

This issue is published in compliance with Scientific Council of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», minute № 4 of November 29, 2012.

Visnyk of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Philosophy. Psychology. Pedagogics: Collection of scientific works. – K.: PH «Polytechnika», 2012. – № 2 (35). – 154 p. ; www.novyn.kpi.ua

Editor-in-chief:

NOVIKOV B. V., Dr. of Philosophy, professor, Ukraine.

Associate editors:

VYNOSLAVSKA O. V., PhD in Psychology, Associate professor, Ukraine;

VYHLYAYEV Yu. M., Dr. of Pedagogical sciences, professor, Ukraine.

Managing editor:

ZHYRUN O. A., PhD in Psychology, Associate professor, Ukraine;

Assistants to the Editor:

KOVALCHUK O.S., PhD in Psychology, Ukraine;

KONONIETS M.O., PhD in Psychology, Ukraine;

SYNGAYIVSKA A.M., PhD in Philosophy, Ukraine.

Editorial board:

Philosophical sciences :

KETURAKIS Saulius, Dr. of Philosophy, professor; Lithuania;

LARSSON Berit, Dr. of Philosophy, Sweden;

ALNEBRATT Kerstin, Dr. of Philosophy; Sweden;

ANDRUSCHENKO V. P., Dr. of Philosophy, professor,
Correspondent member of NAPS of Ukraine; Ukraine;

BILYAKOV G. F., Dr. of Philosophy, professor; Ukraine;

DIMITROVA L. M., Dr. of Philosophy, professor; Ukraine;

RUBANETS O. M., Dr. of Philosophy, professor; Ukraine;

STORIZHKO L. V., Dr. of Philosophy, professor, Ukraine.

Psychological sciences:

KOLESOVS Aleksandrs, Dr. of Psychology, Latvia;

NEMIROVSKY Carlos, Dr. of Medicine, professor, Argentina;

ROZENSZTROCH Carlos, Dr. Psychology, Argentina;

BALL G. O., Dr. of Psychology, professor,
Correspondent member of NAPS of Ukraine, Ukraine;

VOLYANYUK N. Yu., Dr. of Psychology, professor, Ukraine;

GORCHAKOV V. Yu., Dr. of Biology, professor, Ukraine;

DUGAN O. M., Dr. of Biology, professor, Ukraine;

KARAMUSHKA L. M., Dr. of Psychology, professor, Ukraine,
Correspondent member of NAPS of Ukraine, Ukraine;

LOZHKIN G. V., Dr. of Psychology, professor, Ukraine.

Educational sciences:

AUGUSTINIENE Aldona, Dr. of Social science (Educational Science),
Lithuania;

CIUCIULKIENE Nijole, Dr. of Social science (Educational Science), Lithuania

VYHLYAYEV Yu. M., Dr. of Pedagogical sciences, professor, Ukraine;

HUZYI N.V., Dr. of Pedagogical sciences, professor, Ukraine;

ZINKOVSKYY Yu. F., Dr. of Engineering sciences, professor,
Academician of NAPS of Ukraine, Ukraine;

ONKOVYCH G. V., Dr. of Pedagogical sciences, professor, Ukraine;

SYCHEV S. O., Dr. of Pedagogical sciences, professor, Ukraine;

SUS B. A., Dr. of Pedagogical sciences, professor; Ukraine.

Editorial office address: National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute», Prospect Peremogy 37, 03056 Kyiv, Ukraine
Tel./fax: 044-406-8453; E-mail: pptu@kpi.ua

This issue is included to the list of scientific special editions of the Supreme Accreditation Committee of Ukraine in Philosophical sciences (Ruling of Presidium of SAC of Ukraine, 10 November 2010, №1-05/7)

Copyright © 2012 National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored, transmitted, or disseminated in any form or by any means without the prior permission in writing from the copyright holder. The publisher assumes no responsibility for any statements of fact or opinion expressed in the published papers.

ISSN

Друкється відповідно до рішення Вченої ради Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», протокол № 4 від 29 листопада 2012 року.

Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія.

Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К.: ВПК «Політехніка», 2012. – № 2 (35). – 154 с. ; www.novyn.kpi.ua

Головний редактор:

НОВИКОВ Б. В., доктор філософських наук, професор, Україна.

Заступники головного редактора:

ВИНОСЛАВСЬКА О. В., кандидат психологічних наук, доцент, Україна;

ВІХЛЯЄВ Ю. М., доктор педагогічних наук, професор, Україна.

Літературний редактор:

ЖИРУН О. А., кандидат психологічних наук, доцент, Україна;

Помічники редактора:

КОВАЛЬЧУК О. С., кандидат психологічних наук, Україна;

КОНОНЕЦ М.О., кандидат психологічних наук, Україна;

СИНГАЙВСЬКА А. М., кандидат філософських наук, Україна.

Члени редколегії:

Філософські науки:

КЕТУРАКИС Саулюс, доктор філософських наук, професор, Литва;

ЛАРСОН Беріт, доктор філософських наук, Швеція;

АЛНЕБРАТТ Керстін, доктор філософських наук, Швеція;

АНДРУЩЕНКО В. П., доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, Україна;

БІЛЯКОВ Г. Ф., доктор філософських наук, професор, Україна;

ДИМИТРОВА Л. М., доктор філософських наук, професор, Україна;

РУБАНЕЦЬ О. М., доктор філософських наук, професор, Україна;

СТОРИЖКО Л. В., доктор філософських наук, професор, Україна.

Психологічні науки:

КОЛЕСОВ Александр, доктор психологічних наук, Латвія;

НЕМИРОВСКИЙ Карлос, доктор медичних наук, професор, Аргентина;

РОЗЕНШТРОЦ Карлос, доктор психологічних наук, Аргентина;

БАЛЛ Г. О., доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, Україна;

ВОЛЯНИУК Н. Ю., доктор психологічних наук, професор, Україна;

ГОРЧАКОВ В. Ю., доктор біологічних наук, професор, Україна;

ДУГАН О. М., доктор біологічних наук, професор, Україна;

КАРАМУШКА Л. М., доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, Україна;

ЛОЖКІН Г. В., доктор психологічних наук, професор, Україна.

Педагогічні науки:

АУГУСТИНИСНЕ Алдона, доктор соціальних наук (освітні науки),
Литва;

ЧУЧУЛКІЄНЕ Ніоле, доктор соціальних наук (освітні науки), Литва;

ВІХЛЯЄВ Ю. М., доктор педагогічних наук, професор, Україна;

ГУЗІЙ Н. В., доктор педагогічних наук, професор, Україна;

ЗІНЬКОВСЬКИЙ Ю. Ф., доктор технічних наук, професор,
дійсний член НАПН України, Україна;

ОНКОВИЧ Г. В., доктор педагогічних наук, професор, Україна;

СИЧЕВ С. О., доктор педагогічних наук, професор, Україна;

СУСЬ Б. А., доктор педагогічних наук, професор, Україна.

Адреса редакції: Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», 03056 Київ, Проспект Перемоги 37
Тел./факс: 044-406-8453; E-mail: pptu@kpi.ua

Збірник внесений до Переліку наукових фахових видань ВАК України з філософських наук (Постанова Президії ВАК України від 10 листопада 2010 р. №1-05/7)

Авторське право © 2012 Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». Усі права захищені. Ніяка частина цієї публікації не може бути відтворена, збережена, передана або розповсюджена в будь-якій формі або будь-яким чином без попереднього дозволу в письмовій формі від власника авторського права. Видавець не несе відповідальності за ствердження будь-якого факту або думки, що висловлюється в опублікованих статтях.

ЗМІСТ

ФІЛОСОФСЬКІ НАУКИ

Абакумова О. О. Історичний підхід до рефлексії феномена дистанційної освіти	3
Архипова Є. О. Медіаосвіта в контексті захисту людини від деструктивних інформаційних впливів	11
Василенко М. С., Тургенєва О. Ю. Баланс категорій «душа» і «тіло» у людській свідомості як каталізатор суспільних трансформацій (у контексті філософських теорій античності)	18
Гончар Д. А. Філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти в XXI столітті	24
Дмитренко М. Й. Інституціоналізація соціальних відносин як умова буття корпоративної культури	31
Кітов М. Г. Критичний характер філософського доробку В. І. Леніна	37
Мельниченко А. А., Тютюннікова М. М. Управління у сфері вищої освіти в контексті забезпечення сталого розвитку суспільства: філософський аспект	44
Препотенська М. П. Філософсько-антропологічні та екзистенціальні аспекти буття людини у вимірі мегаполісу	52
Рябінчук М. В. Соціальний капітал: структура та зміст	59
Щириця Т. В. Освітні практики в панорамах картини людини	65
Якубіна В. Л. Креативні віртуальні спільноти за умов нестабільності сучасного світу: мас-медійний та соціальний контексти проекту «multitude»	72

ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Бреусенко-Кузнецов А. А. Метафізическіе теорії личности: право на прописку в психологической науке	79
Винославська О. В., Ковальчук О. С. Розвиток соціальної відповідальності майбутніх інженерів у процесі професійної підготовки в технічному університеті	87
Подольська Т. А. Емпіричне вивчення психологічної структури довірливих стосунків у майбутніх практичних психологів	95
Шопіна М. О. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у підлітковому віці	101
Юрченко О. В. Взаємозв'язок інтернальності та міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ	110

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Апишева А. Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками	117
Пузырев Е. В. Основные направления совершенствования воспитательной работы в высшем техническом учебном заведении	126
Сингаївська А. М. Вища економічна освіта: праксеологічний аспект	132
Федорова І. І., Трофименко Я. В. Проектно-орієнтований підхід до управління в освіті	138
Aldona Augustiniene, Nijole Ciuciulkiene Development of argumentation skills in IBT/L context: a complex case study of teacher professional development programme	145

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Viselko I. V. Administrative subculture in various areas of research	3
Drannik V. A. Leadership as mean of perfection process of management in the labors collective of office workers	10
Zhovnovata V. O. Social justice as a concept	16
Zakharchuk N. V. Philosophical and sociological aspects of tolerance and its role in the process of cross-cultural communication	23
Zuev V. M. Concept of technology in newest philosophical discourse	29
Melaschenko O. M. Problem of interlocutory and modern valued orientation of students technical university	36
Nikolaenko N. V. Axiological aspect of the latest biotechnological practices	42
Potishchuk O. O. Administrative subculture in various areas of research	49
Stetsiura K. O. Nature and specificity of media-texts existance in the cultural picture of world in modern society	56
Tsiupak I. G. Cultural identity and problems of modernization of modern educational space	63

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Vynoslavska O. V. The theoretical analysis of methodical approaches to research of psychological culture of technical university teachers	70
Kononets M. O. Interaction between general professional, professional-ethical and psychological components in the structure of entrepreneurs' professional activity	78
Tsymbal I. V. Cognitive difficulties while reading of foreign scientific texts and ways of their overcoming	86
Kalinina O. The developmental level of the international student's psychological culture as a key point of succesful learning of the foreign language	93

EDUCATIONAL SCIENCES

Butska L. V. Foundations of bioethics and psychotherapy as a basis of psychosomatic disciplines in the training programme for physical rehabilitation therapists	
Vykhlyayev Yu. M., Chicheneva O. M. The innovative method of teaching technical admission pidrizka from left in the students-beginners	106
Dotsenko O. V. Optimization of training adolescents involved orienteering	112
Dudorova L. Yu. Special features pedagogical of technologies in learning of tourism	118
Zenina I. V. Assessment of vestibular system functional condition of in supporting static balance of students	124
Khimich I. J. Improvement of process of improving swimming of students of technical colleges	130

УДК 1:37.013.73

ІСТОРИЧНИЙ ПІДХІД ДО РЕФЛЕКСІЇ ФЕНОМЕНА ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

О. О. Абакумова

здобувач кафедри філософії

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна

e.o.abakumova@gmail.com

Стаття присвячена дослідженню історико-педагогічних основ феномена дистанційної освіти, аналізу подій і фактів в історії педагогічної теорії та практики, що зумовили його виникнення та розгортання. Автором запропоновано поетапну періодизацію процесу становлення нової форми освіти в контексті еволюційного розвитку теорії та практики освіти з виокремленням стадій передумови, виникнення та становлення. Ретроспективний аналіз здійснено у широкій історичній перспективі: з часів появи писемності до середини ХХ століття. У статті робиться висновок про те, що виникнення дистанційної освіти як системного соціально-педагогічного феномена явило собою результат природної еволюції теорії та практики освіти в цілому.

Ключові слова: освіта, кореспондентська освіта, заочна освіта, дистанційна освіта.

HISTORICAL APPROACH TO THE REFLECTION OF THE PHENOMENON OF A DISTANCE EDUCATION

O. O. Abakumova

Competitor, Department of Philosophy

National Technical University of Ukraine

«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

e.o.abakumova@gmail.com

The article deals with the historical and pedagogical basis of the phenomenon of distance education, the analysis of facts and events in the history of educational theory and practice, which led to its appearance and deployment. Author proposed a phased process of establishing a new periodization form of education in the context of evolutionary theory and practice of education with separation of background, appearance and development stages. Retrospective analysis in a broad historical perspective was carried out: from the advent of writing to the middle of the twentieth century.

The article concludes that the emergence of distance education as a system-related social and pedagogical phenomenon was a result of a natural evolution of the theory and practice of education in general.

Keywords: education, correspondent education, distance education.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Дистанційна освіта як соціально-педагогічне явище виникла, існує і розвивається, з кожним роком все більш активно впливаючи на класичні форми освіти, збагачуючи традиційну освіту інноваційними змістовними та організаційними компонентами, тим самим змінюючи образ освіти. Вивчення цього феномена вимагає широкого спектра рефлексій.

Науково-теоретичне пізнання завжди прагне проникнути у сутність явищ і процесів, що вивчаються. При цьому важливим джерелом, основою пізнання дійсності є історичний досвід і факти. Ми переконані, що соціально-філософське осмислення сьогоdnішніх інноваційних освітніх процесів, пов'язаних із дистанційною освітою, неможливе без вивчення їхніх витоків в історії педагогічної теорії та практики, без аналізу та оцінювання історичних подій і фактів з метою виявлення їх об'єктивної причинної зумовленості. Як зазначав Геґель: «Результат – ніщо без свого

становлення». Тому вивчення історико-педагогічних основ дистанційної освіти представляється нам важливим теоретичним завданням для вироблення адекватного системного образу даного феномена.

Мета статті – здійснити дослідження історико-педагогічних основ феномена дистанційної освіти, аналіз подій і фактів в історії педагогічної теорії та практики, що зумовили виникнення та становлення дистанційної освіти.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Аналіз літературних джерел та наукових праць засвідчує, що питання розвитку дистанційної освіти з кожним роком знаходить все більше відображення у публікаціях і різнопланових наукових дослідженнях (О. Андрєєв, Ю. Баскакова, Н. Белухіна, А. Бухарова, О. Густир, Н. Жевакіна, В. Жулкевська, В. Іванова, Н. Корсунська, І. Лещенко, В. Лібін-Леван, С. Лобачьов, О. Майборода, Є. Малітіков, О. Малярчук, М. Монахов, В. Овсянніков, Д. Романенкова, В. Солдаткін, В. Спіцин, П. Стефаненко, В. Тихоміров, А. Шабанов, Б. Шуневич, В. Яріков). Ряд учених [1-3; 6-8; 12; 15; 16; 18; 21; 25; 26; 28], розглядаючи історію дистанційної освіти, поділяють її на етапи, чи покоління, відповідно до інформаційних «вибухів», революцій, генерацій освітніх середовищ. Віддаючи належне науковим розвідкам попередників, вважаємо, що ця проблематика потребує додаткової уваги з позиції історичного розвитку теорії та практики освіти.

Ретроспективний аналіз [6-9; 11-13; 15; 18; 20; 21; 27; 29; 30] питання виникнення та розвитку дистанційної освіти показав, що ідея навчання на відстані має глибоке історичне коріння. Серед дослідників існує думка, що, хоч в історії освіти з давніх часів і до тепер не було прямих аналогів дистанційної освіти, становлення загальних уявлень про віддалене навчання сягає культур класичної давнини [2; 8; 13; 17; 20]. Таке бачення дозволило нам розглянути феномен дистанційної освіти в контексті історичного розвитку теорії та практики освіти у широкій історичній перспективі та здійснити поетапну періодизацію процесу розгортання нової форми освіти, виділивши стадії передумови, виникнення та становлення.

Етап передумови. Загальновизнано, що рівень освіти, її зміст та форми в значній мірі визначаються розвитком педагогічної теорії та рівнем розвитку суспільства.

Розглядаючи освіту як процес комунікації, процес і результат передачі знання [9], можна стверджувати, що передумови для виникнення навчання на відстані закладалися ще за часів античності (IV-III тис. до н. е.) – за часів появи писемності. До того часу єдиним джерелом інформації для учня виступав вчитель-наставник, котрий передавав знання обличчям до обличчя за допомогою мови. Знання було невіддільне від свого носія.

Технологія письма колосально збільшила об'єм знань. З появою писемності з'являються перші засоби збереження та передавання інформації, – глиняні таблички, папіруси, рукописні книги. Використання цих примітивних інформаційних ресурсів в якості засобів навчання уможливило появу елементів опосередкованого освітнього спілкування. Процес пізнання отримав діалогову форму: учень з об'єкта став суб'єктом освітнього процесу, котрий бере активну участь у набутті та застосуванні знань, що сприяло розвитку індивідуального мислення, вибору власної аргументації та способу доведення міркувань.

Педагогічні теорії тієї доби невіддільні від філософії – антична філософія достатньо активно розробляє питання освіти, визначаючи цілі, методи та зміст навчання, вимоги до вчителів тощо [17]. Говорячи про педагогічну думку, перш за все, слід виділити Піфагора, Сократа, Платона та Аристотеля. Розуміння людини як «міри всіх речей» (Протагор) визначає сутність філософії, сутність освіти античної епохи – формування всебічно розвиненої людини-громадянина, самодіяльної людини.

Ідеал античної освіченості та ученості сприяв утвердженню права особистості на освіту, поширенню ідеї державної громадської освіти. Уперше освіта стає обов'язковою: з раннього віку вчать і хлопчики, і дівчата. Освіта охоплює й певну групу жінок: гетер та храмових служниць. Грамотність перестає бути привілеєм. Відкриваються публічні школи, гімназії, академії, при гімназіях – обов'язкові бібліотеки. Своєрідною формою вищої освіти можна вважати гуртки, що групувалися навколо великих вчених. Варто згадати піфагорійські філософські школи, школу філософії Сократа й так звані Сократичні школи, засновані його послідовниками. Найбільш прославилися Платонівська академія, де вів бесіди зі своїми учнями Платон, Лікейон, заснований Аристотелем, і Мусейон, до складу якого входила Александрійська бібліотека як еталон об'єму знань, що фактично визначав культурні, технічні, технологічні та інші можливості суспільства

[9] – те, що воно могло передати новим поколінням, які умови могло створити для розвитку індивідуальних здібностей кожного індивіда.

Новий поштовх для якісного розвитку освіти дає поява в Європі в середині XV століття книгодрукування [18]. Виготовлення недорогих підручників значно розширює коло читачів-учнів. Освіта у формі особистого контакту опосередковується книжковою освітою. Надбанням широких верств населення стають найкращі твори багатьох античних та тогочасних авторів, книги з медицини, математики, фізики, мистецтвознавства. Масове читання книжок сприяє не лише самоосвіті та самовдосконаленню громадян, розвитку їх духовної культури, але й формуванню їхньої суспільної свідомості, що радикально змінює виробництво, культуру, спосіб організації суспільного життя та історичної дійсності.

Філософсько-педагогічні традиції того часу стали відображенням гуманістичних ідеалів античності. Педагогіка розвивається під впливом філософських і просвітницьких ідей Т. Кампанелли, Я. Коменського, Жд. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, В. Гумбольдта, Г. Геґеля, Й. Гербарта, сповнених вірою в безмежні можливості людини, її волі та розуму.

Існує думка [18], що перша серйозна спроба розірвати безпосередній особистісний зв'язок викладача з учнем була здійснена чеським філософом-гуманістом, педагогом Яном Амосом Коменським (1592-1670), котрий ввів у широку освітню практику ілюстровані навчальні підручники, покликані допомогти учням в оволодінні конкретним навчальним матеріалом. Крім того, Коменський зводить в основу успіху педагогіки діяльність самого учня, будучи переконаним у тому, що розум людини спроможний охопити все, що завгодно, – потрібно лише дотримуватись послідовного і поступового просування вперед, слідуючи універсальним дидактичним правилам: «від близького до далекого», «від цілого до окремого», «від знайомого до незнайомого». Саме такі підходи реалізуються у дистанційному навчанні.

Гуманізм як провідна ідейна течія доби Відродження знайшов відображення й в інших революційних на той час педагогічних ідеях, що внесли суттєвий внесок у розвиток теорії освіти й послужили основою для ряду педагогічних реформ, зорієнтованих на культурно-гуманістичні ідеали, що пізніше були покладені в основу розвитку дистанційної освіти.

Етап виникнення. Виникнення освіти на відстані історично пов'язують [2; 7; 15; 18; 20; 25] із серединою XIX ст., що обумовлено винаходом електрики, появою телеграфу, формуванням першої стійкої регулярної системи поштового зв'язку та розгалуженої мережі залізниць, які дозволяли оперативно передавати й накопичувати інформацію у будь-якому об'ємі.

Невдовзі доступні засоби комунікації почали використовувати в освіті для доставки писемних та друкованих навчальних матеріалів великій кількості територіально розподілених учнів. Така система отримала назву «навчання за листуванням» чи «кореспондентське навчання». Воно передбачало забезпечення студента рекомендаціями щодо навчання, навчальними посібниками та підручниками, списками додаткової літератури. Тепер студенти могли не лише отримувати і читати ілюстровані навчальні підручники, але й виконували письмові роботи та відправляли їх викладачеві для перевірки. Для багатьох людей, особливо жінок, в ті часи то була єдина можливість отримати професійну освіту.

Перші приватні кореспондентські школи з'явилися в Європі. Засновником кореспондентського навчання вважають англійця Ісаака Пітмана [18; 20; 25; 30], котрий у 1840 р. за допомогою поштового зв'язку запропонував навчання стенографії. Пітман на поштових картках відправляв своїм учням короткий опис власної системи стенографії, а вони відправляли йому назад для контролю та корекції виконані завдання. Вже у 1843 р. для організації такого кореспондентського навчання було створене товариство «Phonographic Cor-respondence Society», де безкоштовно могли навчатися стенографії всі бажаючі.

Один з перших інститутів, що запропонував студентам навчання на відстані, був заснований в 1856 р. у Берліні [8; 20]. Викладач французької мови Берлінського університету Чарльз Тусен та член Берлінського товариства сучасних мов, видавець Густав Лангеншейдт створили Інститут за листуванням, де започаткували викладання іноземних мов у Німеччині.

Невдовзі чимало традиційних університетів розширили свої можливості шляхом запровадження інноваційної на той час форми навчання на відстані.

Важливий крок, спрямований на задоволення освітніх потреб громадян, зробив Лондонський університет: з 1858 р. цей навчальний заклад запроваджує здачу екзаменів на академічні ступені всіх рівнів і спеціальностей (крім медицини) без вимоги обов'язкового відвідування денних занять в одному з його коледжів, т. б. незалежно від форми отримання знань – включаючи на-

вчання за листуванням й самоосвіту [7; 8; 30]. Таких студентів почали називати «external student» – «зовнішній студент», «екстерн» [15; 25].

У 1873 р. дочка професора Гарвардського університету США Анна Еліот Тікнор [9; 18; 25; 30] засновує у Бостоні «Товариство підтримки домашнього навчання» (Society to Encourage Studies at Home) з метою надання можливостей жінкам отримувати освіту поза межами класних кімнат. Товариство реалізує навчальні програми, орієнтовані на класичні університети, при цьому навчання здійснюється за допомогою спеціально розроблених друкованих матеріалів, що надсилаються слухачам поштою. Товариство проіснувало 24 роки.

З 1877 року Шотландський університет Святого Андрія [7; 15; 25] запроваджує програму кореспондентського навчання для жінок на звання ліценціата мистецтв. Програма діє протягом 55 років і за цей час по ній навчаються жінки з усього світу.

У числі перших у 1874 р. відкриває програму навчання за листуванням у США Університет Штату Іллінойс [7]. З 1890-го р. окремі академічні курси поштою пропонує своїм студентам Чиказький університет [9; 15] в рамках експериментальної програми навчання, яка отримала назву «Кореспонденційні студії». В 1896 р. школа у Скрантоні, штат Пенсільванія, пропонує перший кореспондентський курс для шахтарів віддалених районів.

Університет Квінс [2; 7] в Кінгстоні, провінція Онтаріо, був першим університетом у Канаді, який запропонував кореспондентське навчання у 1889 р.

В англomовному освітньому лексиконі в цей період з'являються нові терміни: «home-study» («домашнє навчання»), «independent study» («незалежне навчання»), а в 1892 р. у каталозі кореспондентських курсів Університету штату Вісконсин (США) вперше зустрічається дефініція «distance education» («дистанційна освіта» чи «дистанційне навчання») [25].

Освіта на відстані без відриву від основної діяльності (дистанційна освіта) у кінці XIX ст. з'являється й у Росії [5; 8; 9; 11; 14; 19; 22; 23]. В російськомовній традиції для її позначення використовується термін «заочна освіта», що буквально означає «освіта без візуального контакту» [9], хоча на етапі свого становлення та самовизначення російська система заочної освіти зберегла більшість рис кореспондентських курсів та шкіл.

Засновником заочної професійної освіти в Росії прийнято вважати Карла Карловича Мазінга, відомого математика, інженера та педагога [22]. За його ініціативою та активною участю в 1870 р. були відкриті перші вечірні робочі курси та класи, робфаки, реальне училище у Петербурзі та у Москві, що надавали можливість всім бажаючим отримати шкільну та вищу освіту. В 1908 р. у Москві за ініціативою відомих державних діячів П. Столипіна, Д. Мілютіна, М. Ковалевського та А. Шанявського було створено перший у світі Народний відкритий університет, що надавав середню та вищу освіту.

Історія навчання за листуванням наочно демонструє, що на кінець XIX ст. дистанційна освіта виокремилася як нова самобутня форма отримання знань. І, хоча перші дистанційні навчальні заклади (екстернати, кореспондентські школи, «зовнішні відділення» та системи домашнього навчання) були доволі стримано сприйняті освітянською спільнотою, навчання на відстані викликало великий інтерес у студентів. Надзвичайно важливим був соціальний контекст навчання на відстані. Демократичність нової форми навчання забезпечувала доступ до освіти широким верствам населення. Люди були захоплені ідеєю освіти, доступної для всіх. Подальший розвиток дистанційної освіти вже неможливо було зупинити.

Етап становлення. З винаходом телефону і радіо наприкінці XIX ст. й появою телебачення на початку XX ст. людство отримало можливості передавати інформацію на значні відстані майже миттєво. Нові технології, які забезпечували телекомунікацію, стали використовувати в організації дистанційної освіти для створення радіомовних освітніх програм та телевізійних навчальних курсів. Це дозволило вийти за межі аудиторних занять у стінах певного навчального закладу, розширивши доступ до освіти.

Протягом першої половини XX ст. дистанційна освіта розгорталася у багатьох країнах світу. На початку 1900-х рр. дистанційні курси з'явилися у Китаї. З 1906 р. функціонує один з найстаріших навчальних закладів у сфері дистанційної освіти – INTEC College¹ у Південно-Африканській республіці, а в 1946 р. на дистанційні форми навчання переходить й Південно-Африканський університет (University of South Africa², UNISA). У США початкова школа Calvert

¹ Офіційний сайт <http://www.intec.edu.za/live/index.php>

² Офіційний сайт <http://www.unisa.ac.za/default.html>

Day School³, заснована 1897 р., починаючи з 1905 р., пропонує перші програми для домашнього навчання.

Норвезька кореспондентська школа розпочала свою роботу у 1914 р., у 20-ті рр. створення кореспондентських шкіл було ініційовано державними органами освіти в Австралії, Канаді, Новій Зеландії для навчання дітей у віддалених районах цих країн, а в Іспанії розвиток подібного досвіду почався у 1930-х роках. У Франції 1939-го р. було створено Національний центр кореспондентського навчання (Centre National d'Enseignement a Distance⁴, CNED), який з 1980 р. носить свою теперішню назву – Національний центр дистанційного навчання [2].

Окремої уваги заслуговує досвід колишнього Радянського союзу щодо організації навчання громадян на відстані без відриву від виробництва [4; 7; 11; 14; 18; 19; 20; 22; 30]. З 1922 р. в країні виникають навчальні центри для самоосвіти, що використовують метод листування. А у 1927 р. створюється Бюро заочного навчання та розпочинається організація державної системи заочної освіти. За 1927-1935 рр. створено десятки вищих заочних навчальних закладів, серед яких Центральний інститут заочного навчання (1927), Всесоюзний сільськогосподарський інститут заочного навчання (1930), Всесоюзний заочний інститут технічної освіти (1932), до складу якого увійшли заочні інститути: Московський енергетичний, Московський будівничий, Московський хіміко-технологічний та їхні філіали у Баку, Сталіні, Грізному, на Уралі. Всесоюзний заочний індустріальний інститут також об'єднав мережу заочних інститутів: Ленінградський заочний, Закавказький заочний, Донецький заочний гірничий інститут й 8 інститутів на правах секторів – Томський, Владивостоцький, Свердловський, Тифліський, Бакинський, Донецький, Дніпропетровський та Харківський. Заочна освіта розвивалася у багатьох галузях, більшість класичних університетів й галузевих вишів мали заочні відділення, були створені спеціальні заочні вищі навчальні заклади: педагогічний, фінансово-економічний, харчовий, юридичний, текстильний, сільськогосподарський та інші. До 1940-1941 рр. в країні діє 18 заочних інститутів й 383 заочні відділення [22]. Із 1937 р. починають створювати заочні середні школи. На тлі конкретно-історичних умов того часу, освіта без відриву від виробництва користувалася у громадян особливим попитом. Тож, в Радянському Союзі склалася потужна та унікальна на той час державна система заочної освіти, що реалізовувала сертифіковані освітні професійні програми різного рівня для широких верств населення, яку можна розглядати як першу системно організовану модель дистанційної освіти.

Як бачимо, вже до середини ХХ ст. дистанційна освіта набуває чітких обрисів та утверджується як самостійна форма навчання, змінюючи організаційну структуру та дидактику. Вона представлена широким колом країн: від розвинутих до таких, що розвиваються, від великих до маленьких, й усім спектром рівнів підготовки: від початкової до вищої освіти.

Після Другої світової війни у багатьох країнах світу економічні та соціальні чинники впливали на розвиток освіти. Відновлення виробництв, відбудова країн, їх соціально-економічний розвиток на фоні науково-технічної революції потребували підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а також перекваліфікації та підвищення кваліфікації кадрів широкого кола професій. Проблема доступності освіти, зокрема вищої, з соціальної швидко перетворилася у політичну – масова освіта громадян розумілася урядами провідних країн як необмежений ресурс суспільства і держави, як засіб динамічного розв'язання багатьох соціальних проблем. Проте, системи вищої освіти в багатьох західних країнах залишалися доволі замкненими та елітарними. Глобальна мета забезпечення вільного доступу до освіти, безумовно, стала важливою рушійною силою розвитку освіти. Й дистанційна освіта виступила потужним засобом досягнення цієї мети.

Засадничою педагогічною ідеєю цього періоду, що заклала фундаментальні основи теорії дистанційної освіти, стала ідея «відкритої освіти». Ідеал відкритого, необмеженого доступу до освіти існував давно, проте з дистанційною освітою його вперше пов'язав американський «мрійник» Чарльз Ведемейєр (Charles Wedemeyer) [10]. При побудові своїх теоретичних концепцій він виходив з того, що доступ до освіти може бути «відкритим», якщо подолати проблему простору та часу, пов'язану із очною освітою (не всі студенти можуть відвідувати заняття у певному місці у призначений час). Соціальні переваги такого підходу до освіти виражалися у розширенні доступності та особистісного вибору у навчанні.

Тож, починаючи з Чарльза Ведемейєра, відкритий доступ до освіти виступив головним чинником подальшого розвитку освіти, поступово перетворюючись у філософію відкритої освіти, імперативом якої став принцип «Освіта протягом усього життя».

³ Офіційний сайт <http://homeschool.calvertschool.org/>

⁴ Офіційний сайт <http://www.cned.fr/>

ВИСНОВКИ

Освіта завжди була, є і буде об'єктом неупинно зростаючих вимог з боку суспільства та особистості, спрямованих на задоволення освітніх потреб, що виступають рушійною силою її розвитку. Але нове не виникає з нічого, ніщо не може зникнути зовсім, сутність розгортається поступово в багатомірності форм руху та зовнішнього вияву. Виконаний історичний аналіз дозволяє дійти висновку, що виникнення дистанційної освіти як системного соціально-педагогічного феномена явило собою результат природної еволюції освіти, її теорії й практики.

Перспектива подальших досліджень пов'язана із аналізом сучасних тенденцій розвитку дистанційної освіти у концепті відкритої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Издательство МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Баскакова Ю. Л. Социальное управление региональной системой дистанционного образования на материалах Республики Коми : дис. канд. соц. наук : 22.00.04 / Ю. Л. Баскакова. – М., 2007. – 203 с.
3. Белухина Н. Н. Становление региональной системы дистанционного образования (на примере Ульяновской области) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Белухина. – Ульяновск, 2011. – 231 с.
4. Бухарова А. В. Развитие теории и практики дистанционного образования в России и за рубежом в 80-е годы XX – начале XXI века : историко-педагогический аспект : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Бухарова. – Ростов, 2002. – 138 с.
5. Густыр' А. В. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Густыр'. – М., 2001. – 225 с.
6. Дистанційне навчання: теорія та практика : монографія / В. І. Гриценко, С. П. Кудрявцева, В. В. Колос, О. В. Веренич. – К. : Наукова думка, 2004. – 376 с.
7. Жевакіна Н. З історії дистанційної освіти / Н. Жевакіна // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Л. : ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – Вип. 17. – С. 135–141.
8. Жулкевська В. О. Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання банківських працівників : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В. О. Жулкевська. – Л., 2005. – 272 с.
9. Иванова В. В. Развитие дистанционного образования. Социально-философский анализ : дис. канд. филос. наук : 09.00.11 / В. В. Иванова. – М., 2005. – 163 с.
10. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании : Специализированный учебный курс / Майкл Г. Мур, Уэйн Макинтош, Линда Блэк и др. – М. : Изд. дом «Обучение–Сервис», 2006. – 632 с.
11. Корсак К. Заочна і дистанційна освіта: історичні аспекти / К. Корсак // Новий колегіум. – 2000. – № 3. – С. 33–38.
12. Корсунська Н. Основні тенденції розвитку форм організації дистанційної освіти і фактори, що їх визначають / Н. Корсунська // Неперервна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 3. – С. 105–112.
13. Кужанова А. Ж. Исторические типы образования /

REFERENCES

1. Andreev A. A. Distancionnoe obuchenie: sushhnost', tehnologija, organizacija / A. A. Andreev, V. I. Soldatkin. – M. : Izdatel'stvo MJeSI, 1999. – 196 s.
2. Baskakova Ju. L. Social'noe upravlenie regional'noj sistemoy distancionnogo obrazovanija na materialah Respubliki Komi : dis. kand. soc. Nauk : 22.00.04 / Ju. L. Baskakova. – M., 2007. – 203 s.
3. Beluhina N. N. Stanovlenie regional'noj sistemy distancionnogo obrazovanija (na primere Ul'janovskoj oblasti) : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. N. Beluhina. – Ul'janovsk, 2011. – 231 s.
4. Buharova A. V. Razvitie teorii i praktiki distancionnogo obrazovanija v Rossii i za rubezhom v 80-e gody XX – nachale XXI veka : istoriko-pedagogicheskij aspekt : dis. kand. ped. Nauk : 13.00.01 / A. V. Buharova. – Rostov, 2002. – 138 s.
5. Gusty'r' A. V. Konceptual'no-metodologicheskie osnovanija razvitija distancionnogo obrazovanija v sisteme srednego professional'nogo obrazovanija : dis. kand. ped. Nauk : 13.00.01 / A. V. Gusty'r'. – M., 2001. – 225 s.
6. Dystancijne navchannja: teorija ta praktyka : monografija / V. I. Grycenko, S. P. Kudrjavceva, V. V. Kolos, O. V. Verenyč. – K. : Naukova dumka, 2004. – 376 s.
7. Zhevakina N. Z istorii' dystancijnoi' osvity / N. Zhevakina // Visnyk L'vivs'kogo universytetu. Serija pedagogichna. – L. : LNU im. I. Franka, 2003. – Vyp. 17. – S. 135–141.
8. Zhulkevs'ka V. O. Organizacijno-pedagogichni zasady dystancijnogo navchannja bankivs'kyh pracivnykiv : dys. kand. ped. nauk : 13.00.04 / V. O. Zhulkevs'ka. – L., 2005. – 272 s.
9. Ivanova V. V. Razvitie distancionnogo obrazovanija. Social'no-filosofskij analiz : dis. kand. fil. nauk : 09.00.11 / V. V. Ivanova. – M., 2005. – 163 s.
10. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v distancionnom obrazovanii : Specializirovannyj uchebnyj kurs / Majkl G. Mur, Ujejn Makintosh, Linda Bljek i dr. – M. : Izd. dom «Obuchenie–Servis», 2006. – 632 s.
11. Korsak K. Zaochna i dystancijna osvita: istorychni aspekty / K. Korsak // Novyj kolegium. – 2000. – № 3. – S. 33–38.
12. Korsuns'ka N. Osnovni tendencii' rozvytku form organizacii' dystancijnoi' osvity i faktory, shho i'h vyznachajut' / N. Korsuns'ka // Neperervna osvita: teorija i praktyka. – 2002. – Vyp. 3. – S. 105–112.
13. Kuszhanova A. Zh. Istoricheskie typy obrazovanija /

- А. Ж. Кусжанова // Кредо. – 1998. – № 8. – С. 23.
14. Лещенко І. Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / І. Т. Лещенко; АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорос. – К., 2008. – 232 с.
 15. Либин–Леван В. А. Теория и практика дистанционного образования (Открытый университет Израиля) : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В. А. Либин–Леван. – М., 1998. – 220 с.
 16. Лобачев С. Л. Дистанционные образовательные технологии : информационный аспект / С. Л. Лобачев, В. И. Солдаткин ; Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики. – М., 1998. – 104 с.
 17. Магомедов Б. М. Философский анализ развития образования : дис. д-ра филос. наук : 09.00.03, 09.00.08 / Б. М. Магомедов. – Москва, 1999. – 261 с. ил.
 18. Майборода О. В. Еволюція дистанційної освіти / О. В. Майборода // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2011. – № 3. – С. 49–52.
 19. Малитиков Е. Развитие дистанционного образования в России и странах СНГ [Электронный ресурс] / Е. Малитиков, В. Колмогоров, М. Карпенко // Журнал «Обозреватель–Observer». – 1999. – № 11(118). – Режим доступа : http://www.rau.su/observer/N11_99/11_22. HTML
 20. Мальярчук О. В. Розвиток дистанційної освіти у XIX–XX столітті / О. В. Мальярчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Науковий журнал. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – № 41. – С. 126–129.
 21. Монахов Н. В. Эволюция дистанционного образования и теоретические основания построения инструментальной модели : На примере вводного курса : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Монахов. – М., 2003. – 155 с.
 22. Овсянников В. И. Введение в дистанционное образование : учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов / В. И. Овсянников, А. В. Густыр. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001. – 314 с.
 23. Огієнко О. І. Становлення та розвиток дистанційної освіти дорослих у Росії / О. І. Огієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 9. – С. 281–286.
 24. Романенкова Д. Ф. Дидактические условия дистанционного обучения студентов-инвалидов : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Ф. Романенкова. – Челябинск, 2004 – 192 с.
 25. Спицын В. А. Дистанционное обучение в средних специальных учебных заведениях как фактор обеспечения качества подготовки специалистов : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / В. А. Спицын. – Волгоград, 2006. – 193 с.
 26. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі : Автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / П. В. Стефаненко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 37 с.
 27. Тихомиров В. П. Дистанционн образование: исто-
- A. Zh. Kuzhanova // Kredo. – 1998. – № 8. – S. 23.
 14. Leshhenko I. T. Rozvytok dystancijnoi' osvity v Rosijs'kij Federacii' : dys. kand. ped. Nauk : 13.00.01 / I. T. Leshhenko; APN Ukraïny. In-t ped. osvity i osvity doros. – K., 2008. – 232 s.
 15. Libin–Levan V. A. Teorija i praktika distancionnogo obrazovanija (Otkrytj universitet Izrailja) : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / V. A. Libin–Levan. – M., 1998. – 220 s.
 16. Lobachev S. L. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii: informacionnyj aspekt / S. L. Lobachev, V. I. Soldatkin; Mosk. gos. un-t jekonomiki, statistiki i informatiki. – M., 1998. – 104 s.
 17. Magomedov B. M. Filosofskij analiz razvitija obrazovanija : dis. d-ra filoz. nauk: 09.00.03, 09.00.08 / B. M. Magomedov. – M., 1999. – 261 s. il.
 18. Majboroda O. V. Evoljucija dystancijnoi' osvity / O. V. Majboroda // Zbirnyk naukovyh prac' Hmel'nyckogo instytutu social'nyh tehnologij Universytetu «Ukraïna». – 2011. – № 3. – S. 49–52.
 19. Malitikov E. Razvitie distancionnogo obrazovanija v Rossii i stranah SNG [Elektronnij resurs] / E. Malitikov, V. Kolmogorov, M. Karpenko // Zhurnal «Obzrevatel–Observer». – 1999. – № 11(118). – Rezhim dostupu : http://www.rau.su/observer/N11_99/11_22. HTML
 20. Maljarchuk O. V. Rozvytok dystancijnoi' osvity u XIX–XX stolitti / O. V. Maljarchuk // Visnyk Zhytomyr'skogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Naukovyj zhurnal. – Zhytomyr : ZhDU im. I. Franka, 2008. – № 41. – S. 126–129.
 21. Monahov N. V. Jevoljucija distancionnogo obrazovanija i teoreticheskie osnovanija postroenija instrumental'noj modeli : Na primere vvodnogo kursa : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / N. V. Monahov. – M., 2003. – 155 s.
 22. Ovsjannikov V. I. Vvedenie v distancionnoe obrazovanie: uchebnoe posobie dlja sistemy povyshenija kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki specialistov / V. I. Ovsjannikov, A. V. Gusty'r. – M. : RIC «Al'fa» MGOPU im. M.A.Sholohova, 2001. – 314 s.
 23. Ogijenko O. I. Stanovlennja ta rozvytok dystancijnoi' osvity doroslyh u Rosii' / O. I. Ogijenko // Suchasni informacijni tehnologii' ta innovacijni metodyky navchannja v pidgotovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. – K.; Vinnycja: DOV «Vinnycja», 2006. – Vyp. 9. – S. 281–286.
 24. Romanenkova D. F. Didakticheskie uslovija distancionnogo obuchenija studentov-invalidov : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / D. F. Romanenkova. – Cheljabinsk, 2004 – 192 c.
 25. Spicyn V. A. Distancionnoe obuchenie v srednih special'nyh uchebnyh zavedenijah kak faktor obespechenija kachestva podgotovki specialistov : dis. kand. ped. nauk : 13.00.08 / V. A. Spicyn. – Volgograd, 2006. – 193 s.
 26. Stefanenko P. V. Teoretychni i metodychni zasady dystancijnogo navchannja u vyshhij shkoli : Avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 / P. V. Stefanenko; In-t pedagogiky i psihologii' prof. osvity APN Ukraïny. – K., 2002. – 37 s.
 27. Tihomirov V. P. Distancionnoe obrazovanie: istorija,

- рия, экономика, тенденции [Электронный ресурс] / В. П. Тихомиров // Дистанционное образование. – 1997. – № 2. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/97/2_97/st065.html
28. Шуневи́ч Б. Пери́оды розвитку дистанційного навчання / Б. Шуневи́ч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 191–200.
29. Шабанов А. Г. Моделирование процесса дистанционного обучения в системе непрерывного образования : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. Г. Шабанов. – Барнаул, 2004. – 357 с.
30. Яриков В. Г. Историко-педагогический генезис дистанционного образования / В. Г. Яриков // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования : Сб. науч. и метод. тр. Вып. 6: В 3 ч. / Под ред. ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002.– Ч. 1. – С. 15–21.
28. Shunevych B. Periody rozvytku dystancijnogo navchannja / B. Shunevych // Pedagogika i psihologija profesijnoi osvity. – 2003. – № 4. – S. 191–200.
29. Shabanov A. G. Modelirovanie processa distancionnogo obuchenija v sisteme nepreryvnogo obrazovanija : dis. d-ra ped. nauk : 13.00.08 / A. G. Shabanov. – Barnaul, 2004. – 357 s.
30. Jarikov V. G. Istoriko-pedagogicheskij genезis distancionnogo obrazovanija / V. G. Jarikov // Pedagogicheskie problemy stanovlenija sub'ektnosti shkol'nika, studenta, pedagoga v sisteme nepreryvnogo obrazovanija : Sb. nauch. i metod. tr. Vyp. 6: V 3 ch. / Pod red. N. K. Sergeeva, N. M. Borytko. – Volgograd: Izd-vo VGIPKRO, 2002.– Ch. 1. – S. 15–21.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2012 р.

МЕДІАОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЗАХИСТУ ЛЮДИНИ ВІД ДЕСТРУКТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ

Є. О. Архипова

викладач кафедри філософії

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна

evgar@meta.ua

Стаття присвячена аналізу впливу медіа- (інформаційної) освіти на рівень захисту людини від деструктивних інформаційних впливів. Названо можливі засоби захисту від небажаних впливів інформації. Доведено неефективність та складність контролювання інформаційних потоків, продемонстрована неприйнятність таких засобів захисту як інформаційна ізоляція або самоізоляція людини. Доведено, що практично єдиним дієвим засобом уникнення деструктивних інформаційних впливів на свідомість людини та суспільства є підвищення рівня інформаційної культури та освіти населення. Проаналізовано поняття «медіаосвіта», «медіаграмотність», «інформаційна культура». Велика увага приділена дослідженню медіаосвіти як інструменту розвитку «критичного мислення» людини, під яким розуміється здатність до критичного аналізу повідомлень, вміння розкривати їх соціальний, економічний, політичний та інші контексти.

Ключові слова: медіаосвіта, інформаційний вплив, інформаційна культура, критичне мислення.

MEDIA EDUCATION IN THE MOVEMENT OF HUMAN DEFENCE AGAINST DESTRUCTIVE INFORMATION INFLUENCES

Ye. O. Arkhipova

Teacher, Department of Philosophy

National Technical University of Ukraine

«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

evgar@meta.ua

This article analyzes the influence of media (information) education on the level of human defence against destructive informational influences. The possible means of defence against adverse information influences are named. It is proved the inefficiency and the control complicity of information flows and demonstrate the unacceptability of information isolation and self-isolation. It is proved that the only effective means to prevent the destructive information influence on the human and society consciousness is to increase the level of information culture and education of the population. The concept of «mediaeducation», «medialiteracy», «information culture» are analyzed. Much attention is paid to the study of media education as a tool for development of «critical thinking», which is defined as the ability to the messages critically analyze, the aptitude to disclose their social, economic, political and other contexts.

Keywords: mediaeducation, information influence, information culture, critical thinking.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Питання захисту особистості від деструктивного інформаційного впливу в сучасному соціумі набуває особливої актуальності. Інформація виступає сьогодні важливою умовою прогресивного розвитку людини та суспільства в цілому, але в той же час, через свою амбівалентність, може слугувати каталізатором негативних змін.

На сьогодні дослідницька увага науковців багатьох країн зосереджена на виявленні особливостей сучасного етапу суспільного розвитку, вивченні потенціалу новітніх інформаційно-комунікативних технологій, дослідженні інформаційно-психологічних впливів і методів маніпулювання людською свідомістю [3-6], які зараз отримали новий поштовх до розвитку. Окремим век-

тором досліджень, як правило, педагогічної спрямованості є інформаційна (медіа-) освіта та коло питань, що з нею пов'язані [21; 24; 25; 27; 32]. На жаль, не зважаючи на соціальну запотребованість, питання впливу медіа- (інформаційної) освіти на рівень захисту людини від деструктивних інформаційних впливів досі залишається малодослідженим.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Захист від небажаного інформаційного впливу, зазвичай, орієнтований на збереження базових властивостей психіки, індивідуальності характеру, ціннісних установок, моральних критеріїв, властивостей інтелекту, забезпечення комфортного внутрішнього стану тощо. Завадити створенню чи розповсюдженню інформації, а, отже, й інформаційних впливів, дуже важко. Власне, доцільність перешкоджання негативному впливу інформації на свідомість людини шляхом контролювання інформаційних потоків державою видається сумнівною з моральної та фінансової точок зору, а сам процес контролю є занадто складним (а може, й практично неможливим) з точки зору його технічної реалізації. Неприйнятною видається й інформаційна ізоляція або самоізоляція людини, адже разом із негативним впливом інформації людина втрачає і будь-які позитивні впливи, потрапляє у повний інформаційний вакуум, а отже значно звужує можливості професійного та особистісного розвитку, знижує якість життя тощо.

Тому єдиним ефективним механізмом захисту від деструктивного інформаційного впливу, на наш погляд, є використання внутрішнього резерву захисту, закладеного в кожній людині, – здатності до мисленевої діяльності. Просто кажучи, людина спроможна навчитися виявляти негативні інформаційні впливи та приймати заходи задля їх нейтралізації. Звідси випливає, що серед доступних механізмів захисту особистості від небажаних інформаційних впливів найбільш прийнятними є інтелектуалізація, залучення свідомості до протистояння цим впливам. Підтвердження цієї позиції знаходимо в [7, 67], де зазначено, що лише глибокий аналіз інформаційної ситуації дозволяє розпізнати спробу маніпулятивного впливу, оцінити достовірність інформації і виробити найбільш прийнятні для конкретного індивіда методи захисту від небажаних наслідків.

Такі вміння людини формуються протягом усього її життя в процесі виховання та самовиховання, чому сприяє високий рівень інформаційної культури суспільства. Поняття «інформаційна культура» включає розуміння та вміння людини використовувати в професійному і повсякденному житті сучасні інформаційні технології, а також здатність сприймати і оцінювати інформацію [1; 19; 22; 28]. Зауважимо, що питання інформаційної культури стоїть не лише в площині змісту, засобів і механізмів її формування, прищеплення, виховання тощо. Швидше, корінь питання, його глибинна соціально-філософська сутність полягає в іншому: хто, власне, має бути зацікавлений у розвитку інформаційної культури та інформаційної освіти: окремі люди, суспільство, держава, чи, приміром, глобальне інформаційне товариство.

Більша частина громадян нашої країни редукують поняття інформаційної культури виключно до комп'ютерної грамотності, причому на дуже поверхневому рівні. Як правило, під нею розуміється вміння використовувати комп'ютер, Інтернет та сучасні інформаційно-комунікаційні технології. Інші аспекти інформаційної культури та інфоосвіти людей не цікавлять. Звичайно, є люди, які вирізняються активною життєвою позицією, ставлять інші запитання, ніж ті, що порушуються мас-медіа, намагаються знайти на них відповіді. Вони шукають шляхи розвитку власної інформаційної культури та інформаційної компетентності, розширюють світогляд, отримують навички самозахисту від інформаційних загроз особистості. Окремі навчальні заклади та освітянські центри за власною ініціативою впроваджують курси інформаційної культури та медіаосвіти [13]. Щоправда в Україні таких закладів надзвичайно мало, що пояснюється серед іншого низькою затребуваністю курсів серед потенційних замовників та нерозумінням особливої важливості даних дисциплін для формування належної компетенції майбутніх фахівців і, ширше, – громадян.

Декларативні положення щодо розвитку інформаційної культури в Україні вже давно фіксуються в усіляких державних та регіональних концепціях і програмах розвитку, переліках пріоритетних напрямків та першочергових завданнях [9; 14; 16], – але з мертвої точки в цьому напрямі досі не зрушили. Схоже, що всі ці положення в програмах та концепціях щодо розвитку інформаційної освіти та забезпечення інформаційної безпеки суспільства на державному рівні всерйоз ніхто не сприймає і не збирається реалізовувати, принаймні найближчим часом.

Дійсно, з одного боку, є ряд першочергових проблем, які неможливо оминати, і які в нашій країні та з нашими темпами швидше за все будуть актуальні ще не одне десятиліття. З іншого – існує надзвичайно низький рівень інформаційної освіти населення, але ця проблема не настільки критична, адже безпосередніх жертв чи збитків від низької інфокультури та інфоосвіти немає. І, нарешті, третій бік – низький рівень інформаційної освіти населення зменшує здатність людей

до самостійного прийняття рішень, полегшує процедуру нав'язування думок, придушує у зародку небажані запитання і спрощує управління суспільством в цілому.

Держава в особі профільних чиновників демонструє турботу про інформаційну культуру громадян, дає цінні поради, проводить незначні за ступенем охоплення населення лікбези, але при цьому практично нічого не робить для створення та реалізації комплексної освітньої програми в цих галузях. Така програма має передбачати розвиток здатності подальшого самонавчання та самостійного вдосконалення знань і умінь, а надмірна інформаційна грамотність та культура населення, помножена на знання своїх законних прав, зокрема в інформаційній сфері, може суттєво завадити реалізації інтересів великого бізнесу, провладних груп, впливових промислово-фінансових магнатів, окремих державних та недержавних діячів тощо, у тому разі, коли їх інтереси ідуть у розрив із інтересами громадськості.

Те саме в загальних рисах стосується і світового співтовариства, представленого наприклад, такими організаціями та об'єднаннями як ООН, ЮНЕСКО, ЄР та ОБСЄ [23; 31]. Вони також мають багато планів, напрямків діяльності та пріоритетних сфер розвитку, а до того ж ще й великий вибір можливих «підопічних», на які можна спрямувати свої ресурси. Навряд чи рівень інформаційної культури України є критичним для розвитку глобального інформаційного суспільства чи всесвітнього економічного простору, тому й очікувати суттєвої допомоги в цих питаннях з-за кордону не варто.

На наше переконання, саме держава має заохочувати та пропагувати розвиток інформаційної освіти та культури свого населення, оскільки в її розпорядженні є всі необхідні для цього механізми. Також її завданням має бути розробка і впровадження державних програм розвитку інформаційної культури, підтримка приватних ініціатив, проведення досліджень, моніторингу та планування розвитку даного напрямку.

В цьому сенсі варто дослідити світовий досвід в галузі теоретичного осмислення феномену медіаосвіти, яку пов'язують одночасно з двома досить різноплановими задачами: 1) пізнанням процесу створення та поширення медіатекстів; та 2) розвитком аналітичних здібностей для інтерпретації та оцінки змісту медіатекстів. Зазначимо, що в цій статті префікс медіа- у словах медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність тощо використовується як синонім слова інформаційна, оскільки при дослідженні інформаційних впливів різниця у тлумаченнях цих термінів є несуттєвою.

В західноєвропейських мовах термін медіаосвіта (*media education, éducation aux médias, educaci3n para los medios* та ін.) з'явився у 1960-х рр. Російськомовний аналог терміну («медіа-образование») використовується з 1996 р. [20], а трохи пізніше він потрапив і в україномовну літературу.

Медіаосвіта виникла як стихійний і різнорідний досвід, заснований на найрізноманітніших філософських теоріях, а нерідко і без них, на одному лише емпіричному досвіді, часто спрямованому проти негативних тенденцій масової культури та масових маніпуляцій (політичних, комерційних тощо). На жаль, єдиної теоретичної концепції медіаосвіти, яка б змогла інтегрувати різноманітний педагогічний досвід, накопичений в цієї сфері, на даний час не існує. Як правило, не тільки національні наукові школи, але й окремі вчені різних країн пропонують свої варіанти формувань таких ключових понять, як «інформаційна грамотність», «інформаційна культура», «інформаційна компетентність», «інформаційна компетенція», «медіакомпетентність», «медіакультура», «медіаграмотність», «медіаосвіта», «медіапедагогіка» та ін.

Так деякі дослідники, наприклад Р. Кьюбі та П. Офдерхед [26], вважають що медіаграмотність (англ. *media literacy*; від латинського «*media*» – засоби, посередники, що вживається як аналог терміну «засоби масової комунікації») – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення у різних формах. Інші (наприклад, В. Гура, А. Короченський, В. Монастирський, С. Пензін, Л. Усенко, А. Федоров, Дж. Пандженте, І. Розер, К. Ворсноп [11; 12; 15; 20; 21; 30; 34] визначають медіаграмотність як результат медіаосвіти, під якою розуміють процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації, причому серед її завдань у різних комбінаціях називають: формування культури спілкування з медіа; навчання роботи з медійною технікою та апаратурою; формування творчих, комунікативних здібностей, розвиток критичного мислення, вміння повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів; знання основ медіакультури; навчання різним формам самовираження за допомогою медіатехніки; розвиток естетичного, етичного смаку; формування духовних та матеріальних цінностей.

Багато вчених та медіапедагогів вважають, що медіаграмотність – це частина більш широкого поняття інформаційної грамотності (уміння «читати», аналізувати і синтезувати інформацію). Також інформаційну грамотність ототожнюють із інформаційною компетентністю особистості (*information competence of personality*) і розуміють її як сукупність мотивів, знань, умінь, здіб-

ностей, що сприяють вибору, використанню, створенню, критичному аналізу, оцінці і передачі інформаційних повідомлень, текстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування інформаційних потоків, медіа в соціумі [15, 21]. Російська дослідниця С. Трішина навіть виділяє низку функцій інформаційної компетенції особистості: пізнавальну, комунікативну, нормативну, оціночну, адаптивну та інтерактивну функції [18], які перегукуються з показниками розвитку інформаційної компетенції аудиторії, виведеними А. Федоровим. Останній виділяє мотиваційний, контактний, змістовний, перцептивний, інтерпретаційний/оціночний, практико-операційний або діяльнісний та креативний показники інформаційної компетенції.

Зауважимо, що на нашу думку, з точки зору оцінювання рівня інформаційної безпеки особистості, особливий інтерес представляють адаптивна функція, яка дозволяє пристосуватися до умов життя і діяльності в інформаційному суспільстві, та оціночна, що припускає уміння орієнтуватися в потоках різноманітної інформації, а також перцептивний показник, який відображає здатність до сприйняття інформації.

Як бачимо, існують досить різні тлумачення основних термінів та підходів в сфері медіаосвіти. Також активно розробляються більше десятка різноманітних медіаосвітніх теорій, серед яких особливий інтерес для нас представляє теорія медіаосвіти як інструменту розвитку «критичного мислення» аудиторії. Згідно з теорією «критичного мислення», основною метою медіаосвіти є навчити людей орієнтуватися в сучасних інформаційних потоках та призвичаїти їх до аналізу і викриття маніпулятивних впливів медіа, що розуміються як встановлювачі «порядку денного», засіб поширення бажаних соціальних цінностей та поведінкових моделей.

Прихильник цієї теорії, британський вчений Л. Мастерман завданням медіаосвіти вважає виховання критичного мислення та критичної автономії. З ним цілком погоджується американська дослідниця П. Офдерхейд, яка стверджує, що медіаграмотність спрямована на розвиток у людини «критичної автономії відносно медіа. Головне в медіаграмотності широкий спектр інформування в громадянській, соціальній, споживчій областях» [17].

Підтримуючи таку позицію, ми вважаємо, що медіаосвіта передбачає знання того, як аналізувати і критично осмислювати медіатексти; як визначати в чітких політичних, соціальних, комерційних і/чи культурних інтересах вони використовуються. При цьому розвиток критичного мислення слід розуміти не як остаточну мету медіаосвіти, а як її невід'ємний елемент.

Завдяки розвитку критичного мислення формується критична автономія, яку ми розуміємо як здатність до самостійних суджень при оцінці інформаційних повідомлень. Високий рівень критичного мислення людини зазвичай передбачає такі риси як допитливість, добра поінформованість, гнучкість мислення, розсудливість, неупередженість, адекватність критеріїв оцінки, наполегливість у пошуку потрібної інформації, лояльне ставлення до думки інших, прагнення до істини, тощо.

Перш за все медіаосвіта дозволяє викривати прийоми маніпулювання, протистояти пропаганді, нав'язливій рекламі та іншим негативним явищам, пов'язаними із ЗМІ. Наступний крок медіаосвіти, її більш складна реалізація – це розрізнення контексту, у якому було створене дане повідомлення, його соціального, економічного, політичного та інших підґрунть, тобто важливим є адекватне розуміння соціально гострих, перш за все новинних матеріалів, оскільки саме через такі інформаційні канали реалізується більша частина маніпулятивних впливів [1, 10].

Інформація, що транслюється сучасними ЗМК, безсумнівно, потребує осмислення. Тому для боротьби з деструктивними інформаційними впливами надзвичайно важливою якістю, на нашу думку, є вміння визначити: надійність джерела інформації; факти, що потребують перевірки; упередженість повідомлення; неясні чи двозначні аргументи; логічні помилки у ланцюзі міркувань тощо.

