительно порождает ощущение тотальной незащищенности, потери самоидентификации человека, хаотического демонтажа его существа, "ампутации личности".

Чего мы достигнем и во что это выльется? Скажем, в случае клеточной терапии осуществляется вторжение в организм фрагмента чужой наследственности. И все это при отсутствии четкого понимания дальнейших процессов взаимодействия организма с внедренной клеткой. Здесь необходимы предварительные фундаментальные и долгосрочные исследования, прежде чем отважиться на этот шаг. Как правило об этом мало беспокоятся. Как в таких условиях должна принимать решения столь актуальная сегодня биологическая экспертиза?

В этом аспекте весьма ценным представляется высказывание, которое приписывают Теренцию: "человеку свойственно ошибаться". Нас, конечно, больше устраивает определение человека, предложенное Карлом Линнеем. Но все таки следует иметь в виду (особенно в контексте биологической этики) что человеку свойственна не только сапиентность, но и свойство делать ошибки. Еще Эпикур отмечал, что если бы боги удовлетворяли все просьбы людей, то людей бы давно уже не было.

Что хорошего в том, что человек, благодаря современным средствам, главным образом фармакологическим, не чувствует боли, страху, старости? Все это эксперименты с принципиально непредвиденными последствиями. Сегодня в мире ведется активная дискуссия относительно трансгенных продуктов питания. Здесь говорят и об очевидном прогрессе, огромных возможностях для будущего цивилизации и о вполне реальных опасностях. С одной стороны необходимо заниматься данной проблемой, чтобы не отстать от развитых стран, с другой – настораживает возможность отрицательных последствий. Председатель комиссии ООН по борьбе с голодом Педро Санчес отметил, что отказ от употребления ГМ-продуктов могут себе позволить только благополучные (богатые) страны. А Джон Фейган, канадский профессор молекулярной биологии, считает использование сегодня трансгенных продуктов в пищу, тем же, что играть в “русскую рулетку”. Как отмечает Ф. Фукуяма, «во многих случаях медицинская техника предлагает нам сделку с дьяволом: продление жизни – но со снижением умственных способностей; избавление от депрессии – но и от творческой силы духа; медикаментозная терапия, стирающая грань меж тем, чего мы достигаем сами – и чего достигаем с помощью воздействующих на мозг химикатов… Все это может порождать сонмы нежелательных побочных эффектов.»13

Весьма опасной представляется тенденция к преувеличению достижений новейших генноинженерных исследований и практики. Откровенно преувеличиваются их достоинства и возможности и замалчиваются очевидные недостатки и возможные опасные последствия. Причем это делают не только журналисты, но и ученые из соображений рекламы и стимулирования инвестиций в научные проекты. Д. И. Дубровский квалифицирует это явление как феномен "журнализма", который характеризуется поспешностью публичных заявлений об успехах того или иного проекта, "в его высокой конкурентной энергетике и рекламности, в нагнетании "привлекательности", с элементами экстравагантности и эпатажа в ущерб четкой аргументации и тщательному обоснованию". 14

Между прочем не все так безоблачно в практике клонирования, трансплантологии и генной инженерии. Имеют место прецеденты непонимания сущности достигнутого современным биомедицинским комплексом. Как свидетельствует академик В. И. Иванов, “ сегодня можно сказать, что геном человека (как и дрозофилы, дрожжей и некоторых бактерий) почти прочтенный. Так, зная латынь, можно прочесть текст, скажем, азербайджанским языком. Прочесть, но ничего не понять. А расшифровать - значить понять. Что касается генома человека, то до этого еще далеко. 15 Есть специалисты, которые утверждают, что это вообще невозможно в принципе.

Для совершенствования биологической экспертизы крайне необходимо дальнейшее осмысление гуманитарных последствий применения новейших биотехнологий. Как чувствует себя человек с чужим сердцем? Появление детей in virto - это по сути упразднения социального института отцовства. Генетическая диагностика может нарушать права и достоинства человека, в первую очередь, создавая риски дискриминации. Реальной делается угроза нарушения чрезвычайно ранимого морального статуса человека. Как справедливо отмечает В. А. Лекторский, генетическая инженерия является генной атакой на человеческую телесность. Нужно ли поддерживать стремление создать более “совершенного” человека, наиболее приспособленного к выполнению тех или иных конкретных функций? Человек не может перестать быть человеком. Между тем наша культура, наша нравственность, наши представления опираются на ту человеческую телесность, на те свойственные ей возможности, на то распределение способностей между индивидами, которые всегда считались чем-то неотъемлемым от самого понимания человека. Человек может и должен сберечь те свои качества, которые, собственно, и конституируют его как человека. 16

Принципиально важным представляется иметь в виду, что знания, приобретенные человечеством не всегда приносило ему только пользу. Потенциальные отрицательные последствия того или иного научного открытия могут быть значительно большими, чем ожидаемые (запланированные). Как считает В. А. Кордюм, "…чем крупнее открытие, тем непропорционально сильнее могут быть негативные последствия. Непропорционально в том смысле, что, по мере практической реализации все более мощных сил природы, вред и зло от них могут все полнее компенсировать пользу, а с какого-то уровня фундаментальности открытия все более и более превосходить ее". 17

Сегодня становится очевидной невозможность проводить только "полезные" исследования, а результаты их реализовать исключительно на благо. В связи с этим В. Р. Поттер вводит в научный оборот

термин "опасное знание", потенциал которого неуклонно возрастает. Оно формируется значительно быстрее, чем мудрость, столь необходимая для управления им.

Поэтому человек в своем историческом развитии довольно часто принимал решения, реализация которых сопровождалась неожиданными и нежелательными последствиями. М.Ф.Реймерс даже сформулировал принцип "неполноты информации (принцип неопределенности)". Согласно этому принципу проведение акций по преобразованию природы информация всегда недостаточна для априорного суждения о всех возможных результатах таких действий, особенно в далекой перспективе, когда разовьются все природные цепные реакции. 18

Появляется настоятельная необходимость "спасать разум от неразумной рациональности" (К.М. Меер-Абих) и "вмонтировать штурвал и тормоза в неуправляемый механизм научно-технического развития" (У.Бек). Ульрих Бек вообще считает, что "истоки опасности коренятся уже не в невежестве, а в знании, не в сфере недостижимой человеческому влиянию, а, наоборот, в системе решений и объективных принуждений, которая создана индустриальной эпохой". 19 Современная наука выступает во многих ипостасях: она рассматривается и как причина многих социальных и экологических бед, и как инструмент для преодоления рисков ею же и порождаемых. Экологическая экспертиза, основываясь на научных разработках, в условиях коммерциализации науки, теряет необходимую публичность, открытость и, что опаснее всего, гуманитарность.

Таким образом, экологическая экспертиза является органическим и необходимым компонентом гуманитарной экспертизы вообще. Но в сложных реалиях современности ее гуманитарность подвергается серьезным испытаниям если в этом сложном процессе, как и прежде, будут игнорироваться проблемы, которые обсуждались выше.

Ссылки:

1. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. - М.: Прогресс, 1990. - С. 114.
2. Хесле В. Философия и экология. - М.: Камі, 1994. - С. 92.
3. Тулмин Ст. Человеческое понимание - М.: Прогресс, 1984. - С. 41.
4. Уайтхед А.Н. Избранные работы по философии. - С. 438.
5. Там же. - С. 439.
6. Рьюз М. Философия биологии. - М.: Прогресс, 1977. - С. 302.
7. Из письма П.Г.Светлову 7.11.67. // Природа биологического познания . - М.: Наука, 1991. - С. 25.
8. Мамзин А.С. Биология и современная культура // Биология и культура. – М.: КАНОН +, 2004. – С. 92.
9. Аргументы и факты в Украине. - 2006. - № 18.
10. Згречча Е. Біоетика та центральність людської особи // Антологія біоетики. - Львів, 2003. - С. 29.
11. Требования биоэтики. - К.: Сфера,1999. - С. 13.
12. Гусейнов А.А. Об идеи абсолютной морали // Вопросы философии. – 2003. - № 3. – С.5.
13. Френсис Фукуяма. Наше постчеловеческое будущее - М.: АСТ, 2004. – С. 20
14. Дубровский Д.И. Новое открытие сознания? // Вопросы философии. - 2003. - № 7. - С. 111.
15. Мы живы, потому что мы разумные. На вопросы отвечает В.И.Иванов // Человек. - 2002. № 4. - С.7.
16. Лекторский В.А. Умер ли человек? // Человек. – 2004. -№ 4. – С.13-14.
17. Кордюм В.А. Биологическая опасность - критический порог // Практична філософія. - 2001. - № 2. - С. 198.
18. Реймерс Н.Ф. Экология. Теории, законы, правила, прынципы и гипотезы. - М.: Россия молодая, 1994. - С. 168.
19. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. - М.: Прогресс-Традиция, 2000. -С. 278.

ФОРМЫ ЭКСПЕРТНОГО ОЦЕНИВАНИЯ*

С.Б.Крымский,
Институт философии имени Григория Сковороды НАН Украины

Все разнообразие методов, используемых при выработке прогнозных решений и их оценок, можно условно свести к трем: эвристические методы (от греческого «нахожу»), методы строгих доказательств (их называют также количественными, или формализованными методами) и эксперименты.

К первой группе относятся методы, на основе которых принимается абсолютное большинство решений в повседневной практике. Они вырабатываются без применения сложных математических средств на основе накопленных знаний, опыта, наблюдений, интуиции, догадок, здравого смысла. Это обусловлено рядом причин: ограниченностью времени на принятие решения, неполнотой информации о проблёме,

* Дослідження виконане в рамках українсько-російського проекту «Основи гуманітарної експертизи: методологічні та праксеологічні аспекти» за підтримки НАН України (проект № 26-06)

отсутствием знаний и технических средств, необходимых для строгого анализа, высокой трудоемкостью и стоимостью строгих методов.

Эвристические методы прогнозирования, в свою очередь, можно разделить на интуитивно-эмпирические (индивидуальные) и экспертные, вырабатываемые при участии нескольких человек (экспертов). Однако, учитывая, что надежность прогнозных решений в значительной степени зависит от широты охвата проблемы, анализа перспектив развития той или иной области знания, становится очевидным, что один человек не в состоянии учесть и глубоко осмыслить всю необходимую для прогнозных решений информацию. Поэтому анализ и обобщение суждений и предположений специалистов производятся с помощью экспертных методов.

Ценность экспертных методов состоит прежде всего в том, что с их помощью учитывается обобщенное мнение специалистов, выявляются неявные особенности прогнозных задач и систематизируется разносторонняя информация, необходимая для принятия прогнозных решений. Применение экспертных методов обеспечивает активное участие человека на всех этапах процесса выработки прогноза. Экспертный метод применяется в различных формах, модификациях.

Простейшей формой экспертного оценивания является согласование проекта решения, оформленного в виде какого-либо документа (распоряжения, указания, инструкции). Хотя согласование проводится с ограниченным кругом специалистов и руководителей (как правило, тех, кого непосредственно касаются последствия решения), тем не менее вероятность ошибки уменьшается. Необходимо лишь соблюдать при этом правило: все замечания, возражения должны быть изложены письменно, отказ от согласования без соответствующего письменного объяснения не допускается.

Еще одной разновидностью применения экспертного метода является формирование специальных временных групп для выработки совместного решения по прогнозируемой проблеме. В состав таких групп включаются специалисты из различных подразделений, в том числе тех, чьи интересы затрагиваются. Благодаря широкому обмену информацией, заинтересованности участников в поиске правильного решения обеспечивается достаточно высокая эффективность работы таких групп. Рабочие группы целесообразно использовать в том случае, если фонд времени на принятие решения достаточно велик, так как только на формирование группы, оповещение, инструктирование и другие организационные этапы уходит несколько дней.

Другой формой экспертного оценивания является совещание. Исходная посылка при этом следующая: коллективный разум «умнее» самого умного из участников. Успех совещания зависит от коллективности присутствующих, от умения ведущего мобилизовать их на решение обсуждаемой проблемы. Речь, естественно, идет о деловом целенаправленном совещании.

Существует несколько простых, но важных правил, соблюдение которых обязательно для делового совещания.

1. До совещания необходимо собрать максимально возможный объем информации по проблеме, которую предполагается обсудить на совещании.

2. Исходя из имеющейся информации должны быть намечены возможные варианты решения (в первом приближении).

3. Повестка дня объявляется заранее.

4. На совещании не должны присутствовать работники, по роду своей деятельности далекие от обсуждаемой проблемы.

5. По ходу совещания сначала докладывается суть проблемы, в краткой форме представляется вся имеющаяся информация, указываются проблемы в информации, заставившие обратиться к «коллективному разуму». Целью обсуждения является получение новой информации, выявление новых суждений, предположений, позволяющих дать верный прогноз.

6. Совещание не должно продолжаться более двух часов, ибо цель совещания - поиск нового.

В случаях, когда не известны даже самые общие подходы к проблеме и время не позволяет проводить трудоемкие исследования, эффективным бывает применение метода «мозговая атака» (брейн-сторминг). «Мозгозая атака», или «мозговой штурм», является разновидностью совещания, отличающейся от классического рядом особенностей. Выработка группового решения в процессе «мозговой атаки» производится следующим образом.

1. Проблема формируется обобщенно, при этом подчеркивается единственный центральный пункт (ядро проблемы).

2. Формируются две группы участников: одна генерирует идеи, вторая отбирает ценные и нужные.

3. Формируется группа наблюдателей-секретарей.

4. Начинается «атака» с объявления проблемы, требующей решения.

5. Все идеи записываются, желательно так, чтобы они были все время в поле зрения участников.

6. Ведущий поддерживает все высказываемые идеи, стимулируя азарт умственного состязания.

7. Группа оценки отбирает самые интересные (перспективные) предложения и на определенном этапе формирует новую, более узкую задачу, более близкую к цели. Цикл повторяется. «Мозговая атака» прекращается после получения результатов, пригодных для практической проверки. Успех группового решения во много зависит от ведущего, его умения обеспечить творческую обстановку, раскованность

мысли, смелость суждений. Существует мнение, что военный совет Кутузова в Филях в 1812 г. был похож на «мозговую атаку».

Наибольший успех брейнсторминга будет обеспечен при соблюдении таких условий:

1. Группа должна состоять примерно из десяти человек.

2. Социальный статус участников должен быть примерно равным.

3. В группе должно быть лишь несколько человек, ведущих рассматриваемую проблему, чтобы предоставить полный простор воображению участников. Лица, обладающие специальными знаниями, слишком искусные в том или ином деле, нежелательны: их стремление осмысливать высказываемые идеи в соответствии с их опытом может сковывать воображение.

4. Совещание должно проходить в комфортной и непринужденной обстановке. Люди должны быть в состоянии «релаксации». Кресла должны быть расположены по кругу, стол не обязателен.

5. Желательно, чтобы эксперты знали друг друга по имени. Небольшая карточка с их именами может быть решением этой несложной проблемы.

6. Руководитель не должен подавлять группу, однако он должен занимать такое положение, которое позволит ему председательствовать на совещании. Хорошо, если бы в его распоряжении была доска.

7. Наблюдатели, являющиеся, по существу, секретарями и располагающиеся за столом, находятся вне группы. Они фиксируют все, что говорится, даже то, что, по их мнению, не имеет никакого значения. Они должны быть крайне внимательны и записывать даже шутки, остроты и всевозможные каламбуры. Наблюдатели-секретари должны, разумеется, распределить между собой функции: наблюдатель *A* записывает все, что говорят *x, y, z; B* регистрирует сказанное *N, P, R* т.д. Они не должны фиксировать, кому принадлежат высказывания, и ни в коем случае не принимать участия в дискуссии.

При проведении «мозгового штурма» следует исходить из того, что нет совершенно абсурдных идей. Напротив, нужно получить как можно больше всяких идей и ни в коем случае не высказывать ценностного суждения ни по поводу сделанных предложений, ни по поводу их авторов. В данном случае количество важнее качества. Участники не должны прерывать друг друга. Идея, высказанная одним, может навести на мысль другого.

Во время совещания важно, чтобы руководитель (ведущий) держался в стороне от дискуссии. Его задача заключается в том, чтобы устанавливать форму собрания (совещания), придавать ему соответствующее направление, учитывая идеи, высказанные группой. Участники совещания должны иметь возможность полностью и без помех проявить свои творческие способности. Интеллектуальное возбуждение сопровождается в данном случае возбуждением физическим. Кроме того, запрет прерывать другого, диктуемый самими правилами игры — хорошее упражнение для развития умения слушать партнера.

Прогнозирование развития той или иной ситуации предполагает составление с помощью экспертов определенного сценария — логического и правдоподобного описания будущих событий с установлением примерного времени их существования. Сценарий — это своего рода качественная модель будущего состояния. При составлении сценария пытаются установить, как шаг за шагом могут развертываться события. Особое внимание уделяется критическим (узловым) точкам, после перехода через которые события могут развиваться в измененном направлении. Письменный сценарий позволяет учитывать детали в моделируемых событиях и состояниях, которые могли быть упущены, если возможные тенденции представлялись бы без соответствующей фиксации.

Одним из наиболее эффективных экспертных методов является метод Дельфы. Свое название он получил от древнегреческого города Дельфы, в котором жили оракулы (мудрецы), предсказывавшие развитие будущих событий. Предсказания дельфийских оракулов принципиально отличались от пророчества обычных прорицателей, так как они обнародовались лишь после тщательного обсуждения на совете и досконального ознакомления всех членов совета с обстоятельствами дела.

Современные специалисты возродили и стали использовать принципы коллективного обсуждения и согласования различных мнений для прогнозирования и оценки перспектив развития как науки и техники, так и социальной сферы. Обогащенный современными знаниями старинный метод оценки будущих состояний путем опроса экспертов стали называть методом Дельфы.

Суть этой формы экспертного оценивания состоит в проведении ряда последовательных анонимных опросов группы экспертов по исследуемой проблеме. Опрос проводится в письменной форме в несколько туров. В каждом туре высказываются мнения или дается оценка тех или иных возможных событий. При этом эксперты не вступают в контакт между собой. Они могут даже не знать друг друга. После очередного тура опроса группа аналитиков производит обработку информации, полученной от экспертов. Обработка проводится по специальной методике, позволяющей выявить наиболее предпочтительный интервал оценок. Экспертов, чьи оценки лежат за пределами этого интервала, просят обосновать свою точку зрения. С их обоснованиями (не указывая, от кого они получены) знакомят остальных экспертов. Это делается для того, чтобы все эксперты, ознакомившись с результатами первого тура, могли принять в расчет упущенные ими обстоятельства или же те, которыми они пренебрегли. После этого проводится второй тур опроса и обработки полученных данных. Как правило, при этом разброс оценок становится меньшим.

В третьем и четвертом турах все повторяется в той же последовательности. Полученный результат принимается за обобщенное мнение. Практика показывает, что необязательно проводить все четыре тура опроса. Если эксперты пришли к соглашению во втором туре, то опрос можно прекратить.

Основные результаты использования метода Дельфы заключаются в следующем. Для первого тура опроса является типичным широкий разброс индивидуальных ответов. По мере применения итерации и обратной связи сходимость индивидуальных ответов увеличивается. В большинстве случаев групповой ответ становится точнее. Итерация достигается за счет таких двух предположений:

1) эксперты, не изменившие свои оценки, дают более точный ответ;

2) в процессе итерации средняя оценок экспертов, изменивших свое мнение, движется по направлению средней оценки группы. Этих двух допущений достаточно, чтобы в целом происходило улучшение средней оценки группы. Предполагается, что после первого тура опроса у группы экспертов имеется еще некоторое количество «остаточной» информации. Итерация и обратная связь «заставляют» экспертов учесть эту информацию, что, в свою очередь, приводит к улучшению групповой оценки.

Дельфийская процедура, при использовании которой эксперты не имеют контакта друг с другом и высказывают независимые суждения, устраняет ряд недостатков, присущих таким групповым методам, как совещание, рабочая группа и даже «мозговая атака». Дельфийский метод особенно подходит для ситуаций, когда срок принятия решения жестко не лимитируется и эксперты согласны давать ответы в несколько этапов, имея возможность изменять ранее высказанную точку зрения.

Анонимность дельфийской процедуры является способом ослабления влияния отдельных «доминирующих» экспертов, а регулируемая обратная связь позволяет снизить «шумы», под которыми понимается влияние индивидуальных и групповых интересов, не связанных с решаемыми проблемами. Кроме того, введение обратной связи вносит элемент объективности и делает прогнозные оценки более надежными. Проведение опроса в несколько туров позволяет уменьшить колебания в индивидуальных ответах, ограничивает внутригрупповые колебания и имеет несомненные преимущества по сравнению с простым статистическим объединением индивидуальных мнений с помощью средних.

ПЕРСПЕКТИВЫ ГУМАНИТАРНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

А.Н.Гирнык,
Национальный университет «Киево-Могилянская академия»

Всем известны и давно существуют такие виды экспертизы как патентная экспертиза, криминалистическая экспертиза, судебно-медицинская экспертиза, бухгалтерская экспертиза и т.п., которые представляют собой специальное исследование специалистом или группой специалистов определенных вопросов в той или иной сфере знаний с целью подготовки материалов, необходимых для обоснованного принятия решения и, таким образом, сведения к минимуму риска принятия ошибочного решения. Эксперт – это функция, которую может выполнять специалист, включенный в процесс принятия решения и имеющий задачу его научного или методического обеспечения. Обычно эксперт должен найти новую, неизвестную или неосознаваемую лицом, принимающим решение (ЛПР), информацию об объекте, чтобы снизить неопределенность выбора решения. Можно сказать, что эксперт – это: 1) функция, которую выполняет высококвалифицированный специалист, который включен в процесс принятия ответственного решения и осуществляет его методическую и научную поддержку по своему профессиональному направлению; 2) функция, которую человек может выполнять благодаря большому опыту столкновения с определенным классом проблем и развитой на этой основе интуиции; 3) функция, которую человек выполняет как носитель определенного вида интересов. В последнем случае мы имеем дело скорее с квази-экспертом, который необходим настоящему эксперту как ценный источник информации (возможно получение информации от «носителя интересов» непосредственно ЛПР без промежуточного звена – эксперта).

В отличие от научного труда экспертное заключение должно быть полезно не в неопределенном будущем, а в данный момент способствовать лучшему знанию и пониманию ситуации ЛПР. Своё заключение эксперт подает к определенному сроку (до момента выбора решения ЛПР). Выгоды от использования экспертизы должны с избытком оправдывать затраты на её проведение.

В отличие от функций советника, разработчика, администратора, аналитика функция эксперта требует позиции «стороннего наблюдателя», не включенного в административный контур принятия решения. Иначе говоря, эксперт дает ответ по существу заданных ЛПР вопросов, отвечая за обоснованность своих выводов, но ответственность за решение и само решение, а также выбор исполнителей и конкретных мероприятий по его реализации всецело остается прерогативой ЛПР. В ряде случаев ЛПР самостоятельно осуществляет действия, которые являются задачей экспертизы.

Успешность работы эксперта зависит от понимания того, в чем состоит на данном этапе главная неопределенность для выбора решения с точки зрения ЛПР, и от корректного использования научных

методов сбора и обработки данных. При этом экспертиза может решать как задачи «на нахождение», так и задачи «на доказательство».

Два источника и три вида гуманитарной экспертизы.

Одним из источников гуманитарной экспертизы, как «социальной практики, сутью которой является защита человека в той мере и в тех ситуациях, когда он подвергается воздействию… многочисленных новых технологий» (Б.Юдин), является развитие новых технологий в биологии и медицине. Необходимость определить степень риска для испытуемых прежде всего была осознана в процессе биомедицинских исследований, что привело к созданию структур этического контроля. Другим источником гуманитарной экспертизы послужила практика оказания социально-психологической помощи населению, оказавшемуся в экстремальной ситуации. По мнению психолога А.Хараша: «Целью гуманитарной экспертизы является обобщенная оценка последствий, которые имеет или может иметь для человека (для населения, той или иной социальной группы) то или иное событие, случившееся в прошлом (далеком или недавнем), происходящее в настоящее время либо потенциально возможное в обозримом будущем. Это может быть тот или иной природный катаклизм…, техногенная катастрофа…, вооруженный конфликт, экономический кризис, дисфункция политической системы и т. д. Это может быть внедрение… проектов, решений… в сфере управления, образования, экономики, социального обеспечения.» (А. Хараш. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура \Введение в практическую социальную психологию. — М., 1996, с. 101).

Таким образом, развитие биомедицинских исследований и распространение биомедицинских технологий (генетических, репродуктивных, трансплантологических), с одной стороны, и практика оказания помощи населению в экстремальной ситуации, с другой стороны, вызвали к жизни такую форму социальной практики как гуманитарная экспертиза, которая характеризуется единством методологических и методических оснований, но имеет ряд особенностей, которые позволяют, на наш взгляд, выделить три вида гуманитарной экспертизы.

Во-первых, экспертиза влияния научно-технических или социальных новаций на физическое, психическое и социальное благополучие человека. Такого плана экспертиза отчасти осуществляется путем инициативных исследований, отчасти путем государственной ведомственной экспертизы, отчасти благодаря деятельности т.н. этических комитетов (в тех странах, где необходимость этической экспертизы исследований закреплена законодательно). В повестке дня – создание единой государственной системы гуманитарной экспертизы новых технологий (см. Юдин Б. Г. Современное научное знание о человеке – новые черты. – В кн.: Гуманитарное знание.. с.232).

Во-вторых, экспертиза влияния природных, техногенных и социальных катастроф на физическое, психологическое и социальное благополучие населения. В отличие от первого вида гуманитарной экспертизы, ориентированного на предварительную оценку возможных опасностей, второй вид гуманитарной экспертизы осуществлялся, как правило, после нанесения ущерба населению и является составной частью процедуры определения виновных в случившимся и принятия решений относительно физической, психологической и социальной реабилитации пострадавших. В повестке дня – создание постоянно работающего центра гуманитарной экспертизы катастроф, который бы специализировался в сфере оценки техногенных, природных и социальных рисков.

В-третьих, экспертиза влияния локальных вмешательств в среду обитания группы людей на физическое, психологическое и социальное благополучие членов группы. Примером может быть строительство аэродрома или мусоросжигающего завода неподалеку от населенного пункта, или строительство нового жилого дома в районе старой городской застройки. В этих случаях гуманитарная экспертиза не может ограничиваться объективной оценкой рисков, но обязана исследовать как возможные и воображаемые угрозы, трансформируясь в страхи, становятся травматизирующим население фактором. Наш опыт свидетельствует, что наибольшим доверием у жителей в этих случаях пользуется экспертиза, которая независима от государственной или муниципальной власти, а проводится силами или по заказу неправительственной организации. В повестке дня – создание системы финансирования неправительственных организаций, организующих подобные экспертизы, а также правовое регулирования проведения таких экспертиз и определения статуса результатов негосударственных экспертиз.

Основные понятия и порядок работы эксперта

В традиционных видах экспертизы существует перечень основных вопросов, которые Заказчик экспертизы (например, суд) может задать эксперту. На наш взгляд, такой перечень было бы полезно составить и для гуманитарной экспертизы. Также важно сформулировать основные понятия, которые описывают и регулируют работу эксперта и его отношения с другими субъектами экспертизы. Представляется, что развитие гуманитарной экспертизы требует определения таких понятий как объект экспертизы, предмет экспертизы, субъекты экспертизы, права и обязанности субъектов экспертизы, заказ на экспертизу, договор на проведение экспертизы, материалы экспертизы, экспертное заключение, вывод экспертизы. Попробуем дать рабочее определение указанных понятий.

Объект гуманитарной экспертизы –

Предмет гуманитарной экспертизы – оценка объекта экспертизы под углом зрения его реальной или потенциальной опасности для физического, психического и социального благополучия человека.

Субъекты экспертизы - заказчик экспертизы, организатор экспертизы, экспертное учреждение, эксперт.

Заказчик экспертизы – физическое или юридическое лицо, заинтересованное в проведении экспертизы и заказавшее её проведение. На наш взгляд, заказчиками гуманитарной экспертизы могут быть государственные институты, общины жителей (населенного пункта, района, микрорайона), общественные организации, субъекты хозяйственной деятельности, частные лица. С распространением практики проведения гуманитарных экспертиз субъектам хозяйственной деятельности станет выгодно проведение гуманитарной экспертизы сооружаемого объекта до начала строительных работ, что позволит заранее предусмотреть возможные риски и затраты на их минимизацию.

Организатор экспертизы – руководитель организации или подразделения, который организует проведение экспертизы и предоставляет экспертное заключение. Поскольку гуманитарная экспертиза относиться к комплексным экспертизам, её проведение требует координации работы экспертов разных специальностей.

Экспертное учреждение - учреждение или организация, которым дано право осуществлять гуманитарную экспертизу. В настоящее время в Украине и России отсутствует государственный или уполномоченный государством орган, ответственный за проведение гуманитарных экспертиз. Повидимому, наиболее подошел бы для выполнения функции экспертного учреждения научно-исследовательский институт, который комплексно, междисциплинарно изучает человека.

Эксперт – лицо, которое имеет необходимую квалификацию, непосредственно осуществляет гуманитарную экспертизу и несет персональную ответственность за достоверность и полноту анализа, обоснованность выводов. В настоящее время, когда правовые основы проведения гуманитарной экспертизы отсутствуют, научный и общественный авторитет эксперта является важным условием того, что результаты гуманитарной экспертизы не будут проигнорированы.

Права и обязанности субъектов экспертизы – нормы взаимоотношения сторон, которые установлены законодательством и договором на проведение экспертизы. Обычно предусматривают право заказчика на получение информации о ходе экспертизы, право использовать результаты экспертизы, обязанность оплачивать расходы на экспертизу, обязанность эксперта объективно и своевременно выполнять анализ и оценку объектов экспертизы. В то же время стандартное требование неразглашения экспертом результатов экспертизы, повидимому, противоречит духу гуманитарной экспертизы и должно быть исключено из договора на проведение экспертизы.

Заказ на экспертизу – поручение эксперту провести анализ и оценку указанного объекта и представить ответы на интересующие заказчика вопросы к определенному сроку. Основная проблема заказа состоит в том, что ЛПР заинтересовано получить ответы на те вопросы, которые позволят ему принять хорошее решение, а не только на те, которые были им заданы. Поэтому анализ заказа, его коррекция и уточнение целей, определение границ исследования в зависимости от актуальной потребности, наличных ресурсов и времени является крайне желательным для продуктивной работы эксперта.

Задачи экспертизы могут: а) формулироваться заказчиком; б) формулироваться исполнителем; в) формулироваться совместно. Во всех случаях коррекция и согласование заданий с заказчиком является важным технологическим моментом процесса экспертизы.

Договор на проведение экспертизы – является важным документом, который регулирует отношения сторон на основе существующей нормативно-правовой базой. Поскольку проведение гуманитарной экспертизы специально не регулируется законодательством, в договоре должны быть установлены права и обязанности сторон, предусмотрен механизм решения спорных вопросов.

Материалы экспертизы – все материалы и документы, которые были получены при проведении экспертизы. Основная их часть может прилагаться к экспертному заключению

Экспертное заключение - содержит характеристику проблемной ситуации, экспертные оценки и предложения. Обычно в него включают также формулировку целей и задач экспертизы, полный перечень источников информации и использованных методик, перечень возможных сценариев развития ситуации. Важными свойствами заключения являются точность, полнота, своевременность и убедительность выводов.

Вывод экспертизы - документально оформленный результат экспертизы. Вывод подписывается экспертами, которые несут ответственность за его достоверность. В случае несогласию с общим выводом экспертизы эксперт пишет особое мнение.

В своей деятельности эксперт придерживается определенной последовательности действий, целесообразность которых подтверждена опытом работы. В этой последовательности могут быть выделены следующие этапы.:

Получение заказа на проведение экспертизы, согласование с заказчиком задач экспертизы;

Предварительное знакомство с ситуацией, выдвижение робочих гіпотез, выболр методов сбора информации, планирование работы;

Составление сметы и согласование её с заказчиком.

Подписание договора на проведение экспертизы

Сбор и фиксация информации.

Анализ и интерпретация даннях.
Підготовка экспертного заключения и представление его заказчику.
Публикация результатов экспертизы в форме научных и научно-популярных статей.

Принципы гуманитарной экспертизы

Гуманитарная експертиза является развивающейся областью социальной практики и полный перечень её принципов будет составлен в будущем. Мы хотели бы дать предварительный список наиболее очевидних принципов. Во-первых, эксперт не должен быть лично заинтересован в том или ином результате экспертизы (принцип независимости эксперта). Во-вторых, эксперт должен бать квалифицированным специалистом, знать стандартные процедуры исследовательской работы, иметь представление о степени достоверности полученной информации (принцип профессионализма). Втретьих, его работа должна бать системной, учитывать причинно-следственные, функциональные связи явлений (принцип системности). Вчетвертых, эксперт должен выбирать методы и средства исследования, использование которых не приведет к ухудшению ситуации или к неконтролируемому влиянию на неё (принцип минимизации интервенции). Впятых, выводы експерта должны бать достоверными и работа должна бать завершена в обусловленные договором сроки (принцип ответственности) Вшестых, эксперт должен придерживаться задач экспертизы, искать ответы на поставленные в заказе на экспертизу вопросы (принцип целенаправленности).

Прогнозирование рисков и отношение к риску.

Несомненно, что научно-технический прогресс и связанное с ним развитие новых технологий являются в настоящее время одним из источников новых рисков для человека. Хотелось бы обратить внимание на то, что широкие возможности использования технологий (всех – и новых, и старых) с целью получения прибыли, в условиях слабого общественного контроля за деятельностью предпринимателей, зачастую воплощается в создание дополнительных рисков для тех, кто вовлечен в технологический процесс и тех, кто, находясь вне этого процесса сталкивается с его последствиями. «Риски и негативные последствия оказываются непредвиденными не в силу принципиальной невозможности их спрогнозировать, а просто в силу того, что на предваряющих или начальных стадиях их внедрения просто не было предпринято требуемых для этого специальных усилий», - справедливо указывает Б.Г.Юдин, (с.229). К этому хотелось бы добавить, что зачастую «специальных усилий» избегают из соображений экономии (денег и иногда времени). При этом пробелы в законодательстве, коррумпированность местных властей создают питательную почву для безответственной деятельности предпринимателей, небезосновательно рассчитывающих переложить создаваемые ими риски и затраты по ликвидации будущих аварий и неудобств на общество и окрестных жителей. Поясним на примере, в городском районе, где все сети (канализационные, водопоставляющие, транспортные, теплосети и пр.) являются высокоизношенными и перегруженными строят комплекс новых жилых зданий, которые подключают к имеющимся сетям. Возможное обострение и без того острых проблем с поставкой воды, понижение температуры воды в теплосети, образование транспортных пробок и повышение загазованности, неспособность коллектора перерабатывать дополнительное количество отходов являются легко прогнозируемым. Возрастает также нагрузка на магазины, аптеки, детские учреждения, на зеленые зоны и места отдыха. Увеличиваются очереди в госучреждения и поликлиники, но частного застройщика после продажи квартир эти проблемы не волнуют. Они становятся проблемами жителей («старых» и «новых») и местной власти. Естественно, застройщик платит определенные суммы в фонд города, но размер этих сумм и их использование не связано с ликвидацией возросших неудобств для жителей конкретного района. И главное – эти суммы не идут на упреждающее расширение и ремонт старых сетей, улучшение инфраструктуры. А ведь мы назвали лишь часть возможных рисков. Если в прошлом застройка района проводилась планомерно, то «гуляющих территорий» в нем нет, и место для строительства нового жилого комплекса «находится» за счет ликвидации зеленых насаждений, спортивных или детских площадок. При этом ухудшается инсоляция близлежащих домов, понижается стоимость квартир в этих домах. В период строительства значительно возрастают шумы, движение строительной техники по внутридворовым проездам создает дополнительные риски транспортных происшествий для жителей. И, главное, рушится привычный жизненный уклад, деформируется жизненное пространство и микросоциальные связи, которые складывались десятилетиями у жителей домов, расположенных рядом со строительством. Наиболее пострадавшими оказываются пожилые люди. Приведенный пример, на наш взгляд, свидетельствует об угрозах, которые строительство жилого дома может порождать и тем самым отрицательно влиять на состояние физического, психического и социального благополучия людей. Описанная ситуация является типичной формой использования препринимателем ситуации «вакуума власти» для получения высоких прибылей путем перекладывания рисков и издержек по их минимизации на население. В этом случае, гуманитарная экспертиза является важным инструментом общественного контроля за использованием технологий и предупреждения о возможных отрицательных последствиях.

В настоящее время существуют условия для превращения гуманитарной экспертизы в частично стандартизированную процедуру, в которой полнота, надежность и точность выводов являются контролируемыми величинами. Это повышает шансы институализации гуманитарной экспертизы и делает её важным элементом построения гражданского общества в новых независимых государствах.

ОЦІНКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ІННОВАЦІЙ В ТЕОРЕТИЧНИХ ТА ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ АСТРОНОМІЇ

Б.В.Кулініч,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Вважається визнаним, що наукові знання являють собою складну систему, яка змінюється, у якій виникають нові рівні організації. Вони впливають на раніше сформовані рівні знання і трансформують їх. У цьому процесі постійно виникають нові прийоми і способи теоретичного дослідження, змінюється стратегія наукового пошуку.

Загалом форми наукового знання можуть бути віднесені до двох основних рівнів організації: *емпіричного* і *теоретичного*. Відповідно виділяють два рівні пізнавальних процедур, що породжують ці знання.

До середини двадцятого століття в методологічних дослідженнях переважав підхід, згідно якого в якості вихідної одиниці вибиралась теорія і її взаємовідношення з досвідом. Однак виявилося, що емпіричне дослідження складним чином пов’язано з розвитком теорій і неможлива перевірка теорії фактами, якщо не враховувати при цьому попереднього впливу теоретичного знання на формування дослідних фактів науки. Тоді проблема взаємодії теорії з досвідом являє собою проблему взаємовідношення системи теорій з емпіричним досвідом. В якості одиниці методологічного аналізу тепер не може бути взята окрема теорія та її емпіричний базис. Такою одиницею виступає наукова галузь у вигляді складної взаємодії знань емпіричного та теоретичного рівнів, пов’язана у своєму розвитку з іншими науковими дисциплінами.

Звернемо увагу на особливості методів теоретичного й емпіричного досліджень. Згідно з ідеями В.С.Стьопіна, емпіричні дослідження базуються на цілеспрямовано здійснюваній безпосередній взаємодії дослідника з досліджуваним об’єктом. Їх складовими є мета проведення спостережень й експериментальна діяльність, що за необхідністю включає в себе прилади, приладові установки та інші засоби спостереження та експерименту.

При теоретичному дослідженні відсутня безпосередня взаємодія з досліджуваними об’єктами, вони репрезентовані предметом дослідження.

Важливою особливістю емпіричного дослідження є використання понятійних засобів - емпіричної мови науки. До її складу входять як власне емпіричні терміни, так і терміни теоретичної мови.

Як відомо, внутрішня структура емпіричного рівня містить два підрівня: 1) безпосередні спостереження і експерименти, результатом яких є дані спостереження; 2) пізнавальні процедури, за рахунок яких відбувається перехід від даних спостереження до емпіричних залежностей і фактів.

Розходження між даними спостереження й емпіричними фактами як особливими типами емпіричного знання було зафіксовано ще в позитивістській філософії науки 30-х років. У цей час йшла досить напружена дискусія щодо того, що може служити емпіричним базисом науки. Спочатку передбачалося, що ними є безпосередні результати досвіду - дані спостереження. У мові науки вони виражаються у формі особливих висловлювань - записів у протоколах спостереження, що були названі протокольними пропозиціями.

Аналіз змісту протокольних пропозицій показав, що вони містять не тільки інформацію про досліджувані явища, але і, як правило, включають помилки спостерігача, нашарування зовнішніх впливів, систематичні і випадкові помилки приладів і т.п. Але тоді стало очевидним, що дані спостереження, у силу того що вони обтяжені суб'єктивними нашаруваннями, не можуть служити підставою для теоретичних побудов.

У результаті була поставлена проблема виявлення таких форм емпіричного знання, які містили б об'єктивну і достовірну інформацію про досліджувані явища.

У ході дискусій було встановлено, що такими знаннями виступають емпіричні факти. Саме вони утворять емпіричний базис, на який спираються наукові теорії.

Факти фіксуються в мові науки у висловленнях типу: "у туманності Андромеди спалахнула наднова зірка" і т.п.

Уже сам характер висловлень підкреслює їх особливий об'єктивний статус, у порівнянні з протокольними пропозиціями. Але тоді виникає нова проблема: як здійснюється перехід від даних спостереження до емпіричних фактів і що гарантує об'єктивний статус наукового факту?

Визначний внесок у розробку даної проблеми був внесений неопозитивізмом, хоча не зайве підкреслити, що його прагнення обмежитися тільки вивченням внутрішніх зв'язків наукового знання й

абстрагуватися від взаємини науки і практики різко звужували можливості адекватного опису дослідницьких процедур і прийомів формування емпіричного базису науки.

Структура експериментальної практики може бути розглянута в двох аспектах: по-перше, як взаємодія об'єктів, що протікає по природних законах, і, по-друге, як штучна, організована людиною дія. У першому аспекті ми можемо розглядати взаємодію об'єктів як деяку сукупність зв'язків і відносин дійсності, де жоден з цих зв'язків не виділений у якості досліджуваного. У принципі, об'єктом пізнання може служити кожен з них. Лише прийняття другого аспекту дозволяє виділити той або інший зв'язок стосовно цілям пізнання і тим самим зафіксувати його як предмет дослідження. Але тоді явно або неявно сукупність взаємодіючих у досвіді об'єктів як би організується в системі визначеного ланцюжка відносин: цілий ряд їхніх реальних зв'язків виявляється несуттєвим, і функціонально виділяється лише деяка група відносин, що характеризують досліджуваний "зріз" дійсності.

Експериментальна діяльність являє собою специфічну форму природної взаємодії, і найважливішою рисою, що визначає цю специфіку, є саме те, що взаємодіючі в експерименті фрагменти природи завжди з'являються як об'єкти з функціонально виділеними властивостями.

У розвинутих формах експерименту такого роду об'єкти моделюються штучно. До них відносяться в першу чергу приладові установки, за допомогою яких проводиться експериментальне дослідження. Стьопін звертає увагу на те, що важливо усвідомити, що саме виготовлення, перевірка і використання таких установок аналогічні операціям функціонального виділення властивостей в об'єктів природи. Із усього набору властивостей, якими володіють матеріальні об'єкти, виділяються лише деякі властивості, і дані об'єкти функціонують в експерименті тільки як їхні носії.

Фрагменти реальних експериментальних ситуацій, використання яких задає об'єкт дослідження, природно назвати *об'єктами оперування* [3]. Важливо звернути увагу на той істотний факт, що об'єкт дослідження не збігається з жодним з окремо узятих об'єктів оперування будь-якої експериментальної ситуації. Відомо також, що об'єкти оперування по визначенню не тотожні "природним" фрагментам природи, оскільки виступають у системі експерименту як своєрідні "носії" деяких функціонально виділених властивостей. Об'єкти оперування звичайно наділяються приладовими функціями й у цьому змісті, будучи реальними фрагментами природи, разом з тим виступають і як продукти "штучної" діяльності людини.

Спостереження виступають у цьому випадку не просто фіксацією деяких ознак випробуваного фрагменту. Вони несуть неявно інформацію і про ті зв'язки, що породили феномени, що спостерігаються.

Але тоді виникає питання: чи справедливо сказане для будь-яких спостережень? Адже вони можуть бути отримані і поза експериментальним дослідженням об'єкта. Більше того, спостереження можуть бути випадковими, але, як показує історія науки, вони досить часто є початком нових відкриттів.

Наукові спостереження завжди цілеспрямовані і здійснюються як систематичні спостереження, а в систематичних спостереженнях суб'єкт обов'язково конструює приладову ситуацію. Ці спостереження припускають особливе діяльнісне відношення суб'єкта до об'єкта, яке можна розглядати як своєрідну квазіекспериментальну практику. Що ж стосується випадкових спостережень, то для дослідження їх явно недостатньо. Випадкові спостереження можуть стати імпульсом до відкриття тоді і тільки тоді, коли вони переходять у систематичні спостереження. А оскільки передбачається, що в будь-якому систематичному спостереженні можна знайти діяльність по конструюванню приладової ситуації, остільки проблема може бути вирішена в загальному виді. Незважаючи на розходження між експериментом і спостереженням, поза експериментом обоє з'являються як форми практично-діяльнісних відносини суб'єкта до об'єкта. Систематичні спостереження припускають конструювання приладової ситуації. Розглянемо такі спостереження, де свідомо неможливо реальне експериментування з досліджуваними об'єктами. До них відносяться спостереження в астрономії.

Розглянемо один з типових випадків емпіричного дослідження в сучасній астрономії - спостереження за поляризацією світла зірок у хмарах міжзоряного пилу, що проводилося з метою вивчення магнітного поля Галактики [4].

Задача полягала в тому, щоб з'ясувати, які величина і напрямок напруженості магнітного поля Галактики. При визначенні цих величин у процесі спостереження використовувалася та властивість часток міжзоряного пилу, що вони орієнтовані магнітними силовими лініями Галактики. У свою чергу про цю орієнтацію можна було судити вивчаючи ефекти поляризації світла, що проходить через хмару пилу. Тим самим параметри поляризованого світла, які реєструвалися приладами на Землі, дозволяли одержати відомості про особливості магнітного поля Галактики.

Неважко бачити, що сам процес спостереження припускав тут попереднє конструювання приладової ситуації з природних об'єктів природи. Зірка, що випромінює світло, функціонувала як базова підсистема, частки пилу, орієнтовані в магнітному полі Галактики, відігравали роль робочої підсистеми, і лише реєструюча частина була представлена приладами, штучно створеними в практиці. У результаті об'єкти: "зірка як джерело випромінювання", "хмара міжзоряного пилу", " пристрої, що реєструють, на Землі" - утворювали свого роду гігантську експериментальну установку, "робота" якої дозволяла вивчити характеристики магнітного поля Галактики.

У залежності від типу дослідницьких задач в астрономії конструюються різні типи приладових ситуацій. Вони відповідають різним методам спостереження і багато в чому визначають специфіку кожного такого методу. Для деяких методів приладова ситуація виражена настільки чітко, що аналогія між

відповідним класом астрономічних спостережень і експериментальною діяльністю простежується з очевидністю. Так, наприклад, при визначенні кутових розмірів віддалених космічних об'єктів - джерел випромінювання - широко використовується метод покриття об'єкта, що спостерігається, Місяцем. Дифракція випромінювання на краях Місяця дозволяє з великою точністю визначити координати відповідного джерела. Таким шляхом були встановлені радіокоординати квазарів, досліджений характер рентгенівського випромінювання Крабовидної туманності (була отримана відповідь на питання, чи є джерелом радіовипромінювання вся туманність, чи всередині неї знаходиться точкове рентгенівське джерело); цей метод широко застосовується при визначенні розмірів деяких астрономічних об'єктів. В усіх спостереженнях такого типу Місяць використовується як пересувний екран і служить своєрідною "робочою підсистемою" у приладовій ситуації відповідних астрофізичних дослідів [3].

Досить чітко виявляється приладова ситуація й у спостереженнях, пов'язаних з визначенням відстані до небесних об'єктів. Наприклад, у задачах по визначенню відстані до найближчих зірок методом паралакса у функції приладу використовується Земля; при встановленні відстаней до віддалених галактик методом цефеїд цей клас перемінних зірок також функціонує як засоби спостереження і т.д.

Правда, можна вказати і на такі види систематичних спостережень в астрономії, що на перший погляд досить далекі від аналогії з експериментом. Зокрема, при аналізі найпростіших форм астрономічного спостереження, властивих раннім етапам розвитку астрономії, нелегко установити, як конструювалася в них приладова ситуація. Проте тут усе відбувається аналогічно вже розглянутим випадкам. Так, уже просте візуальне спостереження за переміщенням планети по небесній сфері припускало, що спостерігач повинен попередньо виділити лінію обрію і мітки на небесній сфері (наприклад, нерухомі зірки), на фоні яких спостерігається рух планети. В основі цих операцій власне кажучи лежить уявлення про небесну сферу як своєрідну проградуйовану шкалу, на якій фіксується рух планети як світної точки (нерухомої ж зірки на небесній сфері відіграють тут роль засобів спостереження). Причому в міру проникнення в астрономічну науку математичних методів градуювання небесна сфера стає усе більш точною і зручною для проведення вимірів. Вже в IV сторіччі до н.е. у єгипетській і вавілонській астрономії виникає зодіак, що складається з 12 ділянок по 30 градусів, як стандартна шкала для опису руху Сонця і планет. Використання сузір'їв зодіаку у функції шкали робить їх засобами спостереження, своєрідним приладовим пристроєм, що дозволяє точно фіксувати зміни положення Сонця і планет.

Таким чином, не тільки в експерименті, але й у процесі наукового спостереження природа дана спостерігачеві не у формі споглядання, а у формі практики. Дослідник завжди виділяє в природі (або створює штучно з її матеріалів) деякий набір об'єктів, фіксуючи кожний з них по строго визначених ознаках, і використовує їх як засоби експерименту і спостереження (приладових підсистем).

Відношення останніх до досліджуваного в спостереженні об'єкта творить предметну структуру систематичного спостереження й експериментальної діяльності. Ця структура характеризується переходом від вихідного стану об'єкта, що спостерігається, до кінцевого стану після взаємодії об'єкта з засобами спостереження.

Жорстка фіксація структури спостережень дозволяє виділити з нескінченного різноманіття природних взаємодій саме ті, котрі цікавлять дослідника.

Важливо звернути увагу на наступну обставину. Саме здійснення систематичних спостережень припускає використання теоретичних знань. Вони застосовуються і при визначенні цілей спостереження, і при конструюванні приладової ситуації. У прикладі з дослідженням магнітного поля Галактики при конструюванні приладової ситуації в явному виді використовувалися уявлення класичної теорії електромагнітного поля (розгляд поля як конфігурації силових ліній, застосування законів поляризації світла і т.п.).

Усе це означає, що астрофізичні спостереження не є чистою емпірією, а несуть на собі відбиток попереднього розвитку теорій.

У ще більшій мері це відноситься до наступного шару емпіричного пізнання, на якому формуються емпіричні залежності і факти.

В плюралістичній моделі розбіжність має місце не між „теорією" і „фактами", а між двома теоріями вищих рівнів: між інтерпретативною теорією, за допомогою якої виникають факти, і пояснювальною теорією, за допомогою якої дані факти отримують пояснення. Інтерпретативна теорія може бути такого ж високого рівня, що й пояснювальна теорія. Тому розбіжність має місце не між більш високою за рівнем теорією і більш низькою за своїм логічним статусом фальсифікуючою гіпотезою.

Проблема не в тому, чи „спростування " є дійсним, а в тому, як бути з протиріччям між „пояснювальною теорією", яка підлягає перевірці й „інтерпретативними теоріями" (вираженими явно чи неявно). Перефразуємо вищесказане: проблема полягає в тому, яку теорію вважати інтерпретативною, тобто таку, що забезпечує „твердо встановлені факти", а яку – пояснювальною, що „гіпотетично" пояснює їх.