Результатом процесу медіаосвіти є медіаграмотність людини, що характеризується високим рівнем інформаційної культури, яка в свою чергу є складовою загальної культури людини. В умовах сучасного суспільства інформаційна культура особистості є найважливішим чинником її успішної професійної та непрофесійної діяльності, а також необхідною умовою її інформаційної безпеки.

Слід зазначити, що перелік навичок та знань, які дозволяють охарактеризувати людину як таку, що має інформаційну культуру, поступово змінювався разом із розвитком самого суспільства. Раніше високим рівнем грамотності вважалось вміння читати, рахувати та писати і цих вмінь було достатньо для формування розвинутої інформаційної культури людини. Із початком широкого використання персональних комп'ютерів до цього списку додалася ще й комп'ютерна грамотність, оскільки комп'ютер дозволяє більш ефективно здійснювати збір, обробку, аналіз, систематизацію, створення та подання інформації. З часом, у зв'язку з поширенням Інтернету, список показників, що визначають грамотність, а отже й інформаційну культуру людини, знову розширився. Сьогодні Інтернет широко використовується в економіці, культурі, науці, освіті то-

що. Він перетворився в глобальне інформаційне середовище, що пропонує людям різні інформаційні продукти та послуги, і володіння навичками роботи у цьому середовищі є необхідним фактором формування розвинутої інформаційної культури сучасної людини. У формуванні інформаційної культури особи чільне місце займають такі види інформації як правова, економічна, релігійна, політична, наукова, етична та естетична.

Складовими інформаційної культури сучасної людини, на наш погляд, є наступні навички, знання та вміння:

- вміння визначити інформаційну потребу;
- навички пошуку інформації у різних джерелах та здатність відрізнити важливу інформацію від другорядної;
- структурування, систематизування, узагальнення зібраної інформації та створення на її основі нової інформації;
- захист конфіденційної інформації, забезпечення її повноти, доступності, дотримання юридичних та етичних норм при роботі з інформацією;
- використання отриманої інформації у своїй діяльності;
- наявність знань про можливості сучасних інформаційних технологій та умінь ними користуватися.

У суспільстві, що ґрунтується на інформації та знаннях, всі верстви населення повинні мати високу інформаційну культуру та освіту для розуміння здобутків науково-технічного прогресу та формування навичок їх використання у своїй практичній діяльності. У цьому контексті надзвичайне значення має система освіти, яка традиційно є одним із центральних інститутів, що забезпечує наступність у розвитку культури та зберігає цю важливу соціальну функцію навіть у періоди цивілізаційних змін.

ВИСНОВКИ

Таким чином, інформаційна культура / грамотність людини є результатом процесу медіаосвіти і являє собою здатність до критичного аналізу інформації та вміння на високому рівні використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для пошуку, сортування, збереження, обробки, аналізу, відтворення та представлення необхідної інформації у відповідності зі своїми інформаційними потребами, дотримуючись при цьому юридичних та етичних норм роботи з інформацією.

На наше переконання, обов'язковою умовою формування високої інформаційної освіти громадян є зацікавленість держави в цьому процесі. Висока інформаційна культура людини є запорукою її активної громадянської позиції. Незалежно від політичного ладу тієї чи іншої держави, людина, не підготовлена до сприйняття інформації в різних видах, не може повноцінно її зрозуміти та аналізувати, не в силах протистояти маніпулятивним впливам медіа, не здатна до самостійного вираження своїх думок і почуттів. Отже, надійно захистити себе від деструктивного впливу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можна лише шляхом розвитку інформаційної культури та компетенції, які мають формуватися в режимі безперервної медіаосвіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архипова Є. О. Творчість як засіб відродження суспільної свідомості / Є. О. Архипова // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – 2011. – № 2(32) – С. 16–20.
2. Астахова Л. В., Харлампьева Т. В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности / Л. В. Астахова, Т. В. Харлампьева. – М. : РАН, 2009. – 136 с.
3. Джинчарадзе Н. Г. Інформаційна культура особистості / Н. Г. Джинчарадзе. – К. : Наукова думка, 1996. – 256 с.
4. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2004. – 304 с.
5. Зелинский С. А. Информационно-психологическое воздействие на массовое сознание / С. А. Зелинский. – СПб. : Скифия, 2008. – 416 с.

REFERENCES

1. Arhypova Je. O. Tvorchist' jak zasib vidrozhennja suspil'noi' svidomosti / Je. O. Arhypova // Visnyk NTUU «KPI». Filosofija. Psihologija. Pedagogika: Zb. nauk. prac'. – 2011. – № 2(32) – S. 16–20.
2. Astahova L. V., Harlamp'eva T. V. Kriticheskoe myshlenie kak sredstvo obespechenija informacionno-psihologicheskoi bezopasnosti lichnosti / L. V. Astahova, T. V. Harlam'eva. – M. : RAN, 2009. – 136 s.
3. Dzhyncharadze N. G. Informacijna kul'tura osobystosti / N. G. Dzhyncharadze. – K. : Naukova dumka, 1996. – 256 s.
4. Docenko E. L. Psihologija manipuljacji: fenomeny, mehanizmy i zashhita / E. L. Docenko. – SPb. : Rech', 2004. – 304 s.
5. Zelinskij S. A. Informacionno-psihologicheskoe vozdejstvie na massovoe soznanie / S. A. Zelinskij. – SPb. : Skifija, 2008. – 416 s.

6. Информационная эпоха: вызовы человеку : монография / Под ред. И. Ю. Алексеевой, А. Ю. Сидорова. – М. : РОССПЭН, 2010. – 335 с.
7. Информационные вызовы национальной и международной безопасности / И. Ю. Алексеева и др., под общ. ред. А. В. Федорова, В. Н. Цыгичко. – М. : ПИР–Центр, 2001. – 328 с.
8. Інформаційна безпека людини, суспільства, держави: науково–практ. журнал / Національна академія Служби безпеки України. – 2009. – №1(1). – 106 с.
9. Інформаційна безпека України. Проблеми і шляхи її вирішення. Заочний «круглий стіл» // Національна безпека та оборона. – 2001. – № 1. – С.66–68.
10. Кириллова Н. Б. Медиакultura: от модерна к постмодерну / Н. Б. Кириллова. – М. : Академический Проект, 2006. – 448 с.
11. Короченский А. П. «Пятая власть»? / А. П. Короченский // Медиакритика в теории и практике журналистики. – Ростов: Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.
12. Короченский А. П. Регулятивная роль медиакритики // Саморегулирование журналистских сообществ. Опыт. Проблемы. Перспективы становления в России. Под ред. Ю.В. Казакова. – 2004. – С. 209–225.
13. Медіаосвіта (медіаграмотність) для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково–педагогічних працівників : Проект програми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/2274>
14. Окинавская Хартия глобального информационного общества. Окинава, 22 липня 2000 р. // Дипломатический вестник. – 2000. – № 8. – С. 51–56.
15. Пензин С. Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. – Воронеж : Ранк, 1987. – 176 с.
16. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки. Закон України від 9 січня 2007 року № 537–V // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12.
17. Терминологический словарь [Электронный ресурс] : Портал Информационная грамотность и медиаобразование для всех. – Режим доступа : <http://www.medigram.ru/dictionary/?Section=0>.
18. Тришина С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Интернет–журнал «Эйдос». – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–11.htm>.
19. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации. – Челябинск : Изд-во Челябинск. гос. ун-та, 2007. – 270 с.
20. Федоров А. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А. В. Федоров. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234 с.
21. Федоров А. В. Проблемы медиаобразования (научная школа под руководством А. В. Федорова) : Монография / А. Федоров, И. В. Челышева, А. А. Новикова и др. – Таганрог : Изд-во Таганрогского государственного педагогического института, 2007. – 212 с.
22. Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? / А. В. Шариков // Медиаобразование. – 2005. – № 2. – С.75–81.
6. Informacionnaja jepoha : vyzovy cheloveku : monografija / Pod red. I. Ju. Alekseevoj, A. Ju. Sidorova. – M. : ROSSPJeN, 2010. – 335 s.
7. Informacionnye vyzovy nacional'noj i mezhdunarodnoj bezopasnosti / I. Ju. Alekseeva i dr., pod obshh. red. A. V. Fedorova, V. N. Cygichko. – M. : PIR–Centr, 2001. – 328 s.
8. Informacijna bezpeka ljudyny, suspil'stva, derzhavy: naukovo–prakt. zhurnal / Nacional'na akademija Sluzhby bezpeky Ukrainy. – 2009. – №1(1). – 106 s.
9. Informacijna bezpeka Ukrainy. Problemy i shljahy ii' vyreshennja. Zaochnyj «kruglyj stil» // Nacional'na bezpeka ta oborona. – 2001. – № 1. – S.66–68.
10. Kirillova N. B. Mediakultura: ot moderna k postmodernu / N. B. Kirillova. – M. : Akademicheskij Proekt, 2006. – 448 s.
11. Korochenskij A. P. «Pjataja vlast'»? / A. P. Korochenskij // Mediakritika v teorii i praktike zhurnalistiki. – Rostov : Izd-vo Rostov. un-ta, 2003. – 284 s.
12. Korochenskij A. P. Reguljativnaja rol' mediakritiki / A. P. Korochenskij // Samoregulirovanie zhurnalistskih soobshhestv. Opyt. Problemy. Perspektivy stanovlenija v Rossii. – Rostov : Izd-vo Rostov. un-ta, 2004. – S. 209–225.
13. Mediaosvita (mediagramotnist') dlja sluhachiv kursiv pidvyshhennja kvalifikacij' pedagogichnyh i naukovo–pedagogichnyh pracivnykiv : Proekt programy [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://osvita.mediasapiens.ua/material/2274>
14. Okinavskaja Hartija global'nogo informacionnogo obshhestva. Okinava, 22 lipnja 2000 r. // Diplomateskij vestnik. – 2000. – № 8. – S. 51–56.
15. Penzin S. N. Kino i jesteticheskoe vospitanie: metodologicheskie problemy / S. N. Penzin. – Voronezh : Rank, 1987. – 176 s.
16. Pro Osnovni zasady rozvytku informacijnogo suspil'stva v Ukraini na 2007–2015 roky. Zakon Ukrainy vid 9 sichnja 2007 roku № 537–V // Vidomosti Verhovnoi' Rady Ukrainy. – 2007. – № 12.
17. Terminologicheskij slovar' [Jelektronnyj resurs] : Portal Informacionnaja gramotnost' i mediaobrazovanie dlja vseh. – Rezhim dostupa : <http://www.medigram.ru/dictionary/?Section=0>.
18. Trishina S. V. Informacionnaja kompetentnost' kak pedagogicheskaja kategorija [Jelektronnyj resurs] / S. V. Trishina // Internet–zhurnal «Jejdos». – Rezhim dostupu : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910–11.htm>.
19. Fateeva I. A. Mediaobrazovanie: teoreticheskie osnovy i praktika realizacii / I. A. Fateeva. – Cheljabinsk : Izd-vo Cheljabinsk. gos. un-ta, 2007. – 270 s.
20. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: vchera i segodnja / A. V. Fedorov. – M. : MOO VPP JuNESKO «Informacija dlja vseh», 2009. – 234 s.
21. Fedorov A. V. Problemy mediaobrazovanija (nauchnaja shkola pod rukovodstvom A.V.Fedorova) : Monografija / A. V. Fedorov, I. V. Chelysheva, A. A. Novikova i dr. – Taganrog : Izd-vo Taganrogsogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta, 2007. – 212 s.
22. Sharikov A. V. Tak chto zhe takoe mediaobrazovanie? / A. V. Sharikov // Mediaobrazovanie. – 2005. – № 2. – C.75–81.

23. Crawford S., Pungente J. Canadian Media Education and CHUM Television Ltd : A Case Study in Partnership / S. Crawford, J. Pungente // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : Federal Ministry of Education, UNESCO, 1999. – P. 77–90.
24. Duncan B. Media Literacy Recource Guide / B. Duncan. — Toronto : Ministry of Education of Ontario, Publications Branch, of Queen’s Printer, 1989. – 232 p.
25. Kubey R. Media Literacy in the Information Age / R. Kubey. – New Brunswick and London: Transaction Publishers, 2000. – 73 p.
26. Masterman L. Teaching the Media / L. Masterman. – London : Comedia Press, 1988. – 195 p.
27. Masterman L. Principles of Media Education [Електронний ресурс] / L. Masterman. – Режим доступу : <http://www.screen.com/mnet/eng/med/class/support/mediacy/edec/masterman.htm>
28. Piette J. Une analyse des experiences et des programmes d'education aux medias `a traverse le monde / J. Piette . – Montreal : L'Association National des Telespectateurs, 1985. – 163 p.
29. Pungente J. Getting Started on Media Education / J. Pungente. – London: Centre for the Study of Communication and Culture, 1985. – 129 p.
30. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO // Education for the Media and the Digital Age. – Vienna: UNESCO, 1999. – P. 273–274.
31. Ruminski H., Hanks W. Critical Thinking / H. Ruminski, W. Hanks // Media Education Assessment Handbook. – Mahwan (USA): Lawrence Erlbaum Assoc. Publishers, 1997. – P. 143–164.
32. Worsnop C. Screening Images: Ideas for Media Education / C. Worsnop. – Mississauga: Wright Communication, 1994. – 180 p.
33. Worsnop C. Assessing Media Work / C. Worsnop. – Mississauga: Wright Communication, 1996. – 80 p.

Стаття надійшла до редакції 15.05.2012 р.

**БАЛАНС КАТЕГОРІЙ «ДУША» І «ТІЛО» У ЛЮДСЬКІЙ СВІДОМОСТІ
ЯК КАТАЛІЗАТОР СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
(У КОНТЕКСТІ ФІЛОСОФСЬКИХ ТЕОРІЙ АНТИЧНОСТІ)**

М. С. Василенко

*бакалавр факультету соціології і права
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
marinavas18@gmail.com*

О. Ю. Тургенєва

*кандидат філософських наук, викладач кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
pacifermann@mail.ru*

У статті розглянуто погляди філософів часів античності на такі категорії як «душа», «тіло» та «калокагатія» (як синтезуюче поняття гармонії протилежних філософських таборів). Шляхом аналізу авторами виявлено пряму залежність суспільних трансформацій від суб'єктивного сприйняття вищезазначених категорій та вирішення основного питання філософії. Встановлено, що дуалістична природа людини диктує чіткі правила, згідно яких суспільна свідомість, а разом із нею її розвиток, ґрунтуються на особистому рішенні стосовно балансу душевного та тілесного.

Фундаментально протилежні феномени та точки зору поєднуються у синтезуючому понятті, яке зберігає конструктив кожного з вихідних понять та дає поштовх до подальшого розвитку думки; у даному випадку таким синтезуючим поняттям є гармонія. Калокагатія античного суспільства з точки зору сучасності залишається однією із основних причин невщухаючого інтересу до того часу, адже не тільки споконвічна недосяжність ідеалів, проте й постійні суспільні трансформації (серед яких – зміни в царині людських душі та тіла) спонукають людину до пошуку ідеальних форм та істинної гармонії.

Ключові слова: античність, калокагатія, душа, тіло, дуальність, суспільні трансформації.

**THE BALANCE OF «SOUL» AND «BODY» CATEGORIES IN HUMAN CONSCIOUSNESS
AS A CATALYZER OF SOCIAL TRANSFORMATIONS
(IN THE CONTEXT OF ANTIQUE PHILOSOPHICAL THEORIES)**

M. S. Vasilenko

*Bachelor student of Sociology and Law Department
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
marinavas18@gmail.com*

O. Ju. Turgeneva

*PhD in Philosophy, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
pacifermann@mail.ru*

The article discusses the views of ancient philosophers on such categories as «soul», «body» and «kalokagathia» as a synthesizing concept of harmony of opposing philosophical camps. By the analysis authors discovered a direct correlation of social transformations from the subjective perception of the mentioned categories and the solution of the basic question of philosophy. It is established that the dualistic human nature dictates the precise rules by which the public consciousness and its development with it is based on the personal decision regarding the balance of mental and physical.

The opposite phenomena and points of view are combined fundamentally in a synthesizing concept which saves that positive, that is in each of initial concepts and gives a shove to subsequent development of idea; in this case such synthesizing concept is harmony. Kalokagathia of ancient society from point of contemporaneity it remains one of principal reasons of interest to this period, in fact not only eternal inaccessibility of ideals but also permanent public transformations (among which – change in the spheres of the human soul and body) induce a man to the search of ideal forms and veritable harmony.

Keywords: antiquity, kalokagathia, soul, body, dualism, social transformations.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Обґрунтовуючи актуальність проблемного поля, яке безпосередньо стосується категорій «душа» і «тіло», не можемо не відзначити, передусім, що взаємовідношення душі та тіла – одне з «вічних» питань, які людство намагається вирішити протягом всієї історії свого існування. До питань сутності означених категорій звертаються не тільки філософія та теологія, психологія, соціологія, культурологія та інші науки гуманітарного циклу. Крім того, підкреслимо, що рефлексія балансу категорій «душа» та «тіло» відбувається як на буденному, так і на теоретичному рівнях суспільної свідомості; проблеми «душі» та «тіла» є центральними категоріями міфологічного, релігійного та наукового світоглядів.

Отже, проблему балансу душі й тіла людство намагається осягнути та вирішити у безлічі вимірів свого існування. Сьогодні, в умовах інформатизації суспільства, становлення віртуальних феноменів, «постінформаційності» (стан, за якого людина прагне подолати інформаційну перепону між нею та реальним світом і повернутися до тілесних відчуттів, В. Савчук [4]), знецінення традиційних цінностей, розмивання кордонів соціальної, культурної та релігійної ідентичності, трансформації суспільної ролі релігії тощо питання балансу категорій «душа» і «тіло» набуває особливої актуальності. Протягом всієї історії людства змінюються не тільки уявлення про душу і тіло, не тільки ставлення до них людини та суспільства, а й саме місце душі й тіла у соціальному бутті та житті окремого індивіда, їхня сутність; наочно це помітно на прикладі «тіла», яке з часом набуває ознак соціальності, перетворюючись з виключно «природного» на «соціо-природний» феномен.

У даній статті ми, аналізуючи співвідношення категорій «душі» й «тіла», звертаємось до філософських теорій античності, як до теоретико-світоглядного підґрунтя сучасної філософії, а також – як до фундаменту Західної цивілізації як такої, у всьому розмаїтті її вимірів.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Отже, поняття «душа» (лат. *anima*) виникло ще у колісці людства, однак, трансформуючись протягом усієї історії, воно й досі не отримало єдиного чіткого та загальновизнаного визначення. Це пов'язано з тим, що розуміння сутності та значення душі сьогодні, як і багато століть тому, все ще формується у рамках суб'єктивного світосприйняття кожної окремої людини; проте «душа» залишається однією із базових абстрактних категорій, що виражає постійно змінні в історичному процесі погляди на внутрішній світ людини.

Парною категорією душі є тіло, і тут слід брати до уваги факт, підкреслений ще І.Кантом: намагаючись осягнути абстрактні, ідеальні категорії (трансценденталії), людська свідомість ніби «пробуксовує»; із розумінням матеріального у людей завжди справи йшли краще, проте суть і природа цього «союзу» завжди цікавила і турбувала.

Пошук начала, першооснови, того, що породило і сформувало людську особистість, мав місце з давніх-давен. Фундамент діалогу позицій вирішення заданого протиріччя було закладено у період класичної античної філософії. «Дуалістична» природа людини розкривається не тільки у єдності душі й тіла, природного та соціального, але й у тому, що людина є водночас елементом і творцем суспільства. Внутрішній стан окремої особистості та її переконання незмінно детермінують ті чи інші процеси, що відбуваються у суспільстві. Вирішення основного питання філософії, а разом із ним і того, яка із категорій – «душа» чи «тіло» – «переважає» у людині, формують суспільну свідомість. Тенденції у людських переконаннях слугують джерелом значущих трансформацій, зокрема культурних. «Друга природа» людини виступає «сценою» поетапного протистояння контр-думок, кожен етап якого є яскравою сторінкою підручника з історії. Співставлення та аналіз античного та сучасного погляду на духовне і матеріальне у людині надає змогу переконатися у детермінованості суспільних явищ індивідуальним вирішенням заданого питання.

На міфологічному етапі свого становлення, первісна людина спромоглася розподілити навколишній світ на тіло (реально існуюче матеріальне) та душу (нематеріальну рушійну трансфо-

рмуючу силу). Саме цей поділ став ґрунтом для виникнення таких вірувань як фетишизм та анімізм. На даному рівні розуміння природи душа визнається невід'ємною частиною усіх природних тіл і явищ, визначальною силою їх безперервних перетворень. Тут має місце явище метемпсихозу, тобто переселення душ. Згадку про це явище можна знайти у давньоіндійських філософських системах: «Як, скинувши старі одяжі, людина бере нові, інші, так, покинувши старе тіло, входить душа (санскр. dehih – дух) у нове, інше» [1, 86].

У давньогрецькій натурфілософії, що базувалась на визначенні субстанції світу як одухотвореної матерії, тобто гілоїзмі, розуміння душі залежало від приналежності до ідеалістичної або матеріалістичної точки зору. Демокрит як представник матеріалістичної точки зору у філософії вважав, що душа – це матеріальна речовина, що складається з дуже легких і рухливих шароподібних атомів вогню. Для нього душа – «річ серед речей», лише частина вічного, нествореного матеріального світу атомів, що рухаються у пустоті. Відповідно приналежності до матеріального світу, душа, як і будь-яке інше тіло, може зруйнуватися, вона не безсмертна, а розсипається після смерті, як і людське тіло. Демокрит дотримувався принципу детермінізму у різноманітних явищах життя. Зокрема поведінку людини він пояснював наявністю так званого «поштовху душі» – матеріального поштовху тіла душею, який і викликає певну дію. Проте відкритим залишилося питання про те, чому цей поштовх виявляється причиною не тільки окремої дії, а й цілого різноманіття варіацій поведінки людини.

На відміну від Демокрита, Платон заперечував детермінованість людської поведінки матеріальними причинами, будучи ідеалістом, він вважав, що людиною керує ідея, якісно відмінна від будь-якої матеріальної речі. На його думку, душа є частиною світу ідей, ідеальних образів реальних речей. Проте час від часу вона «спускається» у реальний світ, вселяючись у тіло, де вона зберігає спогади про перебування у світі ідей. Нічого не пам'ятаючи, душа зберігає лише нечітке прагнення до ідеального, саме тому перед філософом постає завдання спонукати її «згадати» світ ідей. Тіло є у цьому контексті розглядається як в'язниця, у якій знаходиться душа, як її могила. Так Платон формує термін *soma* (тіло) від *sema* («могильна плита», «труна»): «Багато хто вважає, що тіло подібно могильній плиті, що приховує поховану під нею у цьому житті душу ... Душа зазнає покарання ... а плоть служить їй оплотом, аби вона могла вціліти, перебуваючи у тілі, немов у катівні» [3, 400].

Яскравим прикладом поглядів на детермінованість людської поведінки за Платоном є історія страти його вчителя Сократа. Адже не зважаючи на надану можливість відмовитися від своїх поглядів або ж втекти, він не скористався цими можливостями. Сократ вважав за благо залишитися у в'язниці і прийняти те покарання, яке призначило йому суспільство. Для нього смертна кара означала звільнення душі з в'язниці тіла і піднесення у такий бажаний для філософа світ ідей. Ідеї Платона були розвинуті із вчення піфагорійців про душу, як безтілесну та безсмертну сутність. На основі свідості Геродота та Ксенофана збереглися відомості про проведення ними обрядів, пов'язаних із вченням про переселення душ, націленими на звільнення душі із кругообігу переродження.

Позбавитися крайності поглядів своїх попередників спромігся Аристотель. Згідно його філософської концепції світ представляється нам як нерозривна єдність матерії і форми. Душу він визначає як форму живого тіла, як його причину та мету водночас. Для визначення такої характеристики душі Аристотель використовує термін «ентелехія», тобто суть речі, її мета і покликання, внутрішня обумовленість, що визначає її існування. У різних істот – різні душі: у рослин – рослинна душа, у тварин-тваринна, а от найвища форма – людська душа – якісно відрізняється від вищезазначених, адже розум, що відрізняє цю душу, здатний функціонувати без тілесних процесів, він користується «формами», і сам являє собою «форму форм». Основою діяльності людського розуму є Логос – божественний розум, загальний закон мислення людини і світу в цілому. Ним же пояснюється і людська поведінка, здатність людини, на відміну від рослини або тварини, на вольову дію. Головною функцією душі, на думку Аристотеля, є реалізація біологічного існування організму. Саме таке значення у майбутньому закріпилося за поняттям «психіка».

На відміну від Демокрита і Платона, Аристотель діалектично розглядав співвідношення чуттєвого та раціонального, сприйняття та мислення; можливі причини людських дій він розглядав системно. Суттєво розрізнивши людську душу і тваринну психіку, він не зміг пояснити поведінку людської душі інакше ніж божественним втручанням. Йому тоді ще не було відомо, що вольові якості і розум людини насправді мають «штучну», соціальну природу.

Таким чином, у період античної філософії погляди на душу і тіло людини розвивалися у постійному протистоянні матеріалістичного та ідеалістичного підходів. У цей період душа розглядається як пояснення усіх незрозумілих явищ людської діяльності, її визначальних особливостей та відмінності від інших живих істот. Елементи вчення Аристотеля та Платона були сприйняті та використані схоластикою, трансформовані у відповідності до християнських уявлень про

безсмертя, неповторність та особливість людської душі. У цей же період історії виникло таке поняття як «калокагатія».

Калокатія – термін античної естетики та філософії, що означає гармонію духовного і тілесного, зовнішнього та внутрішнього у людині. Цей термін не перекладається і фактично складається із двох слів «прекрасний» і «досконалий»; його значення набувало різного змісту у зв'язку із соціальною диференціацією античного суспільства. Піфагорійці розуміли калокатію як зумовлену внутрішніми якостями людини зовнішню поведінку. Розуміння калокатії Геродотом мало аристократичний характер, пов'язаний зі жрецькими традиціями, Платон пов'язував її із родовими особливостями людини, воїнськими доблестями та природними якостями. З появою софістів, термін «калокагатія» став синонімом освіченості і вченості і став застосовуватись не лише по відношенню до софістів, а і загалом до людей високого рівня культури.

Філософське розуміння калокатії полягало у визначенні її як гармонії внутрішнього і зовнішнього, причому під внутрішнім розумілась мудрість, реалізація якої і приводила людину до калокатії. Платон трактував її як узгодження душі і тіла, їх гармонію. На його думку калокатія пов'язана із щастям, розумом, свободою переконань, яка не потребує зовнішнього контролю у вигляді законів, а сама по собі вже є природним вмінням правильно жити і користуватися благами життя. У його праці «Апологія» термін «калокагатія» зустрічається у відомому вислові Сократа про незнання, який буквально перекладається як «ми не знаємо нічого прекрасного». Ще одна згадка зустрічається у платонівському творі «Бенкет», де йдеться про те, що промови Сократа стосуються усіх питань, якими цікавиться той, «хто хоче досягти калокатії». Найбільша трагедія невігластва, на думку Платона, полягає у тому, що людина, не розумна і не калокатійна, у повній мірі задоволена собою.

Аристотель визначав калокатію як розумне і безболісне користування чуттєвими та природними благами, такими як багатство, здоров'я тощо. Вона є вираженням цілісності людської душі, її величі, вона властива усім людям, різниця лише у мірі. За Аристотелем калокатія – це досконала чеснота. У його «Евдемовій етиці» калокатійною людиною називається та, хто володіє прекрасними благами як такими і практично «діє заради прекрасного». На думку Аристотеля, повнота життя полягає у повноті чесноти, тобто калокатія є «золотою формулою» щастя, досягти якого дано лише незначній частині громадян, істинним філософам, для яких і зовнішні блага не становлять небезпеки, а лише слугують частиною досконалості. Більшість людей просто не здатна звернутися до калокатії, оскільки вони у своєму житті керуються лише страхом, а не соромом.

Подальший розвиток психологізму та індивідуалізму у еллінів призвів до того, що калокатія стала трактуватися як результат моральних вправ та тренувань, як звичайна природна якість людини. Подібна трактовка відрізняється від початкового розуміння і несе радше моралістичний характер. Проте становлення і розуміння поняття гармонії є визначальною рисою часів античності. Як зазначає Лосєв А. Ф., «це зіставлене етично-естетичне поняття – свого роду кентавр. І, так само, як уявлення про людину-коня могло існувати за часів міфологічної давнини, так само і поняття «прекрасно-доброго» могло мати значення лише для епохи, в якій етична та естетична свідомість була, по суті справи, синкретичною, єдиною» [2, 100]. Ідеї калокатії завдали значного впливу на класичну філософію Європи Нового Часу та на формування еталону досконалої особистості.

Калокатія як взірець найвищої чесноти, потенційно досяжного ідеалу, пройшла крізь віки. Класична антична філософія подарувала людству два «першоджерела», два погляди на стан речей. Проте, незважаючи на діаметральну протилежність точок зору, розуміння найвищої цінності гармонії та її «форми» у своїй основі майже не різняться. Вирішення основного питання філософії у бік тієї або іншої позиції є особистим рішенням кожної людини, проте дещо знаходиться на кордоні. І значущість цього «дещо» фактично нівелює тло, на якому воно представлене.

ВИСНОВКИ

Сучасне суспільство є полем для суперечок щодо себе самого. Трактування сучасності відбувається двома шляхами, назвемо їх «позитивний» і «негативний» у відповідності ставленню до реалій сьогодення. Дуальність поглядів стала законом функціонування людської свідомості і, відповідно, її поглядів. Якою б не була сучасність, вона не може бути піддана об'єктивному аналізу та сприйняттю сучасниками, в силу згадуваної нами вище «дуалістичності» рефлексії соціального, адже сучасник є одночасно і творцем актуальної соціальної реальності [4], і її учасником, і її дослідником. Проте основні тенденції відображення матеріалістичної та ідеалістичної точок зору у теперішньому часі підкреслити можна.

Зокрема, на наш погляд, в умовах суспільства постмодерну [29] культуру масового вжитку («споживацтво» гонитву за матеріальними благами) [22; 28; 32] та елітарну культуру можна про-

тиставляти як діаметральні категорії, аналогічні тілу і душі. Людина є надскладна істота, детермінованість поведінки якої є постійним джерелом суперечок і неустанних пошуків. Формуючи свій власний світ суспільства і культури, людина реалізує і «розширює» свій внутрішній світ поза межами свого мислення.

Дуальність у всьому залишається закономірністю. Суспільство можна безкінечно довго поділяти на умовні «протилежні категорії». Антична філософія не дарма називається класичною, Відродження та безсмертний інтерес до тих часів є тому доказом. З появою двох фундаментальних протилежних точок зору у філософії виникло і синтезує поняття. Синтезує, оскільки, незважаючи на категоричну протилежність позицій, воно поєднувало у собі те найкраще, що залишається безсумнівним незалежно від переконань. Категорія «гармонія» у тому чи іншому вигляді була присутня у свідомості людини завжди. Калокагатія античного суспільства з точки зору сучасності залишається однією із основних причин невщухаючого інтересу до того часу. Людина є істотою неідеальною, саме тому істинна гармонія завжди знаходиться на крок попереду неї, знаходячи втілення у різноманітних концепціях ідеалів, в ідеї надлюдина.

Полярні позиції існували та існуватимуть завжди, адже саме діалектична протилежність є джерелом розвитку. Становлення суспільства починається з людини, яка, під впливом виховання, сучасності та безлічі інших соціальнозначущих факторів робить вибір (можливо, іноді без свідомо), який обумовлює її подальше життя та діяльність. Цей процес слугує каталізатором руху на терезах протистояння двох філософських таборів, де перевага у бік того чи іншого відображається у значущих суспільних трансформаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адорно Т. Негативная диалектика / Т. Адорно. – М. : Научный мир, 2003. – 374 с.
2. Адорно Т. Эстетическая теория / Т. Адорно. – М. : Республика, 2001. – 527 с.
3. Артемов В.М. Свобода и нравственность / В. М. Артемов. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2007. – 224 с.
4. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Academia-Центр, МЕДИУМ, 1995. – 305 с.
5. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец официального / Ж. Бодрийяр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-та, 2000. – 584 с.
6. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр. – М. : Добросвет, 2009. – 387 с.
7. Бхагавадгита / Перевод Б. Л.Смирнова. – Ашхабад : ЫЛЫМ, 1978. – 212 с.
8. Вульф К. Антропология : История, культура, философия / К. Вульф. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 269 с.
9. Головаха Е. И., Панина Н. В. Социальное безумие : история, теория и современная практика / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Абрис, 1994. – 168 с.
10. Дебор Г. Общество спектакля / Ги Дебор. – М. : Логос, 2000. – 183 с.
11. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. П. Ильин. – М. : Интрада, 1996. – 255 с.
12. Камю А. Творчество и свобода : Сборник / А. Камю. – М. : Радуга, 1990. – 602 с.
13. Кузнецов В. Ю. Пересмотреть отношение человека к обществу и к самому себе / В. Ю. Кузнецов // Г. Маркузе. Эрос и цивилизация. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.

REFERENCES

1. Adorno T. Negativnaja dialektika / T. Adorno. – M. : Nauchnyj mir, 2003. – 374 s.
2. Adorno T. Jesteticheskaja teorija / T. Adorno. – M. : Respublika, 2001. – 527 s.
3. Artemov V. M. Svoboda i npravstvennost' / V. M. Artemov. – M. : «Kanon+» ROOI «Reabilitacija», 2007. – 224 s.
4. Berger P., Lukman T. Social'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sociologii znaniija / P. Berger, T. Lukman. – M. : Academia-Centr, MEDIUM, 1995. – 305 s.
5. Bodrijar Zh. V teni molchalivogo bol'shinstva, ili Konec oficial'nogo / Zh. Bodrijar. – Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. un-ta, 2000. – 584 s.
6. Bodrijar Zh. Prozrachnost' zla / Zh. Bodrijar. – M. : Dobrosvet, 2009. – 387 s.
7. Bhagavadgita / Perevod B. L. Smirnova. – Ashhabad : YLYM, 1978. – 212 s.
8. Vul'f K. Antropologija : Istorija, kul'tura, filosofija / K. Vul'f. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007. – 269 s.
9. Golovaha E. I., Panina N. V. Social'noe bezumie : istorija, teorija i sovremennaja praktika / E. I. Golovaha, N. V. Panina. – K. : Abris, 1994. – 168 s.
10. Debor G. Obshestvo spektaklja / G. Debor. – M. : Logos, 2000. – 183 s.
11. Il'in I. P. Poststrukturalizm. Dekonstruktivizm. Postmodernizm / I. P. Il'in. – M. : Intrada, 1996. – 255 s.
12. Kamju A. Tvorchestvo i svoboda: Sbornik / A. Kamju. – M. : Raduga, 1990. – 602 s.
13. Kuznecov V. Ju. Peresmotret' otnoshenie cheloveka k obshhestvu i k samomu sebe / V. Ju. Kuznecov // G. Markuze. Jeros i civilizacija. Odnomernyj chelovek : Issledovanie ideologii razvitogo industrial'nogo obshhestva. – M. : ООО «Izdatel'stvo AST», 2002. – 526 s.

14. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон – СПб. : Макет, 1995. – 311 с.
15. Лебон Г. Психология толпы / Г. Лебон. – М. : КСП+, 1999. – С. 15–254.
16. Лиотар Ж.–Ф. Состояние постмодерна / Ж.–Ф Лиотар. – М. : Институт экспериментальной социологии, 1998. – 160 с.
17. Личковах В. А., Петрова О. Н. «Зазеркалье» неклассической эстетики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ms-solutions.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1153:2010-08-30-10-34-41&catid=82:2010-08-30-10-24-29&Itemid=136
18. Лосев А. Ф., Шестаков В. П. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Искусство, 1965. – 374 с.
19. Луман Н. Общество как социальная система / Н. Луман. – М. : Логос, 2004. – 240 с.
20. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2009. – 331 с.
21. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек : Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.
22. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2007. – 269 с.
23. Писчиков В. С., Холин М. М. Квазидуховность как превращенная форма духовности / В. С. Писчиков, М. М. Холин // Актуальні проблеми духовності : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2006. – С.12–22.
24. Платон. Кратил / Платон // Собрание сочинений в 4 т. : Т.1. – М. : Мысль, 1990. – С. 383–440.
25. Райх В. Сексуальная революция / В. Райх. – М. : ООО «Издательство АСТ», 1997. – 352 с.
26. Савчук В. В. Конверсия искусства. – СПб. : Петрополис, 2001. – 288 с.
27. Савчук В. В. Философ как художник [Электронный ресурс] / В. В. Савчук // Я. (А.Слинин) и МЫ : к 70-летию профессора Ярослава Анатольевича Слинина. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/savchuk/actual_04.html
28. Тард Г. Психология толпы / Г. Тард – М. : КСП+, 1999. – 416 с.
29. Федорова І. І. Постмодернізм як феномен сучасної культури : шляхи становлення і трансформації / І. І. Федорова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – 2001. – № 1. – С.43–49.
30. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
31. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Мн. : ООО «Попурри», 2000. – 672 с.
32. Ясперс К. Власть массы / К. Ясперс. – М. : Алгоритм, 2007. – 272 с.
14. Lebon G. Psihologija narodov i mass / G. Lebon – SPb. : Maket, 1995. – 311 s.
15. Lebon G. Psihologija tolpy / G. Lebon. – M. : KSP+, 1999. – S. 15–254.
16. Liotar Zh.–F. Sostojanie postmoderna / Zh.–F Liotar. – M. : Institut jeksperimental'noj sociologii, 1998. – 160 s.
17. Lichkovah V. A., Petrova O. N. «Zazerkal'e» neklassicheskoj jestetiki [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://ms-solutions.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1153:2010-08-30-10-34-41&catid=82:2010-08-30-10-24-29&Itemid=136
18. Losev A. F., Shestakov V. P. Istorija jesteticheskikh kategorij / A. F. Losev, V. P. Shestakov. – M. : Iskusstvo, 1965. – 374 s.
19. Luman N. Obshhestvo kak social'naja sistema / N. Luman. – M. : Logos, 2004. – 240 s.
20. Markuze G. Odnomernyj chelovek / G. Markuze. – M. : ООО «Izdatel'stvo ACT», 2009. – 331 s.
21. Markuze G. Jeros i civilizacija. Odnomernyj chelovek : Issledovanie ideologii razvitogo industrial'nogo obshhestva / G. Markuze. – M. : ООО «Izdatel'stvo ACT», 2002. – 526 s.
22. Ortega-i-Gasset H. Vosstanie mass / Hose Ortega-i-Gasset. – M. : ООО «Izdatel'stvo ACT», 2007. – 269 s.
23. Pischikov V. S., Holin M. M. Kvaziduhovnost' kak prevrashhennaja forma duhovnosti / V. S. Pischikov, M. M. Holin // Aktual'ni problemy duhovnosti : zb. nauk. prac'. – Kryvyj Rig, 2006. – S.12–22.
24. Platon. Kratil / Platon // Sbranie sochinenij v 4 t. : T.1. – M. : Mysl', 1990. – S. 383–440.
25. Rajh V. Seksual'naja revolucija / V. Rajh. – M. : ООО «Izdatel'stvo ACT», 1997. – 352 s.
26. Savchuk V. V. Konversija iskusstva. – SPb. : Petropolis, 2001. – 288 s.
27. Savchuk V. V. Filosof kak hudozhnik [Jelektronnyj resurs] / V. V. Savchuk // Ja. (A.Slinin) i MY : k 70-letiju professora Jaroslava Anatol'evicha Slinina. – Rezhim dostupa : http://anthropology.ru/ru/texts/savchuk/actual_04.html
28. Tard G. Psihologija tolpy / G. Tard – M. : KSP+, 1999. – 416 s.
29. Fedorova I. I. Postmodernizm jak fenomen suchasnoi' kul'tury : shljahy stanovlennja i transformacii' / I. I. Fedorova // Visnyk Nacional'nogo tehničnogo universytetu Ukrai'ny «Kyj'vs'kyj politehničnyj instytut». Filosofija. Psihologija. Pedagogika: Zb. nauk. prac'. – 2001. – № 1. – S.43–49.
30. Filosofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. – M. : Politizdat, 1981. – 445 s.
31. Fromm Je. Begstvo ot svobody / Je. Fromm. – Mn. : ООО «Popurri», 2000. – 672 s.
32. Jaspers K. Vlast' massy / K. Jaspers. – M. : Algoritm, 2007. – 272 s.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2012 р.

ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ ПРОБЛЕМИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ В XXI СТОЛІТТІ

Д. А. Гончар

аспірантка кафедри філософії

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна

dashishka@bigmir.net

У статті розглядається вплив соціокультурних трансформацій на модернізацію цінностей сучасного суспільства; розкривається роль гуманізму в процесі подолання соціокультурної кризи; визначається та охарактеризовується сучасна освіта як інститут утвердження, збереження та виховання гуманістичних цінностей; розкриваються проблеми та перспективи гуманізації освіти в XXI столітті. Обґрунтовується пріоритетність гуманітаризації освіти в контексті соціального розвитку суспільства.

Метою даної статті є філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти у вирі трансформацій аксіосфери сучасного суспільства в контексті світових процесів глобалізації та інформатизації, а також філософському осмисленню змісту освіти як формотворчого чинника гуманізації та гуманітаризації суспільства в епоху соціокультурної кризи.

Показано, що нагальною проблемою сьогодення стає гуманізація та гуманітаризація освіти та формування гуманістичної парадигми філософії освіти.

Ключові слова: освіта, гуманізм, гуманізація освіти, гуманітаризація освіти.

PHILOSOPHICAL REFLECTION PROBLEMS OF HUMANE EDUCATION IN XXI CENTURY

D. A. Gonchar

Post-graduate student, Department of Philosophy

National Technical University of Ukraine

«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

dashishka@bigmir.net

The article examines the impact of social and cultural transformations in the modernization of the values of modern society, addresses the role of humanity in the process of overcoming social and cultural crisis, defined and characterized as a modern education institution approval, conservation and education of humanistic values, revealed the problems and prospects of humanization of education in the XXI century, justified priority humanization of education in the context of social development.

The purpose of this article is philosophical reflection problems of humanization of education in the maelstrom axiosphere transformations of modern society in the context of world globalization and information, as well as philosophical understanding of the content of education as a factor shaping liberalization and humanization of society in the era of social and cultural crisis.

It is shown that the problem of our time is the humanization of education and formation of humanistic paradigm of philosophy of education.

Keywords: education, humanism, humanizing of education, humanization of education.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сучасний стан розвитку людської цивілізації характеризується цілою низкою соціальних трансформацій у напрямку глобалізації та інформатизації. Відбувається зміна системи суспільних та індивідуальних цінностей, що робить своєрідний виклик процесу підготовки людини до життя. Стрімкий динамізм змін сьогодення сприяє розвиткові вже запущеного механізму кризи суспільства, важливу роль у подоланні якої, на думку наукової спільноти, належить освіті. Практично у всі періоди розвитку людської цивілізації освіта, як інститут соціалізації особистості, була її об'єктивною необхідністю. Адже саме освіта формує образ людини у світі культури та має

за мету готувати кваліфікованих фахівців і на основі ціннісно-орієнтованих виховних практик формувати соціально і духовно зрілих громадян країни. Зараз освіта набирає особливу соціальну силу, оскільки вона виступає ціннісно-методологічним чинником, що визначає архітектоніку та сутність нової інформаційної цивілізації, але й вимагає своєї подальшої модернізації. Сучасна епоха обумовлена необхідністю посиленої уваги до стану розвитку освіти, що вимагає філософської рефлексії проблеми гуманізації освіти в XXI столітті.

Дослідження К. Лоренца, Д. Х. Мідоуз, Д. Л. Мідоуз, Й. Рендерс, В. В. Беренс, О. Тоффлера, С. Хантінгтона та ін. науковців дозволили з'ясувати сутність кризи сучасної цивілізації та її характер і причини [17; 19; 30-32]. Різноманітні аспекти філософії освіти та особливості співвідношення освіти з цінностями суспільства проаналізовані у роботах сучасних українських та російських філософів В. П. Андрущенко, М. І. Бахтіна, І. Д. Бежа, М. Бойченка, Б. С. Гершунського, Е. В. Ільєнкова, В. В. Ільїна, А. С. Запесоцького, М. С. Кагана, В. Г. Кременя, Б. Т. Лихачова, З. А. Малькова, Н. Д. Нікандрова, Б. В. Новікова, О. С. Панаріна, О. П. Панасюка, В. А. Сластьоніна, І. М. Щербакова, В. О. Ядова [1-4; 6-8; 10-13; 15; 16; 18; 22-24; 25; 27; 33-35] та ін. У сучасних українських філософських рефлексіях проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти розвиваються в роботах таких дослідників, як П. П. Блонський, М. Димитров, З. Донець, В. Карачун, І. А. Зязюн, І. А. Кадієвська, В. В. Молодиченко, Н. М. Москаленко, Г. Онковича, Ж. С. Свиренко, С. Стефанюк, С. О. Терепиший [5; 7; 9; 14; 20; 21; 26; 28; 29] тощо.

Не зважаючи на досить широкий обсяг публікацій, проблема формування цінностей засобами освіти на засадах гуманізму, яка перебуває нині на стадії модернізації, залишається досить складною і багато в чому не визначеною та не узагальненою, саме тому і необхідно її досліджувати.

Метою даної статті є філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти у вирі трансформацій аксіосфери сучасного суспільства в контексті світових процесів глобалізації та інформатизації, а також філософське осмислення змісту освіти як формотворчого чинника гуманізації та гуманітаризації суспільства в епоху соціокультурної кризи.

Реалізація поставленої мети здійснюється шляхом вирішення наступних *завдань*: розглянути вплив соціокультурних трансформацій на модернізацію цінностей сучасного суспільства; розкрити роль гуманізму в процесі подолання соціокультурної кризи; визначити та охарактеризувати сучасну освіту як інститут утвердження, збереження та виховання гуманістичних цінностей; розкрити проблеми та перспективи гуманізації освіти в XXI столітті; обґрунтувати пріоритетність гуманітаризації освіти в контексті соціального розвитку суспільства.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Соціокультурна криза сьогодення ставить на межу виживання всяк і кожного, зобов'язує до пошуку варіантів поліпшення ситуації, піднімає відповідальність. Як зазначає С. О. Терепиший: «відбувається «ціннісне переозброєння» (values rearmament) людини XXI століття, задля збільшення адаптаційних можливостей людської особистості відповідно до провідних тенденцій сучасної цивілізації – глобалізації та інформатизації» [29, 95].

«Скорочення виробництва, підвищення рівня безробіття, зниження заробітної плати, вимушені відпустки, жорстка економія коштів, спрямованих на забезпечення соціальних програм, зокрема, охорони здоров'я, науки, культури, освіти і виховання – ось далеко не повна характеристика ситуації, під впливом якої знаходиться нині практично кожна країна, кожен народ, кожна особистість. Означений вплив є не лише фоном, що «давить» на людину зовнішнім чином. Він проникає у найпотаємніші пласти внутрішнього світу людини, змінює її установки на життя, світовідчуття, світобачення і світогляд, ціннісні пріоритети, життєві орієнтації. Загальним вектором цих змін є домінування прагматичного, земного, спрощеного над високим, перспективним, віддаленим» [20, 3-4].

Виникає новий тип глобального тоталітаризму, що полягає в маніпуляціях засобами масової інформації, які штучно формують в людей споживацьке відношення до світу і, таким чином, призводять до дегуманізації. Специфікою дегуманізації свідомості в XXI столітті є те, що людина стає жертвою відкритого нав'язування культу успіху та вигоди, безальтернативності суспільної нерівності. Відбувається насадження перетворених форм свідомості. Таким чином, в ієрархії цінностей суспільної свідомості матеріальний добробут починає домінувати над усім іншим. Цінності духовно-морального характеру почали витіснятися цінностями споживацького матеріалістично-прагматичного характеру. Люди позитивно оцінюють прагнення заробляти будь-якою ціною, навіть через порушення закону, вважаючи, що в умовах глобалізації ринкової економіки не існує нечесних способів збагатитись, існують лише легкі та складні шляхи, невдача та успіх. Це призводить до атрофії гуманістичних почуттів жалості та співпереживання та утвердження різноманітних проявів дегуманізації. Саме тому, зараз слід згадати роздуми В. П. Андрущенко з

цього приводу: «Глобалізація, інформаційна революція та «економічна епоха», як і всі попередні етапи розвитку людської історії, є процесами історично плінними. Людство ж існуватиме завжди. Готуючи людину до життя в «епоху прагматизму», озброюючи її знаннями та інформацією для досягнення багатства, успіху, кар'єри, ми водночас (а може, й насамперед!) маємо виховувати її в контексті одвічно людських гуманістичних цінностей, формувати в ній людське (тобто духовне) єство» [1, 10].

Сучасна світова динаміка змінює ціннісний контекст епохи та супроводжується оновленням цінностей. Зміна їх характеру відбувається у зв'язку з переходом світової спільноти до інформаційної фази розвитку, створення знанневої економіки і суспільства знань. У зв'язку з цим В. Г. Кремень стверджує, що фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури, на розширення інтеграційних процесів у царині духовного буття людини і суспільства. Тому вища освіта і наукові дослідження останнім часом є найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного й екологічного розвитку людства [15, 25].

Саме ціннісні орієнтації суспільства й особистості набувають виняткову актуальність і стають однією з провідних груп факторів, які обумовлюють мотивацію соціальних практик на всіх рівнях. Українське суспільство стоїть перед проблемою вироблення таких визначальних цінностей, прийнятних як для суспільства в цілому, так і для кожного з його членів. Цінності діють на кожному етапі розвитку як моральні імперативи. Але вони не є законами діяльності, а лише підставами для її самоорганізації та саморозвитку. Тому формування системи цінностей особистості на основі гуманізму є головним завданням сучасного суспільства.

«Гуманізм традиційно розглядається як система поглядів, основою якої є пріоритетне ставлення до особистості людини, до її прав та обов'язків. Гуманізм як ідея у філософії освіти – це ідеал гармонійного розвитку особистості та реалізація її внутрішнього духовного потенціалу» [14, 60]. Принципи гуманізму є основою вдосконалення людських відносин на основі толерантності, суверенітету особистості, орієнтації на працю, любов, співчуття, милосердя й повагу. Гуманізм лежить в основі формування людини духовної з високими моральними якостями і високим рівнем професійної компетентності, розвитку свідомості, світогляду, світовідчуття, духовно-моральних цінностей, тому проблема виховання гуманізму, особливо в сучасній молоді як суб'єкта суспільних перетворень, стає все більш актуальною. В основі гуманізму знаходяться вищі загальнолюдські й національні моральні цінності, які втілюються у вищих моральних людських якостях і високоморальних вчинках та поведінці. Нинішнє кризове суспільство жодним чином не сприяє однозначно-позитивній соціалізації особистості, тому проблема формування гуманістичних цінностей засобами освіти постає як соціально-невідкладна. У зв'язку з цим І. А. Зязюн наголошує на необхідності побудови цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудови органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних гуманістичними смислами і духовно-моральними цілями [9, 16].

Отже, в цивілізаційних умовах глобалізації підвищується роль гуманізму, який передбачає подолання егоїзму та споживацького ставлення до світу. Ціннісна гуманістична свідомість включає світоглядні ідеали та моральні цінності, які відображають духовний досвід всього людства та сприяють його саморозвитку. Гуманістична свідомість відкриває можливості діалогу, довіри та відкритості, виступаючи виразником загальнолюдських інтересів є ефективним засобом для вирішення комплексу важливих проблем та основним агентом стабілізації всіх сфер суспільного життя.

Освіта є найважливішим інституційним каналом відтворення духовних цінностей, тому явні і приховані цільові установки освітньої системи визначають ступінь розповсюдження духовних цінностей у соціумі і впливають цим самим на його ціннісну інтегрованість і культурну гомогенність. Взаємозв'язок цінностей сучасного суспільства з освітою як специфічною сферою культурної життєдіяльності є неминучим, і водночас виступає необхідною передумовою для розгортання духовності суспільства, без якої неможлива відповідність викликам глобалізаційної епохи.

Освіту творять соціум та культура, тому вона може бути адекватно зрозумілою тільки з соціокультурної позиції, зокрема, підходу до освіти як соціокультурної універсальної цінності. Освіта не тільки генерує модальні цінності, виступає їх ретранслятором, але також є самоцінністю, провідним складовим елементом у системі керування цінностями, завдає тон соціуму, індивідуумам у виборі та ранжируванні пріоритетності тих чи інших ціннісних орієнтацій та установок.

На разі в науковий обіг вводиться поняття «освітній гуманізм», яке сприяє дослідженню ролі гуманності в сучасному суспільстві, що трансформується. Пріоритетними цінностями освітнього гуманізму є соціокультурний та людський розвиток, інтелектуальне збагачення цінностями, які ґрунтуються на сенсожиттєвих орієнтирах людинолюбства, збільшення уваги до особистості як вищої цінності суспільства.

Варто зазначити, що в контексті глобалізації традиційна освіта перестає відповідати вимогам часу, оскільки розвиток сучасного суспільства підвищує роль духовних процесів, які перетворюються на самостійні простори існування людини. В умовах, коли основним фактором виробництва стає освіченість, винахідливість та неординарність людини, освіта стає провідним фактором суспільного прогресу. Якість освіти не може бути зведеною лише до таких результатів, як грамотність, освіченість чи компетентність. Ці якості характеризують тип людини індустріального суспільства, який має модернізуватися, тобто змінити глибинні особистісні якості відповідно до постіндустріальних форм життя.

В процесах творення нової гуманістично-спрямованої освітньої парадигми встановлюється пріоритетна значимість принципів її реалізації, а саме – гуманізації та гуманітаризації, навколо яких вибудовано інші принципи гуманістичного сенсу: демократизації освіти, її національної спрямованості та відкритості, безперервності, багатокладності та варіантності [7; 13]. Гуманізація – це реалізація ідей та принципів гуманізму в системі освіти та в освітньому процесі. Під гуманізацією освіти розуміється процес одухотворення всіх її складових. Це стосується змісту освіти, її мети, завдань та міжособистісних стосунків [14, 15-60]. Тому проблема гуманізації освіти – це ціннісна морально-психологічна основа відношень між усіма суб'єктами освітнього процесу. Традиційна освіта, спираючись на цінності класичної науки, в контексті світової глобалізації є недостатньою. Освіта в третьому тисячолітті має бути гуманістично-орієнтованою, адже її аксіологія може надати нові підходи до вирішення глобальних проблем в контексті поєднання науки та моральності.

Розглядаючи освіту з практичного боку, можна стверджувати, що її цінність в культурі коливається залежно від соціальних, економічних чи політичних пріоритетів. Масову освіту в демократичному суспільстві цінують за її практичне значення, однак, це водночас і одна з причин того, чому зацікавлення громадськості освітою то зростає, то згасає. Освіта – це складний культуротворчий процес, де передусім необхідно змінити погляд на студента/учня як на суб'єкт виховання і сприймати його як суб'єкт життєдіяльності в цілому. Нові культурні цінності сучасної освіти, переборюючи власні стереотипи, мають будувати новий культурно-педагогічний простір, і це стане можливим лише завдяки гуманізації освіти.

Формування гуманістичних цінностей у студентської молоді вимагає орієнтації на виховну систему, засновану на гуманістичних цінностях; гуманізації та гуманітаризації освітнього середовища; реалізації особистісно-орієнтованого підходу та гуманістично-скорельованих освітніх технологій у навчально-виховному процесі; розвитку ціннісно-мотиваційної домінанти особистості; реалізації системи гуманістично-цілеспрямованих позааудиторних виховних заходів. Зазначені педагогічні умови мають сприяти формуванню гуманістичних цінностей у процесі фахової підготовки. Гуманізація освіти має здійснюватись за рахунок підготовки та впровадження справді гуманістичних технологій, які можуть також бути засобом забезпечення суспільства від девальвації моральних цінностей та духовного зuboжіння нового покоління.

Під гуманізацією освіти розуміється процес наповнення духовними смислами всіх її складових, введення особистості до світу культури, який продукує єдність загальнокультурного, соціального, морального та професійного розвитку особистості; спрямовується на підготовку справді гуманної особистості; ґрунтується на визнанні самоцінності людини, її прав на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей. В основі гуманізації освіти – людинолюбство, визнання прав людини на всебічний розвиток, створення для цього справді людських умов. Гуманізація освіти включає ціннісну морально-психологічну основу відношень між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Гуманізацію педагогічного процесу в навчальному закладі можна визначати як стратегію набуття системи знань, що мають виховну цінність, духовно-культурного досвіду, моральних почуттів, переконань та ідеалів, що відповідає світовим гуманістичним тенденціям суспільного розвитку. До принципів гуманізації педагогічного процесу відносять гуманітаризацію змісту освіти, єдність виховання і саморозвитку особистості, взаємодію раціональних і емоційних компонентів навчального процесу, моральної відповідальності викладачів, міжкультурної комунікації, естетизації предметного середовища, створення духовного простору навчального закладу.

Гуманізація як відбиття найвищого морально-етичного закону людського буття, як ідеального зразку високоморального образу особистості є засобом подолання відчуження знань від особистості і своєрідним транслятором національної та загальнолюдської культури, бо вона спрямована на благо людини, на створення гармонії внутрішнього і зовнішнього світу особистості.

Особливу актуальність для освіти і виховання мають загальні проблеми гуманітаризації і гуманітарної культури людини. Гуманітаризація пов'язана із загальнолюдською культурою і загальнолюдськими цінностями, з гуманітарним простором суспільства і освіти. Гуманітаризація надає освіті духовної спрямованості, бо за визначенням А. С. Запесоцького, освіта, і передусім

гуманітарна, є найважливішою передумовою духовної безпеки людини і суспільства [8; 7] В системі технократичної освіти особистість не сприймається цілісно, натомість гуманістично-орієнтована освіта успішно виконує це завдання.

Освіта є джерелом подолання відчуження між знанням і людиною завдяки її гуманітаризації. Гуманітарна освіта – це цілеспрямована комунікативна трансляція, засвоєння соціально-значимих структур, цінностей та відношень між людиною і природою, людиною і людиною, людиною і суспільством, це також процес навчання у формі інформатизації, соціалізації, спеціалізації, ідеологізації, стилізації тощо. «Головна мета гуманітарної освіти – залучення учнів та студентів до освоєння передових наукових знань, досягнень вітчизняної та світової науки у цій галузі пізнання та практики, історичного досвіду народів України, формування культури творчого мислення, наукового світогляду, моральної позиції особистості, виховання патріота і громадянина України» [7; 18]. У соціально-філософському вимірі структура гуманітарної освіти виявляється через взаємовідношення знання, освіченості та гуманізму. Основними функціями гуманітарної освіти є культуротворча, соціалізуюча та духовно-гармонізуюча, які сприяють повноцінному залученню особистості до культури і соціуму. Особистість, у даному контексті, розглядається, як суб'єкт культури, що є не тільки її споживачем, але також носієм і творцем культурних цінностей.

ВИСНОВКИ

Гуманітарна освіта безпосередньо формує освіченість людини за рахунок набуття людиною соціально значимих цінностей та є провідним і визначаючим початком соціалізації, виступаючи одночасно, як її чинником так і засобом, також є головним інструментом культурної спадкоємності поколінь. Важливо зазначити, що гуманітарна освіта позначає як результат процесу становлення, так і сам процес, оскільки результат гуманітарної освіти не кінцевий та вимагає продовження.

Отже, констатуємо, що гуманітарна освіта – це соціально-культурний процес і результат цілепокладання педагогічно організованої і планомірної соціалізації людини, здійснюваної в інтересах як окремої особистості, так і суспільства в цілому до якого вона належить. Гуманітарна освіта – це важливий елемент сучасної освіти, суспільного процесу, вона є реалізацією об'єктивної тенденції розвитку людства шляхом духовного та культурного збагачення, визначає гуманістичний вимір соціального прогресу.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що в сучасних умовах розвитку суспільства беззаперечним є визначення освіти як одного із пріоритетних чинників творення життєвого шляху людини і суспільства. Вона формує відношення людини до знання, сприяє росту інтелектуального й науково-виробничого рівня особистості, суспільства та країни. Сьогодні нікому вже не потрібно доводити, що XXI століття – пронизано науково-технічним прогресом, що спонукає до соціально-історичних і, навіть планетарних змін. Ось чому цей період називається століттям освіти. Варто зазначити, що суспільство звертається до освіти не випадково, а завдяки необхідності. При цьому виявляється, що освіта в одному із своїх головних аспектів існування є не тільки соціальною необхідністю і цінністю, відмова від якої або недооцінка її унеможливує подальше збереження, відтворення й розвиток соціальності, а й те, що прогрес суспільства його зростання ведуть до підвищення соціального статусу освіти. Отже, зміст освіти можна визначити як формотворчий чинник гуманізації та гуманітаризації суспільства в епоху соціокультурної кризи. Вкрай важливо будувати соціум, керуючись цінностями освітнього гуманізму як системи ідей і поглядів на людину як найвищу цінність, адже незважаючи на плюралізм течій та напрямків, найважливішою з катастроф більшість учених визначає антропологічну катастрофу, тому що глобальні проблеми є похідними від неї. Звідси мета освіти XXI століття – це подолання кризи культури, духовності та гуманізму в найширшому сенсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Духовна сутність освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
2. Бахтін М. І. Гуманізм як принцип виховання сучасної молоді / М. І. Бахтін // Вища освіта України. – 2007. – №1. – С. 117–120.
3. Бех І. Д. Виховання особистості – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
4. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості /

REFERENCES

1. Andrushhenko V. P. Duhovna sutnist' osvity / V. P. Andrushhenko // Vyshha osvita Ukrainy. – 2007. – № 1. – S. 5–10.
2. Bahtin M. I. Gumanizm jak pryncyp vyhovannja suchasnoi' molodi / M. I. Bahtin // Vyshha osvita Ukrainy. – 2007. – №1. – S. 117–120.
3. Beh I. D. Vyhovannja osobystosti – K. : Lybid', 2003. – 344 s.
4. Beh I. D. Duhovni cinnosti v rozvytku osobystosti /

- I. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–129.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические исследования / П. П. Блонский. – М. : Изд-во АПН, 1961. – 695 с.
 6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 607 с.
 7. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : монографія / Г. Онкович, В. Андрущенко, М. Бойченко, М. Димитров, З. Донець, В. Карачун. – К. : Пед. думка, 2007. – 333 с.
 8. Запесоцкий А. С. Образование : философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2002. – 456 с.
 9. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І. А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць. – 2003. – № 2 – С. 15–29.
 10. Ильенков Э. В. Личность и творчество / Э. В. Ильенков. – М. : Мысль, 1999. – 208 с.
 11. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
 12. Ільїн В. В. Трансформація гуманізму в контексті української історико-філософської традиції (культурологічна інтродукція) / В. В. Ільїн // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
 13. Кэган М. С. Философская теория ценности / М. С. Кэган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 156 с.
 14. Кадієвська І. А. Гуманістичні цінності освіти гуманізму в контексті глобалізації суспільства : монографія / І. А. Кадієвська. – Одеса : Астропринт, 2010. – 176 с.
 15. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 488 с.
 16. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СПУ, 1997. – 284 с.
 17. Лоренц К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества / К. Лоренц // Вопросы философии. – № 2. – 1992. – С. 5–39.
 18. Малькова З. А. Гуманизация образования / З. А. Малькова // Образование в мире на пороге XXI века. – М. : Логос, 1991. – С. 52–56.
 19. Медоуз Д. Х. Пределы роста. Доклад по проекту Римского клуба «Сложное положение человечества» / Д. Х. Медоуз, Д. Л. Медоуз, Й. Рэндерс, В. В. Беренс. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 207 с.
 20. Молодиченко В. В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : монографія / В. В. Молодиченко. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.
 21. Москаленко Н. М. Гуманістична спрямованість функцій вищої освіти / Н. М. Москаленко // Культура і мистецтво у сучасному світі : наук. записки КНУКіМ. – 2009. – Вип. 10. – С. 79–84.
 22. Никандров Н. Д. Россия : Социализация и воспита-
- I. D. Beh // Pedagogika i psihologija. – 1997. – №1. – S. 124–129.
 5. Blonskyj P. P. Yzbrannyye pedagogicheskiye yssledovaniya / P. P. Blonskyj. – M. : Yzd-vo APN, 1961. – 695 s.
 6. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka : V poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij / B. S. Gershunskij. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 607 s.
 7. Gumanitarna pedagogichna paradygma vyshhoi' osvity : monografija / [G. Onkovych, V. Andrushhenko, M. Bojchenko, M. Dymytrov, Z. Donec', V. Karachun]. – K. : Ped. dumka, 2007. – 333 s.
 8. Zapesockyj A. S. Obrazovanye : fylosofija, kul'turologija, polityka / A. S. Zapesockyj. – M. : Nauka, 2002. – 456 s.
 9. Zjazjun I. A. Osvitnja paradygma – typ kul'turno-istorychnogo myslennja i tvorchoi' dii' sub'jektiv osvity / I. A. Zjazjun // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity : rezul'taty doslidzhen' i perspektyvy: zb. nauk. prac'. – 2003. – № 2. – S. 15–29.
 10. Il'enkov Je. V. Lichnost' i tvorcestvo / Je. V. Il'enkov. – M. : Mysl', 1999. – 208 s.
 11. Il'enkov Je. V. Filosofija i kul'tura / Je. V. Il'enkov. – M. : Politizdat, 1991. – 464 s.
 12. Il'in V. V. Transformacija gumanizmu v konteksti ukrai'ns'koi' istoryko-filosofskoi' tradicii' (kul'turologichna introekcija) / V. V. Il'in // Visnyk Derzhavnoi' akademii' kerivnyh kadriv kul'tury i mystectv. – 2000. – № 2. – S. 11–16.
 13. Kagan M. S. Filosofskaja teorija cennosti / M. S. Kagan. – SPb. : Petropolis, 1997. – 156 s.
 14. Kadijevs'ka I. A. Gumanistychni cinnosti osvity gumanizmu v konteksti globalizacij' suspil'stva : monografija / I. A. Kadijevs'ka. – Odesa : Astroprynt, 2010. – 176 s.
 15. Kremen' V. G. Osvita i nauka v Ukraїni – innovacijni aspekty. Strategija. Realizacija. Rezul'taty. – K. : Gramota, 2005. – 488 s.
 16. Lihachev B. T. Vvedenie v teoriju i istoriju vospitatel'nyh cennostej / B. T. Lihachev. – Samara : Izd-vo SPU, 1997. – 284 s.
 17. Lorenc K. Vosem' smertnyh grehov civilizovannogo chelovechestva / K. Lorenc // Voprosy filosofii. – № 2. – 1992. – S. 5–39.
 18. Mal'kova Z. A. Gumanizacija obrazovanija / Z. A. Mal'kova // Obrazovanie v mire na poroge XXI veka. – M. : Logos, 1991. – S. 52–56.
 19. Medouz D. H. Predely rosta. Doklad po proektu Rim'skogo kluba «Slozhnoe polozhenie chelovechestva» / D. H. Medouz, D. L. Medouz, J. Rjenders, V. V. Berens. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1991. – 207 s.
 20. Molodychenko V. V. Modernizacija cinnostej v ukrai'ns'komu suspil'stvi zasobamy osvity (filosofsk'ij analiz) : monografija / V. V. Molodychenko. – K. : Znannja Ukraїny, 2010. – 383 s.
 21. Moskalenko N. M. Gumanistychna sprjamovanist' funkcij vyshhoi' osvity / N. M. Moskalenko // Kul'tura i mystectvo u suchasnomu sviti : nauk. zapysky KNUKiM. – 2009. – Vyp. 10. – S. 79–84.
 22. Nikandrov N. D. Rossija : Socializacija i vospitanie na

- ние на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М. : Гелиос, 2000. – 184 с.
23. Новіков Б. В. О гуманізмe и антигуманізмe / Б. В. Новіков. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – 378 с.
24. Панарин А. С. Искушение глобализмом / А. С. Панарин. – М. : Наука, 2001. – 286 с.
25. Панасюк О. П. Формування моральних цінностей у студентів : виховний аспект : монографія / О. П. Панасюк. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2008. – 164 с.
26. Свиренко Ж. С. Гуманітаризація вищої світи як соціально-педагогічна проблема / Ж. С. Свиренко // 36. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету : Педагогічні науки. – 2004. – № 1. – С. 33–38.
27. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин. – М. : Академия, 2000. – 217 с.
28. Стефанюк С. Морально-правові основи національної педагогіки / С. Стефанюк, В. Гаркавець. – Х. : Принт, 2009. – С. 10–300.
29. Терепищій С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія / С. О. Терепищій – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
30. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2010. – 784 с.
31. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2008. – 560 с.
32. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М. : АСТ, 2003. – 603 с.
33. Щербакoвa І. М. Роль освіти у подоланні духовної кризи особистості / І. М. Щербакoвa // Гілея : науковий вісник. – 2010. – Вип. 42. – С. 460–467.
34. Ядов В. А. Соотношение ценностных ориентаций и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. Личность и ее ценностные ориентации / В. А. Ядов // Информационный бюллетень ИКСИ. – 1969. – № 19. – С. 49–66.
35. Ядов В. А. Социальная идентификация личности в кризисном обществе / В. А. Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 30–42.
- rubezhe tysjacheletij / N. D. Nikandrov. – M. : Gelios, 2000. – 184 s.
23. Novikov B. V. O gumanizme y antygumanizme / B. V. Novikov. – K. : IVC «Politehnika», 2001. – 378 s.
24. Panarin A. S. Iskushenie globalizmom / A. S. Panarin. – M. : Nauka, 2001. – 286 s.
25. Panasjuk O. P. Formuvannja moral'nyh cinnostej u studentiv : vyhovnyj aspekt : monografija / O. P. Panasjuk. – Luc'k : PVD «Tverdynja», 2008. – 164 s.
26. Svyrenko Zh. S. Gumanitaryzacija vyshhoi' osvity jak social'no-pedagogichna problema / Zh. S. Svyrenko // Zb. nauk. pr. Berdjans'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu: Pedagogichni nauky. – 2004. – № 1. – S. 33–38.
27. Slastenin V. A. Vvedenie v pedagogicheskiju aksiologiju / V. A. Slastenin. – M. : Akademija, 2000. – 217 s.
28. Stefanjuk S. Moral'no-pravovi osnovy nacional'noi' pedagogiky / S. Stefanjuk, V. Garkavec'. – H. : Prynt, 2009. – S. 10–300.
29. Terepyshhyj S. O. Standartyzacija vyshhoi' osvity (sproba filofs'kogo analizu) : monografija / S. O. Terepyshhyj – K. : Vyd-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2010. – 197 s.
30. Toffler Je. Tret'ja volna / Je. Toffler. – M. : AST, 2010. – 784 s.
31. Toffler Je. Shok budushhego / Je. Toffler. – M. : AST, 2008. – 560 s.
32. Hantington S. Stolknovenie civilizacij / S. Hantington. – M. : AST, 2003. – 603 s.
33. Shherbakova I. M. Rol' osvity u podolanni duhovnoi' kryzy osobystosti / I. M. Shherbakova // Gileja : naukovyj visnyk. – 2010. – Vyp. 42. – S. 460–467.
34. Jadov V. A. Sootnoshenie cennostnyh orientacij i real'nogo (javnogo) povedeniya lichnosti v sferah truda i dosuga. Lichnost' i ee cennostnye orientacii / V. A. Jadov // Informacionnyj bjulleten' IKSI. – 1969. – № 19. – S. 49–66.
35. Jadov V. A. Social'naja identifikacija lichnosti v krizisnom obshhestve / V. A. Jadov // Sociologicheskij zhurnal. – 1994. – № 1. – S. 30–42.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2012 р.

ІНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН ЯК УМОВА БУТТЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ

М. Й. Дмитренко

кандидат філософських наук, доцент

Черкаський інститут банківської справи УБС НБУ, Черкаси, Україна

cibs@uxts.bank.gov.ua

У статті звернено увагу на складну природу корпоративної культури підприємства через зумовленість її формування і розвитку на засадах цінностей, традицій, соціальних зв'язків тощо. Висвітлено інституційний підхід до дослідження соціальних відносин і корпоративної культури в організації. Підкреслено різномірний характер інституціоналізму як явища, для чого викладено різнобічні його тлумачення. Розглянуто методологічні відмінності двох основних шкіл – «раннього» інституціоналізму і неінституціоналізму. Автором зауважено, що ще і дотепер немає спільної наукової думки стосовно єдиної класифікації різних напрямів і концепцій, що виникли в рамках інституційної теорії. Також простежено розвиток концепції соціального інституту, виокремлено основні тенденції у дослідженнях сучасного напрямку інституціоналізму, розкрито три підходи до вивчення корпоративної культури та її розуміння в поведінковій, ціннісній і нормативній площинах.

Ключові слова: корпоративна культура, інституціоналізм, соціальний інститут, соціальні відносини, соціально-трудові відносини.

INSTIUTUALIZATION OF SOCIAL RELATIONS AS CONDITION OF EXISTENCE OF CORPORATE CULTURE

M. J. Dmytrenko

PhD in Philosophy, Associate professor

Cherkasy Institute of Banking of the University of Banking

of the National Bank of Ukraine, Cherkasy, Ukraine

cibs@uxts.bank.gov.ua

In the article paid attention to difficult nature of corporate culture of enterprise through the conditionality of her forming and development on principles of values, traditions, social connections and others like that. The institutional going is reflected near research of social relations and corporate culture in organization. Heterogeneous character of instiutualization as phenomena is underline, what his scalene interpretations are expounded for. The methodological differences of two basic schools are considered – «early» instiutualization and neoinstiutualization It is noticed an author, that yet and to this day there is not general scientific thought in relation to only classification of different directions and conceptions that arose up within the framework of institutional theory. Development of conception of social institute is also traced, basic tendencies are distinguished in researches of modern direction of instiutualization, three going is exposed near the study of corporate culture and her understanding in поведінковій, valued and normative planes.

Keywords: corporate culture, instiutualization, social institute, social relations, sociallabour relations.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Динамічні темпи розвитку сучасного ринку все наполегливіше ставлять перед різними економічними суб'єктами завдання своєчасного та адекватного реагування на запити внутрішнього та зовнішнього середовища. Запровадження підприємством того чи іншого продукту потребує змін як технології виробництва, так і структури взаємозв'язків та соціально-трудових відносин всередині фірми та ззовні. Без цього неможливо ефективно конкурувати, утримувати провідні позиції, бути лідером на ринку. Важливою складовою системи забезпечення конкурентоспро-

жності підприємства має бути оптимізація соціально-трудових відносин, формування й подальший прогресивний розвиток корпоративної культури.

Дане питання у своїх працях висвітлювали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: С. Макеєв, В. Матусевич, Ю. Чернецький, А. Керролл, Д. Виндзор, Р. Штойер, Ю. Красовський, Ю. Давидов та ін. [1-4; 7; 10; 12-16; 18-26; 29; 30]. У цій статті поставлено за мету висвітлення найбільш поширених сучасних стратегій вивчення соціальних інститутів, відповідно до чого виділити найбільш загальні тенденції у логіці застосування інституційного підходу до вивчення суспільних явищ.

У наш час у світовій навчальній і діловій літературі, присвяченій проблемам відношення бізнесу і суспільства, використовується велика кількість концепцій, які мають відношення до корпоративної соціальної відповідальності. Серед них найбільшу популярність отримали наступні: власне «соціальна корпоративна відповідальність», «корпоративна соціальна сприйнятливість», «корпоративна соціальна сумлінність», «етика бізнесу», і «корпоративна філантропія», «соціальні проблеми», «корпоративна соціальна діяльність», «менеджмент зацікавлених сторін» [26; 27].

Стосовно самого тлумачення поняття «інституціоналізм», то їх є декілька, зокрема:

Інституціоналізм – система філософських і математичних ідей і методів, зв'язаних з розумінням математики як сукупності «інтуїтивно переконливих» розумових побудов. З погляду інтуїціонізму, основним критерієм істинності математичної думки є інтуїтивна переконливість можливості проведення уявного експерименту, що пов'язується з цією думкою. Тому в інтуїціоністській математиці відкидається теоретико-множинний підхід до визначення математичних понять, а також деякі способи міркування, прийняті у класичній логіці.

Інституціоналізм – напрям сучасної економічної думки, об'єктами дослідження якого є певні інститути (корпорація, держава, профспілки), а також правові, психологічні та морально-етичні аспекти. Ці інститути, на думку представників інституціоналізму, – рушійні сили розвитку суспільства. Теоретики інституціоналізму критикували вади традиційної економічної школи за відрив від соціальних проблем, виступали за соціологізацію економічної науки. Теоретики-інституціоналісти враховують такі нові явища сучасного суспільства, як планування і прогнозування, розширення внутрішнього ринку за допомогою орієнтації на масове споживання.

Інституціоналізм – напрям в економічній думці, що робить основний акцент на аналізі інституцій. Термін «інституціоналізм» (англ. institutionalism від лат. institutio – спосіб дії, звичай, напрям, вказівка) був прийнятий для позначення системи поглядів на суспільство й економіку, в основі якої лежить категорія інституції, що становить кістяк соціально-економічних надбудов прихильників даного напрямку.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Власне всю історію інституціоналізму як загального напрямку економічної згоди можна розглядати в аспекті протистояння (у першу чергу саме в методологічному плані) з неокласикою.

Інституціоналізм за своєю суттю є надзвичайно різномірним явищем. Фактично, єдине, що об'єднує різні школи інституціоналізму, є акцентування уваги на дослідженні та аналізі інституцій. Необхідно зауважити, що саме ця особливість інституціоналізму підкреслює суспільний характер економічної науки. Серед дослідників історії економічної думки дотепер немає спільної думки стосовно єдиної класифікації різних напрямів та концепцій, що виникли в рамках інституціоналізму. У цілому, в рамках інституціоналізму, як загального напрямку економічної думки, що займається дослідженням інституцій, можна виділити дві основні школи, які, у свою чергу, є також неоднорідними та складаються з різних течій та концепцій – це «старий» інституціоналізм, та неінституціоналізм. В основі поділу лежать особливості методології цих шкіл [8].

Історично першою школою інституціоналізму був «старий» інституціоналізм, його також нерідко називають американським інституціоналізмом або раннім інституціоналізмом. Найвизначнішими представниками «старого» інституціоналізму є Торстейн Веблен [6], Джон Коммонс, Уелслі Мітчелл, Джон Гелбрейт. Незважаючи на значне коло проблем, охоплюване у роботах значених економістів, їм не вдалося утворити власну єдину дослідницьку програму, розробити єдиний методологічний апарат. Це значною мірою пов'язано з особливостями методології, що застосовувалась представниками «старого» інституціоналізму.

Концепція соціального інституту розвивалася поступово. Найбільш поширене протягом двадцятого сторіччя уявлення соціальних інститутів бере початок у роботі Герберта Спенсера. Спенсер розглядав суспільство як органічну систему, яка розвивається з часом [28]. Адаптація системи до середовища здійснюється спеціальними «органами», впорядкованими в інституційні підсистеми.

Загальні концепції Спенсера були розвинені Вільямом Гремом Самнером. Для Самнера «інституція складається з концепції (ідеї, доктрини) та структури». Концепція визначає мету або

функції інституції; структура ж включає в себе ідею інституції, а також інструменти, за допомогою яких ідея втілюється в життя. За Самнером, такі інституції розвиваються повільно, поступово, але можуть також бути створені з усвідомленим наміром.

Наступні покоління соціологів відкинули біологічні/еволюційні аналогії Спенсера та Самнера, однак визнавали соціальні інститути сферою особливого інтересу для соціології. Так, майже кожен значний соціологічний текст за останні сто років відзначав не лише важливість розрізнення рівнів (індивідів, груп, спільнот, суспільств), а й функціональне розрізнення соціального життя на сфери – політика, економіка, релігія тощо – кожною з яких керують певні інститути [13].

Помітну увагу розглядові низки інститутів приділяв і Карл Маркс. Він розумів соціальні інститути як форми організації та врегулювання соціальної діяльності, обумовлені соціальними, в першу чергу, виробничими стосунками. Для Маркса робота в капіталістичному суспільстві більше не була виявом творчої продуктивності; це була відчужена праця. Природа та значення роботи змінилися під впливом структур пригнічення та експлуатації. Ці структури, які включають норми, переконання та владні відносини, є продуктом людських ідей та вчинків, але вони видаються зовнішніми відносно їх учасників.

Розгляд соціальних інститутів у функціоналістському ключі продовжив Еміль Дюркгейм [11], який вважав інститути важливим засобом самореалізації для людини. Протягом життя його уявлення соціальних інститутів змінювалось, однак у зрілому формулюванні він наголошує на важливості ролі, яку грають символічні системи, поруч зі спільними когнітивними схемами, які, якщо і не виражено релігійні, все одно мають моральний або духовний характер. Ці системи, хоча і є продуктом людської взаємодії, відчуються індивідом як об'єктивні. Ці символічні системи – знань, вірувань та моральної влади – і є, за Дюркгеймом, соціальними інститутами.

Інший представник структурно-функціоналістського напрямку мислення Толкотт Парсонс будує концептуальну модель суспільства [17], розуміючи його як систему соціальних відносин та інститутів. При цьому останні трактуються як в особливий спосіб організовані «вузли» соціальних відносин; вони виступають як специфічні ціннісно-нормативні комплекси, що регулюють поведінку індивідів, а також як стійкі конфігурації, які формують статусно-рольову структуру суспільства. Інституційній структурі суспільства відводиться важлива роль, оскільки саме вона покликана забезпечити соціальний порядок, стабільність та інтеграцію суспільства [21].

Одним з основних творців інституційної теорії був Макс Вебер. Хоча він не наголошував на понятті інституту, його робота [5] просякнута намаганням зрозуміти способи, в яких культурні ролі є визначальними для соціальних структур та соціальної поведінки. Наприклад, його відома типологія систем влади – традиційна, харизматична та раціонально-легальна – характеризують різні типи адміністрації, які різняться між собою, в основному, типами переконань та культурних систем, які легітимізують керівництво.

Далі розглянемо тенденції теоретизування та напрями досліджень у сучасному інституціоналізмі.

Сучасні соціологи продовжують розвивати та переосмислювати ідеї їхніх численних та різноманітних попередників. Деякі продовжують вивчати різні інституційні сфери, які утворюють суспільство. Інші досліджують способи, в які індивіди наділяються владою та обмежуються спільними нормативними системами. А дехто вивчає шляхи, якими символічні системи (культурні ролі та схеми) формують і підтримують соціальне життя [8].

Саме інституціалізація соціальних відносин є умовою буття корпоративної культури, яку можна розглядати як:

- незалежну зовнішню складову, внесену в організацію ззовні,
- внутрішню складову організації,
- складову сутності організації.

Згідно першого підходу, культура виступає як сукупність уявлень та цінностей, які у людині формуються під впливом суспільства, суспільної діяльності, соціальної взаємодії в родині, групі, колегами, тощо.

Другий підхід акцентує увагу на ролі самого підприємства в створенні власної культури – керівництво організації створює за допомогою норм, правил, корпоративних цілей та структури таке специфічне середовище, в якому проявляються унікальні, властиві лише даній організації ритуали, легенди, традиції, церемонії, тощо.

Корпоративну культуру також розглядають як іманентну сутнісну характеристику організації – до цього зводиться суть третього підходу. Культуру в даному випадку визначають не як внутрішній чи зовнішній елемент, а як саму організацію [9].

Корпоративна культура переважно розглядається у поведінковому, ціннісному та нормативному аспектах. Наприклад, у спеціальному масштабному дослідженні С. В. Лукова [15], яке побудоване на базі тезаурусного підходу, виділяються декілька груп понять, які здатні описати

предметне поле корпоративної культури. Такий підхід дозволяє розглядати корпоративну культуру як певного роду контекст або середовище, в якому розгортаються трудові відносини в колективі.

Перша група понять відображає поведінковий зріз досліджуваного феномену, до неї входять такі ключові слова: поведінка, група, формальні та неформальні відносини, зовнішнє середовище, взаємодія та взаємозв'язок, об'єднання, співпраця, адаптація, прийняття рішень, внутрішня інтеграція. Ці поняття переважно характеризують взаємодію власників і найманих робітників, керівників та підлеглих, практику управління персоналом і готовність персоналу до підпорядкування управлінським рішенням.

Поняття другої групи, яка описує ціннісний аспект корпоративної культури, є такими: цінності, цілі, переконання, очікування, уявлення, символи, вірування, міфи, установки, знання, моральний клімат, особистість. Головне значення тут має спрямованість діяльності організації, пріоритети керівництва та персоналу, найважливіші сторони роботи організації й в цілому те, чого очікують від своєї взаємодії всі робітники.

Третя група пов'язана з правилами організації, вона включає такі поняття: норми, правила, ритуали, традиції, взірці та стереотипи поведінки, звички, мова. Ця група характеризує норми організації, внутрішні правила, яким підпорядковуються її члени. Це накази, інструкції, інші формалізовані або документовані рішення, а також негласні вимоги, які регламентують колективну взаємодію [9].

ВИСНОВКИ

Формування ефективної корпоративної культури підприємства є досить складним завданням, оскільки оперує такими категоріями як базові й поділювані цінності, норми поведінки, традиції, колективна пам'ять, мотиваційні очікування, задоволеність працею, що піддаються в основному лише якісному виміру і порівнянню.

Нові соціальні зв'язки та відносини на підприємстві мають підтримуватися культурою людини, яка сприяє адекватному сприйнятті таких понять як бізнес-процеси, соціальний менеджмент, виробництво культурних цінностей. Корпоративна культура дозволяє отримувати так званий управлінський прибуток, що є цінним ефектом, який підприємство отримує не в наслідок відновлення устаткування, технологій, асортименту, а завдяки кращому узгодженню цілей фірми та її підрозділів, використанню інтелектуального капіталу і таланту працівників, управлінню конфліктними ситуаціями, освоєнню нових методів планування та роботи з персоналом.

Тому дуже важливим є встановлення зв'язку між діяльністю щодо формування, діагностики і змін, розвитку корпоративної культури й інших, більш традиційних сфер діяльності підприємства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко В. О. Роль корпоративної культури у прийнятті управлінських рішень / В. О. Аніщенко // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – № 3. – С. 64–72.
2. Баяра Д. О. Методологічні підходи до формування корпоративної культури у системі корпоративного управління [Електронний ресурс] / Д. О. Баяра // Науковий вісник ЧДІЕУ : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 4 (12). – Режим доступу : [www.nvisnik.geci.cn.ua/pdf/2011/nv_4\(12\)/024-028.pdf](http://www.nvisnik.geci.cn.ua/pdf/2011/nv_4(12)/024-028.pdf).
3. Богатырев М. Р. Организационная культура : Сущность и роль в системе управления : дисс. ... кандидата экон. наук : 08.00.05 / Богатырев Марат Расулович. – М., 2005. – 178 с.
4. Воронкова В. Г. Філософські засади культури організації [Електронний ресурс] / В. Г. Воронкова // Управління людськими ресурсами: Філософські засади : навч. посібн. – Режим доступу : http://pidruchniki.ws/12210605/menedzhment/rol_korporativnoyi_kulturi_upravlinni_lyudskimi_resursami.
5. Вебер М. Основные социологические понятия / М. Вебер // Избранные произведения. – М. : Прогресс, 1990. – С. 602–643.

REFERENCES

1. Anishhenko V. O. Rol' korporativnoi' kul'tury u pryjnjatt'i upravlins'kyh rishen' / V. O. Anishhenko // Aktual'ni problemy ekonomiky. – 2009. – № 3. – S. 64–72.
2. Bajura D. O. Metodologichni pidhody do formuvannja korporativnoi' kul'tury u systemi korporativnogo upravlinnja [Elektronnyj resurs] / D. O. Bajura // Naukovyj visnyk ChDIEU : zb. nauk. prac'. – Chernigiv : ChDIEU, 2011. – № 4 (12). – Rezhym dostupu : [www.nvisnik.geci.cn.ua/pdf/2011/nv_4\(12\)/024-28.pdf](http://www.nvisnik.geci.cn.ua/pdf/2011/nv_4(12)/024-28.pdf).
3. Bogatyrev M. R. Organizacionnaja kul'tura: Sushhnost' i rol' v sisteme upravlenija : diss. ... kandidata jekon. nauk : 08.00.05 / Bogatyrev Marat Rasulovich. – M., 2005. – 178 s.
4. Voronkova V. G. Filosofs'ki zasady kul'tury organizacii' [Elektronnyj resurs] / V. G. Voronkova // Upravlinnja ljuds'kymy resursamy: Filosofs'ki zasady : navch. posibn. – Rezhym dostupu : http://pidruchniki.ws/12210605/menedzhment/rol_korporativnoyi_kulturi_upravlinni_lyudskimi_resursami.
5. Veber M. Osnovnye sociologicheskie ponjatija / M. Veber // Izbrannye proizvedenija. – M. : Progress, 1990. – S. 602–643.

6. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен . – М. : Прогресс, 1984. – 268 с.
7. Гэлэгэр Р. Душа организации: Как создать успешную корпоративную культуру / Р. Гэлэгэр. – М. : Добрая книга, 2006. – 352 с.
8. Давиденко Н. М. Этика бізнесу як основний елемент корпоративної культури / Н. М. Давиденко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2011. – № 3. – С. 13–14.
9. Дмитренко М. Й. Методологічні засади дослідження корпоративної культури у соціально-філософському знанні / М. Й. Дмитренко // Гуманітарний часопис. – 2011. – № 11. – С. 37–43.
10. Дудин А. Корпоративна культура / А. Дудин // Менеджмент и менеджер. – 2009. – № 4. – С. 37–42.
11. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Дюркгейм Е. – М. : Наука, 1991. – 574 с.
12. Євтушевський В. А. Корпоративне управління / В. А. Євтушевський. – К. : Знання, 2006. – 406 с.
13. Кам'янська О. В. Корпоративна культура в системі управління підприємством / О. В. Кам'янська // Економіка і держава. – 2010. – № 8. – С. 23–24.
14. Кривенко Л. В. Сучасна стратегія корпоративної структури організації: проблеми і перспективи / Л. В. Кривенко // Вісник Університету банківської справи НБУ. – 2009. – № 1. – С. 152–155.
15. Луков С. В. Человек в зеркале организационных культур [Электронный ресурс] / С. В. Луков // Биоэтика и комплексные исследования человека. – 2010. – № 7. – Режим доступа : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/7/Lukov>.
16. Лютенс Ф. Организационное поведение / Ф. Лютенс. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 692 с.
17. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс – М. : Аспект-Пресс, 1998. – 270 с.
18. Пікельна В. С. Теорія і методика моделювання управлінської діяльності / В. С. Пікельна. – К. : Логос, 1993. – 130 с.
19. Пітель Н. Я. Корпоративна культура підприємства в умовах глобалізації / Н. Я. Пітель // Інноваційна економіка : Всеукр. наук.-виробн. журнал. – 2012. – № 6 (32). – С. 62–65.
20. Питерс Т. В поисках эффективного управления / Т. Питерс, Р. Уотермен. – М. : Прогрес, 1986. – 418 с.
21. Пушкарева Е. В. Корпоративная культура как инструмент повышения эффективности деятельности предприятия / Е. В. Пушкарева, В. Д. Тарасюк // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Экономика». – 2007. – № 1. – С. 182–189.
22. Рюттингер Р. Культура предпринимательства / Р. Рюттингер. – М. : ЭКОМ, 1992. – С. 42.
23. Спивак В. А. Корпоративная культура / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2001. – 277 с.
24. Тесакова Н. Миссия и корпоративный кодекс / Н. Тесакова. – М. : РИП-холдинг, 2003. – 188 с.
25. Шейн Э. Г. Организационная культура и лидерство / Э. Г. Шейн. – СПб. : Питер, 2011. – 336 с.
26. Carroll A. B. A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance / A. B. Carroll // Academy of Management Review. – 1979. – No. 4. – P. 499.
6. Veblen T. Teorija prazdnogo klassa / T. Veblen. – M. : Progress, 1984. – 268 s.
7. Gjelijeger R. Dusha organizacii: Kak sozdat' uspeshnuju korporativnuju kul'turu / R. Gjelijeger. – M. : Dobraya kniga, 2006. – 352 s.
8. Davydenko N. M. Etyka biznesu yak osnovnyj element korporativnoi' kul'tury / N. M. Davydenko // Formuvannja rynkovykh vidnosyn v Ukraini. – 2011. – № 3. – S. 13–14.
9. Dmytrenko M. J. Metodologichni zasady doslidzhennja korporativnoi' kul'tury u social'no-filosofs'komu znanni / M. J. Dmytrenko // Gumanitarnyj chasopys. – 2011. – № 11. – S. 37–43.
10. Dudin A. Korporativnaja kul'tura / A. Dudin // Menedzhment i menedzher. – 2009. – № 4. – S. 37–42.
11. Djurkgejm Je. O razdelenii obshhestvennogo truda. Metod sociologii / E. Djurkgejm. – M. : Nauka, 1991. – 574 s.
12. Jevtushevs'kyj V. A. Korporativne upravlinnja / V. A. Jevtushevs'kyj. – K. : Znannja, 2006. – 406 s.
13. Kam'jans'ka O. V. Korporativna kul'tura v systemi upravlinnja pidpryjemstvom / O. V. Kam'jans'ka // Ekonomika i derzhava. – 2010. – № 8. – S. 23–24.
14. Kryvenko L. V. Suchasna strategija korporativnoi' struktury organizacii': problemy i perspektyvy / L. V. Kryvenko // Visnyk Universytetu bankivskoi' spravy NBU. – 2009. – № 1. – S. 152–155.
15. Lukov S. V. Chelovek v zerkale organizacionnyh kul'tur [Jelektronnyj resurs] / S. V. Lukov // Bioetika i kompleksnye issledovanija cheloveka. – 2010. – № 7. – Rezhim dostupa : <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/7/Lukov>.
16. Ljutens F. Organizacionnoe povedenie / F. Ljutens. – M. : INFRA-M, 1999. – 692 s.
17. Parsons T. Sistema sovremennyh obshhestv / T. Parsons – M. : Aspekt-Press, 1998. – 270 s.
18. Pikel'na V. S. Teorija i metodyka modeljuvannja upravlins'koi' dijal'nosti / V. S. Pikel'na. – K. : Logos, 1993. – 130 s.
19. Pitel' N. Ja. Korporativna kul'tura pidpryjemstva v umovah globalizacii' / N. Ja. Pitel' // Innovacijna ekonomika : Vseukr. nauk.-virobn. zhurnal. – 2012. – № 6 (32). – S. 62–65.
20. Piters T. V poiskah jeffektivnogo upravlenija / T. Piters, R. Uotermen. – M. : Progres, 1986. – 418 s.
21. Pushkareva E. V. Korporativnaja kul'tura kak instrument povyshenija jeffektivnosti dejatel'nosti predprijatija / E. V. Pushkareva, V. D. Tarasjuk // Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V. I. Vernadskogo. Serija «Jekonomika». – 2007. – № 1. – S. 182–189.
22. Rjuttinger R. Kul'tura predprinimatel'stva / R. Rjuttinger. – M. : JeKOM, 1992. – S. 42.
23. Spivak V. A. Korporativnaja kul'tura / V. A. Spivak. – SPb. : Piter, 2001. – 277 s.
24. Tesakova N. Missija i korporativnyj kodeks / N. Tesakova. – M. : RIP-holding, 2003. – 188 s.
25. Shejn Je. G. Organizacionnaja kul'tura i liderstvo / Je. G. Shejn. – SPb : Piter, 2011. – 336 s.

27. Marrewijk M. Van. Concepts and Definitions of CSR and Corporate Sustainability: between Agency and Communion / M. van Marrewijk // Journal of Business Ethics. – 2003. – Vol. 44. – № 2–3.– P. 95–105.
28. Spenser H. Principles of Sociology / H. Spenser. – N. Y. : Appleton, 1905. – P. 46.
29. Steurer R. Corporations, Stakeholders and Sustainable Development: A Theoretical Exploration of Business–Society Relations / R. Steurer, M. Langer, A. Konrad, A. Martinnuzzi // Journal of Business Ethics. – 2005. – Vol. 61. – № 3.– P. 263–281.
30. Windsor D. The Future of Corporate Social Responsibility / D. Windsor // The International Journal of Organizational Analysis. – 2001. – Vol. 9. – № 3.– P. 225–256.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2012 р.

КРИТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ФІЛОСОФСЬКОГО ДОРОБКУ В. І. ЛЕНІНА

М. Г. Кітов

*доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії
Національний університет харчових технологій, Київ, Україна
info@nuft.edu.ua*

У статті розкрито критичний характер філософського доробку В. І. Леніна стосовно інших філософських течій. Необхідність критики, як особливого виду теоретичної діяльності, полягає в тому, що створення нового знання, неможливе без руйнації старого. Тому пізнавальна діяльність передбачає єдність двох складових – руйнації старого і створення нового як двох нерозривних сторін пізнавального процесу. Саме така специфіка критики робить філософський доробок В. І. Леніна новаторським. Автор показує, що ленінська критика завжди носить принциповий, системний, комплексний характер. Особливу увагу приділено ленінському аналізу кризи в науці на рубежі XIX-XX ст. Криза у новітній фізиці полягала у ломці основних принципів і понять, які історично застаріли і за допомогою яких фізики не могли описувати зовнішній світ, що й приводить зрештою до заперечення представниками школи Маха існування об'єктивної реальності поза свідомістю. В. І. Ленін переконливо доводить, що зникає не об'єктивна реальність, а історично обмежені знання про неї.

Ключові слова: критика, «річ-у-собі», основне питання філософії, матерія, свідомість, криза в науці, «комплекс відчуттів», об'єктивна реальність.

THE CRITICAL NATURE OF V. I. LENIN'S PHILOSOPHICAL HERITAGE

M. H. Kitov

*Dr. in Philosophy, Associate professor, Head of Philosophy Department
National University of Food Technologies, Kyiv, Ukraine
info@nuft.edu.ua*

The critical nature of V. I. Lenin's philosophical heritage in comparison with other philosophical tendencies is described in the article. The necessity of criticism as a special kind of theoretical work is that the creation of new knowledge is impossible without the destruction of the old one. That is why the cognitive activity requires the unity of two components – the destruction of an old and the creation of a new as two inseparable parts of the cognitive process. Such specific of criticism makes Lenin's philosophical heritage innovative. The author shows that Lenin's criticism is always fundamental, systemic, complex by its nature. Particular attention is paid to Lenin's analysis of the crisis in science at the turn of the XIX-XX centuries. The crisis in modern physics is provoked by the emergence of the scientific facts that have showed the impossibility of using of the basic principles and concepts, with which physics described the external world. This crisis in physics has caused the denial of existence of objective reality outside the mind by the representatives of Mach's school. V. I. Lenin convincingly argues that not an objective reality but historically limited knowledge about it disappears.

Keywords: criticism, «thing-in-itself», main question of philosophy, substance, consciousness, crisis in science, «complex of perceptions», objective reality.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сьогодні, навіть серед маститих філософів, поширена думка, що необхідно розпрощатися з міфом про існування марксистсько-ленінської філософії як цілісного вчення. Це помилкова теза. Можна погодитися з тим, що філософські погляди К. Маркса, Ф. Енгельса та В. І. Леніна – не одне й те ж саме, що вони не були тотожними. Але вони не були принципово відмінними. Філософські ідеї мають внутрішню логіку розвитку, який відбувається шляхом критики. Тому філософський доробок В. І. Леніна у відношенні до філософії К. Маркса є критичним. Проте обидва вони відносяться до одного філософського напрямку – матеріалістичного, що їх принципово єднає.

Розвиток матеріалістичної філософії в СРСР проаналізований у науковій літературі досить всебічно і ґрунтовно з різних філософських позицій у працях М. О. Булатова, М. О. Бердяєва, А. М. Деборіна, В. В. Зеньковського, Б. М. Кедрова, М. О. Лоського, І. С. Нарського, Т. І. Ойзермана тощо. Але нагальною залишається проблема висвітлення критичного характеру ленінського філософського доробку до інших течій, що і є метою даної публікації.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

По-перше, ленінська філософія є критичною у відношенні до всіх філософських вчень. Необхідність критики, як особливого виду теоретичної діяльності, полягає в тому, що створення нового знання, неможливе без руйнації старого. Тому пізнавальна діяльність передбачає єдність двох складових – руйнації старого і створення нового як двох нерозривних сторін пізнавального процесу. Як пише М. О. Булатов, «...критика – це особливий спосіб пізнання суспільних явищ взагалі, знання, філософських вчень зокрема, – спосіб, в якому на першому плані стоїть заперечувальна, руйнівна природа людської діяльності. Внаслідок цього критика утворює специфічний шлях пізнання. Її мета – відкриття, знаходження «недоліків» суспільних предметів або, якщо мати на увазі знання, – знаходження ілюзій, заблуджень, обману і т.д., котрі виступають у формі знання» [1, 6-7]. Всі філософські праці В. І. Леніна і присвячені знаходженню недоліків, заблуджень та свідомого обману, які, на його думку, притаманні представникам буржуазної суспільної науки.

По-друге, ленінська критика завжди є принциповою. Як особливий спосіб пізнання вона є принциповою тоді, коли переосмислює висхідні засадничі методологічні принципи системи, що критикується, а не її окремі положення. Щоб критика була ефективною, потрібно відшукати іманентну суперечність, яка притаманна висхідному принципу. Так, критикуючи Канта, В. І. Ленін знаходить внутрішню суперечливість «речі-в-собі». Кант стверджує, що вона існує і водночас, що вона непізнана. Проте судження про «речі-в-собі» як існуючу – вже є знанням про неї. Це знання абстрактне, але знання, адже в судженні мовиться про те, що «речі-в-собі» притаманна ознака – «буттєвість», тобто, що вона є. А оскільки принцип є синтезуюче начало, яке лежить в основі теоретичної системи філософії і яке поєднує розрізнені складові знання у певну цілісність, то критика передбачає заміну внутрішньо суперечливого висхідного принципу новим несуперечливим і на його основі здійснення критичного переосмислення всієї старої системи філософського знання.

Основним принципом філософії марксизму є відношення природи до духу, матерії до свідомості, буття до мислення, яке виражається судженням: що є первинним. Цей принцип, як відомо, був сформульований ще Ф. Енгельсом. Проте В. І. Ленін значно поглиблює дане Ф. Енгельсом формулювання основного питання теоретичної філософії. Він чітко вказує, що абсолютна протилежність матерії і свідомості правомірна лише у рамках гносеології. «Звичайно, і протилежність матерії і свідомості має абсолютне значення тільки в границях дуже обмеженої області: в даному разі тільки в границях основного гносеологічного (виділено авт. – М. К.) питання про те, що визнати первинним і що вторинним. За цими границями відносність даного протиставлення безсумнівна» [7, 137-138], – зауважує він. До речі, вказане висловлювання у марксистській філософській літературі інколи тлумачиться метафізично, адже не враховується головна загорода В. І. Леніна: розглядати таке протиставлення лише у рамках теоретико-пізнавального відношення. Зокрема, неправомірно витлумачувати відношення первинності та вторинності в історичному аспекті. Мовляв, спочатку існувала матерія (тому вона первинна), яка в процесі історичного розвитку породжує дух (тому він вторинний). Різні форми матеріалізму і визначаються тим, як вони розуміють взаємозв'язок природи і духу, матерії і свідомості, мислення і буття, тобто, як вони витлумачують зміст термінів «первинне», «вторинне». Зокрема, вульгарні матеріалісти Фогт, Бюхнер, Молешотт «...збивались на той погляд, ніби мозок виділяє думку так само, як печінка виділяє жовч» [7, 38]. В. І. Ленін чітко вказує на суто гносеологічне розуміння термінів «первинне» і «вторинне». Метафізичний матеріалізм це відношення розглядає в історичному ракурсі. Так само це відношення розглядають і деякі представники діалектичного матеріалізму [13, 169], а також дехто з сучасних філософів, які покаялися за «минулі гріхи» – прихильність до марксистсько-ленінської філософії [3, 164].

По-третє, ленінська філософська критика є системною. Тому він проводить критику всієї філософії махізму, а не окремих її положень. Принцип системності відіграє визначальну роль у процесі історичного розвитку теоретичної філософії. Він забезпечує концептуальність критики і перехід від однієї теоретичної системи до іншої та створення нової.

По-четверте, ленінська критика, будучи системною, має свої особливості, а саме: вона носить комплексний характер. Тобто, вона не обмежується лише критикою філософських питань, а й переноситься на інші суспільні науки, оскільки марксизм складається з трьох складових час-

тин: філософії, політичної економії, наукового соціалізму. Тому В. І. Ленін приділяє велику увагу захисту марксизму як цілісного вчення, адже характеризує марксизм як «...послідовний матеріалізм, який охоплює і сферу соціального життя, діалектика, як найбільш всебічне і глибоке вчення про розвиток, теорія класової боротьби і всесвітньо-історичної революційної ролі пролетаріату, творця нового, комуністичного суспільства» [6, 42]. Особливо чітко комплексний характер ленінської критики простежується у відношенні до махізму.

Наприкінці XIX – поч. XX ст. у науці відбулася справжня революція. Були відкриті рентгенівські промені (1895), явище радіоактивності (1896), подільність атому, електрон (1898). При вивченні властивостей електрона була встановлена залежність його маси від швидкості. Наукові відкриття у фізиці показали неправомірність використання застарілих понять, які були вироблені класичною фізикою, зокрема й поняття «матерія» як субстанції-речовини. Спекулюючи на цьому науковому факті, махісти оголосили, що терміни «буття», «матерія», «природа» – це лише пусті слова. Наука, мовляв, має справу лише з аналізом «комплексу відчуттів» окремої людини.

У чому ж полягає суть проблеми, з якої дискутують махісти і В. І. Ленін?

При осягненні зовнішнього світу реальним суб'єктом пізнання фактично виступає жива, тілесна, предметна людина, яка наділена багатьма сутнісними силами. Але специфіка теоретичного способу відношення до дійсності потребує зведення такої людини лише до суб'єкта (носія) пізнавальної діяльності, тобто лише до мислячо-діючої істоти. Отже, при теоретичному відношенні ми абстрагуємося від багатьох ознак реального суб'єкта і зводимо його лише до мислячо-діючого суб'єкта. Специфіка теоретичної свідомості, як пише К. Маркс, полягає в тому, що «...осягаюче в поняттях мислення є дійсна людина і через це тільки осягнутий в поняттях світ є дійсний світ» [12, 684]. Тому ціле, «...як воно уявляється в голові як мислиме ціле, є продукт мислячої голови, яка освоює світ єдино можливим способом – способом, що відрізняється від художнього, релігійного, практично-духовного освоєння цього світу. Реальний суб'єкт лишається, як і раніше, поза головою, існуючи як щось самостійне, і саме доти, поки голова ставиться до нього тільки умоглядно, тільки теоретично. Тому і при теоретичному методі суб'єкт, суспільство, повинен постійно витати в нашому уявленні, як передпосилка» [12], – підкреслює К. Маркс. Таким чином, при теоретичному відношенні суб'єктом пізнання виступає людина, лише як мислячо-діюча істота, а безпосереднім об'єктом виступає світ поданий людині у формах її чуттєвості. Тобто, реально існуючий світ для теоретика безпосередньо дійсно виступає як «комплекс відчуттів». Можна погодитися навіть з тим, що наукові терміни безпосередньо позначають «комплекс відчуттів». Саме це реальне відношення і фіксують махісти. Але не можна зупинятися на цьому, як вони роблять, а потрібно йти далі і шукати джерело цього «комплексу відчуттів». Шукати, як воно змінюється чуттєвістю людини і фіксується у «комплексі відчуттів», а «комплекс відчуттів» змінюється мисленням і «осідає» змістом у наукових термінах, аналізувати взаємозв'язок чуттєвості і мислення людини в процесі освоєння навколишнього світу. Кольори, звуки, які махісти називають першоелементами світу, насправді є «людськими мірками», які виникають завдяки впливу зовнішнього світу на органи чуттєвості людини в процесі предметно-практичної взаємодії людини з навколишнім світом. За допомогою цих мірок людина і освоює світ. В. І. Ленін чітко вказує на чому ж конкретно «звихнулися» махісти. «Софізм ідеалістичної філософії полягає в тому, що відчуття приймається не за зв'язок свідомості із зовнішнім світом, а за перегородку, стіну, яка відділяє свідомість від зовнішнього світу, – не за образ відповідного відчуття зовнішнього явища, а за «єдино суще» [7, 41-42], – пише він.

Криза у новітній фізиці полягала у ломці основних принципів і понять, які історично застаріли і за допомогою яких фізики не могли описувати зовнішній світ, що й приводить зрештою до заперечення існування об'єктивної реальності поза свідомістю, «...тобто заміні матеріалізму ідеалізмом і агностицизмом» [7, 42]. Якщо раніше фізики вважали, що навколишній світ існує у формі речовини, що найдрібнішою матеріальною частинкою є атом, що він неподільний, то відкриття подільності атому і його корпускулярно-хвильової природи підштовхують їх до думки, що матерія зникає. На це В. І. Ленін відповідає: «Матерія зникає» – це значить зникає та межа, до якої ми знали матерію досі, наше завдання йде глибше; зникають такі властивості матерії, які здавалися раніше абсолютними, незмінними, первісними (непроникливість, інерція, маса і т. ін.) і які тепер виявляють себе, як відносні, властиві тільки деяким станам матерії. Бо єдина «властивість» матерії, з визнанням якої зв'язаний філософський матеріалізм, є властивість бути об'єктивною реальністю, існувати поза нашою свідомістю» [7, 254]. Отже, зникає не матерія, а історично обмежені знання про неї. Якщо раніше вчені вважали, що природа існує лише у формі речовини, то сьогодні наука знає такі форми існування матеріального світу: речовина; поле; плазма; антиречовина; антиполе; соціальна форма існування матеріального світу. Наука може відкрити безліч форм існування матеріального світу, але всі вони «зніматимуться» терміном «матерія», як найбільш узагальненим поняттям, яке описує існування зовнішнього світу. «Матерія, – пише В. І. Ленін, – є філософська категорія

для означення об'єктивної реальності, яка дана людині у відчуттях її, яка копіюється, фотографується, відображується нашими відчуттями, існуючи незалежно від них» [7, 120].

Методологічні корені помилок махістів у сфері новітньої фізики полягають в ігноруванні принципової відмінності між матеріалізмом метафізичним і матеріалізмом діалектичним. Саме метафізичний матеріалізм визнає незмінність елементів світу, «незмінність суті речей» і т. ін. «Нова фізика звихнулася в ідеалізм, головним чином, саме тому, що фізики не знали діалектики» [7, 255], – ставить діагноз В. І. Ленін. «Суть» речей або «субстанція» теж відносні; вони виражають тільки поглиблення людського пізнання об'єктів, і якщо вчора це поглиблення не йшло далі атома, сьогодні – далі електрона й ефіру, то діалектичний матеріалізм наполягає на тимчасовому, відносному, приблизному характері всіх цих віх пізнання природи прогресуючою наукою людини. Електрон є так само невичерпний, як і атом, природа безконечна, але вона безконечно існує, і от оце єдино категоричне, єдино безумовне визнання її існування поза свідомістю і відчуттям людини і відрізняє діалектичний матеріалізм від релятивістського агностицизму й ідеалізму» [7, 256], – пише він. В. І. Ленін чітко розрізняє філософське і природничонаукове витлумачення матерії. Він пише: «...зовсім недозволенна річ сплутувати, як це роблять махісти, учення про ту чи іншу будову матерії з ґносеологічною категорією, – сплутувати питання про нові властивості нових видів матерії (наприклад, електронів) із старим питанням теорії пізнання, питанням про джерела нашого знання...» [7, 119]. Дати природничонаукове витлумачення матерії – це справа науковців. Стосовно філософського витлумачення, то «...діалектичний матеріалізм наполягає на приблизному, відносному характері всякого наукового положення про будову матерії і властивості її, на відсутності абсолютних граней у природі, на перетворенні рухомої матерії з одного стану в інший» [7, 255]. Щоб вірно відтворювати навколишній світ природознавці мають перейти у філософії від метафізичного матеріалізму до діалектичного. «Цей крок робить і зробить сучасна фізика, але вона йде до єдино вірного методу і єдино вірної філософії природознавства не прямо, а зигзагами, не свідомо, а стихійно, не бачачи ясно своєї «кінцевої мети», а наближаючись до неї помацки, хитаючись, іноді навіть задом. Сучасна фізика лежить у пологах. Вона народжує діалектичний матеріалізм» [7, 306-307], – зауважує В. І. Ленін.

По-п'яте, позитивізм також проникав у суспільні науки. Тому виникає гостра потреба в обґрунтуванні ідеї, що лише матеріалістична діалектика може бути методологією наукового аналізу суспільства і революційної боротьби. В.І. Ленін доказує, що махізм, як різновидність суб'єктивного ідеалізму, є зняряддям реакції та безпосередньо пов'язаний з отзовізмом і ліквідаторством у політиці.

Боротьба з махізмом проходить два етапи. У 1904-1907 рр. В. І. Ленін вважає за необхідне відділити критику найвпливовішого руського махіста О. О. Богданова від завдань партійної роботи і політичної боротьби, оскільки О. О. Богданов, В. О. Базаров, А. В. Луначарський та інші в ці роки примикали до більшовиків. Але з 1908 р. ситуація різко змінилася. Меншовики, перш за все Г. В. Плеханов та Л. І. Аксельрод, а також М. О. Бердяєв та інші представники «легального марксизму» стали розглядати махізм як філософію більшовиків, який обґрунтовує начебто ленінський «бланкізм» і «волютаризм». Зокрема, у 1908 р. виходить друком збірник праць В. Базарова, О. Богданова, А. Луначарського, Я. Бермана, О. Гельфонда, П. Юшкевича і С. Суворова під претензійною назвою «Нариси з філософії марксизму». Після виходу цієї праці, написаній з відверто махістських позицій, В. І. Ленін у листі до О. М. Горького заявляє: «Бій абсолютно неминучий... Нейтральності в такому питанні бути не може і не буде» [8, 146]. Критика махізму, яку давав Г. В. Плеханов, була неповною, бо не враховувала зв'язок цього вчення з кризою у тогочасній науці. Тому він, розуміючи помилковість філософії махістів, «...роз'яснив мені хибність поглядів Богданова, але вважав це ухилення аж ніяк не жакливо великим» [9, 137], – пише В. І. Ленін у листі О. М. Горькому від 25 лютого 1908 р. Така критика не могла задовольнити В. І. Леніна. Аналізуючи праці емпіріокритиків він пише: «Ні, це вже занадто. Звичайно, ми, рядові марксистки, люди в філософії не начитані, – але навіщо вже нас так ображати, що подібну річ нам підносити як філософію марксизму! Я себе дам скоріше четвертувати, ніж погоджуся брати участь в органі або колегії, яка подібні речі проповідує» [9, 138]. В. І. Ленін ще певний час був переконаний, що філософську «бійку» можна відокремити від роботи партійної фракції, щоб не внести розкол у її роботу. Але цього зробити не вдалося, тому він і пише працю «Матеріалізм і емпіріокритицизм».

По-шосте, ленінський філософський доробок є історичним, як в сенсі застосування принципу історизму до аналізу дійсності, так і в плані об'єкта дослідження. Його не можна розглядати поза економічними і політичними працями, які присвячені аналізу революційних подій 1905-1907 рр. у Росії, імперіалістичної стадії розвитку капіталізму, підготовки і проведення політичного перевороту в жовтні 1917 р., організації партійної та державної роботи в післяреволюційний період тощо. Пам'ятаючи зауваження Ф. Енгельса, що їхнє вчення не догма, а керівництво для

дії, неправомірно відривати розвиток філософії В. І. Леніним від практичних завдань партії, які змінювалися на новому повороті історії. Соціально-політична обстановка не буває стабільною, а це «...значить, і в марксизмі, як живій доктрині, не могли не висуватись на перший план різні сторони його» [11, 79], різні сторони марксистського вчення. Наприклад, якщо напередодні революції 1905-1907 рр. актуальним було застосування економічного вчення К. Маркса до аналізу російської дійсності, а в період революції – питання тактики, то після поразки революції на перший план висувається розробка філософських проблем.

По-сьоме, широке розповсюдження марксизму в Європі супроводжувалося зниженням його теоретичного рівня. Натомість поширюються вульгарний матеріалізм, позитивізм, механістичні еволюційні ідеї, які проникають і в соціал-демократичний рух. Перед В. І. Леніним гостро постало питання теоретичного обґрунтування політичної боротьби в нових історичних умовах. Цьому і присвячені його основні філософські праці. Тому принципово помилковими є думки, що стратегія і тактика більшовиків не мала філософського обґрунтування. На початку ХХ ст. поширювалися думки, що марксизм являє собою лише політико-економічне вчення і тому його потрібно доповнити філософією. Марксист О. О. Богданов відкрито заявив, що пролетаріат Росії повинен проявити недовіру до матеріалізму Ф. Енгельса, оскільки він має висхідний зв'язок з буржуазним матеріалізмом Гольбаха, і вчитися у Маха, для якого характерне безжалісне знищення всіх ідолів думки. Це був період серйозної кризи всередині самого марксизму. Тому «...рішуча й наполеглива боротьба за основи марксизму стала знову на чергу дня» [11, 81], – заявляє В. І. Ленін. Праця «Матеріалізм і емпіріокритицизм» і була спрямована проти спроб ревізувати основні філософсько-теоретичні засади марксизму.

По-восьме, в означений історичний період у робітничому русі широко поширився опортунізм і ренегатство. Теоретичною основою опортунізму виступав ревізіонізм, який проникав у робітничий рух під прапором марксизму. Методологічними засадами ревізіонізму виступала еkleктика і софістика. Тож цілком закономірно, що філософська боротьба проти еkleктики і софістики стала першочерговим завданням для В. І. Леніна. Подолання софістики вимагало глибокого переосмислення історії діалектичної думки. Саме в цей час В. І. Ленін докладно конспектує Гегеля, Маркса, Фейєрбаха та інших філософів. Виписки, ґрунтовні конспекти таких праць Гегеля як «Наука логіки», «Лекції з історії філософії», «Лекції з філософії історії» рясніють «матеріалістичним прочитанням», зауваженнями, афоризмами тощо. Матеріалістична діалектика в цей період розвивалася В. І. Леніним як «алгебра революції». Головний зміст його теоретичної праці полягає в розробці діалектики як теорії і методу революційної перебудови світу. «Філософські зошити», а саме так назвали ці ленінські нотатки з філософії науковці, не є завершеною працею. Проте вони стали висхідною основою для подальшого розвитку марксистської філософії.

По-дев'яте, В. І. Ленін робить філософський аналіз існуючих проблем з класових позицій. Тобто, його філософія партійна. Але партійним, на його думку, є кожне філософське вчення. Це означає, що ті чи інші філософські вчення також захищають партійно-політичні інтереси інших класів, незважаючи на те говорять про це відкрито філософи чи ні. В. І. Ленін прямо заявляє: «...за гносеологічною схоластикою емпіріокритицизму не можна не бачити боротьби партій у філософії, боротьби, яка кінець кінцем виражає тенденції й ідеологію ворожих класів сучасного суспільства. Новітня філософія так само партійна, як і дві тисячі років тому» [7, 351]. Застосування діалектичного методу до аналізу суспільних явищ і полягає насамперед у тому, щоб врахувати об'єктивний зміст історичного процесу в даний конкретний момент, щоб проаналізувати рух якого класу є головною пружиною прогресивного розвитку суспільства в конкретній історичній обстановці. В праці «Під чужим прапором» В. І. Ленін пише: «Ми не можемо знати, з якою швидкістю і з яким успіхом розвинуться окремі історичні рухи даної епохи. Але ми можемо знати і ми знаємо, який клас стоїть в центрі тієї чи іншої епохи, визначаючи головний її зміст, головний напрям її розвитку, головні особливості історичної обстановки даної епохи і т.д.» [10, 133]. Отже, чітке проведення принципу історизму при аналізі суспільних процесів з необхідністю приводить до необхідності застосування принципу партійності.

Партійність, як методологічний принцип пізнання суспільних явищ, усвідомлюється лише у філософії марксизму. Він виражає не спорадичну, а глибоко історичну закономірність розвитку суспільства, а саме – боротьбу класів, адже вся реальна історія (за винятком первіснообщинної формації) є історією класової боротьби, яка і відображується всіма формами суспільної свідомості (релігією, мистецтвом, мораллю, правом, політикою, філософією тощо). Тому дотримання принципу партійності в наукових дослідженнях передбачає висвітлення двох аспектів: а) аналізу теоретичної боротьби основних філософських напрямків матеріалізму й ідеалізму з тієї чи іншої проблеми; б) дослідження відображення в цих філософських напрямках боротьби класів. Принцип відображення поєднує ці два аспекти в єдине ціле і формує класовий підхід до аналізу суспільних явищ, процесів. У праці «Великий почин» В. І. Ленін дає визначення класів: «Класами називаються

великі групи людей, які розрізняються за їх місцем в історично визначеній системі суспільного виробництва, за їх відношенням (здебільшого закріпленим і оформленим у законах) до засобів виробництва, за їх роллю в суспільній організації праці, а значить, за способами одержання і розмірами тієї частки суспільного багатства, яка є в їх розпорядженні. Класи, це такі групи людей, з яких одна може собі привласнювати працю другої, внаслідок відмінності їх місця в певному укладі суспільного господарства» [4, 14-15]. Отже, класовий підхід до аналізу суспільних явищ передбачає їх розгляд з позицій груп людей, які відрізняються між собою відношенням до знарядь і предметів праці.

Підкреслюючи важливість партійно-класового підходу до вивчення суспільних явищ і філософських течій, В. І. Ленін водночас відмежовується від вульгарного соціологізму Шулятикова, який прагнув вивести філософські вчення безпосередньо з економічних відносин і класової боротьби. Теоретична помилка Шулятикова полягала в нерозумінні ним того, що між реальною дійсністю і філософським знанням існує цілий ряд опосередкованих ланок, на що вказував Ф. Енгельс: «Ідеології ще вищого порядку (в порівнянні з правом. – М.К.), тобто такі, які ще більш відходять від матеріальної економічної основи, прибирають форму філософії і релігії. Тут зв'язок уявлень з їх матеріальними умовами існування все більше заплутується, все більше затемнюється проміжними ланками. Але все-таки він існує» [2, 298]. Отже, на формування філософських думок суттєво впливають право, політика, наука, суспільна та індивідуальна психологія, політична культура індивіда тощо. Багатшаровість духовних чинників формування філософської культури вимагає щоб і критика була багатоступінчатою, комплексною. Коли науковець не враховує цього фактору, то це і призводить до шулятиковщини.