В монотеоретичній моделі ми розглядаємо теорію більш високого рівня як пояснювальну, яка має перевірятися фактами, які поставляються ззовні авторитетними експериментаторами, а у випадку розбіжності між ними, відкидається пояснення.

В плюралістичній моделі можна вирішити інакше: розглядати теорію більш високого рівня як інтерпретативну, яка виносить вирок „фактам", що отримуються ззовні: у випадку розбіжності можна

відкинути дані „факти” як „монстрів”. В плюралістичній моделі присутні декілька теорій, які більш-менш дедуктивно організовані.

Звідси маємо висновок: експериментам не так вже й просто усунути певну теорію, ніяка теорія не заперечує нічого заздалегідь. „Справа полягає не в тому, що ми пропонуємо теорію, а Природа може крикнути „НІ”; скоріше ми пропонуємо цілу зв’язку теорій, а Природа може крикнути : „ВОНИ НЕ СУМІСНІ” [1, ст.71].

Тоді ми маємо проблему у розв’язанні протиріччя між тісно пов’язаними теоріями. Адже не зрозуміло, яку з них потрібно елімінувати? Здається, найкращий вихід з ситуації дає наступний підхід: намагаємося замінити першу, потім другу, потім, можливо, обидві і вибрати таке нове їх поєднання, яке забезпечить найбільше збільшення підтвердженого змісту і тим самим допоможе прогресивному зсуву проблеми.

Таким чином можлива процедура апеляції теоретика щодо вироку експериментатора. Теоретик може потребувати від експериментатора уточнення його „інтерпретативної теорії” і потім може замінити її кращою теорією, на основі якої його первісно „спростована ” теорія може отримати позитивну оцінку.

Саме ряд чи послідовність теорій, а не одна ізольована теорія, оцінюється з точки зору науковості чи ненауковості. Крім того, елементи цього ряду пов’язані неперервністю, яка дозволяє називати цей ряд, як вважає І.Лакатос, дослідницькою програмою [1].

Якщо розглянути найбільш значні послідовності, які мали місце в історії науки, то видно, що вони характеризуються неперервністю, яка пов’язує їх елементи в єдине ціле. Ця неперервність є не що інше, як розвиток деякої дослідницької програми, початок якій може бути покладений самими абстрактними твердженнями. На думку програма складається з методологічних установок: частина з них – це правила, які показують, яких шляхів потрібно уникати (негативна евристика), друга частина – це правила, які вказують, які шляхи потрібно вибирати і як по них іти [1].

Перехід від даних спостереження до емпіричних залежностей і наукового факту припускає елімінацію зі спостережень суб'єктивних моментів, що утримуються в них, (пов'язаних з можливими помилками спостерігача, випадковими перешкодами, що спотворюють протікання досліджуваних явищ, помилками приладів) і одержання достовірного об'єктивного знання про явища.

Такий перехід припускає досить складні пізнавальні процедури. Щоб одержати емпіричний факт, необхідно здійснити щонайменше два типи операцій. По-перше, раціональну обробку даних спостереження і пошук у них стійкого, інваріантного змісту. Для формування факту необхідно порівняти між собою безліч спостережень, виділити в них повторювані ознаки й усунути випадкові збурення і погрішності, пов'язані з помилками спостерігача. Якщо в процесі спостереження проводиться вимір, то дані астрономічного спостереження записуються у вигляді чисел. Тоді для одержання емпіричного факту потрібна статистична обробка результатів виміру, пошук середньостатистичних величин у безлічі цих даних [2].

По-друге, для установлення факту необхідне тлумачення інваріантного змісту, що виявляється в спостереженнях. У процесі такого тлумачення широко використовуються раніше отримані теоретичні знання.

Розглянемо конкретну ситуацію, що ілюструє цю роль теоретичних знань при переході від спостережень до факту [5].

Улітку 1976 року аспірантка відомого англійського радіоастронома Э. Хьюіша, місіс Белл, випадково знайшла на небі радіоджерело, що випромінювало короткі радіоімпульси. Багаторазові систематичні спостереження дозволили встановити, що ці імпульси повторюються строго періодично, через 1,33 сек. Перша інтерпретація цього інваріанта спостережень була пов'язана з гіпотезою про штучне походження сигналу, що посилає інопланетна цивілізація. Унаслідок цього спостереження засекретили, і майже півроку про них нікому не повідомлялося.

Потім була висунута інша гіпотеза про природне походження джерела, підкріплена новими даними спостережень (були виявлені нові джерела випромінювання подібного типу). Ця гіпотеза припускала, що випромінювання виходить від маленького тіла, яке швидко оберталося. Застосування законів механіки дозволило розрахувати розміри даного тіла - виявилося, що воно набагато менше Землі. Крім того, було встановлено, що джерело пульсацій знаходиться саме в тому місці, де більше тисячі років тому відбувся вибух наднової зірки. В остаточному підсумку був установлений факт, що існують особливі небесні тіла - пульсари, що є залишковим результатом вибуху наднової зірки.

Установлення цього емпіричного факту зажадало застосування цілого ряду нових теоретичних положень (це були відомості з області механіки, електродинаміки, астрофізики і т.д.).

В обох розглянутих випадках факт був отриманий завдяки інтерпретації даних спостереження. Цю процедуру не слід плутати з процесом формування теорії, що повинна дати пояснення отриманому фактові.

Найважливіше, що така теорія на час відкриття пульсарів уже була створена. Це була теорія нейтронних зірок, побудована Л.Д.Ландау. Однак пульсари були виявлені незалежно від цієї теорії, і самі першовідкривачі нового астрономічного об'єкта ніяк не асоціювали своє відкриття з теорією нейтронних зірок. Знадобився час, щоб ототожнити пульсари з нейтронними зірками, і тільки після цього нові факти одержали теоретичне пояснення.

Але тоді виникає дуже складна проблема, що дискутується зараз у методологічній літературі: виходить, що для встановлення факту потрібні теорії, а вони, як відомо, повинні перевірятися фактами. Ця

проблема вирішується тільки в тому випадку, якщо взаємодія теорії і факту розглядається історично. Безумовно, при встановленні емпіричного факту використовувалися багато отриманих раніше теоретичних законів і положень. Для того, щоб існування пульсарів було встановлено як науковий факт, треба було прийняти закони Кеплера, закони термодинаміки, закони поширення світла - достовірні теоретичні знання, раніше обґрунтовані іншими фактами. Інакше кажучи, у формуванні факту приймають участь теоретичні знання, що були раніше перевірені незалежно. Що ж стосується нових фактів, то вони можуть бути основою для розвитку нових теоретичних ідей і уявлень. У свою чергу нові теорії, що перетворилися в достовірне знання, можуть використовуватися в процедурах інтерпретації при емпіричному дослідженні інших областей дійсності і формуванні нових фактів.

Таким чином, при дослідженні структури емпіричного пізнання при визначенні особливостей інновацій в астрономії з'ясовується, що не існує чистої наукової емпірії, що не містить у собі домішок теоретичного. Але це є не перешкодою для формування об'єктивного наукового знання, а умовою такого формування. Астрономічне дослідження не може визначатися за допомогою одного з рівнів пізнання, теоретичного чи емпіричного. У формуванні нового наукового факту приймають участь теоретичні знання, відкриті незалежно від даного факту, який стає основою для формування нових теоретичних уявлень.

Зазначені висновки дозволяють зрозуміти фундаментальне значення для визначення особливостей інноваційного розвитку астрономії поняття приладова ситуація.

Посилання:

1. Лакатос Имре. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М., 2003.
2. Лакатос Имре. История науки и е рациональная реконструкция. М., 2003.
3. Стьопін В.С. Теоретичне знання. К., 1992.
4. Стьопин В.С., Кузнецова Л.Ф. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М., 1994.
5. Цицин Ф.А. Астрономическая картина мира: новые аспекты. Астрономия и современная картина мира. М., 1996.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЕКСПЕРТИЗУ НАУКОВИХ (СОЦІОГУМАНИТАРНИХ) ПРАКТИК В УКРАЇНІ

В.В.Овчаренко,
Центр гуманітарної освіти НАН України

Питання про експертизу наукових (соціогуманітарних) практик в Україні складне і підходити до нього можна з різних позицій та відповідних орієнтацій на результат. Автор пропонує в формі тез своє бачення ситуації (її соціально-філософське прочитання).

В своїх міркуваннях автор виходить з наступного. Щодо моделі соціуму: реальне життя суспільства в конкретних історичних, соціокультурних та природних умовах в соціальній філософії виявляють через взаємозв'язок сфер суспільного життя (Социальная философия. Учебник//Под ред. В.П.Андрущенка, Н.И.Горлача. – Киев-Харьков: Издательский центр «Единорог», 2002. С.290). Щодо змісту науки: прикметним для сучасного розвитку науки є вже не просвітницька роль науки, а її (науки) продуктивність, технологічність; наукове знання стає самодостатньою культурною і соціальною цінністю і звертає увагу на провідне місце людини в пізнавальній діяльності (Рижко В.А. Прагматичність як прикмета постнекласичної науки//Totallogy-XXI. Постнекласичні дослідження (четвертий випуск). – Київ: ЦГО НАН України, 2000. С.232). Щодо значення культури: надання освіти та гарантування працевлаштування громадянам планети – надійна підстава подальшого розвитку людства та всього, що з цим поєднане (Печчеи А.Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. С.233). Щодо розуміння філософії: головною проблемою, для розв'язання якої людство створювало філософію, була і залишається проблема росту повноти людського щастя (Конвай Б.І. Засновки філософії радості серця. Вступ. Вартість філософських істин//Тези доповіді, подані для обговорення на спільному засіданні кафедри філософії та кафедри культурології та філософії науки, протокол № 2 від 14.09.1999 р. С.1).

Стосовно концептуальної основи: зважившись на те, що з одного боку, процеси державно-політичного самоствердження українського народу, його духовного єднання і поступу наприкінці 80-х – початку 90-х роках XX століття визначалися як національно-культурне відродження українського народу (Історія української культури. У 5-ти томах. Т.1. – К., 2001. – С.7), а з іншого – Відродження виявляється історично визначальною віхою, коли зароджується сучасна міжнародна система держав, формується її осередок в західній частині європейського континента, наслідки від якого й досі відчутні для народів Східної Європи (Тинберген Я. Пересмотр международного порядка / Пер. с англ.; Предисл. Г.М.Гвишиани.- М., 1980. С.38), автор вдається до вивчення ситуації навколо впорядкування набутого матеріалу про західноєвропейське Відродження і акцентує на наступному.

Події, що мали місце в Італії /XIV-XVI ст./ та інших країнах Західної Європи /XV-XVII ст./, як предмет вивчення з боку представників наукових (соціогуманітарних) дисциплін, набувають свого становлення від кінця XVIII століття. Від середини XIX століття з'являються роботи, які виявляють новий

предмет соціогуманітарних досліджень – Відродження, прикметною ознакою якого стала дискусійність, невизначеність. В XX столітті виникло ще більше питань щодо ідентифікації Відродження в зв'язку з становленням таких дисциплін як сходознавство, слов'янознавство.

Наприкінці XX століття стало можливим внести певну ясність. Французькі дослідники ("Renaissance"//Encyclopaedia Universalis [Corpus]. – Paris: Editeure a Paris, 1996. V.19. P.779-780) висувають три концепції Відродження, які були визначені як конструктивні. За однією з концепцій, концепція Е.Гарена, Відродження – самобутній етап в розвитку країн західноєвропейського культурного простору. Дві інші розглядають Відродження, виходячи з позицій, які залишають поза увагою розробку унікальних рис цієї доби.

Проте, ні позиція Е.Гарена, ні доробок М.Гуковського не задовільняють пізнавальний інтерес автора. Таким здобутком бачиться напрацьоване К.Бурдахом розуміння раннього італійського Ренесанса. Варте уваги філософське по суті завдання, яке висуває вчений, а саме: "критично поставитися до існуючих теорій Ренесанса". Що ж до висновків, то прикметним є виразна спрямованість на соціально-філософську проблематику. Феномен Ренесанса дослідник виявляє в "національному італійському оновленні культури", а в "поверненні античної культури" бачить "національне усвідомлення і національне самопізнання" (Бурдах К. Реформация. Ренессанс. Гуманизм / Пер. с нем. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – С.5, 88).

Насамкінець, повертаючись до теми експертної оцінки наукових (соціогуманітарних) практик в Україні, автор ставить питання про міру щастя громадян України як індикатора ефективності наукових (соціогуманітарних) практик. На думку автора, розробка такого питання сприятиме як творенню концептуальних основ експертизи наукових (соціогуманітарних) практик в Україні, так і формуванню світоглядних переконань громадян України.

КУЛЬТУРА СУБ'ЄКТА ГУМАНІТАРНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ[*]

В.А.Рижко,
Центр гуманітарної освіти НАН України

Термін „культура" у даному разі має значення сукупності норм, цінностей, якими керуються експерт, здійснюючи гуманітарну експертизу. Така постановка питання важлива, бо у випадку гуманітарної експертизи йдеться не просто про вираження тих чи тих ціннісних суджень, які, мовляв, апріорі є об'єктивними, або, принаймі, інтерсуб'єктивними. Це повинно бути, але його не достатньо. Мають ще враховуватися особисті якості суб'єкта.

Причина описаного стану криється передусім в особливостях об'єкту експертизи – виявлення в ньому гуманітарних цінностей, або встановлення експертом відповідності/невідповідності якостей об'єкта гуманітарним цінностям. І уся заковика в тім, що терміном „культура" треба послуговуватися, позаяк в іншому разі губиться внутрішній сенс експертної діяльності. Адже „культура" – це людиномірна людська діяльність, тобто та діяльність, яка відповідає людському буттю у світі. Звідси і основним стрижнем гуманітарної експертизи виступає встановлення відповідності об'єкта експертизи гуманітарним цінностям. Вірніше, як слушно зауважив Б.Г.Юдін, гуманітарна експертиза – це не експертиза людини, а експертиза <u>для людини</u>. Тобто людина є мета, а не обо'язково предмет оцінки.

Водночас важливо не просто оголошувати тезу про „людино мірність" і не тому, що вона „не правильна". Навпаки, вона правильна. Але правильна тому, що абстрактна. Відтак вимагає конкретизації позаяк без останньої може бути „правильною/неправильною", тобто годиться скорше для „гуманітарного лукавства", а не для гуманітарної істини.

Не задаючись метою всебічного розкриття поняття „гуманітарна істина", тільки зробимо зауваження: справді, поняття „гуманітарна істина", образно кажучи, ще „дике", тобто не знайшло систематичного теоретичного обґрунтування, є окремі спроби його аналізувати, але ще не існує чіткого вираження онтологічних підстав цього поняття. Вочевидь, що коли йдеться про істину в когнітивному значенні, то істина виступає як об'єктивна (суб'єктивна, що дорівнює хибі). У цьому сенсі „істина" – це прикмета усього наукового пізнання, для якого ідеалом виступають особливості пізнання природи і яке, як це розумів К.Поппер , є знанням без суб'єкта. Але відомо, що таке тлумачення істини навіть стосовно природничо-наукового знання, є обмеженим, бо це пізнання має соціально-культурну природу (стосовно фізики показали А.Койре та Т.Кун і інші). А тому позиція „об'єктивного знання" і в зв'язку з цим так званої „об'єктивної істини" має сенс тільки в певному контексті, коли йдеться про те, що в гуманітарному пізнанні під „об'єктивною істиною розуміється „ідеал пізнання", а не незалежність істини від суб'єкта, як це стосовно природничо-технічного пізнання тлумачиться „об'єктивна істина".

[*] За підтримки НАН України (проект №26-06)

Будь-який ідеал, відомо, за означенням є станом, якого не можна досягти, але тим не менше без нього в гуманітарній сфері не обійтися, бо, власне, людина як людина тільки і може існувати, сповідуючи ідеали, надії на краще. А це все означає, що в гуманітарній сфері істина є не тільки те, що є, але й те, що має бути. Вона презентується справедливістю і правдою. Це істотно ускладнює гуманітарну оцінку, яку здійснює експерт. Йдеться про те, що експерт має враховувати розглядувану подвійну структуру істини в полі гуманітарних процесів. Більше того, існує проблема тлумачення „справедливості" та „правди".

Поняття справедливості складає онтологію права. Але в полі права справедливість – це передусім адекватність юридичним законам та процедурам їх реалізації. Щоправда, тут існує проблема самих „юридичних законів", зокрема, натикаються на питання „чи справедливі ці (конкретні) закони?" Виходить, що знову постає проблема... Тому і в філософії права точаться дискусії стосовно справедливості.

Поняття „правда" не менше задає клопоту, бо здебільшого воно сприймається в якості синоніму істини, але водночас його зміст містить не тільки „об'єктивну істину", а передусім позицію суб'єкта істини, що суб'єкт у порівнянні з іншим (будь-хто може бути, власне той, хто дотичний до „цієї істини") володіє істиною. Інакше, в гносеологічному плані „правда" – це диспозиційне висловлювання, воно виражає відношення „суб'єкт-суб'єкт". Цим воно зациклене на соціальність, загалом, гуманітарне єство пізнавального процесу. Тому й треба вважати, що в культурі гуманітарного експерта знову ж таки має враховуватися зазначена подвійність категорії „правда" та категорії „істина".

Відтак, засадничі гносеологічні концепти культури гуманітарного експерта – істина, справедливість, правда функціонують в єдності і мають не одне, а декілька кодувань, кожне з яких, між іншим, може мати власне окреме значення.

Зазначена ситуація вимагає відповідних якостей (культури) від суб'єкта експертизи. Саме розгляду цих якостей і присвячена дана стаття.

Першою невід'ємленою і загальною прикметою культури експерта гуманітарної експертизи є розуміння експертом гуманітарного простору, чи особливостей гуманітарних цінностей. Таке розуміння знову таки задає онтологію гуманітарної експертизи.

Палітра смислів гуманітарних цінностей надзвичайно широка та розмита. Якусь бодай цілісну картину вибудувати, зрозуміло, просто неможливо. Одначе доцільно враховувати, що вихідним в тлумаченні гуманітарних цінностей за будь-яких обставин є розуміння людини, бачення її сутності та призначення у світі.

На сьогодні існує декілька версій розуміння людини. Серед них провідними є міфологічна, релігійна та наукова. Важливо звернути увагу, що йдеться про версії, а не достовірні теорії. А з цього випливає, що не можна надавати жодній з них переваги, але при науковому підході їх недоречно абсолютизувати.

Незалежно від зазначених версій, відповідно до сучасного пізнання, цілком однозначно треба констатувати тернарну структуру людини, тобто наявність у людини триєдності: тіла, розуму та духовності. Ця тернарність репрезентує людину в світі, але водночас кожен з ликів людини (її тіло, її розум, її духовність) має свої особливості, свою екзистенційну сутність. Тілесність людини – це те, що убезпечує індивідуальне буття іріднить людину з усіма іншими живими істотами. Перебування у цьому світі, звичайно, репрезентується тілесністю людини. Тілесність людини унікальна не тільки в тому значенні, що людина, так би мовити, один раз живе в цьому предметному світі, а передусім в тому, що дії людини від радощів до страждання, від творення артефактів до їх руйнації, від продовження життя до його припинення тощо – усе це представляє функціонування людської тілесності. Звідси і культура гуманітарного експерта має базуватися на врахуванні можливих наслідків для людської тілесності від тих чи інших експертних висновків. Тобто інтенції гуманітарної експертизи мають передбачати зазначені та інші властивості людської тілесності.

Але чи можна вести мову про тілесність як єдиного індикатора людського буття... зрозуміло, що ні. Адже людина ще й розумова та духовна істота. Причому значення інтелектуальної та духовної складових постійно зростає. Тому культура гуманітарного експерта має обов'язково передбачати знання особливостей названих складових. Важливо враховувати розмаїття функціонування інтелектуальної та духовної складових, зокрема те, що вони мають не тільки історичні традиції, але й їм властиві просторові прикмети, тобто відповідну роль відіграє і географічний чинник, на тлі якого розгортаються інтелектуальні та духовні процеси. Скажімо в цьому плані прикметними є східні та західні традиції раціональності, а також розмаїття духовних процесів тощо. Життя людини як гуманітарна цінність – це водночас тілесне, розумове і духовне. Ущімлення одного з них обертається важкими наслідками для людини, або й зовсім руйнує сенс буття. А тому людина може вдатися до суїциду при тих чи тих здавалося б повноцінних функціонуваннях людських якостях (тілесності, розумі чи духовності).

Та якщо брати до уваги, що людина не тільки індивідуальна, але й суспільна особа, то в контекст „гуманітарної цінності" обов'язково включається і цінність духовних якостей людини (її знань, її віри та волі, її світорозуміння тощо).

Відтак, простір "гуманітарності" – це все те, що убезпечує людське існування як тілесного, так розумового і духовного стану людини. Тобто, вихідним пунктом культури суб'єкта гуманітарної експертизи виступає цілісне бачення людини в її трьох основних проявах буття. Врахування цього і виступає онтологією гуманітарних цінностей, яка, як проект, як схема має упосліджувати напрямок мислення

експерта, його культуру. В іншому разі втрачається справжній зміст гуманітарного підходу, його внутрішня сутність.

Але то йшлося про онтологію, або метафізику гуманітарності. Далі, що є другим (точніше, наступним) в культурі експерта – це сповідування ідеї справедливості.

Тут не випадково вжито слово „сповідувати", бо іншого аналога в даному разі щодо функціонування „ідеї справедливості" мабуть не можна знайти. Річ в тім, що слово „сповідувати" („сповідь") асоціюється з відомим в релігійному ритуалі (християнському, скажімо) вищим очищенням сумління віруючого. Відтак, йдеться про дотримання при гуманітарній експертизі ідеї справедливості як чогось непорушного, святого, через яке не можна переступити, бо то є поріг гуманітарного вирішення питання. Інакше – це вже "не від світу цього", а від протилежного святому – від диявола.

Звичайно, застосована тут риторика використана тільки з наміром загострити увагу на питанні, звернутися до емоцій, але вона (риторика) не пояснює суті справи.

Передусім необхідно враховувати, що поняття справедливість не тільки багатоаспектне, але в значній мірі залежить від тих соціальних та інших ціннісних позицій які панують в суспільстві та яких дотримуються відповідні індивіди. Тому слідування справедливості – це не однозначне крокування за певними взірцями, а то є спосіб реалізації істиннісного буття в світі, або екзистенційна реалізація правди.

Ідея справедливості як елемента культури експерта гуманітарної експертизи має ту особливість, що виражає ставлення до об'єкта експертизи як відчудженого, незацікавленого, того, що виходить за межі особистої користі. Але тут же виникає суперечність: кожна людини – це істота, яка є корисливою, без цього не можне реалізуватися її життя. Щоправда, сама „користь" має багато аспектів, різних проявів, а відтак існує тонка межа між проявами корисності. І тим не менше проблема корисності, зацікавленості не може бути елімінована в принципі. То як подолати можливі негативні наслідки останнього? Вочевидь, що сподіватися на толерантність, конформізм тощо марна справа, бо і перше, і друге врешті завжди буде обертатися протилежним знаком. Тут вихід можливий тільки через діалог, колективну взаємодію різних гуманітарних експертів. Відтак йдеться про необхідність такої організації гуманітарної експертизи, яка обов'язково передбачає діалогове мислення, участь презентативної кількості гуманітарних експертів. Зрозуміло, що як діалоговість, так і презентивність мають бути невід'ємним елементом культури мислення та поведінки гуманітарного експерта. Сама ж „кількісна" сторона діалоговості та презентативності залежить від багатьох чинників, передусім від значимості для людини (людства) проблеми, яка є об'єктом гуманітарної експертизи. Сама значимість визначається тими наслідками, які випливають з функціонування розглядуваних об'єктів.

Зрозуміло, будь-яка експертиза – це завжди оцінка, тобто формулювання висловлювань, в основі яких покладаються відповідні цінності. Водночас на експерта завжди чатує стан, коли в оцінку і до цінностей відноситься не те, що є (ось-дане), а те, що очікується, що має відбутися (реально чи гіпотетично). Інакше, гуманітарний експерт оперує положеннями можливого, майбутнього, тобто тими, які відносяться до так званого символічного світу, або символічної реальності. Особливістю останньої є те, що в цій реальності майбутнє присутнє як певний ідеальний стан. Це в свою чергу означає, що існують різні варіанти вирішення проблем, але в усіх випадках довліючим за сьогодення є або переваги минулого, або переваги майбутнього. Оскільки ж гуманітарна експертиза має справу з теперішнім і його наслідками для майбутнього (зворотнього часу не існує), то гуманітарна експертиза має прогностичний характер, її оцінки – це прогнози. Водночас важливо експерту враховувати як нелінійність гуманітарних процесів, так і можливість розбіжності між існуючим (воно символічно виражається) та засобами майбутньої реалізації символічно існуючого. Тут виникає дві, принаймні, можливості: продовження сьогодні існуючого в майбутньому, так і перетворення існуючого в символічній формі в міф, якщо немає засобів реалізації. Йдеться про те, що культура гуманітарного експерта передбачає врахування особливостей функціонування часу в реальному і символічному світах. Якщо цим нехтувати, то гуманітарна оцінка сама буде представляти одну з форм функціональної міфології.

Хоча це не є презентативним для усієї палітри проблем культури гуманітарної експертизи, але, зважаючи на гуманітарну важливість наукової діяльності сучасного суспільства, цей аспект цілком резонний.

Теоретичні і практичні засади постнекласичної ноосферної шкільної освіти

ПОСТНЕКЛАСИЧНІ ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ З СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВА В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

В.Поздняков,

Інститут педагогіки АПН України

Тема. Громадянське суспільство і демократія: вади і переваги.

Мета постнекласичних пізнавальних завдань:

Визначити постнекласичні концептуальні підходи та ініціативи щодо змісту пізнавальних завдань на основі спостереження при контекстній підтримці багатьох навчлаьних матеріалів про демократію.

Основні принципи які можна використати при вирішенні постнекласичних пізнавальних завдань.

Спостереження: Старшокласники спостерігають справжні артифакти в різних ситуаціях.

Побудова постнекласичних інтерпретацій*:* Старшокласники конструюють інтерпретації на основі спостережень і аргументують їхню істинність.

Концептуалізація: забезпечується доступ старшокласників до різноманітних передумов і різноманітних учбових матеріалів, щоб допомогти розробляти поліваріативні інтерпретації та нелінійні, цілісні аргумнетації.

Постнекласичне пізнання*:* Старшокласники виступають як дослідники учителів, майстерних у різноманітних спостереженнях, поліваріативних інтерпретаціях і цілісної концептуалізації.

Співробітництво – старшокласники співробітничають у спостереженнях, висувають різноманітні інтерпрестації і контекстуалізують.

Різноманітність інтерпретацій. Старшокласники здобувають пізнавальну гнучкість при висуненні множинних інтерпретацій.

Множинність маніфестації: Старшокласники навчаються внаслідок розгляду різноманітних проявів одних і тих же інтерпретацій.

Виконання пізнавальних завдань починається після того, як студенти, старшокласники та їх батьки обрали на рівні підсвідомості одну з провідних політичних ідеологій, що відповідає їхнім інтересам, переконанням, культурі і стилю нелінійного мислення, цілісним способам пізнання, життєвим та політичним потребам.

Перший етап організації виконання пізнавальних завдань

Інструкція № 1

Представники 2 – 4 політико-ідеологічних груп починають кожний окремо працювати над визначенням змісту поняття "демократія“, тобто як вони її розуміють, спираючись на своє власне інтуїтивне, підсвідоме уявлення. Після х хвилин підготовки представник від кожної політичної ідеології, лідер з своїм помічником, роблять 15-хвилинну доповідь на розуміння змісту поняття “демократія”.

Інструкція № 2

Заслухавши й обговоривши всі доповіді лідерів та їх прихильників, учасники виконання пізнавальних завдань шляхом відкритого чи таємного голосування визначають переможців та призерів серед створених політико-ідеологічних груп.

Другий етап організації
підготовки виконання пізнавальних завдань

Інструкція № 3

Після цього члена створених політико-ідеологічних груп пропонується порівняти свої формулювання з короткими визначеннями, що подані в дидактично-методичному матеріалі № 1, роздрукованому на окремих аркушах жовтого кольору, розповсюджених між представниками груп різних політичних ідеологій

На виконання цієї роботи пропонується 10 хвилин.

Дидактично-методичний інформаційний матеріал № 1

(Аркуш жовтого кольору)

1. Правління більшості громадян.
2. Правління громадсько-суспільної думки.
3. Правління, що дозволяє громадянам робити те, що вони бажають, не завдаючи шкоди іншим.
4. Конституційне правління, тобто правління, що базується на силу закону.
5. Наявність інститутів безпосередньої та представницької демократії.
6. Народний суверенітет – повновладдя народу в управлінні справами держави та суспільства.
7. Правління від імені народу.
8. Правління від імені народу й для народу.
9. Правління здорового глузду.
10. Уряд загального добра.
11. Правління натовпу, що обирається.
12. Правління професійної еліти, що обирається.
13. Правління силою впливу морально-духовного слова, а не тільки силою влади, тобто силою влади парламенту, виконавчої, судової влади.
14. Сконструюйте власне визначення демократичних цінностей, ранжуйте їх у списку за значимістю (3 – 7 хвилин).

Аналіз, порівняння членами політико-ідеологічних груп змісту демократичних цінностей, і особливо ідей № 12 – 14, може перерости в 10-хвилинне обговорення, яке продемонструє на практиці умови подальшого сучасного розуміння впровадження ідей демократії.

Запланованим новим результатом можуть стати підсумки диспуту про розуміння змісту демократичних цінностей, що відображені у більш розширеному дидактично-методичному інформаційному матеріалу № 2 (роздруковано на окремих аркушах фіолетового кольору).

На цей етап роботи пропонується 10 хвилин.

Студентам, старшокласникам та їх батькам, як представникам різних конкуруючих груп, знову пропонується доповнити список демократичних цінностей. В дидактично-методичному інформаційному матеріалу № 2 кожен з учасників має обрати 12 найважливіших на його погляд демократичних цінностей, розташувати й пронумерувати їх згідно з життєвою політичною вагою, після сумісного обговорення й узгодження позицій. Лідери, помічники від кожної з них толерантно представляють і захищають свої варіанти розуміння змісту демократичних цінностей. Після презентації лідерами груп своїх доповідей з найважливіших доповнених демократичних цінностей вони відповідають на три запитання опонентів. Наприкінці шляхом відкритого голосування визначаються переможець і призери.

На цей етап роботи пропонується 12 хвилин.

На завершення виконання пізнавальних завдань учасники 3 – 4 груп мають можливість поміркувати над наступним:

1. Чи сумісні визначені ними демократичні цінності?
2. Чи існують між ними протиріччя?
3. Чи можуть скластися умови для виникнення конфліктів в час впровадження доповнених демократичних цінностей в суспільно-політичне життя громадянського суспільства?

Адже право в чомусь суперечить свободі. Свобода суперечить рівності інших. Права й свободи одних громадян пов’язані з обов’язками інших. Представництво – суперечить самоврядуванню

Наприкінці тренінгу учасники підходять до розуміння суперечливості деяких складових частин цілісної демократії та необхідності пошуку шляхів для демократичного діалогу, впровадженнбя компромісної, безконфліктної політики для прийняття життєво важливих гуманних рішень, а не егоїстичних примх бюрократів, політиканів, можновладців.

ДО ПРОБЛЕМИ СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ СУЧАСНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

О. К. Корсакова,
Інститут педагогіки АПН України

Оволодіння особистістю соціальним досвідом, який передається суспільством наступному поколінню для його збереження й подальшого розвитку, здійснюється через засвоєння нею змісту шкільної освіти. Він формується на кількох рівнях.

Спочатку педагогічною наукою розробляється теоретичне уявлення про зміст шкільної освіти: визначається його склад, структура – виділяються його основні компоненти, дається їхня характеристика.

На рівні навчального предмета склад і структура змісту освіти визначаються відповідно до функцій освітньої галузі, навчального предмета, враховується логіка тієї науки, яку вони представляють, а також умови і закономірності процесу навчання. Зміст освіти на цьому рівні викладається у програмах, стандартах, методичних рекомендаціях.

На рівні навчального матеріалу розробляються завдання, вправи, які складають зміст підручників та інших матеріалів для учнів та вчителів. Ці три рівні становлять зміст загальної середньої освіти як педагогічну модель соціального досвіду, підготовленого для передачі молодому поколінню. Вони стосуються проектованого змісту, який ще не реалізований у навчальному процесі.

На четвертому рівні – рівні процесу навчання – розглядається зміст освіти, впроваджений у педагогічну практику. На рівні структури особистості він виступає як кінцевий результат навчання, коли стає надбанням учня.

На кожному рівні зміст освіти являє собою систему – певним способом упорядковану множину елементів, які є структурованими й функціонально пов'язаними між собою частинами цілого. Кожний наступний рівень спирається на попередній, компоненти змісту освіти набувають все більш конкретного вигляду.

Загальнотеоретичне уявлення про склад і структуру змісту шкільної освіти було нами розроблено на основі психолого-педагогічного аналізу мети, функцій, принципів сучасної освіти із застосуванням комплексного підходу, згідно з яким під час конструювання змісту освіти враховується структура діяльності, структура особистості та структура процесу соціалізації, який складається з трьох взаємопов'язаних сфер – діяльності, спілкування та самосвідомості. Було обґрунтовано, що виконання поставленого перед освітою завдання – формування різнобічно розвиненої особистості, підготовленої до життя в сучасному суспільстві, – можливе за умови засвоєння такого змісту освіти, який визначатиме її становлення як суб'єкта діяльності, спілкування і самопізнання. Відповідно у змісті освіти були виділені такі компоненти: 1) інформаційно-діяльнісний (його складові – пізнавальна, ціннісна, технологічна, розвивальна) – досвід здійснення пізнавальної діяльності (оволодіння знаннями, вміннями, навичками, способами пізнавальної діяльності), формування ціннісних орієнтацій, розвиток інтелектуальної та вольової сфер; 2) комунікативний – досвід міжособистісного спілкування; 3) рефлексивний – досвід самопізнання особистості (4, 5).

Кожний компонент у змісті освіти, як системному утворенні, виконує специфічні функції і, разом з цим, щільно пов'язаний з іншими компонентами – так, як різні сторони особистості, що підлягають розвитку, котрі тільки у своїй єдності визначають її цілісність. У зв'язку з цим важливого методологічного значення під час дидактичного прогнозування і розробки змісту шкільної освіти набуває виявлення детермінуючих факторів і принципів його структурування, яке у дидактиці ґрунтується на формуванні та систематизації структур змісту, тобто на такому його упорядкуванні, яке пов'язується з виділенням відповідних для даного змісту систем, а в них – складових і зв'язків між ними (7). Структура – це будова, внутрішній устрій, певне розташування частин цілого.

Фактори структурування змісту освіти – це об`єкти, або умови, що впливають на обсяг, функції, характер, взаємозв`язки між його компонентами. Принципи структурування змісту освіти – це загальні, вихідні положення, керівні ідеї, вимоги до визначення компонентів змісту освіти, взаємозв'язків між ними.

Розглянемо основні фактори і принципи структурування змісту шкільної освіти на різних рівнях його розробки.

На **рівні загального теоретичного уявлення** головним фактором структурування змісту освіти виступають потреби суспільства, його вимоги до рівня освіченості особистості. Так, відповідно до мети, завдань, функцій, принципів сучасної освіти були визначені основні компоненти змісту шкільної освіти. Їхні функції, взаємозв`язки зумовлюються необхідністю формування різних взаємопов'язаних сторін особистості. Становлення особистості, її освіта й діяльність – не ізольовані процеси, вони відбуваються як процес соціалізації, як стверджують соціологи, у трьох взаємопов'язаних сферах – діяльності, спілкуванні, самосвідомості. Таким чином, основними факторами структурування змісту шкільної освіти можуть виступати такі, як: 1) цільовий – що визначається потребами суспільства, яке ставить перед освітою основні мету і завдання, вимоги до рівня освіченості особистості; 2) методологічний – орієнтація під час формування змісту освіти на основоположні принципи, пріоритети освіти, тенденції її розвитку.

Основні принципи структурування змісту освіти на загальнотеоретичному рівні:

- орієнтація на основну мету і функції освіти – забезпечення умов для розвитку, становлення, успішної соціалізації особистості;
- застосування системно-діяльнісного підходу до конструювання змісту освіти. Кожний компонент змісту освіти, за цим принципом, являє собою певний специфічний досвід, яким повинен оволодіти учень, має свою структуру і зв'язаний з іншими компонентами. Підхід до структурування змісту освіти як системного утворення визначає необхідність реалізації таких принципів, як:

- принцип функціональної повноти компонентів змісту освіти, згідно з яким будь-яка система не може ефективно функціонувати або функціонувати взагалі, якщо набір її значущих компонентів не є функціонально повним. Тобто відповідно до завдань, поставлених суспільством перед освітою, функціонально повним зміст освіти можна вважати за умови, що його засвоєння забезпечуватиме успішну, повноцінну соціалізацію особистості, для цього у змісті освіти були виділені відповідні компоненти;
- принцип подвійного входження компонентів змісту освіти у загальну систему, за яким кожний з компонентів будь-якої системи входить до загальної структури подвійно: по-перше, як самостійний; по-друге – як наскрізна лінія, допоміжний. Наприклад, комунікативний компонент є самостійним у навчальному предметі "рідна мова" і виступає як наскрізний, допоміжний у інших предметах.

На **рівні навчального предмета** у змісті освіти конкретизуються уявлення про те, чого необхідно навчати. Позначаються ті частини соціального досвіду, якими повинен оволодіти учень в ході власної діяльності і які мають для нього особисту значущість. Склад і структура змісту освіти представляються в освітніх галузях, які структуруються і реалізуються в системі відповідних навчальних предметів. Освітні галузі складаються із компонентів, які містять декілька наскрізних змістових ліній. Змістові лінії формують певні компетенції особистості.

Так, зміст освітньої галузі "Мови і літератури" складається з двох компонентів – мовного і літературного. Змістовими лініями мовного компонента є мовленнєва, лінгвістична, соціокультурна, діяльнісна; літературного – аксіологічна, літературознавча, культурологічна. Вони реалізується у змісті таких навчальних предметів: українська мова, мови національних меншин, іноземні мови, українська література, зарубіжна література, рідна література (якщо вона не є українською). В результаті засвоєння змісту цих навчальних предметів в учнів формуються комунікативна, мовна, мовленнєва, літературна компетенції (1).

Кожний навчальний предмет, як визнано у дидактиці, містить основи відповідної науки або цілого їх циклу, має свою програму суто виховних впливів. За всієї різноманітності навчальні предмети мають спільні риси, вони містять:

- зміст, який відображає елементи соціального досвіду на предметному змісті даної сфери діяльності, основи сфери діяльності, яка відображається навчальним предметом відповідно до його функцій у загальній освіті;
- зміст, який зумовлюється логікою розгортання викладу основ галузі діяльності та їх засвоєння;
- зміст, який зумовлюється методами навчання;
- зміст, який зумовлюється комунікативною діяльністю в процесі навчання;
- зміст, який зумовлюється специфічним навчальним матеріалом даної галузі діяльності, придатним для розв`язання виховних завдань (2, с. 119-120).

Традиційно навчальні предмети поділяються на природничо-математичні й гуманітарні. У перших представлені практично всі елементи науки, у других – перевага надається інформації про факти, поняття. Під час розробки змісту навчальних предметів враховується не тільки логіка науки, з якою співвідноситься предмет, але й інші сторони реальності, що вивчається.

За іншою класифікацією навчальні предмети розподіляються за провідним компонентом, який означає те головне, чого навчає даний предмет (І. Я. Лернер, В. В. Краєвський). Так, фізика, хімія, математика, біологія, географія, за цією класифікацією, відносяться до навчальних предметів, у яких провідним компонентом є "наукові знання", інформатика, іноземна мова, креслення, фізична культура – до навчальних предметів з провідним компонентом "способи діяльності" (вміння, навички). Навчальний предмет "рідна мова" має провідні компоненти "наукові знання" і "способи діяльності".

Функції визначених нами компонентів змісту освіти у кожній освітній галузі й навчальному предметі реалізуються як провідні та допоміжні. Провідними, наприклад, у галузі "Мови і літератури" є функції комунікативного компонента і ціннісної складової інформаційно-діяльнісного компонента. Галузь "Математика" покликана забезпечити оволодіння учнем системою математичних знань і вмінь, методами наукового пізнання, необхідними у вивченні змісту інших освітніх галузей, а також для продовження навчання або у кваліфікованій праці. Провідними тут виступають функції пізнавальної, технологічної та розвивальної складових інформаційно-діяльнісного компонента змісту освіти. Інші виконують допоміжну роль.

Основними факторами структурування змісту освіти на рівні навчального предмета є такі:

- місце і функції (провідні та допоміжні) навчального предмета, які визначаються освітніми цілями;
- логіка науки або галузі знань, з якою співвідноситься навчальний предмет; структура об’єкта пізнання (об’єкта оточуючої дійсності).

Урахування місця і функцій навчального предмета у загальній освіті, логіки науки або галузі знань виступає і принципом структурування змісту освіти на цьому рівні його розробки. До цих принципів можна також віднести такі, як:

- урахування вікових особливостей учнів;
- потреби особистості в освіті. З ним пов`язані:
- принцип диференціації змісту;
- принцип інтеграції змісту освіти.

На основі аналізу мети, теорії і практики освіти у дидактиці визначені такі три загальні принципи побудови змісту освіти, які застосовуються на всіх рівнях його формування.

Перший принцип – відповідність змісту освіти у всіх елементах і на всіх рівнях конструювання загальним цілям сучасної освіти. За цим принципом, зміст сучасної шкільної освіти, визначений відповідно до розроблених підходів, крім традиційних елементів – знань, умінь і навичок, повинен містити такі, що згідно з гуманістичним та особистісно орієнтованим характером освіти відбивають необхідність формування ціннісних орієнтацій учня, оволодіння методами наукового пізнання, творчого мислення, навичок міжособистісного спілкування, способами самопізнання.

Другий принцип – урахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання. Зміст освіти існує лише в процесі навчання: він може бути доведений до учня лише шляхом включення у навчальний процес. Це означає, що під час розробки змісту освіти потрібно враховувати закономірності процесу навчання, його логіку, умови перебігу.

Третій принцип – структурна єдність змісту освіти на різних рівнях його формування, що визначає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонію, орієнтованість компонентів на загальне уявлення про склад і структуру змісту освіти.

Актуальним зараз є також принцип дієвості компонентів змісту освіти. Це пов'язане з тим, що у змісті сучасної освіти "відроджуються, урівнюються в правах його компоненти" (В. І. Луговий). Цей принцип означає неможливість заміни компонентів, а отже, і їхніх функцій, один одним. Так, формування ціннісних орієнтацій не може підмінюватися знаннями про цінності, розвиток особистості ототожнюватися із посиленням тільки розумових здібностей дитини.

Наступними є **рівень навчального матеріалу** і **рівень навчального процесу**. Навчальний матеріал визначають як відрізок конкретного змісту освіти, який підлягає засвоєнню у певний строк. Цей відрізок може включати якісно й кількісно різні поєднання видів змісту - основних компонентів (6, с.23), тобто є структурованим.

Під структуруванням змісту на рівні навчального матеріалу у дидактиці розуміють таку процедуру, за допомогою якої складові змісту (поняття, закони, ідеї, принципи, способи їх передачі учням і відповідні дії учнів для їх засвоєння) будуються у певних зв`язках і відношеннях, які відображають: 1) логіку суспільно-історичного процесу пізнання і його результати; 2) технологію процесів розпізнавання явищ, їх упорядкування та систематизації; 3) перетворення явища із одного стану в інший (3, с.22). Інформативні тексти, завдання, вправи, наочність служать засобами пред'явлення навчального матеріалу - діяльності, яку треба здійснити й засвоїти (наприклад, граматичний аналіз, розв'язання рівнянь).

Ефективність структурування змісту шкільної освіти, який містить інформаційно-діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти, на рівні навчального матеріалу та рівні навчального процесу визначається такими факторами і принципами:

- навчальні цілі уроку, етап процесу засвоєння;
- дотримання логіки засвоєння різних видів змісту (предметних знань, ціннісних орієнтацій, досвіду міжособистісного спілкування, способів пізнавальної діяльності, самопізнання і саморозвитку);
- можливості поєднання різних видів змісту;
- урахування досягнутого учнями рівня засвоєння того чи іншого виду змісту;
- пріоритет формування ціннісних орієнтацій, розвитку, становлення самосвідомості учнів.

Розглянемо це коротко.

Навчальний матеріал для засвоєння його учнем впроваджується у навчальний процес, де він взаємодіє з іншими його компонентами – навчальними цілями, методами, педагогічними умовами (це характер класу, особистість учителя та ін.).

Часовою одиницею навчального процесу є урок. Кожний урок втілює або цілісний процес навчання, або його етап; має свою мету, яка конкретизується у навчальних цілях вивчення певної теми чи розділу; відрізняється цілісністю, єдиною логікою розгортання діяльності вчителя та учнів; пов'язаний з іншими уроками і темами у рамках навчального предмета – і тому є змістовою одиницею навчального предмета (6, с. 25). Таким чином, структурування змісту освіти на рівні навчального процесу і на рівні навчального матеріалу має місце у межах певного уроку чи їх циклу.

Взаємозв'язки між компонентами змісту освіти визначаються тими навчальними цілями, які ставляться на уроці. Вони виконують системоутворювальну роль у навчальному матеріалі - впливають на характер поєднання і співвідношення між компонентами, ставляться відповідно до цілей і функцій освітньої галузі та навчального предмета (провідних та допоміжних) як системи більш високого рівня.

При встановленні взаємозв'язків між компонентами змісту освіти у навчальному матеріалі, відповідно до розробленого загальнотеоретичного уявлення про зміст шкільної освіти, необхідно враховувати особливості перебігу процесів засвоєння школярами його компонентів - як різних видів змісту, кожний з яких є специфічним досвідом.

Так, повноцінним засвоєнням знань і вмінь є таке, за якого вони не тільки свідомо сприйняті, а й застосовані за зразком і на творчому рівні. Предметні знання і вміння – стрижень, основа навчального предмета і навчального матеріалу. Разом з тим, як складова змісту освіти вони можуть виконувати провідну або допоміжну функцію. До того ж, знання розуміють зараз не як суму завчених правил, законів, тез, а як відображення дійсності у мисленні людини, як продукт її духовної діяльності. На основі таких знань учень

виробляє моральні принципи, нагромаджує в період навчання у школі соціальний досвід, що і є процесом його становлення, саморозвитку. Тому під час розробки навчального матеріалу увага звертається на ціннісний аспект знань і вмінь, на їх розвивальний потенціал, на зв'язок їх з життям, практичною діяльністю.

Ціннісні орієнтації – узагальнена система певних ціннісних уявлень особистості, яка функціонує в її установках як цілісна одиниця і регулює її поведінку; це вибіркове ставлення особистості до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ. Формування ціннісних орієнтацій під час засвоєння змісту освіти учнем є дуже важливим, адже: 1) система цінностей – це та ланка, яка пов'язує суспільство з індивідом, включає його в суспільні відносини; 2) цінності (соціальні, економічні, моральні) лежать в основі вибору цілей, засобів та умов діяльності; 3) цінності – системоутворювальне ядро програми задуму діяльності та внутрішнього духовного життя людини (А. Г. Здравомислов).

Процес формування ціннісних орієнтацій особистості відбувається як присвоєння нею системи цінностей, вироблених іншими людьми. Передбачається сформованість, з одного боку, готовності приймати запропоновані суспільством нормативи, а з іншого – уміння виробляти суб'єктивне ставлення до них, керуватися ними у своїх вчинках. Виховання ставлення ґрунтується на таких чинниках: 1) об'єкті, у якому в людини є потреба; 2) процесі діяльності по задоволенню потреби; 3) привабливості самого емоційного переживання, самої потреби та її задоволення. Всі три чинники стають елементами системи цінностей, коли ставлення особистості сформоване. Для цього необхідно у процесі навчання викликати переживання учнів, спиратися при цьому на їхні потреби, заохочувати й розвивати цінні і подавляти соціально неприйнятні, викликати нові.

Засвоєння ціннісної складової змісту освіти має дуже велике значення, тому що, як підкреслюють учені, чим раніше буде досягнутий необхідний рівень такого виховання, тим більш успішно буде здійснюватися й засвоєння інших видів змісту. До посильного для кожного школяра рівня емоційно-ціннісної вихованості, самосвідомості, можна привести раніше, ніж до необхідного обсягу, глибини знань і якості вмінь. Адже будь-який відрізок навчання може стати у пригоді для формування потреби у пізнанні, спілкуванні, самоаналізі.

Одна із важливих складових процесу засвоєння змісту освіти і необхідний чинник його перебігу – оволодіння комунікативними вміннями і навичками, адже здійснення будь-якої діяльності передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування. Необхідними умовами спілкування є мова, засоби комунікації, додержання загальних правил спілкування. У процесі навчання має місце як спілкування в даний час, так і "спілкування" з минулим і майбутнім, як безпосереднє, так і опосередковане об'єктами культури; реалізується модель "від навчання через взаємонавчання за допомогою діалогу між вчителем та учнями, між учнями до самоосвіти за допомогою внутрішнього діалогу". Основними завданнями розвитку комунікативної компетентності учнів є такі:

- формування культури спілкування;
- розвиток здатності учнів вибирати прийнятне рішення, обґрунтовувати його;
- виховання поваги до особистої думки та думки інших, формування розуміння, здатності ставати на місце іншого, співпереживати, співчувати тощо.

Комунікативний компонент змісту освіти є провідним у такому навчальному предметі, як "рідна мова", і наскрізним, допоміжним у всіх інших предметах. Тобто його засвоєння має передбачатися під час розробки змісту всіх навчальних предметів.

Формування рефлексивної культури особистості, яка характеризується її здатністю і готовністю до усвідомлення свого внутрішнього світу та світу іншої людини, здійснюється у таких сферах: 1) мислення, яке спрямоване на розв'язання завдань, що веде до аналізу, оцінки особистих дій; 2) діяльність, у якій фіксується установка на взаємопідтримку; 3) спілкування, що передбачає доступність досвіду іншого для себе; 4) самопізнання при самовизначенні внутрішніх орієнтацій, способів розмежування "я" і "не я".

За допомогою рефлексії учні навчаються пізнавати, діяти, жити разом і бути у згоді із самим собою, рефлексія – це значить міркування, самоспостереження, самопізнання.

Рефлексія, як вважають учені, - це не інформація, її не можна "взяти і передати". Її можна лише стимулювати, розвивати, підвищувати (В. Б. Гаргай). Головним джерелом самопізнання, вироблення ставлення до себе як до особистості є узагальнення знань про інших людей, їхні вчинки, характери. Ці узагальнення здійснюються за такими напрямами: збагачення уявлень і понять; розвиток почуттів і відношень; формування готовності і вміння діяти певним чином.