По-десяте, в процесі критики опонентів В. І. Ленін не лише показує їхні недоліки, перекручення, а й творчо розвиває марксистську філософію. Які ж конкретно ідеї В. І. Леніна являються суттєвим внеском у розвиток світової філософської думки – це буде справою наступного аналізу.

ВИСНОВКИ

Отже, нами розкрито критичний характер філософського доробку В. І. Леніна стосовно інших філософських течій. Необхідність критики, як особливого виду теоретичної діяльності, полягає в тому, що створення нового знання, неможливе без руйнації старого. Тому пізнавальна діяльність передбачає єдність двох складових – руйнації старого і створення нового як двох нерозривних сторін пізнавального процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булатов М. А. Ленинский анализ немецкой классической философии. Логико-диалектические и историко-философские проблемы / М. А. Булатов. – К. : Наукова думка, 1974. – 271 с.
2. Енгельс Ф. Людвиг Фейербах і кінець класичної німецької філософії / Ф. Енгельс // К. Маркс, Ф. Енгельс. Твори. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 21. – С. 257–302.
3. Левин Г. Д. Опыт философского покаяния / Г. Д. Левин // Вопросы философии. – 2004. – № 6. – С. 160–169.
4. Ленін В. І. Великий почин (Про героїзм робітників у тилу. З приводу «комуністичних суботників») / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 39. – С. 1–27.
5. Ленін В. І. До питання про діалектику. Повн. збір. творів / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – С. 298–304.
6. Ленін В. І. Карл Маркс (Короткий біографічний нарис з викладом марксизму) / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 26. – С. 37–84.
7. Ленін В. І. Матеріалізм і емпіріокритицизм / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 18. – С. 7–354.
8. Ленін В. І. О.М. Горькому. 24 березня / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 47. – С. 145–148.

REFERENCES

1. Bulatov M. A. Leninskij analiz nemeckoj klassicheskoj filosofii. Logiko-dialekticheskie i istoriko-filosofskie problemy / M. A. Bulatov. – K. : Naukova dumka, 1974. – 271 s.
2. Engel's F. Ljudvig Fejerbah i kinec' klasycnoi' nimec'koi' filosofii' / F. Engel's // K. Marks, F. Engel's. Tvory. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 21. – S. 257–302.
3. Levin G. D. Opyt filosofskogo pokajaniya / G. D. Levin // Voprosy filosofii. – 2004. – № 6. – S. 160–169.
4. Lenin V. I. Velykyj pochyn (Pro geroizm robitnykiv u tylu. Z pryvodu «komunistychnyh subotnykiv») / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 39. – S. 1–27.
5. Lenin V. I. Do pytannja pro dialektiku. Povn. zibr. tvoriv / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K.: Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – S. 298–304.
6. Lenin V. I. Karl Marks (Korotkyj biografichnyj narys z vykladom marksyzmu) / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 26. – S. 37–84.
7. Lenin V. I. Materializm i empiriokrytycizm / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 18. – S. 7–354.
8. Lenin V. I. O.M. Gor'komu. 24 bereznja / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 47. – S. 145–148.

- | | |
|--|--|
| <p>9. Ленін В. І. Під чужим прапором / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 26. – С. 7–354.</p> <p>10. Ленін В. І. Про деякі особливості історичного розвитку марксизму / В. І. Ленін // Повн. збір. творів. – К. : Вид-во політ. літ-ри України. – Т. 20. – С. 78–83.</p> <p>11. Маркс К. Вступ. (З економічних рукописів 1857–1858 років) / К. Маркс // Маркс К. і Енгельс Ф. Твори. – Т. 12. – К. : Політвидав України (Ін-т історії партії ЦК КП України – філіал Ін-ту марксизму-ленінізму при ЦК КПРС). – С. 667–694.</p> <p>12. Спиркин А. Г. Диалектический материализм / А. Г. Спиркин // Философский энциклопедический словарь / Редкол. : С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – С. 684.</p> | <p>9. Lenin V. I. Pid chuzhym praporom / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 26. – S. 7–354.</p> <p>10. Lenin V. I. Pro dejaki osoblyvosti istorychnogo rozvytku marksyzmu / V. I. Lenin // Povn. zibr. tvoriv. – K. : Vyd-vo polit. lit-ry Ukrainy. – T. 20. – S. 78–83.</p> <p>11. Marks K. Vstup. (Z ekonomichnyh rukopysiv 1857–1858 rokiv) / K. Marks // Marks K. i Engel's F. Tvory. – T. 12. – K. : Politydav Ukrainy. (In-t istorii' partii' CK KP Ukrainy – filial In-tu marksyzmu-leninizmu pry CK KPRS). – S. 667–694.</p> <p>12. Spirkin A. G. Dialekticheskij materializm / A. G. Spirkin // Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / Redkol. : S. S. Averincev, Je. A. Arab-Ogly, L. F. Il'ichev i dr. – M. : Sov. jenciklopedija, 1989. – S. 684.</p> |
|--|--|

Стаття надійшла до редакції 28.05.2012 р.

УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА : ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

А. А. Мельниченко

*доцент кафедри філософії, кандидат філософських наук, доцент
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
melnichenkot@ukr.net*

М. М. Тютюнникова

*магістрант факультету соціології і права
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
tiutiunnykovam@gmail.com*

У статті робиться спроба через призму філософського підходу окреслити окремі аспекти проблеми управління у сфері вищої освіти. Більш детальну увагу автори спрямовують саме на проблеми управління університетами як особливими інституційними утвореннями вищої освіти. Зроблено досить ґрунтовний огляд існуючих напрацювань у галузі управління вищою освітою як з боку вітчизняних дослідників, так і закордонних науковців. У статті відзначається, що саме філософія освіти є тим теоретичним полем, яке дозволяє адекватно та цілісно досягнути проблеми управління у сфері вищої освіти. Автори наголошують у цьому контексті на необхідності звернення до системного підходу досліджень.

Важливе місце у роботі займає аналіз питань розвитку автономності діяльності університету в контексті забезпечення його ефективного управління. Крім того, вказується на важливість формування реального соціального партнерства, яке в сфері вищої освіти здійснюється шляхом переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі управління, що в результаті трансформується у співуправління. В роботі зроблений акцент на проблемі корупції в сфері вищої освіти як прояву деформованих управлінських відносин. Автори доходять до висновку, що сталий розвиток суспільства можливий тільки за умови ефективного функціонування університетів та адекватного управління в сфері вищої освіти.

Ключові слова: університет, вища освіта, управління, самоуправління, автономія, сталий розвиток.

MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF ENSURING SUSTAINABLE DEVELOPMENT : PHILOSOPHIC ASPECT

A. A. Melnychenko

*PhD in Philosophy, associate professor, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
melnichenkot@ukr.net*

M. M. Tyutyunnikova

*student, Department of Sociology and Law
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
tiutiunnykovam@gmail.com*

The article is an attempt in the light of the philosophical approach to characterize some aspects of management in higher education. More attention of the authors is being paid to the problem of university management as specific institutional arrangements in higher education.

The work done fairly thorough review of existing developments in the field of higher education on the part of local researchers and foreign researchers.

The article notes that it is the philosophy of education is the theoretical field that adequately and comprehensively grasps the problems of governance in higher education. The authors emphasize in this context the need to turn to the system approach of the study.

Important place in the work is the analysis of development issues of autonomy of the university in the context of its effective management. In addition, points to the importance of creating real social partnership, which in higher education carried out by the transition from the subject-object to subject-subject model of management, resulting in the co-management transforming.

The paper focuses on the problem of corruption in higher education as a manifestation of deformed management relations.

The authors conclude that the sustainable development of society is possible only when the effective functioning of the university and adequate management in higher education.

Keywords: university, higher education, management, self- management, autonomy, sustainable development.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Нинішні колізії суспільного розвитку щоразу підтверджують те, що будь-яка соціальна система потребується в адекватному управлінні, яке б забезпечувало її раціональний і, водночас, гуманістичний розвиток. Разом з тим, більш ніж двадцятилітній досвід реформування освітньої галузі продемонстрував цілком відмінні результати від тих, які б відповідали принципу «все те, що розумне – дійсне, все те, що дійсне – розумне» (Г. Гегель) [7, 53]. Тобто з такою характеристикою, як розумність (раціональність) функціонування вітчизняної освіти, склався певний парадокс: чим більше її реформують з метою раціоналізації, тим більше вона стає нераціональною. Сьогодні ми цілком впевнено можемо засвідчити одне – управління у сфері вітчизняної освіти здійснюється у ручному режимі, точніше – у найгірших його проявах. Що ж значить цей ручний режим? Здебільшого тільки те, що у сфері освіти керують не з огляду стійкого (читай – гуманістичного) розвитку цієї життєво важливої для суспільства царини, а з огляду модних тенденцій, комерційних інтересів, політичної доцільності тощо. Адже, з одного боку, у пункті 21 Національної доктрини розвитку освіти України (затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) чітко визначено принципи управління у сфері освіти: «Сучасна система управління сферою освіти утверджується як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономності навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг, орієнтації освіти не на відтворення, а на розвиток» [13]. З іншого боку, ми сьогодні спостерігаємо спроби надмірної централізації, бюрократизації та згортання автономності навчальних закладів. До речі, вже саме формулювання «управління освітою» викликає принаймні занепокоєння, бо управління *ким, чим* – це гра за принципом «в одні ворота». Більш доцільніше говорити, про управління *в чому* – в галузі, в державі, в колективі etc...

Освіта стає домінуючою компонентою економічного, соціального та духовного розвитку суспільства, джерелом розвитку людського капіталу, на якому базується майбутнє держав та яким визначається їхнє багатство у XXI столітті. Доводиться констатувати, що в Україні система освіти не є гнучкою та адекватною сучасним реаліям глобального інформаційного суспільства. Її результати не тільки не є гарантими майбутнього прогресу держави, вони не випереджають суспільні перетворення і мало в чому сприяють забезпеченню сталого розвитку (sustainable development).

У червні 2012 року в Ріо-де-Жанейро відбулася чергова конференція ООН зі сталого розвитку РІО+20, де були підтримані принципи відповідального управління в сфері освіти (PRME), тобто ініціатива, яка мала надихнути лідерів до відповідального управління у сфері освіти, наукових досліджень та інтелектуального лідерства в глобальному масштабі. Ці принципи мають стати у центрі безперервного вдосконалення інституцій управління освітою з метою підготовки нового покоління лідерів, здатних управляти складними проблемами, з якими стикається бізнес і суспільство в XXI столітті [29].

Стагнація основних освітніх систем та криза університетів стають одними з головних базових проблем українського суспільства. Таке становище вищої освіти, коли, підкоряючись дії численної кількості факторів, вона все більше втрачає своє освітнє, виховне, гуманістичне ядро, дослідник Філіп Альтбах назвав «академічним дрейфом». За його словами, ця тенденція XXI-го століття викликає стурбованість з приводу основних функцій університетів і того, яким чином сучасні зміни спотворюють академічну місію [21, 7].

Об'єктом нашого дослідження є сфера вищої освіти як одна з базових сфер суспільного відтворення та фактор забезпечення стійкого розвитку. В свою чергу, *предметом дослідження* є

особливості управління у сфері вищої освіти на одному з її інституційних рівнів - рівні взаємодії держави та університетів.

Загострення кризових процесів у освітянській сфері знаходить своє відображення у наукових працях сучасних та закордонних дослідників. Разом із тим, для адекватного розуміння проблем управління у сфері вищої освіти на базовому інституційному рівні – рівні університету, варто зрозуміти, яким є сьогодні сучасний університет, тобто яка ідея університету сьогодні домінує.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Теоретико-методологічну основу філософського розуміння проблем управління в сфері вищої освіти складають праці вітчизняних науковців: В. Андрущенко, В. Беха, С. Домбровської, М. Дудки, М. Згуровського, В. Кременя, С. Ніколаєнка [3; 6; 9; 10; 14; 27]. В свою чергу, розуміння сутності ідеї університету в філософській літературі серед зарубіжних авторів розробляли Г. Дж. Берман, М. Богачевська, Ю. Габермас, Г.-Г. Гадамер, В. фон Гумбольдт, Ж. Дерріда, М. Квак, А. Койре, В. Лепенес, Г. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, Г. Розовскі, М. Хайдеггер та ін. В українській філософській літературі тему ідеї університету досліджували О. Акімова, Н. Бабалик, Д. Донців, А. Єрмоленко, В. Зенковський, М. Зубрицька, С. Квіт, М. Поляков, Л. Пушак, З. Рибчинська, В. Різун, С. Савчук, Г. Флоревський, Т. Щириця та інші. Зазначимо, що нам найбільше імponує розуміння ідеї університету, запропоноване О. Акімовою, яка в своїх публікаціях трактує її як узагальнюючий концепт єдності виховання, освіти й науки як продуктивної сили, що охоплює комплекс характеристик університету відповідно до об'єктивних законів розвитку суспільства та університету в ньому, а також відображає провідну роль вищої школи у формуванні всезагального інтелекту в межах інституту освіти [1].

Важливими є дослідження проблем управління у сфері вищої освіти, які здійснюють закордонні науковці. Управління у сфері вищої освіти, як наукова галузь, має свій початок з 70-тих років ХХ століття в процесі осмислення глибоких трансформацій в американських, західноєвропейських і австралійських університетах. До фокусу уваги науковців потрапили процеси управління університетом, а дещо пізніше сформувався дослідницький напрям – стратегічне університетське управління, який мав на меті пошук нових форм організації та управління університетом в мінливих зовнішніх умовах. Активно займаються виробленням нових управлінських підходів Д. Ділл, Дж. Дудерштадт, Б. Кларк, М. Коган, С. Маргінсон, М. Консідайн, К. Мортімер, Б. Рідінгс, Л. Леслі, В. Терни та ін. Більшість із них самі є або були керівниками різного рівня в університетах та системі освіти загалом, тому практична спрямованість є характерною рисою університетського управління з моменту його виникнення. Так, у колективній праці сучасних американських дослідників [22] з критичної точки зору розглядаються адміністративні практики і здійснюється огляд розвитку управління освітою, з урахуванням ролі викладачів, студентів, керівників. Зокрема в роботі всебічно досліджено розширення ролі держави у сфері освіти. Вказане дослідження в галузі вищої освіти дозволило отримати нові відомості та рекомендації з управління вищими навчальними закладами. У праці, що вийшла під редакцією П. Манна та П. Макгуїна всебічно оцінюються переваги і недоліки, що перейшли у спадок від колишніх підходів в галузі управління освітою, а також ретельно вивчається як традиційні форми управління змінюються [26]. У статті С. Маргінсона розглядається політична дискусія про доцільність збереження державних субсидій на вищу освіту, яка стимулювало перегляд суспільної місії вищих навчальних закладів [28].

Велика кількість досліджень західних науковців присвячена проблемі подолання феномену корупції у вищій освіті, який ми розглядаємо як прояв деформованих управлінських відносин. У цьому сенсі викликають інтерес для наукового аналізу праці Ж. Халлака і М. Поїсон (J. Hallak, M. Poisson), в яких вони намагаються привернути увагу осіб, які приймають рішення, фахівців з планування освіти і керівників на важливість боротьби з корупцією у сфері освіти; на надання їм ключових інструментів для виявлення й оцінки проблем корупції [24]. Заслуговують також на увагу, в якості емпіричної бази дослідження проблем корупції в сфері освіти, матеріали міжнародної агенції Transparency International [23]. Більшість із досліджень щодо проблеми корупції у сфері вищої освіти є вельми цікавими і обґрунтованими, але мають одну ваду – вони не враховують конкретно-історичного контексту розвитку системи освіти, а відтак розглядають прояви корупції як феномен, який можна подолати суто певними адміністративними впливами. Нам необхідно пояснити, що проблема корупції тією чи іншою мірою буде характерною для будь-якої освітньої системи, де панують перетворені форми дійсних управлінських відносин.

Примноження людського капіталу, безперечно, залежить від університетів – центрів виробництва та розповсюдження знань у глобальній економіці та ефективного управління ними. Адже ефективно управління університетами призводить до підвищення якості отриманих знань, завдяки яким держава стає носієм та творцем власних новітніх ідей та технологій. На думку

О. Строгоцької «університет, як і раніше, залишається центром акумулювання, продукування та поширення універсального неутилітарного знання, нехай навіть воно перетвориться в різномірну, максимально широку інформацію і в різноманітні технології роботи з нею, націлені на вирішення глобальних світових проблем... Місія сучасного університету – це відповідь на необхідність виживати в умовах швидких змін, все зростаючої прагматики, поширення на всі сфери життя людини правил ринку, стрімкої соціальної диференціації і фрагментації суспільства, це і пошук свого особливого місця у низці інших вищих навчальних закладів [5]. Більше того, згідно часто цитованого уривку зі звіту Ради політичних досліджень Карнегі серед 66 існуючих у 1530 р. установ та тих, що продовжили своє існування наприкінці 1970-х, 62 були університетами [30, 9].

З огляду на вищеозначене, варто звернутися до потенціалу філософії освіти стосовно спроб осмислення та концептуального вирішення проблем теорії та практики управління у сфері вищої освіти. Специфіка філософського підходу до вивчення вказаних проблем полягає у всеосяжності, системності до вирішення поставлених завдань і передбачає визначення місця і ролі освіти у суспільстві, а також виявленні особливостей її взаємодії з іншими соціальними підсистемами. У статті дослідника з Лондонського університету Дж. Уайта «Філософія і цілі вищої освіти» зроблена спроба з'ясувати, наскільки філософія може пролити світло на те, що які повинні бути цілі вищої освіти [31].

Зауважимо, що ми розглядаємо управління в сфері освіти як управління розвитком суспільства. В такому разі варто відповісти на запитання: що таке управління розвитком суспільства? Адже, здавалося б, суспільний розвиток «передвизначений» об'єктивними закономірностями, на які вплинути (йдеться про управлінський вплив) важко. Така думка є вкрай невірною. Навпаки, суспільний розвиток варто розглядати як діалектичну єдність його об'єктивної та суб'єктивної сторін. Саме суб'єктивна сторона (в ідеалі – суб'єктивна) може бути виражена через управління, тобто через цілеспрямовану взаємодію з метою забезпечення стійкості соціальної системи. В цьому сенсі нагадаємо, що стійкий розвиток дуже часто називають розвитком керованим.

Управління стійким розвитком вітчизняної освіти потребує формування дійсного (а не декларативного) соціального партнерства учасників управлінських взаємодій, яке варто розглядати як важливу складову соціальних механізмів управління та як умову дотримання принципу суспільної доцільності. Формування такого партнерства в освіті здійснюється шляхом переходу від *суб'єкт-об'єктної* до *суб'єкт-суб'єктної* моделі управління в сфері освіти, що в результаті трансформується у *спів-управління*. При цьому вірно інтерпретована концепція сталого розвитку може розглядатися як сучасна соціальна діалектика, позбавлена від схоластики та умоглядних конструкцій.

Зазначимо, що університет як особливе соціально-інституціональне утворення є специфічним видом організації, він продукує блага, які, володіють великою соціальною значимістю. Їх роль значна не тільки по глибині впливу, але і по ширині охоплення соціального простору. Саме тому, система вищої освіти несе соціальну відповідальність, як перед особистістю, так і перед суспільством в цілому за свою діяльність. По суті, університет можна розглядати як певну систему з низкою взаємопов'язаних підсистем (науковою, інноваційною, адміністративною тощо). Тому сам університет і управління ним варто розглядати крізь призму системного підходу, тобто з врахуванням взаємозв'язків, співвідношень, взаємозалежностей між підсистемами (елементами). Російська дослідниця Т. Дьячкова в цьому сенсі наголошує, що поняття системи є ключовим для управління освітньою сферою [11, 79]. З огляду на це, доречним є підхід А. Ніколаєвої, яка пропонує розглядати систему управління освітою як систему, що розвивається, розвиток якої підпорядковується всезагальним законам діалектики [15]. Адже, в науці стільки науки, скільки в ній діалектики.

З усвідомленням важливості знань у сучасному світі як для окремої людини, так і для держави, змінилися статусні позиції університетів, соціальна оцінка їх ролі та необхідності ефективного управління ними. Відповідно, з кожним днем зростає необхідність в організаційно-управлінських трансформаціях вищої школи.

Трансформації сучасного світу накладають відбиток не тільки на зміст (ідею) університету, але й на його форму (структуру і систему управління). Все це, беззаперечно, ускладнює модернізацію методів управління ВНЗ.

Для суб'єктів управління у сфері вищої освіти (на макро- та мікрорівні) і для суспільства в цілому, значущим є питання автономії університетів. Однак окремих досліджень щодо академічних свобод та автономії, а також дієвих механізмів їх забезпечення ще недостатньо.

Подолання консерватизму, жорсткої ієрархії та надання вищим навчальним закладам саме *дійсної* автономії є для України і не тільки для неї найбільш пріоритетним завданням. Адже відомо, що «дійсність», згідно з Гегелем, – це не просто «існування», а таке існування, яке володіє властивістю необхідності (а, відтак, також і розумності), що дійсність – це єдність сутності та іс-

нування [8, 90]. Фахівці зазначають, що сьогодні «університети залишаються низовими елементами жорстко регламентованої, ієрархічної та централізованої системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат розпорошена між багатьма державними інституціями ...» [12] є основною проблемою модернізації управління університетом.

Академічна свобода й автономія є характерною ознакою західноєвропейського університету з моменту його виникнення. На думку А. Ржевської, сьогодні академічна свобода та автономія накладають відбиток на моделі управління, фінансування, організації навчання в західноєвропейських університетах. Академічна свобода та автономія забезпечують демократизм, раціональність і прагматизм в організації навчального процесу, децентралізацію управління в західноєвропейських університетах, самостійність університетських підструктур при проведенні наукової, освітньої, економічної або міжнародної діяльності, свободу для викладачів і студентів брати участь в соціальному й політичному житті суспільства [17]. Академічна свобода стосується всіх членів академічного співтовариства – науковців, викладачів і студентів. Автономія університету – це свобода для ВНЗ, для викладачів загалом визначати пріоритетні цілі й завдання та самостійно обирати засоби для їх досягнення. В усі часи існування університетів академічна свобода та автономія університетів піддавалися тиску з боку влади. Разом з тим, західні дослідники, розуміють академічну свободу досить просто і утилітарно: «На найпростішому академічному рівні свобода може бути визначена як свобода проведення досліджень, навчання, можливості вільно говорити і публікувати з урахуванням наукових стандартів і норм, без жодного втручання, куди б не завів пошук істини і розуміння» [25].

З одного боку, університетська автономія є ні чим іншим, як своєрідною моделлю організації влади в межах, всередині ВНЗ. Це приблизно те, що М. Фуко називає мікровладдою [20, 320]. З іншого боку, університетська автономія є надзвичайно емний і важливий індикатор взаємин університету і держави. Таким чином, університетська автономія – це надзвичайно важлива характеристика як університету та системи вищої освіти, так і держави та суспільства в цілому. Вона характеризує організацію університету як системи і показує міру цивілізаційного розвитку та здійснення свободи діяльності людини (в перспективі – творчості). Разом із цим, у феномені університетської автономії відображається і міра досконалості дійсного громадянського суспільства та системи його управління – самоуправління. Адже університет стає центральним інститутом сучасного соціального організму, тому формування університетської автономії є компонентом формування громадянського суспільства, без якого неможлива побудова сучасного демократичного суспільства.

Розгляд автономності сучасного університету варто здійснювати у контексті філософського розуміння поняття свободи. Як відомо за Дж. С. Мілем існує дві свободи, що позначаються різними англійськими відповідниками *liberty* та *freedom* [19]. По суті, можна говорити про свободу від... (*liberty*) і свободу для... (*freedom*). Тільки розгляд проблем автономності університету та академічних свобод у контексті поняття «свобода для...», дає потужний потенціал розвитку самої ідеї університету та наповнення її гуманістичним змістом, а відтак – формування адекватного управління в цій сфері.

Окреслюючи можливості майбутньої системи управління у сфері вищої освіти зауважимо, що університет майбутнього має стати закладом самоуправління, в якому академічна свобода, право вибору та високий рівень особистої та інституційної відповідальності стануть нормою, а якість освіти, рівень наукових досліджень та інноваційних впроваджень стане показником поступу суспільства у напрямку забезпечення стійкості. Однак, з іншого боку, утвердження недійсних, перетворених форм автономії може призвести до формування всевладності адміністрації, посилення корупції, а право самостійно надавати наукові ступені стати правом «штампувати докторів та кандидатів», ще більшої безправності науково-педагогічного співтовариства та студентів. Як зазначають А. Огурцов та В. Платонов, «у постмодерністських концепціях ідея автономії освіти спотворюється, зміщуючись в сторону перетворення школи в щось на шталт монастиря Панурга зі статутом з одним правилом: «Роби що бажаєш» [16, 476].

У своїй інавгураційній лекції, прочитаній в Інституті освіти Лондонського університету 25 жовтня 1997 р. Р. Барнетт визначив імперативи діяльності сучасного університету. До них він відніс такі: критичну міждисциплінарність, яка має стати якістю сучасного університету, де постійно стикаються один з одним різні думки; колективний самоаналіз на різних рівнях університетської практики; постійний діалог не тільки про результати, пріоритети і методи спілкування, а про власне місце в цьому спілкуванні. На його думку, сучасний університет повинен мати не тільки широкі, але й рухливі кордони. Університет повинен мати автотель свою існування і форм самопізнання. Він повинен досягнути процес продукування надскладності і управління ним [4].

Відповідно повинна відбутися інтеграція університету в суспільство і економіку. Але така інтеграція, щоб не університет ставав корпорацією, а корпорація частково трансформувалася в

університет. Адже, «стійкі позитивні зміни в освіті можуть відбуватися, якщо проектування цих змін здійснювалося в широкому соціальному контексті, з використанням методів і засобів комплексу наук, так як традиційна опора тільки на досягнення педагогічної науки у виборі напрямів розвитку освіти, яка превалювала в попередні роки, сьогодні показала свою неспроможність» [2, 45].

Якщо вести мову про нинішній вітчизняний освітній простір, то управління університетами, як інституційними утвореннями вищої освіти, повинне враховувати певні вимоги сучасності, які імперативно ставить сьогодні перед університетом суспільство, а саме: розгалужений комунікативний простір, ринкове конкурентне середовище, соціально-демографічну ситуацію, домінуючу міждисциплінарності наукових досліджень, інноваційний імператив діяльності університетів, політико-правову неврегульованість освітянської сфери.

Сталий розвиток вищої освіти повинен стати основою сталого розвитку суспільства. Адже університети є активними учасниками суспільного відтворення у соціально-інституціональному, економічному, екологічному вимірах, активно спливаючи на соціальні процеси та інститути, формуючи екологічну свідомість і сприяючи розвитку економічному зростанню. Враховуючи те, що суспільне виробництво можна умовно звести до виробництва «речей-ідей-людей», то можна говорити, що сучасний університет через свою інноваційну діяльність та зв'язки з виробничими підприємствами повинен брати участь у матеріальному виробництві (виробництво речей); наукова компонента діяльності університету забезпечує приріст нових знань (виробництво ідей), а підготовка кваліфікованих фахівців і, одночасно, виховання особистості студентів є шляхами забезпечення найвідповідальнішого виду виробництва – «виробництва людей». Погодимось з думкою Д. Белла, який вважає, що в нинішній час університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства [5, 334-335].

ВИСНОВКИ

Таким чином, управління в сфері вищої освіти повинно розглядатися не позаісторично, а в контексті діалектики розвитку цієї царини. Розкриття сутнісних особливостей управління варто здійснювати за допомогою дослідницьких спромог філософії освіти. Найдосконалішою формою управління у сфері освіти можна вважати самоуправління, тобто управління «кожного, багатьох та всіх» на основі забезпечення широкої автономності та академічних свободи, за умов становлення суспільного самоуправління.

Сьогодні тривають серйозні дискусії навколо різних варіантів закону «Про вищу освіту». Серед законопроектів є й ті, які передбачають механізми забезпечення реальної автономії, децентралізації та демократизації управління у сфері вищої освіти. Тому, залишається тільки сподіватися, що наша держава отримає ті інституційно-правові основи функціонування вищої освіти, які забезпечать майбутній поступ до сталого розвитку українського суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. А. Гуманістичні виміри діяльності університетів в контексті забезпечення стійкого розвитку суспільства / О. А. Акімова // Мультиверсум. Філософський альманах. – 2012. – Вип 1 (109). – С.55–65.
2. Акинфиева Н. Устойчивое развитие российского образования : необходимость и условия реализации / Н. Акинфиева // Власть. – № 5. – 2007. – С.43–46.
3. Андрущенко В. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко – К.: Знання України, 2004. – 804 с
4. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // Образование в современной культуре. – Минск : Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ, 2001. – С. 97–124.
5. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество : опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 1999. – 949 с.
6. Бех В. П. Саморегуляційна парадигма освіти як процес і продукт концептуалізації управління галуззю / В. П. Бех // Нова парадигма : Журнал наукових праць. – Вип. 77. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова,

REFERENCES

1. Akimova O. A. Gumanistichni vimiri diyalnosti universitetiv v konteksti zabezpechennya stiykogo rozvitku suspilstva / O. A. Akimova // Multiversum. Filosofsky almanakh. – 2012. – V. 1 (109). – S.55–65.
2. Akinfiyeva N. Ustoychivoye razvitiye rossyskogo obrazovaniya: neobkhdimost i usloviya realizatsii / N. Akinfiyeva // Vlast. – № 5. – 2007. – S.43–46.
3. Andrushchenko V. Rozdumi pro osvitu: Statti, narisi, interv'yu / V. Andrushchenko – K.: Znannya Ukraini, 2004. – 804 s
4. Barnett R. Osmysleniye universiteta. / R. Barnett // Obrazovaniye v sovremennoy kulture. – Minsk: Belorussky gosudarstvenny universitet, Tsentr problem razvitiya obrazovaniya BGU, 2001. – S. 97–124.
5. Bell D. Gryadushcheye postindustrialnoye obshchestvo : opyt sotsialnogo prognozirovaniya / D. Bell. – M. : Akademiya, 1999. – 949 s.
6. Bekh V. P. Samoregulyatsiyna paradigma osviti yak protses i produkt kontseptualizatsii upravlinnya galuzzyu / V. P. Bekh. // Nova paradigma : Zhurnal naukovikh prats. – V. 77. – K. : Vid-vo NPU imeni

2008. – С.3-16.
7. Домбровська С. М. Формування механізмів демократизації вищої освіти та автономії вищих навчальних закладів / С. М. Домбровська // Держава та регіони : Серія : Державне управління. – 2010. – № 4 – С. 156–159.
 8. Дудка М. І. Вища школа України : стратегія управління й проблеми реформування : монографія / М. І. Дудка – Х. : Основа, 2002. – 272 с.
 9. Дьячкова Т. Ю. Проблема управления образовательной системой в философии образования / Т. Ю. Дьячкова // Наука и образование. – № 3. – 2007. – С. 79–82.
 10. Гегель Г. В. Ф. Философия права / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
 11. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1 : Наука логики. – 452 с.
 12. Мірошніченко Ю. Вища освіта: від держконтролю – до самоуправління / Ю. Мірошніченко // Дзеркало тижня. – 2011. – № 2.
 13. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта – 2002. – № 26. – 24 квітня. – 1 травня. – С. 2-4.
 14. Ніколаєнко С. М. Управління якістю вищої освіти : Теорія, аналіз і тенденції розвитку / С. М. Ніколаєнко. – К. : Нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 519 с.
 15. Николаева А. Д. Управление образованием : исторический опыт, перспективы развития / А. Д. Николаева. – Якутск : ЯНЦ СО РАН, 2005. – 223 с.
 16. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов., В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.
 17. Ржевська А. В. Академічна свобода та автономія сучасних західноєвропейських університетів [Електронний ресурс] / А. В. Ржевська // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Збірник наукових праць. – 2009. – Вип. 22. – Ч. 2. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_22_2/rgevck57.pdf
 18. Строецкая Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строецкая // Вопросы образования. – 2009. – № 4. – С.67–81.
 19. Стюарт М. Дж. Про свободу : Есе. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – 463 с.
 20. Фуко М. Интеллектуалы и власть : Избранные политические статьи, выступления и интервью / М. Фуко. – М. : Праксис, 2002. – 384 с.
 21. Altbach P. The complex roles of universities in the period of globalization, in Higher Education in the World 3 : New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development / P. Altbach. – Palgrave MacMillan, 2010. – P. 5–14.
 22. Brown M.C. Organization and governance in higher education / M. Christopher Brown II Edited by, Jason E. Lane, Eboni M. Zamani-Gallaher Association for the Study of Higher Education. – Boston : Pearson Custom, 2010. – 624 p
 23. Corruption Perceptions Index 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.transparency.org/whatwedo/pub/corruption_perceptions_index_2012
 24. Hallak J. Corrupt schools, corrupt universities: What can be done? / J. Hallak and M. Poisson // United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Intern. inst. for educational planning. – Paris: Intern. inst. for educational planning, 2007. – 319 p.
 25. Hood J. Oration by the Vice-Chancellor / J. Hood // Oxford University Gazette. – № 4818 (suppl. 3). – P. 93–101.
 26. Education Governance for the Twenty-First Century: Overcoming the Structural Barriers to School Reform [Paperback] Patrick McGuinn (Editor), Paul Manna (Editor). – 424 p.

27. Kremen V. Higher education in Ukraine / Kremen V. and Stanislav Nikolajenko ; in collab. with Michael Stepko [et al.]. - Bucharest : [s. n.], 2006. – 99 p.
28. Marginson S. Higher Education and Public Good / S. Marginson // Higher Education Quarterly Volume 65, Issue 4. – P. 411–433.
29. The Rio Declaration on the Contribution of Higher Education Institutions and Management Schools to The Future We Want: A Roadmap for Management Education to 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unprme.org/resource-docs/3rdPRMEGFRioDeclaration.pdf>
30. Three Thousand Futures // The Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education : A Summary of Reports and Recommendations, Jossey-Bass. –San Francisco, 1980. – P. 9.
31. White John. Philosophy and the Aims of Higher / John White // Education Studies in Higher Education. – Volume 22, Issue 1. – 1997. – P.7–17.

Стаття надійшла до редакції 25.05.2012 р.

ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ БУТТЯ ЛЮДИНИ У ВИМІРІ МЕГАПОЛІСУ

М. П. Препотенська

доцент кафедри філософії

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна

p.mari@list.ru

Стаття присвячена дослідженню екзистенційної специфіки буття людини мегаполісу в просторово-часових координатах. Розглядаються такі парадокси темпоральності, як «випадіння часу» та «вбивство часу». Робиться припущення, що темпоральність великого міста здатна порушувати природне відчуття часу, знецінювати сенс часу життя людини мегаполісу. Визначається феномен сенсорної атаки в просторі мегаполісу: надмірне різноманіття, натовп, інформаційний бум. Виявлено поверховість комунікацій в мегаполісі та поширення компенсаторної агресії. Пропонуються наступні екзистенційні стратегії буття людини мегаполісу задля більш гармонійного переживання себе й міста: авторефлексія, подолання інерційності життя, розвиток духовно-душевного й тілесного потенціалу.

Ключові слова: мегаполіс, виклики мегаполісу, екзистенція, Homo urbanus, темпоральність, «випадіння часу», «вбивство часу», атака різноманіттям, інформаційний бум, духовно-душевно-тілесна цілісність.

PHILOSOPHICAL-ANTHROPOLOGICAL AND EXISTENTIAL ASPECTS OF HUMAN EXISTENCE IN DIMENSION OF METROPOLIS

M. P. Prepotenska

Associate professor, Department of Philosophy

National Technical University of Ukraine

«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

p.mari@list.ru

The article is devoted to the research of existential specificity of metropolis human being in the spatial and temporal co-ordinates. The temporality paradoxes as «Drop out of time» and «Killing the time are examined». The author supposes that temporality of the city destroys natural sense of time and to makes the metropolis human being's lifetime senseless. The phenomenon of sensory attack is determined in space of metropolis as excessive variety, crowd and informative boom. The superficiality of communications in metropolis and distribution of scray aggression are exposed. The existential strategies of metropolis human being life for more harmonious perception of the world view of himself/herself and city such as autoreflection, overcoming of life inertia, development of spiritual-heartfelt and corporal potential are offered.

Keywords: megalopolis, calls of megalopolis, екзистенція, Homo of urbanus, temporality, «fall of time», «murder of time», attack to the varieties, informative boom, spiritually-heartfelt-corporal integrity.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У наш час обличчя цивілізації, її долю визначають мегаполіси – великі міста, в яких зосереджено структури влади, де перетинаються глобальні економічні, фінансові, транспортні, комунікативні потоки. Початок XXI століття ознаменувався подальшим зростанням урбанізації на усіх континентах. Доля міського населення неухильно зростає (у середньому міське населення щороку збільшується на 50 млн. осіб); задля ефективного функціонування міст їхні організми зливаються у ще більш потужні структури – мегалополіси, агломерації мегаполісів, конурбації. Мегаполіси виступають як керманічі багатьох світових процесів, адже в їхніх офісах, у штаб-квартирах транснаціональних корпорацій, впливових соціальних інституцій розробляються стратегії розвитку людства у мікро – та макромасштабах. Це зумовлює актуальність звернення до

проблематики буття людини в мегаполісі і буття самого мегаполісу як глобального штучного утворення, зробленого свідомими та стихійними зусиллями творців міста.

У вітчизняному контексті увага до урбаністики також вельми доречна, адже Україна числиться у списку 25 найбільш урбанізованих держав світу. Урбанізація на наших теренах відзначена розростанням мегаполісів Києва, Донецька, Дніпропетровська, Харкова, Одеси та Львова, який майже підійшов до ознаки мегаполісу за кількістю своїх мешканців. Нестримна міграція сільського населення і мешканців малих міст у мегаполіси є прикметою нашого часу, яка має свої соціально-політичні й економічні детермінанти та гостро ставить на порядок денний питання живання людини мегаполісу в досить складних життєвих умовах.

Процеси урбанізації в їхній гуманітарній складовій давно обговорюються науковцями з різних сфер знань: соціології, психології, антропології, географії, економіки, містобудування тощо. Слід відзначити фундаментальні дослідження міста у культурологічному контексті (М. Вебер [5], А. С. Кармін [17], К. Лінч [22], Л. Мамфорд [26]), з точки зору соціології (В. В. Вагін [4], М. Вебер [5], Л. Вірт [6], В. Л. Глазичев [9], Б. С. Єрасов [12], Г. Зіммель [13], Л. Г. Юнин [16], Л. Б. Коган [18]), у загальнофілософській площині (Т. С. Возняк [7], В. Л. Глазичев [11], Б. В. Марков [27], С. Роккан [31]), в архітектурно-естетичній (В. Л. Глазичев [10], О. В. Іконніков [15], Д. С. Ліхачов [23]). Відзначимо семіотичний підхід (Н.П. Анциферов [1], Р. Барт [2], В. В. Іванов [14], Ю.М. Лотман [25]), психологічний та психогеографічний ракурси (Гі Дебор [35], І. М. Кондаков [20], А. В. Курпатов [21], С. Мілграм [28], І. І. Мітін [29]).

За глобальністю міських проблем інколи забувається маленька людина міста, занурена у суєту повсякденності, вимушена пристосовуватися до шаленого міського ритму, хоча в інтегральному підході до проблем урбаністики вже стало традиційним позначати людину міста як специфічний тип людини розумної: *Homo urbanus*. Залишаються мало дослідженими філософсько-антропологічні, екзистенціальні аспекти урбаністичної сфери. Керуючись ідеєю батька філософської антропології Макса Шелера про необхідність реабілітації людського «Я» у праві на унікальність і визначення своєї сутності, ми ставимо за мету відшукати екзистенціальні риси людини мегаполісу, виявити особливості її духовно-душевно-тілесної організації у взаємодії з метафізичним суб'єктом міста, яке також, дякуючи людському сприйняттю, має духовно-душевні принади й тілесність. Екзистенція людини мегаполісу мислиться нами як спосіб існування у місті, переживання міста та вживання у місто, комунікація з ним.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

У даній статті зосередимося на просторовості і темпоральності людського буття в мегаполісі. Адже саме просторово-часові виміри є безумовними детермінантами способу буття людини, її поставання як особистості. Використавши гайдеггерівські засадничі поняття «часу» і «буття», можна сказати, що мегаполіс – це поєднання часу буття і буття часу. Відповімо на запитання: як людина мегаполісу визначає власне «Я», як знаходить своє місце у місті в заданих просторово-часових координатах? Як створюючи «проект себе» (Ж.-П. Сартр) у часі і просторі великого міста, людина виявляє самоосягнення та самоідентифікацію, будує емоційні акти та трансцендентні цінності?

«Основна різниця між простором і часом виявляється в їхньому відношенні до людини як сприймаючого суб'єкту: простір пасивний у відношенні до людини, тоді як людина активна щодо простору; на противагу, час активний у відношенні до людини, тоді як людина пасивна щодо часу», – зазначає Б. О. Успенський [32, 42]. Так, час життя об'єктивно триває поза людською волею, проте людина має метафізичну, суб'єктивну владу над часом, її сприйняття часу зрештою зумовлює спосіб життя, його якість і тривалість. При цьому простір, у залежності від екзистенціальної діалектики людини, може перетворитися в її уяві на активного співдіяча. Розглянемо це докладніше.

Мегаполіс – субстанція, яка має виражене назовні минуле, репрезентоване через пам'ятки історії, визначні місця і споруди, сховища культурно-історичних артефактів. Такі міста-гіганти як, наприклад, Париж, Афіни, Стамбул містять в собі глибинні багатозарові історичні контексти. Мабуть, саме історична архітектоніка цих міст створює їхній неповторний дух, їхнє унікальне обличчя, приваблює мільйони туристів. Душевний відгук від споглядання архітектурних шедеврів або навіть від милування затишним ландшафтом міського двору породжує відчуття присутності душі міста в його тілесності, наділяє мегаполіс емоційними принадами. Зв'язок часів відбувається через метафізичний культурний діалог епох, через архітектурну комунікацію людини і міста. При цьому час мегаполісу очевидно протягнуто й у майбутнє, що також має своє візуальне втілення. Футурологічні «споруди майбутнього» експериментального ґатунку в деяких містах як, наприклад, паризький Дефанс, натякають на безмежний вектор часу, що знаходиться у прямій залежності від технічного прогресу людства. Кожна людина мегаполісу, яка має змогу і бажання

до міського фланерства, здатна рефлексувати щодо цієї неперервної темпоральності міста в його природному історичному вимірі.

Проте, якщо звернутися до поняття теперішнього часу, який зазвичай відчувається людиною як «тут і зараз», ми побачимо низку парадоксів темпоральності, що часто-густо розташовують людське буття у граничних ситуаціях. Мешканці мегаполісу, вкорінені у життя міста, зазвичай вимушені долати великі відстані в обмежений час, бо загнані у досить жорсткі дисциплінарні рамки: «необхідно встигнути». Вочевидь це породжує екзистенціаль тривоги щодо часу, яка зрештою стає тривогою про хід життя. До того ж темпоритм великого міста ховає непередбачуваність і загрози. Інтенсивність будь-якого руху може перерватися, зіштовхнувшись із перешкодами у вигляді аварій, пробок, порушення очікуваного розкладу. Щоденна зануреність у клопіт щодо часу, а точніше, своєчасності, робить людину рабом обставин, обмежує свободу, нівелює особистість. Інколи начебто рятівним способом темпоральної організації є прискіпливий тайм-менеджмент, де кожна хвилина стає «робочою» у намаганні передбачити темпоральні проблеми, максимально раціоналізувати їх. Це, на нашу думку, призводить до того, що жорсткий режим життя псує смак життя. Атмосфера цейтноту і часто пов'язана з ним професійна гіперінтенція, зацикленість на роботі, можуть породити екзистенціальний вакуум, що у свій час описав В. Франкл, аналізуючи недільні неврози мешканців великого міста, які не знають, куди себе подіти у вільний час. В іншому випадку люди мегаполісу, перебуваючи у напрузі робочого тижня, тільки у вихідні й живуть повноцінно, бо можуть озирнутися навколо, відновити свіжий погляд на світ. Так чи інакше у разі порушень темпоральності і людина міста і саме місто втрачають душевність, бо мегаполіс стає тілесно-емоційним випробуванням. Закономірним наслідком цього виступає компенсаторна агресія, якою відзначено великі міста, особливо пострадянського простору, з їхніми поганими дорогами і недосконалою транспортною системою. Зрештою у таких обставинах відчуття часу в єдності минулого-теперішнього-майбутнього порушується, руйнуючи свою природну гармонію в очах людини. Простір міста наче звужується до транспортного вектору від точки А до точки Б, значення часу зводиться до терміновості. Отже, вимушені порушення темпоральності – яскрава ознака часової структури мегаполісу.

Відомим феноменом людського буття, особливо в умовах мегаполісу, є також нарощування суб'єктивного відчуття часу, який «тягнеться» або «летить» у залежності від критичних обставин. «Його зміна є перш за все стан душі, його зміст перш за все психологічний. І всі інші значення часу беруть свій сенс саме з цього» [8]. При цьому люди мегаполісу мають можливість взагалі «випасти» з часових координат, дякуючи технологіям міської цивілізації. Наявність чисельних наземних й особливо підземних споруд із штучним (курсив наш) світлом дає змогу відвідувачам абстрагуватися від часового потоку. Додамо до цього масову доступність комп'ютерів у великих містах, внаслідок чого в житті деяких людей перед екраном монітору відбувається справжнє гаяння часу або навіть його «вбивство». Те ж саме може статися за екраном телевізора чи в автоматичному прослуховуванні радіопрограм. Отже, маємо поступове стирання грані між тьмою і світлом, між днем і ніччю, між частинами доби. Деформації природного відчуття часу в мегаполісі сприяє й доступність активного нічного дозвілля. Зрештою витіснення «буття часу» із свого буття може призвести людину до знецінення миттєвості та до знецінення життєвого часу взагалі. Відчуження від справжнього часу натякає на відчуження від справжнього життя. Отже, можливість «вбивати» час або ви-бувати з його природного потоку – ще один феномен темпоральності в бутті людини мегаполісу.

Очевидним виходом з кризових станів темпоральності є рефлексія щодо власного вибору стосунків з часом у великому місті, знайдення такої стратегії, яка забезпечить комфорт на тілесному й душевному рівні. Принадою людини розумної, яка прагне до гармонії з часом у трьох його природних вимірах, є вміння вийти за рамки зовнішньо заданого ритму задля відчуття ритму особистісного та ритму світу. Адже «у світі діє істинний час, в якому немає розриву між минулим, теперішнім і майбутнім, час ноуменальний, а не феноменальний [3, 78].

Звернемося до проблем простору мегаполісу, адже час і простір існують в єдиному буттєвому континуумі, простір повсякденності людського буття є водночас простором поставання людського духу. «Ось-буття має просторовий характер, немає ніяких причин відпиратися від цього факту та відстоювати метафізичну ідею, що ... буття людини – це флюїд, який перебуває поза простором» [33]. Відома філософська традиція стверджує, що феномен простору представлено у людському бутті як простір фізичних об'єктів та простір соціально-культурної належності (membership) [31, 64]. Додамо до цього семіотичний вимір міста як простір знаків і символів, а також реально-віртуальний образ простору в бутті людини, яка здійснює індивідуальне зонування міста у залежності від свого життєвого досвіду, розподіляє фрагменти простору на ті, що відгукуються в душі і ті, що залишають у байдужості. «Реалізуючи зіткнення різних національних,

соціальних, стильових кодів і текстів, місто здійснює різноманітні гібридизації, перекодування, семіотичні переклади, що перетворюють його у генератор нової інформації» [24, 371].

Е. Соджа у розмислах щодо структурної природи простору великого міста представляє її як тріанетику: простір реальних матеріальних об'єктів, простір уявний, що конструюється в нашому розумі, і реально-уявний простір, в якому безпосередньо перебуває мешканець міста [36]. Отже, простір мегаполісу – мегаінтегральна багат шарова система. Цей факт сам по собі свідчить про необхідність особливого інтелектуального й душевного налаштування людини, аби утримувати такий конгломерат у свідомості та цілеспрямовано орієнтуватися на місцевості. Мабуть, як супротив проти фатальної заданості простору французькі урбаністи-психогеографи у 50-х рр. XX ст. ініціювали особливий вид комунікації з простором міста – «дрейф», який через вільну прогулянку, не стриману просторовими рамками, дозволяв ранжувати місто згідно власним душевним уподобанням. Можна сказати, що у результаті вони додали ще один шар реально-віртуального простору – суто екзистенційний, безпосередньо пов'язаний з власними душевними переживанням у місті: екзистенціалами тривоги, радості, наснаги тощо. «Людина особисто вибирає рух у просторі і час реалізації прогулянки. Це не тільки спосіб внутрішнього осягнення міста, а також, «багатогранна активність і темпоральна практика» [37].

Окрім «вертикальної» багат шаровості простору, мегаполіс має таку специфічну ознаку, як майже безмежне «горизонтальне» різноманіття пропозицій, сенсорну атаку, яку чинять на всі органи почуття людини матеріальні об'єкти міста. Візуальні образи доповнюються смаками, запахами, тактильними відчуттями та їхніми можливостями, що читаються за знаковими викликами. Безліч будівель, об'єктів споживання, розваг, культурних закладів, рекламних вітрин, рекреаційних зон вимушує людину особливим чином конструювати свою оптику і душевні струни, що також призводить до певних екзистенційних феноменів. «Реалізуючи зіткнення різних національних, соціальних, стильових кодів і текстів, місто здійснює різноманітні гібридизації, перекодування, семіотичні переклади, що перетворюють його в генератор нової інформації» [24, 9].

Ми не дарма використали слово «атака» у характеристиці просторового генератора, бо сенсорно насичене різноманіття перетворюється у виклик, підводить до критичного порогу сприйняття. Людина вимушена оборонятися чи пристосовуватися до різноманіття, аби не впасти у стрес. Недарма вже міцно увійшли в оборот метафори «кам'яні джунглі» або «джунглі мегаполісу». Різноманіття міста обступає, плутає, полонить.

Окрім об'єктного різноманіття мегаполіс звісно являє собою людське різноманіття – натовп. Вже сталим виразом для характеристики людини в оточенні юрби стало словосполучення «самотність у натовпі». Дійсно, оточення людської маси здатне само по собі викликати в окремій людині відчуття самотності і відчуження. Адже натовп унеможливорює ідентифікацію, перетворюючи кожного на одного з багатьох. Ці переживання занурюють у глибини екзистенції. «Можна стверджувати, що саме проблема самотності є центральною в екзистенціалізмі», – зазначає Н. Хамітов [34, 37].

Екзистенціальна самотності має й суто психологічні та біологічні детермінанти. Втручання чужих тіл у власний інтимний простір (15 см) будь-яка жива істота сприймає як загрозу, акумулює готовність до нападу. Цивілізована людина, яка не в змозі реагувати на тваринному рівні на цей подразник, вимушена шукати інші засоби пристосування – наприклад, прагне максимально замкнутися, аби перебувати у комфорті мікрорівні простору власної кімнати, робочого кабінету, двору. Недарма в кожному великому місті є мешканці, що мають фізичну можливість, але роками не виходять за межі мікропростору, обертаються в площині «робота – дім - магазин». Подібна замкненість може трансформувати комунікативну активність, призводити до стагнації повноцінного зв'язку людини і міста.

Ще одним екзистенціальним вибором може стати вже згадувана нами захисна агресія чи підкреслена байдужість до оточення. Адже банк людського сприйняття різноманітності має свої межі, тому мешканець мегаполісу може переживати так звану «дифузію безвідповідальності» [19], коли сенсорна система заздалегідь блокує інформацію з причини неможливості перетравити її в усьому об'ємі. Звідси – маска непорушності на обличчях людей, яка здатна перетворитися у внутрішній екзистенціаль байдужості, породити безособовість, безвідповідальність, відсторонення від ближнього свого.

Проте багато людей мегаполісу здатні відчувати себе в оточенні натовпу, образно кажучи, не як пацюки в лабіринтах, а як риби у воді. З точки зору психології це означає, що вони змогли виробити певні адаптивні механізми для цього. Екзистенціальна природа такої адаптивності полягає у волі до порозуміння, терпимості й рівноваги. Не дивлячись на те, що простір мегаполісу збільшує кількість контактів між людьми та при цьому зменшує їхню глибину та інтенсивність, людина, яка свідомо ставиться до цих проблем, може виробити пластичність у натовпі міста в буквальному і переносному смислі, і також, як у просторі матеріальних об'єктів, здійснювати ра-

нжування суб'єктів натовпу. Якщо у витоках цього процесу міститься воля до пізнання, велике місто може стати захоплюючим дослідженням собі подібних. Недарма в наш час з'являються теорії «розумного натовпу» [30]. Йдеться про розвиток інноваційних здібностей людини мегаполіса, яка окрім різноманіття суб'єктів у реальному просторі, підтримує свідомі комунікативні зв'язки з чисельними учасниками віртуального простору Інтернету, мобільних зв'язків, природно звикає до насиченої реально-віртуальної мережі комунікацій.

Маса сенсорних вражень і маса людей – дві очевидні складові реальності мегаполісу. Та є ще третя обов'язкова складова – масова інформація. Якщо візуальне різноманіття ми назвали сенсорною атакою, то для характеристики впливу масової інформації доречно використати мілітаристську метафору бомбардування. Дійсно, навалу інформаційного спаму на окремо узятий мозок людини, мабуть, неможливо прорахувати у бітах інформації. Окремо зазначимо низьку етичну якість повідомлень, які у випадках реклами або пропаганди містять безсоромні маніпулятивні засоби впливу, нав'язливо експлуатують базові людські почуття і потреби. Є сенс говорити про хронічний інформаційний стрес мегаполісу. Інформаційний бум псує потенціал вербально-інтелектуальних операцій (або опцій) людини. Замість глибокого прискіпливого засвоєння інформації медіа-простір мегаполісу породжує потік меседжів, викликає інформаційну втому глядачів-слухачів-читачів, нищить волю до справжнього пізнання.

Екзистенціальні стратегії людини мегаполісу в колі інформаційної атаки можуть демонструвати або підвладність медіа-впливу, спрощення волі до пізнання і критичного мислення, або вироблення особистісного методу осягнення інформаційного фактажу у залежності від мотивації життєвим цілеполяганням. Зрештою у будь-якому мегаполісі є доступ до повноцінної інформації, інтелектуально-духовного розвитку.

Таким чином, ми визначили деякі просторові парадокси у бутті людини мегаполісу: виклик різноманіттям, сенсорну атаку, оточення натовпом, інформаційний бум. Як і у випадку темпоральних викликів, екзистенціальна гармонізація людини і простору міста залежить від свідомого вибору *Nomo urbanus*: ставати рабом різноманіття або зусиллями духу, волі до пізнання свідомо керувати своїм буттям у просторі мегаполісу, творити власний простір у безмежності варіантів.

ВИСНОВКИ

Загальними висновками наведених розмислів є наступне. Буття людини в мегаполісі вочевидь вимагає застосування філософсько-антропологічного й екзистенціального підходів, бо сучасне велике місто певним чином трансформує людську природу, кидає їй виклики, змінює сутність людини. У темпоральному вимірі місто може призвести до «випадіння» або навіть «вбивства» часу, тривоги щодо часу і своєчасності, зрештою – до знецінення відчуття часу життя. У просторовому вимірі різноманіття сенсорних пропозицій, присутність натовпу і потік масової інформації загрожують знівелювати людяність в людині, породжують байдужість, розумову поверховість і компенсаторну агресію. Аби сценарій долі людини мегаполісу складався більш позитивно, необхідно кожному мешканцю мегаполісу усвідомлювати ці проблеми та долати інерцію буття: замість сліпої підвладності атаці часу і простору, осмислювати їх та більш свідомо вибудовувати просторово-часові координати свого існування.

Духовно-душевна й тілесна цілісність людини мегаполісу зумовлює переживання міста як метафізичного суб'єкта у цілісності його душі (екзистенціально закріплених за простором емоцій), духу (пафосу історичного часу в культурно-архітектурних артефактах), тілесності (в осягненні різноманіття матеріальних об'єктів міста та здатності до їхньої екзистенціальної селекції). За умови гармонійного розвитку ці антропологічні іпостасі міської людини та антропоморфна тріада мегаполісу, поєднуючись, призводять до ідентифікації певного міста й до самоідентифікації людини через екзистенціал любові до міста. Саме тоді ми можемо сказати, наприклад: «я – киянин» або «я закохався у це місто».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анциферов Н. Непостижимый город. Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина / Н. Анциферов. – Л. : Лениздат. 1991. – 335 с.
2. Барт Р. Избранные работы : Семиотика: Поэтика / Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Бердяев Н. Смысл истории / Н. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – С. 78–92.
4. Вагин В. В. Социология города / В. В. Вагин [Элект-

REFERENCES

1. Anciferov N. *Nepostizhimyj gorod. Dusha Peterburga. Peterburg Dostoevskogo. Peterburg Pushkina* / N. Anciferov. – L. : Lenizdat. 1991. – 335 s.
2. Bart R. *Izbrannye raboty: Semiotika: Pojetika* / R. Bart. – M. : Progress, 1989. – 616 s.
3. Berdjaev N. *Smysl istorii* / N. Berdjaev. – M. : Mysl', 1990. – S. 78–92.
4. Vagin V. V. *Sociologija goroda* / V. V. Vagin [Jelek-

- ронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Vagin/02.php.
5. Вебер М. Город. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
 6. Вирт Л. Урбанизм как образ жизни / Л. Вирт // Избранные работы по социологии. – М. : ИНИОН, 2005. – 244 с.
 7. Возняк Т. С. Феномен міста / Т. С. Возняк. – Львів : І, 2009. – 334 с.
 8. Время и его преодоление // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов. – М. : Издательство политической литературы, 1990. – С. 400.
 9. Глазычев В. Город без границ / В. Глазычев. – М. : Территория будущего, 2009. – 400 с.
 10. Глазычев В. Городская среда. Технология развития. Настольная книга / В. Глазычев. – М. : Лады, 1995. – 239 с. .
 11. Глазычев В. Урбанистика / В. Глазычев. – М. : Европа, 2008. – 220 с.
 12. Ерасов Б. С. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 591 с.
 13. Зиммель Г. Большие города и духовная жизнь // Логос. – 2002. – № 3–4 (34). – С. 23–34.
 14. Иванов В. В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Т. 4: Знаковые системы культуры, искусства и науки / В. В. Иванов. – М. : Языки славянских культур, 2007. – С. 165–179.
 15. Иконников А. В. Пространство и форма в архитектуре и градостроительстве / А. В. Иконников. – М. : URSS, 2006. – 352 с.
 16. Ионин Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2004. – 427 с.
 17. Кармин А. С. Культурология / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 2003. – 928 с.
 18. Коган Л. Б. Быть горожа нами / Л. Б. Коган. – М. : Мысль, 1990. – 205 с.
 19. Козеллек Р. Часові пласти : дослідження з теорії історії / Р. Козеллек. – К. : Дух і літера, 2005. – С. 181.
 20. Кондаков И. М. Парадигмы «душа–тело» и их методологии / И. М. Кондаков // История отечественной и мировой психологической мысли : Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее : Материалы международной конференции по истории психологии «IV московские встречи», Москва, 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – С. 85–88.
 21. Курпатов А., Девятова Т. Психология большого города с доктором Курпатовым / А. Курпатов, Т. Девятов. – М. : Олма Медиа Групп, 2007. – 320 с.
 22. Линч К. Образ города / К. Линч. – М. : Стройиздат, 1982. – 328 с.
 23. Лихачев Д. С. Поэтика садов. К семантике садово-парковых стилей. – Л. : Наука, 1982. – 343 с.
 24. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров / Ю. М. Лотман. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992). – СПб. : Искусство, 2000. – 704 с.
 25. Лотман Ю. М. Феномен культуры / Ю. М. Лотман // Семиотика культуры. Труды по знаковым системам. – Тарту, 1978. – С. 640–650.
 5. Veber M. Gorod. Izbrannye proizvedeniya / M. Veber. – M. : Progress, 1990. – 808 s.
 6. Virt L. Urbanizm kak obraz zhizni / L. Virt // Izbrannye raboty po sociologii. – M. : INION, 2005. – 244 s.
 7. Voznjak T. S. Fenomen mista / T. Voznjak. – L'viv: I', 2009. – 334 s.
 8. Vremja i ego preodolenie // Na perelome. Filosofskie diskussii 20-h godov. – M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1990. – S. 400.
 9. Glazychev V. Gorod bez granic / V. Glazychev. – M. : Territorija budushhogo. – 400 s.
 10. Glazychev V. Gorodskaja sreda. Tehnologija razvitija. Nastol'naja kniga / V. Glazychev. – M. : Lad'ja, 1995. – 239 s.
 11. Glazychev V. Urbanistika / V. Glazychev. – M. : Evropa, 2008. – 220 s.
 12. Erasov B. S. Social'naja kul'turologija / B. S. Erasov. – M. : Aspekt Press, 2000. – 591 s.
 13. Zimmel' G. Bol'shie goroda i duhovnaja zhizn' // Logos. – 2002. – № 3–4 (34). – S. 23–34.
 14. Ivanov V. V. Izbrannye trudy po semiotike i istorii kul'tury. T. 4 : Znakovye sistemy kul'tury, iskusstva i nauki / V. V. Ivanov. – M. : Jazyki slavjanskikh kul'tur, 2007. – S. 165–179.
 15. Ikonnikov A. V. Prostranstvo i forma v arhitekture i gradostroitel'stve / A. V. Ikonnikov. – M. : URSS, 2006. – 352 s.
 16. Ionin L. G. Sociologija kul'tury / L. G. Ionin. – M. : Izd. dom GU VShE, 2004. – 427 s.
 17. Karmin A. S. Kul'turologija / A. S. Karmin. – SPb. : Lan', 2003. – 928 s.
 18. Kogan L. B. Byt' gorozhanami / L. B. Kogan. – M. : Mysl', 1990. – 205 s.
 19. Kozellek R. Chasovi plasty : doslidzhennja z teorii istorii' / R. Kozellek. – K. : Duh i litera, 2005. – С. 181.
 20. Kondakov I. M. Paradigmy «dusha–telo» i ih metodologii / I. M. Kondakov // Istorija otechestvennoj i mirovoj psihologicheskoy mysli : Postigaja proshloe, ponimat' nastojashhee, predvidet' budushhee : Materialy mezhdunarodnoj konferencii po istorii psihologii «IV moskovskie vstrechi», Moskva, 26–29 ijunja 2006 g. / Otv. red. A.L. Zhuravlev, V.A. Kol'cova, Ju.N. Olejnik. – M. : Institut psihologii RAN, 2006. – S. 85–88.
 21. Kurpatov A., Devjatova T. Psihologija bol'shogo goroda s doktorom Kurpatovym / A. Kurpatov, T. Devjatov. – M. : Olma Media Grupp, 2007. – 320 s.
 22. Lynch K. Obraz goroda / K. Lynch. – M. : Strojizdat, 1982. – 328 s.
 23. Lihachev D. S. Pojetika sadov. K semantike sadovo-parkovyh stilej. – L. : Nauka, 1982. – 343 s.
 24. Lotman Ju. M. Semiosfera. Kul'tura i vzryv. Vnutri mysljashhih mirov / Ju. M. Lotman. Sta'ci. Issledovanija. Zametki (1968–1992). – SPb. : Iskusstvo, 2000. – 704 s.
 25. Lotman Ju. M. Fenomen kul'tury / Ju. M. Lotman // Semiotika kul'tury. Trudy po znakovym sistemam. – Tartu, 1978. – S. 640–650.

26. Мамфорд Л. Культура городов [Электронный ресурс] / Л. Мамфорд. – Режим доступа : <http://www.slideshare.net/solipsist/lewis-mumford-the-culture-of-cities>.
27. Марков Б. В. Храм и рынок. Человек в пространстве культуры / Б. В. Марков. – СПб. : Алетей, 1999. – 334 с.
28. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / С. Милграм. – СПб. : Питер, 2000. – 336 с.
29. Митин И. Череповец И. Города в городе / И. Митин, И. Череповец // География. Еженедельная газета Издательского дома «Первое сентября». – 2001. – № 36. – С. 3–10.
30. Рейнгольд Г. Умная толпа. Новая социальная революция / Г. Рейнгольд. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – 416 с.
31. Роккан С. Города, государства и нации : пространственная модель изучения в развитии / С. Роккан. – М. : Ин-т научной информации по общественным наукам РАН, 2006. – № 4. – С. 46–72.
32. Успенский Б. А. История и семиотика : Восприятие времени как семиотическая проблема / Б. А. Успенский // Этюды о русской истории. – М. : Языки русской культуры, 2002. – С. 9–76.
33. Хайдеггер М. Проглемоны к истории понятия времени / М. Хайдеггер. – Томск : Водолей, 1998. – 235 с.
34. Хамитов Н. В. Самотність у людському бутті: досвід метаантропології / Н. В. Хамитов – К. : Гранослов, 2000. – 252 с.
35. Debord G. Introduction to a Critique of Urban Geography / G. Debord // Situationist International Anthology. – Berkeley, 1989. – P. 5–8.
36. Soja E. Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory / E. Soja. – N. Y. : Verso, 1989. – P. 96.
37. Wunderlich F. M. Walking and Rhythmicity: Sensing Urban Space / F. M. Wunderlich // Journal of Urban Design. – 2008. – Vol. 13. – № 1. – P. 125.
26. Mamford L. Kul'tura gorodov [Jelektronnyj resurs] / L. Mamford. – Rezhim dostupa : <http://www.slideshare.net/solipsist/lewis-mumford-the-culture-of-cities>.
27. Markov B. V. Hram i ryнок. Chelovek v prostranstve kul'tury / B. V. Markov. – SPb: Aletej, 1999. – 334 s.
28. Milgram S. Jeksperiment v social'noj psihologii / S. Milgram. – SPb. : Piter, 2000. – 336 s.
29. Mitin I. Cherepovec I. Goroda v gorode / I. Mitin, I. Cherepovec // Geografija. Ezhenedel'naja gazeta Izdatel'skogo doma «Pervoe sentjabrja». – 2001. – № 36. – S. 3–10.
30. Rejngol'd G. Umnaja tolpa. Novaja social'naja revoljucija / G. Rejngol'd. – M. : FAIR-PRESS, 2006. – 416 s.
31. Rokkan S. Goroda, gosudarstva i nacii : prostranstvennaja model' izuchenija v razvitii / S. Rokkan. – M. : In-t nauchnoj informacii po obshhestvennym naukam RAN, 2006. – № 4. – S. 46–72.
32. Uspenskij B. A. Istorija i semiotika : Vosprijatje vremeni kak semioticheskaja problema / B. A. Uspenskij // Jetjudy o russkoj istorii. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 2002. – S. 9–76.
33. Hajdegger M. Proglemony k istorii ponjatija vremeni / M. Hajdegger. – Tomsk : Vodolej, 1998. – 235 s.
34. Hamitov N. V. Samotnist' u ljud'skomu butti: dosvid metaantropologii' / N. V. Hamitov – K. : Granoslov, 2000. – 252 s.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2012 р.

СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

М. В. Рябінчук

викладач кафедри філософії

*Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
m.rabinchuk@gmail.com*

Феномен соціального капіталу розглядається у рефлексивному взаємозв'язку структурних і змістових характеристик. Структурні елементи соціального капіталу визначено як мережі, змістові – як соціальні норми, цінності і довіру. Соціальний капітал діє на різних рівнях соціальної організації (мікро-, мезо-, макро-) і може розглядатись з індивідуальної і колективної перспектив. Акцент на мережах, як структурній складовій соціального капіталу, є необхідним заходом у теоретичному плані, покликаним аналітично обмежити феномен від його емпіричних наслідків та суміжних понять. Поряд із традиційними інтерпретаціями індивідуального соціального капіталу пропонується перспектива розгляду цього феномену у площині повсякденного знання мережевих ритуалів. Розглядаються підстави розрізнення негативного і позитивного соціального капіталу.

Ключові слова: соціальний капітал, мережі, довіра, публічність.

SOCIAL CAPITAL: STRUCTURE AND SUBSTANCE

M. V. Ryabinchuk

*Teacher, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
m.rabinchuk@gmail.com*

The phenomenon of social capital in a reflexive linkage of structural and substantial characteristics is considered. Structural elements of social capital defined as networks, substantial – as social norms, values and trust. Social capital operates at different levels of social organization (micro-, meso-, macro-) and can be considered both with individual and collective perspectives. The focus on networks as a structural component of social capital in theory to limit the phenomenon analytically from its empirical consequences and related concepts is required. Next to the traditional interpretations of individual social capital is suggested to consider the prospect of this phenomenon in the plane of everyday knowledge of network rituals. The basis of distinguishing negative and positive social capital is considered.

Keywords: social capital, networks, trust, publicity.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Соціальний капітал – складна концепція в сучасній соціальній науці. Поняття представлено множиною визначень, іноді цілком відмінних змістовно. Сучасний стан дослідницької програми соціального капіталу, проте, засвідчує тенденції до консенсусу: по-перше, щодо твердження про наявність і відмінність структурного та змістовного (культурного, символічного) аспектів феномену та різних рівнів функціонування (що вказують на його спосіб існування і структуру); по-друге, щодо способу функціонування та наслідків соціального капіталу (позитивних та негативних), адже соціальний капітал передбачає інвестування з метою отримання вигод в майбутньому. Концепції соціального капіталу можуть бути розділені і класифіковані в залежності від акценту та тому чи іншому аспекті феномену. Втім, існує нагальна потреба подальшої інтеграції доволі розрізнених концепцій у плідну дослідницьку програму. Умовою цього є переосмислення взаємозв'язку між відмінними аспектами, рівнями та наслідками функціонування соціального капіталу. Дослідження соціального капіталу ґрунтуються на роботах П. Бурдьє [1], Дж. Коулмана [5, 16], Р. Патнама [7, 29], А. Портеса [27, 28], Н. Ліна [22], Р. Берта [15], Ф. Фукуями [12, 13], М. Вулкока [30], М. Пелдема [26], Е. Остром [25], Р. Роуза [8], серед вітчизняних дослідників слід

відзначити доробок О. Демківа [3, 4]. Засновки сучасних концепцій соціального капіталу містять роботи Л. Дж. Ганіфана [20] та Г. Лурі [23].

Метою статті є визначити формальні та змістовні характеристики феномену соціального капіталу, окреслити основні рівні функціонування феномену та виявити підстави розрізнення позитивного і негативного (за наслідками) соціального капіталу.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Диференціація структурного та змістовного (культурного, символічного чи навіть соціо-психологічного) аспектів соціального капіталу помітна вже в межах традиційних визначень, даних цьому феномену класиками дослідницької програми: П. Бурдьє, Дж. Коулманом [16] та Р. Патнамом [7]. Відповідно до відомого визначення П. Бурдьє соціальний капітал є «сукупність фактичних або потенційних ресурсів, що пов'язані з володінням стійкою мережею більш чи менш інституалізованих відносин взаємного знайомства або визнання» [1, 66]. В той же час, на початку фрагменту про форми капіталу, П. Бурдьє відзначає, що соціальний капітал утворюється з зобов'язань (англ. obligations) як «зв'язків» (англ. «connections») [1, 60]. Отже, соціальний капітал є певними відносинами (тією чи іншою мірою інституалізованими, тобто соціально оформленими в стійкі паттерни – мережі), що водночас передбачають наявність культурно-символічної сторони: зобов'язань, репутацій, манер і т.д., які є частиною нерелексивних габітусів, а також психологічних комплексів – довіри.

Ще двом впливовим теоретикам соціального капіталу Дж. Коулману та Р. Патнаму ідеться про розрізнення структурного аспекту, що асоціюється з мережами, та культурного аспекту, пов'язаного з довірою, нормами та цінностями, хоча акцент безперечно зміщений у бік культури. Так, Р. Патнам розуміє під мережами переважно мережі громадської залученості, успадковуючи токвіліанську традицію [10], намагається вичленувати «дух спільноти», що виникає як наслідок участі у добровільних об'єднаннях. Водночас теорія соціального капіталу набуває макрорівню, але цей процес супроводжується поступовим відходом від структурних пояснень та їх заміщення версіями культурного детермінізму. Гранична міра акцентування культурного аспекту притаманна концепції Ф. Фукуями, якому йдеться про соціальний капітал як «неформальні норми, що сприяють співпраці поміж двома або більшою кількістю індивідів» [19, 3]. Такі норми діють на мезо- і макрорівнях суспільної організації і є культурно визначеними. А отже, культурно відмінні суспільства матимуть відмінний соціальний капітал. Подібні міркування у розгорнутому вигляді Ф. Фукуяма пропонує у порівняльному дослідженні «культури довіри»: «Довіра: соціальні чесноти і шлях до процвітання» [13]. Довіра (передусім норми, що скеровують поведінку дієвців на довіру) для Ф. Фукуяма є епіфеноменом соціального капіталу. В той час як мережі визнаються не структурним елементом соціального капіталу, а лише втіленням тих чи інших горизонтально орієнтованих довірчих паттернів. Культурно зумовлений рух до мережовості та поширення довіри тому набуває філософсько-історичних рис, а власне культура позбавляється надійного структурного базису.

Філософсько-історичний ухил багатьох подібних концепцій, що акцентують роль культури, ймовірно, зумовлений спробами осягнення впливу ідеаційних факторів соціальної зміни, який П. Сорокіним [9] концептуалізується як циклічна соціокультурна динаміка суперструктур чи С. Гантінгтоном [14] як «конфлікт цивілізацій». На нашу думку, культурно-цивілізаційні відмінності зумовлюють змістовну специфіку форм соціального капіталу, але не детермінують його формальну структуру. Примат структурно-мережевого базису над культурно-символічною надбудовою, проте, коректується при осмисленні процесів репродукції соціального капіталу, що характеризуються релексивністю. Регіональні, етнічні та урешті класові відмінності відображаються у змістовних характеристиках поведінкових паттернів, що обростають довкола мережевої структури. Утім, «ідеаційні» чинники також беруть участь в репродукції структур. Наприклад, змістовний характер символічних ритуалів притаманний неформальним (часто етнічним) економікам, відмінний для різних груп, проте існування таких економік передбачає їх структурну гомологію.

Стосовно вимірів соціального капіталу проблема недостатньої інтегрованості аспектів соціального капіталу стає очевидною. Як зазначає Я. ван Дес: «існуючі операціоналізації покладаються на окремі індикатори для мереж, довіри і норм; лише відносно рідкісні і складні моделі вимірювання інтегрують різні аспекти» [17, 156]. Інтегрована теоретична візія соціального капіталу, як структурно-змістовного феномену, дозволяє осягнути механізми конституювання класової ідентичності (в межах марксистських теоретичних координат, ідеться про сходження від «класу-в-собі» до «класу-для-себе») та можливостей класових мобілізацій.

Якщо структурною складовою феномену соціального капіталу є мережі тоді соціальний капітал групи, спільноти чи суспільства є абстракцією, побудованою на основі урахування змістовної (символічної) складової феномену. Підстави творення і відтворення конфігурації мереж (що

можуть пронизувати спільноти) є власне змістовні характеристики соціального капіталу. Проте, цим самим ми не повинні відкидати роль економічного поля, логіку якого можуть приховувати ці змістовні характеристики, такі як довіра, норми чи цінності.

Дія соціального капіталу не може бути зрозуміла поза його мережевою будовою. Якщо форми довіри можуть бути надперсональними, формальними чи неформальними, то це не значить що соціальний капітал функціонує поза своєю реальною структурою, кристалізуючись у власному змісті, а навпаки реконфігурація структури (тобто мереж) відбувається відповідно до його змістовних характеристик. Загалом необхідність довіри зумовлена як наслідок принципової непередбачуваності Іншого. Таким чином якщо майбутня взаємодія не може бути раціонально розрахована – потрібна певність або експектація, щодо поведінки Іншого. Довіра є формою такої експектації, певністю у тому, що А. Шюц називає ідеалізацією «і так далі» чи «я можу ще». Довіра - необхідна умова тяглості і відтворення соціальних відносин. Утім форми довіри можуть різнитися в залежності від її спрямованості. В основі принципів класифікації довіри лежить її спрямованість на Іншого як індивіда або ж подальше узагальнення довіри як безособистої (наприклад позиційної) або довіри взагалі (тобто довіри до всіх незалежно від персональних чи позиційних характеристик) або довіри інституційної (до реальної установи чи системи практик). Одна з найзагальніших настанов у розгляді довіри в межах дослідницької програми соціального капіталу – сприйняття її як дієвого засобу зниження трансакційних витрат (тобто неекономічного ресурсу в економічних взаємодіях). При цьому, не важливо чи довіра як механізм зниження трансакційних витрат буде пов'язана з персональним, безособистим чи інституційним рівнями свого існування. Утім, відповідно до форми довіри можна класифікувати форми соціального капіталу (принаймні чіткий теоретичний зв'язок можна окреслити поміж рівнями довіри міжособистим, надособистим та інституційним та рівнями функціонування та розгляду соціального капіталу – мікро-, мезо- і макрорівнями).

Акцент на мережах як структурній складовій соціального капіталу є необхідним у теоретичному плані заходом покликаним аналітично обмежити феномен від його емпіричних наслідків та суміжних понять. Ігнорування структурної складової соціального капіталу призведе до розчинення його в поняттях довіри, норм, цінностей, тобто у елементах змістовної складової, що у відриві від структури втрачають теоретичну зв'язність.

Соціальні мережі забезпечують «механіку» дії соціального капіталу, через структуру зв'язків поміж дієвцями. Мобілізуючи і здобуваючи доступ до ресурсів через соціальні мережі, в яких вони закорінені, дієвці долучаються, творять і відтворюють соціальні практики, що існують у відповідності до мережевих правил, які відображаються у змістовно-символічній стороні соціального капіталу: нормах, цінностях і довірі.

Іншою стороною питання про структурні і змістовні аспекти соціального капіталу є диференціація індивідуального і колективного рівнів цього феномену. Поділ на рівні, відносно індивідуального та колективного блага стає також підставою систематизації теорій. Індивідуалістичний підхід стверджує, що соціальний капітал є властивістю окремих дієвців, що наближає його до потрактувань теорії людського капіталу. Груповий, чи колективістський підхід натомість пропонує розглядати соціальний капітал як спільний ресурс для багатьох. Простий спосіб визначитись з тим про який рівень ідеться пропонує Н. Лін. Зробити це можна задавши питання «хто отримує користь від соціального капіталу?». Деяких теоретиків відмінність поміж рівнями розгляду соціального капіталу призводить до виокремлення на їх основі різних феноменів. Наприклад німецький соціолог Г. Ессер пропонує замінити загальне поняття «соціальний капітал» двома уточнюючими термінами: «відносинневий капітал» (relational capital) (що відповідає індивідуалістичним потрактуванням як ресурсу та відносин між окремими дієвцями) та «системний капітал» (system capital) (тобто як колективне благо та систему взаємовідносин в групі) [18, 25]. На подвійній індивідуально-колективній природі феномену акцентує Дж. Коулман, стверджуючи, що соціальний капітал є публічним благом, проте потребує індивідуально-раціональних інвестицій [5, 122].

В цілому індивідуалістично зорієнтована теорія соціального капіталу змістовно збігатиметься з теорією людського капіталу (на цьому наполягають, наприклад, М. Гук і Д. Стоул, розділяючи, з одного боку, фізичний і людський капітали як належні індивіду і, з іншого, соціальний капітал, що вже за визначенням є закоріненним у соціальні відносини колективним благом [21, 4]). Відмінність дослідницької програми соціального капіталу виявляється в окресленні специфічної логіки інвестування, накопичення та конверсії завжди залежної від соціальної структури (у незалежності як ця соціальна структура представлена в окремих теоріях). Це дозволяє К. Ньютону, що досліджує зв'язок соціального капіталу з демократією, заявити: «якщо соціальний капітал і є дечим, то це дещо є соціальною, а не індивідуальною властивістю, і повинно бути досліджено як колективний феномен, а не як властивість ізольованих індивідів» [24, 207]. Якщо традиція теорії раціонального вибору, в межах якої популяризується досліджуваний феномен і ґрунтується

ся на запереченні соціетального реалізму необіхевіористськими теоріями обміну, то теорія соціального капіталу безперечно підточує таку певність, претендуючи на модифікацію ядра родової дослідницької програми. Проте не слід ототожнювати соціальний капітал як колективний, надіндивідуальний феномен (ресурс) і як публічне благо, про що ідеться Дж. Коулману. Рівень публічності певних ресурсів завжди залежить від реальних конфігурацій соціальних структур, і навіть у випадку премордіальних спільнот (в межах яких навряд чи варто говорити про публічність, а радше про спільність) доступ до спільного ресурсу виявлятиметься несиметричним зважаючи на постійно відтворювані патріархальні відносини нерівності.

Відносно індивідуальними характеристиками соціального капіталу будуть ті, що відображаються в індивідуальних габітусах дівців, в залежності від того, до якої якості і кількості капіталу вони мають доступ. Такими індивідуальними наслідками будуть, наприклад, манери чи інші усталені поведінкові паттерни (в певних випадках навіть інституалізовані в різноманітних «кодексах честі» і таке інше), що забезпечують можливість скористатись вже наявною мережею знайомств чи розбудувувати нові. Тому індивідуальний соціальний капітал може бути зрозумілий з огляду на специфіку інтерналізації дівцями культурно-символічних форм, що впливають з їхньої структурної приналежності як більш чи менш сталих диспозицій габітусів. При цьому для ефективного використання такого колективного капіталу необхідною є висока ступінь гомологічності габітусів. Тому на індивідуальному рівні соціальний капітал може бути витлумачений не лише як ресурси доступні дівцю з еґо-мережі, а й як особлива сфери повсякденного знання мережевих ритуалів, що забезпечують доступ до цих ресурсів.

Розрізнення індивідуальних і колективних капіталів в той же час не є тототжним відмінності у рівнях розгляду феномену. Традиційним при визначенні соціального капіталу є поділ на три рівні: мікро-, мезо- і макро. Розподіл рівнів, проте не означає автоматичну субстантивацию різних форм капіталу, а радше є поглядом на один і той самий феномен з різних ракурсів. Мікропідхід зосереджується на соціальній реальності як просторові взаємодій між індивідами. Такі взаємодії відбуваються як рамках повсякденності в сім'ї, сусідській спільноті, робочому колективі, добровільних організація і т.д. Взаємодії мають усталений характер і поєднують дівців у мережі. Стейкі паттерни взаємодії в мережах призводять до утворення не менш стійких поведінкових паттернів та диспозицій габітусів.

Мезорівень – рівень колективів та спільнот, груп, що є детерміновані водночас мережево та з боку ширшого суспільства. В таких групах виникає обмежена солідарність та довіра. Змістовний аспект соціального капіталу мезорівня іноді ототожнюється з такою ідеальною формацією як «дух спільноти». Саме такий підхід пропонують неотоквіліські версії теорії (зокрема відома концептуалізація Р. Патнама). Хоча в такому разі можливе і потрактування «духу» як символічного вияву групової ідентичності. Наявність мезорівневого соціального капіталу, отже, має слугувати підставою такої ідентичності, що буде наслідком агрегації мережевих ідентичностей, які циркулюють в групі. З цього погляду ідентичності великих «уявних спільнот», прикладами яких слугують нації, можуть створюватись за мережевими рецептами.

Макропідхід натомість зосереджений на інституціональному вимірі соціальної реальності, докладаючись до виявлення стійких взаємовпливів поміж рівнями і формами інституалізації та взаємодіями на основі довіри. Інакше кажучи, макропідхід намагається відповісти на питання як конкретна політична чи соціально-економічна інституційна організація детермінує відтворення соціального капіталу. Соціальний капітал є інтеракційним феноменом. Проте форми взаємодії, деперсоніфікуючись чи інституалізуючись здатні відриватись від локальних контекстів соціальної дії в яких вони виникають. Таким чином, форми соціального капіталу функціонують і відтворюватись за межами міжіндивідуальної інтеракції, часто обмеженої сферою приватного. «Опублічнення» соціального капіталу завжди відбувається в більш чи менш інституалізованих рамках.

Теоретична диференціяція негативного та позитивного соціального капіталу є проблематичною. Ми висуваємо припущення, що негативний соціальний капітал є наслідком суб'єктивної оцінки форм соціального капіталу з боку представників окремих соціальних груп, для яких наслідки такої форми становитимуть витрати. Наслідком будь-якої форми соціального капіталу буде як інтеграція, так й диференціяція, а отже здобуття переваг від спільності чи мобілізації ресурсів або ж виключення, атомізація і витрати від недоступності певних ресурсів. Негативний соціальний капітал також не може бути витлумачений як відсутність соціального капіталу. Отже, відповідно до характеру наслідків соціального капіталу адекватним буде таке міркування про його «негативні» форми: на загаль, негативний соціальний капітал може бути ототожнений з партикулярними формами соціального капіталу. Суб'єктивність визначення негативності форм соціального капіталу може бути подолана публічною оцінкою. Публічна сфера може визначити якість соціального капіталу відповідно до наслідків, які він створює. Окрім того замість диференціяції негативного і позитивного соціального капіталу можна вдатися до функціоналістської концептуа-

лізації - виявлення функціональних і дисфункціональних наслідків. Існує тенденція наділяти зв'язуючий соціальний капітал (bonding) мікро- і мезорівнів більшим числом негативних наслідків. Мережі, що характеризуються щільними сильними зв'язками продукуватимуть негативний соціальний капітал, утім характеризуватимуться високими ступенями інтегрованості дієвців, ефективними санкціями та вимушеною довірою (як наслідок високих вимог конформності). Таким чином високий рівень соціального капіталу може призводити до його негативної якості. Соціально негативний соціальний капітал з цієї точки зору створюватимуть також вертикально побудовані мережі, паттерном відносин в яких буде взаємодія патрон-клієнт.

Сильний контроль призводить до перевантаження, надмірності самоконтролю і наслідкової втечі до анонімного середовища. До того звичні норми можуть виявитись репресивними (тобто бути переоціненими). А. Портес та П. Ландол вказують на негативні наслідки соціального капіталу щільних спільнот з жорсткою регуляцією поведінки та високими вимогами до конформності: соціальну клаустрофобію, низхідний зрівняльний тиск (як висока ціна мобільності в щільно інтегрованих спільнотах, що є значно меншою для анонімних середовищ), обмежена солідарність (конфлікт парткулярних і більш загальних форм солідарності, а також підстава для корупції та монополізації ресурсів у межах певних груп) [27]. Підтримка ідентичності, таким чином, може бути важким тягарем для індивідів.

ВИСНОВКИ

Отже, в феномені соціального капіталу можуть бути виокремлені структурний (соціальні мережі) і змістовний (цінності, норми, довіра) аспекти, що знаходяться в рефлексивному відношенні (примат структурно-мережевого базису над культурно-символічною надбудовою коректується при осмисленні процесів репродукції соціального капіталу). З іншого боку культурно-цивілізаційні відмінності зумовлюють змістовну специфіку форм соціального капіталу, але не детермінують його формальну структуру. Акцент на мережах як структурній складовій феномену є необхідним для того аби аналітично обмежити соціальний капітал від його емпіричних наслідків та суміжних понять.

Феномен соціального капіталу слід розглядати водночас на індивідуальному і колективному рівні. Гранично індивідуалістично зорієнтована інтерпретація соціального капіталу змістовно збігатиметься з теорією людського капіталу, гранично колективістська – розчинить феномен у широкому понятті соціального.

Усталеним при визначенні соціального капіталу є поділ на три функціональні рівні: мікро-, мезо- і макро. Такий розподіл не свідчить про відокремлене існування різнорівневих форм соціального капіталу, натомість ідеться про один і той самий феномен з різних ракурсів.

Попри намагання деяких теоретиків субстантивувати поняття негативного соціального капіталу, на нашу думку, таке явище є наслідком суб'єктивної оцінки форм соціального капіталу з боку представників окремих соціальних груп, для яких наслідки такої форми становитимуть втрати (економічні, символічні, емоційні тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурдые П. Формы капитала [Электронный ресурс] / П. Бурдые // Экономическая социология : электронный журнал. – Т. 3. – № 5. – 2002. – Режим доступа : http://ecsoc.hse.ru/data/670/586/1234/ecsoc_t3_n5.pdf
2. Данто А. Аналитическая философия истории / А. Данто. – М. : Идея–Пресс, 2002. – 292 с.
3. Демків О. Концепція групового соціального капіталу та її адаптація до вітчизняних умов / О. Демків // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2005. – № 4. – С. 99–119.
4. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // ОНС. – 2001. – № 3. – С. 122–139.
5. Кутуєв П. В. Концепції розвитку та модернізації в соціологічному дискурсі : еволюція дослідницьких програм / П. В. Кутуєв. – К. : Сталь, 2005. – 499 с.
6. Патнам Р. Творення демократії. Традиції громадської активності в сучасній Італії / Р. Д. Патнам, Р. Леонарді, Р.Й. Нанетті . – К. : Основи, 2001. – 302 с.

REFERENCES

1. Burd'e P. Formy kapitala [Elektronnyj resurs] / P. Burd'e // Jekonomicheskaja sociologija : jelektronnyj zhurnal. – Т. 3. – № 5. – 2002. – Rezhim dostupa : http://ecsoc.hse.ru/data/670/586/1234/ecsoc_t3_n5.pdf
2. Danto A. Analiticheskaja filosofija istorii / A. Danto. – М. : Ideja–Press, 2002. – 292 s.
3. Demkiv O. Koncepcija grupovogo social'nogo kapitalu ta ii' adaptacija do vitchyznjanyh umov / O. Demkiv // Sociologija : teorija, metody, marketyng. – 2005. – № 4. – S. 99–119.
4. Koulman Dzh. Kapital social'nyj i chelovecheskij / Dzh. Koulman // ONS. – 2001. – № 3. – S. 122–139.
5. Kutujev P. V. Konceptii' rozvytku ta modernizacii' v sociologichnomu dyskursi : evoljucija doslidnyck'yh program / P. V. Kutujev. – K. : Stal', 2005. – 499 s.
6. Patnam R. Tvorenija demokracji'. Tradycii' gromads'koi' aktyvnosti v suchasnij Italii' / R. D. Patnam, R. Leonardi, R.J. Nanetti . – K. : Osnovy, 2001. – 302 s.

7. Роуз Р. Достижение целей в квазисовременном обществе: социальные сети в России / Р. Роуз // *Общественные науки и современность*. – 2002. – № 3. – С. 23–38.
8. Сорокин П. Социальная и культурная динамика / П. Сорокин. – СПб.: РХГИ, 2000. – 1054 с.
9. Токвиль А. Про демократію в Америці / А. Токвіль. – К.: Всесвіт, 1999. – 590 с.
10. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Х. Уайт. – Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2002. – 527 с.
11. Фукуяма Ф. Великий разрыв / Ф. Фукуяма. – М.: АСТ, 2008. – 474 с.
12. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма. – М.: АСТ, 2008. – 730 с.
13. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон. – М.: АСТ, 2007. – 576 с.
14. Burt Ronald S. Structural Holes: The Social Structure of Competition // Ronald S. Burt. – Harvard University Press, 2009. – 324 p.
15. Coleman J. S. Norms as Social Capital / J. S. Coleman // Radnitzky G., Bernholz P. (eds.), *Economic Imperialism: The Economic Approach Applied outside the Field of Economics*. – NY: Paragon House Publishers, 1987. – P. 133–155.
16. Deth Jan W. van. Measuring social capital / Jan W. van Deth // *The Handbook of Social Capital*. – NY: Oxford University Press, 2008. – P. 122–150.
17. Esser H. The two meanings of social capital / Hartmut Esser // *The Handbook of Social Capital*. – NY: Oxford University Press, 2008. – P. 122–150.
18. Fukuyama F. Social Capital and Civil Society / F. Fukuyama // IMF Working Paper WP/00/74. – 2000.
19. Hanifan L. J. The Rural School Community Center / L. J. Hanifan // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. – New Possibilities in Education. – Sep., 1916. – Vol. 67. – P. 130–138.
20. Hooghe M., Stolle D. Introduction: Generating Social Capital / M. Hooghe, D. Stolle // Hooghe M., and Stolle D. *Generating Social Capital: Civil Society and Institutions in Comparative Perspectives*. – NY: Palgrave, 2003. – P. 1–18.
21. Lin N. Social Capital: A Theory of Social Structure and Action / N. Lin. – NY: Cambridge University Press, 2001. – 278 p.
22. Loury G. A Dynamic Theory of Racial Income Differences / G. Loury // Wallace P. A., LeMund A. (eds.) *Women, Minorities, and Employment Discrimination*. – Lexington Mass.: Lexington Books, 1977. – P. 153–188.
23. Newton K. Trust, Social Capital, Civil Society, and Democracy / Kennet Newton // *International Political Science Review*. – 2001. – № 22. – P. 201–214.
24. Ostrom E. Social capital: a fad or a fundamental concept / Elinor Ostrom // Dasgupta P., Serageldin I. *Social Capital: A Multifaced Perspective*. – Washington DC: World Bank, 1999. – P. 172–214.
25. Paldam M. Social Capital: One or Many? Definition and Measurement / M. Paldam // *Journal of Economic Surveys*. – 2000. – № 14 (5). – P. 629–653.
26. Portes A. and Landolt P. Unsolved Mysteries: The Tocqueville Files II: The Downside of Social Capital / A. Portes and P. Landolt // *The American Prospect*. – 1996. – Vol. 26. – P. 18–21.
27. Portes A. Social capital: its origins and applications in modern sociology / A. Portes // *Annual Review of Sociology*. – 1998. – № 24. – P. 1–24.
28. Putnam Robert D. *Bowling Alone* / Robert D. Putnam. – Simon and Schuster, 2001. – 544 p.
29. Woolcock M. Social Capital and Economic Development: Towards a Theoretical Synthesis and a Policy Framework / M. Woolcock // *Theory and Society*. – 1998. – № 27/2. – P. 151–208.

Стаття надійшла до редакції 23.05.2012 р.

ОСВІТНІ ПРАКТИКИ В ПАНОРАМІ КАРТИНИ ЛЮДИНИ

Т. В. Щириця

*кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
tvshch@ukr.net*

У статті на базі аксіологічної картини людини аналізуються освітні практики. Їхнє підгрунття складають основні цінності – свобода, справедливість, солідарність. Світовий освітній простір інтегрується суперечливим Болонським процесом. Автор досліджує латентні форми спротиву Болонському процесові, які є розповсюдженими в освіті як соціальній підсистемі сучасного українського суспільства. Пропонуються теоретичні уявлення і практичні рекомендації унаочнення прихованих форм і механізми їхнього подолання. Йдеться про необхідність творення і відтворення конкурентного освітнього середовища. Нагальним є завдання формування українського інтелектуала як громадянина світу. Використовується системна теорія Н. Лумана, теорія цивілізаційного процесу Н.Еліаса, комунікативна теорія суспільства Ю. Габермаса.

Ключові слова: освітні практики, картина людини, основні цінності, Болонський процес.

EDUCATIONAL PRACTICES IN A PANORAMA OF A HUMAN PICTURE

T. V. Shchyrytsya

*PhD in Philosophy, Associate professor, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
tvshch@ukr.net*

The article is based on axiological pattern analysis of human educational practices. The foundation of these practices are the fundamental values such as freedom, justice, solidarity. World educational environment integrates controversial Bologna process. The author examines the latent forms of resistance to the Bologna process, distributed in education as a social subsystem of modern Ukrainian society. Theoretical understanding and practical recommendations to identify latent forms of resistance and mechanisms of their overcoming are proposed. There is a need in creating and reproduction competitive educational environment. The urgent task is the formation of Ukrainian intellectual as a citizen of the world. The system theory (N. Luhmann), the civilization process theory (N. Elias), the communication theory of society (U. Habermas) are used.

Keywords: educational practices, picture of man, basic values, Bologna process.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

З останньої третини ХХ століття проблематичним для опису сучасних тенденцій стає кілька проблем, зокрема історичного поступу, у соціально-філософських дискурсах дедалі більше загострюються питання: куди прямує суспільство, отже актуалізуються онтологічні та аксіологічні його засади. В німецьких дискусіях соціал-демократичого спрямування усталеним стало дослідження основних цінностей (Grundwerte): свобода, справедливість, солідарність [23, 103-106]. Основні цінності є стрижневими складниками не тільки трансформації теоретичних уявлень і формування оновленої картини людини, а й перегляду світоглядних засад практичної реалізації цих цінностей через механізми демократичного устрою держави та суспільства.

Картина людини оформлюється на засадах докорінних змін онтологічних та соціокультурних умов її існування. Такими змінами постає сучасне суспільство як складноструктуроване в усіх вимірах – економічно-господарчому, політико-правовому, духовному. Відповідно змінюються й наукові пошуки сутності соціального і форм індивідуального існування, гуманності і людяності, моральності та ідентичності, взаємності та самості тощо.

Дискусії щодо ієрархії основних цінностей посилила книжка Дж. Ролза «Теорія справедливості» [18], де саме справедливість визнається системоутворювальною ланкою аксіологічного

горизонту осуспільненої людини (К. Маркс). Така ідея має продовження у виданому в Німеччині 2010 р. збірнику «Глобальна справедливість: ключові тексти дискусій між партикуляризмом і космополітизмом» [25], в якому взяли участь провідні філософи сучасності: Дж. Ролз [30], Т. Негель [29], Ю. Габермас [27], О. Гьофе [28] та ін. Провідні політичні партії Німеччини – СДПН, ХДС, ХСС у своїх Програмах принципів (Grundzatsprogramm) основні цінності конкретизують як масштаби і критерії діяльності суспільних акторів. З 90-х рр. ця проблематика актуалізується і в нашій соціально-філософській літературі, особливо після публікацій російського (1995 р.) і українського (2001 р.) перекладів праці Дж. Ролза. У цих та інших виданнях йдеться не тільки про теоретичне дослідження справедливості, а передусім про її соціально-онтологічне та практичне значення саме як однієї з Grundwerte.

Треба зауважити, що тема основних цінностей є контроверсійною, що проявляється в суперечностях лібералізму і консерватизму, соціал-демократії і неоконсерватизму, партикуляризму і універсалізму. Витоками контроверсійності є відповідно деонтологія І. Канта [11] і теорія природних прав Дж. Лока [13].

Українське суспільство попри політичну невизначеність його сутнісних, змістових, футурологічних вимірів, все ж прямує шляхом побудови правової, соціальної держави із гарантією прав людини. Одним з невід'ємних прав людини в інформаційному суспільстві є право на освіту, на відкритий доступ до інформації, право на захист конфіденційності й приватності життя, право на свободу творчості як у сфері професійної діяльності, так й у сфері особистісного життя.

Мета статті полягає у тому, аби дослідити – в панорамі як топосу, що відкривається з висоти картини людини, тобто з опцій засадничих антропологічних упереджень – конституювання оновлених, з огляду на легітимність, стратегій, форм і механізмів залучення українського освітнього простору до Болонського як інтегрованої європейської (і світової) сфери освітніх послуг. Методами дослідження такого сегменту суспільства – освіти і людини – є комунікативна теорія, системна теорія, метод етичного моніторингу, а щодо конкретних освітніх практик – методи ділової гри, технології мовленнєвих практик аргументованої участі в дискурсах, методи експлікації з панівних просвітницьких ідей «мужності керуватись власним розумом».

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Кілька попередніх зауважень щодо прояснення термінів. Так, в німецькій мові є два позначення освітньо-виховного процесу: *Erziehung* – російською перекладається як «воспитание» – *Bildung* – процес не тільки виховання, а й формування особистості, що перекладається як «образование» (рос.). *Bildung* від слова *Bild* – образ, тобто виховання означає творити людину (або вона сама себе творить) за образом і подобою Бога. Тобто з самого початку освіта спрямована на те, щоб людину виховати таким чином, аби вона цій подобі й цьому образу відповідала. Проте «освіта» етимологічно походить ще й від «світла». Тому освіта – це ще й просвітлення, прояснення смислів, що дотичне до німецького *Aufklärung* – дослівно: прояснення, отже досягнення автентичних смислів, а відтак й критичне ставлення до того, що є. Звідси: просвіта, просвітництво [8].

У дослідженнях у царині філософії освіти використовують такі словосполучення: освітня сфера, освітній сегмент, освітній простір, горизонт освіти, освітні практики тощо. Коли дослідник усвідомлює свою візію, тоді не плутаються різні методологічні підходи, часто-густо контроверсійні. Так, «сегмент» передбачає структурно-функціональний аналіз, адекватною тут є системна теорія Н.Лумана [15] чи теорія структурації Е. Гіденса [4]. Тематизація «сфери» наводить нас на логіку інших дослідницьких проектів таких, як семіосфера Ю. Лотмана [14], інфосфера О. Тоффлера [21], ноосфера В. Вернадського [3], аксіосфера С. Б. Кримського [12], де сфера постає як універсальне середовище (буття) і відповідними практичними діями людини в такій сфері є дії на засадах універсальних (загальнолюдських) цінностей [24]. Використання терміну «освітній простір» свідчить про топологічний підхід, який передбачає визначення структур, що керують життєвими шансами і траєкторіями соціальних груп та індивідів. Крім того, простір – це місце обміну. Тут культурні цінності ґрунтуються на підставі порівнянь, а інструментами орієнтацій у просторі культури є ототожнення й розрізнення (В. Топоров [20], В. Гьосле [6]).

Визначивши деякі суперечності щодо вербалізації освітнього дискурсу (в даному випадку такі суперечності лише виокремлюють та поглиблюють нашу проблему освіти і людини, розширюють горизонт її раціоналізації, а не стають формально-логічними помилками), доцільно пильніше подивитись на сутність, форми, механізми, стратегії освітніх практик в українських університетах [22].

Сучасний дискурс щодо проблем освіти і виховання як соціокультурних механізмів формування особистості (в нашому контексті таке визначення є комплементарним німецькому *Bildung*) наражається на критику соціального проекту модерну, з якого, власне, й експлікується

освітній складник. Модерн, породивши свої гранднаративи, такі, як нація, держава, порядок, смерть Бога, індивід, свобода, есхатологічні уявлення (так звані фіналізми) тощо, призвів до суперечливості соціокультурної динаміки як драми європейського модерну. Неузгодженість соціальних ідей та ідеалів викликала соціальні напруження, результатом чого суб'єкт став жертвою науки, християнство – ворогом культури, природне право – ворогом нації та розуму. Відбулась редукція новоєвропейського суб'єкта (про повноліття і мужність якого міркував свого часу І.Кант, про що ми вже згадували) до квазінаукового розуму, який вимірює свою ефективність глибиною інструменталізації й раціоналізації, ігноруючи при цьому його екзистенційно-індивідуальні та морально-нормативні виміри. В термінах теорії цивілізаційного процесу Н.Еліаса як процесу довготерміново-структурованого [7] – із тяглістю традицій, соціально-психологічних стереотипів, культурних стандартів і кліше – зміна суб'єкта перетворює культурне розмаїття на деперсоналізований порядок природи та історії.

Соціальні актори – не тільки ті, хто за соціальним статусом і посадою приймає рішення, а й увесь загал охочих брати участь у його ухваленні – можуть скористатися єдиною можливою стратегією подолання соціальних механізмів. Теоретично – це критика інструментального мислення, що всупереч своєму емансипаторському проекту (К. Маркс [16]), призвів до посилення експлуатації людей. Пріоритет суб'єктивізму та індивідуалізму породив симулякри як перетворені форми свідомості¹. Критики модерну заперечують ідею єдиного, одночасно природного і культурного порядку, називаючи це новим мисленням. Нове мислення базується на узгодженні детермінізму і свободи, природного і культурного, індивіда та суспільства.

В соціальних теоріях структурно-функціонального спрямування благо модерного суспільства інтерпретується – на протигагу благу традиційного суспільства, виміром якого є поведінка, узгоджена із природним або божественним порядком – як індивідуальний внесок, пов'язаний із діяльністю соціального актора в функціонуванні соціального. Суспільство інтегрується через інтеріоризацію соціальних норм. Подвійні функції демократично-аргументованого визначення змісту цінностей і базованих на них норм, а також їхньої імплантації в міжперсональні взаємини виконують соціальні інституції, передусім освітянські. Аналізуючи провідні українські часописи в галузі філософських проблем освіти, зокрема «Філософія освіти» і «Практична філософія», я дійшла висновку про нагальну необхідність радикальної модернізації змісту гуманітарної освіти з огляду на подвійну контингентність соціокультурного світу, а саме його глобалізацію та інформаційну революцію. При цьому лейтмотивом модернізації є подолання застарілих міфів ідеологізації і політехнізації освіти як структурних компонентів тоталітарної освіти [17].

Одним із таких дієвих механізмів мав би стати Болонський процес. Однак в українських університетах він зазнає ніщивної критики і потужного спротиву. Так, в процесах приєднання до світового освітнього простору через рекомендації, що надаються модераторами Болонського процесу, є чимало недоліків, головний з яких формалізація кредитно-модульної системи. Водночас при цьому з водою викидається й дитинка, ігнорується факт того, що однією з ознак глобалізації є те, що в світі соціальний порядок визначається вже не наддержавами, а мережевими організаціями міжнародних взаємин, головна функція яких – зберегти у світі динамічну рівновагу.

Спробую експлікувати латентні форми спротиву Болонському процесу. Тут ціла купа складників. Розпочинається латентний спротив через страх перед новою онтологією викладацько-дослідницької діяльності. Набувають чинності нові – всупереч традиційним, усталеним, таким, які були опановані ще в студентські роки – вимоги до викладання, нові дисциплінарні форми, методики, критерії дистанційної освіти та ін. Посилюється конкуренція не тільки між окремими викладачами, а й певними ідеологічними та ментальними уявленнями. Такий страх набуває форм легітимації через трансляцію міфів про фундаментальність і людяність радянської освіти. На цей страх накладається страх освітнього істеблшменту, а саме його неспроможність оперативної й ефективно реагувати на соціальне замовлення щодо вищих стандартів освіти, інших форм її організації та управління, моделі сучасного інтелектуала. Про таку ситуацію академік М. З. Згуровський пише: «Методологія і політика навчання не можуть орієнтуватися на швидкі технологічні зміни, що були характерними для інформаційного суспільства. Світоглядно вони мають бути спрямовані на переосмислення основних парадигм і фундаментальних засад природи та суспільства, повинні забезпечити випередження його технологічного розвитку» [9]. Задля вирішення у такий спосіб осмислених проблем освітній простір потребує оновлених стандартів на двох рівнях: повсякденності, – тут йдеться про стандарти прозорості, порядку, чи-

¹ Симулякри відрізняються від перетворених форм тим, що другі рефлексують з приводу руйнації діалектики сутності і явища в той час, як перші – тільки видають себе за таких. Насправді, симулякри давно вже втратили зв'язок із своєю сутністю. Через це саме тут формується тло для цинічного розуму П. Слотердайка [19].

стоти, сервісу, і теоретично-практичному – мається на увазі не тільки проголошення ідейного плюралізму, а й пошуки форм і механізмів його інкорпорації в освітні інституції.

Спротив Болонському процесові, окрім суб'єктивних чинників, має ще й об'єктивні. До них слід віднести нерівний доступ до освіти у дітей з сільських і міських шкіл. Так, сільська школа не забезпечується відповідною матеріальною базою, маючи при цьому ще й низький соціальний статус вчителя. Можна закидати й українському ринку праці, який не потребує диференційованої професійної освіти, тобто дипломи фахівців не кореспондуються із вимогами роботодавців. Ще один чинник: в соціальній ієрархії фахів переважає тимчасовий фактор моди, престижу, соціального статусу (престижними досі ще є економісти, фінансисти, юристи – в ситуації падіння виробництва і судового свавілля). Це напряму пов'язане із суспільством соціального транзитивання, яким є українське, а не трансформації, тобто ми до чогось переходимо, проте не дуже розуміємо, куди нам прямувати.

Освітні практики в інформаційному суспільстві постійно потребують визнання, що здійснюється двома шляхами: через номінальний престиж освіти, а також тиск освітянського лобі. Чисті ідеї Болонського процесу кореспондуються з основними тенденціями сучасних соціокультурних систем, а саме зростання внутрішньої дискретності та гетерогенності призводить до розриву географічного, соціального та культурного просторів і утворення нових конфігурацій. Оскільки такі простори мають подвійну імпліцитність – розширення і скорочення, остільки унаочнюються два процеси, а саме: утворення нових транснаціональних соціокультурних просторів та їхня фрагментація і локалізація. Чисті ідеї набувають буттєвості за умов їхньої пересадки у відповідний ґрунт. Тут на нас чатує методологічна похибка критиків Болонського процесу, а саме: голізм² соціальних феноменів і неувага до природної здатності складних соціокультурних систем до самовідтворення і саморозвитку.

Довести тезу про безґрунтовність страху втратити ядро професійної освіти я спробую через методологічно-теоретичні засади системної теорії Н.Лумана, в якій комплексні самореферентні соціальні системи (соціальні і персональні) підпорядковані своїм бінарним кодам. В освіті і вихованні такими кодами є добрі/погані оцінки і засоби – очікування щодо кар'єри. Оскільки соціальні системи динамічні, мінливі, контингентні, остільки й можливі наслідки щодо їхнього функціонування, безпеки, узгодження між собою, з одного боку, і з довкіллям – з другого, слід усвідомлювати як ситуацію постійної переструктуризації очікувань. Витоками такої рухливо/постійної складової є клімат, що утворюється внаслідок комунікативного процесу в демократичному суспільстві. А клімат складається з об'єктивних і суб'єктивних чинників. Щодо об'єктивних, про які йшлося, слід зазначити, що подолати їх вкрай важко чи навіть неможливо, проте враховувати в своїй діяльності обов'язково. А до суб'єктивних слід віднести слабку артикуляцію Болонського процесу – його позитивів і негативів – в українському філософсько-освітньому дискурсі. Однією зі спроб заповнити таку прогалину є дослідницький проект комплементарності складників української і болонської освітніх практик.

Основою такої комплементарності є загальнолюдські цінності, права людини, базові ліберальні цінності як масштаби та критерії людської діяльності. Саме на них як на фундаменті складаються угоди, декларації, стратегії. Проте слід зазначити особливості інтерпретації соціокультурного поля освітніх практик, що пов'язуються з такими реальними змінами. Так, зменшення питомої ваги соціальності, на думку З. Баумана, призводить до занепаду соціальних інституцій, втрата індивідом глибокої соціальної вкоріненості сприяє розмиванню соціальних груп, відбувається зміна змісту процесів формування соціокультурної реальності, з'являються культурно зумовлені спільноти та рухи [1].

Нагальними стають такі завдання: експлікувати змісти та форми освітніх практик в описаних соціокультурних тенденціях; подолати культурно-історичні та педагогічні міфи про фундаментальність як перевагу освіти радянського періоду, а також міф про Вчителя з великої літери як світоча в темряві невігластва (так звана виробничо-ділова орієнтація освіти); навпаки запроваджувати ідею партнерства, співпраці студента і професора (зміна не тільки форм освітніх практик, а й їхнього ландшафту – дизайн інтер'єру: аудиторій, меблів, наочних засобів навчання тощо, в яких мінімується соціальний патерналізм і унаочнюється діалог, співпраця, спільний пошук системоутворювальної цінності науки – істини). Інтегральним завданням щодо тих, хто творить гранднаративи вищої освіти і сучасного українського інтелектуала і тих, хто відтворює такі наративи, є завдання легітимації контекстуально-лабільної ідентичності як соціальної норми. Освіта як соціальна підсистема за сучасних умов суспільства «ризиків і загроз» (У.Бек)³ має бу-

² Голізм (від англ. holism) – ідеалістичний напрям у філософії, що розглядає цілісність світу як наслідок творчої активності містичного поля цілісності – холистського поля. В гносеології голізм спирається на принцип: пізнання цілого передуює пізнанню його частин.

³ Подальшим розвитком концепції суспільства ризиків і загроз німецького соціолога У. Бека стала його книжка «Світове

ти відкритою та варіативною до критики, інновацій, інтерпретацій, контровесійних думок, консенсусу.

Окремим завданням є формування нового українського інтелектуала – суб'єкта волі і творця власного життя, рефлексії з приводу його соціальної ролі, яка реалізується через союз розуму, свободи і справедливості – цих великих гранднартивів рефлексивної модерності. При організації форм навчання і виховання декларативні заяви про всебічно розвинену особистість мають бути підкріплені параметрами, що вимірюються і перевіряються (критичність мислення, здатність до саморозвитку, толерантність, здоровий спосіб життя та ін.).

Можна виокремити ще одне завдання: ефективне використання соціального капіталу⁴, джерелами якого є міжсуб'єктні взаємини, довірчі стосунки, легітимація ідентичності, толерантність тощо.

Соціологічні методи дослідження нашої проблеми – на додаток до філософських – мають евристику у намаганні описати соціально-психологічне тло актів комунікації, відносин між мовою, мовленням і поведінкою індивіда (студента/професора), спроби експлікувати впливи мови і мовлення на формування ідеалів, увірувань та переконань. Засадничою тезою тут стає неопозитивістська теза про недосконалість природної мови, бо в смислах слів відбивається не тільки реальність, а й цілі людей, які користуються словами та іншими мовними одиницями. В повсякденних педагогічно-комунікативних практиках ми й намагаємось такі цілі визначити, при цьому виокремити такі складники: чуттєвий і раціональний, мінливий і усталений, денотацію і конотацію, оперуючи дефініціями та іншими конвенційними формами мови.

ВИСНОВКИ

Отже, підсумовуючи міркування про освіту, освітні практики в панорамі картини людини я хочу підкреслити, що сучасне українське суспільство є частиною світового глобалізованого людства. Ми маємо всі можливості і здатності брати активну участь у подальшій його гуманізації і забезпеченні гарантій прав людини на знання. Проте в суспільній свідомості досі ще є родові плями минулого патерналізму, крайнього індивідуалізму, зневіри в творчий потенціал. Особливо це стосується української молоді, яка в прихованих думках мріє про життя «не в Україні», хибно вважаючи, що самореалізація і самоактуалізація обмежуються матеріальними умовами життя. Попри це я вірю в успішність українського освітнього проекту за умов розширення дискусій про освіту, цінності знання і науки, вимоги до сучасного інтелектуала в Україні як громадянина світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2005. – 390 с.
2. Бурдьє П. Формы капитала / П. Бурдьє // Западная экономическая социология : хрестоматия современной классики. – М. : РОССПЭН, 2004. – 680 с.
3. Вернадский В. Н. Несколько слов о ноосфере / В. Н. Вернадский // Научная мысль как планетное явление. – М. : Наука, 1991. – С.12–14.
4. Гидденс Э. Новые правила социологического метода / Э. Гидденс // Теоретическая социология : Антология : В 2 ч. – М. : Кн. дом «Университет», 2002. – Ч.2. – 424 с.
5. Гур В. И. Этическая концепция германской социал-демократии (историко-философский анализ : Бад-Годесберг, 1959 – Берлин, 1989) / В. И. Гур. – К. : Центр соціальних досліджень ім. В. Старосольського, 1997. – 256 с.
6. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі / В. Гьосле.– К. : Лібра, 2003. – 248 с.
7. Еліас Н. Процес цивілізації. Соціогенетичні і психогенетичні

REFERENCES

1. Bauman Z. Individualizirovannoe obshhestvo / Z. Bauman. – M. : Logos, 2005. – 390 s.
2. Burd'e P. Formy kapitala / P. Burd'e // Zapadnaja jekonomicheskaja sociologija: hrestomatija sovremennoj klassiki. – M. : ROSSPJeN, 2004. – 680 s.
3. Vernadskij V. N. Neskol'ko slov o noosfere / V. N. Vernadskij // Nauchnaja mysl' kak planetnoe javlenie. – M. : Nauka, 1991. – S.12–14.
4. Giddens Je. Novye pravila sociologicheskogo metoda / Je. Giddens // Teoreticheskaja sociologija : Antologija : V 2 ch. – M. : Kn. dom «Universitet», 2002. – Ch.2. – 424 s.
5. Gur V. I. Jeticheskaja koncepcija germanskoj social-demokratii (istoriko-filosofskij analiz : Bad-Godesberg, 1959 – Berlin, 1989) / V. I. Gur. – K. : Centr social'nih doslidzhen' im.V. Starosol's'kogo, 1997. – 256 s.
6. G'osle V. Praktychna filosofija v suchasnomu sviti / V. G'osle.– K. : Libra, 2003. – 248 s.
7. Elias N. Proces cyvillizacij'. Sociogenetychni i

суспільство ризику» [26].

⁴ У статті йдеться про соціальний капітал П. Бурдьє, який, використовуючи Марксову семантику капіталу як міжлюдських взаємин, виокремлює детерманції не тільки економічного, а й культурно-історичного сенсу [2].

- нетичні дослідження / Н. Еліас. – К. : Альтернативи, 2003. – 672 с.
8. Ермоленко А. М. Освіта як формування практичного розуму. Відповіді на запитання Ганни Крицької / А. М. Ермоленко // *Філософія освіти : наук. часопис.* – 2009. – № 1–2(8). – С. 39–40.
 9. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тулузи / М. Згуровський // *ДТ.* – 2005. – № 34 (562).
 10. Кант І. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // *Сочинения в 6 т.* – М. : Наука, 1966. – Т. 6. – С. 27.
 11. Кант І. Критика практичного розуму / І. Кант. – К. : Юніверс, 2004. – 240 с.
 12. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
 13. Локк Дж. Два трактата о правлении // Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – С. 135–405.
 14. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю. М. Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
 15. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман. – М. : Наука, 2007. – 643 с.
 16. Маркс К., Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии / К. Маркс, Ф. Энгельс // *Сочинения.* – М. : Политиздат, 1955. – Т.4. – С. 419–459.
 17. Михальченко М. Постколониальный синдром на пострадянському просторі і шляхи розвитку освіти / М. Михальченко // *Філософія освіти : наук. часопис.* – 2009. – №1–2 (8). – С.13–23.
 18. Ролз Дж. Теорія справедливості / Дж. Ролз. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2001. – 822 с.
 19. Слотердайк П. Критика цинічного розуму / П. Слотердайк. – К. : Тандем, 2002. – 544 с.
 20. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ : Исследования в области мифопоэтического : Избранное / В. Н. Топоров. – М. : Прогресс, 1995. – 624 с.
 21. Тофлер Э. Шок будущего / Э. Тофлер. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557 с.
 22. Щириця Т. В. Соціальна етика: філософсько-освітні рефлексії / Т. В. Щириця // *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.* – 2011. – № 952. – С.156–161.
 23. Щириця Т. В. Основні цінності : актуальність дискусій СДПН–ХДС/ХСС / Т. В. Щириця // *Відродження соціал-демократії в Україні : перспективи.* – К. : Стилоз, 1997. – С.107–116.
 24. Щириця Т. В. Мовленнєво-комунікативний контекст креативності аксіосфери / Т. В. Щириця // *Творчість як корисне здійснення через істину у красі : матеріали X Міжнародної науково-практ. конференції (14–15 травня 2009 р., м. Київ).* – К. : ІВЦ «Політехніка», 2009. – С.151–153.
 25. Beck U. *Weltrisikogesellschaft* / U. Beck. – Frankfurt am Main : Surkamp Verlag, 2008. – 439 p.
 26. *Global Gerechtigkeit. Schlüsseltexte zur Debatte zwischen Partikularismus und Kosmopolitismus.* – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – 480 p.
- psyhogenetychni doslidzhennja / N. Elias. – K. : Al'ternatyvy, 2003. – 672 s.
8. Jermolenko A. M. Osvita jak formuvannja praktychnogo rozumu. Vidpovidy na zapytannja Ganny Kryc'koi' / A. M. Jermolenko // *Filosofija osvity : nauk.chasopys.* – 2009. – № 1–2(8). – S. 39–40.
 9. Zgurovs'kyj M. Shljah do informacijnogo suspil'stva – vid Zhenevy do Tuluzy / M. Zgurovs'kyj // *DT.* – 2005. – № 34 (562).
 10. Kant I. Otvet na vopros: chto takoe Prosvechenie? / I. Kant // *Sochinenija v 6 t.* – M. : Nauka, 1966. – T. 6. – S. 27.
 11. Kant I. Krytyka praktychnogo rozumu / I. Kant. – K. : Junivers, 2004. – 240 s.
 12. Krims'kij S. B. Zapiti filosofsk'kih smisliv. – K. : PARAPAN, 2003. – 240 s.
 13. Lokk Dzh. Dva traktata o pravlenii // Dzh. Lokk. – M. : Mysl', 1988. – S. 135–405.
 14. Lotman Ju. M. Vnutri mysljashhiv mirov. Chelovek – tekst – semiosfera – istorija / Ju. M. lotman. – M. : Jazyki russkoj kul'tury, 1996. – 464 s.
 15. Luman N. Social'nye sistemi. Oчерk obshhej teorii / N. Luman. – M. : Nauka, 2007. – 643 s.
 16. Marks K., Jengel's F. Manifest Kommunisticheskoj partii / K. Marks, F. Jengel's // *Sochinenija.* – M. : Politizdat, 1955. – T.4. – S. 419–459.
 17. Myhal'chenko M. Postkolonial'nyj syndrom na postradjans'komu prostori i shljahy rozvytku osvity / M. Myhal'chenko // *Filosofija osvity : nauk.chasopys.* – 2009. – №1–2 (8). – S.13–23.
 18. Rolz Dzh. Teorija spravedlyvosti / Dzh. Rolz. – K. : Vyd-vo Solomii' Pavlychko «Osnovy», 2001. – 822 s.
 19. Sloterdajk P. Krytyka cynichogo rozumu / P. Sloterdajk. – K. : Tandem, 2002. – 544 s.
 20. Toporov V. N. Mif. Ritual. Simvol. Obraz : Issledovanija v oblasti mifopojeticheskogo : Izbrannoe / V. N. Toporov. – M. : Progress, 1995. – 624 s.
 21. Tofler Je. Shok budushhego / Je. Tofler. – M. : ООО «Izdatel'sto AST», 2002. – 557 s.
 22. Shhyrycja T. V. Social'na etyka: filosofsk'ko-osvitni refleksii' / T. V. Shhyrycja // *Visnyk Harkivs'kogo nacional'nogo universytetu im. V. N. Karazina.* – 2011. – № 952. – S.156–161.
 23. Shhyrycja T. V. Osnovni cinnosti : aktual'nist' diskusij SDPN–HDS/HSS / T. V. Shhyrycja // *Vidrodzhennja social-demokratii' v Ukrai'ni : perspektyvy.* – K. : Stylos, 1997. – S.107–116.
 24. Shhyrycja T. V. Movlennijevo-komunikatyvnyj kontekst kreatyvnosti aksiosfery / T. V. Shhyrycja // *Tvorchist' jak korysne zdijsnennja cherez istynu u krasi : materialy X Mizhnarodnoi' naukovoprakt. konferencii' (14–15 travnja 2009 r., m. Kyi'v).* – K. : IVC «Politehnika», 2009. – S.151–153.