Під час організації усвідомлення учнями власної діяльності застосовуються два основних види рефлексії: 1) поточна, яка здійснюється у ході навчального процесу; 2) підсумкова, яка завершує логічно або тематично певний період діяльності. Поточна рефлексія передбачає організацію діяльності таким чином: після виконання циклу предметної діяльності (математичної, історичної, мовної тощо) здійснюється її зупинка, увага привертається до основних елементів, напрямів, етапів, проблем, протиріч, використаних засобів тощо. Учні поступово вчаться аналізувати свою діяльність. Підсумкова рефлексія здійснюється в кінці уроку, вивчення теми, розділу тощо. Школярі відповідають на запитання, які їхні досягнення, як вони змінилися, які були трудності, як вони намагалися їх долати, які зміни відбулися у їхніх знаннях, у рисах характеру, чого навчилися, що зрозуміли про себе.

Одним із принципів структурування навчального матеріалу є урахування можливостей взаємозв'язків, поєднання різних видів змісту, представлених його основними компонентами.

Взаємозв'язок між компонентами змісту освіти виражається в тому, що засвоєння кожного впливає на рівень і якість засвоєння інших компонентів (2, с. 102). Так, успішне засвоєння предметного змісту визначає ефективне опанування інших його видів. Наприклад, творча діяльність, ціннісне ставлення, досвід спілкування, завжди звернені на певний зміст – конкретне знання, конкретний спосіб і процес діяльності, оскільки творити, оцінювати, ставитися, спілкуватися, аналізувати свою позицію можна тільки у зв`язку з якимось об'єктом дійсності, думки, процесу. Ефективність рефлексивної діяльності залежить від рівня оволодіння способами пізнавальної діяльності (метазнаннями) - вміннями порівнювати, узагальнювати, робити висновки тощо.

Ці особливості враховуються під час визначення поєднань компонентів змісту освіти у навчальному матеріалі різних освітніх галузей і навчальних предметів. Їхні взаємозв'язки обумовлюються функціями провідного компонента. Вони можуть підсилюватися чи послаблюватися на різних етапах процесу засвоєння. Так, у навчальному матеріалі предмета "література", де провідними є функції ціннісної складової інформаційно-діяльнісного компонента, поступово підсилюється роль рефлексивного компонента: учень, набуваючи вміння аналізувати сутність морального конфлікту, який розгортається у творі, виробляє власну етичну позицію щодо нього, співвідносить порушені проблеми і з власним життєвим досвідом, аналізує і усвідомлює свій стан.

У навчальному матеріалі освітньої галузі "Природознавство", у якій провідними виступають функції пізнавальної і технологічної (вміння та навички) складових, поступово підсилюються функції ціннісної і розвивальної (оволодіння метазнаннями, загальний розвиток) складових інформаційно-діяльнісного компонента змісту освіти. У процесі оволодіння предметними знаннями та вміннями, науковим стилем мислення увага все більше акцентується на розумінні школярами природи як цінності. Взаємозв'язки з рефлексивним компонентом виражаються в тому, що формування екологічної культури пов'язується із виробленням у школяра вміння гармонійно взаємодіяти з природою на основі формування у ціннісній самосвідомості екологічних моральних законів, таких, як:

- природа – найвища цінність, що виплекала й найрозвиненішу її форму – людину;
- необхідно ставитися до природи, як до самого себе;
- збереження природи – це збереження свого життя.

В той же час, темпи, послідовність і рівні засвоєння школярами різних видів змісту не збігаються. Це обумовлюється віковими та індивідуальними особливостями, рівнями навчальних можливостей і досягнень школярів. Учень може мати достатньо ґрунтовні предметні знання й уявлення і низький рівень розвитку творчих здібностей, самосвідомості. У нього, наприклад, можуть бути достатньо широкі екологічні знання й, проте, він може бути байдужим до природоохоронної діяльності. Тому під час розробки навчального матеріалу необхідно враховувати досягнутий учнем рівень засвоєння того чи іншого виду змісту, визначати подальшу діяльність по їх засвоєнню згідно з логікою засвоєння кожного з компонентів змісту освіти.

Таким чином, плануючи подання того чи іншого навчального матеріалу на тому чи іншому етапі його засвоєння, вчитель, спираючись на принципи структурування змісту освіти, має визначити: 1) на що можна і необхідно спиратися з вивченого у попередньому матеріалі; 2) у чому полягає доповнення, яке вносить даний матеріал у все вивчене й засвоєне; 3) що необхідно враховувати із змісту наступного матеріалу, яке може доповнити, розвити даний матеріал. Загалом, реалізуються взаємозв'язки між компонентами змісту освіти. Один із факторів встановлення цих зв`язків - педагогічна свідомість, викладацький досвід учителя.

Посилання:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. – Інформ. збірник МОН України. – К., - 2004. - № 1-2.
2. Дидактика средней школі: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982.
3. Коротяев Б. И. Учение – процесс творческий. – М., 1989.
4. Корсакова О. К. Склад і структура змісту сучасної шкільної освіти// Гуманітарні науки. – 2003. - № 1.
5. Корсакова О. К., Трубачева С. Е. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект. – К., 2003.
6. Лернер И. Я. Учебный предмет, тема, урок. – М., 1988.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990.

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

А.Приходько,
Інститут педагогіки АПН України

Вектор сучасної історичної освіти спрямований на формування системи цінностей, які лежать в основі буття цивілізацій і вироблені як кожним окремим народом, так і людством в цілому. Тому зрозуміло, що вивчення історичного досвіду людства в процесі викладання суспільствознавчих дисциплін не може базуватися лише на засвоєнні величезної суми знань; а, в першу чергу, має забезпечувати формування практичних навичок життєдіяльності у сучасному інноваційному суспільстві. В умовах його функціонування найбільше шансів до адаптації має поліінформована, компетентна особистість, здатна до прийняття самостійних рішень та відповідальності за їх виконання.

Науковий підхід до процесу формування особистості громадянина передбачає, що дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності даного суспільства в цілому і кожного з його членів зокрема. Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на даному етапі розвитку українського суспільства завдання, а саме: усвідомлення громадянами України необхідності державотворчих процесів у поєднанні з розбудовою громадянського суспільства; формування в молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщині й водночас відчуття незалежності до європейської та світової спільноти [6, 8-10].

Вирішенню цих ключових завдань значною мірою сприяє реалізація *діяльнісного підходу* до навчання, коли створюються умови для реальної участі учня в діяльності, в якій на практиці перевіряються відповідні громадянські цінності.

Категорія діяльності є предметом уваги з боку психологічної та педагогічної наук. Психологія вивчає насамперед діяльність як процес і пізнання як різновид діяльності. Основи психологічної теорії діяльності розроблені Б.Г.Ананьєвим, Л.С.Виготським, О.В.Запорожцем, Є.В.Ільєнковим, О.М.Леонтьєвим, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейном та ін. У найбільш концентрованому вигляді категорія діяльності представлена в роботах О.М.Леонтьєва і С.Л.Рубінштейна, а в теорії розвиваючого навчання - в роботах В.В.Давидова.

Поняття діяльності в психології має кілька тлумачень. Зокрема, частина авторів (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн і ін.) спирається в цьому питанні на діалектико-матеріалістичну філософію, тобто розглядає діяльність як основну, вихідну категорію теорії особистості. Інші вчені (наприклад, Б.Ф.Ломов) стверджують, що не можна абсолютизувати одне поняття, (категорію), психологічна теорія повинна розвиватися на базі декількох основних понять, наприклад таких як відображення, свідомість, суспільні відносини, діяльність, спілкування, особистість. Серед цих категорій і поняття діяльності.

Педагогічному аспекту даної проблеми присвячено праці українських вчених К.О.Баханова, В.С.Власова, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, Г.Фреймана тощо. Відомий український методист О.І.Пометун розглядає діяльнісний підхід у тісному зв'язку з особистісно-орієнтованим підходом до навчання, який передбачає постановку в центрі освітньо-виховного процесу інтересів, потреб та можливостей дитини, її прав. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство), на думку вченої, можна реалізувати перспективну й демократичну модель навчання та виховання [8, 29].

Пошук шляхів для розв'язання найгостріших запитань, що стоять перед освітою в цілому та історичною зокрема, а саме: як навчити дитину навчатись, уміти застосовувати знання в практичній діяльності? Як переконати у невідворотності її успішності в подальшому житті, спонукали автора до написання цієї статті.

Ціла низка запитань щодо вдосконалення процесу навчання, його змісту, організації, приведення їх у відповідність із сучасними потребами особи й суспільства свідчать про необхідність переосмислення ключових засад сучасної шкільної історичної освіти, зміну акцентів у визначенні ролі та місця певних її концептуальних аспектів. Основоположними принципами, якими варто послуговуватися при відборі змісту шкільної історичної освіти, фахівці з питань теорії та методики навчання предметів суспільствознавчого циклу називають *науковість, історизм, особистісно зорієнтовану спрямованість навчального процесу, принцип системності, послідовності і наступності; розвиток пізнавальних здібностей та навичок самостійної роботи учнів з історичною інформацією; деполітизацію; принцип єдності й дотримання балансу між навчанням та вихованням; гуманізацію та демократизацію системи викладання історії; принцип варіативності та диференціації історичної освіти; принцип толерантності; культуровідповідності та національної спрямованості; принцип соціальної ефективності* [5]. Додамо лише, що в сучасних умовах розбудови демократичного суспільства особливої ваги набуває *принцип демократизації, людиноцентризму, державо- і націєтворче спрямування історичної освіти, орієнтація на гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу.*

І хоча значущість кожного із засадничих принципів є незаперечною, вважаємо доцільним більш детально зупинитись на ролі й місці у відборі змісту суспільствозавчої та історичної освіти *принципу пріоритету розвивальної функції навчання через реалізацію діяльнісного підходу до навчання.* На нашу думку, саме цей принцип уможливлює вирішення чи ненайважливішого завдання шкільної (у тому числі й історичної) освіти – формування особистості, здатної до адаптації і повноцінного функціонування в сучасному інноваційному світі, навченої сучасним формам спілкування, вихованої на підвалинах

національних, загальнонародних та загальнолюдських цінностей і морально-естетичних ідеалах гуманістичного світогляду. Одностайності у підходах до вирішення цих завдань годі й шукати. Одні твердо стоять на тому, що великий багаж знань ще нікому в житті не завадив, інші ж переконливо доводять, що не варто оцінювати діяльність лише за сумою набутих знань, тому, в умовах частої зміни інформаційного супроводу, доцільнішим є поглиблене засвоєння базових знань. Ми не беремо на себе роль арбітра в такому діалозі, проте сміємо апелювати до традиційного – „час розсудить". А він уже розставляє свої акценти: сьогодні йдеться про інноваційний характер практично всіх сфер діяльності людини, про її здатність жити в інноваційному світі. У калейдоскопі плину часу надзвичайно швидко змінюються ідеї, технології, тому людина не може навчитись на все життя. Щоб почувати себе успішною і самодостатньою особистістю, їй потрібно постійно самовдосконалюватись, самозбагачуватись знаннями. І такі навички дитина в першу чергу має придбати саме в школі. Це, в свою чергу, виводить у розряд пешочергових як для науковців, методистів, так і для практикуючих учителів завдання зробити навчальний процес цікавим, необтяжливим, максимально наближеним до природних здібностей дитини. Значною мірою його вирішенню сприяє застосування інноваційних систем і технологій навчання. Адже основоположним принципом побудови кожної з них є навчання у співпраці з використанням різноманітних видів діяльності учнів.

Однією з моделей, побудованих на таких засадах, є інтерактивне навчання, яке набуває останнім часом все більшої популярності при вивченні шкільного курсу історії. Суть його полягає, насамперед, у тому, що організація навчального процесу передбачає задіяння у процесі пізнання практично всіх учнів, їхню постійну активну співпрацю за умов, коли кожен школяр вносить свій особливий індивідуальний внесок, коли йде жвавий обмін думками, ідеями, знаннями, способами діяльності. У ході інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Головним засобом упровадження інтерактивних технологій є навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною метою, та робота в парах. Такі навчальні технології дають змогу учням:

- полегшити процес засвоєння навчального матеріалу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до навчального матеріалу;
- навчатись формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні соціальні ситуації та збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси;
- знаходити шляхи спільного розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [7, 39].

За таких умов у навчальній діяльності учні вирішують як пізнавальні завдання, так і завдання тренувального характеру, сенс яких полягає у формуванні в них певних умінь та навичок. Завдання вчителя – перетворити учня на активного суб'єкта навчальної діяльності, організувати її таким чином, щоб він самостійно оволодівав історичними фактами та законами розвитку суспільства, формував свої переконання та світобачення, вдосконалював набуті раніше знання, вміння та навички. Зрозуміло, що досягти цього можливо лише в процесі спільної діяльності учителя та учня, що по природі своїй і складає суть процесу навчання як такого.

Варто зауважити, що навчальний процес передбачає різні види навчальної діяльності в зв'язку з їх функціональністю: пізнавальну, предметно-практичну, комунікативну, гральну, художню, тощо. Але провідним видом навчально-пізнавальної діяльності є пізнавальна. На думку багатьох авторів навчально - пізнавальна діяльність:

- сприяє отриманню знань, основних навчальних умінь і навичок;
- сприяє вихованню світогляду, моральних, естетичних якостей учнів;
- розвиває їх пізнавальні інтереси, особистісні якості, самостійність, активність;
- виявляє і реалізує здібності, потенційні можливості учнів;
- залучає до пошукової та творчої діяльності [2, 67].

Виходячи із предметного змісту діяльності, окремі автори класифікують її як навчальну, суспільну, естетичну, спортивну тощо [10, 54]. Існує також класифікація діяльності за способом досягнення прогнозованого результату. Так, якщо діяльність спрямована на одержання вже відомого результату й до того ж відомими способами, її відносять до репродуктивної діяльності. Якщо ж діяльність має творчий характер, пов'язана з використанням нових способів, то її відносять до продуктивної діяльності [1, 132-133].

Навчальна діяльність завжди спрямована на вирішення навчальних задач. Основними її компонентами є розуміння учнем навчального завдання (мотивація), постановка навчальних задач; здійснення навчальних дій, виконання ним самим дій контролю і оцінки (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін). Ці компоненти в сукупності і характеризують структуру навчальної діяльності учнів.

Навчальну діяльність не слід ототожнювати з більш узагальненими і широкими поняттями: учіння, навчання, засвоєння тощо, хоча між ними і існує певний взаємозв'язок. Адже учіння, засвоєння певних

знань і досвіду може відбуватись за умов використання інших видів діяльності (наприклад, ігрової, трудової і т.і).

Основними характеристиками навчальної діяльності, що виділяють її в низці інших видів діяльності, є:

1) спеціальна спрямованість на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язування навчальних задач;
2) застосування загальних способів дій і наукових понять (порівняно з життєвими, засвоєними до школи);
3) випередження загальних способів дії порівняно з етапом розв'язування задач;
4) зміни у самому суб'єкті завдяки навчальній діяльності;
5) залежність між змінами психічних властивостей і поведінки учнів та результатами їх власних дій [2, 67].

Як уже відзначалось, навчальна діяльність спрямована на вирішення навчальних задач, постановка яких, і є, власне, її початком. Наступним кроком є аналіз учнем умов походження теоретичних понять та оволодіння ним відповідними узагальненими способами дій задля досягнення поставлених завдань (дії аналізу, порівняння, зміни, моделювання, оволодіння надалі новими способами цих дій тощо). Надзвичайно важливими у процесі формуванння навчальної діяльності учнів є дії контролю і оцінки. Якщо контроль дозволяє учневі визначити правильність обраних ним операцій при виконанні тих чи інших дій, то дія оцінки дає змогу визначити, чи здійснено виконання поставленої задачі. І саме єдність дій контролю та оцінки дає змогу учневі звернути увагу на зміст своїх власних дій, проаналізувати їх, проявити здатність до самопізнання. Ці два компоненти навчальної діяльності (контролю та оцінки) здійснюються завдяки такій якості людської свідомості, як рефлексія[68].

В.В.Давидов у створеній ним концепції навчальної діяльності виокремлює три аспекти:

1. Включення учнів у продуктивну, творчу діяльність, де немає готових відповідей, рафінованих знань – їх необхідно самостійно здобувати. Цей підхід орієнтує не лише на засвоєння знань, а й на способи засвоєння, зразки і способи мислення та діяльності, розвиток пізнавальних сил і потенціалу учнів у процесі розв'язування ними пізнавальних задач.
2. Суб'єктивність процесу пізнання. Причому це не просто облік особливостей суб'єкта навчання, а й інша методологія й організація умов навчання, що передбачає включення особистісних функцій чи потреб суб'єктивного досвіду.
3. Зміна основної схеми взаємодії педагог-учень, її побудова на суб'єкт-суб'єктному спілкуванні [2, 69].

Навчальний процес, побудований на основі діяльнісного підходу, має ще одну сторону - особистісну. В процесі діяльності відбувається формування учня як суб'єкта цієї діяльності: знання не тільки передаються від учителя до учня, а й улаштовуються, рефлексуються, осмислюються учнями. Результати такої діяльності складаються з двох частин: інваріативної (стандартизованих знань) і варіативних знань (створюваних кожним учнем у процесі навчання) [7, 57].

Оскільки в основі особистості лежить здатність людини включитись у вирішення певних протиріч, висловити своє бачення їх подолання, а також вміння взяти долю відповідальності за їх вирішення, узгоджуючи при цьому мотиви власної діяльності з позицією інших (за В.В. Давидовим), то саме ці характеристики особистості, на нашу думку, найповніше розкриваються при використанні інтерактивних технологій навчання історії і повністю відповідають головним аспектам діяльнісного підходу в навчанні, про які йшлося раніше. Адже кооперативна (групова) діяльність, що є визначальною в організації інтерактивного навчання, відбувається за умови визначення спільної навчальної мети для всіх членів малої групи. Технологія такого навчання грунтується на співпраці, тобто спільній діяльності учнів з метою досягнення загальних цілей і полягає в тому, що учні одержують певні інструкції від учителя, потім об'єднуються в невеликі групи і спільно працюють над виконанням завдання.

Важливим психологічним моментом такого виду діяльності є спільна відповідальність усіх членів групи, "приречених" на спільну долю. Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів. Успіх члена команди під час презентації результатів дослідження групою певної теми залежить як від його особистих зусиль, так і від внеску інших членів групи, котрі допомагають йому знаннями, вміннями й практичними можливостями. Жоден член групи окремо не має всієї інформації, вмінь чи можливостей, необхідних для забезпеченння успіху групової діяльності"[7, 22]. Таке співнавчання, взаємонавчання стимулює пізнавальну активність учнів, спонукає до розв'язання проблем і змодельованих життєвих ситуацій, розвиває їх комунікативні вміння. Що ж стосується другої позиції характеристики діяльнісного підходу за В.В.Давидовим - суб'єктивності процесу пізнання, то, зрозуміло, що при постійній, активній взаємодії практично усіх учнів, їх активній співпраці за умов, коли кожен учень вносить свій особливий індивідуальний внесок, не залишається місця для пасивних спостерігачів за навчальним процесом. Усі учні залучаються до творчої, пошукової роботи, розв'язання складних проблем, що

[68] Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

потребують колективного обговорення і прийняття рішень. На підвалинах теорії «розвиваючого навчання» В. Давидова сучасні методисти розробили основні характеристики такого навчання, а саме:

- урахування і використання у навчанні закономірностей розвитку, пристосування навчання до рівня і особливостей учня;
- організація педагогічної взаємодії таким чином, щоб вона випереджала, стимулювала, спрямовувала та прискорювала розвиток спадкоємних даних особистості учня;
- погляд на учня як на повноцінний суб'єкт діяльності, індивід, який свідомо змінює себе, а не як на об'єкт навчального впливу вчителя;
- спрямованість навчання на розвиток усієї сукупності якостей особистості;
- здійснення навчання не на рівні актуального розвитку, тобто вже сформованих якостей, а в зоні найближчого розвитку через ті види діяльності, котрі дитина ще не в змозі самостійно виконувати, але з якими може впоратися з допомогою вчителя; побудова змісту навчання в логіці теоретичного мислення;
- цілеспрямованість навчальної діяльності, в якій учень свідомо визначає цілі й завдання самозмін і творчо їх досягає;
- основний шлях навчання – розв'язання навчальних завдань;
- педагогічна взаємодія грунтується на колективній діяльності, діалозі-полідіалозі, діловому спілкуванні дітей [9, 22-26].

Зрозуміло, що за таких умов головною метою навчання є саме розвиток дитини, а не отримані знання, котрі є лише засобом для розвитку особистості учня.

Посилання:

1. Буева Л. Человек, деятельность, общение. – М.: Мысль, 1978. - С.132 - 133.
2. Давыдов В.В. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. /НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990.
3. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников: М.: Педагогика. – 1982.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.:А.П.Н.- 2002.
5. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект). // Історія в школі. – 2002. - №3.
6. Люшин М. Виховуємо громадянина (формування громадянськості учнів засобами шкільних курсів історії та інших суспільствознавчих дисциплін) //Історія в школах України. – 2004. - №2.
7. Пометун О. Інтерактивні методи навчання. – Історія в школах України. – 2004. - №4.
8. Пометун О. Методика навчання історії в школі /О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза. - 2005.
9. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения// Школьные технологии. – 1997. - №4.
10. Хоменко П. Діяльнісний підхід як основа формування функціональності знань// Біологія і хімія в школі. – 2005. - №4.

ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ "ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ"

О.О.Бєлошицький, І.С.Волощук,
Інститут педагогіки АПН України

Педагогічний процес розвитку творчих здібностей учнів передбачає опанування педагогом знань теоретико-методологічних основ творчості, які і до сьогоднішнього дня мають неузгодженні визначення і протиріччя у певних положеннях. Це викликає ряд проблем прикладного характеру у розумінні і осмисленні одних і тих же суджень. Труднощі відбуваються при їх доборі і застосуванні педагогами у навчально-виховному процесі розвитку. Певну допомогу вчителю у цій проблемі може надати аналіз історії розвитку теоретико-методологічних основ творчості учнів, який був нами зроблений у ході дослідження розвитку технічної творчості учнів в УСРР у 20-40-х роках. Він допоможе більш осмислено використовувати набуті людством історичні знання розвиваючи творчість учнів.

Вивчення науково-публіцистичних джерел виявило, що зафіксованим у публіцистичних джерелах початком розвитку творчих здібностей учнів під педагогічним керівництвом вважається 551-479 рр. до нашої ери. А місцем застосування - Китай. Педагог, який започаткував цю роботу був китайський філософ Конфуцій. Розвиваючи творчі та інтелектуальні здібності за складеною ним методикою навчання він домігся того, що його учнів наймали до себе правителі китайських царств як своїх радників. [1; 2.] Аналіз вивчених матеріалів діяльності китайського педагога вказує на те, що розвиваючі інтелектуальні здібності учнів він розвивав у них дивергентне мислення, яке за його думкою є однією з складових процесу творчості людини. Конфуцій став і першим, хто всупереч суспільній думці тої епохи про неможливість земній людині

втручатися у процес розвитку творчих здібностей розробив і впровадив педагогічну методику їх розвитку.[1; 2.]

Історичний факт виявлення творчих здібностей в учнях і їх розвиток під педагогічним керівництвом відбувався і в стародавній Греції. Як виявив аналіз науково-публіцистичних джерел епохи античності грецькі мислителі чудово бачили різницю між Фідієм і простим ремісником, Гомером і звичайним поетом. Однак, і в цій епосі цей дар приписували не земному, а божественному походженню. Але і в цій епосі знаходяться особистості, які вважають за потрібне педагогічно розвивати творчі здібності учнів. Одним з них був грецький філософ Платон, що жив у 427-347 рр. до нашої ери. Він як і Конфуцій опікувався питаннями розвитку інтелектуальних здібностей своїх учнів. Будучи патріотом своєї держави, він пропонував за державний кошт набирати обдарованих дітей з різних прошарків населення, щоб потім навчати їх математиці та філософії в спеціально організованих для них школах. Після закінчення навчання він радив приймати їх до правлячої верхівки суспільства, щоб вони приносили найбільшу користь державі, відповідно до проявлених ними здібностей.[3,17-19] Платон став і одним з перших вчених, які дали визначення творчості: "Творче мистецтво є такою здатністю, яка виступає причинного того, чого раніш не було. Усе, що викликає перехід з небуття в буття, є творчість. Отже, створення будь-яких творів мистецтва чи ремесла можна назвати творчістю, а їх створювачів – творцями".[4,135.] Послідовником Платона у застосуванні педагогічної методики навчання неординарних особистостей був і його учень Аристотель. Аналізуючи вивчені матеріали античної епохи у розвитку теоретико-методологічних основ творчості ми можемо зробити висновок, що грецькі вчені внесли вагомий вклад у розвиток теоретико-метологічних основ творчості. Їм належить введення терміну інтелект і інтелектуальність - здібність до мислення, особливо до його вищих теоретичних рівнів.[5,327.] Вони перші побачили зв'язок творчих здібностей людини з її статевим потягом.[6,192.] Незважаючи на це, вказана епоха не розглядала здібності як категорію природних функцій людини, які можуть бути розвинені, але греки були першими хто почав їх фіксувати за сферою людської діяльності: поетична, вокальна і художня.

Особливий розквіт творчих здібностей в епоху Відродження стимулює увагу науковців до вивчення цього дару. Зроблені творчими особистостями речі вражають пересічних людей, захоплюють їх своєю досконалістю й глибиною відтворення. Незважаючи на це їх унікальність і неповторність, ще не розглядається як природна сукупність здібностей і задатків розвинутих під час постійної творчої діяльності до надзвичайно високого рівня досконалості. Віддзеркаленням суспільної думки цієї епохи про божественний дар таких людей може слугувати епітафія на надгробку Рафаеля: "Поки він жив, праматір усього сущого страхалася бути переможеною, коли він помер, вона також страхалася вмерти".[8, 5.] Аналіз вивчених матеріалів цієї епохи про творчі здібності людини надає можливість зробити висновок, що ця епоха внесла у розвиток теоретико-методологічні основи творчості наступне: ввела у обіг визначення творчій людині - Геній. В перекладі з латинської мови означає – "дух, божество, якому притаманна найвища міра творчої обдарованості, таланту".[5, 182.] Вперше таке визначення фіксується в літературних джерелах 1532 року. На це посилається один з філософсько-історичних словників.[48,279.] Цій епосі належить твердження різниці між генієм та талантом і те, що для досягнення геніальності одних духовних здібностей замало. Про це говорить трактат "Встановлення гармонії" італійського композитора Д. Царліно, який писав: "Тому хто бажає судити про речі, що відносяться до мистецтва, потрібно володіти двома речами: по-перше, бути мудрим в справах науки, маючи на увазі теоретичну частину, а потім вже бути досвідченим в справах мистецтва, маючи на увазі практику".[7,507-508] А музичний теоретик Глоріан вперше намагається визначити різницю між генієм і талантом: "Геній на відміну від таланту природжений дар".[7,80.] Завдяки епосі Відродження зникає ірраціональне і містичне, що було притаманне епосі античності. Їй належить і поширення поняття геніальності на інші види людської діяльності: релігію, політику, військову справу і науку.[8,5.] Однак, процес їх утвердження мав неоднаковий і суперечливий шлях розвитку. Особливо це стосувалося поняття наукового генія. Навіть на початку 19 століття Г.В. Гегель так висловився про це: "Кажуть, правда і про науковий талант. Однак наука припускає тільки наявність загальних здібностей до мислення, яке на відміну від фантазії, не виявляється як щось природне, а якраз абстрагується від усякої природної діяльності, так, що буде правильніше сказати, що не існує специфіки наукового таланту в розумінні визначеного дарування".[9,47.] Тим самим, філософ визнавав, що творчі здібності існують, але людина отримує їх з народженням.

Вагомий вплив на еволюцію теоретико-методологічних проблем творчості було зроблено у 17-му столітті, коли англійський філософ Джон Локк взагалі піддав сумніву природу божого дару геніальності. На його думку дев'ять з десяти учнів зобов'язані тому, що вони є, тільки вихованню, а різниця між особистостями лише в рівні отриманого ними виховання.[10,72-221] Підхопивши це твердження педагогічний ентузіазм кінця XVII і XVIII століття починає поширювати поняття освіченості і виховання серед різних прошарків населення, вважаючи їх дієвим фактором у формуванні творчої особистості. Педагогічне керування процесом виховання підтримав і німецький вчений Імануіл Кант. Висловлюючи свою думку про це він казав, що два людські винаходи можна вважати найважливішими: мистецтво управляти і мистецтво виховувати.[11,47.] Дієвість навчання, виховання і педагогічних методів розвитку неординарних особистостей підтверджувалася в цей час і рядом публікацій у пресі. Так в газеті "Гамбургер кореспонденте" за травень місяць 1808 року було вміщено повідомлення вчителя Тертія Ландфогта з Мерзебурга про хлопчика Карла Віте. Не відвідуючи школи, він виховувався і навчався за спеціально

складеною його батьком методикою і у віці 7 років 10 місяців читав, перекладав та розмовляв грецькою, латинською, італійською і французькою мовами. Хлопчик подумки вирішував складні арифметичні дії, а в дев'ять років вступив до Лейпцігського університету. Ставши в 13 років доктором філософії, а через два роки доктором юриспруденції, він в 23 роки стає завідуючим кафедри в Бреслау. У 1819 році, його батько, за численними проханнями швейцарського педагога Песталоцці, написав педагогічний щоденник, в якому розповів, як він виховував свого сина Карла Віте. Книжка-щоденник набула широкої популярності, але згодом про неї забули. Однак ті, хто за цією педагогічною методикою почав виховувати своїх дітей: барон Кельвін, професор теології А.А. Берле, Лео Вінер та інші стверджували, що вона є дієвим засобом розвитку творчих індивідуальних здібностей. Ще одним з численних фактів впливу педагогічних методик на розвиток неординарних особистостей є приклад навчання і виховання Френсіса Гальтона. Він був сьомою дитиною заможної англійської сім'ї і у п'ять років виявив не аби які інтелектуальні здібності і зацікавленість наукою. Після закінчення навчання він присвятив себе дослідженням творчих особистостей і у 1868 році опублікував у Лондоні результати своєї десятирічної роботи. У праці "Спадковість таланту" він доводить, що творче обдарування людини передається з генами. Дослідження спираються на обстеження 977 видатних людей з 3000 сімей. На основі зробленого аналізу Ф.Гальтон робить висновок, що обдарованість присутня в самій природі людини і що вона обумовлена генетично і проявляється у ранньому віці. Свою теорію вчений підтверджує біографіями великих людей. Зокрема, філософ І.Бентам почав вивчати давньогрецьку мову ще до того, як почав ходити. В три роки він знав граматику латині. Г. Лейбніц завдяки батьківській методиці навчання і виховання настільки розвинув свої здібності, що у шість років, коли не стало батька, він самостійно продовжував навчання, а у 14 років вже писав праці по логіці і філософії. Н. Вінер у три роки розмовляв та читав на трьох мовах. [12,123.] Висновок Ф.Гальтона про спадковість підтверджується сучасним психологом О.М. Лук, який пропонує пересвідчитися у цьому зробивши деякі математичні розрахунки. "У кожного з нас є двоє батьків, дідусів і бабунь – четверо, прадідусів і прабабусь – вісім, і взагалі 2n предків, де n – число поколінь. Якщо прийняти, що наступне покоління з'являється через 25 років після попереднього, то за 10 століть змінилося 40 поколінь. Очевидним є те, що кожний з наших сучасників мав за тисячоліття 2 у 40-му ступені, або приблизно тисячу міліардів предків. Але тисячу років тому на Землі було усього декілька мільйонів людей. Виходить, усі люди, здебільшого у межах континенту чи поєднаних одна з одною територіях, знаходяться між собою в родинних стосунках. Варто врахувати і те, що під час міграції та інших історичних подіях відбувалося змішування генів".[13,86.] Дослідження прояву обдарованості виявили протилежні факти, які свідчать на прояв творчих здібностей у зрілому віці та повну відсутність сподівань, що учень в майбутньому стане геніальним. Більш того, коли видатні особистості вже проявили і ствердили свою геніальність, за теорією Ф. Гальтона, майбутні видатні особистості у ранньому віці не виявили жодних ознак майбутніх геніальних велетнів. Дослідження їх біографій свідчить про те, що їм була призначена роль звичайної людини. Зокрема, Ч.Дарвін у школі мав трійки з багатьох предметів, за п'ятибальною системою оцінювання. Він навіть мав славу тугодума серед своїх однолітків.[14,] Філософ В. Гегель ні в дитячі роки, ні в юності нічим не виділявся серед свого оточення окрім старанності в навчанні і зразковим прикладом поведінки. Закінчуючи університет, він мав характеристику у якій було вказано, що він не відзначається красномовністю, як філософ, хоч і має про речі розумні судження.[Там само.] Майбутній видатний хімік Д. Менделєєв декілька разів змушений був складати екзамен з хімії вступаючи на навчання до університету.[Там само.] Аналіз наведених нами фактів свідчить про суперечливість прояву творчих здібностей, а отже складність і не досконалість теоретичних знань про творчість і процес виявлення творчих здібностей. Ряд науково-публіцистичних джерел надає нам ряд фактів прояву геніальності у зрілому, і навіть похилому, а не у ранньому віці. Так, Т. Аксаков почав творити свої знамениті твори у 55 років, а І.А. Крилов у 40 років.[15] Суперечливість фактам і науковим твердженням, що творчі особистості з дитинства мають нахили і цікавляться тою сферою діяльності у якій потім проявляють свої геніальні здібності дає і біографія фізіолога І.М.Сєченова. Закінчивши гімназію, він вступив до військового інженерного училища і готувався стати інженером-сапером і лише через тривалий час дав світу наукові відкриття з зовсім іншої галузі юних вподобань. [14.] Артем Мікоян ніколи не думав про авіацію і працював секретарем парткому заводу "Компресор", коли у 30 річному віці тільки розпочав свої перші кроки в авіацію. [Там само.] Суперечливість прояву здібностей у ранньому віці спостерігаємо і у біографії М.М. Лузіна, видатного радянського математика і засновника математичної школи. В ранньому віці він змушений був займатися з репетитором математики, щоб не відставати у цьому предметі від своїх однокласників.[15.] Аналогічний випадок і з відомим поетом О. Блоком, який будучи учнем займався з репетитором російської мови, аби не мати з цього предмету постійних двійок. [15.]

Критики теорії Ф.Гальтона про спадковість геніальності вже тоді вказували на деякі розбіжності його теорії. Так, Г. Жолі виявив, що навколишнє оточення, в якому розвивається творча особистість, може збільшити, або звести нанівець зусилля людини стати геніальним.[16,41.] Макс Нордау, не сперечаючись з Ф. Гальтоном у загальних питаннях, на основі результатів свого дослідження, стверджував: "Поява декількох творчих талантів в одній і тій самій сім'ї не служить доказом спадковості таланту, а вказує як раз діаметрально протилежне. Воно доказує, що в кожній сім'ї, яка має традиційну професію і де дитина вирощена в нормальних умовах є усі дані, щоб стати талановитою ще й завдяки впливу прикладу".[17,39-61.] Сучасник Ф.Гальтона, Альфред Одін в своїй роботі "Походження великих людей", що вийшла в Парижі у 1895 році висловився про наявність успадкування генетичних задатків таким чином. Економічний статус

сім'ї, доступ до культурних цінностей, навіть місце проживання може стати вирішальним фактором, який обумовлює розвиток творчих здібностей. Його підтримує німецький вчений Вільгельм Освальд. У результаті своїх досліджень проблем здібностей він прийшов до висновку, що в загальному випадку талант не завжди успадковується, а діти видатних батьків не повинні обов'язково відзначатися особливим обдаруванням.[18,45.]

Аналізуючи досягнення вчених у розробку теоретико-методологічних основ творчості людини на наш погляд інтелект, як і інші властивості притаманні людині, формується одночасно під впливом генетичних факторів і навколишнього середовища. Вплив кожного з них на розвиток інтелектуальних здібностей вирішується складним процентним відношенням кожного фактору. Ми вважаємо, що генні фактори визначають лише можливості людини в успішності розвитку інтелектуальних здібностей. Навколишнє середовище: соціальні можливості і методи виховання – наскільки ці можливості здійсняться. Проблема тут лише у процентному відношенні впливу кожного фактору та того як вони між собою співвідносяться і впливають один на одного.

Незважаючи на існуючі в науці і до сьогодні суперечки теорії Ф.Гальтона, його дослідження внесли свій вклад у розробку теоретико-методологічні основи проблем творчості, вказавши на існування та вплив на розвиток особистості генних задатків і здібностей. Свій вклад у збагачення теоретико-методологічні основи творчості внесли і Г. Жолі, М. Нордау і А.Одін, які довели, що на процес розвитку творчих здібностей має вплив оточуюче середовище, вплив батьків і соціальний статус сім'ї.

Вивчення науково-публіцистичних джерел виявило, що сьогоднішня наука теж не має чітко узгодженого визначення категорії здібності. Про це говорить і професор В.К. Сидоренко: "Як свідчить аналіз відповідних літературних джерел, в психолого-педагогічній науці до цього часу відсутня єдина точка зору на визначення поняття "здібностей". Це вказує, з одного боку, на складність і недостатню розробленість даного феномену, а з другого – на наявність різних підходів дослідників до вивчення здібностей".[19,60.] Більшість науковців, на чолі з Б.М. Тепловим, розуміють під здібностями: "індивідуально-психологічні особливості, які мають відношення до успішності виконання однієї або декількох діяльностей, які не можна зводити до наявних знань, навичок чи вмінь, але вони можуть пояснити легкість і швидкість набуття цих знань і навичок".[20,10.] Теплов Б.М. даючи ознаки здібностей, мав на увазі – індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від другої. Тим самим здібності мають відношення до успішного виконання будь-якої людської діяльності. Але вчений не відносить здібності до знань, навичок і вмінь, які вже є у даної людини. Це припускає по перше, що вони можуть передатися з генами і по друге вказує на те, що їх можна виявити лише під час діяльності та те як швидко особистість цю діяльність опанує. Останнє положення вказує, що виявити певні здібності можливо за умови включення людини у цю діяльність. Але Б.М. Теплову заперечує вчений К.К. Платонов, який під здібностями розуміє сукупність стійких індивідуально-психологічних якостей особистості, що мають зазнавати змін під впливом виховання. За його висновком здібності є природженим надбанням індивідуума.[21.] Про такий підхід до визначення категорії здібності говорить і І.М. Мясіщев, який вказує, що підходячи до розробки проблем здібностей за Б.М. Тепловим не розкривається внутрішнє походження здібностей, хоча й націлює на їх емпіричне виявлення.[22.] Дослідники С.Л.Рубінштейн та В.Д. Шадріков визначають здібності як властивості функціональних систем, котрі реалізують окремі психічні функції, що мають індивідуальну міру виразу, котра знаходить прояв у діяльності і своєрідності виконання діяльності.[23,79.],[24,38-46.] Як бачимо, визначення здібностей з позиції функції і функціональних систем вказує на генетичне походження здібностей. За таким підходом, здібності проявляються в елементарних психічних і психомоторних функціях (процесах): добра чи погана пам'ять, розподіл і переключення уваги, швидкість рухів і витривалість людини. Тому здібності можуть характеризувати ступінь прояву якісних сторін функцій (сенсорної, мнемічної, рушійної тощо). Рубінштейн С.Л. вважає, що розвиток здібностей відбувається по спіралі: здібності одного рівня стають передумовою розвитку здібностей більш високого рівня.[23,34.] Наявність відмінностей в вище вказаних підходах до розкриття природи здібностей, на нашу думку не суперечить одне одному. Різниця тільки в тому, що кожен з них досліджує свій бік проблеми не вирішуючи її в цілому. На наше переконання здібності можуть бути генетично успадкованими завдяки індивідуально-психологічних відмінностей людей. Вони визначають успішність виконання певної діяльності, ґрунтуючись на своєрідності психічних процесів і обумовлюються відповідними психофізіологічними функціями індивіда як задатки. Проблема у розкритті їх природи теж існує. Психологи стверджують, що слід розрізняти можливості задатків і здібностей. З цього приводу С.Л. Рубінштейн в роботі "Проблемы общей психологи" вказував: "Між задатками і здібностями існує велика різниця; між ними пролягає увесь шлях розвитку особистості".[23,184.] У сучасній психології превалює положення за яким задатки є природженими і являють собою певні анатомо-фізіологічні особливості організму. Це стосується мозку і органів чуття. При сприятливих умовах на їх основі розвиваються здібності.[25,67.] Вітчизняний психолог Ю.З. Гільбух, розглядаючи проблему інтелектуальних здібностей вказує: "Вродженні якості розуму та нервової системи розглядаються як задатки, на базі яких в залежності від культурно-педагогічних умов можуть бути сформовані розумові здібності різного рівня".[26,12.] Це підтверджує і експериментальне дослідження зроблене науковцями Е.О.Голубєвою та Б.Р.Кадировим, яке вказує, що задатки є анатомо-фізіологічні особливості, які відносяться до безумовних рефлексів. [27, 18-30.] Вчені схильні вважати, що фізіологічні задатки таланту слід шукати у фізичній організації людини (особливості

нервової системи, гострота органів чуття, неповторне бачення світу, гнучкість пальців, тіла, спритність, швидкість реакцій тощо".[25, 166.]

Узагальнюючи дослідження, що розкривають проблеми здібностей і задатків, ми можемо зробити висновок, що незважаючи на досягнення психолого-педагогічної науки у вивченні проблем здібностей можна констатувати, що й до цього часу в науці не розроблено проблему їх формування, розвитку і реалізації, не вирішено й фундаментальні проблеми психологічного походження здібностей, їх детермінації, процесу й умов формування.

Доповнення у розробку теоретико-методологічних основ проблем творчості вніс і російський вчений Т.Д. Павлов, за результатами своїх досліджень кори головного мозку він дав визначення категорії творчості пов'язуючи це з діяльності людини:

"– Процес перетворення середовища відповідно до мети людини, з урахуванням завдань і ідеалів, що постають перед нею".[28,7.] У великій радянський енциклопедії творчість було визначено таким чином: "Творчість – діяльність людини, яка створює нові матеріальні та духовні цінності, що мають суспільне значення. Творчість, будучи результатом праці і зусиль окремої людини, разом з тим завжди має суспільний характер".[29,484.] В сучасному педагогічному словнику під редакцією Академіка АПН України М.Д. Ярмаченка творчість визначається таким чином: "-Діяльність, що породжує щось якісне нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю. Творчість специфічна для людини, оскільки завжди передбачає творця – суб'єкта творчої діяльності".[30,442.] Визначення творчого процесу вчений визначає таким чином: – "Діяльність людини, внаслідок якої створюються нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Починається творчий процес з виникнення у людини-творця ідеї, задуму створити щось нове. Підготовча робота полягає в обміркуванні, обґрунтуванні та розкритті деталей, з'ясуванні умов і можливостей його здійснення, збиранні потрібних матеріалів. Потім задум починає реалізуватися. Це може тривати довго й відбуватися по-різному залежно від складності творчого завдання, суспільних умов праці та готовності особистості до її успішного виконання".[Там само.] Дмитрієв Ю.О. та Персіанов Р.М. за творчість вважають цілеспрямовану теоретичну й практичну діяльність людей щодо висунення нових, невідомих раніше гіпотез та створення теорій, методів, нової техніки і технології, що мають бути визнані суспільством. Відносно ж процесу технічної творчості, то вони вважають, що винахідник під час нього створює ідею винаходу у голові, намагаючись пізнати, покращити й використати все нове для зростання виробництва й полегшення самої праці робітників.[31,96.] Досліджуючи психологічну готовність особистості до творчості Д.Б. Богоявленська приходить до висновку, що творчість передбачає активність особистості, тому під творчістю вона розуміє вищий рівень творчої активності, який дозволяє вийти за межі початкового завдання, при якому починається інтелектуальна активність.[32, 71-82.]

Як видно з вище вказаних визначень категорії творчість, вони не мають однозначного трактування в науці. Незважаючи на загальне напрацювання науковців у вирішенні поставлених задач проблеми творчості. Аналіз їх праць виявив, що і до цього часу у проблемі виявлення та формування здатності людини до творчості багато ще незрозумілого, а отже не з'ясованого. Це стосується і характерних рис творчої особистості. Науковці, які досліджували цю проблему, взагалі ставлять під сумнів можливість вичерпно визначити характерні риси творчої особистості. Тим не менш, багато дослідників рис творчої особистості одностайні в тому, що їй притаманна іскра оригінальності. Тому вчені вважають, що решта якостей може бути розвинена за допомогою відповідної методики навчання і самодисципліни. Одним з тих хто розглядає цю проблему в науці є К. Тейлор, який за результатами свого дослідження, яке робилося на основі аналізу життя видатних людей, виявив характерні творчим особистостям риси характеру. Він доводить, що творчі особистості увесь час намагаються бути на передньому краю проблеми, мають незалежність і самостійність думки, схильність до ризику, активність, допитливість, невтомність в пошуках, невдоволеність існуючим, нестандартність мислення, готовність прийняти рішення, бажання змінити існуюче і талант передбачення. [33, 39-51.] Тотожність наслідків досліджень з цієї проблеми іншими науковцями призвели до того, що вчені сходяться на думці, що творча особистість – це людина, здатна проникати в суть ідеї та втілювати її всупереч усім перешкодам, аж до отримання практичного результату.

Парадоксальним до загальної думки про творчу особистість був висновок науковця Джона Стігера, який займаючись проблемою технічної творчості виявив, що високий рівень розумових здібностей не гарантує обов'язкову наявність творчості людини. Але він не заперечує потребу інтелектуальності для творчості. Певною мірою це довів своїми дослідженнями науковець Дж.Тейлор, який з'ясував, що існує багато визначних людей-математиків, але проведені з ними наукові дослідження виявили, що у них не високий інтелект. Не зумовлює розум і наявність новаторських потенцій та здатності до якості професійного навчання. [33,76.] Однак, Дж. Стігер впевнений, що обов'язковим у творчій діяльності людини є наявність рис інтелектуальної незалежності, яка виявляється в ранньому віці і дозволяє мислити і говорити, незважаючи на усталені стереотипи й авторитети. Крім того, обов'язковим є і виняткова допитливість. Задовольняючи її, майбутня творча особистість, як правило, в дуже ранньому віці навчається читати. Типовим для такої особистості є і гнучкість мислення під час зустрічі з проблемними задачами. Вони завжди розглядають одночасно декілька варіантів рішення. Чимало вітчизняних і зарубіжних дослідників проблеми творчості відстоюють думку, що найважливіша риса характеру, яка потрібна творчій особистості, - це твердість у досягненні мети, впевненість у собі. Ці властивості, за їх висновками формуються в молодшому шкільному віці і властиві усім дітям. З часом, там де не приділено їх розвитку уваги ці риси

згасають, особливо під час навчання в школі, коли учні сприймають готові знання і втрачають потяг до нового, сприймаючи усе, як давно усталене. Вказані вище матеріали ще раз доводять суперечливість і неоднозначність проблеми розвитку творчих здібностей.

Доповненням у розробці теоретико-методологічних основ творчості стали і дослідження австралійського вченого Г. Карне та англійського М. Кертон. Вивчаючи процеси творчості, незалежно один від одного, вони виявили, що люди котрі мають творчі досягнення поділяються на "новаторів" і "адаптерів". Обидва типи здатні до творчого акту, але стиль їхнього мислення у кожного різний. "Адаптери" схильні вдосконалювати та поліпшувати вже неодноразово застосовані методи, дотримуючись загально прийнятих поглядів. "Новатори" навпаки, висувають нові ідеї, що передбачають радикальні зміни.

Узагальнюючи вивчений і проаналізований матеріал розвитку теоретико-методологічних основ проблем творчості ми можемо констатувати:

- творчість людини є невід'ємною складовою її життя і може проявлятися у різних сферах її діяльності;
- творчість це складний і до кінця не розкритий наукою психофізіологічний феномен, який передбачає наявність творчого процесу;
- творчим процесом є створення нових матеріальних цінностей в людській діяльності. Творчий процес відбувається за схемою, яка має такі узагальнені етапи: задум, робота з його реалізації, пошук оптимальних форм втілення задуму, висвітлення результатів роботи над задумом, перевірка втілення задуму, удосконалення втіленого задуму;
- творчий процес відбувається завдяки розумовій діяльності людини, природнім задаткам і розвинутим здібностям;
- кожній психологічно здоровій людині притаманні здібності і задатки, які під впливом психолого-педагогічного навчання, виховання, оточуючого середовища, соціального статусу і трудової діяльності можуть розвиватися;
- задатки є природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, передусім мозку і органів чуття, на сприятливому ґрунті яких розвиваються ті чи інші здібності. Задатки в психолого-педагогічній науці дуже мало вивчені;
- ознакою сильних задатків до розвитку певних здібностей слугує ранній і самостійний їх прояв особистістю без втручання спеціальних педагогічних методик;
- здібності це властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (музичний слух для музикантів, психомоторне чуття пілота і водія, творча уява для конструктора, архітектора тощо). Розробка поняття здібностей в психолого-педагогічній науці вивчена не достатньо;
- здібності розвиваються тільки під час трудової діяльності, яка співпадає з бажанням, задатками та схильністю людини до цього виду діяльності. Здібності не зводяться тільки до існуючих у індивіда знань, умінь та навичок;
- прояв творчих здібностей не має вікових меж;
- здібності й задатки потрібно розвивати з раннього дитинства;
- здібності мають діалектичне відношення до знань, бо сприяють розвитку здібностей мислення. Здібності є умовою оволодіння знаннями, а знання є умовою розвитку здібностей;
- інтелектуальні здібності людини формуються одночасно під впливом багатьох факторів і є необхідною умовою розвитку творчого потенціалу;
- задатки і здібності визначають людські можливості, а навколишнє оточення можливість їх реалізації;
- загальна обдарованість включає в себе сукупність усіх природних даних людини від яких залежить його продуктивна діяльність;
- рушійною силою до розвитку здібностей є схильність індивідуальності до певного виду діяльності, лібідо, зацікавленість, суспільна потреба і заохочення.

Посилання:

1. Куан Яминь. Критическая биография Конфуція. Москва-Пекин, 1985.С.25
2. Переколов Л. Слово Конфуція. ТПО Фабула. М.,1992. 345 с.
3. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. ПГ.//Школа и жизнь.1916.С.17-375.
4. Платон. Пир. //Соч..: 3 т.- М., 1970.Т.2.С.135.
5. Словник іншомовних слів. 2-гн вид. К.: Гол.ред.Укр..Рад. Енциклопедії. За ред. Академіка О.Мельничука.1985. С.327.
6. Попер К. Открытое общество и его враги. –М.,1922.-Т.1. С.192.
7. Музыкальная естетика западной Европы в средневековье и Возрождения. М.,1966. С.80-508.
8. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. //Наука.М.1991.С.5-16.
9. Гегель Г.Ф.В. Естетика. В 4-х т. Т.1.М.,1968.С.47.
10. Джон Локк. Педагогические сочинения.М.//Учпедгиз.1939.С.72-221.
11. Кант И. Трактаты и письма, - М., 1990, 450 с.
12. Герлинда Мелхорн. Гениями не рождаются. Перев. С нем. М.:Просвещение. 1989. С.43-123.
13. Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1979. С.86.
14. Бєлошицький О.О. Теоретико-методологічне обґрунтування основ творчості в історії розвитку людства у контексті технічної творчості учнів. // Молодь і ринок. 2004, № 4 (10) С. 63-71.