27. Habermas J. Hat die Konstitutionalisierung des Völkerrechts noch eine Chance? Politische verfasste Weltgesellschaft vs. Weltrepublik (Auszug) / J. Habermas // Global Gerechtigkeit. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – P. 373–403.
28. Höffe O. Für und wider eine Weltrepublik / O. Höffe // Global Gerechtigkeit. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – P. 242–262.
29. Nagel Th. Das Problem globaler Gerechtigkeit / Th. Nagel // Global Gerechtigkeit. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – P. 104–145.
30. Rawls J. Das Völkerrecht / J. Rawls // Global Gerechtigkeit. – Berlin : Suhrkamp Verlag, 2010. – P. 55–103.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2012 р.

КРЕАТИВНІ ВІРТУАЛЬНІ СПІЛЬНОСТІ ЗА УМОВ НЕСТАБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО СВІТУ: МАС-МЕДІЙНИЙ ТА СОЦІАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ ПРОЕКТУ «MULTITUDE»

В. Л. Якубіна

*кандидат філософських наук, асистент кафедри філософії
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна
valentina.jakubina@gmail.com*

У центрі уваги автора статті – ідея М. Хардта та А. Негрі, які вбачають, що «глобальному центрові» вже сьогодні протистоять структури з мережевою будовою («multitude»): вони не мають виразного центру та конкретного лідера. Ці структури є мобільними, гнучкими, самоорганізованими. Саме ці креативно-віртуальні альянси – «multitude» – фактично, й спричинили розквіт «Арабської весни». Надлишок владних структур модерну викликав появу ідеї тотального контролю, ось чому уряди деяких країн не зацікавлені у звільненні громадян за допомогою подолання бідності або через вирішення «соціальних питань». Сучасний світ глобально-локальних контекстів М. Хардт та А. Негрі визначають як «пору поміжчасся», це пора «перетікання» національної парадигми держави епохи модерніті у нову глобальну форму – вселенську демократію, перспективною базою якої зараз слугує мережа Інтернет.

Ключові слова: Імперія, «multitude» (множинність), стан «поміжчасся», мережа.

CREATIVE VIRTUAL COMMONS IN VOLATILITY AT CONTEMPORARY WORLD: MASS-MEDIA AND SOCIAL CONTEXTS OF «MULTITUDE» PROJECT

V. L. Jakubina

*PhD in Philosophy, assistant, Department of Philosophy
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
valentina.jakubina@gmail.com*

The author of the article resumes an idea of M.Hardt & A.Negri about struggle between «global center» and network structures («multitude»). Network structures are mobile, flexible, without any center and a leader. Those creative virtual alliances – «multitude» – are base for rising of «Arab Spring». The excess of imperative structures of Modern generate an idea of total control, that's why governments of differ countries are not interested in liberation of the citizens with reforms for negotiations of poverty or by solutions of «social questions». Current world of global-local contexts M.Hardt & A.Negri define as «period of timeless time», this period characterized by «liquid» for Nation-State of Modernity Age near new global form – Common Democracy, the perspective base for this is Internet/Network.

Keywords: Empire, multitude, state of «between time», network.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Наші соціально-філософські рефлексії стосовно доволі нового проекту віртуальних спільностей М.Хардта та А.Негрі, що має назву «multitude», потрібно розпочати із пояснення термінології авторів, адже, незважаючи на те, що цей альтернативний проект є вагомим елементом сучасної європейської соціальної філософії (ї розробляється його авторами вже понад 10 років), в Україні він досі є невідомим й подекуди незрозумілим, наприклад, ми, чи то була не вперше, серед українських фахівців з соціальної філософії та філософії історії, звернулись до цього проекту у нашому дисертаційному дослідженні [20, 151-179].

Пересторогу викликає навіть тлумачення самого терміну «multitude», не говорячи вже про експлікації цього явища у соціальній дійсності. Хоча, власне, події, що відбуваються наразі у всьому світі і, в першу чергу, зачепили консервативне середовище арабської цивілізації, відомі як – «Арабська весна» (*Arab Spring*): ось пряма реалізація проекту М. Хардта та А. Негрі [29]. Отже, розпочнемо із термінології, щоб пояснити в чому полягають складнощі перекладу.

Найчастіше термін «multitude» застосовують у мовленні як синонімічний «масі» або «багатоманітності». Відповідне розуміння цього поняття ґрунтується на його прагматичній в англосаксонській традиції. Очевидно, що дане поняття все ж відрізняється за своїм смисловим навантаженням від тлумачень «маси» та «натовпу». Для того, аби підкреслити відмінність й самобутність «multitude», як одного з проявів людських спільностей, звернемося до тлумачення терміну.

«Multitude» – слово індоєвропейського походження, з давньої латини – «multitudo», тобто, «багато», «різне» (й таке інше), пізніше стало широковживаним у старовинних французьких мовних діалектах та середньовічній англійській мові.

В англосаксонській словесній традиції йому притаманні такі основні значення: «multitude» – вихідна умова якісного буття окремих персон; «multitude» – величезна кількість; «multitude» – маса, популяція, концерт. Синонімічними значеннями, в англійській мовній традиції виступають – армія, легіон, набір (палітра), асоціація. М. Хардт та А. Негрі працюють в англосаксонській традиції мовлення, тому для нас є обов'язковим таке дещо філологічне дослідження (на перший погляд), з огляду на відмінність мовних апаратів.

Неоднозначність перекладу терміну «multitude» пов'язана з тим, що в українській та російській мовах точні еквіваленти терміну відсутні. Автор дослідження стикнулася з цією проблемою, намагаючись адекватно перекласти українською мовою вже згадане вище поняття й деякі, супутні йому (наприклад – «singularity»), не порушуючи смислів концепції М. Хардта та А. Негрі [20, 151-179].

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Порівнюючи доступні екземпляри текстів М. Хардта та А. Негрі англійською та російською мовами (українського перекладу досі немає), помічаємо різницю: наприклад, книга «Імперія» («Empire»), що вийшла російською мовою у видавництві «Праксис» (Москва, 2004), має величезний недолік. Тут, фактично, була знівельована термінологія М. Хардта та А. Негрі – замість терміну «multitude» було вирішено вжити більш звичний для російської наукової спільноти термін – «масса». Хоча, М. Хардт та А. Негрі попереджають й неодноразово, що сенс терміну «маса» в її класичному розумінні (як от, в концепціях Г. Ле Бона, Г. Тарда, психоаналітиків, Х.Ортеги-і-Гассета та ін.), не відповідає тому смислові, що притаманний «multitude». «Змішувати» ці терміни – навряд чи є коректним. Адже таке недбале ставлення змінює смислове навантаження й «викривлює» сенс концепції. Через два роки російські вчені готували до друку іншу книгу цих же авторів, яка містить більш концептуальний виклад матеріалів, що вже певною мірою були висвітлені в «Імперії» («Empire»), а саме – «Множество: война и демократия в эпоху Империи» («Multitude: War and Democracy in the Age of Empire»). Цього разу до перекладу термінології вирішили підійти серйозніше: «multitude» отримує власне найменування – «множество» (видавництво «Культурная революция» Москва, 2006). Наразі вийшла друком третя частина трилогії авторів – «Співдружність» («Commonwealth»), однак вона поки не перекладена російською мовою. Щодо україномовного перекладу термінології М. Хардта та А. Негрі, то, наприклад, А.Гальчинський, а услід за ним й інші дослідники, використовують термін «множинність» як український відповідник «multitude», але ми у статті будемо послуговуватись оригінальним англійським терміном (зробивши відповідні пояснення щодо використовуваних термінів [20, 151-179; 3]).

Адже «multitude» є контекстуально багатограним поняттям – це й рівень життя (тобто, багатоплановість можливостей): не лише кількісний вимір, а й якісність його; також, «multitude» це – більшість (навіть – нескінченність); ще «multitude» можна перекласти як – зібрання, натовп, концерт, аудиторія (наприклад, певного ТВ-каналу), союз, батальйон, народ, мережа та ін. Отже, «множинність» може виступати лише «блідим» українським еквівалентом для «multitude».

Завершення епохи Імперії (йдеться про закінчення фази монополістичного капіталізму, яке «приховане» за поняттям „флексія Імперії“) є проблемою, котра не має остаточного вирішення. Окремі дослідники вважають, що Імперія знаходиться у фазі свого розквіту: „Після падіння Берлінського муру, яким було покладено кінець великої соціалістичної альтернативи, капіталізм святкує не лише економічну перемогу; він демонструє здатність проникати в нові системи уявлень, як-от мережний світ [...]». Він постає як обрій, за який неможливо перейти, хіба що перемігши саму імперію економіки» [12, 210-211]. Фактично, ці положення відповідають тезам М. Хардта та А. Негрі – творці гіпотетичного проекту «multitude» теж вважають, що Імперія переживає найвищу фазу свого розквіту, за якою неминуче слідуватиме її загибель, але, на сьогоднішній день, склалася така ситуація, коли виникають альтернативні угруповання, які не бажають приймати участі у монополістичних «іграх-карнавалах» [11; 18, 254-256].

Уряди, в концепції М. Хардта та А. Негрі, перебувають в опозиції до своїх власних народів, у стані війни зі своїми ж громадянами, заради підтримки «касти обраних» – капіталовласників [17, 411]. Потрібно сказати, що аналогія з кастою та капіталістами підібрана автором досліджен-

ня не даремно. Капіталісти за доби Імперії існують як «закритий клас», який співпрацює з урядами, та намагається й надалі залишатись стабільним утворенням, тому «аматорам» важко потрапити в цю «когорту недоторканих», яка підтримується та схвалюється урядами: еліти доби Імперії – це закриті структури, які мають значно більше переваг ніж представники не-еліт. Однією з таких переваг є незалежність від часових та просторових потоків [12, 252]. У ситуації, коли про себе заявить Глобальний Альянс, подібні ситуації в світі перестануть бути актуальними. Адже для М. Хардта та А. Негрі цей Альянс асоціюється з мережевою системою, тобто охопленими будуть всі території – не буде країн, таких як Африка, наприклад, що, страждатимуть від голоду через «вигідність» цього голоду корпораціям. До Глобального Альянсу будуть входити всі країни світу, незалежно від їх економічних ситуацій. Однак, залишаються актуальними (й відкритими) питання: яким чином буде сформовано цей союз? Чи буде хтось на його чолі? До подібних тез апелюють нині багато соціальних теоретиків [3; 8; 11; 14; 23; 26].

Стан «поміжчасся» викликає прямі асоціації-замальовки з романом Дж. Оруела «1984», що стосуються тотальною контролю за життям як соціальним, так й приватним. У суспільному пласті тенденція націлена на перетворення приватного на публічне: «пильне око» стежить за кожним і скрізь, а у економіці ж відбуваються зрушення, які націлені на тотальну приватизацію та перехід до приватної власності [17, 252]. Маємо зазначити, що А. Негрі добре ознайомлений концепцію М. Фуко й, звісно, окремі її фрагменти справили на нього неабияке враження. В цьому контексті образ «пильне око» перекликається з ситуаціями в'язниці та клініки, коли «всевидюче око» лишень можливість своєї присутності вводить людину у хворобливий стан жаху та істерії [31].

Період «поміжчасся» характеризується діяльністю урядів, яка націлена на безпеку (а не на оборону, як проголошувалось раніше). Ця «безпека» проявляється в тому, аби підтримувати «multitude» в «розділеному» становищі: боротьба з зовнішніми ворогами ніби зливається з протистоянням із супротивниками внутрішніми (тобто, громадянами власної країни) [17, 14]. Відтак можна зробити висновок, що важливим є підтримання населення у стані маси через обуреність, знервованість, пошуки безпеки та стабільності – такій масі далеко до «multitude», а, отже, держава як національне утворення (й підґрунтя Імперії) може існувати й не турбуватись того, що є хоч натяк на загрозу [18, 254-256].

Важливо зауважити, що ворогами у сучасних війнах (за концепцією М. Хардта та А. Негрі) виступають: «[...] навіть не окремі люди, а, швидше, абстрактні поняття та декотрі ситуації» [17, 26]. Відповідно до цього твердження, межі воєнних дій: «[...] набувають характеру необмеженості як у просторовому, так й у часовому сенсах» [17, 27]. Отже, війни отримують віртуальні статуси – вони пронизують буття людей, усіх людей: сьогодні це відбувається завдяки ЗМІ. М. Хардт та А. Негрі називають сучасну війну IV-ю світовою [17, 56-57].

Насильство відбувається під гаслами «захисту прав людини», але важко не погодитись з М. Хардтом та А. Негрі в тих твердженнях, що на сьогоднішній день важко говорити про права людини в контексті способу їх дотримання. Захист прав певних націй відбувається за рахунок порушення прав на захист іншої нації, до того ж, ці дії вважаються цілком легітимними [17, 334]. «Війна з терором», «конфлікт цивілізацій» – це все (а також інші яскраві гасла) створені урядами деяких країн задля виправдання насильства, яке набуло глобальних масштабів – воно може зринути в будь-який час, в будь-якому місці планети [17, 292]. Для авторів трилогії «Імперії» важливим є кантівський імператив: свобода одного закінчується там, де починається свобода іншого. Ця добре відома домінанта І. Канта є гаслом нової ліберальної демократії, яку відстоюють М. Хардт та А. Негрі, вона декларує свободу волі як одну з основних цінностей, яка буде реалізуватися за рахунок відповідальності кожного й рівності всіх у Співдружності [28, 15].

Отой стан «поміжчасся», про який ми писали вище, М. Хардт та А. Негрі й називають Імперією. Імперія – це знаряддя капіталістичного класу, вона підтримує своє існування за допомогою насильства жахом й кошмарами, цей стан викликається постійною загрозою насилля, а навіть не самим фактом насилля. Імперія, відповідно, підтримується капіталістичною елітою, яка реалізує свою свободу через «імперскість» (необмежену незалежність меншості й погрози більшості), й начебто несе відповідальність. Потрібно підкреслити, що М. Хардт та А. Негрі схильні вважати, що політики в наш час не існує (як вільної діяльності), вона підмінена адмініструванням й супротивна демократичній легітимності [17, 355-356].

Щодо Імперії як режиму та «імперскості» як способу реалізації (втілення) цього режиму в соціальну дійсність, варто зазначити: Імперія не є настільки міцною та непорушною, як здається на упереджений погляд людини-маси: існують на земній кулі території так звані «чорні діри» – тут не існує законів та права, відбуваються соціальні та економічні процеси, які перманентно загрожують існуванню Імперії (йдеться про новітні спільності, які мають мережеву структуру та діють на кшталт бойових загонів та фундаменталістських рухів [12, 243-245]).

Чому ж мають місце ці процеси й яким чином вони можуть бути недосяжними для «тотальної» Імперії? М. Хардт та А. Негрі вважають, що велика помилка представників глобальної еліти в тому, що мало уваги приділяється ними територіям, країнам та навіть континентам, які вважаються економічно відсталими. Подібні місцевості не розглядаються Імперією у якості сильних та компетентних ворогів, з якими варто боротися «на рівних», але саме представники цих територій й завдадуть нищівних ударів Імперії. Імперія всіма своїми силами намагається не змінити свою вертикальну структуру на горизонтальну й не «перевтілитись» (автоматично) в мережу, однак: «[...] це схоже на спробу відштовхнути від себе мережу, яка, в свою чергу, нагадує зусилля подібне до боротьби за допомогою палиці з прибіжною хвилею» [17, 85].

М. Хардт та А. Негрі вбачають, що «глобальному центрові» вже сьогодні протистоять структури з мережевою будовою: вони не мають виразного центру та одного лідера. Ці структури є мобільними, гнучкими, самоорганізованими. Отже, йдеться про «multitude» як єдність «singularities». Такий ворог є страшним для Імперії, бо майже неможливо визначити масштаби «мережевих регіонів» – вони присутні скрізь, але, по суті, в конкретному місці, як матеріальна одиниця, вони відсутні [17, 48-49]. Прикладами таких армій М. Хардт та А. Негрі називають комунізм у соціалістичних країнах, В'єтнам 1960-70-х рр., Ірак з 2003 року [17, 74-78]. А також, звісно, протести в арабських країнах 2010-2012 рр, які тривають й нині і докладно описані згаданим тандемом авторів у їх новій провокаційній роботі «Декларація» [30].

Через жах та терор (які маскуються під потребу у воєнних діях з тероризмом за мир) Імперія підтримує своє існування й доки насилля (в будь-якому вигляді: як соціальне, як економічне, як політичне, як психологічне чи, як ідеологічне [17, 75]) буде вважатись легітимним – доти неможливо говорити про демократію та свободу, адже, усіяке насилля, у своїй суті, є тероризмом [17, 43]. Зважаючи на цю тезу, М. Хардт та А. Негрі все ж зауважують: «[...] якщо ми не будемо боротися, то нас знищать наші вороги, якщо ж ми будемо воювати за ними, то все одно врешті решт знищимо себе» [17, 23].

Таким чином, ми відзначили, що перспектива боротьби мережевих спільностей та Імперії призведе до миру в будь-якому з варіантів – хто б не переміг у сутичці. Різниця лише в «якості» миру: якщо, переможе Імперія (хоча, за М. Хардтом та А. Негрі це апіорі неможливо), то будь-які елементи, які «розхитують» систему, будуть знищені, а свідомість людей знову стане масовою, а не сингулярною; якщо ж переможе «multitude», то «розхитана система» знову повернеться до рівноваги, але ця рівновага вже буде іншого ґатунку – зв'язки в ній будуть горизонтального характеру, а в суспільному житті це буде відчуватися через появу дійсної демократії, свободи, рівності [27].

До речі, доволі парадоксальною, на наш погляд, виглядає ідея боротьби Імперії та «multitude», враховуючи аргументацію М. Хардта та А. Негрі, яка свідчить про те, що Імперія як стан глобального устрою все одно зникне, навіть без протистояння з «multitude». Отже, боротьба між ієрархічною Імперією та мережевою «multitude» покликана прискорити процес «згасання» Імперії, а не подолати «імперскість» як таку, бо вона самоліквідується завдяки об'єктивним законам історії та їх спрямованості до іншого рівня суспільного устрою: до мережі. Стан «поміжчасся» – це стан рівноваги, а «Імперія – це [...] єдина форма влади, якій вдається зберегти теперішній глобальний устрій на довгий час» [17, 3]. Виходить, що Імперія бореться за «рівновагу системи», але в системі вже наявні елементи, які прагнуть зруйнувати цю рівновагу задля утворення системи нового типу – анти-Імперії, й цей процес зупинити неможливо, але варто штучно прискорити, – вважають М. Хардт та А. Негрі.

До речі, М. Хардт та А. Негрі майже не аналізують сценарій розвитку подій, який може виникнути після перетворення Імперії на її протилежність. В книзі відсутній детальний опис перспектив «безвладдя», наприклад, Н. Фергюсон в статті «Світ без супердержави» аналізує можливість зникнення Америки з карти світу як суб'єкта та чинника найвагоміших рішень світу [14, 21-30]. Однак, про безвладдя як таке, у М. Хардт та А. Негрі не йдеться, йдеться про футурологічний світ «multitude», який з необхідністю має замінити імперську фрагментованість «вселенською людською спільністю». Як ми повсякчас зазначали: автори представленої концепції вважають, що ієрархічність світоустрою має бути замінено мережевою структурою, а підконтрольна праця нормованого дня – творчою співпрацею й взаємодією «singularities» як співавторів «multitude» [17, 110-111]. Метою нового устрою, сформованого за принципом мережі, буде утворення спільності нового типу, що буде діяти та існувати на основі інтересів та цінностей. Мова йде про створення нового смислового поля (нового способу організації різнопланових тенденцій соціального життя), яке буде здатне замінити систему суверенітетів, й основною метою якого буде контроль благ та послуг для підтримки самовідтворення «multitude» [17, 256-257].

Цікавим моментом досліджуваної концепції є розуміння «multitude» в її розвитку й «розгортанні»: ця спільність спочатку виникає із знаком мінус – вона є руйнівною, навіть брутальною силою, що ліквідує порядок та гармонію системи, її ієрархічність. Та пізніше, після повної де-

струкції Імперії, «multitude» має спрямуватись на конструювання, й відтепер змінити мінус на плюс. Важливо, зазначають М. Хардт та А. Негрі, не упустити той момент, коли має відбутися зміна знаку, бо інакше стан хаосу може затягнутись. Ці нові, анти-вертикальні взаємовідносини базуються на комунікації, на постійних пошуках колективних «точок перетину» (спільних смислів: уточнення наше – Я.В.), які близькі кожній з «singularities» [17, 420].

ВИСНОВКИ

Спілкування між індивідами є вагомою перепоною для поширення «приватно-капіталістичної» власності, вважають М. Хардт та А. Негрі, – зростання як кількісної, так й якісної характеристик спілкування, завдяки Інтернету та іншим комунікаційним мережам, є однією з вирішальних причин для зникнення індивідуальної власності [17, XII], поряд із трансформацією сутності праці. Звідси, ми робимо висновок, що спілкування (яке є дуже важливим для авторів гіпотетичного проекту «multitude») набуває абсолютно нового статусу в епоху мереж та інформаційних потоків, виникає новий «комунікативний імператив»: «Імператив передачі та примусу – через правило чи норму, – яким керувався старий світ, поступається місцем, як вважається, вимозі встановлення стосунків, зв'язків та міжособистісних відносин» [12, 200]. Міжособистісні взаємовідносини є принциповою основою діяльності «multitude», як нового типу спільності, що якнайкраще реалізується через творення спільних смислів ми-спільностями завдяки новим альтернативним медіа та можливостям доступу до них. Недаремно задля придушення «нових арабських революцій» урядом використовувались методи розірвання комунікативних зв'язків у новостворених спільностях: масове вимкнення мобільного зв'язку та раптове відключення Інтернету [29].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадью А. Метаполитика : можно ли мыслить политику? Краткий трактат по метаполитике / А. Бадью. – М. : Принт, 2005. – 239 с.
2. Габермас Ю. Структурні перетворення у сфері відкритості : дослідження категорії громадянське суспільство / Ю. Габермас. – Львів : Літопис, 2000. – 318 с.
3. Гальчинський А. Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти / А. Гальчинський. – К. : Либідь, 2006. – 312 с.
4. Дебрэ Р. Введение в медиологию / Р. Дебрэ. – М. : Праксис, 2010. – 368 с.
5. Джохадзе И. Массовое общество и демократический тоталитаризм: свобода без выбора [Электронный ресурс] / И. Джохадзе. – Режим доступа : http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_5_6/04.htm
6. Дилигенский Г. Глобализация в человеческом измерении [Электронный ресурс] / Г. Дилигенский. – Режим доступа : http://russiaglobalclub.com/gw_02_04a.htm
7. Дугин А. Г. Трансформация политических структур и институтов в процессе модернизации традиционных обществ : дис. доктора полит. наук : 23.00.02 / Дугин Александр Гельевич. – Ростов н/Д, 2004. – 346 с.
8. Ейк К. Небезпечні зв'язки: взаємодія глобалізації і демократії / К. Ейк // Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика. – Луганськ : Альма Матер-Знання, 2002. – С. 11–26.
9. Еляков А. Д. Современная информационная революция / А. Д. Еляков // Социологические исследования. – М. : Принт, 2003. – № 10. – С. 29–38.
10. Ермоленко А. М. Публічність як чинник громадянського суспільства за доби глобалізації / А. М. Ермоленко // Громадянське суспільство в Україні за доби глобалізації : ціннісно-нормативне та інституційне

REFERENCES

1. Bad'ju A. Metapolitika : možno li myslit' politiku? Kratkij traktat po metapolitike / A. Bad'ju. – M. : Print, 2005. – 239 s.
2. Gabermas Ju. Strukturni peretvorennja u sferi vidkrytosti : doslidzhennja kategorii' gromadjans'ke suspil'stvo / Ju. Gabermas. – L'viv : Litopys, 2000. – 318 s.
3. Gal'chyns'kyj A. Global'ni transformacij': konceptual'ni al'ternatyvy. Metodologichni aspekty / A. Gal'chyns'kyj. – K. : Lybid', 2006. – 312 s.
4. Debrje R. Vvedenie v mediologiju / R. Debrje. – M. : Praksis, 2010. – 368 s.
5. Dzhohadze I. Massovoe obshhestvo i demokraticeskij totalitarizm: svoboda bez vybora [Jelektronnyj resurs] / I. Dzhohadze. – Rezhim dostupa : http://www.ruthenia.ru/logos/number/2001_5_6/04.htm.
6. Diligenskij G. Globalizacija v chelovecheskom izmereniii [Jelektronnyj resurs] / G. Diligenskij. – Rezhim dostupa : http://russiaglobalclub.com/gw_02_04a.htm.
7. Dugin A. G. Transformacija politicheskikh struktur i institutov v processe modernizacii tradicionnyh obshhestv : dis. doktora polit. nauk : 23.00.02 / Dugin Aleksandr Gel'evich. – Rostov n/D, 2004. – 346 s.
8. Ejek K. Nebezpečni zv'jazky: vzajemodija globalizacii i demokracii' / K. Ejek // Globalizacija. Regionalizacija. Regional'na polityka. – Lugans'k : Al'ma Mater-Znannja, 2002. – S. 11–26.
9. Eljakov A. D. Sovremennaja informacionnaja revolucija / A. D. Eljakov // Sociologicheskie issledovanija. – M. : Print, 2003. – № 10. – S. 29–38.
10. Jermolenko A. M. Publichnist' jak chynnyk gromadjans's'kogo suspil'stva za doby globalizacii' / A. M. Jermolenko // Gromadjans'ke suspil'stvo v Ukraïni za doby globalizacii': cinnisno-normatyvne ta instytucijne

- забезпечення його розбудови. – К. : Інститут ліберального суспільства, 2007. – С. 91–107.
11. Жижек С. Добро пожаловать в пустыню Реального / С Жижек. – М. : Фонд «Прагматика культуры», 2002. – 160 с.
 12. Мартен Д. Метаморфози світу : Соціологія глобалізації / Д. Мартен, Ж.-Л. Мецжер, Ф. П'єр. – К. : КМ Академія, 2005. – 302 с.
 13. Нансі Ж.-Л. Народ чи множинності? [Електронний ресурс] / Ж.-Л. Нансі. – Режим доступу : http://contr.info/index2.php?option=com_content&task=view&id=57&pop=1&page=0&Itemid=63.
 14. Фергюсон Н. Мир без сверхдержавы / Н. Фергюсон // Свободная мысль-XXI. – 2005. – № 1. – С. 21–30.
 15. Фріб М. Як осмислити посткомунізм? / М. Фріб // Політична думка. – 1997. – № 4. – С. 36–37.
 16. Хардт М. Империя / М. Хардт, А. Негри. – М. : Праксис, 2004. – 440 с.
 17. Хардт М. Множество : война и демократия в эпоху империи / М. Хардт, А. Негри. – М. : Культурная революция, 2006. – 559 с.
 18. Якубіна В. Л. Діалектика «масового» : маса – антимаса – multitude / В. Л. Якубіна // Шевченківська весна. Сучасний стан науки: досягнення, проблеми та перспективи розвитку (20–23 березня 2008 року) : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених, присвяченої 90-річчю з дня заснування Українського Студентського Товариства Київського Університету Святого Володимира / За заг. ред. проф. О. К. Закусила. – К. : Обрії, 2008. – Вип. IV : У 4-х част. – Ч.1. – С. 254–256.
 19. Якубіна В. Л. Нові прояви феномену масовості та явищ пов'язаних з ним у суспільствах-мережах за доби «інформаційного капіталізму» / В. Якубіна // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – 2007. – № 2 (20). – Ч.1. – С. 52–55.
 20. Якубіна В. Л. Основні тенденції концептуалізації феномену мас в сучасній соціальній філософії : дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Якубіна Валентина Леонідівна. – К., 2008. – 266 с.
 21. Agamben G. Homo Sacer: Sovereign Power and Bare Life / G. Agamben. – Stanford University Press; 1 edition, 1998. – 228 p.
 22. Bates D. Hardt and Negri: Anarchists or (Post) Marxists? [Електронний ресурс] / David Bates // The Political Studies Association, Newcastle University. – Режим доступу : http://www.psa.ac.uk/journals/pdf/5/2010/50_613.pdf
 23. Castells M. Information Technology and Global Capitalism [Електронний ресурс] / Manuel Castells // On the Edge. Essays on a Runaway World. – book edited by A. Giddens and W. Hutton. – London: 1999. – Режим доступу до книги : <https://is.muni.cz/el/1423/jaro2009/SOC777/HDR2001.txt>.
 24. Frassinelli P. P. Biopolitical production, the common, and a happy ending: on Michael Hardt and Antonio Negri's Commonwealth / Pier Paolo Frassinelli // Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies. – 2011. – P. 119-131.
 25. Grattan S. The Indignant Multitude: Spinozist Marxim after Empire / Sean Grattan // Mediations 25.2. – Winter 2011. – P. 5-21.
 26. Jameson F. A New Reading of Capital / Fredric Jameson // Mediations Vol. 25, Number 1. – Fall 2010 – Marx, Politics and Punk – p. 15-14.
 27. Negri A. The Labor of the Multitude and the Fabric of Biopolitics. [Trans. Sara Mayo, Peter Graefe and Mark Coté. Ed. Mark Coté] / Antonio Negri // Mediations 23.2 – (Spring 2008) – p. 8-25.
- zabezpečennja jogo rozbudovy. – K. : Instytut liberal'nogo suspil'stva, 2007. – S. 91–107.
11. Zhizhek S. Dobro pozhalovat' v pustynju Real'nogo / S. Zhizhek. – M. : Fond «Pragmatika kul'tury», 2002. – 160 s.
 12. Marten D. Metamorfozy svitu : Sociologija globalizacii' / D. Marten, Zh.-L. Meczher, F. P'jer. – K. : KM Akademija, 2005. – 302 s.
 13. Nansi Zh.-L. Narod chy mnozhynnosti? [Elektronnyj resurs] / Zh.-L. Nansi. – Rezhym dostupu : http://contr.info/index2.php?option=com_content&task=view&id=57&pop=1&page=0&Itemid=63.
 14. Fergjuson N. Mir bez sverhderzhavy / N. Fergjuson // Svobodnaja mysl' – XXI. – 2005. – № 1. – S. 21–30.
 15. Frib M. Jak osmyslyty postkomunizm? / M. Frib // Politychna dumka. – 1997. – № 4. – S. 36–37.
 16. Hardt M. Imperija / M. Hardt, A. Negri. – M. : Praksis, 2004. – 440 s.
 17. Hardt M. Mnozhestvo : vojna i demokratija v jepohu imperii / M. Hardt, A. Negri. – M. : Kul'turnaja revolucija, 2006. – 559 s.
 18. Jakubina V. L. Dialektyka «masovogo»: masa – antymasa – multitude / V. L. Jakubina // Shevchenkivs'ka vesna. Suchasnyj stan nauky: dosjagnennja, problemy ta perspektyvy rozvytku (20–23 bereznja 2008 roku) : Materialy mizhnarodnoi' naukovo–praktyčnoj konferencii' studentiv, aspirantiv ta molodyh vchenyh, prysvjachenoj 90-richchju z dnja zasnuvannja Ukrai'ns'kogo Students'kogo Tovarystva Kyi'vs'kogo Universytetu Svja-togo Volodymyra / Za zag. red. prof. O. K. Zakusyly. – K. : Obrii', 2008. – Vyp. IV : U 4-h chast. – Ch.1. – S. 254–256.
 19. Jakubina V. L. Novi proyavy fenomenu masovosti ta javyshh pov'jazanyh z nym u suspil'stvah-merezhah za doby «informacional'nogo kapitalizmu» / V. Jakubina // Visnyk Nacional'nogo tehničnogo universytetu Ukrai'ny «Kyj'vs'kyj politehničnyj instytut» : Filosofija. Psihologija. Pedagogika : Zb. nauk. prac'. – 2007. – № 2 (20). – Ch.1. – S. 52–55.
 20. Jakubina V. L. Osnovni tendencii' konceptualizacii' fenomenu mas v suchasnij social'nij filosofii': dys. kand. filos. nauk : 09.00.03 / Jakubina Valentyna Leonidivna. – K., 2008. – 266 s.

28. Hardt M. Commonwealth / Michael Hardt and Antonio Negri. –The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2009. – xiv + 434 pp.
29. Hardt M. Arabs are democracy's new pioneers. The leaderless Middle East uprisings can inspire freedom movements as Latin America did before [Електронний ресурс] / Michael Hardt and Antonio Negri // The Guardian. – Thursday 24 February 2011. – P. 34. – Режим доступу до журн. : <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/feb/24/arabs-democracy-latin-america>.
30. Hardt M. Declaration [Електронний ресурс] / Michael Hardt and Antonio Negri // Jacobin. – Summer 2012. – Режим доступу до журн. : <http://jacobinmag.com/summer-2012/take-up-the-baton/>.
31. Samuels R. New Media, Cultural Studies, and Critical Theory After Postmodernism: Automodernity from Zizek to Laclau / Samuels R. – UK: Palgrave Macmillan. – 272 p. – (Education, Psychoanalysis, Social Transformation).

Стаття надійшла до редакції 12.05.2012 р.

УДК 159.9

МЕТАФИЗИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ: ПРАВО НА ПРОПИСКУ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

А. А. Бреусенко-Кузнецов

*доцент кафедры психологии и педагогики
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт», Киев, Украина
br.kuznetsov@gmail.com*

Статтю присвячено дослідженню міри виправданості панівної настанови академічної психології на відмову визнавати метафізичні теорії особистості у статусі наукових. Наведено порівняльну характеристику двох типів науковості у психології. Рисами експериментально-орієнтованого наукового знання визнано позитивістську й матеріалістичну орієнтацію, протиставлення себе філософії, пошук необхідних закономірностей в явищах, акцент на причинні пояснення, опору на експериментальний досвід та ін. Рисами клінічно-орієнтованого наукового знання стали світоглядний плюралізм, знаходження у філософії свого фундамента, визнання свободи і відповідальності особистості, акцент на розуміння мети і смислів, опора на клінічний досвід та ін. Власне метафізичні теорії особистості раніше виключалися з наукового вжитку згідно випадкових критеріїв (вимоги марксистської ідеології, позитивістських канонів знання, відсутність даних про їхню практичну ефективність). Зроблено висновок про необхідність подолання антиметафізичних наукових забобонів.

Ключові слова: наука, метафізика, теорії особистості.

METAPHYSICAL THEORIES OF PERSONALITY: A RIGHT FOR REGISTRATION IN THE PSYCHOLOGICAL SCIENCE

A. A. Breusenko-Kuznetsov

*Associate professor, Psychology and Pedagogics Department,
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
br.kuznetsov@gmail.com*

The article is aimed at researching the measure of validity of the dominating position of academic psychology to refuse metaphysical theories of personality in recognizing their scientific status. The comparative characteristic of the two types of scientific knowledge in psychology is given. The features of the experimentally-focused scientific knowledge are positivistic and materialistic orientation, opposition to philosophy, search for indispensable laws in phenomena, accent on a causal explanation, reliance on experimental experience, etc. The features of the clinically-focused scientific knowledge are the world outlook pluralism, acknowledging the philosophy's own basis, recognition of freedom and responsibility of personality, accent on understanding of the purposes and senses, reliance on clinical experience, etc. The metaphysical theories of personality proper were earlier excluded from the scientific use according to optional criteria (requirements of Marxist ideology, positivistic canons of knowledge, absence of data about their practical efficiency). The conclusion about necessity to overcome anti-metaphysical scientific prejudices is inferred.

Keywords: science, metaphysics, theories of personality

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

О том, что метафизическая психология – это психология «ненаучная», знает каждый отечественный психолог, получивший образование в советское и раннее постсоветское время. Такое «знание» ему было предписано в связи с марксистской идеологизацией психологической науки – и с её после-

действием. Отчего же ненаучна метафизическая психология? – она *противоречит* положениям *метафизики диалектического материализма*, навязчиво утверждаемым в «научном» статусе.

О том же «ненаучном» статусе метафизической психологии знают и академические психологи западных стран. Их ориентиром, разумеется, был не диалектический материализм, а *позитивизм*. Если первый выдвигал откровенно метафизические положения и отрицал их метафизический характер, то со вторым ситуация ещё грустнее: его *метафизические положения не сформулированы*, а только *подразумеваются*, а потому и конкретное содержание их толком *не осознаётся*.

Проблему нашей статьи составляет скрытая необоснованность широко распространённого в академической среде мнения о ненаучности метафизической психологии.

Задача нашей статьи – доказательство права на существование в научном статусе метафизических теорий в конкретной сфере психологического знания – в психологии личности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ

Поскольку позитивизм в психологии исторически возобладал как раз в период обретения ею статуса самостоятельной науки, он получил простор для *глобализации*. Подобно тому, как имеющие *локальное* значение ценности атлантической цивилизации были у нас некритично зарегистрированы в качестве *общечеловеческих*, так и *принципы позитивизма*, имеющие хождение внутри этого мировоззрения, были удовлетворены мировой академической средой в претензии на статус *общенаучных*.

Но не вся психология вошла в сциентистскую обойму, присягнувшую базисным положениям позитивистского мировосприятия. *Клинически-ориентированные* её направления не были бы эффективными, если бы следовали всем жёстким канонам, обязательным для направлений *экспериментальных* (они, прямо скажем, изменили бы и своей клинической ориентации, да и тем сущностным идеям, которые положены в основу каждого из них). В функции философско-методологического обеспечения систем психотерапевтического влияния на личность в научную психологию вернулась-таки метафизика, – что, разумеется, не может радовать доминирующих в академической среде представителей экспериментально-ориентированных традиций (ибо тот исследовательский аскетизм, который установился в качестве их образа профессионального действия, грозит обернуться надуманным излишеством). Отсюда – возобновляющиеся дискуссии *о научности* клинически-ориентированных школ. В этих дискуссиях оппоненты друг друга не слышат, да и не расположены слышать. Чаще всего мотивом академистов-экспериментаторов, инициирующих данные дискуссии, выступает стремление «закрыть» эти школы, поскольку те «не чтят святынь экспериментальной науки», «порочат светлый образ учёного», «незаслуженно хорошо живут в профессии» и «развращают молодёжь своим примером». Ну не в диалог же с ними вступать! Пусть сперва исправятся.

Отсутствие диалога, – от которого обе стороны, вроде, не сильно-то и страдают – не случайно. На самом деле, речь должна идти не о соответствии той или иной школы некоторым стандартам научности, а о вариативности самих стандартов. Т.е. о сложившемся существовании *двух основных типов научности в психологии* (см. табл.1).

Данная таблица иллюстрирует основные позиции *типичных* расхождений между экспериментаторами и клиницистами. С чем согласны и те, и другие – так это с тем, что *психология – эмпирическая наука*, и она *должна опираться на опыт*. Но «эмпирическая» – не значит непременно «экспериментальная», и опыт понимается не в том единственном привязанном к внешнему миру ключе, к которому привыкли экспериментаторы.

Клинический опыт, позволяющий *выводить тенденции из единичных случаев*, для убеждённых академистов-экспериментаторов подозрителен, они не считают нужным засчитывать его факты в качестве научных – ибо статистической проверке он зачастую не подлежит.

Вспомним, однако, о том, что статистическая верификация и экспериментальных данных – не от «хорошей жизни» (просто не существует иного, лучшего способа что-либо из этих измерений подтвердить); сами специалисты по матметодам указывают на то, что методы статистики, подтверждая данные эксперимента, сами – в плане своей применимости в психологии – не бесспорны.

Как признаёт воспитанница петербургской школы психологии Е. В. Сидоренко: «Уникальная специфика психологического исследования пока ещё сводится к традиционному приписыванию рангов и чисел явлениям, столь тонким, что, по-видимому, к ним применима лишь принципиально иная система регистрации и оценки. Психология отчасти сама виновата в том, что её заставляют вступать в неравный брак с математикой. Она не смогла пока ещё доказать, что строится на принципиально иных основах. Но пока психология не докажет, что может существовать неза-

висимо от математики, ... придётся использовать математические методы, чтобы избавиться от необходимости объяснять, почему мы, собственно, их не использовали?» [27, 6].

Таблица 1

**Сопоставление основных традиций в современной психологической науке
как представителей двух типов научности в психологии**

<i>Позиции сравнения</i>	<i>Экспериментально-ориентированная традиция</i>	<i>Клинически-ориентированная традиция</i>
<i>Мировоззренческая ориентация:</i>	Позитивистская и материалистическая	Плюрализм подходов: идеалистическая метафизика, онтология, феноменология, экзистенциализм, структурализм и пр.
<i>Отношение к науке и к другим формам культуры</i>	Наука – высшая форма культуры	Наука – одна из форм культуры
<i>Отношение к философскому знанию</i>	Оно ненаучно и альтернативно серьёзной опытной науке	Оно – фундамент научного знания
<i>Тип научного знания, к которому тяготеет</i>	«Естественнонаучный»; монологичный, с устранением влияния субъектного начала	Гуманитарный; диалогичный, с поддержкой влияния субъектного начала
<i>Критерий убедительности теоретических построений</i>	Выведение психического из внешней реальности	То, что познанное явление замыкается в логически обоснованную целостность
<i>Предмет поиска в плане детерминации</i>	Поиск необходимости в основе явлений	Признание свободы и потенциала внутреннего развития
<i>Способ организации знания</i>	Причинное объяснение (акцент на причины)	Понимание (акцент на цели и смыслы)
<i>Способ мышления</i>	Естественнонаучное, редуктивное: мир сводится к простейшим основаниям	Историческое: мир берётся как осмысленное целесообразное целое
<i>Опыт</i>	Внешний	Внутренний
<i>Основной метод</i>	Эксперимент	Клиническая беседа
<i>Общие свойства методов</i>	Номотетические	Идеографические
<i>Способ верификации</i>	Мат-статистика, усреднение данных по выборке	Понимание индивидуальных случаев в их логике и целостности
<i>Цель применения</i>	Для адаптации человека к решению важных общественных задач	Для решения проблем самого человека
<i>Способ и цель применения</i>	Человек – объект преобразования	Человек – субъект общения
<i>Базовая фантазия</i>	Идея прогресса	Идея общающихся точек зрения

Вдумаемся: если психология унижена выполнением чуждых ей предписаний, а психологи – вместо выполнения прямой своей задачи по развитию собственной науки, смиренно работают над новыми единственно для них самих задачами математическими, то их профессиональная позиция – своего рода отчаяние. Психологи обрекли себя на бессмысленное нетворческое занятие по подсчёту цифр в уравнениях, на тягостную компульсивность умственных операций – и это не оправдывается никакой *высшей* целью, только профессиональным *выживанием*, – не свидетельство ли сие защитного поведения, напр., «автоматизирующего конформизма» как механизма «бегства от свободы» (Э.Фромм)? Может, стоит попытаться *не следовать* заведомо проигрышным паттернам современного рабства, а напрячь все силы для возвращения достоинства науки. Не пропущен ли в её траектории развития важный поворот?

Конечно, и у паттерна «упования на математическую достоверность» есть долгая история, уходящая, по крайней мере, в эпоху барокко и геометрически выверенное философское творчество Б.Спинозы. Но ведь когда-то же, исторически недавно, «Юрьев день» для нашей науки ещё

существовал, и психологи могли выбирать себе друзей сообразно личным вкусам: кому – математика и естествознание, а кому – и классическая филология.

Для *теорий личности* – особенной области теоретизации в психологии – действует более мягкая система предписаний академической среды, чем в прочих психологических науках. «Большинство теорий личности и психотерапевтических концепций были сформулированы безо всякого обращения к математике» [27, 5], – без гнева и печали констатирует та же Е. В. Сидоренко. Правда, замечает она, *времена изменились*, и современным учёным вести себя подобно З. Фрейду, К. Г. Юнгу, Л. С. Выготскому, В. М. Бехтереву, В. Н. Мясищеву и другим гениям, игнорировавшим мат-статистику, как-то не солидно. Однако, если вопрос о научности переводится в социально-психологическую область соответствия групповым нормам, то какова цена подобной «научности»?

Что в теории личности можно экспериментально доказать? Определённо, не саму теорию личности: личность представляет слишком широкое поле теоретических обобщений. Доказательствами покрываются конкретные *следствия* из теории, не более того. Поскольку учёный дал себе труд какие-то из этих следствий доказать, его теорию принимают в круг добропорядочных, вероятных теорий. Доказать *все* следствия из теории – опять-таки невозможно. *Теория представляет собой целое, не сводящееся к совокупности эмпирически доказуемых частных моментов.* Стоит теоретику – ради полноты экспериментальной обоснованности теории – вычистить из своих построений всё не подтверждённое, как оставшаяся «руина» перестанет быть теорией, а превратится в несвязуемый набор фактов. Зато *теории личности, если они продуманы, логичны и целостны*, во многом – *сами себе доказательства*, – и помимо «ритуальных» экспериментальных процедур.

Автор одного из американских учебников по теориям личности С.Мадди с прискорбием констатирует: «С каждым годом в рамках психологии личности проводится все больше экспериментов, но ни один из них не приближает нас к тому моменту, когда мы сможем отказаться от каких-то теорий вследствие их научной несостоятельности. Отсутствие прогресса связано в первую очередь с тем, что большая часть исследований тенденциозна по своей природе» [19]. Правда, и сам учебник С.Мадди демонстрирует весьма *тенденциозный* подход к освещению теорий личности, альтернативный тому критикуемому им более распространённому подходу, состоящему в бережном сохранении авторских контекстов [22-24; 29; 43-45], к которому склоняемся и мы [3]. Применение им *сравнительно-аналитического метода* изложения теорий других авторов вычищает из них всё самобытное, делает их, прямо скажем, неузнаваемыми и однотипными в своей обезличенности. Нам представляется, что во взгляде С. Мадди на сосуществование теорий личности уж слишком гипертрофирована идея борьбы теорий за выживание – вплоть до попыток реализации девиза соперников Дункана Маклауда из сериала «Горец»: «*должен остаться только один!*». Не надеясь на эксперимент как средство «зачистки» и унификации, он предлагает для этой цели «сравнительный анализ»; и что же: на первом же «кастинге» он исключает из рассмотрения две теории: К. Левина и К. Г. Юнга, на том якобы основании, что обе они сейчас непопулярны (субъективистское по самой своей сути основание, да и очевидно нерепрезентативное к тому же). Если эти теории не укладываются в схему анализа С. Мадди, то здесь, по-видимому, дело не в их качестве (тем более не в популярности), а в том, что схема – не универсальна.

Тенденциозность, по отношению к которой эксперимент (равно как и подготовительные теоретико-аналитические процедуры по унификации теорий – вроде предложенной С. Мадди) в реальной практике его применения служит не столь проводником беспристрастных критериев истины, сколь инструментом давления, доступна рефлексии учёных, что побуждает их к компромиссному взаимодействию.

Компромисс между «сциентистами-экспериментаторами» и «клиницистами» по формуле «*живи сам и дай жить другому!*» в настоящее время принял форму «разделения сфер влияния». Сциентистам досталась «наука», клиницистам – «практика». Таково положение, по крайней мере, на постсоветском пространстве. Это положение было отрефлексировано А. М. Эткин-дом в статье «Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания». А. М. Эткин-дом говорит о «глубоких когнитивных отличиях практической психологии от психологии академической, вызванных принципиальным своеобразием подходов, направленных на изменение человека, в сравнении с подходами, направленными на его исследование» [49, 20]. По его мнению, *различие социальных ролей*, определяющее специфику *психологических навыков профессионалов-исследователей и практиков*, порождает логическое своеобразие профессионально-ролевых «образов мира». А. М. Эткин-дом обнаружил специфические формы функционирования в профессиональном сознании таких общих катего-

рий, как пространство и время, причинность и вероятность, субъект и объект и т.д., а на этой основе выделил *характерные способы описания, обобщения и объяснения данных опыта*.

- *Пространство* в академической психологии – сообразно требованию *инвариантности научной картины мира к системе отсчета* – предполагает *децентрированность*, в практической же психологии – *центричность*: естественным его центром является клиент.

- *Время* в экспериментальной психологии условно *обратимо*, что связано с установкой на *воспроизводимость результатов*. Практическая же психология, напротив, существует во времени *необратимом*: что сделано – не воротишь.

- *Причинность* – в академической науке тяготеет к объяснению субъективных явлений объективными обстоятельствами; в практике же «именно субъективным факторам придается первостепенное значение всегда, когда от субъектов действия требуется изменение».

- *Вероятность* с двух колоколен психологии также видится по-разному: тенденции, характеризуя *выборку в целом*, к каждому испытуемому относятся *лишь с определенной вероятностью*. Установка же психолога-практика – *гипердетерминизмом*, где *случайностям нет места*.

- *Форма обобщения* данных также различается: поиск «*трансиндивидуальных инвариантов*» человеческого поведения; поиск «*трансситуативных инвариантов*» поведения).

- *Способы описания* также раняты: для психолога-академиста – *параметрические*, в практической же работе – *метафорические* коды.

- *Образ человека* предстает в таких вариациях: отношение к испытуемому как к её объекту, откуда следует и *монологичный характер дискурса* науки; адресованность психологической помощи *субъекту*, её *диалогичность*,

Описывая данные «образы мира» практической и академической психологии, А. М. Эткинд, подозревает, что выделенные различия есть *симптомами хронической болезни*, т.н. «профишизии», сущность которой – «в глубоком расщеплении профессионального сознания и в отсутствии адекватной коммуникации между дивергирующими его «половинами» [49, 29]. Рецепты А. М. Эткинда – диалог позиций, вовлечение практиков в теоретическую деятельность и наоборот.

Солидаризируясь с А. М. Эткиндом в части описания им проблемной ситуации, мы склонны несколько иначе истолковывать её суть. По нашему мнению, она *не в том*, что «наука» и «практика» – *заведомо противоположные области деятельности*, дивергирующие профессиональное сознание психологов. Эта суть, скорее, в *противоположности* между той *специфической методологической ориентацией*, которой в данное время придерживается «наука», и *другой методологической ориентацией*, которую в данное время исповедует «практика». Простое соединение «науки» и «практики» через сближение позиций профессионалов едва ли осуществимо, поскольку *такого рода* современная «наука» нуждается в *соответствующем себе роде* «практики», а *актуально сложившаяся* «практика», соответственно, – в *мировоззренчески приближенной к себе версии* «науки». Метафорически выражаясь, у нас нет надежды соединить в единый жизнеспособный организм «переднюю половину коня» и «заднюю часть трепетной лани»; по нашему мнению, и «коня» и «трепетную лань» следует «достроить» до органической целостности, а уж затем – принудить к мирному сосуществованию.

Впрочем, не будем лукавить, абсолютизируя «недостроенность» обоих «организмов». Разумеется, *клиническая практика* имеет свои *научные* основания (и если они не удовлетворяют критериям научности тех психологов, в чьем ведении сегодня «наука», то причина – в ригидности самих критериев). Разумеется также, что и *академическая наука* имеет свою *сферу практического приложения* (и если в приложении именно к психологической помощи личности она обретает неожиданно «дегуманизирующий» облик, то, уж извините, – таковы издержки выстраивания психологии по лекалам естественных наук).

Методологический плюрализм де-факто в психологии осуществляется (нет неодолимых преград ни для проведения, ни для опубликования результатов исследований, имеющих самый разный философский базис). Его нет единственно в *организационном строении научных институтов*. Но чего не может сделать административно-командная система мировой психологической науки, – так это изменить природу психической реальности. Раз уж в практической области более эффективны иные научные направления, им остаётся позволить жить.

Всё, что выражено хоть в каком-то *опыте*, и *эффективно* по последствиям, не может быть отвергнуто представителями западной *утилитарной культуры*, ориентированной на ценности эффективности (а именно такого рода культура поддерживает существование психологии в сциентистской модели). При всей перенасыщенности странами для серьёзных учёных пред-рассудками и суевериями, силою своей практической полезности – на фоне неготовности конку-

рентов из сциентистского лагеря обеспечить аналогичную – клинический опыт психологии занял надёжное место под солнцем. А вместе с ним – и те метафизические модели, которые воплотились в клиническую практику.

Однако, как мы знаем, *отечественные метафизические теории личности* (П. Д. Юркевича, В. С. Соловьёва, Л. М. Лопатина, Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, Л. Шестова, В. Ф. Эрна, Н. О. Лосского, Л. М. Карсавина, кн. Е. Н. и С. Н. Трубецких, С. Л. Франка, П. А. Флоренского, В. В. Зеньковского, И. А. Ильина и др.) *не воплощены и в клиническом опыте*. Отечественные медики, как правило, были чужды метафизических ориентаций. Русским же философам, которые и создавали данный пласт теорий, исторически была чужда клиника. Они, как правило, получали образование на историко-филологических, либо юридических факультетах. Если они и выказывали склонность к исцеляющей активности, к врачеванию людей, – то либо в *отвлечённом* смысле, либо в *конкретном, но социально не институционализированном*. Становится ли этот исторический факт основанием исключить их из современной науки? До сих пор – определённо, становился. Теории, не удовлетворяющие ни критериям «сциентистской доказанности», ни «социалистической благонадёжности», ни «капиталистической эффективности», вполне закономерно оказались *вытесненными* за пределы профессионального сознания психологов.

ВЫВОДЫ

Вывод, к которому мы приходим, состоит в необходимости включения метафизических теорий личности в научный обиход.

Что же побуждает нас реанимировать эти «заживо похороненные» теории? Факт *произвольности* каждого из вышеназванных критериев. Один из них – связанный с *марксистской идеологизацией*, – уже пал и не может претендовать на актуальность. Второй – *соответствие позитивистским нормативам* «надёжного знания» – показал свою узость и неприменимость вне позитивистски-обоснованной (экспериментально-ориентированной) модели психологии. Третий же – *практическая эффективность* – пока что не может быть применён, ибо в данном отношении метафизические теории (в силу ряда внешних причин) ещё и не рассматривались. *Неприменённость* теорий к практике ещё не свидетельствует об их *неприменимости*. А чтобы нашлись энтузиасты, готовые воплощать данные теории в технологии практического действия, сами теории должны быть как минимум известны, введены в научный обиход.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова Славская. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
2. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
3. Бреусенко-Кузнецов А. А. Теории личности : зарубежный опыт теоретизации. Курс лекций / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К. : Миллениум, 2008. – 442 с.
4. Булгаков С. Н. Свет невечерний : Созерцания и умозрения / С. Н. Булгаков. – М. : Республика, 1994. – 415 с.
5. Булгаков С. Н. Сочинения : в 2 т. – Т.1. Философия хозяйства. Трагедия философии / С. Н. Булгаков. – М. : Республика, 1993. – 604 с.
6. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 586 с.
7. Ильин И. А. Одинокий художник / И. А. Ильин. – М. : Искусство, 1993. – 348 с.
8. Ильин И. А. Путь к очевидности / И. А. Ильин. – М. : Республика, 1993. – 431 с.
9. Карсавин Л. П. Религиозно-философские сочинения / Л. П. Карсавин. – М. : Ренессанс, 1992. – 325 с.
10. Летцев В. М. Проблема особистості у психологічний спадщині В. В. Зеньковського : Автореф. дисс. канд. психол. наук : 19.00.01; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України / В. М. Летцев. – К., 2004. – 19 с.
11. Лопатин Л. М. Аксиомы философии. Избранные ста-

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Filosofsko-psihologicheskaja koncepcija S. L. Rubinshtejna / K. A. Abul'hanova-Slavskaja. – M. : Nauka, 1989. – 248 s.
2. Berdjaev N. A. O naznachenii cheloveka / N. A. Berdjaev. – M. : Respublika, 1993. – 383 s.
3. Breusenko-Kuznecov A. A. Teorii lichnosti : zarubezhnyj opyt teoretizacii. Kurs lekcij / A. A. Breusenko-Kuznecov. – K. : Millenium, 2008. – 442 s.
4. Bulgakov S. N. Svet nevechernij : Sozercanija i umozrenija / S. N. Bulgakov. – M. : Respublika, 1994. – 415 s.
5. Bulgakov S. N. Sochinenija : v 2 t. – T.1. Filosofija hozjajstva. Tragedija filosofii / S. N. Bulgakov. – M. : Respublika, 1993. – 604 s.
6. Il'in I. A. Aksiomy religioznogo opyta / I. A. Il'in. – M. : ООО «Izdatel'stvo AST», 2002. – 586 s.
7. Il'in I. A. Odnokij hudozhnik / I. A. Il'in. – M. : Iskusstvo, 1993. – 348 s.
8. Il'in I. A. Put' k ochevidnosti / I. A. Il'in. – M. : Respublika, 1993. – 431 s.
9. Karsavin L. P. Religiozno-filosofskie sochinenija / L. P. Karsavin. – M. : Rennans, 1992. – 325 s.
10. Letcev V. M. Problema osobystosti u psihologichnyj spadshhyni V. V. Zen'kov'skogo: Avtoref. dyss. kand. psyhol. nauk : 19.00.01; In-t psihologii' im. G. S. Kostjuka APN Ukraïny / V. M. Letcev. – K., 2004. – 19 s.
11. Lopatin L. M. Aksiomy filosofii. Izbrannye stat'i /

- ть / Л. М. Лопатин. – М. : Российская политическая энциклопедия, 1996. – 560 с.
12. Лопатин Л. М. Философские характеристики и речи / Л. М. Лопатин. – М. : АСТ, 2000. – 496 с.
 13. Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность / А. Ф. Лосев. – М. : Мысль, 1994. – 919 с.
 14. Лосский Н. О. Бог и мировое зло / Н. О. Лосский. – М. : Республика, 1994. – 432 с.
 15. Лосский Н. О. Избранное / Н. О. Лосский. – М. : Правда, 1991. – 622 с.
 16. Лосский Н. О. История русской философии / Н. О. Лосский. – М. : Высшая школа, 1991. – 559 с.
 17. Лосский Н. О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция / Н. О. Лосский. – М. : Республика, 1995. – 400 с.
 18. Мадди С. Теории личности : сравнительный анализ / С. Мадди. – СПб. : Речь, 2002. – 428 с.
 19. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – К. : Стимул, 1995. – 256 с.
 20. Психологическая наука в России XX столетия : проблемы теории и истории. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 1997. – 576 с.
 21. Психология личности : словарь-справочник / Под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 293 с.
 22. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 400 с.
 23. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці / В. В. Рибалка. – Одеса : Вид-во Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
 24. Роменець В. А. Історія психології XIX – початку XX століття / В. А. Роменець. – К. : Вища школа, 1995. – 614 с.
 25. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 922 с.
 26. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодетельности / С. Д. Рубинштейн // Вопросы философии. – № 4. – 1989. – С. 88–95.
 27. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 350 с.
 28. Теорії особистості у вітчизняній психології : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 530 с.
 29. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / О. М. Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 198 с.
 30. Трубецкой Е. Н. Мирозерцание Вл. С. Соловьева / Е. Н. Трубецкой. – М. : Московский философ. фонд, Медиум, 1995. – 604 с.
 31. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. – М. : Республика, 1994. – 432 с.
 32. Трубецкой С. Н. Сочинения / С. Н. Трубецкой. – М. : Мысль, 1994. – 816 с.
 33. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины / П. А. Флоренский. – М. : Правда, 1990. – 490 с.
 34. Флоренский П. А. Христианство и культура / П. А. Флоренский. – Харьков : Фолио, 2001. – 672 с.
 35. Франк С. Л. Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франк. – СПб. : Наука, 1995. – 655 с.
 - L. M. Lopatin. – M. : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija, 1996. – 560 s.
 12. Lopatin L. M. Filosofskie harakteristiki i rechi / L. M. Lopatin. – M. : AST, 2000. – 496 s.
 13. Losev A. F. Mif. Chislo. Sushhnost' / A. F. Losev. – M. : Mysl', 1994. – 919 s.
 14. Losskij N. O. Bog i mirovloe zlo / N. O. Losskij. – M. : Respublika, 1994. – 432 s.
 15. Losskij N. O. Izbrannoe / N. O. Losskij. – M. : Pravda, 1991. – 622 s.
 16. Losskij N. O. Istorija russoj filosofii / N. O. Losskij. – M. : Vysshaja shkola, 1991. – 559 s.
 17. Losskij N. O. Chuvstvennaja, intelektual'naja i misticheskaja intuiacija / N. O. Losskij. – M. : Respublika, 1995. – 400 s.
 18. Maddi S. Teorii lichnosti : sravnitel'nyj analiz / S. Maddi. – SPb. : Rech', 2002. – 428 s.
 19. Manoha I. P. Chelovek i potencial ego bytija / I. P. Manoha. – K. : Stimul, 1995. – 256 s.
 20. Psihologicheskaja nauka v Rossii XX stoletija : problemy teorii i istorii. – M. : Izd-vo Instituta psihologii RAN, 1997. – 576 s.
 21. Psihologija lichnosti : slovar'-spravochnik / Pod red. P. P. Gornostaja, T. M. Titarenko. – K. : Ruta, 2001. – 293 s.
 22. Ribalka V. V. Teorii osobistosti u vitchiznjaniij psihologii / V. V. Ribalka. – K. : IPPPO APN Ukraini, 2006. – 400 s.
 23. Rybalka V. V. Teorii' osobystosti u vitchyznjaniij psihologii' ta pedagogici / V. V. Ribalka. – Odesa: Vyd-vo Bukajev Vadym Viktorovych, 2009. – 575 s.
 24. Romenec' V. A. Istorija psihologii' XIX – pochatku XX stolittja / V. A. Romenec'. – K. : Vyshha shkola, 1995. – 614 s.
 25. Romenec' V. A., Manoha I. P. Istorija psihologii' XX stolittja / V. A. Romenec', I. P. Manoha. – K. : Lybid', 1998. – 922 s.
 26. Rubinshtejn S. L. Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti / S. L. Rubinshtejn // Voprosy filosofii. – № 4. – 1989. – S. 88–95.
 27. Sidorenko E. V. Metody matematicheskoi obrabotki v psihologii / E. V. Sidorenko. – SPb. : Social'no-psihologicheskij centr, 1996. – 350 s.
 28. Teorii' osobystosti u vitchyznjaniij psihologii' : navch. posib. / V. V. Rybalka. – K. : IPPPO APN Ukrainy, 2006. – 530 s.
 29. Tkachenko O. M. Pryncypy i kategorii' psihologii' / O. M. Tkachenko. – K. : Vyshha shkola, 1979. – 198 s.
 30. Trubeckoj E. N. Mirosozercanie Vl. S. Solov'eva / E. N. Trubeckoj. – M. : Moskovskij filosof. fond, Medium, 1995. – 604 s.
 31. Trubeckoj E. N. Smysl zhizni / E. N. Trubeckoj. – M. : Respublika, 1994. – 432 s.
 32. Trubeckoj S. N. Sochinenija / S. N. Trubeckoj. – M. : Mysl', 1994. – 816 s.
 33. Stolp i utverzhdienie istiny / P. A. Florenskij. – M. : Pravda, 1990. – 490 s.
 34. Florenskij P. A. Hristianstvo i kul'tura / P. A. Florenskij. – Har'kov : Folio, 2001. – 672 s.
 35. Frank S. L. Predmet znaniija. Dusha cheloveka / S. L. Frank. – SPb. : Nauka, 1995. – 655 s.