15.Чурбанов В.Б. В чьих ранцах маршальские жезлы .М. Мол. Гвард.1980.160с.
16. Жоли Г. Психология великих людей. М., СПБ, 1894. – 41 с.
17. Нордау М. Психо-физиология гения и таланта. К-Х. 1898. С.39-61.
18. Оствальд В. Великие люди. Лейпциг. 1919. С.41-91.
19. Сидоренко В. Проблема здібностей у психології і педагогіці. // Таврійський вісник освіти. Херсон, 2004. № 4. С. 60.
20.Теплов Б. Проблемы индивидуальных различий. М.:Просвещение, 1963. С10.
21. Платонов К. Проблемы способностей, -М.: Наука, 1972. –312 с.
22. Ковалев А. Мясищев В. Психологические особенности человека. Т. 2. Способности. Л.: Изд-во Ленинградский Университет, 1960. -304 с.
23. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. М.:1976. С.393.
24.Шадриков В. О содержании понятий «способности» и «одаренности» // Психологический журнал. – 1983.№ 5. С.38-46.
25. Короткмй психологічний словник. За ред. Проф.. В.І.Войтка. К.: Вища школа 1976. С. 176.
26. Гильбух Ю. Умственно одаоенный ребенок. Психология, диагностика, педагогика. К., 1992. – 84 с.
27. Голубева Э. Комплекссное исследование способностей. // Вопросы психологии. – 1986. №5. С.18-30.
28. Павлов Т. Информация, отражение, творчество. М.:Прогресс.1967-102 с.
29.Большая Советская Энциклопедия. Т.42. –М.: Советская энциклопедия 1973. С.484.
30.Педагогічний словник. Під ред. Академіка М.Д.Ярмаченко. К.Педагогічна думка. 2001. С.442.
31. Дмитриев Е., Персианов Р. Изобретательство-творчество. Л.- 1983. С.96.
32. Богоявленская Д. Психолого-философский анализ творчества. // Междисциплинарный поход к исследованию научного творчества. Под ред. Давидова В.В. –М.:Наука, 1990. С.71-82.
33.Тейлор Д. Рождение интелекта. Франкфурт на Майне. Перев. Нем.1982-376с.

ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАСТУПНОСТІ ЗМІСТУ НА СУМІЖНИХ СТУПЕНЯХ ОСВІТИ

О.В.Вашуленко,
Інститут педагогіки АПН України

Сучасна стратегія в області освіти – досягнення такої системи соціально-обумовлених показників рівня знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, які б відповідали вимогам XXI століття. Одним із пріоритетних напрямів модернізації змісту шкільної освіти є розвиток системи неперервної освіти та навчання протягом життя, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Державна політика щодо неперервності освіти вимагає всебічного дослідження різноманітних аспектів її реалізації, а саме шляхів "забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені". [4]

Отже, на сучасному етапі розбудови національної системи освіти однією із актуальних є проблема забезпечення наступності у навчанні. У Законі України "Про освіту" зазначається, що саме наступність є однією із обов'язкових умов для здійснення неперервності процесу здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних ступенях освіти.

Відповідно до Закону України "Про освіту", система неперервної освіти у сучасній Україні складається із сукупності навчально-виховних закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування у галузі освіти, які спільно вирішують завдання навчання і виховання, освіти та професійної підготовки кожної особистості відповідно до її здібностей та інтересів протягом усього життя. Отже, освіту розглядають як систему ступенів, які поступово ускладнюються і якими повинна пройти людина у процесі навчання. Послідовними етапами освіти в Україні є: *дошкільна освіта; початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта; післядипломна освіта; аспірантура; докторантура; самоосвіта.*

Особливістю виживання педагогічної системи в сучасних умовах розбудови національної системи освіти дослідники вважають:

- врахування нових тенденцій розвитку, освітніх перспектив удосконалення процесу навчання на суміжних ступенях освіти, орієнтація на стандарти освіти;

- установлення системної рівноваги у педагогічній системі шляхом покомпонентної збалансованості окремих складників чи їх комплексів;
- своєчасне реагування на фонові освітньо-педагогічні обставини у межах кожного окремо взятого компонента педагогічної системи.

Відпрацьовані механізми взаємодії педагогічної системи з навколишнім середовищем та механізми внутрішньої саморегуляції, які чутливо реагують на зміни у просторі освітньої діяльності, складають основу адаптації педагогічної системи, стійкість якої забезпечує наступність.

Особливістю неперервної освіти є дискретність її організаційної основи, яка реалізується у вертикальному (наявність різних ланок навчання) та горизонтальному (наявність різноманітних навчальних закладів) напрямах. Це передбачає врахування конкретних особливостей кожної освітньої ланки, забезпечення єдності, наступності та перспективності, ієрархії та цілісності неперервної освіти. Наступними особливостями неперервної освіти є її багатокомпонентність та різнохарактерність. Зазначені особливості, створюючи різноманітні суперечності, ускладнюють розвиток системи неперервної освіти та навчання протягом життя. Ці протиріччя виявляються при переходах до нового освітнього етапу у неузгодженості, розходженнях цільових настанов, їх ієрархії, у змісті, формах, методах, соціальній позиції учнів. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови забезпечення взаємоузгодженості та взаємозв'язку між вертикальною і горизонтальною педагогічними системами різних освітніх рівнів у процесі переходу до нових, більш складних етапів функціонування. Зазначені проблеми зумовлюють пошук шляхів здійснення неперервної освіти в Україні, яка забезпечить організаційну і змістову єдність, наступність та взаємозв'язок усіх її ланок.

Проблема наступності у системі освіти загалом не нова. Наступність розглядається як багатоаспектне педагогічне явище. Оскільки наступність у навчанні має комплексний, міждисциплінарний характер, її вивченням займаються педагоги, психологи, філософи, соціологи, фізіологи. Термін "наступність" тлумачиться як закон, закономірність, умова, принцип, вимога, спосіб, правило, фактор, засіб. Наступність визначається як об'єктивно необхідний зв'язок між явищами; між новим і старим у процесі розвитку у природі, суспільстві і пізнанні; між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого або окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких якісних змінах. [1; 7; 9] Суттєвим, щодо означеного, є момент переходу до нового етапу розвитку (від простого до складного, від нижчого до вищого) шляхом удосконалення, перетворення окремих сторін буття, що відтворює ієрархічність існування дійсності та складність процесів функціонування. Наступність зумовлюється попередніми етапами, ступенями розвитку, які визначають теперішнє й орієнтують на майбутнє. Перехід вимагає вирішення наявних суперечностей у процесі ускладнення порядку, структурованості й організованості системи відношень.

Наступність як філософська категорія ґрунтується на діалектичному законі заперечення заперечення і законі переходу кількісних змін у якісні. Уперше теоретичний аналіз наступності на основі діалектичного розвитку був розроблений Г.В.Гегелем. Учений, обґрунтовуючи закон заперечення, підкреслив об'єктивну необхідність наступності у процесі розвитку. На думку філософа, діалектичне заперечення передбачає не тільки відміну, руйнування, ліквідацію старого, але й збереження, утримання і розвиток того раціонального, що було досягнуто на попередньому етапі розвитку. [2]

Генезис форм руху матерії свідчить, що кожна вища форма руху, ґрунтуючись на нижчих, не скасовує їх, а включає в себе, підпорядковує собі. Наступність ніколи не постає процесом випадковим, це завжди необхідне і закономірне явище, яке забезпечує поступальний характер і розвиток, при цьому сама її сутність передбачає наявність педагогічного аспекту. Якщо у процесі будь-якої зміни елемент наступності відсутній, то будемо мати справу з простим відтворенням, а не розвитком. Розвиток існує там, де нове перериває існування старого, вбираючи з нього все позитивне, життєздатне. Саме це утримування позитивного і є наступністю розвитку. Розвиток характеризується наступністю, спрямованістю, незворотністю й зберіганням досягнутих результатів. [5] Нове, що виникає, не може ствердити себе без заперечення і без збереження наступності. Минуле завжди бере участь у створенні сучасного, утворюючи зв'язок епох. Наступність – необхідна риса, що характеризує поступальний характер розвитку. Виступаючи невід'ємним компонентом і загальною рисою розвитку, наступність є стрижнем, на якому ґрунтується неперервність існування усього матеріального світу.

Філософський аспект наступності розглядали у своїх роботах дослідники Є.О.Баллер, Г.М.Ісаєнко, Б.М.Кедров та ін. Онтологія, яка досліджує фундаментальні принципи буття, аналізує явище наступності як зв'язок між різними етапами або ступенями, циклами розвитку, сутність якого виявляється у збереженні певних елементів цілого або окремих характеристик при переході до нового етапу, стадії, циклу, розвитку. Відповідно до цього наступність, забезпечуючи розвиток, є умовою раціоналізації й удосконалення будь-якого процесу, фактором, який визначає його логіку і послідовність. Це дозволяє акцентувати змістову і процесуальну сторони навчально-педагогічної діяльності в їх єдності, взаємозумовлюючій підпорядкованості та обґрунтовано добирати організаційні форми педагогічного керівництва навчально-виховним процесом. У гносеологічному контексті у наступних зв'язках відображається своєрідність самореалізації особистості дитини у процесі пізнання; оволодіння нею досвідом навчально-пізнавальної

діяльності, міра співвіднесеності пізнавальної активності і самостійності суб'єкта пізнавальної дії з індивідуальними особливостями становлення когнітивних структур.

Як свідчить аналіз філософської літератури з проблем наступності, існують різні підходи до розуміння і визначення цієї категорії. Зокрема, наступність розглядають як:

- історичний процес, який виявляється в онтогенетичному розвитку культур, зміні соціальних пріоритетів, традицій, у передачі соціального досвіду від покоління до покоління (В.Г.Бєлінський, Г.В.Гегель, М.О.Добролюбов, М.Г.Чернишевський);
- взаємовідношення людина-Всесвіт в аспекті розвитку духовної культури людства при проходженні духом певних стадій свого розвитку (М.О.Бердяєв, Г.С.Сковорода);
- один із основних аспектів закону заперечення заперечення, у якому відображається діалектика інших законів (Є.А.Беллер, В.Б.Дмітрієв);
- інтегративна якість (В.Г.Афанасьєв, Б.С.Гершунський).

У сучасній філософії виділяють такі форми наступності:

- позитивну, коли об'єкт, що розвивається, переходить у нову стадію, зберігаючи прогресивні елементи минулого;
- змістову, що зумовлена суттю матеріальних і духовних цінностей, які передаються. Залежно від змісту наступності визначають її специфіку, що вимагає від дослідників урахування різних особливостей у кожному конкретному випадку вивчення людської діяльності;
- процесуальну, яка забезпечує раціональну організацію виконання зазначеного проекту. Матеріальною основою забезпечення наступності вчені вважають практичну діяльність, успіх якої гарантує використання накопиченого людством досвіду, систематичне удосконалення своїх знань і вмінь та узгодження їх з новим досвідом. [8]

У **педагогічній теорії** наступність трактується як універсальна педагогічна категорія, яка забезпечує взаємоузгодженість і взаємозв'язок суміжних ступенів, етапів педагогічної діяльності, що і забезпечує неперервність системи освіти. У педагогіці наступність проникає у зміст освіти, у методику викладання, у поєднання компонентів навчально-виховного процесу та його ланок. Педагогічне явище наступності розглядається як закономірний зв'язок навчання і виховання, який зумовлює єдність і неперервність у розвитку особистості. Поняття наступності характеризує вимоги, які ставляться до знань і вмінь учнів на певному етапі навчання; форм, методів і прийомів опрацювання нового навчального матеріалу як з боку вчителів, так і з боку авторів програм та підручників. Таким чином, наступність у шкільній практиці забезпечується методично і психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, дотриманням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів. Отже, сутність наступності не тільки у наявності наступних зв'язків. Вона передбачає врахування динаміки, руху, розвитку педагогічного процесу.

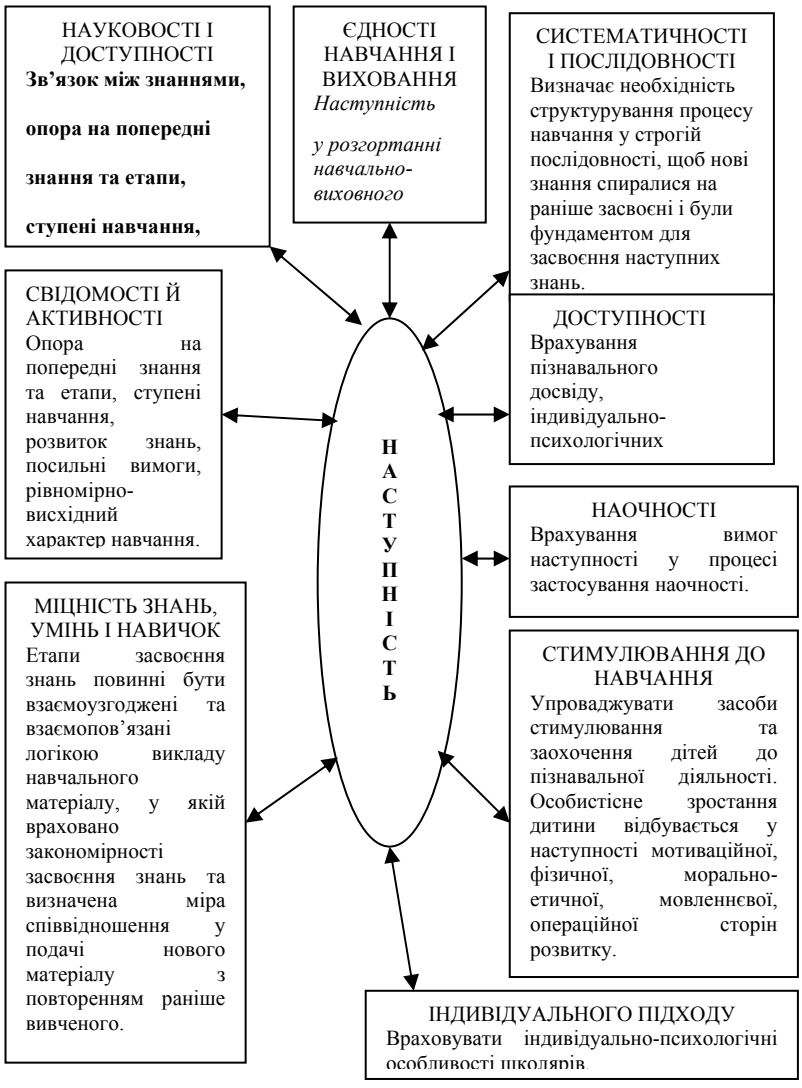
До визначення сутності наступності вчені підходять неоднаково: від розуміння зв'язку наступного із попереднім до зв'язку знань учнів у процесах їх поступального розвитку, закономірних змін у різних сторонах педагогічного процесу, неперервного зв'язку тощо. Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає можливість узагальнити уявлення про сутність і функції дидактичного принципу наступності:

- передбачає взаємозв'язок та узгодженість у змісті, організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу на різних етапах і ступенях навчання;
- забезпечує реалізацію інших дидактичних принципів - науковості, систематичності, послідовності, доступності;
- установлює зв'язки між новими і раніше здобутими знаннями як елементами цілісної системи; забезпечує їх подальший розвиток і осмислення на новому, вищому рівні;
- сприяє підготовці учнів до оволодіння новими, більш складними знаннями і вміннями у майбутньому;
- налагоджує зв'язки між знаннями, які повідомляються на одному уроці і в різних темах курсу, між навчальним матеріалом різних предметів;
- вказує, що на наступному етапі навчання не потрібно затримувати учнів на рівні попереднього, конструктивніше відновлювати старе у процесі наступної роботи над новим матеріалом;
- здійснює послідовний зв'язок у роботі окремих класів і шкільних ступенів шляхом застосування таких засобів, як: узгодження програм, підручників, навчальних посібників, повторення навчального матеріалу, проведення узагальнювальних уроків, відвідування занять у попередніх класах і т.ін.;

Цілісність педагогічного процесу забезпечується врахуванням взаємозв'язків з іншими принципами і найперше з принципом послідовності. Ці зв'язки мають різний характер, спрямування і значення (див. схему 2).

Схема 2.

Взаємозв'язок принципу наступності з іншими дидактичними принципами



На думку вчених, наступність у педагогічному процесі має дві сторони: *внутрішню* – змістовну (це зміст знань, умінь і навичок, які передаються); *зовнішню* – процесуальну, організаційну (забезпечується організацією передачі знань, умінь і навичок). [3]

Визначено основні ознаки наступності як педагогічного явища:

- універсальність, завдяки якій спостерігаються змістовні внутрішньопредметні і міжпредметні взаємопов'язані компоненти програмового матеріалу, пересування їх за навчальною тривалістю;
- комплексність методів і прийомів реалізації наступності;
- оптимальність процесу наступності, яка з'єднує навчальний матеріал, надаючи йому впорядкованості;
- генералізація наступності – завдяки наступності предмет вивчення стає повнішим, набуває реального значення своєрідністю особливих цілей і задач, суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу. У системі освіти вона відтворює соціальну природу наступності поколінь у конкретних умовах розвиту суспільства і несе в собі відбиток освітньої політики держави. [6]

Отже, теоретичний аналіз проблеми наступності дає підставу стверджувати, що вона займає важливе місце в організації навчально-виховного процесу і є умовою неперервного розвитку особистості на різних вікових етапах. Наступність є актуальною проблемою сьогодення, оскільки вона ніколи не виступає як випадковий процес, а є необхідним, закономірним явищем, що забезпечує поступальний розвиток, спадкоємні зв'язки між його різними етапами та їх узгодженість. Наступність є основною умовою функціонування будь-якої системи навчання і виховання. Відсутність наступності у навчально-виховному процесі призводить до зниження його ефективності. Пізнавальна сутність наступності полягає у встановленні закономірних зв'язків між етапами розвитку особистості з урахуванням специфіки певного вікового періоду, у створенні психолого-педагогічних умов, які дозволяють своєчасно здійснити коригувальну роботу та перспективне планування шляхів оптимізації пізнавальної діяльності.

Узагальнення наукових положень з досліджуваної проблеми, результати вивчення педагогічної практики, аналіз позицій учителів початкової та основної школи дозволили визначити шляхи практичного забезпечення наступності, як ефективного, власне, дидактичного засобу навчання. Серед результативних шляхів можна назвати:

- підсилення соціальної ролі проблеми наступності у кваліфікаційній підготовці учителів через розкриття сутності та практичного значення наступності як принципу освіти, регулятора в організації навчального процесу на різних етапах педагогічної діяльності;
- втілення теоретичних розробок та педагогічних досягнень у практику, врахування надбань педагогічного досвіду вчителів з проблеми наступності у формуванні концептуальних положень наукових досліджень;
- проектування та організацію змістового та процесуального складників педагогічної діяльності на основі гуманістичного підходу до організації навчального процесу;
- підсилення мотиваційної сторони навчальної діяльності, яка є основою активізації пізнавальної сфери дитини, розвитку творчості, ініціативи та інтересу до здобування знань;
- забезпечення цілісності неперервно-дискретного характеру системи освіти через вирішення протиріч, які виникають у процесі навчання на суміжних ступенях освіти.

На основі виконаного аналізу проблеми дослідження встановлено, що провідним напрямом у розвитку ідеї наступності виступає розробка методологічних, теоретико-методичних засад педагогічної концепції наступності, організаційно-технологічного забезпечення переходу з початкової ланки навчання до навчання в основній школі. У ньому відбиваються ціннісні орієнтації сучасних освітніх процесів, зорієнтованих на становлення та особистісний розвиток школярів початкового та середнього шкільного віку.

Отже, досліджено та встановлено, що для забезпечення наступності на суміжних ступенях освіти необхідно дотримуватися дидактичних умов, які забезпечують ефективність реалізації наступності у змістовому та організаційному напрямах на суміжних ступенях освіти:

- враховувати індивідуально-психологічні особливості школярів;
- створювати освітньо-дидактичні ситуації, у яких дитина почувала б себе невимушено, комфортно, не боялася розкривати світ власних емоцій;
- упроваджувати засоби стимулювання та заохочення дітей до пізнавальної діяльності;
- забезпечувати систему взаємозв'язків у змісті і формах педагогічного процесу, оптимальне співвідношення та зв'язок між окремими етапами навчально-виховного процесу;
- здійснювати постійну опору на попередні знання, уміння та навички, забезпечувати їх удосконалення, осмислення на новому вищому рівні та підготовку школярів до засвоєння нових знань, умінь та навичок;
- забезпечувати систему оптимальних вимог до знань і поведінки учнів, їх моральних якостей, форм і методів роботи з ними на усіх етапах навчання;
- забезпечувати поступальність, відносно рівномірно-висхідного характеру розгортання педагогічного процесу.

Зазначені вимоги до забезпечення наступності у навчально-виховному процесі не претендують на повноту і завершеність.

Ефективність наступності у навчально-виховному процесі досягається шляхом комплексного підходу до забезпечення зазначених умов, що передбачає розробку дидактичних основ формування змісту

освіти, організаційно-методичну роботу з педагогами і батьками, систематичне методичне забезпечення навчання і виховання особистості.

Отже, наступність, як закономірна умова цілісності та ефективності навчально-виховного процесу, фактор, що визначає логіку та послідовність навчання та виховання особистості на усіх вікових етапах, повинна реалізуватися на усіх рівнях презентації змісту освіти. ***На допредметному,*** тобто відображатися в основних теоретичних засадах побудови змісту сучасної освіти, у Законі України "Про освіту", у Державних стандартах освіти з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня. ***На предметному*** – втілюватися у навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, які впроваджують державні стандарти у шкільну практику і повинні складатися відповідно до реальних навчальних можливостей школярів певного віку; враховувати попередні етапи засвоєння знань та усі компоненти змісту освіти; забезпечувати оптимально доступну й економну логіку розгортання основних знань у процесі викладу інформації про теорії, процеси та їх механізми, способи дій. ***На рівні навчального матеріалу*** – вчитель повинен забезпечити поступовість у становленні орієнтовної основи діяльності та наступність в оволодінні знаннями, уміннями і навичками; етапи засвоєння знань повинні бути взаємоузгоджені та взаємопов'язані логікою викладу навчального матеріалу, у якій враховано закономірності засвоєння знань та визначена міра співвідношення у подачі нового матеріалу з повторенням раніше вивченого; забезпечити наступність змістової та процесуальної сторони навчально-виховного процесу, що передбачає проведення нового уроку, як логічного продовження попереднього як за змістом нового матеріалу, який вивчається, так і за характером та способами навчально-пізнавальної діяльності учнів; забезпечити оптимальне співвідношення теоретичного матеріалу і вправляння; реалізувати внутріпредметні і міжпредметні зв'язки; передбачати послідовність впливів на учня, щоб не порушувалися зв'язки між попередніми та наступними етапами соціалізації окремого індивіда та колективу дітей в цілому. ***На рівні присвоєння*** - враховувати пізнавальний досвід особистості, індивідуально-психологічні особливості у розвитку дітей. Це дозволить своєчасно здійснити коригувальну роботу та перспективне планування шляхів оптимізації пізнавальної діяльності.

Посилання:

1. Большая Советская Энциклопедия (В 30 т.) / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1975. – Т. 20. – С. 514-515.
2. Гегель Г.В. Наука логика. – М.: Мысль, 1999. – С. 434, 640.
3. Машовець М.А. Педагогічні умови наступності у трудовому вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – С. 11.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. "Основа", 2004. – Ч. 1. – С. 14.
5. Спиркин А.Г. Основы философии. – М.: Изд-во полит. Литературы, 1988. – С. 252.
6. Струннікова Д.І. Наступність в ознайомленні з природою дітей 6 і 7 років (в умовах діяльності навчально-виховного комплексу "школа – дитячий садок"): Дис...канд. пед. наук: 13.00.08. – Чернівці, 2000. – С. 15.
7. Українська радянська енциклопедія. У 12 т. / Головна редакція Укр. Рад. Енциклопедії. – Видання друге. – К., 1982. – Т. 7. – С. 254.
8. Філософія: Навч. посібник/За ред. І.В.Бичко та ін. – К.: Либідь, 1991. – 456 с.
9. Філософський словник / За ред. В.І.Шинкарука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1973. – С.323.

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

О.В.Овчарук,
Інститут засобів навчання АПН України

В дані статті розкрито сучасні тенденції, що спостерігаються у країнах Європи до формування та запровадження компетентністного підходу до змісту освіти та його особливості, а також показано досвід українських педагогів, що розпочали впроваджувати такий досвід у вітчизняній освітній системі.

Необхідно зазначити, що проблем аналізу та впровадження компетентнісного підходу серед вітчизняних педагогів торкаються сучасні вчені та практики, серед яких Павленко О.І., Пометун О.І., Паращенко Л.І., Локшина О.І. та ін. Значні дослідження були здійснені завдяки співпраці МОНУ, АПН та міжнародних організацій при створенні серії публікацій з освітньої політики, де також були висвітлені основні засади компетентнісного підходу[69],[70]. Сучасна педагогічна теорія та практика сьогодні оперує

[69] Компетентнісний підхід у сучаснії освіті: світовий досвід та українські перспективи. - К.: К.І.С., 2004.- 111 ст.

різними підходами до даного питання та характеризується цілком обгрунтованими теоріями та цілісним баченням; зупинимось на характеристиці основних.

Сучасні підходи до формування змісту середньої загальноосвітньої системи освіти та його запровадження переживають значні зміни. Перш за все зміни до підходів формування та передачі знань спричинені швидким розвитком прогресу, трансформаційними процесами в суспільстві, змінами на геополітичній карті світу, відкриттям кордонів для великої кількості європейських країн, науковими винаходами та іншими чинниками, які вплинули на вимоги, що стоять перед системами освіти останні десятиліття. Особливого значення сьогодні набуває так званий компетентнісний підхід , що розглядається багатьма системами освіти, як новий, такий, що впливає не тільки на саму структуру знань, а й на якість освіти вцілому. У цьому контексті відомий сучасний філософ Алвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, стверджує „Світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій".[71] Модернізація змісту освіти стосується перш за все оновлення змісту – розробки нових стандартів, оновлення навчальних програм та підручників[72]. В Україні цей процес є цілком закономірним та відповідає змінам, що відбуваються у інших країнах. Важливим шляхом модернізації освіти у багатьох країнах сьогодні є оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, а саме - орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження, а саме оновлення змісту навчання, створення нових програм, оновлення навчально-методичної бази. У більшості освітніх системах економічно розвинених країн з високими освітніми показниками це пов'язано з такими чинниками, як:

- *перехід до нової форми сучасного суспільства* – інформаційного суспільства, де значущою одиницею є не просто інформація, а вміння оперувати нею, застосувати її для власного розвитку, для життя, що потребує від громадян нових вмінь та знань, що дозволяють швидко, мобільно та ефективно використовувати інформацію для власного добробуту, розвитку та навчання.
- *встановлення більш високих стандартів* в освіті та у всіх галузях життя. Цього потребує ринок праці, у зв'язку з цим встановлюються нові вимоги до навчальних дисциплін, до системи оцінювання навчальних досягнень, до якості освітніх послуг взагалі.
- *Відкриття кордонів між країнами та інтеграція освітніх систем до світового освітнього простору.* Важливим чинником перегляду змісту освіти у багатьох країнах є розширення кордонів та тих можливостей, що відкриваються перед молоддю. В умовах сучасної міграції в рамках не тільки країни, а й регіонів виникає необхідність швидкої адаптації для отримання навчання та роботи, що спонукають суспільство до необхідних змін.
- *Потреба у нових компонентах знань,* необхідних для успішного життя в суспільстві. На думку експертів, набуття життєво важливих компетентностей, може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентістно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на рівні різних країн.

На розвиток освіти вплинули суспільні інтеграційні процеси, такі напрями розвитку суспільства, як глобалізація, демократизація, розпад союзу країн ядерного блоку, створення єдиного інформаційного простору. Ці зміни відбулись такими темпами, що зумовили потребу негайно переглянути й реформувати освіту на всіх рівнях, оскільки наявні системи не повністю відповідали сучасним запитам та потребували переорієнтації.

Як показує досвід, сьогодні формування освітніх цілей відбувається не на рівні держав, а на міждержавному, міжнаціональному рівнях, коли основні пріоритети освіти й цілі проголошуються в міжнародних конвенціях та документах і є стратегічними орієнтирами міжнародної спільноти. Зокрема, наприклад, одним з останніх гасел міжнародної спільноти є спільна для багатьох країн ініціатива "Освіта для всіх". Новим і стратегічним для країн, що перебувають в періоді перетворень, є проголошення рівного доступу до якісної освіти, зокрема до початкової, на саміті тисячоліття Організації Об'єднаних Націй 2000 р., що є одним з основних компонентів прийнятої на саміті декларації "Цілі розвитку тисячоліття"[73], що наголошують на наданні доступу до базової освіти, що є засобом зниження бідності й поліпшення соціальних та економічних умов окремих націй і держав.

Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, беззаперечно, є важливими, однак разом з цим актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки думку багатьох міжнародних експертів, компетентності є індикаторами, що

---

[70] Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во "К.І.С.", 2003. – с. 25–26; Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3–17

[71] Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. дім "Всесвіт", 2000 – С. 14.

[72] Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3–17

[73] Millennium Development Goals. Ukraine, Kyiv 2003. – 27 p.

дозволяють визначити готовність учня до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння *оперувати такими технологіями та знаннями, що задовольнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві*. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й *бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя*.

Протягом останнього десятиліття розвинені країни Європи та світу, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Литва, Латвія та ін. – розпочали ґрунтовну дискусію, яка й досі триває на міжнародному рівні, навколо того, як дати людині належні знання, вміння та компетентності для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо. На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя і породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівнях різних країн. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття *компетентності*, розуміння, які саме компетентності і як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

У багатьох європейських країнах сьогодні переглянуто та внесено зміни до навчальних програм, що спрямовані на створення підґрунтя для того, щоб основні результати навчання базувались на досягненні учнями необхідних компетентностей. Більшість науковців говорять про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, *ключовими*. Такий підхід дав підстави зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що **ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності** сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя. Оскільки поняття ключових компетентностей досить багатогранне, його визначення й трактування постійно є предметом дискусій**.**

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.[74] Компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як "здатність застосовувати знання й уміння" (Eurydice, 2002), що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. В останніх публікаціях ЮНЕСКО поняття компетентності трактується як поєднання знань, умінь, цінностей і ставлень, застосовних у повсякденні (Rychen & Tiana, 2004).

Згідно з означенням **Міжнародного департаменту стандартів** для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності[75]. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення.

Починаючи з 80-х років **Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР)** розпочала свої дослідження в цьому напрямі.[76] Фахівці цієї організації протягом декількох років збирали й аналізували дані про освіту в різних країнах з позицій їх результативності та ефективності, що дало змогу визначити систему освітніх індикаторів. Саме країни-члени ОЕСР відзначили, що від 90-х років у світі бракує досліджень щодо теоретичних та концептуальних знаннєвих засад, навичок і компетентностей та їх співвідношень між собою. Організація економічного співробітництва та розвитку детально розглядає та спрямовує нині свою діяльність на проблему впровадження компетентностей у зміст освіти. Питання, які

---

[74] Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

[75] Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification.-p.1-3.

[76] Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

поставила перед собою на початку 2001 р. ОЕСР, стали основним орієнтиром рефлексії експертів у процесі визначення поняття ключових компетентностей[77]:

- ✓ Чи можливо визначити перелік компетентностей для успішного життя та ефективної участі в різних життєвих сферах, зокрема й економічній, політичній, соціальній і сімейній, суспільні та особистісні взаємовідносини й індивідуальний розвиток?
- ✓ Якщо так, то яка природа таких компетентностей та що їх вирізняє серед інших як ключові поняття? Як саме їх можна описати та теоретично обґрунтувати? Якими є основні компоненти ключових компетентностей? Чи є перелік ключових компетентностей певною мірою лімітованим?
- ✓ Чи можливо розглядати ключові компетентності як незалежні поняття, чи їх слід розуміти як взаємозалежний набір понять?
- ✓ До якої міри ключові компетентності співвідносяться з соціальними, економічними та культурними умовами життя? Чи є вони валідними в різних країнах та регіонах?
- ✓ До якої міри можливо ідентифікувати ключові компетентності незалежно від віку, статі, статусу, професійної діяльності тощо? Чи є певні компетентності особливо важливими для різних життєвих періодів?
- ✓ Якими є наслідки результатів досягнень та якою має бути інтерпретація результатів?

[77] Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. 2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – С.4–5.

Напрацювання OECP ґрунтуються на декількох положеннях, які сьогодні є засадничими для більшості відповідних досліджень інших установ, організацій і фахівців, що працюють у цьому напрямі. Основними є такі положення:

- формування компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників;
- сучасне життя водночас вимагає від людини набуття певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими;
- вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії;
- має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни;
- на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають суб'єктивні чинники, пов'язані з самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо;
- визначення та відбір ключових компетентностей потребує широкого обговорення серед різних фахівців та представників різноманітних соціальних груп. Дані умови забезпечують відбір, ідентифікацію та подальший розвиток ключових компетентностей населення та визначають індикатори їх розвитку.

В рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму "Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади" "DeSeCo"[78] (1997 р.), яку започаткувала група експертів з різних галузей — освіти, бізнесу, праці, здоров'я, представники міжнародних, національних освітніх, державних та недержавних організацій тощо. Програма ("DeSeCo") зробила значну спробу систематизувати й узагальнити досвід багатьох країн. На думку експертів "DeSeCo", компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, у соціально-економічному та політичному оточеннях). При цьому не тільки школа є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей; на їх формування впливають сім'я, робота, масмедії, релігійні та культурні організації тощо.

Експерти програми "DeSeCo" визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Моніторинг наявних рівнів компетентностей слугуватиме важливим показником ефективності освітньої системи[79].

Отже, поняття ***ключових компетентностей*** *(key competencies)* ***(OECD)*** *застосовується для визначення таких, що дають змогу особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах і які роблять внесок у поліпшення якості суспільства та сприяють особистому успіхові, що може бути застосовано до багатьох життєвих сфер. Ключові компетентності становлять основний набір найзагальніших понять, які слід деталізувати в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями й життєвими сферами школярів.*

Одним із найважливіших теоретичних узагальнень дискусії навколо поняття ключових компетентностей стало визначення представниками OECD трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази. Ними стали: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах. Така класифікація визначає критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Розгляньмо детальніше ці категорії.

Автономна дія передбачає дві основних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- здатність захищати і дбати про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позицій громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо;
- здатність складати і здійснювати плани й особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідноситься з власними цінностями;
- здатність діяти в значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та врахування багатьох чинників у своїх діях.

Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом.

---

[78] Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations,* SFSO, OECD, ESSI, Neuchвtel.

[79] Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). – p.8.

- Здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти *означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, розвиткові знань та власних можливостей.* Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням.
- Здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність *означає ефективне використання інформації і знань,* дає змогу особистості їх сприймати та застосовувати, використовувати їх як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень та активних дій.
- Здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології *передбачає не тільки технічні здібності, ІКТ-вміння, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технології.* Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті.

Вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому сенсі (взаємодія з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії з суспільством, де інші культура, цінності та соціально-економічне підґрунтя.

- Здатність успішно взаємодіяти з іншими дозволяє індивідуумові проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими.
- Здатність співпрацювати дозволяє людині разом домагатися спільних цілей.
- Здатність розв'язувати конфлікти дає змогу людині сприймати конфлікти як один з аспектів людських взаємин і наближати себе до їх конструктивного долання.

Аналізуючи проблему запровадженя компетентнісного підходу, українські педагоги протягом останніх декількох років провадять загальнонаціональну дискусію. Вченими та практиками також вже зроблено вагомі кроки у цьому напрямі на терені оновлення змісту шкільної освіти. Такі кроки, перш за все, відповідають стратегії, окресленій у *Законі про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Державних стандартах базової та повної середньої освіти.*

Протягом 2004-2005 рр. МОНУ, АПН та за участі ПРООН було створено робочі групи, де обговорювались концептуальні підходи до визначення переліку ключових компетентностей для української школи. Педагогами було визначено наступні поняття.

Ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що відноситься до загальногалузевого змісту освітніх стандартів та є спеціальним шляхом структурований комплекс якостей особистості, що дають можливість ефективно брати участь в багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що можуть бути застосовані у багатьох життєвих сферах. **Ключові компетентності становлять основний набір найбільш загальних понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, вмінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями та життєвими сферами школярів.** Ключові компетентності за своїм характером є наскрізними та мають досягатись у процесі навчання через усі без винятку предмети та виховні заходи.

Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії.

Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень та ін. у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія.

Предметна компетенція – є сумою знань, умінь та характерних рис в межах предмету, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

В ході роботи експертних груп було представлено основні категорії ключових компетентностей та їх перелік, що може бути застосований у вітчизняній педагогічній практиці. Він включає такі категорії:

1. Вміння вчитись:

Формує стиль життя та мислення, алгоритм дії, вміння користуватись різними процесами через спостереження тощо; пошук, відбір та сортування інформації з різних джерел. Дана компетентність включає уміння визначити мету діяльності (володіння прийомом цілепокладання, спрямованість на досягнення мети); розвивати допитливість, пізнавальний інтерес; потребу до самостійного пошуку і засвоєння нових знань;позитивні інтелектуальні ставлення ін.

2. **Соціальна компетентність** – це здатність аналізувати та застосовувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначати власне місце, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів та потреб різних соціальних груп, індивідуумів, у відповідності до соціальних норм і правил, існуючих в суспільстві. Продуктивно співпрацювати партнерами, в групі та команді, виконувати різні ролі і функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими, вміти конструктивно розв'язувати конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання, визначати цілі, вміти спілкуватись з іншими.

3. Загальнокультурна компетентність включає здатності: Аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, застосовувати засоби полікультурної взаємодії, володіти рідною та іноземними мовами та нормами відповідної мовної культури, інтерактивно овикористовувати символіку та

тексти, усвідомлювати та зберігати індивідуальні, національні та загальнолюдські цінності, бути толерантнним в умовах різних культур.

4. Здоров'язберігаюча компетентність включає характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я та здоров'я оточуючих.

5. Компетентності з інформаційних та комунікаційних технологій передбачають здатності та уміння орієнтуватись в інформаційниму просторі, володіти та оперувати, оцінювати та використовувати інформацію у відповідності до потреб ринку праці, володіти та застосовувати ІКТ.

6.Громадянська компетентність надає можливість орієнтуватися та діяти в умовах сучасного суспільно-політичного життя, володіти процедурами демократичної участі, захищати права та інтереси людини та громадянина, громадські обов'язки, стратегії розвитку громадянського суспільства; робити свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних та колективних рішень, враховуючи інтереси і потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

7.Підприємницька компетентність передбачає здатність співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів та забезпечення стійкого розвитку; організовувати власну та колективну трудову та підприємницьку діяльність, аналізувати та оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці здійснювати та розробляти особисті бізнес-проекти, приймати рішення.

Представивши різні підходи до визначення поняття ключових компетентностей, які склались завдяки зусиллям міжнародних освітніх інституцій, можна зробити певні висновки. Так, слід відзначити, що дискусія, котра триває впродовж останніх 10 років, дала ***змогу багатьом країнам зробити власні узагальнення й визначення***, однак основна роль у розробленні проблем ключових компетентностей ***належить міжнародним організаціям***. Саме вони спробували узагальнити доробок педагогів з різних країн світу. В результаті аналізу, проведеного в рамках цього дослідження, було виявлено, що:

1. Виокремлення та визначення поняття ключових компетентностей пов'язане зі зміною освітньої парадигми та з кінцевим результатом будь-якого освітнього процесу чи набутого досвіду.
2. За означенням багатьох міжнародних експертів, поняття ключових компетентностей належить до сфери узагальнених понять, що містить комплекс різних компонентів – знань, умінь, навичок, взаємовідносин, цінностей та інших чинників, що становлять особистісні й суспільні аспекти життя та діяльності людини і від яких залежить особистий та суспільний прогрес.
3. Найдетальніше класифікацію ключових компетентностей стали розглядати країни-члени ОЕСР – Організації економічного співробітництва та розвитку шляхом широких дискусій серед світової педагогічної громадськості. Запропоновану класифікацію багато країн прийняли як стратегічну умову для впровадження освіти протягом життя. Концептуальні положення, що стосуються набуття ключових умінь і компетентностей, увійшли до рекомендацій міжнародної спільноти.
4. Українська освіта вже почала оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонує світова педагогічна спільнота.

Як зазначають вітчизняні та міжнародні експерти, значну роль у визначенні ключових компетентностей відіграє контекст їх застосування. Незалежно від країн і суспільств громадяни виконують однакові функції впродовж життя; основна функція суспільства – дати змогу всім громадянам стати повноцінними членами цих різноманітних громад; наскрізний та універсальний характер всіх категорій ключових компетентностей сприятливий для всіх.

Посилання:

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти/ Директор школи/ № 6-7 (246-247), лютий, 2003. – с. 3–17.
2. Компетентнісний підхід у сучасниі освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004.- 111 ст.
3. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: Вид-во "К.І.С.", 2003. – с. 25–26.
4. Тоффлер Е. Третя хвиля. – К.: Вид. Дім "Всесвіт", 2000. – 480 с.
5. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
6. Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant (1999), *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations,* SFSO, OECD, ESSI, Neuchatel.
7. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice. – 2002. The Information network on Education in Europe. – P.13–14. 27–28 p.
8. Millennium Development Goals. Ukraine, Kyiv 2003. – 27 p.
9. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society.2003. Hogrefe & Huber Publishers, Germany. – 206 p.
10. Spector, J. Michael-de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest. Competence, Competencies and Certification. – p.1–3.

11. Quality education and competencies for life. Workshop 3. Background Paper – 2004. p. 6.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

О.В.Барановська,
Інститут педагогіки АПН України

Інформаційна парадигма соціально-економічного розвитку грунтується на тому, що умовою, основою і метою розвитку людського суспільства є накопичення корисної інформації та удосконалення засобів її обробки і використання. Сучасне науковедення фундаментальною науковою категорією, що виконує функцію базисного поняття у ведучих галузях наукового знання, визначає інформацію. В Концепції загальної середньої освіти зазначено, що слабким місцем нашої школи є відсутність у переважної більшості її випускників належної комп'ютерної грамотності, уміння працювати з інформацією і поставлено завдання: перетворити шкільні бібліотеки в інформаційно-бібліографічні центри, навчити учнів приймати самостійні рішення, критично мислити, використовуючи різноманітну інформацію, самостійно формулювати гіпотезу, ставити проблему та вирішувати її, створювати власний творчий продукт, а найголовніше – використовувати ці надбання у житті. [1]

Аналізуючи підходи до освіти в різних країнах Європи, видно, що базовими поняттями є поняття "знання", "вміння" та "навички", які трансформуються в компетентності. [3,4,9] Це прийнятно і для України, де нароблений багатий досвід з цієї проблеми: пропонується *компетентнісний підхід* до навчання. Як показує досвід багатьох європейських країн, що займались визначенням, відбором та впровадженням ключових компетентностей, інноваційний простір XXI століття будуть визначати насамперед особистісно зорієнтоване навчання і цілий комплекс новітніх технологій. Рада Європи визначила ключові компетентності як стрижневі для XXI століття: соціальні; полікультурні; комунікативні; інформаційні (передбачають оволодіння інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати і використовувати різноманітну інформацію); саморозвитку та самоосвіти; творчі. [2,8,11]

Україна має багатий досвід з проблеми формування в учнів комплексу знань, умінь та навичок і також працює над проблемою формування життєво важливих компетентностей учнів. Виходячи з думки, що учень не повинен отримувати готові знаня, а постійно знаходитися у творчому пошуку, ми стверджуємо, що формування інтелектуальних та інформаційних компетентностей в учнів – першочергове завдання нашої школи. Тобто *передбачення результатів навчання та виховання учнів і трансформування цієї освітньої мети в реально здобувані результати навчального процесу* є стратегічною метою сучасної школи.

Отже, поняття "інформаційні компетентності учнів" передбачає оволодіння різноманітними інформаційними технологіями, вміннями здобувати, критично осмислювати і творчо використовувати інформацію. Його виникнення пов'язане з розвитком інформаційного суспільства, існуванням нових інформаційних технологій, необхідністю постійного самовдосконалення людини XXI століття.

Виходячи з вищесказаного, можна розрізняти такі види інформаційних компетентностей учнів основної школи:

- *елементарні* – засвоєння на початковому рівні необхідної навчальної інформації (потребують обов'язкового вдосконалення на наступному рівні);
- *базові* – володіння оптимальним обсягом інформації, необхідним для засвоєння основного навчального змісту; вміння критично осмислювати масиви інформації: порівнювати фрагменти з різних джерел на одну тематику; визначати їх достовірність; вилучати інформацію, яка потрібна для роботи; узагальнювати її;
- *творчі* - передбачає створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації.

Розглянемо ***технологічну сторону процесу формування інформаційних компетентностей учнів.***

Виходячи із існуючих рівнів засвоєння учнями як навчального матеріалу, так і будь-якої інформації взагалі, а саме: *розпізнавання (*ознайомлювальний рівень досягнення учня)*, репродукції (*відтворювальний)*, продуктивного (*перетворювальний, реконструктивний) *та творчого* (творчий рівень досягнення)*,* ми можемо визначити *етапи роботи з інформацією*:

1. Етап ознайомлення – учень визначає, яка кількість інформації існує з проблеми, яким чином можна її опрацювати.
2. Етап репродукції – учень вивчає масив інформації з проблеми на рівні репродукції, проходить етап її накопичення.
3. Етап перетворення – відбувається критичне осмислення масиву інформації: порівняння фрагментів з різних джерел на одну тематику; визначення їх достовірності; вилучення тієї інформаціїї, яка потрібна для роботи; узагальнення отриманої інформації.

4. Творчий етап передбачає створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації та можливо просування далі – формулювання гіпотез, їх перевірку та доведення, створення власних теорій

Деякі блоки вмінь, які становлять вагому частину інформаційних компетентностей учнів перевіряються нами в рамках експериментальної методики, яка *побудована на загальнодидактичній основі і базується на теорії цілеспрямованого поетапного формування мислительної діяльності учнів - це прямий, змістовно – операційний шлях формування мислення*, який полягає у свідомому, поетапному оволодінню учнями спеціальним компонентом навчального змісту – методологічними знаннями та уміннями (тобто знаннями про прийоми і методи роботи та вміннями їх застосовувати). [5,6] В дослідженнях психологів, дидактів та методистів експериментально доведено ефективність даного шляху формування прийомів розумової діяльності (В.Ф.Паламарчук, В.М.Осинська, О.І.Раєв, Н.С.Коваль та ін.). Обгрунтовано етапи формування інформаційних компетентностей учнів: кумуляції (накопичення); діагностики (рівень сформованості компетентності чи її складових); мотивації (зацікавленості); рефлексії (осмислення та усвідомлення складових окремих прийомів діяльності та правил їх реалізації); застосування (система вправ); узагальнення, систематизація та перенесення. [5,6]

Для дослідження проблеми формування інформаційних компетентностей учнів основної школи було проведено педагогічні спостереження, бесіди з вчителями, анкетування, констатуючий та формуючий експеримент.

Педагогічні спостереження проходили протягом 2003 року в школах м. Києва та Житомирської області Чуднівського району. Всього методом педагогічного спостереження було охоплено біля 400 учнів 9-х класів.

В рамках констатуючого експерименту було проведене анкетування вчителів СШ № 251, 218 м. Києва та ЗОШ № 1 м. Бровари з метою визначення, які інформаційні вміння, що лягають в основу інформаційної компетентності випускників 9-х класів, повинні формуватися в процесі навчання певного предмета. З 120 опитаних вчителів біля 36% відповіли: „Формувати вміння порівнювати та узагальнювати, абстрагувати та виділяти головне", "Самостійно працювати з літературою, творчо її використовувати". Більшість складали відповіді типу: „Формувати творче, логічне мислення". 64% опитаних перераховували спеціальні вміння, характерні для предмету: "Формування вмінь вирішувати задачі, виконувати завдання на уроці, володіти навчальним матеріалом" та ін. Опубліковано результати анкетування, які показали, що лише біля третини вчителів намагаються включити метазнання в програму викладання свого предмету; 40% відпрацьовують прийоми роботи з інформацією на уроці; біля 60% під час написання учнями творчих робіт дають можливість їм самостійно використовувати інформацію; 70% вважають доцільним запровадити факультативний курс "Інформаційна культура учня"; згодні з необхідністю формування основних життєвих компетентностей в учнів від 50 до 85% вчителів (в тому числі – 60% інформаційних).

На початку 2004 року проведене дослідження проблеми застосування додаткової літератури в процесі навчання (анкетування в гімназії «Троєщина» та сш № 218; 251), яке свідчить, що адекватними вимоги до вищого рівня навчальних досягнень реальним можливостям учнів вважають 70% вчителів; використовують під час роботи на уроці додаткову літературу 80% опитаних вчителів; пропонують учням завдання, які потребують звертання до додаткових джерел інформації – 60. Більшість (88%) зазначила, що використання на уроці додаткової літератури позитивно впливає на успішність, дозволяє учням оперувати знаннями, які не передбачені програмою. 60% вчителів пропонують учням завдання, які потребують звертання до додаткових джерел інформації та оцінюють їх за критеріями вищого рівня навчальних досягнень (наприклад: «Знайдіть і розкажіть про три доведення теореми Піфагора»; звертання до критичних статей під час вивчення творчості письменника; при вивченні теми «Ступені порівняння прикметників» учні готують повідомлення про досягнення в різних країнах, порівнюючи їх між собою; написання учнями НДР; участь у роботі МАН; учні користуються тлумачними словниками, енциклопедіями, виконують project work (проектні твори, випускають журнали кожної учбової групи, беруть участь у міжнародній програмі у межах Інтернету та ін.). Проведене анкетування викладачів київського міського педагогічного коледжу з метою визначити пріоритетні напрямки розвитку компетенцій учнів– випускників шкіл 9-х класів. Відповіді на питання: «Які життєві компетенції потрібно сформувати в учнів – випускників?» розподілилися таким чином: інформаційні – 85%; комунікативні – 70%; саморозвитку та самоосвіти – 60%; продуктивної, творчої діяльності – 60%; полікультурні – 35%; соціальні – 25%. Отже, найбільшу вагу викладачі приділяють умінням учнів працювати з інформацією, розглядаючи інформаційну компетентність як базову, ключову у відношення до інших.

Метою формуючого експерименту було показати, як змінюється рівень сформованості інформаційної компетентності учнів в результаті застосування створеної методики, яка основана на поетапному цілеспрямованому формуванню окремих інформаційних умінь, що складають основу даної компетентності.

Наведемо результати аналізу завдання, що потребує вміння формулювати проблему та гіпотезу для її вирішення. Учням було запропоновано сформулювати проблему, яку вони мають досліджувати та сформулювати робочу гіпотезу. Для зручності обробки ми скористалися класифікацією відповідей учнів за ознаками їх змістовності та правильності. Всі відповіді були поділені на три групи: перша – науково обгрунтоване передбачення (гіпотеза); друга – одне чи кілька простих передбачень (необгрунтована відповідь); третя – немає відповіді. Нами було розроблено кілька прикладів-зразків робочих гіпотез,

запропоновано приблизний перелік тем наукових робіт різного ступеня складності. Результати якісного аналізу оброблялися математичними методами та представлені в табличному вигляді. Результати розподілилися таким чином: вірно і точно сформульвана тема дослідження, науково обгрунтоване припущення (гіпотеза) – 14%; недостатньо точно сформульована тема дослідження, одне чи кілька простих припущень – 74%; тема сформульована некоректно, немає припущення невірне, невиконане завдання – 12%. Отже, можна припустити, що учнів потрібно навчати самостійному формулюванню проблем, створенню припущень, що включає в себе досить велику кількість окремих інтелектуальних та інформаційних умінь: таких, як: вміння аналізувати та виділяти головне, узагальнювати та систематизувати, доводити та спростовувати, знаходити самостійно інформацію з певної проблеми, творчі вміння.

У зв'язку з цим ми поклали за основу базові вміння та навички за програмами формування та розвитку інтелектуальних умінь в учнів (В.Ф.Паламарчук) та формування інформаційних умінь в учнів (О.В. Барановська), які розроблялися та впроваджувалися з 1992 року і орієнтують на те, що учні – випускники 9-х класів повинні знати й уміти [5,6,7]:

- використовувати кілька джерел інформації для підготовки потрібного матеріалу, спиратись на самостійно складений план роботи, тези, таблиці, графіки та інші звернуті форми відповіді, обирати тип відповіді;
- вчитись самостійно вивчати навчальні теми, спираючись на підручник та інші джерела, удосконалювати вміння цілісного аналізу в єдності змісту та форми; встановлювати міжпредметні звязки в окремих навчальних завданнях;
- користуватися сформованими вміннями виділяти головне, порівнювати, вчитись складати моделі порівняння, робити висновки, давати оцінку, узагальнювати та систематизувати матеріал, робити емпіричні визначення, вчитись конкретизації, доведенню та спростуванню, аналізувати та оцінювати визначення вчителя, учнів та підручника; розширювати рамки застосування цих вмінь;
- володіти всіма видами навчального та художнього читання та скорочитання;
- володіти усіма основними видами письмових робіт;
- вчитись працювати з критичною літературою, вміти знаходити її в каталозі, картотеці, бібліотечному фонді, використовувати прикнижкову та внутрішньокнижкову бібліографію; вміти працювати з періодикою, науково – популярною літературою; складати список використаної літератури з анотаціями.
- володіти основними вміннями роботи з Microsoft Word, Internet.
- самостійно будувати гіпотезу та план вирішення пізнавальних завдань чи питання на відповіді евристичного (творчого характеру);
- вчитись альтернативам при вирішенні проблем, формулювати аналогічні проблеми; удосконалювати досвід індуктивно-дедуктивного доведення і доведення за аналогією;
- використовувати метод виключення;
- здійснювати внутрішньопредметне перенесення знань і прийомів роботи на вирішення нових проблем;
- застосовувати уміння та навички різних видів доведення та спростування у розв'язанні пізнавальних завдань, в дискусіях.

Необхідний комплекс умінь та навичок також розроблений і впроваджений і для учнів 11 (12)-х класів. [5,6,7]

Після формулювання проблеми і гіпотези учням було запропоновано написати творчу роботу з використанням різних критичних джерел, обов'язковим здійсненням самостійного пошуку інформації та створенням списку використаної літератури.

Критеріями сформованості необхідних умінь для виконання даного завдання ми вважали:

1. Самостійність пошуку учнем інформації в бібліотеці, володіння бібліотечно-бібліографічними вміннями та навичками.
2. Вміння користуватися кількома джерелами інформації, раціонально опрацювати і подати знайдений матеріал.
3. Вміння перевірити правильність припущення (елементарна експериментальна перевірка).
4. Правильне оформлення списку літератури, додатків.

Аналіз показав, що в учнів недостатньо сформовані вміння роботи з довідково-бібліографічним апаратом бібліотеки: 20% учнів самостійно здійснюють самостійний пошук літератури в фонді бібліотеки; 5% учнів ознайомлені з структурою каталогів; 5% вміють правильно оформити список літератури; 75% учнів відвідують бібліотеку, виконуючи конкретну вимогу вчителя (самостійно – 5%); 90% учнів не знають про існування міжбібліотечного абонемента; 25% учнів не можуть чітко назвати відмінність читального залу від абонементу; 60% учнів плутають бібліотечний каталог з читацьким формуляром, рекламними каталогами; 75% учнів не мають чіткого поняття про класифікацію видань за читацькою адресою, цільовим призначенням, їх характером і структурою, не володіють культурою бібліографічного опису книжки; 90% учнів використовують під час написання творчих робіт лише кілька джерел; 95% не вміють правильно оформити список літератури. Вміння виділяти головне сформоване на достатньому рівні у 50-60% учнів основної школи; узагальнювати – 45-55% учнів; доводити – 10-15% учнів. Правильно провело елементарну експериментальну перевірку в рамках дослідження після попереднього пояснення вчителя 15% учнів.

Під час проведення формуючого експерименту застосовано такі методи: різні типи вправ (за методикою); усні опитування, бесіди; дидактичні ігри; взаємоперевірки; анкетні опитування; розроблені уроки за даною методикою; обробка даних. Динаміка даних після застосування розробленої методики є позитивною, створені учнями роботи відповідяють основним вимогам до такого типу робіт. Виросла бібліотечно-бібліографічна грамотність учнів (після відвідування курсу "Інформаційна культура учня"): самостійний пошук інформації здійснювали 90% учнів, 75% правильно оформили список літератури; 20% скористались МБА та працювали з каталогами; 98% подали в списку літератури достатню кількість джерел; 75% робіт виконано на достатньому рівні узагальнення; правильно провело елементарну експериментальну перевірку в рамках дослідження 55% учнів, інша частина виконувала теоретичне дослідження.

Отже, нами визначено, що формування інформаційних компетентностей вимагає комплексного підходу, що передбачає:

- усвідомлення учнями суті та структури даної компетентності, для чого запропонованно спеціальні заняття, розроблений та впроваджений курс за вибором "Інформаційна культура учня".
- практичне застосування інформаційних компетентностей: розроблено спеціальну методику, що передбачає застосування системи завдань, в яких застосовуються складові цих компетентностей.

Крім того, для успішного засвоєння інформаційні компетентності, які є в основі своїй міжпредметними, мають бути відображені в освітніх програмах з кожного навчального курсу. Апробовано результати проведеного дослідження на семінарі, що проводиться протягом року в Київському міському педагогічному коледжі (проблема компетентісного підходу в освіті); "круглих столах" та педрадах в гімназії "Троєщина", на яких поставала проблема формування інформаційних компетентностей учнів; на Звітній науково-практичній конференції Інституту педагогіки АПН України "Зміст і технології шкільної освіти"; в Інтернет-конференції (ЦІППО).

Посилання:

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа)/Інформаційний збірник МОН України. - 2002.-№2. – С. 3-18.
2. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття.- Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник.- К.:Контекст, 2000.- С. 18-19
3. Лернер И.Я. Об учебных умениях, их отражении в учебниках/Проблемы школьного учебника. (Сб.статей).Вып.12.-М.:Просвещение,1983.-С.228-234.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
5. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала.- Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 2000.- 152 С.
6. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить.- М.: Просвещение, 1987 .- 208с.
7. Почупайло (Барановська) О.В. Програма формування комунікативних та інформаційних умінь та навичок в учнів I – XI класів.- К., 1992.- 20 с.
8. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики.- К., 2003.- 296 с.
9. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения.- М.: Педагогика, 1986.- 176 С.
10. Хуторской А.В. Современная дидактика.- СПб: Питер, 2001.- 544 с/
11. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования/Стандарт и мониторинг в образовании.-1999.-№2.- С. 14-22

ІСТОРИКО – ГЕОГРАФІЧНА ОСВІТА У ЛІЦЕЯХ ФРАНЦІЇ

Г.С. Єгоров,
Інститут педагогіки АПН України

Нагадаємо, що французький ліцей створено Наполеоном на початку XIX століття. Він сьогодні має статус повної загальноосвітньої середньої школи під назвою "загальноосвітній та технологічний ліцей", в якому учні навчаються впродовж 3 років. У цьому навчальному закладі прийнято зворотну нумерацію класів: другий клас – перший рік навчання у ліцеї, перший клас – другий рік навчання і останній – випускний клас.

Нові програми з історії та географії для другого класу загальноосвітнього та технологічного ліцею були опубліковані Міністерством національної освіти Франції у 2002 р. Програми розглядаються у контексті дисципліни "історія – географія", але наводяться окремо, ці дисципліни викладає один вчитель. У преамбулі до програм вказується, що зміст цих дисциплін у другому класі, загальному для всіх учнів, поглиблює знання, набуті у колежі, має культурну, громадянську та інтелектуальну цінність і реалізується спільно з іншим предметом - "Громадянське, юридичне і соціальне виховання".

У преамбулі до ***програми з історії*** відзначається, що вона побудована з метою надання учням "знань і розуміння сучасного світу", з урахуванням того, що учні вже знайомились з цим матеріалом у колежі (нагадаємо: навчальні курси історії у середній школі будуються за концентричним принципом). Вчителям рекомендується пояснити учням вибір саме цих тем і кінцеву мету вивчення історії у другому класі, яка має два аспекти: культурний і громадянський. Перший аспект передбачає не тільки набуття фактичних знань, але й вивчення і аналіз кількох фундаментальних документів. Громадянський аспект змісту програми тісно пов'язаний з попереднім і повинен "розвивати практичну думку, толерантність і розуміння інших".

Навчальна програма з історії для другого класу загальноосвітнього і технологічного ліцею включає такі теми [1].

Таблиця 1.

Навчальна програма з історії
(другий клас загальноосвітнього та технологічного ліцею)

Тема	Підтеми
I. Досвід громадянськості в Стародавньому світі: громадянин в Афінах у V столітті до Різдва Христова	• Бути громадянином в Афінах. • Обмежена концепція громадянськості.
II. Зародження і розповсюдження християнства	• Релігійний та історичний контекст зародження християнства. • Розповсюдження християнства до кінця IV століття.
III. Середземномор'я у XII столітті: перехрестя трьох цивілізацій	• Простір християнського Заходу, Візантійської імперії і мусульманського світу. • Різноманітні контакти між трьома цивілізаціями: війни, торгівля, культурні впливи.
IV Гуманізм і Відродження	• Нове бачення людини і світу. • Відродження мистецтв.
V. Революція і політичний досвід у Франції до 1851 р.	• Розрив із Старим Режимом. • Впровадження революційних принципів. • Збереження традицій.
VI. Зміни в Європі у першій половині XIX століття	• Економічні і соціальні перетворення. • Ліберальні і національні прагнення до революції 1848 року. • Європа у середині XIX століття.

Інструкція залишає викладачам свободу дій у виборі педагогічних форм і методів викладання і акцентування на тих чи інших аспектах змісту запропонованих тем. Лаконічну програму з історії для другого класу супроводжує такий же лаконічний коментар, який розкриває логіку її змісту.

В останні десятиріччя у провідних країнах світу помітно збільшився обсяг досліджень дидактичного характеру, спрямованих на активізацію навчального процесу, його переорієнтацію на учня, який все більше розглядається як активний суб'єкт навчання. Зарубіжні педагоги аргументовано формують суспільну і педагогічну свідомість у напрямі радикальної зміни навчального процесу. На їх думку, школа має готувати таких особистостей, які були б спроможні створювати нове, а не тільки дублювати досвід попередніх поколінь, людей винахідливих, творчих, тобто таких, що не сприймають на віру все, що їм пропонують, що передбачає розвиток критичного і гнучкого інтелекту.

Орієнтацію школи на нову дидактичну систему підтримують і міжнародні освітні організації, зокрема, Рада Європи в особі постійно діючого Комітету з питань освіти. Слід зауважити, що з часу створення РЄ питанням викладання історії в школі приділялась значна увага. В офіційних документах підкреслюється "унікальна цінність історії", яка впливає на "формування системи мислення", "сприяє формуванню власної точки зору особистості" і, разом з тим, "вчить цінувати і поважати думки інших", виховує "толерантність, громадянську мужність, творчу уяву". Історичні знання, на думку експертів, готують молодь до самостійного життя "у сучасному світі, повному суперечностей", сприяють встановленню взаєморозуміння між людьми з різними культурними, етнічними, лінгвістичними та релігійними традиціями, допомагають людині усвідомити себе не тільки представником певної країни та регіону, але й громадянином Європи і світу.

Концентричний підхід до побудови змісту історичної освіти передбачає поділ навчальних програм на чітко виражені історичні періоди в залежності від їх історичної значущості для тієї чи іншої країни. Він дозволяє знайомити учнів з історичним розвитком економічного, соціального, культурного і політичного життя у межах кожного концентру. Педагоги вважають, що при такому підході до формування змісту можна приділяти більше уваги тій чи іншій темі, в залежності від її актуальності, що дозволяє учням краще

усвідомити внесок свого народу у культурне надбання Європи і світу, чим так пишаються, і не без підстав, французи. У старших класах ліцею навчальні програми знайомлять учнів з останніми історичними подіями сучасного світу, серед яких важлива роль відводиться проблемам європейської інтеграції, історичної та культурної спадщини народів континенту, що разом узяте об'єднується терміном "європейський вимір" (*dimension europeenne*) [2, 62-63].

Термін "європейський вимір", у розумінні РЄ, має динамічний характер і швидко розвивається за останні роки. Його широкий смисл означає, стосовно викладання і формування змісту шкільної історичної освіти, допомогу учням в розумінні об'ємного і об'єктивного образу Європи, включаючи у педагогічний арсенал відповідні педагогічні дії, форми і методи навчання, в якому самим учням відводиться активна роль. Термін включає визнання розмаїття в рамках континенту, загальний характер європейської культурної спадщини разом з "громадянськими цінностями, що глибоко проникли в ідеали плюралістичних демократій".

Важливою складовою частиною європейського виміру є спілкування учнів європейських країн різними мовами. Щорічно збільшується кількість шкільних обмінів і зв'язків, які сприяють розумінню загальноєвропейських аспектів історії, культури, географії, екології. Існує також і чимало й інших програм, які виходять за рамки навчального плану і проводяться самими учнями за підтримки вчителів і органів освіти.

Розуміння європейського виміру на сьогодні вийшло на більш високий рівень, ніж традиційні форми шкільних обмінів і партнерства і отримало назву міжкультурної освіти. Ідея міжкультурної освіти не є новою - Європейська федерація міжкультурної освіти була створена у Бельгії ще в 1971р. Сьогодні зміст міжкультурної освіти, його суперечливий і глибоко діалектичний характер, знаходиться у стадії формування, хоча є обов'язковим елементом шкільної історичної освіти.

Провідною темою ***програми з географії*** для другого класу є людина та її взаємовідносини з планетою Земля. Програма визначає основні поняття (ключові слова), якими повинен керуватися вчитель у процесі вивчення тієї чи іншої теми, вміщує методичні рекомендації, інструкції та коментар до кожної теми.

Слід зазначити, що розбіжності в поглядах між національними географічними школами, невизначеність місця географії у системі гуманітарних і природничих наук, розбіжності у теоретичному обґрунтуванні географічних проблем, їх регіональна і національна інтерпретація впливають, безумовно, на характер змісту цієї навчальної дисципліни, у визначенні її цілей, методів, структури, змісту.

Географи Заходу розглядають сучасну географію як науку, що перебуває у постійному розвитку і може впливати на життя окремих людей та у цілому. За останні десятиріччя розвиток цієї науки настільки прискорився, що фактично на очах одного покоління географів у ній відбувся цілий ряд революційних перетворень, внаслідок чого сьогодні йдеться про кількісну, прогностичну, філософську, гуманістичну, "нову" географії. Змінилося і продовжує змінюватися співвідношення між традиційними і новими підходами в науці.

Найхарактернішою тенденцією сучасної географічної науки є соціологізація її економічного напряму. Для західної економічної географії завжди була характерна велика увага до позаекономічних ("соціальних", "соціологічних", "суспільних" тощо) аспектів людської діяльності і насамперед до самої людини як суб'єкта цієї діяльності. Науково-технічний прогрес і загострення екологічної ситуації ще більше поширили соціальну проблематику, яка стала провідною тенденцією економічної географії. Саме вона у 70-ті рр. XX ст. перетворилась у соціально-економічну. За часом це збігається з тим поворотом у бік вивчення соціальних процесів з позицій географічної науки, який спостерігався і в нашій країні. Соціально-економічна дисципліна навіть з'явилась у навчальному плані радянської школи у 80-х рр. Для останніх десятиріч був характерний випереджаючий розвиток географії населення, яка посіла центральне місце в економічній географії. Нині мова йде не тільки про зміни в економічній географії нашої країни, перетворення її в соціально-економічну, а й про те, що людина і людство є центральним об'єктом у географічній науці в цілому [3, 8-11].

У Франції склалася відома географічна школа, теоретичні основи і практичні здобутки якої значною мірою визначають зміст шкільної географії не тільки в цій країні, але й в інших країнах світу.

Методологія географічної науки у Франції базується на ідеях, запозичених з філософії та суміжних дисциплін. Учіння про взаємодію людини з природним середовищем бере початок від французьких енциклопедистів XVIII ст. і базується на уявленні про єдність законів розвитку природи і людського суспільства. Саме в межах цих методологічних передумов матеріалістичного вчення про причинну зумовленість явищ і склалася найвпливовіша у Франції географічна школа. Характерною її особливістю є те, що людина завжди була невід'ємним компонентом її наукових концепцій. Не випадково школа має назву "географія людини". Людина та її географічне оточення, взаємодія між природним середовищем, діяльністю людини, а також результати цих взаємодій, що відбиваються у формах господарської діяльності, в розміщенні населення, у характері населених пунктів, у загальному географічному вигляді території завжди становили основний сюжет у класичних працях представників школи.

Стан шкільної географії тісно пов'язаний з розвитком географічної науки. Представники школи "географії людини" заклали основи викладання географії у французькій школі і розробили ті її концепції, які у наш час визначають характер шкільної географічної освіти. Біля джерел становлення сучасної шкільної географії були такі відомі французькі географи кінця XIX - початку XX ст., як П. Відаль де ла Блаш, Л.

Галуа, Н. Дюпюі, зусиллями яких шкільна географія набула значного розвитку і слугувала взірцем для викладання цієї дисципліни у школах інших країн, зокрема в дореволюційній Росії.

Представники цієї школи заклали методологічні основи змісту шкільної географії, які не виходять за межі матеріалістичного вчення про взаємовідносини людини і природного середовища. Сам термін "географія людини" співзвучний терміну "житель Землі", що гармонійно поєднується з навколишніми природними умовами. Шкільна географія у Франції не розглядає людину в контексті класових і суспільних відносин, чим вона істотно відрізняється від методологічних настанов, характерних для нашої вітчизняної географії радянського періоду. Ця обставина не заважає, на нашу думку, формуванню у французьких учнів географічної картини світу з позицій наукового світогляду.

Сьогодні географія у французькій школі є одним із провідних предметів і розглядається як невід'ємна частина загальної освіти, оскільки покликана допомогти учням краще зрозуміти особливості просторових відносин на земній поверхні.

Цілі навчання географії пов'язані із засвоєнням умінь і знань як виховного, так і освітнього характеру. Спроби визначити соціальне замовлення шкільної географії зосереджено навколо уявлення про громадянськість і того внеску, який географія може зробити в розумінні учнями життя людей в інших країнах та у справі встановлення тісніших зв'язків між ними.

Головна виховна мета, яку переслідує викладання географії – формування у французьких учнів громадянських якостей. Формулювання виховних завдань відповідає духу основних документів ЮНЕСКО щодо прав і свобод особистості, принципів міжнародних відносин і відбивають спрямування на політичну та ідеологічну нейтральність у навчанні. Програмою передбачається формування в учнів "почуття міжнародного співробітництва", а також "взаєморозуміння між людьми всієї планети". Учні мають відчувати себе водночас і "громадянами Франції", і "громадянами Європи", і "громадянами світу". Саме це і становить сутність ціннісних орієнтирів, що закріплюються за допомогою географічної освіти і відповідають основним завданням школи, яка має виховувати у школярів якості особистості, що живе у цивілізованому і демократичному суспільстві: "безперервний пошук істини і віра в людський розум, висока інтелектуальність і почуття відповідальності, почуття власної гідності і повага до інших людей, дух солідарності і співробітництва, неприйняття расизму, визнання універсального характеру різних культур, любові до Франції, тісно пов'язаної з поняттям Свободи, Рівності і Братерства".

Головна освітня мета вивчення географії - формування загальної культури у школярів, пов'язаної з відкриттям, "широкого кола в світ". Виділяється і таке завдання, як ознайомлення учнів з "духом географії", її науковими ідеями, методологією.

В процесі вивчення географії вважається важливим виробити у дітей ще в молодших класах "почуття простору" через ознайомлення їх із закономірностями розміщення географічних об'єктів і явищ на місцевості та карті. Високо оцінюються можливості предмета у розумовому розвитку учнів. Вони мають не тільки навчатися бачити і спостерігати географічні явища, а й давати їм пояснення, знаходити справжні їх причини.

Західні географи практично одностайні у визначенні необхідності географічних знань кожним учнем, кожною людиною, що претендує на статус "освіченої". При цьому відомості про розташування об'єктів - це лише, на їх думку, зачатки географічних знань, а головне в них - розуміння взаємозалежності явищ, а також мінливість їх просторових розміщень і відношень у часі. Проблема географічного знання розглядається ними з досить широких світоглядних позицій, звернених до можливостей сучасної людини подивитися на територіальні особливості свого і чужого способу життя очима інших людей, бачити світ з позицій іншої соціальної групи, іншого класу, етносу, громадян окремої держави.

Шкільна географія посідає особливе місце серед інших навчальних дисциплін. Вона дає знання про природу Землі, про раси і народи, про світове господарство і господарство окремих країн, тобто є одночасно і природничим, і гуманітарним предметом. Ця подвійна сутність шкільної географії дає змогу, не вдаючись до нав'язливих методів переконування, реалізувати ідею матеріальності світу Землі та діалектичності відносин у ньому. Тривалий час у нас вважалося, що проблема формування наукового світогляду учнів, як одне з основних завдань шкільної географічної освіти, є прерогативою тільки соціалістичної школи. У Франції, як і в інших країнах Заходу, під час формування понять географічної освіти більше вживається термінологія загальнолюдських цінностей, але завдання пізнання навколишнього середовища, яке б відповідало об'єктивній реальності, не заперечується і навіть підкреслюється. Коло проблем, які охоплює географія, об'єктивно підводить учнів до розуміння матеріалістичності світу, і розв'язати їх неможливо без застосування діалектичного методу. Безумовно, трактування світоглядних проблем, їх філософська "начинка" значною мірою залежить від позиції вчителя, авторів підручників і посібників. Але яких би позицій вони не дотримувалися, діалектичний характер географічних процесів надто очевидний.

Важливого значення набуває останнім часом і ***природоохоронна освіта***. Метою природоохоронної освіти в розвинених країнах Європи, зокрема у Франції, є виховання громадянської відповідальності за стан навколишнього природного середовища. Це узгоджується з тими положеннями, що висуваються педагогами нашої країни. Наприклад, активна участь кожної людини у розв'язанні проблем охорони навколишнього природного середовища, врахування естетичного впливу природи на людину, міждисциплінарний підхід до розкриття змісту. Але треба визнати, що в західних країнах, зокрема у Франції, пішли далі: природоохоронна освіта там розв'язує завдання врахування комплексних компонентів знань, набутих у

процесі навчання і спрямованих на виховання, вироблення ставлення, мотивів, що визначають поведінку. Формування переконань є головним завданням і пов'язується з вимогою вироблення особливої "природоохоронної моралі", що заслуговує на увагу педагогів нашої країни з погляду ефективності формування відповідних переконань учнів у їх ставленні до природи.

У сучасній практиці шкільної освіти вивчення проблем охорони навколишнього середовища реалізується як у предметах природничо-наукового, так і гуманітарного циклів. У Франції найбільше природоохоронне навантаження припадає на географію, природознавство, історію, суспільствознавство. Позакласна та позашкільна природоохоронна діяльність реалізується в різних клубах і гуртках. І все ж основний обсяг знань про взаємодію природи і суспільства припадає на географічні дисципліни, що сприяє підвищенню їх престижу в школі. Географічні знання несуть інтегруючу функцію у розкритті цих питань і є структуроутворюючим початком для побудови всієї системи змісту природоохоронної освіти [3, 8-11].

Гуманістичний потенціал географії, як фізичної, так і економічної, досить значний, але в багатьох країнах, зокрема і в нашій, вважалося, що тільки остання має належати до "гуманістики". У французькій школі ця проблема розв'язується у такий спосіб, що географія вважається гуманітарною за самою концепцією знань, що передаються учням, згідно з якою гуманістичні аспекти є постійним елементом не тільки економічної, а й фізичної географії. Хоча ці процеси за своїм змістом і принципами розвитку різноманітні, вони поєднуються у навчальному процесі як на рівні середньої, так і вищої освіти. Давня традиція поєднання викладання географії та історії у школах і в університетах, де географія вивчається на гуманітарних факультетах, а також існування сильного "людського чинника" в ній, дає змогу розглядати її як гуманітарну дисципліну, що є відмінною рисою викладання географії у Франції. До того ж, офіційна література стверджує: "будь-яка географія і кожна географія є гуманітарною. Вона є продуктом діяльності людей і становить інтерес тою мірою, якою допомагає людям зрозуміти, в якому оточенні вони живуть і що вони можуть зробити, щоб змінити свій спосіб життя в міру необхідності та амбіцій" [4, 41].

Досить широке розуміння гуманізму французькими географами не обмежується тільки сферою стосунків між людьми. Вони вкладають у нього процес взаємодії людини з природою, в якому проявляється "природна сутність людини" і "людська сутність природи", тобто займають позицію, згідно з якою справжня гуманізація суспільства можлива тільки за умов гуманного ставлення людини до природи. Саме цей аспект змісту шкільної географічної освіти у Франції є його важливою характеристикою і, певною мірою, особливістю.

Посилання:

1. Ministere de la jeunesse, de l'education nationale et de la recherché http: //www. edescol. education. fz http: www. education gouv. fz /bo/2002/hs6/ texte.htm.
2. Энн Лоу-Беер. Совет Европы и история в школе. – Страсбург. – 1997. – С. 95.
3. Єгоров Г.С. Зарубіжна географія як наука і навчальний предмет: досвід Франції //Географія та основи економіки в школі. – 1998. - №4. – С. 8-11.
4. Encyclopedie general. Zarousse. – Paris, T. V. – 1967.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ

О.О.Першукова,
Інституту педагогіки АПН України

Для успішної розбудови вільної і незалежної України, держави з новою соціальною, економічною та політичною структурою, особливого значення має виховання особистостей, нових людей освічених і розвинутих, розумних і сильних, з гнучким розумом і добрими серцями. Нова Україна потребує висококваліфікованих, багато профільних фахівців із знанням кількох іноземних мов, професіоналів, здатних абсорбувати все нове і прогресивне, готових до генерації і запровадження свіжих оригінальних ідей, а також до вигідної участі у міжнародному співробітництві і формуванні нового ставлення до України у Європі та світі.

Сьогодні в Україні відбувається чергове реформування галузі навчання іноземних мов за європейськими стандартами. Тому увага до величезного досвіду набутого європейськими фахівцями, його вивчення та, можливо, критичне переосмислення для успішного запровадження в українській школі є, безумовно, корисним. У цьому полягає **мета** нашої статті.

Довгий час навчання здебільшого класичних мов (грецької та латинської) займало домінуючу позицію в лінгвістичній підготовці європейської освітньої системи до середини 18 століття. Саме в цей час були прийняті нові закони в різних країнах Європи стосовно необхідності вивчати сучасні на той час іноземні мови та мови сусідніх країн задля покращення економічних та торгових зв'язків. Ці зміни спричинили нові процеси в тодішніх системах освіти, як то реформування методів навчання, реорганізацію

навчального процесу, що досить часто приводило до реформ і самих систем освіти, як це сталося в Німеччині 1763 року та 1778, коли в цій країні мали місце реформи у навчанні не тільки іноземних мов, а і природничих предметів, які до того були більш класично орієнтовані. Але слід зазначити, що в більшості європейських країн тільки в 19 столітті навчання іноземних мов стало систематичним. Наприклад у Іспанії 1845 року за так званим Планом Підаля було започатковано навчання іноземних мов у школах цієї європейської країни. Нідерланди також є прикладом, де англійська, німецька та французька мови стали обов'язковим для навчання предметом з 19 століття. У Бельгії з 1863 року в державних середніх школах місцевості Walloon стали пропонувати три іноземні мови: дацьку, англійську та німецьку [1].

Ці зміни стають більш зрозумілими, якщо розглянути ближче історичний контекст, у якому вони мали місце. Індустріальна революція була багато в чому одночасно і причиною і наслідком потреби у спілкуванні іноземними мовами. Зміни у їх навчанні відбувалися в першу чергу у країнах, де традиційно була розвинена міжнародна торгівля (морська та сухопутна), а отже існувала потреба у підготовці особистостей, здатних до розуміння та інтерпретації чужої мови. Із розширенням обсягів торгівлі та ростом різноманітних зв'язків (економічних, наукових, культурних) кількість таких людей мала збільшуватись, а отже їх слід було готувати заздалегідь. Тому навчання іноземних мов на межі кінця 19 – початку 20 століття стає все більш масовим, втрачає свій елітний статус.

Серйозна потреба в інтенсифікації навчання іноземних мов в європейських країнах знову виникла на початку 60-х років минулого століття, і Радою Європи, як організацією, яка від часу свого створення у 1949 році ставить собі за основну мету досягнення якомога більшого єднання між 43 державами, було створено програму для покращення навчання іноземних мов на континенті.

В 1971 році групі експертів було доручено створити нову систему навчання іноземних мов для дорослих. Це стало відправним пунктом для цілої серії досліджень, спрямованих на розвиток концепції, що могла б сфокусувати увагу на формуванні та розвиткові здатності спілкуватися іноземними мовами в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

В результаті сформувалась ідея розробки так званих порогових рівнів навчання, які можна охарактеризувати як чітко окреслену мету оволодіння певною іноземною мовою. Усе, що на початку призначалося для навчання дорослих, згодом було успішно адаптовано за метою та змістом і використано для навчання дітей в умовах школи та інших навчальних закладах Європи. А в 1982 році результати проведених досліджень були проаналізовані та викладені в документі, що дістав назву „*MODERN LANGUAGES: 1971-81*". В результаті аналізу стало можливим значно розширити можливості розробки та практичного використання нового на той час підходу в основі якого була функціонально-семантична основа та реалізації його основних принципів в кількох напрямах: розробці нових методик, створенні нових навчальних матеріалів, створенні комплексних технологічних систем навчання (multi-media systems), в розробці систем оцінки та самооцінки, самонавчання враховуючи індивідуальні особливості (learner autonomy), у створенні рекомендацій для професіональної підготовки викладачів іноземної мови [2].

Оскільки традиційно, особливо на рівні середньої школи освіта залежала від потреб та реалій якоїсь певної держави, то в 90-ті роки XX століття стала очевидною обмеженість даного підходу. Розвиток мобільності, присутність у класі більшості європейських країн багатонаціональної учнівської аудиторії, еволюція ринку зайнятості стали достатніми факторами, щоб довести невідповідність концепції закритої школи реаліям дійсності. На Постійній конференції міністрів освіти та культури Земель ФРН від 7 грудня 1990 року прозвучала думка, що «завдання школи сьогодні – брати до уваги зближення народів і європейських держав, та реорганізацію їх взаємовідношень». «Щоб достойно підготувати молодь до життя на Європейському континенті, слід забезпечити знаннями, вміннями та досвідом адаптації до постійно мінливого суспільного контексту, для цього учні повинні володіти інформаційними технологіями, щоб бути взмозі розібратися у численних потоках різного роду інформації, бути здатними цю інформацію одержати та проаналізувати» [3].

Саме в цей час школа стала розглядатися як інструмент сприяння появі у підростаючого покоління почуття належності до європейської цивілізації, зародження розуміння того, що у багатьох проявах сучасного життя присутня Європа як єдине ціле. Ідея європейського виміру в освіті була проголошена ще у 1989 році у Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи 111 (1989) «Про європейський вимір в освіті». В ній, зокрема, акцентується на необхідності формування справжньої європейської свідомості громадян та включення ідей «європейства» до змісту більшості шкільних дисциплін. Розглянемо докладніше що саме означає поняття «європейський вимір в освіті»:

- бажання зрозуміти, перебороти упереджене ставлення та визнати спільні інтереси представників різних країн та культур, поважаючи їх різноманітність;
- відкритість різним культурам, зберігаючи культурну самобутність кожної особистості;
- повага до юридичних зобов'язань та юридичних рішень у рамках прав людини;
- бажання гармонійно співіснувати та йти на компроміси, що дозволяють примирити інтереси різних сторін;
- захист свободи, плюралістичної демократії, прав людини та справедливості;
- розвиток системи виробництва та економічних обмінів між державами, які є факторами індивідуального та суспільного благополуччя, політичної стабільності;
- турбота про збереження екологічної рівноваги в Європі та світі;

- бажання зберегти мир в Європі та світі [4].

В 1997 році на другому самміті Ради Європи основна увага приділялася двом основним питанням: розвитку єдиної демократичної держави на території Європи та збереженню і підтримці європейської мовної та культурної спідщини. Європейський рік мов (2001р.) було задумано маючи за мету звернути увагу суспільства до багатства та різноманітності мов, поширених на території Європи, та підкреслити важливість інтенсивного та різностороннього підходу до їх вивчення.

Завдання Європейського року мову були окреслені у такий спосіб:

- Усвідомлення і оцінка європейської мовної спадщини.
- Заохочення європейських громадян до вивчення мов в тому числі і не надто поширених.
- Підтримка вивчення мов протягом усього життя у відповідь на соціальні, економічні, та культурні зміни в Європі [5].

Європейський рік мов продемонстрував цінність мовного розмаїття та значимість запропонованої європейцям можливості поглиблювати знання окремих мов.

Об'єднання Європи та поглиблення міжнародного економічного і культурного співробітництва визначають основну мету галузі навчання іноземних мов, яка за матеріалами Ради Європи, має спрямовуватися на:

- Захист та розвиток багатої спадщини мовного та культурного розмаїття, як джерело взаємозбагачення.
- Сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співробітництву між населенням різних країн.
- Повагу національної, особистої та релігійної самобутності населення європейських країн.
- Сприяння демократизації процесу вивчення та викладання іноземних мов шляхом підвищення мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби вивчаючих мову та їх особистісні характеристики.
- Надання всебічної допомоги в галузі вивчення та викладання мов шляхом міжнародного співробітництва між країнами-членами Ради Європи[6] .

Основні чинники формування сучасної мовної стратегії на Європейському континенті, які можна розподілити на дві групи.

До першої відносяться суто *економічні чинники*, що базуються на спільних ринках праці, які, у свою чергу гостро обумовлюють необхідність підготовки фахівців, що володіють іноземними мовами тощо.

Так, однією із характерних рис сучасного європейського ділового та повсякденного життя є вимога іншомовної компетенції хоча б однієї із основних європейських мов міжнаціонального спілкування, до яких відносять англійську, німецьку, французьку та італійську мови. Кадрові співбесіди з кандидатами на робочі місця в компаніях, що діють на міжнародному ринку ведуться частково, а досить часто і повністю іноземною мовою. У Великобританії найбільшим попитом користуються спеціалісти, що володіють французькою мовою (15%), менше німецькою та іспанською (7% та 5%), а у Франції, Італії та Іспанії шанс одержати високосплачувану роботу за спеціальністю значно зростає за умови володіння англійською мовою (відповідно 71%, 69% та 60%). Досить велика потреба в робітниках, що володіють французькою мовою в Іспанії (21%), менше німецькою (7%). Отже, найбільшим попитом в цих країнах користується англійська мова, однаково висока потреба у володінні французькою та німецькою мовами, менше іспанською.

У країнах Центральної Європи, які розвиваються, потреби в спеціалістах, що володіють англійською мовою майже рівні з німецькомовними, а вимоги до володіння французькою зустрічаються значно рідше.

Друга група чинників є суто *суспільно-культурною*: у ситуації тісного взаємозв'язку європейських культур потреба у взаємозбагаченні між народами та мирному співіснуванні на засадах толерантності та взаємоповаги є необхідною умовою процвітання європейської спільноти.

Кількість мов на європейському континенті є вражаючою: тут налічується близько 225 європейських та більше сотні не європейських мов . Як свідчать результати анкетування, що проводилося серед громадян країн Європейського Союзу німецька мова є рідною для 24 відсотків населення, це найвищий показник. Італійською та англійською говорять по 17 відсотків населення. Це основні мови громадян Європейського Союзу. На запитання про другу мову було одержано такі відповіді: англійською володіють 25 відсотків населення, німецькою –7 відсотків, французькою –13 [7].

З метою розв'язання численних проблем, що виникають у звязку з інтеграційними процесами, багатомовністю та різноманітністю культур на європейському континенті дві найвпливовіші міждержавні організації – Рада Європи (РЄ) та Європейський Союз (ЄС) консолідують свої зусилля у виробленні та розвитку мовної стратегії у Європі. Зокрема, ще у 1995р. Європейська Комісія (виконавчий орган Європейського Союзу) прийняла документ "Біла Книга. Навчання та вивчення: назустріч суспільству, що вчиться", у якому закликається до створення умов для оволодіння кожним громадянином Європейського Союзу принаймні трьома європейськими мовами (рідною та двома іноземними). З цією метою у 1995 р. розпочалась реалізація європейської освітньої програми СОКРАТ (у рамках якої опрацьовувались такі напрями навчання :

- ЛІНГВА – навчання та вивчення мов.
- КОМЕНІУС: шкільна освіта.
- ЕРАЗМУС: вища освіта.
- ГРЮНДТВІГ: освіта дорослих.

Інша програма – ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ – націлена на оволодіння іноземною мовою на професійному рівні та сприяє реалізації міжнародних проектів з розробки дидактичних матеріалів і методик для вивчення іноземних мов представниками окремих професій .

Рада Європи також не стоїть осторонь проблеми навчання іноземних мов. Ще у 1994 р., за ініціативою Австрії і Нідерландів та завдяки спеціальній підтримці Франції, 8 держав-членів заснували Європейський центр сучасних мов (European Centre for Modern Languages) у Граці (Австрія). А сьогодні вже 28 країн є членами цього Центру. Центр пропонує, головним чином, шляхом проведення міжнародних семінарів і робочих нарад, платформу і місце для зустрічей офіційних представників, які відповідають за державну мовну політику, фахівців з дидактики, учителів шкіл, викладачів учбових закладів, авторів підручників та інших спеціалістів у галузі сучасних мов. За час свого функціонування Центр розробив європейську платформу навчання іноземних мов, став місцем зустрічі фахівців у цій галузі, під його егідою опубліковано багато літератури із зазначеного питання. Співкоординатором проведення мовних заходів у державах-членах Ради Європи виступає і Відділення сучасних мов (Modern Languages Division) у Страсбурзі (Франція), яке плідно співпрацює з фахівцями-мовниками з усіх європейських країн.

Основоположні складові сучасної мовної політики Ради Європи були окреслені у 1998 р. Комітетом Міністрів (керівним органом Ради Європи) у Рекомендації №R (98)6, де пропонувалася низка заходів щодо вивчення та викладання сучасних мов на європейському континенті. Мовна політика Ради Європи, як зазначається в документі, передбачає формування у кожного європейця навичок спілкування різними мовами, оскільки навіть на елементарному рівні це відкриває можливості для персональної мобільності, працевлаштування, освіти та широкого доступу до інформації.

Отже, активізація системного, ефективного та скоординованого навчання іноземних мов стає пріоритетним напрямом усієї європейської мовної стратегії.

Багатомовність сьогодні розглядається як важливий напрям європейської мовної стратегії. Сьогодні вже недостаньо володіти однією іноземною мовою. У відповідності до вимог Європейського Союзу якомога більше громадян Європи повинні володіти двома іноземними мовами, окрім рідної. Європейський історичний розвиток доводить, що захист прав національних меншин – необхідна умова для забезпечення стабільності, безпеки та миру на континенті. Створення клімату довіри та діалогу є необхідним для перетворення культурного розмаїття у джерело збагачення кожного з членів суспільства.

Кожен із представників національних меншин може вирішувати свою особисту належність до національної меншості. Його права ні в якому разі не будуть обмежені. Адже всі громадяни рівні перед законом, незалежно від їх національної належності. Заохочуючи інтеграцію, держави Європейського Союзу не закликають до асиміляції, а навпаки сприяють міжкультурному спілкуванню, особливо в області культури, освіти та засобів масової інформації.

У 1992 році Радою Європи була прийнята «Європейська хартія мов регіональних та національних меншин» [8]. У цьому документі підкреслюється цінність інтеркультуралізму та багатомовності, говориться про необхідність збереження історично існуючих в Європі меншин та надання підтримки мовам національних та регіональних меншин. Адже такі мови є культурним багатством країни, і тому необхідно створювати умови до заохочення їх використання, в тому числі в письмовій та усній формах, засобами масової інформації. А в областях історичного проживання меншин, національні мови можуть використовуватися і в офіційному спілкуванні.

Але викладання декількох іноземних мов, передбачає наявність генерального плану, чи іншого офіційного документу, де обумовлюються та пояснюються відношення між мовами, зокрема англійською та іншими, а також вказується чергування та комбінування занять із вивчення мов у середній школі. На сьогодні такий документ відсутній.

Актуальним напрямом європейської мовної політики стає вдосконалення якості викладання та навчання, а також підвищення рівня володіння іноземними мовами. Робота з цього питання ведеться в аспекті вдосконалення методик навчання, підручників та посібників різного рівня, механізмів оцінювання рівня навченості. Так, уваги потребує розробка нової дидактики іноземних мов, що враховувала б уже наявний лінгвістичний досвід і показувала б, як від вивчення однієї мови перейти до іншої. Адже в таких країнах як Польща, Румунія, Фінляндія, Данія, Іспанія, Португалія та ін., окрім рідної мови (включаючи мову національних меншин), вивчають державну мову, англійську та інколи ще одну або дві іноземні мови. При цьому шкільні вчителі-мовники досить рідко враховують проблематику навчання мов у цілому. Така конкурентність однієї мови з іншою, на думку спеціалістів із Ради Європи, шкідлива, заняття з різних мов повинні бути пов'язаними між собою. Тому, сьогодні необхідна дидактика та методика так званого латерального навчання іноземних мов. Такий підхід полягає в тому, що англійська мова, перебуваючи у домінантній позиції, використовується як засіб міжнаціонального спілкування і витісняє з навчальних планів інші мови. Лінгвісти та методисти багатьох країн все частіше наголошують, що слід скористатися таким станом справ і надати вчителям англійської мови можливість готувати грунт для вивчення інших іноземних мов, а вчителі цих мов повинні бути готовими прийняти базові наробки сформовані в процесі вивчення англійської мови як першої іноземної.

Важливою технологією для покращання якості навчання іноземних мов в школі повинна стати нова система виправлення помилок та оцінювання результатів. Це також означає необхідність переглянути відповідні вимоги для різних типів шкіл та шкільних ступенів. Адже учні мають різні потреби в навчанні і

вчаться по-різному. Саме відповідність дидактичних принципів (мети, змісту та методів викладання) потребам, які мають учні того чи іншого навчального закладу, надасть сильний мотиваційний поштовх, підвищить якість навчання і стане запорукою успіху.

Іншим важливим кроком у вдосконаленні процесу навчання іноземних мов в Європі стала спроба Ради Європи запровадити уніфікований документ, в якому було б відображено рівень володіння іноземними мовами кожним громадянином європейського континенту. З цією метою фахівці Ради Європи розробила «Європейський мовний портфель» (ЄМП), який має стати визнаним європейським документом, куди особи будь-якого віку, що проживають в Європі, зможуть вносити дані щодо персонального володіння мовними знаннями та навичками. Рада Європи сподівається, що ЄМП полегшить вимірювання мовної компетенції кожного окремого індивідуума та посилить рівень мобільності в Європі завдяки запровадженню єдиного документа для відображення рівня мовних знань у чіткій та міжнародно визнаній формі .

Іншим важливим стратегічним напрямом мовної політики в Європі є ранній початок навчання іноземної мови. Ранній початок навчання першої іноземної мови (з 7-8 років, другий – третій клас початкової школи) стає нормою в європейських країнах. Це дає можливість розпочати вивчення другої іноземної мови у шостому класі, а третьої – у восьмому класі середньої загальноосвітньої європейської школи.

Вивчення іноземних мов – справа на все життя. Адже навіть рідною мовою ми не володіємо в повному її обсязі, хоча б тому, що мова постійно змінюється. Тому, у процесі навчання іноземної мови, на думку спеціалістів Ради Європи, учнів слід озброїти методичними принципами, що забезпечать продовження навчання на основі наявної, можливо обмеженої компетенції. Мова йде про можливість ревіталізації втрачених мовних знань, вмінь та навичок, а також навчання методичних технологій автономного вивчення мов.

Іншим пріоритетним напрямом мовної стратегії є професійно-орієнтоване навчання та вивчення іноземної/их мови/мов (vocationally-oriented language learning). Використання сучасних технологій у всіх сферах промисловості та торгівлі робить обов'язковим базове вивчення іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів. При цьому професійне іншомовне навчання збагачується мовним змістом загального курсу іноземної мови.

Сьогодні професійно-орієнтоване вивчення іноземної мови у межах Ради Європи є необхідною ланкою в системі безперервної освіти в період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Професійний підхід базується на встановленні інтегративних зв'язків між змістом професійно – орієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що повинно знайти своє відображення в навчальних програмах для середніх спеціальних та вищих навчальних закладів.

Наступною характерною ознакою європейської мовної стратегії є міжкультурне виховання. Процес оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією створює для цього особливо сприятливі умови. Країнознавчі теми, які знайомлять із закладами та реаліями дійсності країни, мова якої вивчається, необхідні та важливі, але недостатні для адекватної особистої та мовної поведінки учня в цій країні. А міжкультурне виховання – це більше, ніж толерантність, емпатія та неупереджене ставлення до явищ дійсності країни та народу, мова якого вивчається. Аналіз літератури дає можливість стверджувати про існування *явища глобалізації англійської мови* в Європі та світі, що стало однією із причин *диверсифікації навчання іноземних мов* в країнах Європи**.** Хоча, слід зазначити, що в літературі існують досить різноманітні його інтерпретації пов'язані із організаційними рішеннями та змістом навчання. Ми розглядаємо *диверсифікацію як найбільш прийнятний у межах певної освітньої системи спосіб найефективнішого опанування якомога більшою кількістю іноземних мов, у тому числі мов національних меншин, що проживають в певному регіоні підпорядкованому цій освітній системі*.

Отже, проаналізувавши історичний розвиток та стратегічні напрями європейської галузі навчання іноземних мов протягом трьох останніх століть ми прийшли до таких **висновків**. *Нагальна необхідність вивчати* сучасні іноземні мови виникла в передових на той час європейських країнах задля посилення економічних, культурних та торгових зв'язків у другій половині XVIII століття. *Систематичним* таке навчання в тодішніх системах освіти Європи (здебільшого Німеччина, Іспанія, Бельгія) стало тільки в XIX столітті. *Масовості* іншомовна підготовка набуває на початку XX століття, втрачаючи при цьому статус елітарності. На початку 60-х років минулого століття виникає потреба в *інтенсифікації* навчання. 1971 рік став відправним пунктом для *серії досліджень*, спрямованих на *розвиток концепції* з формування та розвитку здатності спілкуватися іноземними мовами в контексті особистісно-орієнтованого навчання. За результатами яких в 80-та 90-х роках, було здійснено цілий ряд науково-дослідних проектів. Їх мета полягала в *формуванні системи комунікативного навчання*. У 1989 була проголошена ідея європейського виміру в освіті у Рекомендації Парламентської Асамблеї Ради Європи 111 (1989). Європейська спільнота проголосила 2001 рік „Європейським роком мов" маючи за мету звернути увагу суспільства до багатства і різноманітності мов, поширених на території Європи, та підкреслити важливість інтенсивного і різностороннього підходу до їх вивчення.

В процесі дослідження європейської стратегії у галузі навчання іноземних мов, ми прийшли до висновку, що на її формування впливають сьогодні дві групи чинників – *економічні* й *суспільно-культурні*; проаналізовано документи найвпливовіших міждержавних організацій Ради Європи та Європейського Союзу, які консолідують свої зусилля у виробленні й розвитку мовної стратегії в Європі. В результаті

зроблено висновок, що *пріоритетним* є активізація системного, ефективного та скоординованого навчання іноземних мов.

Ранній початок навчання іноземної мови й використання її *як засобу навчання деяких предметів* у середній школі – актуальні напрями європейської мовної стратегії.

Професійно-орієнтоване навчання й вивчення іноземної мови – це один із основних стратегічних напрямів сучасної європейської мовної стратегії.

Школи європейських країн значно розширюють спектр виучуваних іноземних мов на усіх рівнях навчання, надають можливість вибору яку саме мову учень буде вивчати як першу іноземну, другу та третю. Учні також мають можливість відмовитися від навчання якоїсь із мов за умови, що вони досягли певного рівня компетенції. У цьому полягає явище *диверсифікації навчання* іноземних мов в школах країн Європи.