36. Франк С. Л. Реальность и человек / С. Л. Франк. – СПб. : РХГИ, 1997. – 448 с.
37. Франк С. Л. Смысл жизни / С. Л. Франк // Смысл жизни: Антология. – М.; Изд. гр. «Прогресс-Культура», 1994. – С.489-583.
38. Франк С.Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – 607 с.
39. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейджер, Дж. Фейдмен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
40. Холл К. С. Теории личности / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. – 592 с.
41. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
42. Челпанов Г. И. Мозг и душа / Г. И. Челпанов. – М. : Психологический институт РАО, 1994. – 349 с.
43. Шпет Г. Г. Очерк развития русской философии / Шпет Г. Г., Введенский А. И., Лосев А. Ф., Радлов Э. Л. // Очерки истории русской философии. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 217–578.
44. Шпет Г. Г. Philosophia Natalis. Избранные психолого-педагогические труды / Г. Г. Шпет. – М. : Росспэн, 2006. – 624 с.
45. Эткинд А. М. Психология практическая и академическая : расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20–30.
46. Эрн В. Ф. Сочинения / В. Ф. Эрн. – М. : Правда, 1991. – 576 с.
47. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правда, 1990. – 670 с.
48. Ярошевский М. Г. История психологии / М. Г. Ярошевский. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.
49. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, 1974. – 447 с.
36. Frank S. L. Real'nost' i chelovek / S. L. Frank. – SPb. : RHGI, 1997. – 448 s.
37. Frank S. L. Smysl zhizni / S. L. Frank // Smysl zhizni: Antologija. – M.; Izd. gr. «Progress-Kul'tura», 1994. – S.489-583.
38. Frank S. L. Sochinenija / S. L. Frank. – M. : Pravda, 1990. – 607 s.
39. Frejdzher R. Lichnost'. Teorii, uprazhnenija, jeksperimenty / R. Frejdzher, Dzh. Fejdimen. – SPb. : PrajmeVROZNAK, 2006. – 704 s.
40. Holl K. S. Teorii lichnosti / K. S. Holl, G.Lindsej. – M. : JeKSMO-Press, 1999. – 592 s.
41. H'ell L. Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. – SPb. : Piter Press, 1997. – 608 s.
42. Chelpanov G. I. Mozg i dusha / G. I. Chelpanov. – M. : Psihologicheskij institut RAO, 1994. – 349 s.
43. Shpet G. G. Oчерk razvitija russkoj filosofii / Shpet G. G., Vvedenskij A. I., Losev A. F., Radlov Je. L., // Oчерki istorii russkoj filosofii. – Sverdlovsk : Izd-vo Ural. Un-ta, 1991. – S. 217–578.
44. Shpet G. G. Philosophia Natalis. Izbrannye psihologopedagogicheskie trudy / G. G. Shpet. – M. : Rosspjen, 2006. – 624 s.
45. Jetkind A. M. Psihologija prakticheskaja i akademicheskaja : rashozhdenie kognitivnyh struktur vnutri professional'nogo soznanija / A. M. Jetkind // Voprosy psihologii. – 1987. – № 6. – S. 20–30.
46. Jern V. F. Sochinenija / V. F.Jern. – M. : Pravda, 1991. – 576 s.
47. Jurkevich P. D. Filosofskie proizvedenija / P. D. Jurkevich. – M. : Pravda, 1990. – 670 s.
48. Jaroshevskij M. G. Istorija psihologii / M. G. Jaroshevskij. – M. : Mysl', 1985. – 575 s.
49. Jaroshevskij M. G. Psihologija v XX stoletii. Teoreticheskie problemy razvitija psihologicheskoi nauki / M. G. Jaroshevskij – M. : Politizdat, 1974. – 447 s.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2012 р.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

О. В. Винославська

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
olenavynoslavska@gmail.com*

О. С. Ковальчук

*кандидат психологічних наук, викладач-дослідник
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
olenakovalchuk@gmail.com*

У статті обґрунтовується необхідність підготовки сучасних інженерів з питань соціальної відповідальності. Розкривається зміст, мета, предмет, об'єкт, завдання програми розробленого авторами спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії», створеного з урахуванням зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки соціально відповідальних фахівців. Наводяться тематичний план, а також програма тренінгових занять, що складається з а) інформаційно-смыслового компоненту «Соціальна відповідальність в інженерії та суспільство», сфокусованого на оволодіння знаннями про концептуальні основи соціальної відповідальності, місце соціальної відповідальності в діяльності організації, специфіку соціальної відповідальності особистості на інженерних посадах, етичне підґрунтя відповідальності у професіях «людина-техніка»; б) діагностичного компоненту «Діагностика рівня соціальної відповідальності особистості інженера», метою якого є оволодіння уміннями та навичками діагностики компонентів соціальної відповідальності, а також визначення рівня їх сформованості та в) корекційно-розвивального компоненту «Психологічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів», націленого на розвиток означених аспектів соціальної відповідальності.

Ключові слова: етичний кодекс інженера, навчальна програма, соціальна відповідальність інженера, технічний університет.

DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF FUTURE ENGINEERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING AT TECHNICAL UNIVERSITY

O. V. Vynoslavka

*PhD in Psychology, Associate professor,
Head of Psychology and Pedagogics Department
National Technical University of Ukraine
"Kyiv Polytechnic Institut", Kyiv, Ukraine
olenavynoslavka@gmail.com*

O. S. Kovalchuk

*PhD in Psychology, Teacher-researcher
National Technical University of Ukraine
"Kyiv Polytechnic Institut", Kyiv, Ukraine
olenakovalchuk@gmail.com*

The article grounds the necessity of up-to-date engineers' training in the sphere of social responsibility. The content, aim, tasks of educational programme «Social Responsibility in Engineering», developed by the authors and based on the international and Ukrainian experience of social responsible specialists training, is revealed. The thematic curriculum and the training programme are represented. The training programme consists of three components, i.e. the information and semantic component titled «Social Responsibility in Engineering and Society» and focused on the acquisition of knowledge

about the conceptual framework of social responsibility, a place and role of social responsibility in the organization, the specific features of social responsibility of personality at engineering positions, the ethical foundations of responsibility in the professions connected with «Human factor in Engineering». The diagnostic component «Diagnostic of social responsibility of the engineer», aimed to develop the skills on diagnostic of social responsibility, as well as the level of its formation. The remedial and developing component «Psychological prerequisites of social responsibility of future engineers», aimed at the training of above-mentioned aspects of social responsibility.

Keywords: ethical code of an engineer, educational programme, engineer's social responsibility, technical university.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

За останнє десятиліття до Глобального договору добровільно долучилися більше 6000 бізнес організацій та університетів з багатьох країн світу [7]. Такий широкий потяг до вирішення проблем соціальної відповідальності зумовив прийняття Міжнародною організацією із стандартизації міжнародного стандарту ISO 26000:2010 «Керівництво з соціальної відповідальності» (м. Женева, 1 листопада 2010 р.).

Розвиток національної концепції соціальної відповідальності в Україні за цей період сприяв залученню до української мережі глобального договору понад 140 організацій [2]. Близько ста українських компаній імплементують власне бачення соціальної відповідальності у свою політику. Зокрема, у багатьох з них створені групи менеджерів, які відповідають за реалізацію різних аспектів соціальної відповідальності.

На техногенному рівні, враховуючи світові та вітчизняні процеси розвитку суспільства, науки та техніки, важливою місією технічних університетів виступає підготовка соціально відповідальних фахівців в інженерній галузі, здатних своєю працею забезпечити подолання кризових явищ у суспільстві та безпечний подальший розвиток науки і техніки [9].

Виходячи з актуальності проблеми, *мета* нашої статті полягає у висвітленні принципів розробки і реалізації навчальної програми дисципліни «Соціальна відповідальність в інженерії».

Відповідно до мети, у статті вирішувалися наступні завдання:

1. Проаналізувати зміст навчальних програм викладання дисципліни «соціальна відповідальність» у провідних університетах Європи та США.
2. Розробити мету, завдання, зміст лекційних та практичних занять із спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії».
3. Створити програму тренінгових занять з розвитку соціальної відповідальності в майбутніх інженерів.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Проблема соціальної відповідальності розглядається сьогодні в усіх сферах людського буття, зокрема економічній, політичній, правовій, екологічній та психологічній. Усвідомлення та розуміння значення соціальної відповідальності кожним індивідом є вельми важливим для елементарного виживання людства. Багато катастроф, аварій, катаклізмів можна уникнути шляхом правильного розуміння соціальної відповідальності. Особливо це стосується інженерно-технічних працівників, які створюють інфраструктуру для підвищення якості життя людства. Етична поведінка інженера в сучасних організаціях зумовлюється наявністю у представників цієї професії таких особливих якостей як відповідальність, чесність, неупередженість, справедливість, окрім того, вона має здійснюватись на користь здоров'я, безпеки та благополуччя людства. Інженери повинні працювати згідно стандартів професійної етики, яка вимагає дотримання принципів етичних норм, особливо при здійсненні нових відкриттів та впровадженні нових технологій.

Оскільки Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» є лідером серед технічних навчальних закладів України, в якому навчається близько 40 тисяч студентів, то Міністерство освіти і науки України доручило кафедрі психології і педагогіки розробити програму дисципліни «Соціальна відповідальність в інженерії» для цього університету.

За результатами аналізу програм спецкурсу з корпоративної соціальної відповідальності європейських вищих навчальних закладів (Лондонського метрополітенівського університету, університету Йоркшира, Лейцерської бізнес-школи, бізнес-школи Ноттінгемського університету, Віденського університету прикладних наук та ін. нами були виділені основні тематичні блоки програми. У Сполучених штатах є університети, які створили інститути з соціальної відповідальності, мета яких – удосконалення та проведення досліджень, розробка практичних рекоменда-

цій, рецензування наукових робіт експертами у сфері соціальної відповідальності (Райерсонський університет, Державний університет Сан Жозе). У деяких університетах закладено політику соціальної відповідальності (Бристольський університет, Університет штату Індіана та інші).

Метою дисципліни є формування у майбутніх інженерів базових знань з теорії і практики корпоративної соціальної відповідальності, особистісної відповідальності й соціальної відповідальності у межах професійної діяльності, а також набуття ними відповідних професійних компетенцій, що забезпечують формування соціально-відповідальної поведінки.

Предмет вивчення дисципліни – етико-психологічні закономірності інженерної діяльності, а також умови формування соціальної відповідальності інженерно-технічних працівників сучасних підприємств та організацій.

Основними *завданнями* вивчення дисципліни є набуття майбутніми інженерами відповідних компетенцій, зокрема вони повинні **знати**: концептуальні основи соціальної відповідальності, зміст Глобального договору ООН, структуру та зміст відповідальності інженера як особистості, етико-психологічні засади соціально-відповідальних відносин з працівниками, місце корпоративної соціальної відповідальності в діяльності організації, специфіку соціальної відповідальності особистості на інженерних посадах, етичне підґрунтя відповідальності у професіях «людина-техніка», зміст етичних кодексів інженерів за фахом, а також **уміти**: спираючись на стандарти МОП, Європейського Союзу і національного законодавства забезпечувати дотримання принципів Глобального договору у сфері праці (принципи 3, 4, 5 і 6), узагальнювати матеріали аналізу для формування пропозицій щодо удосконалення програм КСВ, застосовувати основні принципи прийняття етичних управлінських рішень, збирати й оцінювати інформацію з КСВ для прийняття рішень і формування пропозицій до програм розвитку організації, розробляти етичні кодекси організацій, фахівців різних професій, готувати необхідну інженерно-технічну документацію для формування інформаційних звітів організацій з КСВ, розв'язувати етичні дилеми, які стосуються складних і суперечливих проблем виробництва, організації та глобальної безпеки людства, критично мислити, мати здібність відстоювати свою позицію, бути неупередженими, працювати самостійно та в команді, відповідально й ефективно комунікувати, знаходити компроміси, прогнозувати та усвідомлювати вплив наслідків будь-яких своїх дій та рішень на благополуччя людства й оточуючого середовища, швидко знаходити оптимальне рішення в критичних ситуаціях та нести за це відповідальність.

Програмою заплановано лекційні (18 годин) та практичні заняття (18 годин), а також виконання індивідуальних семестрових завдань (12 годин) (Додаток 1). По закінченню вивчення дисципліни студенти складають залік. Передбачається, що «Соціальна відповідальність в інженерії» буде викладатися у 8 семестрі після опанування таких дисциплін, як «Економічна теорія», «Правознавство», «Соціологія», «Філософія», «Менеджмент», «Економіка підприємства», «Психологія», «Інженерна психологія», «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці», «Основи екології». Особливо слід підкреслити важливе значення вивчення майбутніми інженерами іноземної мови, зокрема англійської. Адже програма передбачає самостійну роботу студентів з англійськими електронними ресурсами, оскільки в Україні практика розробки і впровадження етичних кодексів інженерів у межах різних напрямів їх професійної діяльності майже не існує.

Як видно з наведеної у таблиці 1, спецкурс складається з трьох основних розділів, кожний з яких включає три теми.

Розділ 1 «Соціальна відповідальність і суспільство» складається з таких тем, як «Концептуальні засади розвитку корпоративної соціальної відповідальності», «Місце корпоративної соціальної відповідальності в діяльності організації», «Етико-психологічні засади соціально-відповідальних відносин з працівниками».

Тема «Концептуальні засади розвитку корпоративної соціальної відповідальності» висвітлює еволюцію концепції соціальної відповідальності, зміст та структуру корпоративної соціальної відповідальності (КСВ), міжнародні ініціативи з КСВ у контексті сталого розвитку суспільства та стандарти КСВ, Глобальний договір ООН, проект Національного стандарту «Системи управління в галузі соціальної відповідальності. Вимоги».

Тема «Місце корпоративної соціальної відповідальності в діяльності організації» присвячена етичній і громадянській відповідальності в організації, екологічних аспектів КСВ, побудови систем внутрішніх та зовнішніх комунікацій, змісту діяльності КСВ та статусу менеджера КСВ [7; 16].

Тема «Етико-психологічні засади соціально-відповідальних відносин з працівниками» ознайомлює з технологіями формування соціально-відповідальних відносин з працівниками, причинами підвищення уваги до етико-психологічних проблем, що виникають у людей на робочому місці.

**Тематичний план спецкурсу
«Соціальна відповідальність в інженерії»**

Назва розділів, тем	Усього годин	У тому числі		
		Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
Семестр 7				
<i>Розділ 1. Соціальна відповідальність і суспільство</i>				
Тема 1.1. Концептуальні засади розвитку корпоративної соціальної відповідальності	7	2	2	3
Тема 1.2. Місце корпоративної соціальної відповідальності в діяльності організації	7	2	2	3
Тема 1.3. Етико-психологічні засади соціально-відповідальних відносин з працівниками	7	2	2	3
<i>Розділ 2. Відповідальність як особистісна якість інженера</i>				
Тема 2.1. Відповідальність як інтегральна особистісна характеристика	7	2	2	3
Тема 2.2. Структура та зміст відповідальності інженера як особистості	7	2	2	3
Тема 2.3. Етика відповідальності у професіях «людина-техніка»	7	2	2	3
<i>Розділ 3. Соціальна відповідальність інженера у межах професійної діяльності</i>				
Тема 3.1. Соціальна відповідальність інженера	16	2	2	12
Тема 3.2. Специфіка соціальної відповідальності особистості на посаді інженера	7	2	2	3
Тема 3.3. Етичні кодекси інженерів	7	2	2	3
РАЗОМ:	72	18	18	36

До розділу 2 «Відповідальність як особистісна якість інженера» увійшли наступні теми: «Відповідальність як інтегральна особистісна характеристика», «Структура та зміст відповідальності інженера як особистості», «Етика відповідальності у професіях «людина-техніка» [5; 6; 9; 10; 24; 30].

Тема «Відповідальність як інтегральна особистісна характеристика» стосується методологічних засад цілісного вивчення відповідальності та її виявів у поведінці людини, типології відповідальності у професійній діяльності, а також функціонально-структурної моделі відповідальної поведінки особистості.

Тема «Структура та зміст відповідальності інженера як особистості» визначає місце відповідальності в професійно обумовленій структурі особистості, об'єкт, суб'єкт та вектор відповідальності інженера, змістові характеристики юридичної, морально-етичної та соціальної відповідальності у професії інженера, а також функціонально-структурної моделі відповідальної поведінки.

Тема «Етика відповідальності у професіях «людина-техніка» розкриває моральну відповідальність як центральну етичну категорію, мотиви відповідальної поведінки інженера, суб'єктні прояви особистості інженера у відповідальній поведінці в системах «людина-техніка», чинники безвідповідальної поведінки інженерів [6; 9; 10].

Розділ 3 «Соціальна відповідальність інженера у межах професійної діяльності» висвітлює наступні три теми: «Соціальна відповідальність інженера», «Специфіка соціальної відповідальності особистості на посаді інженера», «Етичні кодекси інженерів» [19; 20].

Тема «Соціальна відповідальність інженера» показує специфіку соціальної відповідальності у професійно-інженерній діяльності, демонструє приклади та аналіз безвідповідальних інженер-

них рішень (Титанік, Бхопал, Чорнобиль, Бритиш Петролеум, Ajkai Timfoldgyar Zrt та ін.), розкриває зовнішні та внутрішні чинники формування соціальної відповідальності інженера, а також вплив соціально-психологічних чинників на рівень соціальної відповідальності майбутніх інженерів [13; 17; 18; 25].

Тема «Специфіка соціальної відповідальності особистості на посаді інженера» презентує характеристики різних сфер діяльності інженера, специфіку соціальної відповідальності інженерів, що працюють на різних посадах, психологічну характеристику інженерів різних спеціальностей [12; 14].

У Темі «Етичні кодекси інженерів» розглядаються об'єктивні умови виникнення етичних кодексів в інженерній практиці, етичні кодекси інженерних товариств та інженерних організацій різних країн, особливості етичних кодексів інженерів за спеціалізаціями [22; 26; 30; 31].

На практичних заняттях поряд з обговоренням ключових питань дисципліни широко застосовуються методи і форми активного навчання студентів, спрямовані на розвиток рівня їхньої моральної свідомості та формування професійної відповідальності як особистісної якості. Зокрема, нами розроблено цикл тренінгових занять, програму якого наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Програма тренінгових занять із спецкурсу
«Соціальна відповідальність в інженерії»**

Тема заняття (кількість годин)	Мета	Зміст
Інформаційно-смысловий блок		
<i>Заняття 1</i> Вступ (2 год.)	Тренінг "Соціальна відповідальність в інженерії та суспільство" націлений на знайомство студентів з суттю, змістом, сенсом та значенням феномену соціальної відповідальності у житті людства.	1. Міні лекції: концептуальні засади соціальної відповідальності, міжнародні стандарти з соціальної відповідальності, Глобальний договір ООН, етичні кодекси інженера. 2. Інтерактивні техніки: а) самопрезентація студентів б) метод незакінчених речень з подальшим обговоренням. в) метод асоціацій [3].
Блок розвитку соціальної відповідальності інженера		
<i>Заняття 2</i> Діагностика особистісної відповідальності майбутніх інженерів (2 год.)	Тренінг спрямований на визначення рівня соціальної відповідальності особистості студента [6].	а) <i>методики, які вимірюють безпосередньо відповідальність особистості:</i> Тест А. Махнача "Чи відповідальна Ви людина?" [10] Опитувальник відповідальності М. В Савчина [9]. б) <i>Методики, спрямовані на визначення рівня соціальної відповідальності, як особистісної якості:</i> Авторський опитувальник для виміру соціальної відповідальності особистості (SRS – Social Responsibility Scale) [4]. в) <i>Методики, що діагностують особистісні фактори, релевантні відповідальності:</i> Методика "Локус контролю" Дж. Роттера [8]; 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла (16 PF – опитувальник) [8].

Заняття 3 Психологічні особливості соціальної відповідальності інженерів (2 год.)	Розвиток соціально-психологічних компетенцій, пов'язаних з соціальною відповідальністю: 1. професійні компетенції (відданість організації та своєї справі – відповідальне виконання своїх обов'язків, вміння працювати в команді, усвідомлення наслідків своїх дій, комунікативна відповідальність); 2. базові компетенції (проблеми макроетики)	Бесіда, "мозковий штурм", дискусії; рольові ігри; Вирішення етичних дилем; метод конкретних ситуацій [11; 12; 15; 17; 21; 25; 28; 29]; Техніка "World Café" [27]; Рольові ігри [23]; Аналіз професійного досвіду; Рефлексивний аналіз "Чи задовольнили заняття очікування учасників?" "Які форми роботи найбільш сподобались?" [3].
Заняття 4 Техногенні чинники екологічних катастроф (2 год.)	Формування в майбутніх інженерів навичок аналізу наслідків техногенних катастроф з позиції соціальної відповідальності, моделювання проблемних професійних ситуацій.	Аналіз кейсу «Катастрофа на Чорнобильській АЕС» [5]. Рольова гра з розробкою звіту за наступними критеріями: Номінативний вимір (що учасники думають); Перфомативний вимір (як учасники себе поведуть); Інформативний вимір (що учасники кажуть); Відповідальний вимір (який ступінь відповідальності має кожен з учасників, чи схильні вони делегувати свою відповідальність тощо) [31].
Заняття 5 Етичні кодекси інженерів (2 год.)	Засвоєння студентами взаємозалежності етики і техніки, етики і науки у суспільній практиці.	Визначення змісту основних понять: "мораль", "етика", "наука", "техніка", "етична поведінка", "особистісна моральність" [1; 11]. Аналіз особливостей етичних кодексів інженера різних країн (у чому розбіжність та подібність). Робота у команді. Студенти створюють проект етичного кодексу обраної організації, презентація проекту.

Відповідно до тематичного плану спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії» була розроблена програма тренінгових занять, яка складається з інформаційно-смыслового компоненту «Соціальна відповідальність в інженерії та суспільство», діагностичного компоненту «Діагностика рівня соціальної відповідальності особистості інженера» та корекційно-розвивального компоненту «Психологічні умови формування соціальної відповідальності майбутніх інженерів». Більш детальний опис програми тренінгових занять ми наводимо у таблиці, що вміщена у додатку 2.

Викладання дисципліни «Соціальна відповідальність в інженерії» в експериментальній групі студентів Національного технічного університету «КПІ» показало, що після його вивчення майбутні фахівці зможуть розв'язувати етичні дилемами, що виникають в процесі роботи, та обирати найоптимальніші варіанти їх вирішення, знати свої права і обов'язки та в подальшому самостійно створювати і розвивати своє моральнісне ставлення до роботи, взаємодії з іншими людьми та навколишнього середовища.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз змісту навчальних програм викладання дисципліни «соціальна відповідальність» у провідних університетах Європи та США показав, що майже усі вони у своїй структурі мають дві складові: загальнонаукову, що розкриває місію соціальної відповідальності в демократичному

суспільстві, і професійно орієнтовану, яка висвітлює особливості соціальної відповідальності інженерів у межах певної галузі виробництва і здійснюваних ними професійних функцій.

2. Мета, завдання, зміст лекційних і практичних занять розробленого нами спецкурсу «Соціальна відповідальність в інженерії» віддзеркалюють суспільне й особистісне значення соціальної відповідальності, а також особливості соціальної відповідальності інженерів у межах тієї чи іншої професійної діяльності.

3. Програма тренінгових занять складається з п'яти послідовно здійснюваних тренінгів, які сприяють поетапному розвитку як особистісної, так і професійної соціальної відповідальності в майбутніх інженерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винославська О. В. Технологія формування професійної етики менеджерів. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів післядиплом освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: ІНКОС, 2005. – С. 170–184.
2. Воробей В., Журовська І. Соціальна відповідальність бізнесу. Українські реалії та перспективи (Слухання парламентського комітету з питань промислової і регуляторної політики та підприємства). [Електронний ресурс] / В. Воробей, І. Журовська. – Режим доступу: www.svb.org.ua
3. Карамушка Л. М. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів після диплом. освіти / Л. М. Карамушка. – К.: ІНКОС, 2005. – 366 с.
4. Ковальчук О. С. Розробка опитувальника для виміру соціальної відповідальності інженера / О. С. Ковальчук, Ю. В. Проскура // Актуальні проблеми психології. – Т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К.: А.С.К., 2010. – Ч. 25-26. – С. 282–288.
5. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролигомены) / В. А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
6. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 240 с.
7. Посібник із КСВ. Базова інформація з корпоративної соціальної відповідальності / О. Лазоренко, Р. Колишко та ін. – К.: Енергія, 2008. – 96 с.
8. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина : в 2 т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 321 с.
9. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія] / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
10. Сахарова В. Г. Ответственность как личностный фактор и возможности ее диагностики : дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / В. Г. Сахарова. – М.: РГБ, 2003. – 160 с.
11. Conry, Susan. AC 2007 – 1889: Engineering Design for Human Needs: Expanding the Scope of Engineering Senior Design. Clarkson University. American Society for Engineering Education, ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2007. – P.13.
12. Curd M. Professional Responsibility for Harmful Actions / M. Curd, L. May. – Hunt Publishing Company, 1984. – 29 p.
13. Dunn R. Safety – The Engineer's Responsibility? / R. Dunn // Health Estate Journal: Journal of the Institute of Hospital Engineering. – 1996. – Vol. 50 (7). – P. 1–14.

REFERENCES

1. Vynoslavskaya O. V. Tekhnologiya formuvannya profesiynoi etyky menedzheriv. Tekhnologii roboty organizatsiynykh psykhologiv : navch. posib. dlya studentiv vyshch. navch. zakl. ta slukhachiv pisl'yadyplom osvity / Za nauk. red. L. M. Karamushky. – K.: Firma «INKOS», 2005. – S. 170–184.
2. Vorobey V., Zhurovska I. Sotsialna vidpovidalnist biznesu. Ukrainski realii ta perspektyvy (Slukhannya parlamentskogo komitetu z pytan promyslovoi i regul'yatornoi polityky ta pidpriemstva) [Elektronnyy resurs] / V. Vorobey, I. Zhurovska. – Rezhym dostupu : www.svb.org.ua
3. Karamushka L. M. Tekhnologii roboty organizatsiynykh psykhologiv: Navch. posib. Dlya studentiv vyshch. Navch. Zakl. Ta slukhachiv in.-tiv pisl'ya dyplom. osvity / L. M. Karamushka. – K.: INKOS, 2005. – 366 s.
4. Kovalchuk O. S. Rozrobka opyтуvalnyka dlya vymiru sotsialnoi vidpovidalnosti inzhenera / O. S. Kovalchuk, Yu. V. Proskura // Aktualni problemy psykhologii. – T. 1 : Organizatsiynna psykhologiya. Ekonomichna psykhologiya. Sotsialna psykhologiya : zb. nauk. prats Instytutu psykhologii im. G. S. Kostyuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka, L. M. Karamushky. – K.: A.S.K., 2010. – CH. 25–26. – S. 282–288.
5. Molyako V. A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prologomeny) / V. A. Molyako. – K.: Osivta Ukrainy, 2007. – 388 s.
6. Muzdybaev K. Psykhologiya otvetstvennosti / K. Muzdybaev. – L.: Nauka, 1983. – 240 s.
7. Posibnyk iz KSV. Bazova informatsiya z korporativnoi sotsialnoi vidpovidalnosti / O. Lazorenko, R. Kolyshko ta in. – K.: Energiya, 2008. – 96 s.
8. Psikhologicheskiye testy / pod red. A. A. Karelina : v 2 t. – M.: VLADOS, 2003. – T. 1. – 321 s.
9. Savchyn M. V. Psykhologiya vidpovidalnoi povedinky: monografiya / M. V. Savchyn. – Ivano-Frankivsk : Misto NV, 2008. – 280 s.
10. Sakharova V. G. Otvetstvennost kak lychnostniy faktor i vozmozhnosti eye diagnostiki : dys. kand. psykhol. nauk: 19.00.01 / V. G. Sakharova. – M.: RGB, 2003. – 160 s.

14. Garner G. Five Attrition Factors and What You Can Do About Them / G. Garner // National Society of Professional Engineers. – 2008. – P. 18–19.
15. Grunwald A. The Application of Ethics to Engineering and the Engineer's Moral Responsibility: Perspectives for Research Agenda / A. Grunwald // Science and Engineering Ethics. – 2001. – Vol. 7 (3). – P. 28–415.
16. Jenkins H. A «Business Opportunity» Model of Corporate Social Responsibility for Small- and Medium-sized Enterprises / H. Jenkins // Business Ethics: A European Review. – 2009. – Vol. 18. – Issue 1. – P. 21–36.
17. Jennings M. Case Studies in Business Ethics / M. Jennings, M. Merianne. – West Publishing Company, 1993. – 289 p.
18. Head P. Entering an Ecological Age: the Engineer's Role / P. Head // Proceedings of the Institution of Civil Engineers. – 2009. – Vol. 162. – Issue 2. – P. 70–75.
19. Kihlman T. Profile of the Engineer of 2001: The Engineer's Full Human Responsibility / T. Kihlman European Journal of Engineering Education. – 1988. – Vol. 13. – № 4. – P. 89–381.
20. Ladd J. Collective and Individual Moral Responsibility in Engineering / J. Ladd // IEEE Technology and Society Magazine. – 1982. – Vol. 1. – № 2. – P. 3–10.
21. Laditka S. Student-Developed Case Studies: An Experimental Approach for Teaching Ethics in Management / S. Laditka, M. Houck // Journal of Business Ethics. – 2006. – № 64:2. – P. 157–167.
22. Legand B. AC 2007–1190: Engineering, Ethics and Society: Program Outcomes, Assessment and Evaluation / B. Legand, H. Aglan, P. Ray, N. Vahdat, C. Price, P. Sharma, S. Sodeke, V. Harris, G. Murphy // American Society for Engineering Education, ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings, 2007. – P. 9.
23. Lozano J. The Use of Moral Dilemmas for Teaching Agricultural Engineers / J. Lozano, P. Guillermo, G. Vincent, B. Alejandra // Science and Engineering Ethics. – 2006. – № 12.2. – P. 327–334.
24. MacCurdy R. D. Engineer or Scientist / R. D. MacCurdy // Journal of Counseling Psychology. – 1961. – Vol. 8. – № 1. – P. 79–81.
25. Pritchard M. S. Teaching Engineering Ethics: A Case Study Approach / M. S. Pritchard. – Center for the Study Ethics in Society. Western Michigan University. – 1992. – Access Mode: <http://ethics.tomu.edu/pritchard/an-intro.htm>
26. Schonfeld T. Science and Engineering Ethics / T. Schonfeld. – Science and Engineering Ethics. – July 2005. – № 11.3. – P. 481–494.
27. Schmidt-Brasse U. World Café: Hands-on introduction to a fascinating and enjoyable technique to work with large groups / U. Schmidt-Brasse // Psychological aspects of innovative changes in organization and organizational development. – Kyiv-Katowice, 2010. – P. 92–93.
28. Vanasupa L. Global Challenges as Inspiration: a Classroom Strategy to Foster Social Responsibility / L. Vanasupa, L. Slivovsky, K. Chen // Science and Engineering, 2006. – Vol. 12 (2), – P. 80–373.
29. Vynoslavka O. Moral Development of Future Ukrainian Managers by Training / O. Vynoslavka // International Journal of Psychology. Abstracts of the XXIX International Congress of Psychology (20-25 July 2008, ICC Berlin, Gemany) – Volume 43. – Issues 3/4. – June–August 2008. – P. 72
30. Weil V. The Rise of Engineering Ethics / V. Weil // Technology in Society. – 1984. – Vol. 6. – P. 341–345.
31. Zandvoort H. Necessary knowledge for social responsibility of scientists and engineers / H. Zandvoort. – International Conference on Engineering Education. Coimbra, Portugal. – 2007. – 6 p.

Статтю подано до друку 29. 05.2012

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТРУКТУРИ ДОВІРЛИВИХ СТОСУНКІВ У МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Т. А. Подольська

викладач кафедри психології і педагогіки

Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна

tatyana_podolskaya@ukr.net

Стаття присвячена проблемі вивчення психологічної структури довірливих стосунків у майбутніх практичних психологів, що навчаються на перших курсах вищих навчальних закладів. Представлено результати емпіричного вивчення розвитку чотирьох компонентів: світоглядного, когнітивного, емпатійного та комунікативного, що становлять основу психологічної структури довірливих стосунків та подано детальну інформацію по змінам кожного з компонентів психологічної структури. Також викладено аналіз результатів впровадження розробленої на попередніх етапах вивчення програми розвитку в майбутніх практичних психологів здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом та наведені результати, що відображають динаміку змін показників по кожному з компонентів психологічної структури довірливих стосунків у студентів майбутніх психологів. Подані висновки та рекомендації, щодо подальшого вивчення психологічної структури довірливих стосунків у майбутніх практичних психологів.

Ключові слова: довіра, довірливі стосунки, майбутні практичні психологи, комунікація, емпатія, світогляд.

EMPIRICAL STUDIES OF THE PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF TRUST IN FUTURE CLINICAL PSYCHOLOGISTS

T. A. Podolska

Teacher, Department of Psychology and Pedagogics,

Kyiv National Linguistic University, Kyiv, Ukraine

tatyana_podolskaya@ukr.net

The article is aimed to research the psychological structure of trust in future clinical psychologists, the first-year students who study at Universities. The article presents the empirical study results of four components, i.e. philosophical, cognitive, communicative and empathic which form the basis for the psychological structure of trust. The detailed description of each component changes of the psychological structure is shown. The article presents the implementation of the results analysis obtained in the previous stages of the study program dedicated to the future clinical psychologists' ability to establish a trusting relationship with the client. The results that reflect the changes of each component of the psychological structure of trust in future psychologists are given. The findings and recommendations for further study of the psychological structure of trust in future clinical psychologists are presented.

Keywords: trust, trustful relations, future practical psychologists, communication, empathy, world view.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сучасне українське суспільство характеризується стрімкими змінами соціальних, політичних та економічних реалій. Така ситуація призводить до того, що частина населення відчуває на собі тиск соціально-психологічних, комунікативних, інформаційних та інших чинників. Люди починають звертатись до психологів не лише при виникненні важких життєвих ситуацій, а й у разі наявності хвилюючих повсякденних питань. Отже українське суспільство все гостріше потребує компетентних фахівців в галузі психологічної допомоги. Тому завдання підготовки майбутніх практичних психологів як суб'єктів професійної діяльності перетворюється на одну з найбільш актуальних психологічних і соціальних проблем.

Окремі аспекти встановлення довірливих стосунків у психологічній практиці висвітлюють у працях В. В. Козлов, Р. Кочюнас [1], А. Н. Моховікова, Г. Н. Раковська, Н. Г. Устінова, С. Д. Хачатурян та ін. Разом із цим у контексті підготовки майбутніх практичних психологів у ВНЗ проблема розвитку здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом залишається недостатньо дослідженою.

Мета дослідження – експериментально перевірити рівень розвитку здатності майбутніх практичних психологів до встановлення довірливих стосунків з клієнтом.

Об'єкт дослідження – професійна взаємодія психолога з клієнтом.

Предмет дослідження – процес розвитку у майбутніх практичних психологів здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

У роботі було використано комплекс психологічних методів, а саме: теоретичний аналіз літератури по проблемі дослідження, аналіз анкетних даних, психодіагностичні методи: методика «Здійснення бажань» Е. О. Помиткіна [3]; методика «КОЗ-2» В. В. Синавського та Б. О. Федоришина; методика діагностики рівня емпатійних здатностей В. В. Бойко [2, 486].

Впровадження розробленої програми розвитку в майбутніх практичних психологів здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом, що включає в себе: психологічний тренінг, індивідуальне психологічне консультування та відео лекторій, дозволило нам на етапі формувального експерименту отримати діагностичні дані, які необхідно піддати ретельному аналізу, статистичній обробці та узагальненню.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Наведемо отримані результати у студентів-першокурсників щодо розвитку світоглядного, когнітивного, комунікативного та емпатійного компонентів означеної здатності на етапах констатувального та формувального експериментів.

Аналіз діагностичних даних, отриманий за допомогою методики «Здійснення бажань» Е. О. Помиткіна [3], дозволив встановити, що 5-й рівень свідомості, який характеризується орієнтацією на буттєві та духовні цінності (краси, добра та істини), усвідомлення цінності вірності, довіри в стосунках, доброзичливості, допомоги потребуючим притаманний 19,2 % студентів перших курсів експериментальної групи. 31,6 % студентів притаманний 3-й і 4-й рівні свідомості (орієнтація на соціальні цінності). 2-й рівень свідомості, що характеризується орієнтацією на сімейний добробут, вигідний шлюб, спокійну старість та слухняні діти притаманний для 36,4 % студентів.

Егоцентрична орієнтація особистості (1-й рівень свідомості з такими пріоритетними цінностями як різноманітні задоволення, популярність та визнання іншими, влада та впливовість, особиста безпека) виявилася характерною для 12,8 % студентської молоді першого курсу.

Для більшості студентів пріоритетними є сімейні та соціальні цінності, що слід розцінювати як позитивну тенденцію у порівнянні з орієнтацією на сімейно-егоцентричні цінності, яка спостерігалася на етапі констатувального експерименту.

Для порівняння діагностичні дані, отримані до та після формувального експерименту подані в таблиці 1.

Таблиця 1.

Показники розвитку ціннісної орієнтації студентів 1 курсів до та після проведення формувального експерименту

Ціннісна орієнтація студентів	Кількість студентів, %	
	До проведення формувального експерименту	Після проведення формувального експерименту
Духовні цінності	12,7	19,2
Соціальні цінності	21,8	31,6
Сімейні цінності	38,2	36,4
Егоцентричні цінності	27,3	12,8

Як видно з табличних даних орієнтація на егоцентризм, яка перешкоджає довірливим стосункам зменшилася після проведення формувального експерименту з 27,3 % до 12,8 %, що слід вважати позитивною тенденцією.

Незначною мірою зменшилася орієнтація на сімейні цінності і разом з цим зросли показники орієнтації на соціальні цінності. Отже студенти розширили межі власного світогляду, стала більш активною їх громадянська позиція.

Суттєво зросли також показники ціннісної орієнтації молоді на духовні цінності, серед яких важливе місце посідає й довіра.

Узагальнюючи, можемо відзначити, що для студентів 1 курсів довіра стала більш вагомим цінністю, ніж до проведення формульованого експерименту.

Аналіз рейтингу довіри дозволив встановити, що середнє значення по вибірці дорівнює 7,1 балів, що відповідає середньому рівню розвитку цього компонента. Високий рейтинг довіри після проведення формульованого експерименту виявлено у 16,8 % студентів; середній – у 61,3 % і низький – у 21,9 % студентів. Порівняльні результати значення цінності довіри на етапах констатувального та формульованого експериментів подані в таблиці 2.

Таблиця 2.

Показники рівня розвитку світоглядного компоненту у студентів 1-х курсів експериментальної групи

<i>Рівні розвитку світоглядного компоненту у студентів 1-х курсів</i>	<i>Кількість студентів, %</i>	
	<i>До проведення формульованого експерименту</i>	<i>Після проведення формульованого експерименту</i>
Високий	9,1	16,8
Середній	56,4	61,3
Низький	34,5	21,9

Як видно з табличних даних, після проведення формульованого експерименту зросла кількість студентів з високим і середнім рівнями розвитку світоглядного компоненту, тоді як кількість студентів з низьким рівнем зменшилася.

Надалі проаналізуємо показники розвитку когнітивного компоненту здатності майбутнього практичного психолога до встановлення довірливих стосунків з клієнтом, що були встановлені за допомогою використання авторської анкети. Кількісні дані засвідчили, що високий рівень притаманний 29,8 % майбутніх психологів.

Середній рівень розвитку когнітивного компоненту виявлено у 64,4 % респондентів. Низький рівень притаманний 5,8 % студентів. Порівняльні результати розвитку когнітивного компоненту на етапах констатувального та формульованого експериментів подані в таблиці 3.

Як видно з табличних даних кількість студентів з високим рівнем розвитку когнітивного компоненту збільшилася з 18,1 % до 29,8 %.

Таблиця 3.

Показники рівня розвитку когнітивного компоненту здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом у студентів 1-х курсів експериментальної групи

<i>Рівні розвитку когнітивного компоненту у студентів 1-х курсів</i>	<i>Кількість студентів, %</i>	
	<i>До проведення формульованого експерименту</i>	<i>Після проведення формульованого експерименту</i>
Високий	18,1	29,8
Середній	60,1	64,4
Низький	21,8	5,8

Також зросла кількість студентів із середнім рівнем розвитку когнітивного компоненту. Натомість після проведення формульованого експерименту кількість студентів з низьким рівнем розвитку зменшилася більше, ніж втричі, що в цілому слід розцінювати як позитивну тенденцію.

Для нашого дослідження важливо встановити, як змінилися складові когнітивного компоненту, зокрема, пошук інформації про специфіку професійної взаємодії практичного психолога з клієнтом було оцінено студентами в середньому на 7,1 бали за десятибальною шкалою. Цей показник свідчить про наявність певної зацікавленості, що відповідає середньому рівню.

Схильність до обмірковування та порівняння різних підходів до побудови консультативної взаємодії психолога з клієнтом студенти оцінили у 8,3 бали, що відповідає високому рівню. Отже, майбутні психологи активно обмірковують варіанти використання психологічних

напрацювань, зважають можливості впровадження існуючих підходів у практику власної майбутньої взаємодії з клієнтом.

Трохи вище – у 8,4 бали студенти оцінили власну здатність до розкриття психологічного змісту поняття довіри та довірливих стосунків (високий рівень). Під час співбесід з'ясувалося, що майбутні психологи, після проведення з ними тренінгової та консультативної роботи, набагато точніше формулюють ці поняття, можуть навести необхідні приклади.

Щодо наявності ґрунтовних знань про специфіку встановлення довірливих стосунків з клієнтом, то студенти оцінили цю складову в середньому на 9,1 бали, що також відповідає високому рівню. Під час тренінгових занять більшість з них легко відповідала на поставлені запитання, могла обґрунтувати власну думку та висновки під час обговорення практичних елементів тренінгу.

Здатність продемонструвати на практиці різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків практичного психолога з клієнтом було оцінено в середньому на 7,2 бали. Цей показник відповідає середньому рівню і свідчить про наявність у студентської молоді певних вмінь ще не доведених до рівня майстерності.

Надалі для виявлення динаміки порівняємо отримані діагностичні показники рівня розвитку складових когнітивного компоненту здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом у студентів 1-х курсів до та після проведення формувального експерименту (табл. 4).

Як видно з даних таблиці помітна динаміка розвитку спостерігається в усіх складових. Достовірність отриманих кількісних даних узгоджувалася з результатами наших спостережень. Зокрема, найменша розвиненість схильності до пошуку інформації про специфіку професійної взаємодії практичного психолога з клієнтом була підтверджена аргументацією студентів та отриманими показниками, що свідчать про достатню кількість знань на цьому етапі та потребу майбутніх психологів у реалізації отриманих знань на практиці.

Позитивна динаміка показників схильності до обміркування та порівняння різних підходів у процесі побудови консультативної взаємодії психолога з клієнтом та до розкриття психологічного змісту поняття довіри та довірливих стосунків проявилася у змісті міжособистісного спілкування студентів як у процесі проведення тренінгових занять, так і у вільний час.

Таблиця 4.

Показники рівня розвитку складових когнітивного компоненту здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом у студентів 1-х курсів експериментальної групи

<i>Рівні розвитку складових когнітивного компоненту у студентів 1-х курсів</i>	<i>Середнє значення, балів</i>	
	<i>До проведення формувального експерименту</i>	<i>Після проведення формувального експерименту</i>
Пошуково-інформаційна	5,6	7,1
Порівняльна	6,5	8,3
Розкриття змісту	6,6	8,4
Знання	6,8	9,1
Здатність продемонструвати	4,5	7,2

Особливо вагомим результатом впровадження розробленої програми стало суттєве зростання здатності продемонструвати на практиці різні психологічні підходи до встановлення довірливих стосунків практичного психолога з клієнтом. Студенти при цьому відзначали, що участь у програмі допомогла не тільки покращити здатність до встановлення довіри у міжособистісній взаємодії, але й позбутися багатьох бар'єрів особистісного розвитку.

Надалі розглянемо результати розвитку у студентів 1-х курсів комунікативного компоненту. Повторний діагностичний зріз дозволив встановити, що рівень комунікативних здібностей студентів (середнє значення) дорівнює 14 балам. Отримані кількісні дані свідчать про високий рівень прояву комунікативних здібностей випробуваних. Респонденти з високим рівнем комунікативних здібностей як правило не губляться в нових умовах, швидко знаходять друзів, виявляють ініціативу в спілкуванні.

Детальний аналіз показників студентів за рівнями розвитку комунікативних здібностей, встановлений за допомогою методики «КОЗ-2» В. В. Синявського та Б. О. Федоришина показав, що високий рівень комунікативних здібностей притаманний 38,7 % майбутніх психологів; середній рівень – 52,1 %; низький рівень – 9,2 %. Для виявлення динаміки порівняємо отримані діагностичні показники у студентів 1-х курсів до та після проведення формувального експерименту (табл. 5).

**Показники рівня розвитку комунікативних здібностей
у студентів 1-х курсів експериментальної групи**

<i>Рівні розвитку комунікативних здібностей у студентів 1-х курсів</i>	<i>Кількість студентів, %</i>	
	<i>До проведення формульовального експерименту</i>	<i>Після проведення формульовального експерименту</i>
Високий	18,3	38,7
Середній	61,5	52,1
Низький	20,2	9,2

Як свідчать табличні дані після проведення формульовального експерименту значно збільшилася кількість студентів з високим рівнем комунікації та знизилася кількість студентів із середнім і низьким рівнями розвитку комунікативних здібностей. Зазначимо, що отриманий результат не був запланованим, оскільки ми намагалися, передусім, спрямувати увагу на розвиток світоглядного компоненту. Очевидно отримані діагностичні дані пов'язані з віковими характеристиками студентської молоді.

Надалі проаналізуємо особливості розвитку емпатійного компоненту здатності першокурсників – майбутніх психологів до встановлення довірливих стосунків з клієнтом. Отримані діагностичні дані свідчать, що після проведення формульовального експерименту усереднений показник дорівнює 26 балам, (середній рівень). Високий рівень емпатійних здібностей виявлено у 29,4 % студентів 1-го курсу. Середній рівень емпатійних здібностей виявлено у 67,6 % першокурсників. Нижче середнього рівня виявилися показники 3 % майбутніх психологів. Для виявлення динаміки порівняємо отримані діагностичні показники у студентів 1-х курсів до та після проведення формульовального експерименту (табл. 6).

Таблиця 6.

**Показники рівня розвитку емпатійних здібностей
у студентів 1-х курсів експериментальної групи**

<i>Рівні розвитку емпатійних здібностей у студентів 1-х курсів</i>	<i>Кількість студентів, %</i>	
	<i>До проведення формульовального експерименту</i>	<i>Після проведення формульовального експерименту</i>
Високий	13,4	29,4
Середній	29,9	67,6
Низький	56,7	3

Як свідчать табличні дані після проведення формульовального експерименту значною мірою відбулося зростання кількості студентів, які мають високий та середній рівні емпатії, тоді як кількість майбутніх психологів з низьким рівнем емпатії зменшилася.

Отримані діагностичні дані дозволили дослідити особливості розвитку окремих каналів емпатії студентів-першокурсників, зокрема, раціонального (когнітивного) каналу; емоційного (афективного) каналу емпатії; інтуїтивного (предиктивного) каналу; настановлень, що сприяють або перешкоджають емпатії; здатності до проникнення в емпатії та ідентифікації в емпатії.

Для виявлення динаміки у розвитку окремих каналів емпатії студентів після проведення формульовального експерименту скористаємося таблицею 7. Як видно з табличних даних найбільші зміни відбулися в здатності до ідентифікації з оточуючими, що надзвичайно важливо для розуміння клієнта психологом і встановлення довіри у спілкуванні. У цілому ж рівень розвитку всіх каналів емпатії суттєво збільшився, що слід розглядати як позитивну тенденцію.

Здійснюючи узагальнення отриманих діагностичних даних щодо розвитку здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом у студентів перших курсів після проведення формульовального експерименту скористаємося для зручності порівняння таблицею 8.

Як видно з даних таблиці, найбільший відсоток студентської молоді, яка досягла високого рівня, відповідає комунікативному (38,7 %) та когнітивному (29,8 %) компонентам. Майже такою ж (29,4 %) є кількість студентів, які мають високий рівень розвитку емпатійного компоненту.

Найменш розвиненими у студентів 1-го курсу виявилися світоглядний компонент, однак у порівнянні з даними, отриманими до проведення формульовального експерименту можемо відмітити помітну позитивну динаміку і в цьому компоненті (високому рівню відповідають результати 16,8 % студентів замість 9,1 %).

Таблиця 7.

Показники розвитку каналів емпатії студентів 1-х курсів до та після проведення формувального експерименту

Канали емпатії	Рівень розвитку, балів	
	До проведення формувального експерименту	Після проведення формувального експерименту
Раціональний	3	4
Емоційний	3	4
Інтуїтивний	2	3
Установки	4	4
Здатність до проникнення	3	6
Ідентифікація	2	6

Таблиця 8.

Розвиток здатності студентів 1 курсу до встановлення довірливих стосунків з клієнтом після проведення формувального експерименту, %

Компоненти здатності студентів першого курсу до встановлення довірливих стосунків з клієнтом	Рівні розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Світоглядний	16,8	61,3	21,9
Когнітивний	29,8	64,4	5,8
Комунікативний	38,7	52,1	9,2
Емпатійний	29,4	67,6	3

ВИСНОВКИ

Аналіз результатів впровадження розробленої програми розвитку в майбутніх практичних психологів здатності до встановлення довірливих стосунків з клієнтом на етапі формувального експерименту дозволив встановити, що показники студентів 1-го курсу зазнали статистично значущих змін. Найбільший відсоток студентської молоді, яка досягла високого рівня, відповідає комунікативному та когнітивному компонентам здатності до встановлення довірливих стосунків. Майже такою ж є кількість студентів, які мають високий рівень розвитку емпатійного компоненту. Найменш розвиненим виявилися світоглядний компонент.

Вочевидь, формування світоглядних настановлень, переконань, поглядів, цінностей і смислів є найскладнішим завданням, яке в умовах обмеженого часу реалізувати доволі важко.

У цілому в результаті проведення формувального експерименту у студентів 1-х курсів зафіксовано зростання всіх показників розвитку світоглядного, когнітивного, емпатійного та комунікативного компонентів здатності до встановлення довірливих стосунків майбутніх практичних психологів з клієнтом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кочюнас Р. Экзистенциальная терапия : исследование способов построения жизни / Р. Кочюнас // Независимый психиатрический журнал. – 1998. – № 2. – С. 33–39.
2. Раигородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 1998. – 672 с.
3. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. – К. : Наш час, 2005. – 208 с.

REFERENCES

1. Kochyunas R. Jekzistencial'naya terapiya : issledovanie sposobov postroeniya zhizni / R. Kochyunas // Nezavisimyj psichiatricheskij zhurnal. – 1998. – № 2. – S. 33–39.
2. Raigorodskij D. Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy / D. Ya. Rajgorodskij. – Samara : Izd. Dom «Bahrah», 1998. – 672 s.
3. Pomitkin E. O. Psihologiya duhovnogo rozvitku osobistosti : monografiya. – K. : Nash chas, 2005. – 208 s.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2012 р.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

М. О. Шопіна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології
Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
asura_alex@mail.ru*

У даній статті було проведено порівняльний аналіз досліджень і публікацій із проблем психологічних чинників розвитку творчого потенціалу підлітків, індивідуалізації творчого процесу та психологічного явища креативності, висвітлено основні концепції прояву творчої діяльності та розвитку творчого мислення в дослідженнях вітчизняних та іноземних вчених. Розглянуто прояви творчого потенціалу підлітків, психологічні умови формування творчого потенціалу, а також визначено зв'язок інтелекту з креативністю учнів підліткового віку. Проаналізовано місце та роль інтелекту в структурі творчої активності особи, при вирішенні питання психологічного явища творчого потенціалу особистості чітко визначено різницю термінів задатки та здібності. На підставі аналізу результатів досліджень чітко визначено основні чинники, що впливають на рівень внутрішньої мотивації до творчості дітей підліткового віку.

Ключові слова: психологія творчості, творчий процес, креативність, творчий потенціал, здібності, творча здібність, творча діяльність, ознаки творчості, творча реалізація, розумовий розвиток учнів, навчальна діяльність.

THE PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF YOUTH'S CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT

M. O. Shopina

*PhD in Psychology, associate professor of Pedagogics and Psychology Department
Lugansk Regional Institute of Post-graduate Pedagogical Education, Lugansk, Ukraine
asura_alex@mail.ru*

The comparative analysis of research and publications dedicated to the topic of psychological factors of youth's creative potential development, creative process individualization and creativity as a psychological phenomenon is shown. The main concepts of youth's creativity and creative thinking development by the Ukrainian researches and foreign scientists are presented. Manifestations of youth's creative potential, psychological aspects of creative potential training are defined. The correlation between intelligence and teenager's creativity is stated.

The place and role of intellect in the structure of person's creative activity is analyzed. The difference between such notions as «inclinations» and «capacities» is assigned. Based on the research results, the main factors that influence the level of internal motivation of youth's creativity are defined.

Key words: psychology of creativity, creative process, creativity, ability, creative ability, creative activity, signs of creativity and creative implementation, pupils' intellectual development, educational activity.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У сучасних наукових джерелах вказується, що в процесі реалізації творчого та інтелектуального потенціалу особистості вирішальними є саме особливості особистісних ресурсів індивіда. Як показує аналіз наукової літератури, психологічні дослідження творчого потенціалу ведуться сьогодні у таких площинах: 1) можливість продуктивно діяти в ситуаціях новизни й невизначеності, при недовіках інформації, коли немає заздалегідь відомих способів дій, що гарантовано ведуть до позитивного результату; 2) можливість створювати що-небудь, що володіє новизною й оригінальністю.

Крім того, прояв творчого потенціалу тісно пов'язане з емоційними чинниками, особливостями міжособистісної взаємодії й мотиваційної сфери, що спонукує до прояву творчих здатностей.

У такий спосіб творчий потенціал містить у собі:

- інтелектуальні передумови творчої діяльності, що дозволяє створити щось нове, раніше невідоме, а також попередня база знань, високий інтелектуальний поріг, що необхідно для того щоб це нове створити;
- особистісні якості, що дозволяють продуктивно діяти в ситуаціях невизначеності, виходити за рамки передбачуваного, проявляти спонтанність;
- метатворчість – життєва позиція людини, що припускає відмову від шаблонності, стереотипності в судженнях і діях, бажання сприймати й створювати щось нове, змінюватися самій й змінювати світ навколо себе, високу цінність волі, активності й розвитку.

У підлітковому віці усвідомлення власних здібностей висувається в розряд провідних. Виділяється ряд моментів, які, можливо, складають етапність цього процесу. Це, насамперед, початковий подив, здивування, що пов'язані з першими успіхами: «ніколи не думав, що проект виявиться найкращим». Підлітки потребують кваліфікованої оцінки власних досягнень, їх порівняння з досягненнями інших, що, безумовно, сприяє самооцінці здібностей. Творчість у підлітковому віці дуже часто проходить у формі групової роботи, тому підлітки неминуче зустрічаються з груповими оціночними нормами, які стають джерелом оцінки власних і чужих здібностей. Таким чином, усвідомлення власних здібностей стимулює активність підлітків, спрямовуючи їх на досягнення. Отже, усвідомлення й оцінка здібностей є не одномоментним ситуативним актом, а тривалим процесом, ключову роль у якому відіграє результат діяльності, а це в свою чергу актуалізує мотиви досягнення.

Мета даної статті – простежити сучасні тенденції дослідження проблеми розвитку творчого потенціалу учнів підліткового віку. *Об'єктом* виступають психологічні особливості прояву творчого потенціалу у підлітковому віці. *Предметом* – виявлення психологічних умов та чинників розвитку творчого потенціалу підлітків.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Проблема розробки шляхів розвитку творчої особистості знаходиться у центрі уваги багатьох сучасних педагогів і психологів (В. Алфімов, В. Андреев, Д. Богоявленська, В. Бутенко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кичук, П. Кравчук, О. Кульчицька, В. Моляко, А. Лук, М. Поташик, В. Рибалка, С. Сисоева, Т. Сущенко, Н. Тализіна). Проблемі формування творчого потенціалу присвячено значну кількість досліджень. Більшість науковців визначають творчість як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчі здібності, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, яку можна стимулювати і спрямовувати у певну систему. М. Бахтін, І. Бех, Л. Виготський, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов уважають найважливішими у формуванні творчої особистості психологічні аспекти творчості, внутрішні процеси, а механізм уяви, сприйняття, фантазії, волі – основою творчої діяльності. Наукові праці Г. Альтшуллера, В. Клименка, В. Моляко, Ю. Кулюткіна, Д. Пойа торкаються проблеми управління процесом творчості, створення умов, які б забезпечували інтуїтивне осягнення ідей розв'язання проблеми; створення творчого клімату в науковому, педагогічному та учнівському колективах; пропонують особливі евристичні прийоми вирішення творчих завдань.

Підлітковий вік – це період активного самоствердження і конкуренції за визнання. Оскільки навчальна діяльність у силу різних причин часто втрачає привабливість для підлітків, то зрозуміло стає активність підлітка в пошуку інших, привабливих видів діяльності і значимого соціального середовища. Способи організації творчої діяльності у різних гуртках забезпечують інтимно-особистісне спілкування в референтному оточенні. Найчастіше про вчителя обдаровані підлітки говорять, як про людину, чию думку про себе вони хотіли б змінити, людину, які й хотіли б щось довести. Можна припустити, що для обдарованої особистості рефлексія розвитку власних здібностей у творчості робить саме цю діяльність пріоритетною як спосіб отримання визнання оточуючих [4].

Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку абстрактного мислення, тобто у зміні співвідношень між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, в формуванні понятійного мислення. Таке мислення (теоретичне, рефлексивне) характерне передусім для юнацького віку, але починає розвиватись уже у молодших підлітків.