Посилання:

1. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. European Commission, The Information Network on Education in Europe. Printed in Belgium –2001.- 227p.
2. Ek van J., Trim J. Threshold Level 1990. A revised and extended version of the “Threshold Level” by J van Ek. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Press, 1993. – 252p.
3. The Intercultural dimension as an essential factor of secondary education reform. Symposium Report. Timisoara (Romania), General Report by M.Robert Louis. Strasbourg: Council for cultural cooperation, 1993.- 29p.
4. Strategies for educational reform: from concept to realisation. Council of Europe. Introdactory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1999. – 177p.
5. European Year of Languages 2001. Languages open doors // Newsletter Education, No.11 – January 2001. – P.2-3.
6. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989-1996).-Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing, 1997. – 101p.
7. Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe. Proceedings. Towards a framework for language education policies . Innsbruck (Austria), 10-12 May 1999. Education Committee Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000. – 174p.
8. European Charter for Regional or Minority Languages = Charte Europeenne des Langues regionales on Minoritaires. Strasbourg, 5.XI. 1992: - Strasbourg: Council of Europe Publishing, 1998.- European Treaty Series/ 148. – 15p

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

А.Приходько,
Інститут педагогіки АПН України

Вектор сучасної історичної освіти спрямований на формування системи цінностей, які лежать в основі буття цивілізацій і вироблені як кожним окремим народом, так і людством в цілому. Тому зрозуміло, що вивчення історичного досвіду людства в процесі викладання суспільствознавчих дисциплін не може базуватися лише на засвоєнні величезної суми знань; а, в першу чергу, має забезпечувати формування практичних навичок життєдіяльності у сучасному інноваційному суспільстві. В умовах його функціонування найбільше шансів до адаптації має поліінформована, компетентна особистість, здатна до прийняття самостійних рішень та відповідальності за їх виконання.

Науковий підхід до процесу формування особистості громадянина передбачає, що дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності даного суспільства в цілому і кожного з його членів зокрема. Конкретно-історичний підхід допомагає збагнути й сформулювати специфічні, найбільш актуальні на даному етапі розвитку українського суспільства завдання, а саме: усвідомлення громадянами України необхідності державотворчих процесів у поєднанні з розбудовою громадянського суспільства; формування в молодого покоління почуття патріотизму, відданості Батьківщині й водночас відчуття незалежності до європейської та світової спільноти [6, 8-10].

Вирішенню цих ключових завдань значною мірою сприяє реалізація *діяльнісного підходу* до навчання, коли створюються умови для реальної участі учня в діяльності, в якій на практиці перевіряються відповідні громадянські цінності.

Категорія діяльності є предметом уваги з боку психологічної та педагогічної наук. Психологія вивчає насамперед діяльність як процес і пізнання як різновид діяльності. Основи психологічної теорії діяльності розроблені Б.Г.Ананьєвим, Л.С.Виготським, О.В.Запорожцем, Є.В.Ільєнковим, О.М.Леонтьєвим, О.Р.Лурія, С.Л.Рубінштейном та ін. У найбільш концентрованому вигляді категорія діяльності представлена в роботах О.М.Леонтьєва і С.Л.Рубінштейна, а в теорії розвиваючого навчання - в роботах В.В.Давидова.

Поняття діяльності в психології має кілька тлумачень. Зокрема, частина авторів (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн і ін.) спирається в цьому питанні на діалектико-матеріалістичну філософію, тобто розглядає діяльність як основну, вихідну категорію теорії особистості. Інші вчені (наприклад, Б.Ф.Ломов) стверджують, що не можна абсолютизувати одне поняття, (категорію), психологічна теорія повинна розвиватися на базі декількох основних понять, наприклад таких як відображення, свідомість, суспільні відносини, діяльність, спілкування, особистість. Серед цих категорій і поняття діяльності.

Педагогічному аспекту даної проблеми присвячено праці українських вчених К.О.Баханова, В.С.Власова, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, Г.Фреймана тощо. Відомий український методист О.І.Пометун розглядає діяльнісний підхід у тісному зв'язку з особистісно-орієнтованим підходом до навчання, який передбачає постановку в центрі освітньо-виховного процесу інтересів, потреб та можливостей дитини, її прав. Лише через таку ієрархію ціннісних підходів, як людина (особистість) – народ (культура, історія, освіта) – держава (суспільство), на думку вченої, можна реалізувати перспективну й демократичну модель навчання та виховання [8, 29].

Пошук шляхів для розв'язання найгостріших запитань, що стоять перед освітою в цілому та історичною зокрема, а саме: як навчити дитину навчатись, уміти застосовувати знання в практичній діяльності? Як переконати у невідворотності її успішності в подальшому житті, спонукали автора до написання цієї статті.

Ціла низка запитань щодо вдосконалення процесу навчання, його змісту, організації, приведення їх у відповідність із сучасними потребами особи й суспільства свідчать про необхідність переосмислення ключових засад сучасної шкільної історичної освіти, зміну акцентів у визначенні ролі та місця певних її концептуальних аспектів. Основоположними принципами, якими варто послуговуватися при відборі змісту шкільної історичної освіти, фахівці з питань теорії та методики навчання предметів суспільствознавчого циклу називають *науковість, історизм, особистісно зорієнтовану спрямованість навчального процесу, принцип системності, послідовності і наступності; розвиток пізнавальних здібностей та навичок самостійної роботи учнів з історичною інформацією; деполітизацію; принцип єдності й дотримання балансу між навчанням та вихованням; гуманізацію та демократизацію системи викладання історії; принцип варіативності та диференціації історичної освіти; принцип толерантності; культуровідповідності та національної спрямованості; принцип соціальної ефективності* [5]. Додамо лише, що в сучасних умовах розбудови демократичного суспільства особливої ваги набуває *принцип демократизації, людиноцентризму, державо- і націєтворче спрямування історичної освіти, орієнтація на гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу.*

І хоча значущість кожного із засадничих принципів є незаперечною, вважаємо доцільним більш детально зупинитись на ролі й місці у відборі змісту суспільствозавчої та історичної освіти *принципу пріоритету розвивальної функції навчання через реалізацію діяльнісного підходу до навчання.* На нашу думку, саме цей принцип уможливлює вирішення чи ненайважливішого завдання шкільної (у тому числі й історичної) освіти – формування особистості, здатної до адаптації і повноцінного функціонування в сучасному інноваційному світі, навченої сучасним формам спілкування, вихованої на підвалинах національних, загальнонародних та загальнолюдських цінностей і морально-естетичних ідеалах гуманістичного світогляду. Одностайності у підходах до вирішення цих завдань годі й шукати. Одні твердо стоять на тому, що великий багаж знань ще нікому в житті не завадив, інші ж переконливо доводять, що не варто оцінювати діяльність лише за сумою набутих знань, тому, в умовах частої зміни інформаційного супроводу, доцільнішим є поглиблене засвоєння базових знань. Ми не беремо на себе роль арбітра в такому діалозі, проте сміємо апелювати до традиційного – „час розсудить". А він уже розставляє свої акценти: сьогодні йдеться про інноваційний характер практично всіх сфер діяльності людини, про її здатність жити в інноваційному світі. У калейдоскопі плину часу надзвичайно швидко змінюються ідеї, технології, тому людина не може навчитись на все життя. Щоб почувати себе успішною і самодостатньою особистістю, їй потрібно постійно самовдосконалюватись, самозбагачуватись знаннями. І такі навички дитина в першу чергу має придбати саме в школі. Це, в свою чергу, виводить у розряд пешочергових як для науковців, методистів, так і для практикуючих учителів завдання зробити навчальний процес цікавим, необтяжливим, максимально наближеним до природних здібностей дитини. Значною мірою його вирішенню сприяє застосування інноваційних систем і технологій навчання. Адже основоположним принципом побудови кожної з них є навчання у співпраці з використанням різноманітних видів діяльності учнів.

Однією з моделей, побудованих на таких засадах, є інтерактивне навчання, яке набуває останнім часом все більшої популярності при вивченні шкільного курсу історії. Суть його полягає, насамперед, у тому, що організація навчального процесу передбачає задіяння у процесі пізнання практично всіх учнів, їхню постійну активну співпрацю за умов, коли кожен школяр вносить свій особливий індивідуальний внесок, коли йде жвавий обмін думками, ідеями, знаннями, способами діяльності. У ході інтерактивного

навчання учні вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Головним засобом упровадження інтерактивних технологій є навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною метою, та робота в парах. Такі навчальні технології дають змогу учням:

- полегшити процес засвоєння навчального матеріалу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до навчального матеріалу;
- навчатись формулювати власну думку, правильно її висловлювати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- моделювати різні соціальні ситуації та збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси;
- знаходити шляхи спільного розв'язання проблем, розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [7, 39].

За таких умов у навчальній діяльності учні вирішують як пізнавальні завдання, так і завдання тренувального характеру, сенс яких полягає у формуванні в них певних умінь та навичок. Завдання вчителя – перетворити учня на активного суб'єкта навчальної діяльності, організувати її таким чином, щоб він самостійно оволодівав історичними фактами та законами розвитку суспільства, формував свої переконання та світобачення, вдосконалював набуті раніше знання, вміння та навички. Зрозуміло, що досягти цього можливо лише в процесі спільної діяльності учителя та учня, що по природі своїй і складає суть процесу навчання як такого.

Варто зауважити, що навчальний процес передбачає різні види навчальної діяльності в зв'язку з їх функціональністю: пізнавальну, предметно-практичну, комунікативну, гральну, художню, тощо. Але провідним видом навчально-пізнавальної діяльності є пізнавальна. На думку багатьох авторів навчально - пізнавальна діяльність:

- сприяє отриманню знань, основних навчальних умінь і навичок;
- сприяє вихованню світогляду, моральних, естетичних якостей учнів;
- розвиває їх пізнавальні інтереси, особистісні якості, самостійність, активність;
- виявляє і реалізує здібності, потенційні можливості учнів;
- залучає до пошукової та творчої діяльності [2, 67].

Виходячи із предметного змісту діяльності, окремі автори класифікують її як навчальну, суспільну, естетичну, спортивну тощо [10, 54]. Існує також класифікація діяльності за способом досягнення прогнозованого результату. Так, якщо діяльність спрямована на одержання вже відомого результату й до того ж відомими способами, її відносять до репродуктивної діяльності. Якщо ж діяльність має творчий характер, пов'язана з використанням нових способів, то її відносять до продуктивної діяльності [1, 132-133].

Навчальна діяльність завжди спрямована на вирішення навчальних задач. Основними її компонентами є розуміння учнем навчального завдання (мотивація), постановка навчальних задач; здійснення навчальних дій, виконання ним самим дій контролю і оцінки (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін). Ці компоненти в сукупності і характеризують структуру навчальної діяльності учнів.

Навчальну діяльність не слід ототожнювати з більш узагальненими і широкими поняттями: учіння, навчання, засвоєння тощо, хоча між ними і існує певний взаємозв'язок. Адже учіння, засвоєння певних знань і досвіду може відбуватись за умов використання інших видів діяльності (наприклад, ігрової, трудової і т.і).

Основними характеристиками навчальної діяльності, що виділяють її в низці інших видів діяльності, є:

6) спеціальна спрямованість на оволодіння навчальним матеріалом і розв'язування навчальних задач;
7) застосування загальних способів дій і наукових понять (порівняно з життєвими, засвоєними до школи);
8) випередження загальних способів дії порівняно з етапом розв'язування задач;
9) зміни у самому суб'єкті завдяки навчальній діяльності;
10) залежність між змінами психічних властивостей і поведінки учнів та результатами їх власних дій [2, 67].

Як уже відзначалось, навчальна діяльність спрямована на вирішення навчальних задач, постановка яких, і є, власне, її початком. Наступним кроком є аналіз учнем умов походження теоретичних понять та оволодіння ним відповідними узагальненими способами дій задля досягнення поставлених завдань (дії аналізу, порівняння, зміни, моделювання, оволодіння надалі новими способами цих дій тощо). Надзвичайно важливими у процесі формуванння навчальної діяльності учнів є дії контролю і оцінки. Якщо контроль дозволяє учневі визначити правильність обраних ним операцій при виконанні тих чи інших дій, то дія оцінки дає змогу визначити, чи здійснено виконання поставленої задачі. І саме єдність дій контролю та оцінки дає змогу учневі звернути увагу на зміст своїх власних дій, проаналізувати їх,

проявити здатність до самопізнання. Ці два компоненти навчальної діяльності (контролю та оцінки) здійснюються завдяки такій якості людської свідомості, як рефлексія[80].

В.В.Давидов у створеній ним концепції навчальної діяльності виокремлює три аспекти:

4. Включення учнів у продуктивну, творчу діяльність, де немає готових відповідей, рафінованих знань – їх необхідно самостійно здобувати. Цей підхід орієнтує не лише на засвоєння знань, а й на способи засвоєння, зразки і способи мислення та діяльності, розвиток пізнавальних сил і потенціалу учнів у процесі розв'язування ними пізнавальних задач.
5. Суб'єктивність процесу пізнання. Причому це не просто облік особливостей суб'єкта навчання, а й інша методологія й організація умов навчання, що передбачає включення особистісних функцій чи потреб суб'єктивного досвіду.
6. Зміна основної схеми взаємодії педагог-учень, її побудова на суб'єкт-суб'єктному спілкуванні [2, 69].

Навчальний процес, побудований на основі діяльнісного підходу, має ще одну сторону - особистісну. В процесі діяльності відбувається формування учня як суб'єкта цієї діяльності: знання не тільки передаються від учителя до учня, а й улаштовуються, рефлексуються, осмислюються учнями. Результати такої діяльності складаються з двох частин: інваріативної (стандартизованих знань) і варіативних знань (створюваних кожним учнем у процесі навчання) [7, 57].

Оскільки в основі особистості лежить здатність людини включитись у вирішення певних протиріч, висловити своє бачення їх подолання, а також вміння взяти долю відповідальності за їх вирішення, узгоджуючи при цьому мотиви власної діяльності з позицією інших (за В.В. Давидовим), то саме ці характеристики особистості, на нашу думку, найповніше розкриваються при використанні інтерактивних технологій навчання історії і повністю відповідають головним аспектам діяльнісного підходу в навчанні, про які йшлося раніше. Адже кооперативна (групова) діяльність, що є визначальною в організації інтерактивного навчання, відбувається за умови визначення спільної навчальної мети для всіх членів малої групи. Технологія такого навчання грунтується на співпраці, тобто спільній діяльності учнів з метою досягнення загальних цілей і полягає в тому, що учні одержують певні інструкції від учителя, потім об'єднуються в невеликі групи і спільно працюють над виконанням завдання.

Важливим психологічним моментом такого виду діяльності є спільна відповідальність усіх членів групи, "приречених" на спільну долю. Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів. Успіх члена команди під час презентації результатів дослідження групою певної теми залежить як від його особистих зусиль, так і від внеску інших членів групи, котрі допомагають йому знаннями, вміннями й практичними можливостями. Жоден член групи окремо не має всієї інформації, вмінь чи можливостей, необхідних для забезпеченння успіху групової діяльності"[7, 22]. Таке співнавчання, взаємонавчання стимулює пізнавальну активність учнів, спонукає до розв'язання проблем і змодельованих життєвих ситуацій, розвиває їх комунікативні вміння. Що ж стосується другої позиції характеристики діяльнісного підходу за В.В.Давидовим - суб'єктивності процесу пізнання, то, зрозуміло, що при постійній, активній взаємодії практично усіх учнів, їх активній співпраці за умов, коли кожен учень вносить свій особливий індивідуальний внесок, не залишається місця для пасивних спостерігачів за навчальним процесом. Усі учні залучаються до творчої, пошукової роботи, розв'язання складних проблем, що потребують колективного обговорення і прийняття рішень. На підвалинах теорії «розвиваючого навчання» В. Давидова сучасні методисти розробили основні характеристики такого навчання, а саме:

- урахування і використання у навчанні закономірностей розвитку, пристосування навчання до рівня і особливостей учня;
- організація педагогічної взаємодії таким чином, щоб вона випереджала, стимулювала, спрямовувала та прискорювала розвиток спадкоємних даних особистості учня;
- погляд на учня як на повноцінний суб'єкт діяльності, індивід, який свідомо змінює себе, а не як на об'єкт навчального впливу вчителя;
- спрямованість навчання на розвиток усієї сукупності якостей особистості;
- здійснення навчання не на рівні актуального розвитку, тобто вже сформованих якостей, а в зоні найближчого розвитку через ті види діяльності, котрі дитина ще не в змозі самостійно виконувати, але з якими може впоратися з допомогою вчителя; побудова змісту навчання в логіці теоретичного мислення;
- цілеспрямованість навчальної діяльності, в якій учень свідомо визначає цілі й завдання самозмін і творчо їх досягає;
- основний шлях навчання – розв'язання навчальних завдань;
- педагогічна взаємодія грунтується на колективній діяльності, діалозі-полідіалозі, діловому спілкуванні дітей [9, 22-26].

[80] Рефлексія – здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

Зрозуміло, що за таких умов головною метою навчання є саме розвиток дитини, а не отримані знання, котрі є лише засобом для розвитку особистості учня.

Посилання:

11. Буева Л. Человек, деятельность, общение. – М.: Мысль, 1978. - С.132 - 133.
12. Давыдов В.В. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы: Сб. науч. тр. /НИИ общ. и пед. психологии. – М., 1990.
13. Давыдов В.В. Формирование учебной деятельности школьников: М.: Педагогика. – 1982.
14. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.:А.П.Н.- 2002.
15. Концепція історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи (Проект). // Історія в школі. – 2002. - №3.
16. Люшин М. Виховуємо громадянина (формування громадянськості учнів засобами шкільних курсів історії та інших суспільствознавчих дисциплін) //Історія в школах України. – 2004. - №2.
17. Пометун О. Інтерактивні методи навчання. – Історія в школах України. – 2004. - №4.
18. Пометун О. Методика навчання історії в школі /О.І.Пометун, Г.О.Фрейман. – К.: Генеза. - 2005.
19. Селевко Г.К. Технологии развивающего обучения// Школьные технологии. – 1997. - №4.
20. Хоменко П. Діяльнісний підхід як основа формування функціональності знань// Біологія і хімія в школі. – 2005. - №4.

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОСМЫСЛЕНИИ ОБРАЗОВ ЦЕНТРАЛЬНЫХ ГЕРОЕВ РОМАНОВ М.А. ШОЛОХОВА

А.В. Ляшенко,
Наукове товариство "Софія-Оранта", м.Київ

В данной статье речь пойдет о типологии образов народных гуманистов в романах «Тихий Дон» и «Поднятая целина».

Общую знаковую систему типологии народных гуманистов в русской литературе определяют следующие, на наш взгляд, три основные показателя. Первый – это происхождение, которым наделены герои названного типа: все они выходцы из социальных низов (или принадлежат к ним по убеждениям) и относятся к крестьянской или пролетарской части общества. Второй признак заключается в том, что в герое обычно воплощаются самые характерные качества человека из народа и образ его может быть собирательным, даже идеализированным или идеальным. И, наконец, неизменным и обязательным качеством такого героя является его целевая установка на защиту интересов, прав и свободы своего народа. Генетически же тип народного гуманиста исходит из глубин русского фольклора. Таков Илья Муромец в былинно-сказочном эпосе: он сын крестьянина, в его образе воплотились народные представления о долге и чести, мужестве и благородстве, он служит в первую очередь своему народу: «Я иду служить за веру христианскую и за землю российскую, да за стольный Киевград, за вдов, за сирот, за бедных людей» - (Гильфердинг, 257), - отвечает богатырь и берет на себя дело борьбы против Калина-царя. Более того, «Илья Муромец – это образ огромной, осознающей себя, разумно, целесообразно направленной силы", - считала А.М. Астахова (2). По тому же принципу создан и образ Степана Разина, песенного героя донских казаков: «Ой, да пригожуся вот я, братцы вам, - Послужу – то вам своей грудью белою, ай, да животом сердца, братцы, своим…» - обещает он казакам (3). Образы подобных героев появляются затем в русской классической литературе, начиная от пушкинского Пугачева и некрасовского народного заступника – юноши Гриши Добросклонова вплоть до рахметовской исключительности в романе Н.Г. Чернышевского «Что делать?». В литературе двадцатого века тип народного гуманиста получил свое самое яркое изображение в творчестве крупнейшего писателя мира – М.А. Шолохова, в образах Григория Мелехова и Семена Давыдова.

В критике тридцатых-пятидесятых годов, т.е. первого этапа в осмыслении шолоховского романа – Григорий Мелехов получил совершенно отрицательную характеристику. Критика осуждала героя за его промежуточную позицию, за то, что он оказался, по их мнению, ни с белыми, ни с красными, поэтому считала его человеком морально опустошенным, отщепенцем, мертвым… (4). Следуя за подобными суждениями, исследователи фольклорных источников заявили, что Григорий Мелехов «не имеет и не может иметь аналогий с персонажами народной поэзии» (5). В шестидесятых-восьмидесятых годах прозвучали более «мягкие» суждения о герое романа. Его уже стали называть то заблудившимся, то правдоискателем, признавая при этом его человечность в отношении к людям и указывая одновременно на его человеческие достоинства (6). Однако и в современных работах нового века все еще проскальзывают близкие к прежним представления о нем то, как о Гамлете (7), то, как одиночке и «изгое» (8). Документы, ставшие доступными в наше время, позволяют по-шолоховски взглянуть на главного героя эпопеи. В своем выступлении на вручении Нобелевской премии М.А. Шолохов сказал, что главный смысл своего творчества он видел в

борьбе за идеалы гуманизма и прогресс человечества. И сам он не раз в жизни «...многократно с полным бесстрашием брался на защиту безвинно пострадавших», и «… скольких он тогда не защищал! И кого только не защищал»- вспоминала его жена Мария Петровна, а написал об этом сын М.М. Шолохов (9). Сейчас и для литературоведов стало ясно, что «Тихий Дон» создан «…в традиции русской общественной мысли – народ, вообще и казачество в частности, поставлены в центр мироздания, и революция благо только в том случае если **она служит интересам народа** (выделено мною – А.Л.) и «…нет сомнения, Григорий Мелихов для Шолохова – фигура подлинно народная…», - подчеркивает Ф. Кузнецов (10). Слова М.А. Шолохова и все выше сказанное о нем убеждают в том, что народная позиция защитника была главной в жизни и творчестве писателя, автора «Тихого Дона», ведь именно в роли защитника казаков осознает и понимает себя герой его эпопеи. Вражде двух лагерей он противопоставляет свое горячее желание защитить, спасти казаков от гибели, от смерти с какой бы и с чеьей бы стороны ни угрожала им эта опасность. Находясь у красных, он не принял и осудил самосудный расстрел пленных, будучи у белых, он пытается спасти красных Кошевого и Котлярова, по первому чувству жалости он отпускает пленного красноармейца и освобождает жителей Вешенской из кудиновской тюрьмы. Морально осудив свое геройство ценой чужих жизней в годы империалистической войны, тяжко пережив свое преступление (убийство матросов), он все более и более изменяется и все чаще и чаще встает на сторону тех, кто являются, по его представлению, невиновными и оказываются жертвами насилия. «Пустое дело убить пленного…» - считает он. «Против кого веду? Против народа…» - подумает он однажды. В красной армии Григорий не боится выступить против Подтелкова, а в белой открыто отказывается от участия в его казни. Ф.Г. Бирюков объясняет его поступок нерешительностью, сомнениями, колебаниями, потому что «не противодействует казни, но и не казнит» (11), но при этом получается так, что Григорий каждый раз и у белых, и у красных оказывается среди своих и против своих же, и каждый раз он пытается действовать и поступать по правилам народной морали – быть не у белых и красных, а оставаться со своими казаками, защищать и спасать их. «И выручать Ивана и Мишку от смерти! Выручать… Кровь легла промеж нас, но ить не чужие же мы? – думал он».

Именно заступничеством за казаков объясняется многое в его непростой и трудной судьбе. Он всякий раз выступает против жестокости и насилия, которым подвергается его народ то со стороны царских господ, втянувшими казачество в империалистическую войну, то новой властью, расстреливающей казаков и насильственно конфискующий их хлеб, то бандитами, грабящими беззащитных женщин и детей… В конце концов Григорий отстраняется от борьбы, идущей между двумя лагерями. Он говорит, что ему надоела и революция и контрреволюция: «…то ты убиваешь, то тебя убивают». Он глубоко пережил гибельность пути взаимного истребления и своего участия в нем: «…Война все из меня вычерпнула … Я сам себе страшный стал…» - с горечью признается он. В конце романа он отбрасывает оружие: винтовку и все до последнего патрона, предварительно тщательно их пересчитав, - поступок, детально описанный Шолоховым, явно подчеркивал, что его герой сознательно и решительно отказался от вражды и ненависти, посеянными среди людей мирного труда. Григорий был и остался народным гуманистом. Он искал мира в классовой войне, а его трагическая судьба в том и состояла, что гуманистическая позиция защитника пришла в противоречие, в неразрешимый конфликт с условиями как империалистической, так и особенно гражданской войны. Григорий, как народный гуманист, стал жертвой исторических обстоятельств, а образ его несет в себе «не раздвоенность сознания индивидуальности, а целостность народного сознания» (12).

К созданию образа гуманиста иного типа, отличающегося от Григория Мелехова, ближе всех своих современников подошел М.А. Шолохов в романе «Поднятая целина». Писатель был из тех художников, который заметил в самой действительности и дал в своем произведении в образе по человечески славного Семена Давыдова гуманиста – творца народной жизни.

Образ такого героя почти не получил развития в русской литературе. Его черты были намечены в новых людях из романа Н.Г. Чернышевского «Что делать?», герои которого стремились к тому, чтобы как-то материально и духовно обогатить жизнь трудовой части народа послекрепостнической России. Но этот роман забыт современной критикой, а в украинских школах исключен из программы. Впрочем, такая же участь постигла и роман «Поднятая целина», критика умалчивает о нем, тем самым почти, за исключением некоторых работ (13), игнорирует факт его существования. А между тем Шолохов нашел в романе смелое, почти провидческое решение сложнейшей проблемы добра и зла, любви и ненависти, войны и мира. Его герой все более и более эволюционизирует, его доброта возрастает, чувства облагораживаются, поступки все более и более «гуманизируются». Убежденный сторонник жестокого раскулачивания, Давыдов сначала не знает жалости равно как к Титку Бородину, так и к кулацким детям. Но постепенно поднимается до гуманизма прощения «заблудшим», «ошибающимся», т.е. не понимающими и не принимающими коллективизацию (останавливает Нагульнова от расправы над казаками, испугавшимися обобществления домашнего скота, отказывается от мести после «бабьего бунта», признает правоту Устима Рыкалина…). Автор романа точно и глубоко выявил типичные черты героя такого высокого «ранга» и звания. Знаковым показателем его служит в романе жизнедеятельность героя, и рассматривается она по поведенческим параметрам межличностных отношений, отвечающим принципам коллективизма, т.е., проще говоря, восстанавливается картина жизни Давыдова – жизни не для себя, а для других. Объемную характеристику его, как типичного героя, составляют личные индивидуальные качества организатора коллектива, определяющим для понимания образа в этом плане также становится содержательная установка всей его

деятельности, ее цель. И, наконец, в критерий образа-типа вошел конечный результат всей работы Давыдова. Шолохов следит за тем, как его герой приобретает опыт организатора коллективного труда на пользу колхозу и колхозникам (например, беседа в бригаде), как понемногу начинает он в чем-то благоустраивать быт и труд односельчан, как приобретает он цель и смысл всей своей жизни в заботе о будущем «федоток»…

Завершить характеристику нового облика гуманиста поможет еще одно сравнение Давыдова с предшествующими героями писателя. Кошевой убежден в необходимости прямого уничтожения всех противников советской власти и готов в любой момент к расправе над ними. Он хранит, чистит и бережет свое оружие («Он развернул заботливо упакованную винтовку…»; «он сделал единственно правильный, по его мнению, вывод: если уже белые недобитки приходят с оружием, то ему надо быть настороже»)… Семен Давыдов, идя на встречу с явным врагом, тоже берет с собой оружие: «Давыдов сунул руку под подушку постели, достал пистолет», «Давыдов передернул затвор…и, заслав в ствол патрон, сунул пистолет в карман пиджака» - так просто и буднично готовится герой к своему последнему бою. В шолоховском описании нет ни патетики, ни лихорадочно-взволнованных жестов героя, одна простая констатация факта: «Давыдов все же успевший два раза выстрелить в темноту, попал под пулеметную очередь…» - сама по себе делает трагичным по своей простоте завершение жизни героя. Он спокойно и до конца выполнил свой долг защитника народа и борца за дело, которое считал правым и важным для будущего дорогих его сердцу людей. Давыдов – «дважды» гуманист: он соединил в себе новые качества и традиционные: он и созидатель, и защитник мирной жизни пахарей.

Да, Давыдову не удалось реализовать все намеченное в момент своей литературной жизни. Но в реальной действительности он может еще выполнить свое предназначение: его литературная судьба содержит в себе невидимый, но неизмеримо тайный смысл, его образ, как эстафету, передает от одного поколения читателей к другому мечту о справедливости, стремление к вечному поиску желанной народом правды и несет в себе непроходящую жажду причащения к неиссякаемому и исцеляющему источнику человеколюбия.

Да, Давыдов – образ гуманиста своего трагического времени. Да, его гуманизм не получил в романе достаточного воплощения в духовной сфере героя. Да, он сражается, как Илья Муромец, с оружием в руках. Настанет ли время, когда герою, считающему себя «заступником народным», станет не нужным оружие и не придется жертвовать собой? Каким будет этот образ народного гуманиста на следующем этапе истории общества и литературы и будет ли он вообще? Кто знает…. Во всяком случае, нужно полагать, что история дала примеры героев подобного типа в облике двух реальных современников – это русского Льва Толстого, который делом и словом, душой и сердцем был обращен к своему обездоленному народу, и Ганди, построившего свою жизнь как образец подвижнического служения народу.

Ссылки:

1. Шолохов М.А. Собр. Соч. в 8-ми т.т.; М., 1986. Т. 3,4.
2. Астахов И.И. Илья Муромец в русском эпосе. В антологии: Илья Муромец. Подготовка текстов, статья и комментарий А.М. Астаховой. – М.-Л., 1958, С. 394.
3. Листопадов А.М. Былинно-песенное творчество Дона. – Ростов-н/Д, 1948. С. 84.
4. Луньевич І. «Тихий Дон». – Літературна критика – 1940, № 8-9. С. 123-134; Лежнев И. Путь Шолохова. Творческая биография. М., 1958, где Григорий Мелехов представлен как «тип колеблющегося середняка…» С. 361; также см.: Петелин В.В. Гуманизм Шолохова. Примечания. – где автор дает серию подобных высказываний.- С. 249-295.
5. Горелов А.А. «Тихий Дон» М. Шолохова и русское народное поэтическое творчество. – В кн.: Михаил Шолохов. – Сб.ст., - Л., 1956. С. 39.
6. Метченко А.И. Мудрость художника. – М., 1976. С. 31-98; Калинин А.В. Время «Тихого Дона». – М., 1978. С. 38; Кулинич А.В. Михаил Шолохов. – Киев. 1984. С. 12-32 и др.
7. Сухих И. Одиссея казачьего Гамлета (1925-1940. «Тихий Дон» М. Шолохова). – Звезда. 2000. № 10. С. 219-231.
8. Русский язык в школе. – 2005. № 3. С. 545.
9. Шолохов М.А. Об отце. Не навреди. – Русская словесность. – Киев, 2005. № 3. С. 56.
10. Кузнецов Ф. Неразгаданная тайна «Тихого Дона». – Наш современник. – 2002, № 4. С. 233, 244.
11. Бирюков Ф.Г. Художественные открытия Михаила Шолохова. – М., 1976. С. 122.
12. Иванов В.И. Образ народа. – Слово. – 2001. № 4. С. 1.
13. Исключение составляет книга: Дворяшин Ю.А. Роман М.А. Шолохова «Поднятая целина»:диалог с современностью. - Ишим. 1996; Шолохов М.А. Поднятая целина: Роман. В 2-х книгах (сост. Текста, варианты, прим., статья Ю.А. Дворяшина. Екатеринбург. 2001; Рец. В.Н. Запалов. Научное издание «Поднятой целины» - Русская литература. 2004. № 4. С. 204-206.

ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ ПОЧАТКОВОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ

В.П.Тименко,
Інституту педагогіки АПН України

Проблема формування в учнів конструктивних умінь зумовлена суспільною орієнтацією на ринкові відносини, зміною освітніх пріоритетів, спрямованістю сучасної педагогічної науки на особистісний розвиток учнів.

Із зміною пріоритетів у навчанні підвищилася роль загальноосвітніх, гуманітарних предметів, виникла потреба в розробці інтегрованих курсів, які б ширше й повноцінніше реалізували завдання розвитку особистості учнів в процесі пізнавальної, художньої, трудової діяльності, а також потреба у зміні організаційних форм навчання, удосконаленні предметно-розвивального середовища, розробці методичного забезпечення особистісно зорієнтованої системи освіти, в тому числі і її початкової ланки. Удосконалення зазначених педагогічних умов на засадах парадигми особистісної зорієнтованості початкового навчання є сприятливим для формування конструктивних умінь учнів.

Важливою передумовою для розробки інтегрованого змісту початкової освіти виявилися стандарти загальноосвітньої початкової школи. Особливо значущими для формування конструктивних умінь молодших школярів є нормативні вимоги стандартів з освітніх галузей „Мистецтво" і „Технологія". У новій редакції стандарту з освітньої галузі „Мистецтво" виокремлено принцип об'єднання різних видів мистецтва та запропоновано визначення художньої культури як системи скоординованих знань, опанування якими необхідне для формування в свідомості учнів цілісної художньої картини культурного простору. Впровадження у шкільну практику комплексу видів мистецтва дасть змогу розширити асоціативні уявлення учнів, збагатити їхнє суб'єктивне світосприймання і світовідчуття, виконати комплектуючу функцію у розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості. Засоби такої координації можуть бути найрізноманітнішими — від міжпредметних зв'язків, об'єднаних уроків до об'єднаних курсів (Л.М.Масол).

Метою освітньої галузі «Технологія» є забезпечення умов для художньо-технічної творчості учнів у процесі конструктивно-технологічної діяльності. Стандартизовані вимоги освітньої галузі «Технологія» конкретизуються у змісті трудового навчання: художньої і технічної праці. Засобами художньої праці формуються конструктивно-художні уміння, а засобами технічної праці – конструктивно-технічні уміння учнів. Синтез художньої і технічної праці забезпечує художньо-технічну творчість молодших школярів. У стандарті з освітньої галузі „ Технологія" виокремлено змістову лінію „Пропедевтика інформаційної культури", якою забезпечується інтеграція трудового навчання і художньої праці з іншими предметами, використання нових інформаційних технологій. Технічну і художню працю подано як основу для розробки цілісного змісту початкової освіти. Результатами навчання в контексті пропедевтики інформаційної культури має бути володіння конструктивно-художніми, конструктивно-технічними уміннями з різних навчальних дисциплін, уміння поєднувати словесну, графічну і предметно виражену інформацію у цілісні образи - художні або технічні.

Вимогами стандартів з освітніх галузей „Мистецтво" і „Технологія" забезпечується нормативне підгрунтя для успішного формування конструктивних умінь молодших школярів, але проблемним лишається визначення ефективних педагогічних шляхів, наукове обгрунтування теоретичних і методичних основ формування конструктивних умінь учнів.

Дослідження психологів і дидактів вказують на різні шляхи формування у молодших школярів пізнавальних умінь: загальних, специфічних, конструктивних (В.В.Давидов, О.К.Дусавицький, І.І.Ільясов, І.Я.Лернер, В.О.Моляко В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко). У результаті порівняння ефективності перцептивного й інтелектуального навчання виявилося, що без участі мануальної взаємодії з об'єктом навчання знання про нього засвоюються менш успішно, аніж при наявності рухової взаємодії (Л.А.Венгер, А.Н.Леонтьєв, Н.Ф.Тализіна). У дослідженнях і навчально-методичних комплектах з трудового навчання, де оптимально забезпечується рухова взаємодія, традиційно розглядається раціонально-технологічний підхід до реалізації навчального змісту (І.М.Веремійчик, В.В.Вигонова, Є.М. Галямова, Н.В.Дупак, О.М. Коберник, М.С. Корець, Г.Є. Левченко, В.М.Мадзігон, В.Є. Римаренко, Л.М. Роєнко, В.Д. Симоненко, В.К. Сидоренко, Л.А.Снігур, Г.Т. Штука).

Композиційно-пластичний підхід запропоновано у психолого-педагогічних наукових дослідженнях і навчально-методичних комплектах з художньої праці (Н.В.Безлюдна, Л.Г.Вержиківська, Н.М.Голота, В.І.Гринєва, Л.А. Гуцан, І.Л.Кузнєцова, В.В.Докучаєва, Н.М.Конишева, О.В.Кочерга, О.А. Курєвіна, Є.А.Лутцева, В.Ф.Максимович, З.М.Мірошник, Б.М.Неменський, Л.В.Оршанський, Т.Н.Проснякова, С.М.Симоненко, В.М.Сирота, З.М.Сирота, В.П.Тименко, Цирулік Н.А., Т.О.Шевчук, Шпікалова Т.Я.). Близькими до художньої праці виявилися нові дослідження з технічної естетики (П.М.Татіївський), етнографії (Л.М.Герус, О.С.Найден).

Представники раціонально-технологічного підходу відстоюють думку про пріоритетність формування загальнотрудових умінь молодших школярів у процесі виконання репродуктивних завдань. Науковці і практики, які вважають пріоритетним композиційно-пластичний підхід до предметного

формоутворення, перевагу віддають частково-пошуковому, продуктивному типу навчання молодших школярів. Розроблений для старшокласників метод системно-логічного узагальнення на основі структурно-функціонального аналізу результатів учнівської творчості не модифікувався для рівня учнів початкової школи. Практичний та ілюстративний методи навчання, способи мануальної взаємодії учнів початкових класів з предметами довкілля є актуальними об'єктами науково-теоретичного узагальнення і методичної репризентації.

За необхідність поєднання перцептивно-репродуктивних і продуктивних методів навчання висловлювались І.Я.Лернер, І.І.Ільясов. Способи поєднання завдань репродуктивного і пошукового спрямування у навчально-виховному процесі початкової школи запропонувала О.Я.Савченко. На думку О.Я.Савченко, розвивальна система пізнавальних завдань молодших школярів включає виконання готових і створення учнями різних конструктивних, фантазійних, перетворюючих творчих завдань засобами слова, образу, моделі, практичної дії; насичення навчального процесу завданнями комплексного впливу, у яких провідна навчальна дія підживлюється, збагачується за рахунок інших (трудові дії – музичними, словесними; словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису, фізичні вправи – музичними ритмом). Вправляння у комбінуванні, конструюванні, перетворенні пов'язане з розвитком уяви і літературної творчості учнів, нагромадженням індивідуального досвіду пошукової діяльності, оволодіння всім діапазоном загальнонавчальних умінь і навичок, розвитком процесів сприймання (О.Я.Савченко).

З точки зору представників гуманістичної психології, особистість учня є активною, інтенціальною, творчою, вільною у виборі свого ставлення до зовнішніх обставин, здадна трансцендитувати умови свого існування і навіть саму себе (А.Маслоу, С.Джурард, В.Франкль). Така теоретична модель сучасної особистості може успішно формуватися завдяки наявності в учнів конструктивних умінь. У процесі формування конструктивних умінь забезпечується комплексний вплив на розвиток особистості учнів, максимально враховуються їх актуальні можливості і потреби найближчого розвитку, підтримується і змінюється емоційне і фізичне благополуччя дітей. Формування конструктивних умінь сприяє переорієнтації особистості від задоволення утилітарних потреб на розвиток власних сутнісних сил, на самотворчість, самовираження і повне розкриття можливостей і здібностей. Але теоретичні основи формування конструктивних умінь, методична система ефективного впливу на формування у молодших школярів конструктивно-технічних і конструктивно-художніх умінь у педагогічній науці ще не були об'єктом спеціального дослідження.

Формування конструктивних умінь – це педагогічна проблема, яка є багатоаспектною за способами її розв'язання, багатомірною за проявами, актуальною за часом. Зазначена проблема тривалий проміжок часу залишалася об'єктом психологічних досліджень і до цього часу є актуальною для педагогічних наукових досліджень дидактичного і методичного спрямування.

Останнім часом у вітчизняній і зарубіжній професійно-педагогічній освіті простежується тенденція до впровадження у навчально-виховний процес основ художнього конструювання (дизайну). Враховано існування в Україні мережі середніх спеціальних навчальних закладів, що мають художньо-дизайнерський напрям, пов'язаний із збереженням національних традицій формоутворення і декору в процесі художнього конструювання сучасних виробів. Викладачам професійних навчальних закладів, а також педагогам з професійного навчання надається можливість здобувати вищу освіту з напряму „Професійне навчання" за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра з присвоєнням кваліфікації „Викладач – дизайнер спеціальних дисциплін" за спеціальностями: „промисловий дизайн", „графічний дизайн", „дизайн костюма", „дизайн середовища", „декоративно-прикладне мистецтво (етнодизайн)". У проекті „Переліку галузей знань, бакалаврських програм (fields of study) та програм професійного спрямування підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України" вперше виокремлено програму підготовки з дизайну, якою передбачена можливість присвоєння фахівцю кваліфікації учителя.

В емпіричному досвіді функціонування початкової школи апробація нових навчально-методичних комплектів все частіше пов'язується з технологією початкової дизайн-освіти. Зазначене поняття є адекватним до понять „мистецька освіта", „технологічна освіта", „математична освіта" тощо. Але дизайн-освіта означає не освітній процес з окремого навчального предмета, а міждисциплінарну навчальну діяльність. Дизайн вимагає синтезу навчальної інформації і конструктивного її поєднання у творчому процесі. „Дизайн – це комплексна міждисциплінарна проектно-художня діяльність, яка синтезує в собі елементи наукових, технічних і гуманітарних знань, інженерного конструювання і художнього мислення. Центральною проблемою дизайну є створення предметного світу, естетично оцінюваного як співмірного, гармонійного, цілісного" (Святоцький О.Д.) Із зазначеної сутності поняття „дизайн" видно, що це проектна діяльність, у якій передбачено конструктивне поєднання трьох найосновніших інформаційних потоків: вербального, сенсорного, структурного (речовинного, пов'язаного з архітектонічною творчістю).

Як синоніми проектно-творчого підходу до навчальної діяльності протягом останнього десятиліття розглядаються дефініції: „конструктивне мислення" (В.В.Докучаєва, Р.С.Немов), „конструктивний задум" (В.О.Моляко), „конструктивний метод" (Філософський словник), „конструктивна задача" (Н.В.Кузьміна), „конструктивні дії" (В.М.Мірошник, О.В.Проскура), „конструктивно-технічне завдання" (П.С.Перепелиця), „конструктивні уміння" (Л.В. Комаровська), „конструктивно-художні уміння" (Т.Б.Носаченко).

Відсутність єдиного наукового підходу до розуміння сутності конструктивних умінь дає підставу для припущення про актуальність такого предмету дослідження. Гіпотетично поняття „конструктивне мислення" і „конструктивний задум", а також поняття „конструктивні дії" можна розглядати як складові компоненти „конструктивних умінь".

Теоретично нез'ясованим лишається зовнішнє інформаційно-педагогічне і внутрішнє інформаційно-особистісне середовище, якими зумовлюється функціонування психолого-педагогічного „механізму" конструктивних умінь. Важливо також з'ясувати, наскільки науково достовірним є припущення про взаємозв'язок логіко-психологічної і дидактичної моделей формування конструктивних умінь молодших школярів, а також наскільки тісно конструктивне мислення і задуми пов'язані з вербальною інформацією, а конструктивні дії з інформацією сенсорною і структурною (емоційно-почуттєві дії – із сенсорною, а предметно-перетворювальні дії – із структурною).

Є наукові підстави вважати, що словесна інформація, яка виражає конструктивні задуми, кольорово-графічна інформація, яка виражає емоційно-почуттєві дії, архітектонічна (предметно-пластична) інформація просторових форм, яка виражає вольові дії особистості, є аналогічною (О.І.Малишевський, П.М.Татіївський, Т.О.Шевчук). Зазначені дослідники як дослідники з інформатики, дизайну, психології висловлюють аналогічні положення положення про те, що конструктивні уміння – це спроможність учня оперувати трьома основними інформаційними аналогами: словесним, графічним, архітектонічним (предметно – пластичним). Сформульована думка про конструктивність інформаційних аналогів вимагає актуалізації перцептивного рівня пізнавальної діяльності молодших школярів, виокремлення в процесі дослідження трьох домінуючих типів сприймання учнів: конкретного , візуального, аудіального.

Окремі дослідники-психологи (В.В.Клименко, О.В.Кочерга, С.М.Симоненко) звертають увагу на те, що в учнів-„діячів" із конкретним типом сприймання домінує архітектонічний (предметно-пластичний) інформаційний аналог будь-якого предмета або явища, в учнів-„глядачів" із візуальним типом сприймання переважає кольорово-графічний , а в учнів-„слухачів" із аудіальним типом сприймання – словесний інформаційні аналоги. Але дослідники не ставили завданням з'ясування результативності формування конструктивних умінь на основі синтетичного сприймання особистісно значущої педагогічної інформації.

Представники педагогічної науки (Н.В.Гавриш, М.І.Лещенко, Т.Б.Носаченко, Г.О.Підкурганна, В.М.Сирота, Г.С.Тарасенко, Б.П.Юсов) дотримуються думки про те, що з методичної точки зору доцільно поєднувати три основні педагогічні способи впливу на учнів: словесний, ілюстративний, предметно-маніпуляційний. Зазначений синтез забезпечується методом проектів, який сприяє ефективному формуванню конструктивно-художніх і конструктивно-технічних умінь учнів 1-4 класів.

Психолого-педагогічні наукові положення, які сформульовані вище, в разі їх поглибленого вивчення у наукових джерелах і практичній педагогічній діяльності, є потенційно можливими для теоретичного формулювання і наукового обґрунтування теорії інформаційних аналогів, теоретичні і методичні основи якої можуть стати дидактичним підґрунтям для класифікації і формування конструктивних умінь молодших школярів.

Відсутність чіткої наукової теорії і методики формування конструктивних умінь зумовлює протиріччя між соціальним замовленням на творчу особистість і реальним рівнем сформованості творчого мислення і конструктивних умінь в учнів 1-4 класів.

Зокрема, в теоретичних дослідженнях відображено психологію формування конструктивних умінь, але переважним чином технічних і стосовно старшокласників в процесі трудової діяльності (В.О.Моляко, Т.В.Кудрявцева, Є.А.Фарапонова, Є.А.Мілерян, І.С.Якиманська, Г.В.Кирія, А.Р.Лурія, П.С.Перепелиця, В.Г.Ткаченко та ін.). Досі не простежена наступність у формуванні конструктивних умінь дітей дошкільних закладів, учнів початкової школи з урахуванням мікровікових періодів їх розвитку, підлітків основної школи, старшокласників у різних видах профільного навчання.

Недостатньо з'ясованою залишається проблема розширення меж конструктивного мислення учнів у процесі засвоєння математичних, лінгвістичних, геометричних, природничих понять. Не враховується значення образотворчого мистецтва, художньої праці, трудового навчання для розвитку конструктивних умінь і дій учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. Більшість досліджень є такими, що не відображають сучасних умов формування конструктивних умінь: впливу телебачення, електронних ігор з використанням комп'ютера, сотового телефона, тамагочі. Враховуючи недостатню увагу з боку педагогічної громадськості до формування конструктивної особистості, нами запропонована теоретична модель відповідного наукового дослідження.

Концепція формування конструктивних умінь учнів засобами початкової дизайн–освіти розроблена з урахуванням національної доктрини українського шкільництва і, зокрема, наступного її положення: „Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених... конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, культурної взаємодії" (розділ 5).

В основу розробки функціональної моделі формування конструктивних умінь учнів засобами початкової дизайн-освіти покладено культурологічний підхід, який передбачає створення цілісного психолого-дидактичного забезпечення навчально-виховного процесу з предметів мистецького і технологічного профілів. Зазначений культурологічний підхід відповідає сучасним соціально-

світоглядним виховним і освітнім вимогам та реаліям функціонування педагогічної системи „естетичне довкілля – конструктивна людина - громадянське суспільство" і психологічної системи „думка – почуття - практична дія", а також особливостям сенситивного вікового періоду у розвитку молодших школярів їхній „наближеності до художнього типу особистості" (М.С. Лейтес, А.В. Запорожець).

Концепція розроблялася у відповідності до стандарту загальноосвітньої початкової школи, з виокремленням змістової лінії „Пропедевтика інформаційної культури" (освітня галузь „Технологія") як пріоритетної. За концепцією дослідження, методологічною основою дизайн-освіти є культурологічний підхід, який полягає у взаємодоповнюваності вербального, сенсорного, структурного інформаційних аналогів. Вербальний, сенсорний і структурний види інформаційних аналогів у початковій дизайн-освіті розглядаються як цілісна педагогічна система, якою визначаються дидактичні основи формування конструктивних умінь особистості: інтегрований зміст мистецьких і технологічних дисциплін, активні та інтерактивні форми взаємодії вчителя й учнів у спільній проектно-ігровій діяльності, наступність формування конструктивних умінь у процесі дошкільної, початкової, загальної, профільної і професійно-педагогічної дизайн-освіти.

Змістовий компонент дизайн-освіти реалізується у міждисциплінарній проектно-художній діяльності проблемно-пошукового типу із синтезом художнього, технічного, науково-дослідного видів творчості, у яких метод проектів є визначальним. Результатом комплексного методичного впливу на учнів має бути система сформованих конструктивних умінь: мовленнєвих, художніх, технічних.

Дизайн-освітою як проектно-художньою діяльністю продуктивного типу зумовлюється розуміння сутності конструктивних умінь. Конструктивними вважаються уміння, які характеризуються свідомим виконанням учнями інтегральних дій, спрямованих на створення предметів матеріально-художньої культури мовленнєвотворчими, образотворчими і предметно-перетворювальними засобами у процесі проектно-ігрової діяльності.

Виходячи із зазначених концептуальних положень наукового дослідження, формулювалася загальна **гіпотеза**, сутність якої полягає у таких припущеннях:

- формування конструктивних умінь учнів здійснюється ефективніше на основі культурологічного підходу до навчання і виховання, функціональна модель якого пов'язується із системою інформаційних аналогів, теорією і методикою початкової дизайн-освіти;
    - оволодівання учнями конструктивними уміннями зумовлюється цілісним психолого-дидактичним і мотиваційно-процесуальним забезпеченням, а саме:
    - включенням у навчально-виховних процес змісту інтегрованих предметів мистецького і технологічного профілів ;
    - комплексною розробкою навчального предметного середовища, зорієнтованого на особистісно значущий світ професій;
- взаємодоповнюваністю технічного мислення й образної уяви у процесі ігрового проектування;
- організацією активних та інтерактивних способів взаємодії учителя й учнів у процесі початкової дизайн-освіти.

За результатами дослідження лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки АПН України проблем пізнавальної активності, пізнавальної самостійності, бажання та уміння вчитися створено навчально-методичні комплекти з особистісно зорієнтованим змістом навчання (Н.М.Бібік, Т.М.Байбара, М.С.Вашуленко, Н.С.Коваль, О.Ю.Прищепа, О.Я.Савченко). Відбувається всеукраїнська експериментальна апробація підручників. В ході апробації важливо зафіксувати зміни у якісних характеристиках конструктивних умінь учнів сучасної початкової школи у порівнянні з початковими школами другої половини XX століття. На часі дослідження інших аспектів формування конструктивних умінь і дій школярів, які досі недостатньо вивчалися науковцями: формування конструктивних умінь засобами комп'ютерної графіки і графічного дизайну на уроках образотворчого мистецтва, предметно -пластичними засобами в ході створення композицій з художньої праці, мовленнєвотворчими на заняттях з мови і читання, технічними у процесі трудового навчання, комбінаторно-розрахунковими на заняттях з математики.

У навчально-методичному комплекті з художньої праці запропоновано зміст початкової дизайн-освіти. Так розділами нового підручника з художньої праці для 4 класу є: ландшафтний дизайн, дизайн костюма, промисловий дизайн, дизайн середовища, графічний дизайн. Кожний вид дизайну є особистісно значущим для певної групи учнів, які відрізняються домінуючими типами сприймання інформації довкілля. Конкретний тип особистості має природний нахил до професій реалістичного типу (людина-природа, людина-техніка), а тому учні-„діячі" відзначаються емоційно позитивним ставленням до ландшафтного або промислового дизайну. Учні з емоційним сприйманням мають природний нахил до соціального типу професій (людина-людина, людина-художні образи), а тому вони вибирають як особистісно значущі для себе дизайн середовища і дизайн костюма. Відповідно учні, які мають природну схильність до інтелектуального типу професій, виокремлюють графічний дизайн.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КОМПЕТЕНТНОСНИХ ІСТОРИЧНИХ І ГУМАНІСТИЧНИХ НАВИЧОК

Л.В.Котенко,
ЗОШ № 36, м. Житомир

Тема: СТАН КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ В 30- І РР.
ЛІТЕРАТУРА І МИСТЕЦТВО.

Мета: проаналізувати історичні умови розвитку культури України цього періоду, продовжити роботу над формуванням вміння аналізувати твори мистецтва, літератури, узагальнювати і систематизувати історичний матеріал, порівнювати, оцінювати твори мистецтва і літератури, діяльність людей в історичному процесі з позиції загальнолюдських цінностей, складати конспект, тези, брати участь у шкільній дискусії, вміння працювати в малих групах і парах, шукаючи узгоджені істини, працювати над формою висловлення власних ідей, обговорювати проблеми в загальному колі. Вчити учнів визначати роль людського фактора в історії, на основі різнобічного вивчення і аналізу джерел давати оцінку діяльності представникам культури, виховувати почуття гордості за здобутки національної культури.

Обладнання: портрети діячів культури (динамічно змінюються залежно від розгляду питання), виставка літератури, ілюстрації до питання «Образотворче мистецтво», таблиця «Над чим подумати і що обговорити», ілюстрації картин М. Бойчука і ін. Художників, касети з записами музики В. Моцарта „ Реквієм”

Тип уроку: урок засвоєння нових знань **(Роздуми над відкритими особовими справами українських митців-в’язнів)**

Поняття, які треба вивчити і повторити: тоталітарний режим, уніфікація, „розстріляне відродження”, денаціоналізація.

Особистості: Є. Плужник, Д. Фальківський, М. Зеров, М. Драй- Хмара, М. Куліш, Л. Курбас, М. Бойчук...

Міжпредметні зв”язки: українська література (тема „ Розстріляне відродження”, образотворче мистецтво (школа бойчукістів), уроки музики (клас бандури).

Хід уроку

І. Організація класу:

Учні під музику слухають уривки з поеми В. Сосюри „Розстріляне відродження”:

В вікно б”є вітер непривітний, Страшний пройшли, Ви, друзі, час,
Дощем, як снігом, в час зими. Та як живі Ви поміж нас,
І дивляться Василь Блакитний, Будете жить, на горе кату!
І Хвильовий на мене з тьми. Безсмертя ж бо не розстріляти!...

ІІ. Мотивація навчальної діяльності:

Вчитель: Ті, кого розстріляли як представників українського національного відродження, сьогодні присутні з нами лише на фотографіях, в своїх творах. Вони не оскаржаться, не засудять... Тому говорити будемо ми... І хай на нашому уроці-роздумі звучить не лише матеріал прочитаного підручника. Оживимо архівні справи... Хай говорять Плужник і Хвильовий, Фальківський і Драй- Хмара, Куліш і Курбас, Зеров і Косинка... І, звичайно, ми... Обмінюємося думками, послухаємо один одного. Прочитаємо їх листи, які так і не дійшли до свого адресата, щоденники, твори. Подумаємо, **чому це сталося саме з нашим народом, чому спостерігається певна ностальгія за тими часами? Чи можливе повторення таких сторінок в нашому житті?** У нас сьогодні є унікальна можливість оживити атмосферу 30-х рр., торкнутись історії. Яр Славутич сказав: (звучить „ Реквієм” В. Моцарта)

... Я Вас виводжу з забуття й полону
Облуд ворожих. Заслані співці...
....Я воскрешаю Вас, ясних, безвинних,
Що в тюрмах честь уміли берегти...

ІІІ. Повідомлення теми, мети, плану:

- Історичні умови розвитку української культури в 30-і рр.

2. Характеристика основних літературних і мистецьких течій І-ї пол. ХХ ст.
3. Розвиток української літератури.
   - Драматургія і театральне мистецтво.
   - Розвиток мистецтва. Кобзарство України.
   - Релігійна політика влади.

Проблемне питання:

Протягом роботи на уроці учні повинні з”ясувати, чому „**розстріляне відродження стало розстріляним безсмертям?”**У чому сила таланту митців? Чи підвладне мистецтво часу?

Вчитель знайомить учнів з виставкою літератури до уроку.

Вчитель коментує **домашнє завдання:** 1) вивчити матеріал підручника Ф. Турченка „Історія України”с. 306- 311. 2) За вибором: 1) Доведіть або спростуйте на прикладі творчості 30-х рр. твердження: „ **Людина – найвеличніша з усіх істот.**

Людина – найнещасніша з усіх істот.

Людина – найпідліша з усіх істот”.

3) Приготувати ілюстрації до епізодів, які Вас вразили на уроці найбільше.

4) Коментування листів, щоденників 1934 – 1937 рр.

Вчитель призначає групу статистів, які фіксуватимуть роботу учнів.

IV. Актуалізація опорних знань: Після розправи над українським селянством тоталітарна держава взялася за інтелігенцію. Щоб зрозуміти, чому це сталося, пригадаємо, **який політичний режим панував в СРСР в 30-х рр.**

Метод: Мікрофон:

- **учні називають ознаки тоталітарного режиму.**

2) Клас з”ясовує, які принципи були пануючими в українській літературі.

3) Які тенденції можна було прослідкувати при цьому ?

4) Від яких факторів залежить розвиток культури в тоталітарній державі?

В ході обговорення учні приходять до висновку, що влада **монополізувала право на істину, нав”язавши суспільству убоге розуміння культури – обслуговування політичних цілей ВКП(б).**

V. Вивчення нового матеріалу:

(клас поділено на „ цитатників” та „ аналітиків”, „ інформаційне бюро”, групу статистів, динамічні пари і робочі групи згідно інтересів, нахилів і рівня сприймання навчального матеріалу)**:**

- **При допомозі методу „мікрофон” учні згадують історичні умови, в яких розвивалася українська культура 30- х рр. XX ст.**

2. ІІ-е питання клас вивчає при допомозі **розповіді** вчителя, яка супроводжується цитуванням літературних творів і демонстрацією творів мистецтва, учні записують основні тези в зошити.

На уроці працює **„довідкове бюро”,** йому слово (учні використовують домашні заготовки; користуючись матеріалом підручника розповідають про наслідки політичних репресій для української літератури).

3. Вчитель: В історії дуже важливу роль відіграють особистості, від активності чи пасивності яких залежить сам хід подій. Тому історичні умови розвитку української культури розглянемо через сторінки їх життя і діяльності. І розпочнемо ми з характеристики творчості М. **Хвильового**. Що нам розповідають про нього документи?

Клас, заслуховуючи групу цитатників, готується до аналізу документів і записує у формі тез головні думки до робочого зошита.

Цитатники: в своїх повідомленнях звертають увагу на основні віхи життя і творчості митця. Підкреслюють, що письменник прагнув вивести українство **з сфери гопака і примітивної просвітянщини на рейки розбудови української держави.** Вражав **феноменальною працездатністю.** Анкетування українських літераторів 1925 р. виявило, що більшість назвала його **улюбленим** письменником. Вважав, що **мистецтво не може бути заідеологізованим, як і література – партійною.** Його твори започаткували **модерну** течію в українській літературі. Засуджував „ диригентську паличку Москви”, яка паралізувала національне життя в Україні, зірвав ореол лицарства з чекістів. Передбачав розстріл цілої генерації, в „Санаторійній зоні” пока-

зав крах ідеалів тих, хто щиро вірив у світле майбутнє.

Учні бговорюють слова М. Хвильового: „ **Із зони вийти не можна. Сюди можна тільки ввійти...**”

За політичними переконаннями М. Хвильовий був комуністом. Саме в цьому полягала його особиста трагедія. Більшовизм і національна ідея – поняття несумісні. М. Хвильовий побачив, як КП перетворюється на „собирателя землі руської”, **диктатура пролетаріату перетворюється на диктатуру партії.** Голодом виморюється народ, безконтрольно панує ОГПУ. М. Хвильовий виступив за вільний розвиток національного мистецтва без сліпого наслідування. Його лозунг: „Орієнтуватися на психологічну Європу”. Владу дратував такий безкомпроміс.

Учням для аналізу пропонується лист Сталіна до Кагановича (1926 р.)

Цитатники: „ ...українізація...може набрати ..характеру **боротьби... проти Москви**..., проти росіян взагалі. Оволодіти новим рухом за українську культуру можна, лише борючись з крайнощами Хвильового в рядах комуністів”. Письменник зі своєю партією рвати не міг, щоб не зрадити ідеалів, заради яких вони йшли на смерть, але він не міг сліпо виконувати ті вказівки партії, з якими він був не згоден. 1933 р. став фатальним для М. Хвильового. Селами вже сунув голод. ... Арешт друга М. Ялового. ..І він наважився пожертвувати найсвятішим – життям.

Учні обговорюють **через коло ідей** : Чи була це капітуліція?

(приблизні відповіді: **це була смерть на амбразурах, бо вважав, що так може довести більше, ніж присутністю в житті. І горе тій нації, представники якої змушені ставити питання: хто вони – члени партії, чи члени нації.** Письменник прагнув **розбудити совість, зупинити цю фанатичну країну на краю прірви. І пролунав постріл, який мав розбудити тих, хто заснув).**

Вчитель: А тепер попрацюємо з іншими **документами. Перед нами папки з особовими справами заарештованих представників української культури. Наше завдання: зрозуміти, чому проходили арешти, чого боялася влада і зробити висновки, в яких історичних умовах розвивалася українська культура?**

Учні проводять **перекличку** за наявними особовими справами (на розгляд вчителя). Слухаючи матеріали котроїсь з них, клас доповнює, відповідаючи на питання, **а що в папку органи ДПУ не внесли і чому?**

Наприклад, учні розглядають справу Г. Косинки: (**тезами повинні записати, що влада не внесла в папку, відповісти на питання: Про що влада мовчала...)**

Судова справа №

Обліково статистична картка на з.к. Косинку (Стрільця) Г. М.

1. Рік народження.....29.11.1899 р.
2. Місце народження.....с. Щербанівка Обухівського повіту – Київщина
3. Соціальне походження.....з незаможної родини (селян)
4. Соціальний стан.....письменник
5. Національність – українець
6. Підданство – СРСР
7. Партійність
8. Освіта – Київський інститут н\о
9. Спеціальність
10. Стаж
11. Якими мовами володіє (крім рідної)
12. Служба в армії старій, білій, червоній
13. Заарештований... 1934 р.
14. До цього.....було слово...

Виписка з протоколу: належність до контрреволюційної терористичної організації.

Звинувачення: буржуазний націоналіст, куркульський агент в радянській літературі, готував терористичні акти проти радянської влади.

Вирок: 13-15. 12. 1934 р. - **розстріл.**

Вирок виконано: в Києві, Інститутська, 5 ; 18.12. 1934 р.

В папку не внесено (доповнення учнів з використанням домашнього завдання): письменник нікого **не ідеалізував.** Показав **драму і трагедію** села з його сподіваннями і розчаруваннями. Влада вимагала чорними фарбами змальовувати „ ворогів народу – куркулів – заможних селян", повстанців- петлюрівців, а **світлими – бідняків**. А поскільки Косинка цього не робив, то його назвали поетом отаманщини і бандитизму. Письменник **не ілюстрував партійні гасла,** за що і поплатився життям.

Слово Косинці: „То не важливо, що мене цькують. **Українська..література все-рівно буде однією з кращих у світі**."

Вчитель: О. Субтельний твердить, що „ 1937 р. на Україні почався в 1934 р."

Доведіть або спростуйте цю думку (метод „ Коло ідей").

Звернімося до документів: „ Постанова Президії ЦВК СРСР від 1.12.1934 р. „ Про порядок розгляду звинувачень у підготовці чи здійсненні терористичних актів, на слідство – не більше 10 днів. Справи розглядати без прокурора і адвоката. Оскаржень і помилувань не приймати".

Коментар учнів. Для прикладу учні можуть проаналізувати особову справу Д. **Фальківського** (цитатники заповнювали папки за попереднім зразком).

В папку поета не внесено: його вірші, бо теми творів, які він піднімав, це не восхваляння радянської влади, а безглуздя і жахи громадянської війни і т. д.

учні читають вірші:

..Зійшлись обоє на багнетах:
Старий-старий і молодий;
В одного: Сину! З-під кашкета...
В другого: Батьку, одійди!. .
Зійшлись і стали на хвилину.
Схрестили погляди на мить, -
Кашкет мовчить і жде на сина.
А син осикою тремтить.

На перекошених обличчях –
не біль, не втома – дикий сказ:
Хоч би вже швидше!.
Хоч би швидше! Хоч би зараз!..
І довго б ждали два багнети.
В очах кривавий переляк;
Та хтось іззаду з кулемета
Обох скосив....

Учні обговорюють (метод: **коло ідей)** трагедію громадянської війни для суспільства. **Владу став** дратувати небезпечний для радянської поезії мотив каяття колишнього чекіста (його совість не знала спокою від тіней колись ним розстріляних людей).

Фальківський згадує:

„... він стояв тоді понуро:
І руки зв"язані іззаду...
І тільки місяць коло муру
скликав сестер своїх на раду.
В очах байдужість і покора...
І тихо: - Дайте докурити...

І вже за мить – лицем угору
лежав він, кулею забитий.
...Хотів у лоб...Тряслися руки...
А за стіною степ широкий.
Пустить? Та я ж чекіст...
Ах, муки!.. І це страшне, розбите око...

Говорить Поет:

.. Я служив у Чека...
Дні і ночі голодний, без сил

Не жахався я
Тіней з могил,

Я на смітнику Жовтня копавсь, Тіней тих, що я сам розстріляв.
Д. Фальківський **не хотів писати по замовленню влади.**
Слово поету: „Поклонюсь я низько житам: «Ви **простіть** мене, блудного сина».
Д. Фальківський був людяним і ніжним ліриком (для підтвердження думки можна використати пісню на слова поета і прокоментувати, чому вона не подобалася владі?

Довідкова служба: У Києві, в підвалах колишнього інституту шляхетних панянок були катівні НКВД. Тут в 1934 р. розстріляно багатьох українських митців.
Вчитель:... Але хоч хоч розстріляні Г. Косинка, Д. Фальківський, та продовжують писати Є. Плужник, М. Зеров, М. Драй-Хмара і ін. Тоді почалися **повальні** масові арешти... ***Цілі списки перетворили в некрологи*** **(вчитель** демонструє їх зразки**).** Маховик репресій запрацював на повну силу.
Обговорення в групах: Чому почалися масові арешти і коли вони стали можливими?
Цитатники: Документи говорять: „В 1937 р. узаконено за вказівкою Сталіна від імені ЦК ВКП (б) органам НКВС застосовувати до арештованих **фізичні** методи тиску. Влада зміцніла....
Аналітики приходять до висновку як результат роботи груп: „ Закони порушувалися законно. Терор був ідеологічно виправданий. Сталін висунув тезу про загострення класової боротьби в ході будівництва соціалізму.
Цитатники: „ Із Звітної доповіді ЦК КП У ХП з їзду КП (б) У (1934):
„ На Україні класова боротьба напруженіша, ніж в інших місцях, і ворог – куркуль, націоналіст – тут досвідченіший, лютіший, ніж де б то не було в інших республіках і областях Союзу."
Аналітики: Це звучало як **директива!** Результат – згортання українізації. Свідченням цього стала Постанова РНК УРСР від 20.04.1938 р. „Про обов"язкове вивчення російської мови в неросійських школах України".
Вчитель: Пройдемося соловецьким шляхом з тими, хто потрапив сюди в 30 – х рр. ... Мовчать сьогодні Соловецькі дзвони... Нас зустрічає плакат:» Железной рукой загоним человечество к счастью» . Ми навіть їх могилам не можемо поклонитись, як Калнишевському, бо багатьох розстрілювали і скидали у спільну яму, частину викидали в болота...**Чи можна було б взяти інтерв'ю? Тут все мовчить.. Моя уявна плівка нічого не запише. Мовчатиме і магнітофон.**
Учні проводять паралель із розмірами царських репресій.
Цитатники: У професора історії Б. Подоляка – свідка і жертви репресій – читаємо:«... Для Сталіна важливо було знищити не форму, а душу кожного народу. Але щоб цього добитись, треба було не тільки спаралізувати і здеморалізувати його масовим терором, а й **знищити носіїв цієї душі:** письменників, художників, філософів..."
Вчитель: „ **Хто ж Ви, українці, загнані сюди ?** Учні беруть уявні інтерв"ю у **М. ЗЕРОВА, використовуючи зразки попередніх особових справ.**
В своїх **повідомленнях клас** наголошує, що це був **рідкісний ерудит**, блискучий оратор, поет, І-й український неокласик, літературний критик, що дуже дратувало убоге керівництво. Москва **злякалась культурної експансії українців.** Вченого звільнили зі всіх займаних посад, від викладання....Далі – арешт, заслання....
Цитатники: М. Зеров нам свідчить: „ ...Етап переношу важко. Лаються навкруги і старанно. У мене **залишається одне – праця".**
Учні цитують і коментують уривки з архівних документів КДБ про знущання над в"язнями („Звинувачувальний акт у справі № 885 про контрреволюційну діяльність наглядацького складу і медперсоналу... таборів особливого призначення ОДПУ на Соловках. Розділ „ Знущання над в"язнями")
Висновки аналітиків: Сірість не могла змиритися з мислячими людьми. Цей документ, складений самими енкаведистами при зміні влади, коли засуджували своїх попередників. І на цьому фоні високоінтелігентний Зеров з його професорською делікатністю, який ночами читав в"язням переклади „ Енеїди" Вергілія. Поета розстріляли за ерудицію.
Вчитель: Відкриємо особову справу Є. **Плужника** (папка оформлена за попереднім зразком). Учні озвучують матеріали „ справи".
В папку не внесено: В ході повідомлення учні аналізують його поетичні збірки. **Послухаємо поета:** „ В ім"я чого безслідно зникають з чиєїсь байдужості до людського життя династії хліборобів? Чому треба було пережити таку жорстоку громадянську війну, яка карала і винних, і правих? Уявляєте....

Сідало сонце. Коливались трави. Передній, мабуть, ожив – так човгав:
Перерахував кулі – якраз для всіх черевики скривив.
А хто з них винний, а хто з них правий! Сховалось сонце. Сутеніло помалу.
– З-під однакових стріх. Час би й росі!
Не схибить куля – не стогнатимуть довго. А хтось далеко десь генералу:
Подивилися – поле! Ромен з трави... – Усі!

Інтерв"ю з поетом (фронтальна робота з класом):

- Ваше життєве кредо ? („Якщо бути поетом, то великим. Я можу написати щось надзвичайне... щоб кожен сказав:" А це Плужник написав".

Вчитель: 1) Доведіть або спростуйте, що розвиток культури тісно пов"язаний з політичним життям держави.

2) Чи актуальні вірші Плужника сьогодні?

Довідкове бюро:

Під час одного засідання, де Плужник читав свої вірші, М. Рильський обняв його і сказав: „ Ви справжній поет!..”. А М. Бажан підписав йому книжку : „ Плужнику, тому, чиє одне слово варте тисячі моїх слів”. Але поет **не писав на замовлення.** І влада йому цього не простила. Після смерті його труп замотали в ганчір”я, викинули за мури монастиря, прив”язавши до ноги бірку № 1137. **Радянській державі українські таланти були непотрібні.**

Це до нас Є. Плужник звертається: „Суди мене судом своїм суворим,

Сучаснику! *... Нехай комусь судився довгий*
Шлях до останньої межі,
Свій коротенький перейшовши,
не нарікатиму – я жив!”

Вчитель: Чому 30-і рр. XX ст. вважають найтрагічнішими для української літератури?

Метод: мікрофон

Вчитель: Відкриємо особову справу **М. Драй-Хмари...**

Цитатники озвучують за попердній зразком матеріали про М. Драй-Хмару.

В папку не внесено: Пленум ЦК КП(б)У 1926 р. відзначив, що українські літературні групи неокласиків прагнули «спрямувати **економіку України на шлях капіталістичного розвитку**..... на зв'язок з буржуазною Європою.» Як наслідок, М. Драй- Хмару звільнили з роботи.... відібрали право на друкування творів, праці вилучили з бібліотеки. Потім знову арешт... **Знав 19 мов. Блискучий ерудит...**змушений був рубати ліс на дрова.

Свідчить М. Драй-Хмара:

„І знов обвугленими сірниками І клаптик неба, розп'ятий на гратах,
на сірих мурах сірі дні значу, і нездріман не око у «вовчку»...
І без кінця топчу тюремній камінь,
і туги напиваюсь досхочу. ...

З листа до дружини 20.08.1938 р. (написаний олівцем на тоненькому папері):

«Я не можу тобі писати..., падаю на роботі, і тоді мене підвішують... Ноги опухли...” Поет помер на Колимі в 1939 р., але так і **не визнав,** що належить до «націоналістично-терористичної організації”. На запитання «За що тебе заарештували? Була відповідь: « Тому, що я – український **інтелігент**».

Вчитель: Давайте подумаємо і порадимось: Чому дослідники називають ці процеси **«Розстріляним безсмертям»?** Чи підвладне мистецтво часу ?

Метод: коло ідей: Учні для підтвердження використовують думку Є. Маланюка, що **„Як в нації вождів нема, тоді вожді – її поети”.**

Влада це розуміла і тому так жорстоко обійшлася з українськими митцями.

На прикладі творчості В. **Підмогильного** (розстріляний на Соловках) учні звертають увагу на те, що митець **потужного інтелекту** звертав увагу на трагізм будь-яких революцій. **Енциклопедично обдарований, „університет на дому”** цікавився людиною **Особистістю.**

Учні обговорюють питання „Чим же завинив письменник перед своїм народом і був вбитий в розквіті творчих сил? (**приблизні відповіді**: побачив у збільшовиченому суспільстві перетворення **людей на масу,** що сліпо підпорядковується **диктатурі пролетаріату**. Показав, як суспільство йде до морального збочення.)

Група аналітиків на прикладі творчості І. Багряного показує, як режим прагнув зламати творчу людину. Особливо це прослідковується на прикладі твору „ Сад Гетсиманський”, де розкрито жахи сталінських катівень. Це допомагає учням усвідомити, в яких історичних умовах розвивалася українська культура.

За попереднім зразком можна розглянути судові справи (за вибором вчителя) І. Крушельницького, В. Поліщука, М. Йогансена, В. Свидзинського, В. Бобинського А., Кримського, Л. Старицької – Черняхівської , П. Филиповича, М. Вороного, Марка Антіоха та ін.

- **Розвиток драматургії, театрального мистецтва.**

На прикладі творчості М. Куліша учні аналізують розвиток драматургії і театру, звертають увагу на формування особистості М. Куліша як драматурга, його розчарування в комуністичних ідеалах, створення яких супроводжувалося вакханалією терору, війною влади проти власного народу. І за письмовим столом **Куліш – комуніст відступав перед Кулішем – художником.** Показав, як влада витравлювала душу, розвивала хворобу меншовартості...

Питання до класу **від М. Куліша :** „ Якщо прямувати до світлого майбутнього, то **чому через шибениці і хрести?**

(методом „ коло ідей” готується відповідь)...

Слово М. Куліша до нас: „... Я переконаний, що **правда наших днів обов”язково спливе, і ми будемо виправдані.** Сподіваюсь, що **нове покоління не буде полохливим**, і НКВС відчує, що зросла нова сила...

Вчитель: А тепер давайте послухаємо уривок з твору М. Куліша „ Мина Мазайло”(учні **інсценізують** уривок з твору).

Вчитель: Яка доля чекала героїв п”єси, Ви дізнаєтесь, прочитавши її до кінця. **Подумайте, чому** такі твори не подобалися радянській владі?

Не дивно, що поскільки драматургія тісно пов"язана з театром, доля звела і двох справжніх митців М. Куліша і Леся Курбаса. Тому відкриємо особову справу політв"язня Курбаса.

В ході аналізу матеріалів учні приходять до висновків, що Курбас І-й поєднав новітній театр з театром барокко. Його творча індивідуальність найкраще виявилась в організованому і керованому театрі „ Березіль". Тут поєдналися **різні мистецькі стилі. Учні дають їх характеристику. Найбільший внесок митця – це теорія мистецького перетворення життя.**

- **Вчитель:** Подібні процеси відбувалися і в музиці, кіно, живописі, графіці, скульптурі.

Вчитель нагадує учням про **складання таблички „ Діячі українського мистецтва".**

На прикладі діяльності художника М. Бойчука **клас аналізує** історичні умови розвитку образотворчого мистецтва (розповідь, **аналіз супроводжується показом ілюстрацій картин)**.

Висновки учнів: Професор Академії мистецтв з 1917 р. був основоположником українського монументального мистецтва. За це він став неугодним владі. Помер у засланні.

Вчитель: У прагненні встановити тотальний контроль над культурним життям України репресивна машина не обминула і **народну творчість.**

Протягом розгляду цього питання учні розв"язують завдання: Чому 30-і рр. вважають **найтрагічнішими** для українського **кобзарства і лірництва?**

Цитатники: Звернемось до документів: З виступу на пленумі Всеукраїнської профспілки працівників мистецтв заступника наркома освіти А. Хвилі: „ Кобза і бандура – це класововорожі інструменти" (1934 р.)

Чому їм дали таку характеристику? (обговорення в малих групах і звіт аналітиків)

Звернемось знову до **документів**: „ Вони орієнтують музичний фронт на часи гетьманів та козацької романтики".

Вчитель: А насправді?

Приблизні відповіді: Бандуристи і лірники – **це совість нашої нації, вони будили приспану пам"ять...**

Звучить бандура...у виконанні учнів класу.

Клас заслуховує **повідомлення** про трагічну розв"язку, яка наступила в грудні 1934 р. , коли до Харкова на заключний етап Республіканської олімпіади міста і села звезено майже 300 найкращих кобзарів і лірників. Їх заарештували і розстріляли. А згодом було знищено творчі капели, ансамблі бандуристів (при наявності часу **можна інсценізувати сценку** про розправу над бандуристами (В. Щерба „ Розстріляні струни"...)

Робота з класом: Чи зустрічали Ви аналоги в українській історії?

- **Церковна політика**.

Влада сама хотіла володіти умами і душами людей. Тому, зміцнившись, вона починає безкомпромісну боротьбу проти церкви.

Чи можливим був між ними компроміс? Які мала наслідки така політика?

Робота з документами: Учні аналізують статтю Адміністративного кодексу УСРР з розділу „ Правила про культи". Декрет уряду УСРР про свободу совісті втратив чинність. І Україна зайняла сумне І-е місце у боротьбі проти церкви.

Цитатники: З „Щоденника" М. Драй – Хмари: „ Заходив недавно до Володимирського собору. Який жах! Фрески Васнецова, Нестерова потріскалися і облуплюються. В Соборі вже кілька років не отоплюють, із стін тече, і пам"ятки мистецтва гинуть. Як варварство! ... Що це – **неохайність** чи просто **свідоме руйнування святинь?"**

Вчитель: Чому найбільше гонінь зазнала УАПЦ ?.

Довідкове бюро: В 1929 р. УАПЦ було звинувачено в антирадянській діяльності. В 1930 р. вона була змушена саморозпуститися. Учні розповідають про розправу над священниками і наслідки цих процесів для України.

Вчитель: ІІ-у п"ятирічку Сталін назвав „ п"ятирічкою знищення релігії". **Доведіть або спростуйте цю думку (метод – коло ідей).**

Протягом уроку учні збирали дані про погром українського духовного життя, створивши таблицю (**демонструється на дошці):**

„ Наслідки погрому укр. Духовного життя"

VI. Розв"язання **проблемного** завдання: Робота над терміном „відроження". Вчитель зосереджує увагу на терміні „ **розстріляне безсмертя"**.

Учні роблять висновки, що митці України зробили крок у безсмертя, бо фізично можна знищити людину, але її думки, твори залишаються жити і сьогодні допомагають там розуміти найвищі людські цінності.

Правий був Юрій Клен: „ Ні, ще не вмерла Україна,
Із катафалка підвелась – жива!"

VII. Закріплення:

- Учні заповнюють таблицю про віхи репресій (розправи над українською інтелігенцією

2. Чому в СРСР єдиним офіційно визнаним і дозволеним був „ соціалічтисний реалізм?"

VIII. Підведення підсумків уроку:

Працює **група статистів,** підводяться підсумки уроку.

.... Помолимось за тих, що у розлуці
Помруть, відірвані від рідних хат;

....що душить жаль у невимовній муці,
за тих, кого веде на страту кат.
Над ними, Господи, в небесній тверді
Простри свої долоні милосердні.

Посилання:

1. Білецький П. Скарби нетлінні (українське мистецтво у світовому процесі) К., 1974.
2. Гунчак Т. „Україна перша половина ХХ століття" К., 1993.
3. Гривачевський Б. „ Листи з Соловків" К., 1992.
4. Жулинський М. „ Із забуття – в безсмертя" К., 1990.
5. З порога смерті" К., 1991.
6. Зеров М. Мої зустрічі з Нарбутом" (Бібл. Вісті, 1927 № 1 с. 102).
7. Молокін О. Український модерн в архітектурі ХХ ст. К., 1940, №4.
8. Підгайний С. „ Українська інтелігенція на Соловках" 1947.
9. Попович М. Нарис історії культури України Словник художників України К., 1973.
10. Славутич Яр „ Розстріляна муза" К., 1992.
11. Українське мистецтво у полікультурному просторі К – 2000.
12. Чорнобривцева О. „Художники" - нариси К., 1987.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ТА ОРІЄНТИРІВ ОСОБИСТОСТІ

О.В.Журба,
ЗОШ №20, м.Житомир

Тема: ЯК НАШІ ВЧИНКИ ВПЛИВАЮТЬ НА НАШЕ ЖИТТЯ
(Курс «Етика» 5 клас)

Очікувані результати

Після уроку учні зможуть:

- пояснювати зміст понять „вчинок", „подвиг";
- характеризувати емоції і почуття, які впливають на нашу поведінку;
- обґрунтовувати важливість уміння керувати собою.

Формувати в учнів такі компетенції:

- давати моральну оцінку вчинкам;
- співвідносити їх з моральними нормами;
- управляти собою, своїми вчинками, здійснювати самоконтроль.

Понятійний апарат: вчинок, подвиг, емоції.

Хід уроку

І. Актуалізація опорних знань учнів

1. Чому правило „стався до людей так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе" називають золотим правилом моралі?

2. Вдома учні готували ілюстрації до казок, в яких добро перемагає зло. Учні демонструють ілюстрації та пояснюють, чим керувалися їхні казкові герої, коли здійснювали вибір між добром і злом.

ІІ. Мотивація учбової діяльності. Повідомлення теми та очікуваних результатів

Кожен з нас у повсякденному житті здійснює вчинки, тобто дії – хороші чи погані, продумані або нерозважливі, корисні чи шкідливі. Сьогодні ми з вами проаналізуємо, як вчинки впливають на наше життя, як навчитися керувати собою, що допомагає уникнути помилок та негативних наслідків учинків.

ІІІ. Вивчення нового матеріалу

1. Що таке вчинок?

Вчитель пропонує учням ознайомитися з оповіданням Василя Сухомлинського „Красиві слова і красиве діло" та методом „уявного мікрофону" відповісти на питання: „Хто з хлопців вчинив дію, а хто – моральний вчинок?".

Красиві слова і красиве діло

Серед поля стоїть маленька хатинка. Її побудували, щоб у негоду люди могли сховатися і пересидіти в теплі.

Одного разу серед літнього дня захмарило і пішов дощ. А в лісі в цей час було троє хлопців. Вони сховалися в хатинці й дивилися, як з неба ллє, мов з відра.

Коли це бачать: до хатинки біжить ще один хлопчик. Незнайомий. Мабуть, з іншого села. Одежа на ньому була мокра, як хлющ. Він тремтить од холоду.

І ось перший із тих хлопців, що сиділи в сухому одязі сказав:

– Як же ти змок на дощі! Мені жаль тебе...

Другий теж промовив красиві і жалісливі слова:

– Як страшно опинитися в зливу серед поля. Я співчуваю тобі.

А третій не сказав ні слова. Він мовчки зняв з себе сорочку і дав її змоклому хлопчикові. Той скинув мокру сорочку і одягнув суху.

Гарні не красиві слова. Гарні – красиві діла.

Василь Сухомлинський

Учні після обговорення оповідання записують в зошити визначення, що таке моральний вчинок.

М о р а л ь н и й в ч и н о к – це добровільна дія, що об'єктивно відповідає моральній вимозі. Вчитель зауважує, що кожна людина повинна бути здатною здійснювати моральні вчинки, в цьому проявляється зрілість людської особистості.

2. Який вчинок називають подвигом?

Вчитель запитує дітей, які б вчинки вони назвали подвигом.

Давайте згадаємо шестирічну дівчинку Настю Овчар, про яку писали в газетах, показували репортажі по телебаченню весною 2005 року. Що вона вчинила? Чи можемо ми назвати її дії подвигом? Чому?

Які подвиги героїв Великої Вітчизняної війни ви знаєте?

Учні записують в зошити визначення, що таке подвиг.

П о д в и г – це дія, що потребує надзвичайного напруження фізичних сил, самопожертви, ризику для життя.

Учні читають уривок з поезії М. Сингаївського про героїв-чорнобильців та відповідають на питання: "Чим подвиг відрізняється від морального вчинку?"

Перший удар на себе,
Перший вогонь на себе,
Так одчайдушний Данко
Людям віддав своє серце,
Як же тут не згадати,
Поруч з ним не назвати –
Вас, що уміли серцем
Грізний вогонь зупинити.
І віддали, що мали:
Життя – що одне в людини,
Вірю, що ви врятували
Долю моєї днини.

М. Сингаївський

3. Як впливають емоції та почуття на нашу поведінку?

Вчитель зазначає, що емоції – це форма вираження моральних почуттів та пропонує учням навести приклади своєї поведінки, коли в них зіпсований настрій. Від чого залежать наші вчинки? Учні називають фактори, які впливають на поведінку людини (приклад батьків, правила поведінки в суспільстві, закони суспільства, шкільне виховання, приклад друзів, закони вулиці тощо).

Вчитель об'єднує учнів в групи, кожна група отримує картку, на якій записано прислів'я, зміст якого потрібно пояснити та проілюструвати прикладом.

① Шия з намистом, а голова – зі свистом.
② Чим розумний стидається, тим дурень величається.
③ Хоч вдача гаряча, та розум курячий.
④ Розумний мовчить, коли дурень кричить.
⑤ Голова без розуму, як ліхтар без свічки.

Заслухавши кожну групу, вчитель та учні визначають ту, яка найкраще впоралась із завданням.

7. Як навчитись керувати собою?

Відомі психологи всього світу людині, яка прагне навчитися керувати своєю поведінкою, радять зробити такі кроки:

І. Зупинись і подумай!
ІІ. Прийми рішення!
ІІІ. Дій!

Для підняття настрою можна почитати гумористичні оповідання, хорошу книжку, послухати приємну музику, зайнятися хобі чи улюбленим видом спорту. У радісному настрої людина схильна все сприймати в позитивному світлі.

8. Що допомагає уникнути помилок та негативних наслідків учинків?

Вчитель пропонує учням проаналізувати вірш Н. Кудко „Дорога кожна хвилина".

Підводили ці хлопці цілий клас:
Дурносміх, Крутько і Точил яс.
Вітько-крутько крутився на всі боки,
У Дурносміха лопалися щоки,
А Точиляс міг говорить годину,
Його слова –пуста балаканина.
Була в щоденниках погана в них картина.

Н. Кудко

Учні шляхом обговорення складають поради, як уникнути негативних наслідків учинків. Поради записуються на дошці.

VI. Підведення підсумків уроку

Вчитель використовує технологію незакінченого речення, пропонуючи учням усно продовжити речення.

- Моральний вчинок – це...
- Подвиг – це...
- Оцінюючи вчинки, ми порівнюємо їх з...

VII. Домашнє завдання: Написати розповідь „Вчинок, яким пишаюсь".

Посилання:

1. Данилевська О., Пометун О. Етика: підручник для 5 кл.- К.:Генеза, 2005
2. Етика: Підручник для 5 кл. В.І. Фесенко, О.В. Фесенко, Т.С. Бакіна – К.:Навчальна книга, 2005
3. Сухомлинський В. Вічна тополя. Казки. Оповідання. Етюди-К.:Ґенеза, 2003
4. Нечволод Л.І. Етика. Дидактичні матеріали. 5 клас.- Харків.:Торсінг Плюс, 2006
5. Етика. 5 клас. – Харків.: Основа, 2005

ПРОЕКТНА РОБОТА
В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНЯТ

О. Павлюк, Л.В.Побережна,
Дошкільний навчальний заклад № 42, м. Житомир

Якою ти виростеш, маленька людино? Хочеться щоб розумною, сильною, сміливою, працьовитою, уважною до друзів і рідних, знайомих і незнайомих, старших і молодших. І обов'язково – доброю. До всього живого у цьому дивовижному світі: води, землі, зелені, тварини.

Людина і природа тісно пов'язані між собою, турбота про довкілля є водночас турботою про людину, про її майбутнє, а те, що завдає шкоди природі, шкодить і нам самим. Кожна дитина має усвідомлювати, що природу треба берегти, бо без неї немає життя, а в цьому їм повинні допомогти дорослі. Наше завдання – навчити дітей любити те, що їх оточує, розуміти взаємозв'язок і залежність усього в природі, допомогти усвідомити вплив людини на неї, розвинути допитливість, любов і бережне ставлення до усього живого.

Щоб у дитячих душах день у день міцніли паростки доброти і любові до природи, що живиться не тільки потребою милуватися, а й бажанням оберігати, захищати. Не зірвати квітку, а потішитися природною досконалістю її пелюсток, прибрати лозинку, що гне до землі тендітне стебельце, полікувати зламану гілку, скопати грядку.

Не просто погратися з кошеням чи песиком, а нагодувати, доглянути їх, допомогти при нагоді хворому звіряті. Милуючись дзвінкоголосими пташками, не забути запасти для них зимову поживу. Подбати, щоб мешканцям живого куточка було затишно, вчасно підсипати корм рибкам.

Саме у дошкільному віці має закладатися екологічна культура. Формування ставлення до навколишнього – складний процес, що передбачає комплексний підхід: набуття спеціальних природних знань, наявність позитивного емоційного ставлення і певних практичних навичок. Ці компоненти нерозривно пов'язані між собою. Враховуючи надзвичайну емоційну чутливість малюків, перевага віддається емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних, інтелектуальних, гуманістично спрямованих почуттів та етичних норм у ставленні до природи.

"Екологічне виховання дошкільників, як відомо, ґрунтується на засвоєнні дітьми системи знань про природу, про існуючі в ній зв'язки і залежності, на усвідомленні впливу діяльності людини на природу. Але щоб виховати у дітей гуманне ставлення до природи, важливі не лише знання, а й виховання гуманних почуттів, позитивного досвіду у спілкуванні з природою" [1].

Необхідно вводити малюка в навколишній світ природи так, щоб кожний день він відкривав для себе щось нове, щоб ріс дослідником, щоб кожен крок його був "мандрівкою до живих джерел природи" [4], яка б "облагороджувала серце і загартовувала волю" [4].

Під час спілкування з природою створюються великі можливості для всебічного розвитку дитини. В нашому дошкільному навчальному закладі склалася чітка система роботи з екологічного виховання. В арсеналі у вихователів – хвилинки спогляданння, словесно-логічні завдання, практично-дослідницька робота, ігрові ситуації, дидактичні ігри, ігри на емпатію, художнє слово, екологічні ланцюжки. Проводячи екскурсії, цільові прогулянки, спостереження, вихователі вибирають цікаві об'єкти, які дають можливість у результаті безпосереднього контакту з навколишньою природою формувати реалістичне уявлення про довкілля, глибше пізнавати навколишній світ, уточнювати і збагачувати знання дітей, розвивати спостережливість, допитливість, підвести їх до розуміння причинних зв'язків у природі.

На наш погляд, найбільш вдалою формою роботи в цьому напрямку є реалізація екологічних проектів.

Проект "Віконечко в природу" дає можливість не тільки знайомити дітей з певними об'єктами природи, не лише спостерігати і милуватися довкіллям, але й встановлювати взаємозв'язки у природі, показувати, що рослини – це живі об'єкти і потребують любові, догляду, співчуття, виховувати дбайливе ставлення до будь-якого прояву життя як до найбільшої цінності.

"Віконечко в природу" допомагає дітям заглянути глибше у чарівний, таємничий світ природи, відкрити для себе барвистість цього світу, його багатогранність через емоційне переживання, яке породжує подив, захоплення, радість від пережитого, навчитися бачити в малесенькій насінині майбутню клумбу чудових квітів, чи могутнє дерево, розуміти, що в насінині закладено життя рослини. Дуже допомагає у цьому художня література, а особливо такий доступний і цікавий дітям жанр, як казка.

Відкриває проект "Казка про Квасолинку, яка мріяла побачити Сонце". Ця гарно проілюстрована казка допомагає дитині по-особливому подивитися на насіння. Дитина разом з Квасолинкою переживає її велике прагнення до життя, а також розкриває таємницю перетворення Квасолинки в рослину.

"…Біла в цяточку Квасолинка жила в мішечку разом із своїми сестричками. Вона мріяла побачити Сонечко, якого вона ніколи не бачила. А чула про нього від своєї мами, коли ще жила в стручечку…"

Діти відразу ж проникаються співчуттям до Квасолинки і бажанням допомогти їй. Через це вони дуже радіють, коли дівчинка висаджує Квасолинку в землю. "…Прощавайте, мої рябенькі! Прошу, принесіть мені щедрий врожай…"

Надзвичайно просто і яскраво зображені ті процеси, що відбуваються з Квасолинкою в землі: "У неї всередині все наче ворушилося, переверталося, тріщало. За кілька днів її біла в цяточку шкірочка тріснула. І Квасолинці здалося, що вона померла, але ні, вона дихає, п'є водичку і росте…" Ось так здійснилася мрія Квасолинки.

Ця казка спонукає дітей також до практичних дій, з нетерпінням чекають вони весни, щоб посадити у землю свої квасолинки, які зберігають у чарівних "скарбничках насіння". А потім із надзвичайним задоволенням і гордістю збирають врожай – перші результати своєї праці.

Метою проекту „Дитина і екобезпека" є формування у дітей уявлення про об'єкти навколишнього середовища, явища, які шкодять здоров'ю людини і всьому живому на Землі. Вихователі прагнуть показати незахищеність довкілля, виховувати у дітей активну життєву позицію: „Захищаю природу – захищаю себе і своїх близьких".

Своїм бездумним ставленням до природи, людина відкрила, образно кажучи, ящик Пандори: на світ з'являються все нові і нові різновиди захворювань. Як навчити маленьку людину берегти з дитинства своє здоров'я, виживати в умовах екологічного забруднення? Найголовніше, досягнути свідомого виконання дітьми вимог дорослих для збереження здоров'я.

При реалізації проекту з цією метою використовуємо методи практичної цільової дії, які формують у дитини власний життєвий досвід у процесі взаємодії з навколишнім світом: спостереження довго- і короткотривалі, досліди, експерименти, дидактичні ігри, проблемні ситуації, обґрунтування, бесіди.

Дорослі говорять: пий кип'ячену воду, мий фрукти і овочі, мий руки перед їжею і таке інше. Діти мають на власному досвіді упевнитися у необхідності дотримання цих правил. У рамках проекту

проводиться дослід: увечері діти набирають воду у дві банки: в одну – сиру з-під крана, в іншу – охолоджену кип'ячену. Вранці діти досліджують воду в обох банках: на запах і на вигляд вода майже однакова, проте, зливши воду, на дні і стінках однієї з банок всі бачать жовтуватий осад, слизький на дотик з ледь уловимим запахом хлору. Спонукаємо дітей замислитися над питанням, де ж дівається цей осад, коли ми п'ємо сиру воду. Робимо висновок, що для здоров'я краще пити кип'ячену воду. Подібні експерименти проводимо й з миттям фруктів і овочів, дослідним шляхом доводимо, що не варто їсти сніг тощо.

Поряд з темою „Вода. Забруднена вода" вивчаємо тему „Забруднене повітря", також використовуючи спостереження, досліди, експерименти.

Крім дослідних методів використовуються словесні ігри. Належне значення надається використанню творів художньої літератури, фольклору, загадок.

Проект „Екологічна стежина" формує у дітей розуміння краси довкілля, збуджує інтерес, допитливість, вміння спостерігати, вивчати взаємозв'язок у природі, усвідомлювати необхідність збереження і збагачення довкілля. Це проект довготривалий, в межах якого проводяться епізодичні, короткочасні та довготривалі спостереження. Маршрути стежинок готуються з урахуванням побажань і інтересів дітей. Крокуючи екологічною стежиною, необхідно враховувати, чи вміють діти правильно поводитись на природі, уважні вони до мешканців "стежини" чи байдужі, спокійні чи галасливі, помічають сміття чи ні, чи виявляють готовність прибрати територію, чи вміють це робити. Важливою частиною дошкільного екологічного виховання є засвоєння дітьми головних правил поведінки стосовно об'єктів природи.

Під час подорожей пропонуємо дітям вслухатися в звуки природи, подумати, про що гомонять птахи, відчути природу як живий організм. Заохочуємо дітей до складання коротеньких розповідей, наприклад: Про що шепоче дерево? Якою ви бачите певну пору року?

Після прогулянки важливо поцікавитися враженнями дітей від подорожі, чи весело, радісно їм було? Якщо сумно, то що стало причиною суму? Яку ділянку "стежинки" хотіли б відвідати наступного разу?

Викликати у дитини співчуття до оточуючої природи, бажання допомогти тваринам і рослинам через вплив на емоційну сферу дитини – одне із завдань проекту "Книга скарг Матінки Природи". Крім того, проект ставить за мету розвиток пізнавального інтересу дітей до природи, формування елементів екологічного світорозуміння, виховання ціннісного ставлення до природи, відповідальності за існування живих істот, що знаходяться поруч.

Мотивом для створення цього проекту стали повсякденні проблеми, з якими стикається більшість вихователів: після тривалих роз'яснень і наголошень на дбайливому ставленні до природи і її мешканців на практиці часто спостерігається протилежне, негативне ставлення дітей до природи. Базується проект на віршованих скаргах мешканців природного оточення. Дітям легко зрозуміти зміст прочитаного, крім того, вони можуть уявити, що відчуває рослина чи тварина, поставивши себе на їх місце. Обговоріть скаргу з дітьми. Наприклад:

- Діти, чому не можна тягнути вербу за гілочки?
- Бо вона буде плакати.
- Їй буде боляче.
- Гілочки відламаються.
- Щоб верба простила нас, давайте притулимося до неї своїми долоньками. Як ви думаєте, вона нам вибачить? Чому?
- Бо ми її любимо.
- Тому що ми її погладили.

Результатом роботи над проектом стала розробка пам'ятки поводження у природі, яку ми пропонуємо для ознайомлення і застосування в усіх вікових групах нашого дошкільного навчального закладу.

Пам'ятка поведінки в природному середовищі

- Кожний зелений листочок, кожна травинка виділяє в повітря кисень, ним ми дихаємо, без нього нема життя. **Не топчи, не зривай рослин!**
- Найкраща квітка та, що квітує там, де зросла. **Не губи її!**
- Гриби, отруйні для людини, для лісових мешканців – ліки і харчі. **Не знищуй неїстівних грибів!**
- **Не галасуй у весняному лісі!** Ти можеш злякати пташку, вона злетить з гніздечка і яєчка, які вона висиджувала захолонуть; і з них ніколи не виведуться пташенята. Краще послухай голоси лісу.
- Якщо ти **знайшов гніздечко, – не зачіпай!** Бо пташка може покинути його, навіть коли там відкладені яйця.
- Найчистіша і найсмачніша вода – джерельна. **Не скаламуть же й ти джерело!**
- Щоб згубити молоде дерево достатньо кількох хвилин, а щоб виростити – роки. **Рана на рослині – рана на живому.**

- **Ніщо так згубно не впливає на все живе, як вогонь.** Простеж, щоб у лісі не залишилося навіть іскри багаття.
- Кинута консервна банка, скло, можуть поранити лісового звіра і призвести до його загибелі. **Не залишай після себе сміття в лісі!**

Природа щедра до нас. Все, що маємо ми, від неї. Відплати їй своєю добротою, увагою, чесним поводженням і вона стане ще щедрішою.

Наш дошкільний заклад розташований у мальовничому куточку. Значна кількість дерев дає змогу подорожувати в куточок лісу, на город, у вишневий садочок. Могутній горіх запрошує дітей набратися сил, три берізки своїми вітами щедро зустрічають, груші і яблуні дарують дітям вітаміни, а височенні ялинки розповідають цікаві історії про своє життя. Праця на природі приносить задоволення як малюкам, так і дорослим. Мешканці нашого довкілля розкривають свої звички. Так діти із цікавістю спостерігають за „горіховим дощем", який влаштовують ворони і білочки, великі шанувальники горіхів. Синичкам і горобчикам до вподоби годівнички, які діти готують разом із вихователями та батьками. Екскурсії, спостереження та цільові прогулянки на природу емоційно збагачують уявлення дітей про живу природу, дають задоволення і нові знання. Свої враження від спілкування з природою діти відтворюють у малюнках, аплікаціях, ліпленні, на заняттях із розвитку мовлення, у своїх перших творчих роботах.

При формуванні у дошкільників дбайливого ставлення до природи першорядним є розвиток почуттів як особливої, надзвичайно складної і тонкої сфери ставлення до довкілля. Ігнорування й недооцінка емоційної сфери призводить до суто споглядального ставлення до природи, до формального засвоєння знань про неї. Успіх роботи вихователя залежить також від того, як його вимоги підтримує сім'я. Негативне або байдуже ставлення батьків до об'єктів природи веде до того, що емоційні переживання малюка нейтралізуються і у свідомості відбувається роздвоєння оцінки.

Дороговказом на шляху виховання дошкільників як для вихователів, так і для батьків, на нашу думку, можуть стати краплини мудрості, зібрані на сторінках книги Василя Сухомлинського "Серце віддаю дітям":

1. Необхідно більше використовувати легенд, фантастичних казок під час ознайомлення дітей з явищами природи, що сприяє розвитку дитячої уяви, пізнавальної активності, розширенню і збагаченню словникового запасу дітей. Тим більше, що легенди, перекази і оповідки краще запам'ятовуються, якщо вони розповідаються в природних умовах біля об'єкту, про який йде мова.
2. На основі дитячих вражень від спілкування з природою залучати дітей до "самостійного складання казок як засобу для розвитку мови і мислення дітей".
3. "Вдумливо і обережно готуйте дітей до того моменту, коли вимовите своє перше слово про велич і могутність рідної землі. Щоб це слово примусило прискорено битись дитячі серця".
4. Заохочуйте дітей до створення фантастичних образів, які виникають під час спостережень за об'єктами природи.
5. З молодшого дошкільного віку заохочуйте дітей "розповідати про те, що оточує їх" (як з'являється стеблина, як розпускаються бруньки і т. ін.).
6. Не забувайте про доцільність використання художнього слова під час діяльності дітей, пов'язаної з активним пізнанням природи.
7. Пам'ятайте! Постійний потік інформації, ознайомлення з об'єктами і явищами природи – необхідна умова розумового розвитку і мовного розвитку насамперед.
8. Доцільно використати в своїй роботі зразки дитячих оповідок, приведених у книзі. Наприклад, "Бджоли п'ють воду", "Зайшло сонечко", "Пісня жайворонка", "Цвітуть яблуні", "Пролісок" та інші.
9. Не намагайтеся дати на занятті максимум знань, а відкрийте перед дитиною щось одне. Але так, щоб дитина цим пройнялася, зацікавилася.
10. Залишайте щось недоказаним, щоб дитині хотілося повернутися до того, про що вона дізналася.

Посилання:

1. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні.– К.: Дошкільне виховання.– 2003.
2. Дитячий садок. 2004. № 25–26, липень.
3. Поліщук Н. Коли в серці живуть добринки.– Тернопіль: Мальва-ОСО.– 2004.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям.– К.: Радянська школа.– 1975.

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ НАВИЧОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В.Я.Миронюк,
ЗОШ № 36, м. Житомир

Тема: ДАВНЬОРУСЬКІ БИЛИНИ ПРО ІЛЛЮ МУРОМЦЯ “ІЛЛЯ МУРОМЕЦЬ І СОЛОВЕЙ РОЗБІЙНИК”
/урок зарубіжної літератури в 7 класі/

Мета уроку:
- розповісти учням про легендарну історію Київської Русі як сюжетну основу билини;
- познайомити із змістом билини "Ілля Муромець і Соловей Розбійник";
- вказати на демократизм і оспівування почуття власної гідності у билині;
- формувати навички і вміння уважного виразного читання твору;
- виховувати цікавість до усної народної творчості.

Обладнання: виставка книг з билинами, підручник для 7 кл. "Зарубіжна література", ілюстрація картини В. М. Васнецова "Богатирі".

План і методи проведення уроку.
1. Актуалізація знань, мотивація навчальної діяльності (комбінована бесіда)
2. Заочна екскурсія в історію Київської Русі з елементами бесіди "Дорогою століть".
3. Колективне виразне читання билини "Ілля Муромець і Соловей Розбійник".
4. Бесіда за змістом твору.
5. Дослідницька робота.
6. Оцінювання підсумків уроку. (Рольова гра "Мікрофон").

Мета уроку:
- розповісти учням про легендарну історію Київської Русі як сюжетну основу билини;
- познайомити із змістом билини "Ілля Муромець і Соловей Розбійник";
- вказати на демократизм і оспівування почуття власної гідності у билині;
- формувати навички і вміння уважного виразного читання твору;
- виховувати цікавість до усної народної творчості.

Обладнання: виставка книг з билинами, підручник для 7 кл. "Зарубіжна література", ілюстрація картини В. М. Васнецова "Богатирі".

План і методи проведення уроку.
1. Актуалізація знань, мотивація навчальної діяльності (комбінована бесіда)
2. Заочна екскурсія в історію Київської Русі з елементами бесіди "Дорогою століть".
3. Колективне виразне читання билини "Ілля Муромець і Соловей Розбійник".
4. Бесіда за змістом твору.
5. Дослідницька робота.
6. Оцінювання підсумків уроку. (Рольова гра "Мікрофон").

Організація навчальної діяльності учнів

1. Мотивація навчальної діяльності (бесіда).
Учитель пропонує учням дати визначення фольклору (Запис на дошці: Фольклор – від англ. folklore – народна мудрість).
– Хто є творцем творів усної народної творчості?
– В чому полягає своєрідність усної народної творчості?
  а) колективне створення;
  б) усна форма;
  в) синкретизм (злиття декількох видів мистецтва: музичного, драматичного, хореографічного);
  г) анонімність;
  д) варіативність (різні варіанти одного твору);
  е) мова фольклорних творів.
– З якими жанрами усної народної творчості ми познайомились в 5 кл.?
– колискові пісні; – загадки; – казки;
– календарні пісні; – прислів'я і приказки; – скоромовки.

Немає, мабуть, жодної людини, котра не чула б слова "билина", не мала б приблизного уявлення про те, що це таке, і не могла б назвати принаймні трьох билинних героїв.

Робота з картиною В.М. Васнецова „Богатирі”

1. Назвіть трьох билинних героїв.
2. Що ви знаєте про них?
3. Чим билинний герой відрізняється від казкових?

Дійсно, головні герої билин – богатирі, люди виняткові, наділені рисами, яких не має звичайна людина:

– надзвичайною силою;
– безмежною хоробрістю;
– якимось особливим умінням і талантом.

Билини виникли пізніше, ніж казка. Спочатку билини з'явились героїчні, а потім побутові. Билини відзначаються:

– стійкою структурою;
– особливою поетикою;
– заспівами та зачинами;
– уповільненням дії;
– спільними місцями; кінцівками.

Основна ідея билин – єдність Руської землі, ослабленої міжусобними війнами князів. Передається любов людей до своєї землі. Виражене глибоке розуміння народом своєї історії та історичної ролі народу в його розвитку. В билинах народ – позитивний образ, а князі негативний.

Заочна екскурсія.

Найдавніші билини датуються 8 – 9 ст. В нашій країні вони не збереглися, а збереглися далеко на півночі. Проте хоч в Україні билин нема, але творцем їх був український народ. На їх українське походження вказують образи наших краєвидів, назви міст: Києва і Чернігова, часті згадки про річку Дніпро та велику постать князя Володимира Великого, якого в билинах звуть "Красне Сонечко".

Традиційно виділяють два цикли билин (билини, об'єднані за місцем дії, або за походженням героїв)

Київські	Новгородські
місце дії	
Київ або пов'язане з цим містом	Новгород (герої народилися або жили в ньому)
Герої	
Ілля Муромець Добриня Нікітін Альоша Попович київський князь Володимир	Садко Василь Буслаєв
основна тема	
захист Руської землі Від південних кочівників	життя міста Новгорода, його зовнішні зв'язки

Переважно більшість билин – билини Київського циклу, події, які змальовуються в них, пов'язані з містом Києвом, а за часом співвідносяться з князюванням Володимира Великого, який був однією з найвизначніших постатей в української історії. Головні герої-богатирі, сильні, сміливі воїни, справжні захисники вітчизни. У постатях цих богатирів, що борються з різними страховищами і звершують предивні діла, звеличили творці билин криваві змагання українського народу з дикими степовиками.

Виразне читання билини та бесіда.

1. Чи сподобалась вам билина?
2. Хто такий Ілля Муромець?
3. Чому він залишив рідний Муром?
4. Які подвиги він здійснив по дорозі до Києва?
5. Про що попередили богатиря? Як характеризує його рішення їхати ближньою дорогою?
6. Зачитайте перший подвиг Іллі? Яку картину ми уявляємо? За допомогою яких слів її легше змалювати? (чорний день, чорні думки, чорна зрада...)?
7. Яким ви бачите ворога, що зустрівся Іллі Муромцю?
8. Як повів себе Ілля Муромець, зустрівшись з ворогом?

Дослідницька робота

Художня своєрідність билин

1. Завжди мають чітку композицію:

а) заспів (не пов'язаний зі змістом);
б) зачин (початок оповіді – визначається тема билини або вказується місце дії);
в) оповідь (основна частина билини:
– постійні формули;
– стереотипні описи;
– спільні місця;
г) кінцівка (2-3 заключних вірші, які або прямо виражають закінчення билини, або звеличують героя).
2. Засоби створення образу героя.
а) гіпербола – перебільшення (зріст, сила);
б) антитеза (суперечка з долею);
3. Поетичний стиль.
а) повторення (речень, картин, прийменників, синонімів);
б) епітети;
в) паралелізми.

Оцінювання підсумків уроку

За допомогою методу "Мікрофон" учитель пропонує учню закінчити речення:
"Билина – це..."
"Риси характеру Іллі Муромця..."
"Художні засоби, що розкривають Іллю Муромця..."

Домашнє завдання

Виразне читання билини, розповідь "Яким я уявляю собі Іллю Муромця", намалювати малюнок (за бажанням).

Політологічні розвідки

О МОРАЛЬНОЙ ДВОЙСТВЕННОСТИ В ПОЛИТИКЕ НА ФОНЕ СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЙ

А.А.Гримбель, О.Л.Школьников,
м.Київ

„Если вы испробовали все и ничего
не добились, попробуйте сказать правду”.
Р.Рейган

Как видим, в среде истинных профи не пушки, а правда считается последним делом (ultima ratio). „Честность всегда и везде лучшая политика”, - скажете вы и … солжете. Поскольку это неправда с точки зрения того, что есть. Но это же правда с точки зрения того, как должно быть. Причем, ради торжества должного политику, будь он хоть сам папа римский, приходится пользоваться всем арсеналом подручных средств, в числе которых блеф – еще самое невинное. Однако столь же опрометчиво утверждать, будто в политике нет места морали. Мораль заключена не в самом факте лжи или, не приведи Господи, убийства, а в том, КТО ЛЖЕТ, КОМУ ЛЖЕТ и ЗАЧЕМ. При этом подлинные мотивы политика не всегда очевидны для публики, а вероятные последствия – не очевидны даже для него самого. Чаще бывает „не так сталося, як гадалося”. Флорентиец пишет на сей счет: „Не стоит лишь надеяться, что можно принять безошибочное решение, наоборот, следует заранее примириться с тем, что всякое решение сомнительно, ибо это в порядке вещей, что, избегнув одной неприятности, попадаешь в другую. Однако в том и состоит мудрость, чтобы, взвесив все возможные неприятности, наименьшее зло почесть за благо”[1;69].

Но и честность вопреки всему сопряжена с не меньшим риском, чем оголтелая ложь: „Нам не дано предугадать, как наше слово отзовется”. Ну, про Августина я вообще молчу – какой с Блаженного спрос?.. Но и Кант в своем нравственном ригоризме доходил порой до абсурда: если в доме прячется жертва и по ее душу приходит убийца, долг хозяина сказать ему правду, ибо правдивость есть „требование разума”, а ложь унизительна [2;96-97][*]. Хотя именно разум здесь „отдыхает”. Ведь у моралиста выбора нет. А коли так, то и

[*] Данное заявление содержится в статье 1797 года и, на первый взгляд, противоречит позиции Канта, выраженной им в „Основоположениях к метафизике нравов”. Там категорический императив является не нормой поведения, а предпосылкой выбора морально правильной нормы. Возможно, в полемическом запале или в силу иных причин Кант присвоил ему значение конкретной поведенческой директивы.

разум ему без надобности. В таком случае праведники мира, вместо того чтобы прятать евреев от расправы, должны были, „на радость" Канту, честно сознаться первому встречному эсэсовцу в сокрытии. Неужто в этом и заключается категорический императив? Но в таком случае он не дотягивает не то что до христианского милосердия, но даже до твердокаменного Ветхого Закона, чьи заповеди хоть и были не менее категоричны, но имели ограниченное применение (только „для своих"). За нарушение любой из них полагалось наказание в виде нарушения шестой. Подчиняя разум безусловным требованиям морали, морализирующий философ демонстрирует обедненное понимание морали и унижает достоинство разума, которое так превозносит. Противоречие между приличным и наличным снимается в иной размерности бытия, где ложь станет попросту неактуальной, поскольку все святы и все телепаты. В нашем „лучшем из миров" моральная категоричность имеет такую же практическую пользу, как советы типа „не заботьтесь о том, что вам есть и во что одеться" или „не мстите за себя, возлюбленные". То есть, попытка приложить правила тонкого мира к миру грубоматериальному, в котором нельзя пройти – и травинки не примять, нырнуть – и водички не замутить. Это бесплотные боги вкушают дым от костра – жертвенный барашек достается жрецам. А поскольку все грешны и нет праведного ни одного, то у Всевышнего всегда есть повод „закрыть кредит".

Моралисты-буквалисты и без того наворотили достаточно, чтобы вызвать стойкую аллергию на всякую мораль. На ниве абстрактной морали полегло не меньше народу, чем на поле боя. Тут и ветхозаветные иудеи, побивающие камнями за всякое хульное слово, и Торквемада с Савонаролой, и „чистые душой" талибы, омывающие себя в крови отступников и неверных, и блюстители телеэфира, выстригающие „любовь и кровь" из художественного и документального контекста.

Между тем, в рейтинге базовых ценностей нормативная мораль занимает не самую верхнюю строчку. В самом низу – корысть, естественное стремление живого в борьбе за место под солнцем. Сонмы эгоистов смиряет Закон, общие правила игры. Закон вырабатывается на основе морали. Мораль исторична, привязана ко времени и месту, а потому является лишь относительным, релятивистским, выражением справедливости. Традиционные нормы зачастую просто бесчеловечны: религиозная и расовая нетерпимость, дискриминация, непререкаемый авторитет отцов, кровная месть ... - словом, все то, что под страхом смерти не подвергается сомнению и противится прогрессу. В этом свете атака на ВТЦ рассматривается как попытка исторических импотентов отрезать миру все выпирающие части.

Считая всякий моральный самозапрет аргументом в пользу личности, мы забываем о существовании обезличивающей, зомбирующей, расчеловечивающей морали.

Совесть, пожалуй, ближе к высшему нравственному закону, на который уповал „почетный житель Калининграда". Если Моисей „лупил" соплеменников по головам скрижалью Завета и так вбивал в них Закон, то Христос превзошел его Милосердием, написав Закон на сердце.

А венчает пирамиду с факелом в руке Ее Величество Свобода. На нее Сам Господь не посягал, ибо в духовной перспективе ценен лишь свободный выбор, а принудительная мораль мертва. Можно принудить человека поступать по закону, но нельзя принудить его поступить по совести. Поэтому главное преступление морализирующих субъектов политического господства заключается в попрании свободы. Второе преступление – в том, что себя, в отличие от подопечных, они предпочитают ничем не связывать. Сами они свободны от любых моральных запретов, если здоровье позволяет.

Итак, в нашем „хит-параде" позиции распределились в следующем порядке (Схема 1):

№1. СВОБОДА

№2. СОВЕСТЬ – абсолютная справедливость («комиссия по помилованию»)

№3. МОРАЛЬ* - относительная справедливость («жюри присяжных»)

№4. ЗАКОН («г-н судья»)

№5. КОРЫСТЬ – партикулярный интерес

Схема 1. Иерархия базовых ценностей.

Возвращаясь к теме, замечу, что в realpolitik** приходится довольствоваться критерием наименьшего зла и выбирать не между очевидно плохим и очевидно хорошим, но чаще – между плохим и плохим с минусом.

---

* Здесь имеется в виду мораль-норматив, а не мораль-оценка, приложимая ко всей шкале ценностей.

** „Realpolitik" - „реалистическая политика"; политика, подчеркивающая необходимость компромисса и уступок (у Макиавелли – сила жизненной необходимости (necessita)). Термин был введен в 1853г. Л. фон Рохау в одноименном труде, где он стремился напомнить идеологам либерализма (превратившегося в 1848 – 1849 гг., по мнению автора, в „царство чистых принципов") о необходимости приспособить их программы к политической реальности. В современной литературе этот термин обычно употребляется как синоним политического оппортунизма.

По выражению проф. К.Г.Баллестрема, „политика циркулирует в поле напряжения между властью и моралью”[3;93]. В этой напряженной взаимосвязи он выделяет две позиции: морализацию власти, согласно которой политика должна формироваться в соответствии с моралью и правом, и вторую, состоящую в четком разделении вопросов власти и вопросов морали, в признании того, что действующему политику проблемы „грязных рук” не избежать. Данные позиции условно обозначаются им как „морализм” и „реализм”. Если первый упрекают в недостатке практицизма, то второй – в избытке цинизма [3;84-85].

Наибольшую трудность вызывает принятие решений в ситуации конфликта между различными нормами. Карл Маркс видел в этом повод обвинить демократию в лицемерии и двойственности. Критикуя конституцию Второй республики, он замечает, что „каждая из свобод провозглашалась безусловным правом французского гражданина, но с неизменной оговоркой, что она безгранична лишь в той мере, в какой ее не ограничивают „равные

права других и общественная безопасность”... Каждый параграф конституции содержит в самом себе свою собственную противоположность: свободу – в общей фразе, упразднение свободы – в оговорке” [4;131-132].

Признавая наличие указанного Марксом противоречия, все же позволим себе не разделить его скепсис. Действительно, оба принципа в пределе взаимоисключают друг друга: стопроцентная безопасность убивает свободу, абсолютная свобода убивает самую себя. Их взаимодействие можно отобразить диаграммой состояния. Переход из одного „термодинамически стабильного” состояния в другое зависит от процентного соотношения свободы и безопасности при определенных обстоятельствах (температуре общественного кипения, степени внешней угрозы) (Рис.1).

В условиях острого дефицита свободы переход от диктатуры к демократии так же реален, как переход от демократии к диктатуре в случае обострения опасности, – достаточно минимального уровня недовольства. При некоем оптимальном соотношении F и S переход максимально затруднен.

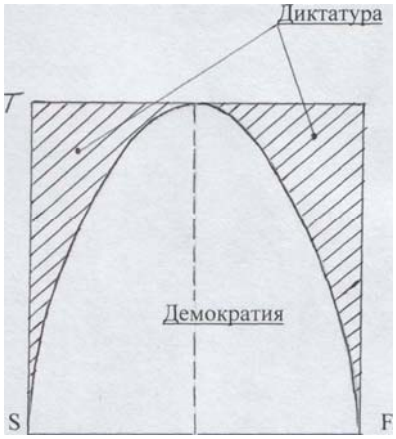


Рис.1. Диаграмма, отражающая „термодинамику” социума:
F – свобода (freedom);
S – безопасность (security);
T – градус общественного недовольства или внешней угрозы.

Вечный поиск баланса между безопасностью и свободой граждански зрелое общество разрешает в пользу демократии, незрелое – пользу диктатуры. Но – интересный парадокс, отмеченный Франклином Рузвельтом: глобально жертвуя свободой, люди не получают взамен даже видимости безопасности. Нынешние **само**ограничения, вызванные реальной террористической угрозой, поняты и приняты западным обществом. Но в России **принудительные** ограничения направлены не столько на обеспечение безопасности граждан, сколько на сокращение их политических прав (кому – война, а кому – мать родна). Наглядным проявлением такого подхода стал инцидент в Рязани на фоне терактов „черного сентября” 1999г. Там бдительные жильцы

буквально за руку поймали фээсбешников в момент закладки гексогена. Правда, сами жильцы потом куда-то подевались.

У Макиавелли субъект политической воли предстает в облике кентавра, человеко-зверя, не стесненного в средствах. Впрочем, люди, по его мнению, иного и не заслуживают. Все они по природе злы, „неблагодарны и непостоянны, склонны к лицемерию и обману, их отпугивает опасность и влечет нажива"[1;50]. Поэтому единственно достойной целью является созидание и укрепление государства. Нет ничего хуже хаоса безвластия.

Действительно, в период феодальной раздробленности и перманентных разорительных усобиц единовластию князя не видно альтернативы, и такая позиция выглядит, по меньшей мере, оправданной. Но из страха перед одной крайностью Флорентиец впадает в другую: если анархия - тирания всех, то тирания – анархия одного[*].* Нет, он не отрицает любви или душевного благородства, но все же предпочитает полагаться на страх, поскольку возвышенные чувства неконтролируемы и непостоянны. Надежда на преобразование людей нравственными средствами является беспочвенной иллюзией, и тот, кто пренебрегает действительным ради должного, поступает себе во вред: „...желая исповедовать добро во всех случаях жизни, он неминуемо погибнет, сталкиваясь со множеством людей, чуждых добру. Из чего следует, что государь, если он хочет сохранить власть, должен приобрести умение отступать от добра и пользоваться этим умением смотря по надобности" [1;46].

Добро – по возможности, зло – по необходимости. Нечто подобное коварный Джаффар, недруг Аладдина, внушает султану: „Крутые времена требуют крутых решений".

Отношения между властителем и подданными, в трактовке Макиавелли, являются своеобразным переплетением грубого насилия и тонкой игры. Люди могут быть объединены в государство только силой. Но иметь реальную власть государь будет, лишь обладая запасом легитимности, когда его признаёт народ. Привлекать к себе людей одной жестокостью и страхом невозможно, нужны благодеяния и показная добродетель (по схеме: украл на рубль – одарил на копейку). Поэтому на львиную морду правитель вынужден периодически натягивать маску лисицы. Ему не нужно обладать всеми добродетелями, но есть „прямая необходимость выглядеть обладающим ими" [1;53]. „Дерзну прибавить, - продолжает Макиавелли, - что обладать этими добродетелями и неуклонно следовать им вредно, тогда как выглядеть обладающим ими – полезно… Ибо люди большей частью судят по виду, так как увидеть дано всем, а потрогать руками – немногим. Каждый знает, каков ты с виду, немногим известно, каков ты на самом деле, и эти последние не посмеют оспорить мнение большинства, за спиной которого стоит государство. О действиях всех людей, а особенно государей, с которых в суде не спросишь, заключают по результату, поэтому пусть государи стараются сохранить власть и одержать победу. Какие бы средства для этого ни употребить, их всегда сочтут достойными и одобрят, ибо чернь прельщается видимостью и успехом, в мире же нет ничего, кроме черни, и меньшинству в нем не остается места, когда за большинством стоит государство. Один из нынешних государей, которого воздержусь называть, только и делает, что проповедует мир и верность (и „энергетическую безопасность". – авт.), на деле же тому и другому (и третьему. – авт.) злейший враг[*]*" [1;53-54].

Окончательно потеряв веру в ближнего, Макиавелли уповает на „силу, что вечно хочет зла и вечно совершает благо". Властолюбие правителя является у него гарантией и от агрессивных притязаний извне, и от внутреннего раскола. Осталось научить самого „гаранта" правильно пользоваться своим могуществом до того, как оно станет новым источником угрозы. Очень напоминает современную Россию, чья хрупкая стабильность основана на лидерстве, а не на институтах.

Проф. К.Г.Баллестрем согласен с Макиавелли „лишь в том, что политики иногда бывают вынуждены убивать или допускать убийство, лгать и не выполнять обещаний, вести войны и строго карать", но не может согласиться с тем, что "они, столкнувшись с моральной дилеммой, непременно выберут зло" [3;91].

Так, согласно закону о терроризме, российские военные получили право сбивать гражданские самолеты, захваченные террористами. И вопрос не в том,чтобы пользоваться этой возможностью во избежание больших бед, а в том, будут ли прибегать к ней во всех случаях или только в крайнем из них, перебрав, если позволит время, менее травматичные варианты. Увы, традиционная российская практика и менталитет военных не внушают на сей счет особого оптимизма (что касается украинской практики, то наши бравые ракетчики справляются не хуже воинов Аллаха – редко, но метко).

---

[*] На мировоззрении Макиавелли сказались усталость и разочарование в республиканизме, хотя итальянские средневековые республики демонстрировали чудеса выживания. В своем стремлении к государственному единству он, в конечном счете, делает ставку не на консолидацию народа, которому не доверяет, а на консолидацию и персонификацию власти, которая в доверии не нуждается. Возможно также, что такой политический изворот связан с попыткой примирить свое недавнее служение республике с поиском места в администрации тирана Медичи, который подверг его пыткам и ссылке. Таким образом, своим „Государем" Макиавелли одновременно расписывался в лояльности и оформлял свою сдачу победителю „на почетных условиях" идейной эволюции.

[*] Нет, Флорентиец имел в виду не Владимира Путина, а Чезаре Борджиа, хотя и тот и другой могли бы с равным правом принять все сказанное им на свой счет.

В данной плоскости можно рассматривать и и проблему двойных стандартов (что позволено Юпитеру – не позволено быку). Классическую ситуацию находим в „Повести временных лет": „...и послал (Святослав) к грекам со словами: „Хочу идти на вас и взять столицу вашу". И сказали греки: „Невмоготу нам сопротивляться вам, так возьми с нас дань и на всю свою дружину и скажи, сколько вас, чтобы разочлись мы по числу дружинников твоих". Так говорили греки, обманывая русских, ибо греки лживы и до наших дней. И сказал им Святослав: „Нас двадцать тысяч", и прибавил десять тысяч: ибо было русских всего десять тысяч. И выставили греки против Святослава сто тысяч и не дали дани. (971)" [5;45].

…Август 1942г. Открытие второго фронта в очередной раз откладывается. Сталин не скрывает раздражения – лето выдалось жарким: харьковский котел, сдача Севастополя, враг рвется к Кавказу и Волге.

Союзники клянутся, что не готовы. Для пущей убедительности в Дьеппе высаживается фальшь-десант – пять тысяч канадских морпехов. Естественно, неудачно. Полторы тысячи попали в плен, погибших приняли воды Ла-Манша. Официально их задача якобы состояла в прощупывании обороны противника. Фактически Черчилль такой ценой сумел не только откупиться от русских, вынужденных еще два года почти в одиночку тянуть окопную лямку, но также придержать внутренних торопыг, требовавших того же. На верную гибель были посланы тысячи моряков, что выглядит верхом цинизма. Но – лишь до тех пор, пока мы не удосужимся рассмотреть честную альтернативу.

Допустим, британцы, верные союзническому долгу, открывают второй фронт в 1942г. не в Северной Африке, а в континентальной Европе и оттягивают на себя весомую часть немецких дивизий с Востока. Помимо умножения собственных потерь, это дало бы возможность Красной армии сохранить достаточно сил, чтобы после победы над общим врагом продолжить движение на Запад, таща за собою колючую проволоку ГУЛАГа. Просто, в отличие от очарованных „совком" либералов, сэр Уинстон яснее видел перспективу и потому взял грех на душу. В данном случае его национальный эгоизм совпал с высшим приоритетом демократии, единственной приличной альтернативы фашизму, поскольку Советы таковой не являлись. В этом контексте слова Черчилля о том, что „22 июня 41-го года стало самым счастливым днем в его жизни", уже не так режут слух. Тогда же, кстати, было сказано: „Мы окажем России и русскому народу всю помощь, какую только сможем", - а 31 июля в Архангельск пришел первый английский транспорт.

Другое время, другое место. Раздав страну за неслабый „откат" придворным олигархам, эсэнгэшная верхушка полностью обанкротилась, как финансово, так и морально. Будь она хоть мало-мальски ответственной, давно бы „распилила" свои „вертикально-интегрированные насосы". Но эта власть, с головой вросшая в бизнес, предпочитала „пилить" прибыль. Для ее спасения из действующего резерва был призван невзрачный услужливый гебист с 2% народного доверия. Восемь месяцев спустя этот „Я не Пиночет" становится Президентом всея Руси уже с 53% - весьма впечатляюще, даже со скидкой на неизбежные фальсификации.

Что же случилось за это время? Случилась война – вторая чеченская, которую еще не отошедшие от первой россияне ни за что бы не приняли. И тогда им „облегчили" выбор, сделав войну неизбежной. Для начала активировали ваххабитские гнезда в Дагестане. Им на выручку спешит „заслуженный террорист России" Шамиль Басаев, подставляя тем самым Чечню под ответный удар. Его показательно изгоняют и божатся, что новой войны не будет: только до границ Чечни, только до Терека, только до той горки... Но вот серией изуверских терактов, весьма кстати прогремевших в Москве и на периферии, спецоперации ФСБ удается присвоить статус „малой отечественной", несмотря на то, что с обеих сторон гибнут граждане одной страны.

Непременным спутником патриотической истерии стал рост ксенофобских и верноподлых настроений. В страхе россияне еще теснее сплотились у трона. Со свободой слова, парламентаризмом и прочими „демократическими излишествами" в основном покончено. Фактически произошла ползучая нацификация. По данным ВЦИОМа, к началу 2006г. лозунг „Россия для русских" был категорически неприемлем лишь для 21% населения страны, а среди „истинно русских" доля противников интегрального национализма исчезающе мала.

Две схематично схожие ситуации. В обеих применена доктрина «малой крови» и лжи во спасение. В обеих в жертву принесены сотни, чтобы манипулировать миллионами. Но в первом случае малая кровь предотвратила большую и, в конечном счете, спасла свободу, во втором – льется по сей день, а свобода отброшена за ненадобностью. И чего ради?! Ради самосохранения и узурпации власти. Как говорится, почувствуйте разницу.

„...Вдруг весь Лондон украсился новым плакатом: огромный, в три-четыре метра, евразийский солдат с непроницаемым монголоидным лицом и в гигантских сапогах шел на зрителя с автоматом, целясь от бедра. Где бы он ни стал, увеличенное перспективой дуло автомата смотрело на тебя. Эту штуку клеили на каждом свободном месте, на каждой стене. У пролов, войной обычно не интересовавшихся, сделался, как это периодически с ними бывало, припадок патриотизма. И, словно для поддержания воинского духа, ракеты стали уничтожать больше людей, чем всегда. Одна угодила в переполненный кинотеатр и погребла под развалинами несколько сот человек. На похороны собрались все жители района; процессия тянулась несколько часов и вылилась в митинг протеста. Другая ракета упала на пустырь, занятый под детскую площадку, и разорвала в клочья несколько десятков детей. Снова были гневные демонстрации; во время беспорядков разграбили несколько магазинов; … у старой четы, заподозренной в иностранном происхождении, подожгли дом, и старики задохнулись в дыму"[6;118-119].

Не успели оплакать погибших в Беслане, как Путин вылез с готовым проектом отмены губернаторских выборов. Любому непредвзятому наблюдателю стало ясно, что манипулирование террористической угрозой российскому президенту нужно не меньше, чем его vis-a-vis Басаеву, поскольку в мирной жизни обоим слишком многое пришлось бы объяснить[*].

Две недели спустя были опубликованы данные соцопроса, проведенного ведущими мониторинговыми службами: ФОМом, РОМИРом, ВЦИОМом и Левада-центром. Результаты не обманули начальственных ожиданий: народ по-прежнему верит, любит и просит добавки.

Так, 66% россиян впервые узнали о реформе из самого вопроса, 63%, что называется, «не въехали в тему». Зато понимание того, что главу субъекта федерации должны назначать из центра, выросло по сравнению с началом 1997г. с 7% до 25%, а желание поучаствовать самому, напротив, упало с 85% до 61-го. Что касается личного отношения к президенту после бесланских событий, то замеры ВЦИОМа от 18-19.09.2004г. тоже не слишком напрягали:

никак не изменилось – 58%;
несколько улучшилось – 12%;
существенно улучшилось – 6%;
несколько ухудшилось – 14%;
существенно ухудшилось – 6%.

Но стоит ли так прогибаться ? Самодержец всероссийский перетянул себе все мыслимые полномочия, замкнул на себя все государственные институты; вертикаль торчит как никогда – а порядка все нет. 28% против 20- ти считают, что их собственная безопасность за время нонешнего царствования ухудшилась; 32% против 20-ти так же пессимистично оценивают состояние межнациональных отношений (ВЦИОМ, февраль 2006г.). Доклад генпрокурора (теперь уже бывшего) лишь подтвердил справедливые опасения: при росте зарегистрированных в 2005г. преступлений на 21% раскрываемость их упала на 4,4%.

В итоге, ни свободы, ни безопасности – одна лишь гордость, изрядно подогретая алкоголем и нефтедолларами, да вассальная преданность сюзерену, почти заместившая россиянам гражданское достоинство.

Но почему мы должны уповать только на добрую волю государя ? Со времен Макиавелли кое-что изменилось. Хотя и не везде. В цивилизованном обществе „государи" живут с оглядкой на свободную прессу, парламент и суд. Так, едва переизбранного Ричарда Никсона свалила с поста (пардон за каламбур) „Washington Post". Выловленные из избирательных фондов „грязные деньги" передаются органам финансового контроля, а уличенные политики, даже калибра Гельмута Коля, „удаляются с поля", невзирая на заслуги. Президент Соединенных Штатов отчитывается перед следственной комиссией конгресса о подробностях супружеской измены. Как видим, политика не совсем чужда морали.

За Сильвио Берлускони, вместо ожидаемой благодарности, тянется шлейф судебных разборок. Коррумпированные южнокорейские президенты прямиком из дворца пересаживаются в кутузку – и ничего, небо на землю не падает. Всё лучше их северных соседей, которые на своего людоеда молятся, и чья священная задница им ярче солнца светит.

В клинических случаях освобождение может прийти только извне. Как пришло оно в гитлеровскую Германию или императорскую Японию, и оказалось, что у „солнцеликого" нормальные отправления (генерал Макартур лично проверял). Режим „красных кхмеров" в Камбодже рассеялся, как дым, при одном появлении вьетнамских войск. Талибы в Афганистане и федаины Саддама продержались немногим дольше. Теперь аборигены разрываются между нежданной свободой и вековыми заморочками, в то время как их авторитеты рвут страну на части. Помимо инфильтрации боевиков „Аль- Каиды", положение осложняется дефицитом индивидуализма и мистическим восприятием действительности. Бытовая жизнь зарегламентирована настолько, что для трезвой самооценки не остается места. Когда все так запущено, одним морализаторством не обойтись, приходится прибегать к „спецэффектам".

В Сомали в 1993-ем, когда толпа дикарей, подстрекаемых генералом Айдидом, рвала в клочья своих благодетелей, - американцы с помощью лазера спроецировали на небо гигантский образ Христа. Правоверные были в ауте. При случае „картинку" можно даже озвучить (инфразвук вызывает колебания, воспринимаемые как внутренний голос или глас свыше). В ходе операции против Саддама методы психо-информационного воздействия применялись достаточно широко. Уже в годы Второй мировой тем же американцам удалось деморализовать немецких солдат, подбросив фальшивку о том, что ввиду огромных потерь арийская женщина не вправе отказать любому фронтовику. Можно представить бешенство окопников, воображающих своих фрейлейн и фрау в чужих объятиях. Причем на фоне повального помешательства нацистской верхушки на крови и расе все выглядело весьма достоверно.

---

[*] Разумеется, мы пока не готовы утверждать, что высшее руководство России планировало массовое убийство детей, но оно, как минимум, игнорировало поступавшие разведданные, сорвало наметившуюся при посредничестве А.Масхадова договоренность, максимизировало потери и всячески дискредитировало независимое расследование трагедии. Кроме того, для президент-подполковника Путина принять помощь президент-полковника Масхадова означало бы потерю лица. Не в этом ли кроется истинная причина истерического штурма, повлекшего сотни напрасных жертв ?

Моралист наверняка бы поморщился, зато сколько жизней удалось сберечь, не только своих, но и вражеских. Конечно, такая дезинформация или психологический шок не относятся к разряду долгоживущих, просто фанатиков легче обмануть, чем переубедить.

Украинская специфика в том, что можно с пеной у рта и с фактами в руках уличать высших лиц государства в коррупции и организации заказных убийств, а им – что божья роса: ищите нас среди белых и пухнастых, и край. Все прочее – „черный пиар", на который можно не реагировать. Или еще лучше – обидеться на крупную сумму. Закон позволяет. Вообще, проблема диффамации разрешена в нем весьма оригинально. Так, согласно ч.3 ст.277 Гражданского кодекса Украины, **любые негативные сведения о человеке являются недостоверными**. И тут хоть смейся, хоть плачь, поскольку за такой пункт можно „подвесить" любое издание или телеканал, лишить регистрации или отобрать лицензию. В „лучшие" годы совокупная сумма исков, поданных украискими чиновниками в защиту своей „честі та гідності", могла поспорить с государственным бюджетом. Лишь необходимость внесения залога, хоть и введенная с большим опозданием, несколько поумерила аппетиты истцов. И кто-то из них еще смеет сетовать на „комплекс меншовартості"?!

Для сравнения: в октябре 2006г. английская палата лордов постановила, что публикации, представляющие общественный интерес, не подпадают под законодательство о клевете, то есть британские СМИ (рыдай, Украина!) не могут быть оштрафованы даже в том случае, если истцы докажут, что информация не соответствует действительности.

Примерно в то же время „братской" Россией предложен свой рецепт решения проблемы: отныне за разоблачение даже мелкой чиновной сошки можно схлопотать обвинение не только в клевете, но и … в экстремизме, поскольку именно огласка, а не коррупция, по мысли Кремля, подрывает государственные устои.

А вот шведский министр торговли Мария Борелиус в том же октябре 2006г. вынуждена была подать в отставку, пробыв на высоком посту всего неделю. И всё потому, что „Dagens Nyheter" уличила ее в сущих, по нашим меркам, пустяках. Ну, подумаешь, забыла заплатить за телевидение, не отчисляла налог на прислугу да провернула несколько сомнительных операций с ценными бумагами. Так из-за скандала в прессе „нормальная жизнь, - говорит, - стала для нее невозможной". Какая тонкая душевная организация. Российские силовики, вон, Беслан с „Норд-Остом" пережили – и ничего. Все по лавочкам сидят, прессе пальчиком грозят. Убийство Анны Политковской пришлось как раз к путинскому дню рожденья. Президент России осчастливил мир своим появлением 7 октября, в один день с Гиммлером. Но это так, к слову. А вот цепочка смертей С.Юшенков-А.Политковская-А.Литвиненко наводит уже на более серьезные мысли…

Недаром Эйб Линкольн называл журналистов „цепными псами демократии". Вот наш законодатель и припас для них намордник. О каких разоблачениях может идти речь! „Давайте говорить друг другу комплименты".

И даже после внесенных в конце 2005-го года дополнений „недостоверная" информация считается таковой, покуда не будет доказано обратное, причем бремя доказательств целиком возложено на СМИ. Подобная правовая коллизия возникла в силу извращенного толкования презумпции невиновности. Принцип, призванный защищать рядовых граждан от властного произвола, превратился в дополнительную защиту чиновника от гражданского контроля. Так и хочется сказать господам с высокого холма: „Ребята, для демократов вы слишком хорошо устроились". Ведь в истинно демократическом обществе должностное лицо априори на подозрении и обязано отчитываться за каждый свой шаг и каждую бюджетную копейку. Да и полиграф в госучреждениях стоит отнюдь не для мебели или очковтирательства.

То же касается и приватности. Чем выше „посада", чем больше полномочий, тем больше регламентаций и меньше свободы. Наподобие маятника: чем ближе к точке подвеса, тем короче амплитуда собственных колебаний. Помимо неизбежных издержек публичности, таково дополнительное бремя власти. Ни круг знакомств, ни источники дохода кандидата или „высокопосадовця", ни история его болезни не должны быть тайной для избирателя. Чай, не кота в мешке покупаем. Посему не можем не присоединиться к пожеланию нашего вельмышановного Президента: „Я бы хотел, чтобы мы говорили в этой стране правду... Кто есть кто на Украине. С каким душком, с какими ценностями, как живет его семья, где его дети, какие „мобилки" они носят, какие часы (и кем подаренные.-авт.)".

Фактологическая, или „бесхитростная", ложь – составной элемент более изощренного подхода – манипуляции общественным сознанием (МОС), то бишь скрытого психологического воздействия, как правило, с применением технических средств.

Пособием по данному предмету может служить одноименная работа С.Г.Кара-Мурзы, сама по себе являющаяся образчиком оболванивания сограждан, призванным выдать черное за белое, демократию – за разновидность тоталитаризма, а ордынское ханство – за приют духовности.

Инструментальный набор политических манипуляций включает:

- средства языка;
- семантическую подмену;
- эмоциональное воздействие;
- повторение;
- дробление;
- изъятие из контекста;
- сенсационность и срочность;

- контролируемую „утечку”;
- тоталитаризм источника сообщений;
- тоталитаризм решений;
- смешение сообщения и мнения;
- прикрытие авторитетом;
- активизация стереотипов;
- некогерентность высказываний;
- переакцентировку etc.

Языком можно как просветить, так и замутить любой вопрос. Иные речи больше смахивают на заклинания: „Я ніколи не дозволю, щоб біля мене були хабарники. І ніколи їх не було. Я чесна людина. Я формую чесне коло людей, які працюють на українську націю, на українську державу. Для мене це як ікона”. (Из пресс-конференции В.А.Ющенко 20.12.2005г.). Тогда же Президент успел порадовать читателей „Financial Times” безапелляционным заявлением о том, что с коррупцией и привилегиями в Украине в основном покончено. И это непосредственно после оглашения очередного доклада Transparency International, согласно которому Украина в тот год по данному пункту опередила не только Мексику, но и Россию (в 2005г. средний россиянин „совал” $129 , а средний украинец - $160).

А впрочем, наше дражайшее начальство всегда в большей степени полагалось на княжью дружину, на опричников, нежели на общественную поддержку. Отсюда и официальный язык является не столько средством коммуникации, сколько средством манипуляции: не любо – не слушай, а врать не мешай.

Занаученные тексты - и тут с С.Г.Кара-Мурзой нельзя не согласиться - производят на неискушенную публику прямо-таки гипнотический эффект: «дефолт», «секвестр», «монетизация» etc. – слова - „объегорки” (в честь Егора Гайдара, облекшего банальную грабиловку в термины рыночного фундаментализма).

Словом «духовность» обычно убивают всякий разговор по существу. Это меркантильные американахи, основательно „почистив” собственные приюты, принялись „грабить” чужие: по 20 тыс. иностранных усыновлений в год. Но нам они не указ – мы же духовные ... на всю голову.

Семантическая подмена. Здесь имеется в виду вкладывание различного, подчас противоположного, смысла в общеупотребительные термины (политические омонимы).

Наверное, нет понятия более проституированного и спекулятивного, чем патриотизм – от незамутненной безыдейной любви к березкам до параноидального национал-шовинизма. Честнее других по этому поводу выразился Б.Франклин: „Родина там, где свобода”.

Подлинно драматическую эволюцию претерпело движение либерализма. На рубеже 19-20вв. либерализм ассоциировался преимущественно с левыми трендами. Но после сталинских чисток и китайских коммун наступило отрезвление, и маятник качнулся вправо – к политическому плюрализму, рыночному фундаментализму и социальному индивидуализму (Ф.Хайек, М.Фридман).

Что касается Фридриха Хайека, то на него, венского политэмигранта, заведующего кафедрой Лондонской школы экономики, наглядная аргументация сыпалась прямо с неба – в виде нацистких бомб. „Не подлежит сомнению, - писал он, - что обещание большей свободы стало эффективнейшим оружием социалистической пропаганды и что вера в свободу, которую принесет с собой социализм, искренна и неподдельна. Но это только усугубляет трагедию, которая призойдет, если окажется, что обещанный нам путь к свободе есть в действительности столбовая дорога к рабству (выделено автором). Именно обещание большей свободы соблазнило множество либералов вступить на социалистический путь, заслоняя от них непримиримое противоречие между основными принципами социализма и либерализма и зачастую позволяя социалистам узурпировать даже само имя старой партии свободы. Большинство неофитов из числа интеллигенции приняло социализм в качестве, как они думали, бесспорного наследника либеральных традиций: неудивительнопоэтому, что им кажется невероятной сама мысль о том, что социализм ведет не к свободе, а к ее противоположности” [7;189].

В конце концов, через „кровь, пот и слезы” мы приходим к формуле единства и борьбы обоих начал – либерализма и социализма. От безусловной свободы в духе laissez-faire* (тезис) до казарменного социализма, включая национал-социализм, (антитезис) и от них обоих – к синтезу: гармоничному сочетанию конкурентной свободы и социальной справедливости. Либерализм – „паровоз”, социализм – „вагоны”. Паровоз тянет тех, кто еще не тянет или уже не тянет.

То же и с консерватизмом. Позитивный консерватизм – это, по словам М.Тэтчер, сохранение всего лучшего из прошлого, в котором английскому монарху сперва укоротили руки Великой хартией вольностей (1215), а позже, в 1649-ом, его самого укоротили на целую голову. Коня кують – і жаба лапу підставляє. Так, политолог А.Ципко поспешил натянуть дефиницию „консервативного либерализма” на современную кремлевскую идеологию, хотя либерализма в ней как Малютка Скуратов наплакал. Консерватизм же в постсоветском исполнении - это шинель Дзержинского и шашка Деникина.

---

* Laissez-faire (собственно „laissez faire, laissez passer”–„ позволяйте делать (кто что хочет), позволяйте идти (кто куда хочет)”) – доктрина французских экономистов середины 18в., отстаивающая принцип невмешательства государства в экономические отношения (выражение принадлежит Гурнэ и было впервые употреблено им в 1758г.).

Соответственно, представления о демократии не менее субъективны и бывают полярно далеки от истины. К примеру, на взгляд Кастро и Ким Чен Ира, нет в поднебесье уголков демократичнее Кубы с Кореей (той, что КНДР). Путина хлебом не корми, дай только порассуждать об особенностях „суверенной демократии" в пределах „царской охоты". А хитромудрый С.Г.Кара-Мурза вообще полагает, что демократия – это такая лукавая форма тирании.

Отдельным подпунктом можно выделить политические оксюмороны, вроде „революционной законности", той же „управляемой демократии" или „здорового национализма".

Эмоции – сильное средство воздействия, не всегда пагубного. Они могут возмещать нехватку аргументов, носить иррациональный характер, и все же без них не обойтись. Эмоции – как ветер: либо попутный течению мысли, либо встречный, а то и штормовой, рвущий в клочья словесные снасти. Бесцветная неэмоциональная речь похожа на опавшие в штиль паруса.

Диктаторы обожают аффектацию и патетический захлеб. От гавканья Адольфа многие экзальтированные дамочки буквально кипятком писали. Во время застойных посиделок спали с открытыми глазами. „Не надо эмоций!" – обуздывал оппонентов Михаил Горбачев, сам будучи человеком взрывного темперамента. Чутко улавливая эмоциональный настрой масс, а то и провоцируя оный, политик играет роль „своего парня", будь то Путин с его „мочиловом" или Ющенко, без устали педалирующий украинский сантимент.

Если верить эпиграфу, украшающему сайт последнего, он „слишком любит Украину, чтобы быть к ней объективным". На деле, увы, круг охваченных высочайшей заботой не столь велик и редко выходит за пределы хоружевского плетня. Помнится, принц датский в подобной ситуации сказал „любим друзям", как отрезал: „Играть на мне нельзя! Я ж вам не флейта, а Дания – не Украина".

Повторение – основной прием рекламы, политической и религиозной пропаганды, поскольку обладает программирующим эффектом. „Многократно повторенная ложь становится правдой" (Ленин). Вопреки пословице, если говорить „халва" достаточно часто, во рту и впрямь становится слаще, хотя халва так и не появляется. И здесь мы приближаемся к божественной сущности Слова, обладающего материальной силой.

Дробление. Чтобы нарушить в массовом сознании причинно- следственную связь, целостная последовательность событий намеренно разрывается, фрагментируется на отдельные эпизоды: пакт Молотова-Риббентропа – и начало Второй мировой войны, дефолт августа 1998-го – и взятый накануне многомиллиардный кредит, вторжение басаевских банд в Дагестан – и избрание Путина президентом, отставка Тимошенко – и мировое соглашение с олигархами etc.

Таким же образом проблема, требующая комплексного подхода, раздергивается на частности. К примеру, у соседей „беспощадная" борьба с коррупцией привела к тому, что аппетиты государевых людей выросли … в 13 раз. Именно во столько увеличился средний размер взятки, вымогаемой российскими чиновниками. Бесконечно тасуются кадры, ужесточается законодательство, создается комиссия за комиссией – административные рецепты бессильны. В то время как решение лежит в институциональной сфере, в преодолении через широкое (прежде всего,трудовое) акционирование и самоуправление колоссального отчуждения масс от собственности и власти.

Изъятие из контекста – частный случай дробления, тоже в ущерб пониманию сути сказанного и произошедшего.

Сенсационность и срочность. Сенсации тоже могут быть как оправданные, так и дутые. Любое событие „из ряда вон", тем паче в условиях острой конкуренции печатных и электронных СМИ, заслуживает прайм-тайма и первых полос.

Стиль сонной брежневской эпохи исключал сенсационность. Все планово, буднично, ритмично. Непоседа Горбачев давал больше поводов для волнений, однако покой граждан, по традиции, еще берегли. До тех пор, пока все не рухнуло.

Сенсационность-плюс заключается в способности максимально быстро и широко донести общественно значимую информацию, зачастую продираясь сквозь официальные рогатки: горячий репортаж с места событий, материалы журналистского расследования (Уотергейт), умение задать острый вопрос, вгоняющий сановную особу в ступор, и т.д.

Сенсационность-минус служит для отвлечения внимания (так называемое „загрязнение эфира"). Пока публика обалдевает от феерических реляций Генпрокуратуры о второстепенных деталях следствия, мимо проходит тот факт, что само дело (как и тело) расчленено, заказчики выведены из числа подозреваемых, статья и мотив преступления изменены.

„Слив" и „утечка". Данные сантехнические термины имеют отношение не только к канализации, но также к информации. И при этом нередко несут манипулятивный подтекст. Источник, как правило, анонимен; компромат селективен; если не вовремя, то лучше никогда.

„Утечки" часто практикуются, чтобы сбить накал недовольства непопулярными действиями власти, подготовить общественность к восприятию дурных вестей. На манер: „Все хорошо, прекрасная маркиза, за исключеньем пустяка...".

Для начала в Сеть запускается тревожный слушок, иногда сопровождаемый официальным опровержением (чаще – умолчанием), но рынок уже реагирует ростом цен и падением курса, затем следует частичное признание с оговоркой: если бы не мы, не героические усилия правительства, все могло быть

гораздо хуже. В итоге законное возмущение сменяется даже некоторым облегчением, как душевным, так и материальным.

В иных случаях агрессивный информационный выхлоп направлен против конкурентов в ходе „дворцовых разборок". Образчиком такой „сливной" технологии является „обмен любезностями" между „тимошенковцами" и „кумовьями", в котором вторые, надо сказать, выглядели крайне неубедительно.

По большому счету, и пленки Мельниченко, скорей всего, окажутся частью более изощренного плана по „воспитанию" либо нейтрализации Кучмы как ненадежного партнера. Однако последствия этой утечки вышли далеко за рамки, очерченные заказчиком.

(Продолжение следует)