Мислення продукує гіпотетично-дедуктивні судження (тобто логічні міркування будуються на основі висунутих гіпотез). Розвивається здатність до розумових експериментів, до мисленне-

вого розв'язання задач на основі припущень тощо. Уміння оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних завдань – найважливіше досягнення підлітків в аналізі дійсності.

В одному з експериментів Ж. Піаже простежується процес вирішення підлітками складних пізнавальних завдань. Діти отримали 5 посудин із рідинами різного кольору. Завдання полягало в тому, щоб знайти комбінацію рідин, яка дає жовтий колір. На відміну від молодших школярів, які в аналогічній ситуації змішували рідини довільно, підлітки не діяли методом спроб і помилок. Навпаки, вони розраховували можливі комбінації змішування рідин, висували гіпотези про можливі результати і планомірно їх перевіряли. Провівши практичну перевірку своїх припущень, вони одержували результат, що був заздалегідь логічно обґрунтований [10].

Специфіка цього рівня мислення полягає й у тому, що його предметом є не лише розв'язання зовнішніх завдань, але й сам процес мислення, тобто воно стає рефлексивним.

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже), що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості, відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку креативних здібностей.

Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення.

Якщо творчість залежить від культури й утворення людини, то чи можна навчити творчості? Відповідь залежить від того, як визначити творчість. Можна навчити людей більшій гнучкості мислення, навчити їх набирати більше балів у тестах на творчість, більше «творчо» розв'язувати головоломки або зондувати наукові й філософські питання глибше, ніж раніше, але важко довести емпірично, що завдяки тільки одному навчанню з випадково обраної людини можна отримати генія [9; 12].

Розвиток інтелекту, за визначенням В. В. Клименко, виражається у зміні поведінки: інстинкти переходить у потяги; змінюються і взаємини між інтелектом, навичкою й інстинктом; спочатку елементи інтелекту укладені усередині інстинкту й навички, виявляються не стереотипними, змінюються відповідно ситуації; навички перебудовуються на основі інтелектуальної діяльності: за допомогою спеціального тренування й вправ навичка перетворюється на інтелектуальну операцію [4].

Навичка, що змінюється під впливом досвіду, особливо близька до інтелекту. При цьому інтелектуальна діяльність характеризується специфічною мотивацією: цікавості, допитливості, пізнавального інтересу, допитливості; цікавість є потребою, що виникає в процесі діяльності, що розчленовує й змінює предмети.

Реалізація засобами інтелекту мети досить складна: не рідко виникають такі наслідки, які не входили в наміри людини. «Хитрий» людський розум, здійснюючи мету, застосовує окрім живих засобів ще й зовнішні пристосування, людина як результат отримує зовсім не те, чого прагнула, не рідко – дещо протилежне наміру. Мета – є лише почуванням, образом або думкою, які мають відобразитися від деякого предмета. Тому предмет набуває форми мети, а, насправді, має виявити лише сутність того матеріалу, в який ця мета втілена. Психічна система раціонального пізнання – інтелект регулюється спонтанними дослідницькими імпульсами, викликаними цікавістю, допитливістю, практичною дією тощо [3].

Вивчаючи зв'язок інтелекту з креативністю, В. М. Дружинін приділяє важливе значення особистісному компоненту творчості (особистісним якостям творчих постатей) та робить спроби проаналізувати особливості перебігу творчого процесу як ментального акту. Такий підхід до вивчення феномену творчості є цінним з точки зору пояснення чуттєво-емоційного аспекту творчості [10].

Напевно найбільш протиречивою концепцією творчості є концепція Д. Б. Богоявленської. Визнавши небезпечність (для адекватного розкриття природи творчості) однобічного підходу в дослідженнях феномену творчості та прагнучи до уникнення «однобічності», Богоявленська Д. Б. визначає творчість як «похідну інтелекту, заломленого через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює його прояв» [3]. Але зазначаючи про важливість для творчості неінтелектуальних (особистісних, мотиваційних) чинників розумової діяльності, Д. Б. Богоявленська приділяє увагу переважно чиннику інтелектуальному (розумовим здібностям).

Д. Б. Богоявленська виділяє особливу «інтелектуальну» одиницю дослідження творчості – інтелектуальну активність, яка (за думкою Д. Б. Богоявленської) поєднує в собі інтелектуальні та не інтелектуальні чинники, але не зводиться до жодного з них. Розумові здібності є фундамен-

том інтелектуальної активності, але проявляються лише через задіяння мотиваційної структури особистості [3].

Проявом інтелектуальної активності Д. Б. Богоявленська виділяє інтелектуальну ініціативу та робить її предметом своїх досліджень. Під інтелектуальною ініціативою розумілося продовження не просто розумової роботи, а пізнавальної діяльності, яку не обумовлюють ані практичні потреби, ані зовнішні, суб'єктивні оцінки роботи. Також Д. Б. Богоявленська розробила оригінальну методику «Креативне поле» та встановила рівні інтелектуальної активності:

- стимульно-продуктивний,
- пасивний рівень
- евристичний рівень;
- креативний, вищий рівень [3].

У результаті експериментальних досліджень Д. Б. Богоявленської, на стимульно-продуктивному рівні інтелектуальної активності опинилися учні з високими розумовими здібностями та блискучими знаннями з учбових предметів, але з тенденцією до самоствердження, до уникнення невдач. Це надало можливість зробити висновок про головну перепону на шляху до творчості – деформацію мотиваційної структури особистості. Таким чином Д. Б. Богоявленська виявила безпосередній зв'язок рівнів інтелектуальної активності (як прояву творчості) з моральними якостями особистості.

Концепція Д. Б. Богоявленської є цілісною та охоплюючою різні аспекти феномену творчості, але з переважаючим акцентуванням інтелектуального компоненту.

Питання є головним стимулом до пізнавальної та дослідницької активності, які М. М. Ніколаєнко вважає складовими початкових етапів розвитку творчості. Пізнавальний розвиток він трактує як творчий процес, внутрішнє джерело розвитку творчості вбачає в пізнавальних потребах. Пізнавальні потреби спонукають людину до творчої активності [23].

С. Д. Максименко вважає творчу активність основою творчих здібностей. Зробивши процес формування творчої активності (як одиниці творчих здібностей) предметом своїх досліджень, С. Д. Максименко використав експериментально-генетичний метод. Як підсумок циклу проведених досліджень, С. Д. Максименко виділив чинники, що тісно пов'язані з інтелектуальною активністю – цілесамостійність та самостійність суб'єкта в процесі вирішення проблемних завдань [17].

Майже в усіх вітчизняних дослідженнях проблематики творчості можна спостерігати два моменти: по-перше – прагнення дослідників визначити «одиницю» творчості, або її першооснову; по-друге – спроби пояснити процес протікання творчості, та виділити його загальні закономірності.

Для зарубіжних вчених інтелектуального напрямку в дослідженнях феномену творчості, характерними рисами є більша варіативність поглядів щодо області творчості.

Один із засновників гештальтпсихології, відомий німецький психолог М. Вертгеймер розробив концепцію розвитку продуктивного творчого мислення при використанні активного пошуку способів цілісного бачення завдання. За даними М. Вертгеймера увесь продуктивний мисленнєвий процес є пронизаним творчою енергією. На першій стадії (коли виникає тема) з'являється почуття необхідності розпочати роботу, це почуття мобілізує творчі сили. Після усвідомлення проблеми всі сили спрямовуються на створення її образно-концептуальної моделі (тобто цілісного образу проблеми). Сама робота над вирішенням проблеми протікає неусвідомлене, на інтуїтивному рівні, її результатом є виникнення ідеї рішення (інсайт). Завершальною стадією є виконавча робота, яка також потребує залучення творчих сил, хоча вже на іншому рівні. Таким чином М. Вертгеймер визначає, що нова думка (рішення проблемної ситуації) з'являється не у вигляді допустимого припущення, загального твердження або віри, а як «інтуїція»: знаходження та розгляд в структурованій фігурі внутрішнього зв'язку [14].

Дж. Гілфорд, один з «піонерів» вивчення загальних творчих здібностей, в результаті своїх чиннико-аналітичних досліджень природи інтелекту розробив категорії дивергентного і конвергентного мислення. Конвергентне мислення приводить до єдиного правильного рішення, обумовленого даними фактами, дивергентне мислення є менш обмеженим заданими фактами, воно допускає зміну шляхів рішення проблеми і приводить до випадкових результатів і висновків [25].

Пізніше Дж. Гілфорд розвинув концепцію креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності, основою якої було визначено дивергентне мислення, виділені були наступні параметри креативності:

- 1) здатність до постановки проблем;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість думки – здатність до продукування різноманітних ідей;

- 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність вирішувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу) [19].

П. Торранс, услід за Дж. Гілфордом, пояснює креативність в термінах мислення, розуміючи творче мислення як «процес відчуження труднощів, проблем, нестачі інформації, побудови здогадів та формулювання гіпотез, що стосуються виявлених недоліків» [25].

У 11–12 років практично всі діти направляють свою дослідницьку активність на формулювання пошукових питань. Це відбувається тому, що школярі намагаються зрозуміти й осмислити причинно-наслідкові зв'язки й закони появи різних подій.

Дослідницька активність дітей на етапі причинного мислення характеризується двома якостями: зростанням самостійності розумової діяльності й критичності мислення. Завдяки самостійності дитина навчається керувати своїм мисленням: ставити дослідницькі цілі, висувати гіпотези причинно-наслідкових залежностей, розглядати відомі їй факти з позицій висунутих гіпотез. Ці здатності, без сумніву, є основними передумовами розвитку творчого потенціалу на етапі причинного мислення. Критичність мислення проявляється в тому, що діти починають оцінювати свою й чужу діяльність із погляду законів і правил природи та суспільства.

З одного боку, завдяки усвідомленню дітьми правил і законів, їхня творча діяльність стає більш осмисленою, логічною, правдоподібною. З іншого боку, критичність може перешкодити творчості, тому що на цьому етапі висунування гіпотези вона може здатися нереальною і буде відкинута. Подібні самообмеження звужують можливості появи нових, оригінальних ідей.

Едвард де Боно розглядає проблему свідомого керування творчою діяльністю шляхом активізації здібностей до творчого мислення. Творчість Едвард де Боно розуміє дуже широко, виділивши спеціальний термін – «латеральне мислення» (тобто нешаблонне мислення), яке є доступним для кожного, хто прагне до нових ідей. Творче мислення являє собою різновид латерального мислення, та потребує спеціальних здібностей, навіть таланту.

Едвард де Боно визначає різницю між шаблонним і нешаблонним (латеральним) мисленням: при шаблонному мисленні логіка управляє розумом, тоді як при нешаблонному – логіка обслуговує розум.

Дж. І. Ніренберг здатністю до творчості уявляє здатність до творчого мислення, яке є складовою частиною людського інтелекту. Для ефективної творчої діяльності Ніренберг пропонує чотири основні прийоми мислення, які доступні будь-якій людині:

- 1) структурування;
- 2) упорядкування;
- 3) визначення співвідношень;
- 4) зміна точок зору.

Могутнім засобом творчості Дж. І. Ніренберг називає зміну точки зору, вважаючи, що «точка зору – це двері у творчість, які можуть бути або відкритими, або закритими» [14].

Пізніше Дж. І. Ніренберг виділив додаткові прийоми стимулювання творчого мислення:

- метод мозкового штурму (запропонований Осборном у 1941р.);
- синектика (поєднання різних, на перший погляд незначних, елементів);
- творче використання сновидінь.

Дж. І. Ніренберг вважає міфом думку, що творчі здібності і творчий потенціал властиві лише геніям, підтримуючи вислів, що невміння людини використовувати природжені здібності до творчості є наслідком або байдужності, або боязкості показатися смішним, та є зрадою самого себе [25].

Визначаючи місце та роль інтелекту в структурі творчої активності особи, слід наголосити на його здатності виконувати адаптивну функцію, створювати гнучку і водночас стійку рівновагу в поведінці людини. Інтелект спроможний виконувати свою роль лише за його трансформації під впливом соціального життя.

Гайес (Hayes, 1978) вважав, що творчість можна розширити такими засобами:

1. *Розвиток бази знань.* Міцна підготовка в науках, літературі, мистецтві й математиці дає творчій особистості більший запас інформації, з якої виробляється її талант. Усі творчі люди витратили багато років, збираючи інформацію й удосконалюючи свої базові навички. Вивчаючи творчих художників і вчених, Енн Ро (Anne Roe, 1946, 1953) виявила, що серед групи людей, яких вона вивчала, єдиною загальною рисою було бажання працювати незвичайно ретельно.

2. *Створення правильної атмосфери для творчості.* Якийсь час назад у моду ввійшов прийом «мозкового штурму». Суть його полягає в тому, що група людей генерує якнайбільше ідей, не висловлюючи критики на адресу інших членів. Цей прийом не тільки дозволяє з великою кількістю ідей розв'язати проблеми, його також можна використати на індивідуальній основі

з метою полегшити розвиток творчої ідеї. Найчастіше генерувати незвичайні рішення нам заважають інші люди або наша власна обмеженість.

3. *Пошук аналогій*. Як показали деякі дослідження, люди не розпізнають ситуації, коли нове завдання подібне зі старим, рішення якої вони вже знають. Намагаючись сформулювати творче рішення завдання, важливо згадати аналогічні завдання, з якими ви можливо вже зустрічалися [27].

На підставі аналізу результатів досліджень можна виділити чинники, що впливають на рівень внутрішньої мотивації до творчості:

- інтеріоризовані особистістю ціннісно-орієнтовані установки;
- самооцінка;
- стабільність емоційного стану.

Стимулювання прояву креативності можливе в разі зовнішнього впливу на зазначені чинники, хоча, звичайно, такий вплив не гарантує повного розкриття творчого потенціалу.

Також при заняттях творчою діяльністю розвиваються творчі здібності й творчий потенціал. Отже, при вирішенні питання психологічного явища творчого потенціалу особистості важливо (у методологічному плані) чітко розрізнити задатки та здібності. Термін «здібності», незважаючи на його давнє й широке застосування в психології, визначається в літературі неоднозначно. Поширеним є таке визначення:

Здібності – це те, що не зводиться до знань і навичок, але забезпечує їхнє швидке придбання, закріплення й ефективне використання на практиці.

Значний внесок у розробку загальної теорії здібностей вніс учений Б. М. Теплов. У поняття «здібності», на його думку, покладено три ідеї.

По-перше, під здатностями він розуміє індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людини від іншої.

По-друге, здібностями називають не будь-які індивідуальні психологічні особливості, а лише такі, які мають причетність до успішності виконання якої-небудь діяльності.

По-третє, поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок й умінь, які вже вироблені в даної людини.

Здібності, вважає Б. М. Теплов, не можуть існувати інакше, як у постійному процесі розвитку. Здатність, що не розвивається на практиці, згодом втрачається, тому що людина перестає нею користуватися.

Тільки завдяки постійним вправам, пов'язаним із систематичними заняттями, ми підтримуємо й розвиваємо далі здатності [10; 23].

Отже, здібності людини поділяють на природні (родові), або загальні та набуті, або спеціальні здібності. Як природні, так і набуті, вони виявляються у вигляді творчих. Правильною є думка про те, що здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. З цього посилення можна зробити два висновки: по-перше, спеціальні здібності виникають на базі конкретної діяльності; по-друге, конкретна діяльність ґрунтується на загальній здібності до діяльності взагалі. Спеціальні здібності не тільки виявляються в діяльності, вони створюються і реалізуються у конкретних видах діяльності. Врешті-решт, це є своєрідна форма прояву загальних родових людських якостей у конкретних соціальних умовах. Здібності не є незмінними властивостями людини, вони існують у розвитку. Будь-яка нормальна людина володіє здатністю до свідомих цілеспрямованих дій, спілкування, розвитку інтелектуальних, вольових і емоційних якостей. Здібності проявляються як індивідуальні особливості особи, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності [6].

Специфічною рисою здібностей є те, що вони не можуть виявлятися без природжених задатків, їх розвиток обумовлений певними спадковими якостями. Під задатками слід розуміти первинну природну основу здібності, ще не розвинену, але таку, що дає себе знати при перших же спробах діяльності. Навіть здатність до «праці взагалі» за своєю якісною характеристикою є психічним явищем. Лише на основі людської діяльності вона перетворюється у соціальну якість особи. Здатності особистості у своїй основі є узагальненими результатами діяльності та її потенціалами.

Здібності найбільш повно передають міць людських можливостей. Особа накопичує в собі потенційні засоби діяльності, що приводяться в рух потребами. Потреба де термінується внутрішніми явищами – задатками, схильностями, нахилами, бажаннями, прагненнями [19].

ВИСНОВКИ

Потреби є джерелами активності особи, вони відбивають її стан. Особистісні можливості набувають зовнішнього прояву за допомогою загальних та спеціальних здібностей. Здібності

являють собою розвиток індивідуальних задатків, певної продуктивної сили. Потреби і здібності створюють сторони діалектичної суперечності, за якої реалізація потенційних здібностей приводить до задоволення потреб і, навпаки, потреби адекватно реагують на розвиток здібностей. Водночас можна говорити про здібності як діяльні потреби і потреби як цілеспрямовані здібності. Однак, як і в будь-якій суперечності, тут наявна провідна ланка – нею виступає потреба. Вона і становить спонукальну силу, виконуючи функції творчого потенціалу, соціальний вияв якого відкривається у різних видах предметної діяльності. Таким чином розмаїтість форм вияву творчого потенціалу залежить від наявності здібностей і потреб у структурі окремої особистості.

Чинниками розвитку творчої активності особи є діяльність, потреба, здібність. Здібності впливають на зміст індивідуального творчого потенціалу, який в процесі діяльності визначається межею індивідуальних потреб.

1. Творчий потенціал підлітків, проявляється не тільки у видах діяльності, що традиційно відносять до творчих, але й у поведженні та будь-яких життєвих ситуаціях, у яких є присутня новизна й невизначеність.

2. Творчий потенціал проявляється не в одиничній здатності. Це комплекс особливостей інтелекту і якостей особистості, а також загальна життєва позиція людини. Він не зводиться до якоїсь одиничної психологічної якості, ні до спеціальних творчих здатностей (художнім, музичним т тому подібне).

3. Творчий потенціал не специфічний, він не є жорстко пов'язаним з конкретними видами діяльності, а може активізуватися в самих різних ситуаціях. Тренування й розвиток творчого потенціалу підлітків у якомусь одному виді діяльності ведуть до того, що він починає свій прояв й в інших видах діяльності.

4. Творчий потенціал як система творчих здатностей може розглядатися в психологічній науці в декількох ракурсах: як характеристика інтелектуальної сфери, як самостійна якість мислення, як система особистісних якостей. Творча активність – поведінкові прояви, які не визначаються зовнішньою стимуляцією, а є для особистості самоцінністю. Творча активність підлітків проявляється в ціннісній і мотиваційній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алферов А. Д. Психология развития школьника / А. Д. Алферов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 738 с.
2. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей : практич. пособ. / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 2003. – 272 с.
3. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
4. Волков Б. С. Психология развития человека: учеб. пособие / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Академический Проект, 2004. – 224. с.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк / Л. С. Выготский – М. : Просвещение, 1991. – 92 с.
6. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок / Ю. З. Гильбух // Психология, диагностика, педагогика. – К. : Лыбидь, 1992. – 194 с.
7. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 288 с.
8. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалёва // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
9. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М. : Академический проект, 2003. – 284 с.
10. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
11. Ермолова В. М. Оцінювання навчальних досягнень

REFERENCES

1. Alferov A. D. Psihologija razvitija shkol'nika / A. D. Alferov. – Rostov n/D. : Feniks, 2000. – 738 s.
2. Anufriev A. F. Kak preodolet' trudnosti v obuchenii detej: praktich. posob. / A. F. Anufriev, S. N. Kostromina. – M. : Os'-89, 2003. – 272 s.
3. Bogojavlenskaja D. B. Puti k tvorčestvu / D. B. Bogojavlenskaja. – M. : Znanie, 1981. – 96 s.
4. Volkov B. S. Psihologija razvitija cheloveka: ucheb. posobie / B. S. Volkov, N. V. Volkova. – M. : Akademicheskij Proekt, 2004. – 224. s.
5. Vygotskij L. S. Voo brazhenie i tvorčestvo v detskom vozraste : psihol. ocherk. / L. S. Vygotskij – M. : Prosveshhenie, 1991. – 92 s.
6. Gil'buh Ju. Z. Umstvenno odarennyj rebenok / Ju. Z. Gil'buh // Psihologija, diagnostika, pedagogika. – K. : Lybid', 1992. – 194 s.
7. Davydov V. V. Problemy razvivajushhego obuchenija. Opyt teoreticheskogo i jeksperimental'nogo psihologicheskogo issledovanija / V. V. Davydov – M. : Akademiya, 2004. – 288 s.
8. Dorfman L. Ja. Osnovnye napravlenija issledovanij kreativnosti v nauke i iskusstve / L. Ja. Dorfman, G. V. Kovaljova // Voprosy psihologii. – 1999. – № 2. – S. 101–106.
9. Drama odarennogo rebenka i poisk sobstvennogo Ja / A. Miller. – M. : Akademicheskij proekt, 2003. – 284 s.
10. Druzhinin V. N. Psihologija obshhijh sposobnostej / V. N. Druzhinin. – SPb. : Piter, 2007. – 368 s.
11. Jermolova V. M. Ocinjuvannja navchal'nyh dosjagnen'

- учнів / В. М. Єрмолова // Початкова школа. – 2004. – № 43. – С. 5–7.
12. Коваль Т. В. Одаренный ребенок нуждается в комфорте : Практический опыт педагогической работы с одаренными детьми / Т. В. Коваль // Лицейское и гимназическое образование. – 1999. – № 6. – С. 14–68.
 13. Клег Б. Интенсивный курс по развитию творческого мышления / Б. Клег, П. Бич. – М. : Астрель; АСТ, 2004. – 392 с.
 14. Лебедева Л. Д. Проблемы одаренности / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2000. – № 1. – С. 115–118.
 15. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность школьников // Прикладная психология и психоанализ. – 2002. – № 4. – С. 60–74.
 16. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности: учеб. пособие / А. А. Лосева. – М. : Академический Проект : Трикта, 2004. – 176 с.
 17. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2000. – 543 с.
 18. Моляко В. О. Особливості стратегіальної організації свідомості технічно обдарованої особистості / В. А. Моляко, О. Л. Музика // Духовність як основа консолідації суспільства. Міжвідомчий наук. зб. – К. : Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т.16. – С. 131–136.
 19. Мони́на Г. Ох уж эти одаренные дети. Талант и синдром дефицита внимания : двойная исключительность / Г. Мони́на, М. Рузина. – М. : Сфера, 2010. – 128 с.
 20. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
 21. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1990. – 160 с.
 22. Никитина А. В. Развитие творческих способностей учащихся / А. В. Никитина // Начальная школа. – 2001. – № 10. – С. 34–39.
 23. Николаенко Н. Н. Психология творчества : учеб. пос. / Н. Н. Николаенко. – СПб. : Речь, 2005. – 277 с.
 24. Овчинникова Т. Н. Личность и мышление ребенка : диагностика и коррекция / Т. Н. Овчинникова. – М. : Академический Проект, 2004. – 192 с.
 25. Одаренные дети / Общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 164 с.
 26. Панов В. И. Одаренные дети : выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–44.
 27. Перкинс Д. Н. Творча обдарованість як психологічне поняття // Суспільні науки за рубежом. Сер. «Науковедення» / Д. Н. Перкинс. – 1988. – № 4. – С. 88–92.
 28. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості / Р. В. Піхманець. – К. : Наук. думка, 1991. – 164 с.
 29. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини // Психологічний інструментарій. – К. : Главник, 2003. – 314 с.
 30. Психологические предпосылки творческого мышления : по автобиографическим материалам П. А. Флоренского // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 128–141.
 31. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
 32. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив / А. И. Савенков. – М. : Мир, 2004. – 128 с.
 33. Koval' T. V. Odarennyy rebenok nuzhdaetsja v diskomforte: Prakticheskij opyt pedagogicheskoy raboty s odarennymi det'mi / T. V. Koval' // Licejskoe i gimnazicheskoe obrazovanie. – 1999. – № 6. – С. 14–68.
 34. Kleg B. Intensivnyj kurs po razvitiju tvorcheskogo myshlenija / B. Kleg, P. Bich. – M. : Astrel'; AST, 2004. – 392 s.
 35. Lebedeva L. D. Problemy odarennosti / L. D. Lebedeva // Obrazovanie. – 2000. – № 1. – S. 115–118.
 36. Lejtes N. S. Vozrastnaja odarennost' shkol'nikov // Prikladnaja psihologija i psihoanaliz. – 2002. – № 4. – S. 60–74.
 37. Loseva A. A. Psihologicheskaja diagnostika odarennosti: ucheb. posobie / A. A. Loseva. – M. : Akademicheskij Proekt : Triksta, 2004. – 176 s.
 38. Maksymenko S. D. Zagal'na psihologija / S. D. Maksymenko. – K. : Forum, 2000. – 543 s.
 39. Moljako V. O. Osoblyvosti strategial'noi' organizacii' svidomosti tehnicno obdarovanoi' osobystosti / V. A. Moljako, O. L. Muzyka // Duhovnist' jak osnova konsolidacii' suspil'stva. Mizhvidomchij nauk. zb. – K. : Instytut «Problemy ljudynty», 1999. – T.16. – S. 131–136.
 40. Monina G. Oh uzhi jety odarennye deti. Talant i sindrom deficita vnimanija: dvojnaja iskljuchitel'nost' / G. Monina, M. Ruzina. – M. : Sfera, 2010. – 128 s.
 41. Muhina V. S. Vozrastnaja psihologija : fenomenologija razvitija, detstvo, otrochestvo / V. S. Muhina. – M. : Akademija, 2004. – 456 s.
 42. Nikitin B. P. Stupen'ki tvorcestva ili razvivajushhie igry / B. P. Nikitin. – M. : Prosveshhenie, 1990. – 160 s.
 43. Nikitina A. V. Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashhhsja / A. V. Nikitina // Nachal'naja shkola. – 2001. – № 10. – S. 34–39.
 44. Nikolaenko N. N. Psihologija tvorcestva : ucheb. pos. / N. N. Nikolaenko. – SPb. : Rech', 2005. – 277 s.
 45. Ovchinnikova T. N. Lichnost' i myshlenie rebenka : diagnostika i korrekcija / T. N. Ovchinnikova. – M. : Akademicheskij Proekt, 2004. – 192 s.
 46. Odarennye deti / Obshh. red. G. V. Burmenskoj, V. M. Sluckogo. – M. : Progress, 1991. – 164 s.
 47. Panov V. I. Odarennye deti: vyjavlenie – obuchenie – razvitie / V. I. Panov // Pedagogika. – 2001. – № 4. – S. 30–44.
 48. Perkyns D. N. Tvorchja obdarovanist' jak psihologichne ponjattja // Suspil'ni nauky za rubezhem. Ser. «Naukovedenye» / D. N. Perkyns – 1988. – № 4. – S. 88–92.
 49. Pihmanec' R. V. Psihologija hudozhn'oi' tvorchosti / R. V. Pihmanec'. – K. : Nauk. dumka, 1991. – 164 s.
 50. Psihologichna diagnostyka myslennja, intelektu, kreatyvnosti dytyny // Psihologichnyj instrumentarij. – K. : Glavnyk, 2003. – 314 s.
 51. Psihologicheskie predposylki tvorcheskogo myshlenija : po avtobiograficheskim materialam P. A. Florenskogo // Mir psihologii. – 2001. – № 1. – S. 128–141.
 52. Rybalka V. V. Metodologichni pytannja naukovoi' psihologii' : navch.-metod. posib. / V. V. Rybalka. – K.: Nika-Centr, 2003. – 204 s.
 53. Savenkov A. I. Vash rebenok talantliv / A. I. Savenkov. – M. : Mir, 2004. – 128 s.

- ков. – Ярославль : Академия развития, 2002. – 352 с.
- | | |
|--|--|
| <p>33. Шопіна М. О. Підвищення ефективності творчого потенціалу молодшого школяра. Як підвищити навчальну успішність кожної дитини : наук. метод. посіб. / М. О. Шопіна. – Луганськ : СПД Резніков, 2008. – 64 с.</p> <p>34. Шопіна М. О. Творчий потенціал молодшого школяра. Психологічні особливості розвитку / М. О. Шопіна, Т. О. Піроженко // Початкова освіта. – 2010, червень. – № 23 (551). – 35 с.</p> <p>35. Шопіна М. О. Розвиток творчого потенціалу дітей шкільного віку: наук. метод. посіб. / М. О. Шопіна. – Луганськ : СПД Резніков, 2010. – 92 с.</p> | <p>Jaroslavl' : Akademija razvitija, 2002. – 352 s.</p> <p>33. Shopina M. O. Pidvyshhennja efektyvnosti tvorchogo potencialu molodshogo shkoljara. Jak pidvyshhyty navchal'nu uspishnist' kozhnoi' dytyny: nauk. metod. posib. / M. O. Shopina. – Lugans'k : SPD Rjeznikov, 2008. – 64 s.</p> <p>34. Shopina M. O. Tvorchyj potencial molodshogo shkoljara. Psyhologichni osoblyvosti rozvytku / M. O. Shopina, T. O. Pirozhenko // Pochatkova osvita. – 2010, červen'. – № 23 (551). – 35 s.</p> <p>35. Shopina M. O. Rozvytok tvorchogo potencialu ditej shkil'nogo viku: nauk. metod. posib. / M. O. Shopina. – Lugans'k : SPD Rjeznikov, 2010. – 92 s.</p> |
|--|--|

Стаття надійшла до редакції 30.05.2012 р.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ІНТЕРНАЛЬНОСТІ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ ДОВІРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО ВНЗ

О. В. Юрченко

*аспірант кафедри психології і педагогіки
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»
e.yurchenko@kpi.ua*

Стаття присвячена дослідженню ролі і місця довіри між учасниками освітнього процесу у технічному вищому навчальному закладі. У запропонованій статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми встановлення довірчих відносин у навчальному процесі.

Розглянуто сутність поняття довіри в найбільш авторитетних тлумачних, психологічних словниках та енциклопедіях. Проаналізовано стан вивченості явища довіри у вітчизняній та закордонній літературі. Наведено огляд останніх досягнень у вивченні феномену довіри в україно-, російсько- та англомовних літературних джерелах. Проаналізовано здобутки вітчизняних науковців щодо дослідження особливостей встановлення довіри в процесі навчання та викладання. Матеріали статті торкаються питання про види і типи довіри залежно від різних галузей психологічної науки, в межах яких вона вивчається.

Сформульовано завдання, описано методику та процедуру проведення дослідження психологічних особливостей прояву довіри студентів технічного ВНЗ, зокрема кореляційного зв'язку між рівнем соціальної довіри студентів та локусом особистісного контролю. Стаття містить результати проведеного дослідження, представлені у вигляді графіків і таблиць. За результатами дослідження зроблено відповідні висновки.

Ключові слова: студент, викладач, довіра, довірчі відносини, суб'єктивний контроль, екстернальний, інтернальний.

RELATIONSHIP OF INTERNAL AND INTERPERSONAL TRUST TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

O. V. Yurchenko

*Post-graduate student, Psychology and Pedagogy Department
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
e.yurchenko@kpi.ua*

The article deals with the role and place of trust between the participants in the educational process in the technical colleges. In this article the relevance of studying the problem of establishing trust in the educational process.

The essence of the concept of trust in the most authoritative explanatory, psychological, dictionaries and encyclopedias. The state of the study of the phenomena of trust in domestic and foreign literature. An overview of recent advances in the study of the phenomenon of trust in the Ukrainian-Russian-and English-language literature. Analyzed the achievements of domestic scientists to study the features to build trust in the process of teaching and learning. Material of the paper dealt with the issue of the range and types of trust, Depends on various branches of psychology, in which it is being studied.

The problems, described a method and procedure for the study of psychological features of their confidence technical college students, in particular, the correlation between the level of social trust in students and locus of personal control. The article contains the results of the research presented in graphs and tables. According to a study made by the appropriate conclusions.

Keywords: student, teacher, confidence, trust, subjective control, externalities, internality.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Останнім часом проблема довіри все більше цікавить філософів та психологів пострадянського простору. Довіра є однією з фундаментальних складових ефективної взаємодії особистостей, обміну знаннями та досвідом. Довіра – стрижневий елемент соціального та психологічного добробуту людини у суспільстві. Адже людина потребує довіряти іншим людям, які її оточують, та світу [3].

Водночас довіра може стати засобом обману людини, маніпулювання нею. Тому недовіру можна розглядати не як повну відсутність довіри, а як механізм захисту особистості; не протиставляючи її довірі, а розглядаючи у діалектичному взаємозв'язку [3]. А отже, недоцільна абсолютизація позитивного ставлення до поняття «довіра» і негативного до поняття «недовіра». Будь-яка ситуація, в контексті якої розглядається явище довіри, вимагає від нас визначення оптимального рівня довіри саме в її межах. На наш погляд, виявлення оптимального рівня довіри між суб'єктами взаємодії та окреслення тих властивостей особистості, від яких залежить цей рівень, є основними завданнями дослідників даного феномену.

Довгий час довіра не була предметом самостійного соціально-психологічного аналізу і вивчалася лише в контексті проблеми навіювання як методу психологічного впливу. Однак поняття довіри досить широко застосовувалося авторами в межах інших проблем (В. Вічев, Б. Ф. Поршнев, І. С. Кон, А. В. Мудрик, В. А. Лосенков, В. М. Куліков, Л. А. Петровська, О. І. Донцов, М. Ю. Кондратьєв, В. А. Петровський тощо) [7].

Вперше на пострадянському просторі довіра як самостійне соціально-психологічне явище було проаналізовано Т. П. Скрипкіною [6]. Велике практичне значення, на наш погляд, мають дослідження довіри і недовіри А.Б. Купрейченко та її послідовників [3].

На сьогоднішній день існує значна кількість наукових робіт, присвячених вивченню явища довіри в різноманітних умовах: в економічній, політичній, соціальній, правовій (зокрема криміналістичній) та інших сферах життя людини. Феномен довіри вивчається не тільки у прикладанні до різних сфер діяльності людини, але й для різних вікових категорій.

Сучасна вища освіта ставить перед собою мету підготувати не тільки фахівця з високим рівнем знань та умінь, але й високорозвинену особистість, здатну до прийняття складних рішень та творчої діяльності. Такі вимоги висуває сьогодення. Сучасною тенденцією розвитку освіти є учбово-педагогічна співпраця, де знайшли своє відображення ідеї, сформульовані у працях теоретиків загальної і педагогічної психології (Л. С. Виготський, О. М. Леонтєв, Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Ш. О. Амонашвілі) та передових практиків сучасної школи (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський) [1].

Основною формою взаємодії суб'єктів освітнього процесу є педагогічне спілкування. Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, образотворчих, символічних і кінетичних засобів [1].

Культура педагогічного спілкування включає в себе вміння викладача об'єктивно оцінювати себе і студентів, створювати клімат взаємної довіри, бачити факти такими, які вони є, а не такими, якими їх хотілося б бачити; здатність та прагнення до взаєморозуміння і співчуття. Для будь-якого спілкування, в тому числі педагогічного, характерна наявність довіри. Інакше спілкування зводиться до банального транслювання деякої інформації [6].

Проблему довіри і довірчих відносин в контексті освітнього процесу висвітлюють у своїх роботах І. Ф. Аметов, В. О. Дрофєєв, Р. Ю. Кондрашова, Л. С. Скрябіна та ін. У своїх дослідженнях автори зокрема розглядають особливості прояву довіри в системі «вчитель–учень» при різних стилях педагогічного керівництва, умови, що забезпечують довірчі відносини педагога та учня в освітньому процесі, особливості тощо.

У вітчизняній психологічній науці досі не ставилося питання про необхідність встановлення певного рівня довіри між студентом і викладачем вищого навчального закладу, зокрема технічної спеціальності. На наш погляд, детальне вивчення явища довіри в контексті взаємовідносин студентів і викладачів саме технічної спеціальності та практичне втілення його результатів сприятиме покращенню взаєморозуміння студентів і викладачів, взаємній інтеграції їх цілей, підвищенню якості досягнутого результату та гуманізації освіти в цілому.

Більшість словників [5; 8] тлумачать довіру як впевненість у чий-небудь сумлінності, щирості, в правильності чого-небудь.

Б. Мещеряков та В. Зінченко, посиляючись на визначення довіри Ф. А. Брокгауза та І. А. Ефрона, пояснюють довіру як «психічний стан, в силу якого ми покладаємося на яку-небудь думку, що здається нам авторитетною, і тому відмовляємося від самостійного дослідження питання, що може бути нами досліджене» [4, 129].

Як вже зазначалося, у вітчизняній психології довіра не розглядалася як предмет самостійного соціально-психологічного аналізу, крім деяких робіт, присвячених проблемі навіювання як методу психологічного впливу. Проте поняття довіри досить широко використовувалося авто-

рами в контексті інших проблем (В. Вічев, Б. Ф. Поршнєв, І. С. Кон, А. В. Мудрик, В. О. Лосєнков, В. М. Куліков, Л. А. Петровська, А. І. Донцов, А. У. Хараш, М. Ю. Кондратьєв, В. А. Петровський).

У соціально-психологічних дослідженнях проблеми довіри найчастіше торкалися в контексті розробки проблеми соціально-психологічного навіювання (В. М. Бєхтерєв, В. С. Кравков, В. М. Куліков, Г. К. Лозанов, О. С. Новосьолова, Г. А. Веселкова, К. К. Платонов, І. Є. Шварц).

Довіра розглядалася і у зв'язку з низкою інших соціально-психологічних проблем. Так, в ряді вітчизняних досліджень, присвячених соціально-психологічним аспектам проблеми авторитету також наголошується важлива роль довіри як необхідної умови справжнього авторитету (М. Ю. Кондратьєв, Ю. П. Стьопкін, Є. М. Ткачов). Роль довіри вивчалася і у контексті обговорення проблеми значущих інших (В. М. Князєв, О. О. Кронік, Є. А. Хорошилова, М. Б. Шкопов). Особливу групу робіт складають дослідження, присвячені вивченню феномену дружби І. С. Кон, В. О. Лосєнков, Л. Я. Гозман, А. В. Мудрик, І. С. Полонський). У вітчизняній психологічній науці були спроби показати роль довірчих відносин і довірчого спілкування на різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості (А. В. Мудрик, В. Є. Пахальян, Т. П. Скрипкіна).

Довіру було описано і як феномен внутрішньогрупових відносин (Л. Е. Комарова). Проблема довіри посідає ключове місце при аналізі поведінки індивідів у складних ситуаціях взаємодії, зокрема при вивченні міжособистісних конфліктів (М. Дойч, О. І. Донцов). Проблема довіри згадувалася як масове явище, яке має місце у великих соціально-психологічних спільнотах, і як один із феноменів міжгрупової взаємодії (О. О. Бодальов, О. М. Сухов).

Отже, вивчення ряду феноменів, що відносяться до психологічної і соціально-психологічної проблематики, представленої в україно- і російськомовних літературних джерелах, демонструє, що довіра була присутня в контексті інших психологічних проблем, таких, як становлення спільнот людей, етапи і типологія такого становлення, авторитетність, навіювання, дружба, спільна кооперативна діяльність, феномени внутрішньогрупової і міжгрупової взаємодії, і деяких інших. У той же час, очевидно, що у країнах пострадянського простору довіра не була предметом спеціального вивчення і не виділялася для аналізу як відносно самостійне соціально-психологічне явище. Вона була представлена в основному як одновимірне явище, позбавлене власних психологічних характеристик, і її аналізу не було приділено належної уваги [6].

На відміну від вітчизняних досліджень, у закордонній соціальній психології довіра у взаєминах людей – предмет дослідження багатьох авторів, що працюють в рамках різних напрямів. Піонерами в галузі вивчення довіри в зарубіжній соціальній психології були С. Джуард і П. Ласкоу, які почали роботу в цьому напрямку наприкінці 50-х рр. Саме вони досліджували довіру з точки зору саморозкриття внутрішнього «Я». Концепція саморозкриття (self-disclosure) звертається до психології гуманістичної орієнтації і пов'язана з іменами таких відомих її представників, як К. Роджерс, А. Маслоу і С. Джуард [7].

Інший напрямок у вивченні довіри належить авторам, що працюють в рамках інтеракціонізму. Дослідження в цьому напрямку також почалися в 50-х рр. з робіт Дж. Хоманса. В цілому авторами досліджень, виконаних у рамках даного напрямку, було встановлено, що почуття довіри є фундаментом взаємин людей і, в кінцевому рахунку, – ефективності роботи в організаціях.

Ще один напрям дослідження довірчого спілкування - це «трансактний аналіз», розробка якого почалася ще в 50-х рр. Однак істотним недоліком даного підходу виявилось те, що довірче спілкування було, по суті, зведено до дослідження реакцій на ситуацію взаємодії [7].

Отже, як свідчить проведений аналіз досліджень, присвячених вивченню феномену довіри в англійській психології, ролі довіри у взаємодії людей надається надзвичайно велике значення. Здійснено десятки досліджень, спрямованих на вивчення різноманітних феноменологічних проявів довіри і довірливості.

Отже, в залежності від об'єкту довіри, Т. П. Скрипкіна виділяє в різних напрямках психологічної науки три самостійні галузі, в яких довіра частіше за все називалася як умова існування деякого іншого явища [3; 7]: довіра до світу, довіра до інших, довіра до себе.

При цьому кожен з цих аспектів вивчався окремо: довіра до іншого – в контексті соціально-психологічних проблем; довіра до себе – в межах психотерапевтичних і психокорекційних процедур; довіра до світу – як базова установка особистості [3].

Основою для формування цих трьох видів довіри є «базисна довіра» (або «базальна довіра»), описана Е. Еріксоном. Базисна довіра, що виникає на ранніх стадіях онтогенетичного розвитку особистості з досвіду спілкування з близьким оточенням дитини, продовжує розвиватися і видозмінюватися протягом життя людини та визначає таку властивість особистості як довірливість [3].

На сьогоднішній день найбільш висвітлена проблема довіри особистості до себе. Вона є предметом досліджень Т. П. Скрипкіної, Н. О. Єрмакової, О.А. Кокуєва та інших. Довіру людини до інших людей Т.П. Скрипкіна пропонує розглядати як частковий випадок довіри до світу. Своєю позицією автор пояснює наступною тезою: якщо людина вступає у відносини з іншою людиною, то цього іншого можна розглядати як частину світу, з якою людина взаємодіє в даній ситуації [7].

Останнім часом проблема довіри як феномену соціальних взаємин все частіше стає предметом дослідження філософів і психологів сучасності. Довіра вивчається як самостійний соціально-психологічний феномен, так і в контексті різного роду відносин – політичних, економічних, правових, виробничих, управлінських та ін

Проблему довіри і довірчих відносин в умовах освітнього процесу висвітлювали у своїх роботах І. Ф. Аметов, В. О. Дрофеев, Р. Ю. Кондрашова. В. Ю. Кравченко розглядає довіру як прояв афіліативної потреби особистості в юнацькому віці. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці досліджено і висвітлено у роботі Єрмакової Н. О. Кожен із цих авторів наголошує на надзвичайній цінності довіри у педагогічній взаємодії.

Отже, можна стверджувати, що сучасний викладач (зокрема викладач вищого навчального закладу) повинен не тільки володіти певними знаннями, які він буде передавати своєму студенту, але й бути здатним встановити з ним такі взаємовідносини, за яких будуть найбільш ефективними процес передавання цих знань та процес виховання особистості студента. На наш погляд, невід'ємною складовою таких відносин має бути довіра, а її рівень повинен визначатися умовами (внутрішньо-особистісними і зовнішніми), за яких протікає навчально-виховний процес.

МЕТОДИКА ТА ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наше дослідження мало на меті встановити можливий взаємозв'язок між рівнем соціальної довіри та інтернальністю/екстернальністю локусу суб'єктивного контролю студентів технічного ВНЗ. Отже, завданнями проведеного дослідження було:

- 1) визначити рівень міжособистісної (соціальної) довіри студентів;
- 2) визначити рівень суб'єктивного контролю студентів;
- 3) дослідити кореляційний зв'язок між отриманими рівнями.

Для реалізації поставлених завдань нами застосовувалися наступні методики та методи:

- 1) «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» Дж. Б. Роттера (адаптована С. Г. Достоваловим);
- 2) методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Бажина Є. Ф., Голинкіної С. А., Еткінда А. М.);
- 3) методи математичної статистики.

Дослідження проводилося на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (далі – НТУУ «КПІ») м. Києва. В ньому взяли участь 150 студентів, з них 81 % юнаків та 19 % дівчат, віком від 18 до 23 років.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Методика «Шкала міжособистісної (соціальної) довіри» Дж. Роттера дає можливість визначити рівень довіри особистості іншим людям, який може коливатися від 25 до 125. Як показали результати тестування, студентам технічної спеціальності притаманний рівень довіри вище середнього (75 за шкалою Дж. Роттера) і коливається від 77 до 100. Результати першого етапу дослідження наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Середнє значення та середньоквадратичне відхилення рівнів міжособистісної довіри студентів технічної спеціальності

Середнє значення	88,43
Середньоквадратичне відхилення від середнього значення	35,557

Застосування методики діагностики рівня суб'єктивного контролю (далі - РСК) Дж. Роттера дало можливість з'ясувати рівні інтернальності та побудувати «профілі РСК» досліджуваних студентів технічної спеціальності. Результати другого етапу проведеного дослідження представлені на рис. 1.

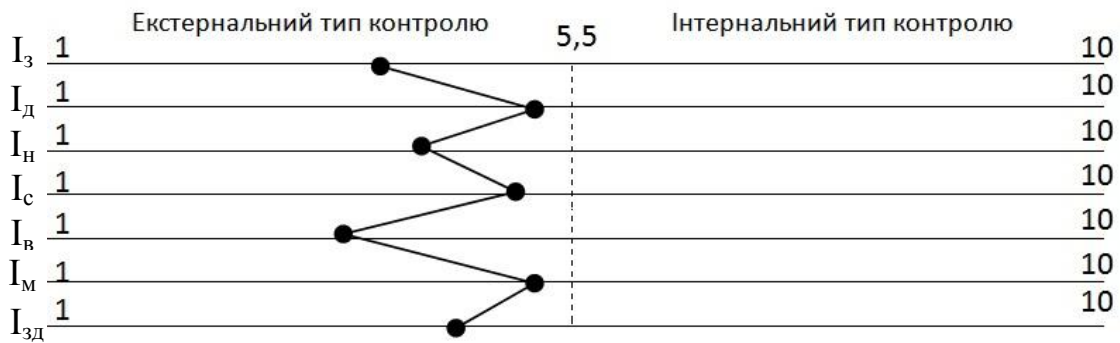


Рис. 1. Узагальнений «профіль РСК» студентів технічної спеціальності (I₃ – шкала загальної інтернальності, I_д, I_н, I_с, I_в, I_м, I_{зд} – шкали інтернальності в галузі досягнень, невдач, сімейних відносин, виробничих відносин, міжособистісних відносин, у відношенні здоров'я відповідно)

Аналіз отриманих значень показників за шкалою загальної інтернальності представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Середнє значення та середньоквадратичне відхилення показників загальної інтернальності студентів технічної спеціальності

Середнє значення	3,71
Середньоквадратичне відхилення від середнього значення	1,314

Показники загальної інтернальності досліджуваних коливаються від 3 до 6. Як бачимо з рис. 1, усереднене значення відповідає області екстернального типу суб'єктивного контролю.

З метою встановлення наявності статистично значущих зв'язків між рівнем міжособистісної довіри та локусом суб'єктивного контролю (зокрема, показником інтернальності особистості) нами було обраховано відповідні коефіцієнти кореляції Спірмена (табл. 3).

Таблиця 3

Значення коефіцієнтів кореляції Спірмена між рівнями міжособистісної довіри та показниками інтернальності

	Рівень міжособистісної довіри
Загальна інтернальність (I ₃)	-0,055
Інтернальність в галузі досягнень (I _д)	-0,101
Інтернальність в галузі невдач (I _н)	0,147
Інтернальність в сімейних відносинах (I _с)	-0,313
Інтернальність в галузі виробничих відносин (I _в)	-0,390
Інтернальність в галузі міжособистісних відносин (I _м)	0,039
Інтернальність у відношенні здоров'я (I _{зд})	0,220

Як видно з таблиці, статистично значущі зв'язки виявлено між рівнем довіри та показниками I₃, I_д, I_н, I_с, I_в, I_{зд}. При чому для показників I₃, I_д, I_н, I_с, I_в кореляція носить від'ємний характер: при зростанні цих показників рівень довіри має тенденцію зменшуватися.

Для показників I₃, I_д, I_н спостерігається зв'язок на рівні тенденції.

Між показником $I_{зд}$ та рівнем довіри виявлено слабкий додатній зв'язок: при збільшенні значення $I_{зд}$ може спостерігатися слабке збільшення рівня довіри.

Для показників I_c та I_b спостерігається помірний від'ємний кореляційний зв'язок з рівнем довіри: при зростанні цих показників рівень довіри зменшується.

Слід зазначити, що не виявлено статистично значущого зв'язку між рівнем міжособистісної довіри та показником інтернальності в галузі міжособистісних відносин (I_m).

ВИСНОВКИ

Значних зв'язків між рівнем міжособистісної довіри та значенням інтернальності не виявлено. За результатами дослідження спостерігаються кореляційні зв'язки за окремими шкалами на рівні тенденції. Тобто рівень міжособистісної довіри студентів технічного ВНЗ в певній мірі пов'язаний з особливостями локалізації контролю над значущими для особистості подіями.

За результатами теоретичного аналізу, тестувань та опитувань досліджуваних, можна зробити наступні висновки:

1) Проведено огляд вітчизняної та зарубіжної літератури, присвяченої вивченню феномену довіри та проблеми встановлення довіри між учасниками взаємодії. Обґрунтовано актуальність дослідження проблеми довіри у взаємодії учасників навчального процесу, зокрема між студентом і викладачем.

2) Встановлено, що у межах суб'єктно-суб'єктного підходу феномен довіри у взаємодії студента і викладача повинен вивчатися у двох напрямках: вивчення особистості студента та вивчення особистості викладача.

3) Виявлено певний взаємозв'язок між рівнем довіри та локусом суб'єктивного контролю студентів технічного ВНЗ. Таким чином, можна припустити, що зі зростанням особистісної інтернальності студента технічного ВНЗ знижується рівень довіри викладачу. На наш погляд, таку залежність можна пояснити зростанням самодостатності особистості із зростанням інтернальності локусу контролю, її орієнтації на власні погляди і зменшення цінності думки оточуючих. Однак таке припущення потребує додаткового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аметов И. Ф. Педагогическое обеспечение доверительных отношений педагога и учащегося в образовательном процессе : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Аметов. – Шуя, 2004. – 202 с.
2. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 1999. – 590 с.
3. Говир Т.В. Недоверие как практическая проблема / Т. В. Говир // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. Социология. – 1994. – № 3. – С. 94–98.
4. Дрофеев В. А. Доверие в системе «учитель–ученик» при разных стилях педагогического руководства : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / В. А. Дрофеев. – Ростов н/Д, 1999. – 148 с.
5. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ, Астрель, 2006. – 1168 с.
6. Єрмакова Н. О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в юнацькому віці : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. О. Єрмакова. – К., 2008. – 205 с.
7. Журавлева Л. А. Связь общительности личности и доверия к людям: дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Журавлева. – М., 2004. – 176 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
9. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2005. – 416 с.
10. Кокуев А. А. Особенности доверия к себе и другим у несовершеннолетних преступников, отбывающих наказание в виде лишения свободы : дис. канд. психол.

REFERENCES

1. Ametov I. F. Pedagogicheskoe obespechenie doveritel'nyh otnoshenij pedagoga i uchashhegosja v obrazovatel'nom processe : dis. kand. ped. nauk : 13.00.01 / I. F. Ametov. – Shuja, 2004. – 202 c.
2. Buber M. Dva obraza very / M. Buber. – M. : ООО «Izd-vo AST», 1999. – 590 s.
3. Govir T. V. Nedoverie kak prakticheskaja problema / T. V. Govir // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubeznaja literatura. Ser. 11. Sociologija. – 1994. – № 3. – S. 94–98.
4. Drofeev V. A. Doverie v sisteme «uchitel'–uchenik» pri raznyh stiljah pedagogicheskogo rukovodstva : avtoref. dis. kand. psihol. nauk : 19.00.07 / V. A. Drofeev. – Rostov n/D, 1999. – 148 s.
5. Efremova T. F. Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo jazyka / T. F. Efremova. – M. : AST, Astrel', 2006. – 1168 s.
6. Jermakova N. O. Psychologichni osoblyvosti stanovlennja doviry do sebe v junac'komu vici / N. O. Jermakova : dys. kand. psihol. nauk : 19.00.07. – K., 2008. – 205 s.
7. Zhuravleva L. A. Svjaz' obshhitel'nosti lichnosti i doverija k ljudjam: dis. kand. psihol. nauk : 19.00.01 / L. A. Zhuravleva – M., 2004. – 176 c.
8. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija / I. A. Zimnjaja. – M. : Logos, 2001. – 384 s.
9. Karelin A. Bol'shaja jenciklopedija psihologicheskikh testov / A. Karelin. – M. : Jeksmo, 2005. – 416 s.
10. Kokuev A. A. Osobennosti doverija k sebe i drugim u nesovershennoletnih prestupnikov, otbyvajushhikh nakanazanie v vide lishenija svobody: dis. kand. psihol. nauk :

- наук : 19.00.06 / А. А. Кокуев. – Ростов н/Д, 2003. – 218 с.
11. Кон И. С. Дружба / И. С. Кон. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
 12. Кондрашова Р. Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза / Р. Ю. Кондрашова. – В., 2007. – 171 с.
 13. Кравченко В. Ю. Довіра як прояв афіліативної потреби особистості в юнацькому віці : дис. канд. наук : 19.00.05 / В.Ю. Кравченко – К., 2009. – 238 с.
 14. Кроник А. А. В главных ролях : вы, мы, он, ты, я. Психология значимых отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – М. : Мысль, 2001. – 117 с.
 15. Кузовлев В. П. Преподавание в вузе : наука и искусство / В. П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52–57.
 16. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М. : Институт психологии РАН, 2008. – 571 с.
 17. Леонтьев Д. А. Личность : человек в мире и мир в человеке / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 11–21.
 18. Матвиенко Е. А. К проблеме философских оснований личностно-ориентированного образования / Е. А. Матвиенко, Т. Н. Матвиенко // Известия ВолгГТУ. – 2004. – № 8. – С. 41–43.
 19. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Логос, 2002. – 632 с.
 20. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1987. – 75 с.
 21. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 2000. – 940 с.
 22. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
 23. Сафонов В. С. Особенности доверительного общения / В. С. Сафонов. – М. : Просвещение, 1978. – 46 с.
 24. Скрипкина Т. П. Доверие как социально-психологическое явление : автореф. дис. д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 / Т. П. Скрипкина. – Ростов н/Д, 1998. – 47 с.
 25. Скрипкина Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
 26. Скрябина Л. С. Педагогические условия формирования доверительных взаимоотношений между учителем и учащимися: дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. С. Скрябина. – Уфа, 2006. – 184 с.
 27. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь русского языка / Д. Н. Ушаков. – М. : АСТ, Астрель, 2000. – 720 с.
 28. Хараш А. У. «Другой» и его функции в развитии «Я» / А. У. Хараш // Общение и развитие психики. – М. : Прогресс, 1998. – 400 с.
 29. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб. : Питер, 2001. – 650 с.
 30. Якушева М. В. Особенности невербальной презентации доверия и недоверия в межличностном общении : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.05 / М. В. Якушева. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2008. – 26 с.

Стаття надійшла до редакції 17.05.2012 р.

УДК 159.922:373.5

ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТНИХ СТОСУНКІВ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ З БАТЬКАМИ

А. Ш. Апішева

*старший викладач кафедри психології і педагогіки
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»
apisheva@bigmir.net*

Дорослішання підлітків та юнаків пов'язано з потребою самоствердженні, що виражається в прагненні бути самостійним, незалежним, вільним; бажанні прийняти на себе права та обов'язки дорослої людини. Реалізація цієї потреби може наштовхуватись на несприятливі умови сімейного середовища, що призводить до виникнення суперечок і навіть конфліктних ситуацій між підлітками та юнаками з батьками.

У статті аналізуються психологічні проблеми, що виникають в процесі взаємодії сучасних підлітків та юнаків з батьками в процесі їхнього самоствердження. Визначаються складові поведінкової автономії підлітків і юнаків, характер контролю дорослими поведінкової свободи сучасних підлітків та юнаків. Розглядається проблема конфліктних стосунків батьків та підлітків, аналізується особливості маніпулятивної поведінки батьків і дітей у конфліктних ситуаціях.

Розроблено відповідно дві анкети, спрямовані на виявлення характеру стосунків між підлітками і юнаками та батьками. В дослідженні прийняли участь 116 учнів 8-11 класів.

З'ясовано, якою мірою підлягають контролю зі сторони дорослих свобода внутрішнього світу підлітків та юнаків, вибору соціального оточення, проведення вільного часу, пересування, зовнішнього вигляду. Виявлено, що найбільш розповсюдженими є маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками, залученням підлітками інших людей до конфлікту та взаємним шантажем батьків і дітей.

Ключові слова: самоствердження підлітків та юнаків, поведінкова автономія, конфлікт між батьками та підлітками, маніпулятивна поведінка батьків та підлітків в конфліктних ситуаціях.

THE PROBLEM OF CONFLICT RELATIONSHIPS OF MODERN TEENAGERS AND YOUNG ADULTS WITH THEIR PARENTS

A. Sh. Apisheva

*Senior teacher, Psychology and Pedagogics Department
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
apisheva@bigmir.net*

Maturing of teenagers and youths is related to the necessity self-affirmation, that is expressed in aspiration to be independent, independent, free; desire to assume right and duties the grown man. Realization of this necessity can come across the unfavorable terms of domestic environment that results in the origin of spores and even conflict situations between teenagers and youths with parents.

The article analyses the psychological problems in relations between the contemporary youth in the period of their self-affirmation and their parents. The components of youth's behavioral autonomy and the types of parent's control of their children's freedom are defined. The conflict situations between the teenagers and their parents are considered, the peculiarities of youth and parents' manipulative behavior in the conflict situations are analyzed. The level of parents' control over their children's inner world freedom, choice of social environment, free time spending, movements and appearance is shown.

Two questionnaires sent to the exposure of character of relations between підліт kames and by youths and parents are worked out accordingly. In research 116 students took part 8-11 classes.

The research found out that the manipulations connected with the parents' control over the teenagers, involvement other people in the conflict as well as the parents and the children's mutual blackmail are the most widely-spread.

Keywords: self-affirmation of teenagers and youths, поведінкова автономія, conflict between parents and teenagers, маніпулятивна behavior of parents and teenagers in conflict situations.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Стосунки між батьками та дітьми різко змінюються при переході до підліткового віку [2; 9; 27]. Це обумовлено тим, що у цей період діти починають різко змінюватися, переходячи до нового рівню сприйняття світу, а батьки продовжують відноситися до них так, як це робили раніше [11-13; 15; 20; 22].

Серед багатьох нових рис, притаманних підліткам та юнакам, особливої уваги заслуговує «почуття дорослості», як особливої самосвідомості. Більшість українських психологів (Г.С. Костюк, М.Й. Боришевський, О.А. Проскура) схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає опорною особливістю особистості підлітків та юнаків [4; 14; 17; 23; 28]. Дорослішання підлітків та юнаків пов'язано з потребою в самоствердженні. В цей період підліток прагне позбавитись залежності від дорослих, звільнитись від їхньої опіки, контролю [8; 16; 18; 19]. Реалізація цієї потреби може наштовхуватися на несприятливі умови зовнішнього середовища, зокрема соціального оточення: батьків, вчителів та інших дорослих [7]. Контроль з їхнього боку може обмежувати особисті свободи підлітків та юнаків, що нерідко призводить до виникнення суперечок та навіть конфліктів. Тому процес самоствердження підлітка сприймається як процес установалення автономії [1, 24]. Виділяють три аспекти автономії – поведінкову, інтелектуальну і емоційну. Поведінкова автономія передбачає можливість приймати самостійні рішення без зовнішнього керування. Емоційна автономія пов'язана із звільненням від дитячої емоційної залежності від батьків. Інтелектуальна автономія означає самостійно мислити й ухвалювати рішення. Дослідження вчених показують, що при досягненні підліткового віку прагнення до поведінкової автономії стрімко зростає й перехід до емоційної та інтелектуальної автономії є менш ускладненим, ніж до поведінкової [21]. Тому актуальним є дослідження особливостей саме поведінкової автономії.

Завдяки виникненню у підлітків почуття дорослості докорінно змінюється вся соціальна ситуація їхнього подальшого розвитку. Головним у цій новій, яка виникає на основі почуття дорослості ситуації, являється формування підлітком особливого типу спілкування, основним змістом якого є інша людина (підліток чи дорослий), з яким встановлюються певні відносини [31]. Міжособистісні конфлікти в сім'ї між батьками та дітьми можуть виникати в період підліткового віку, коли дитина переживає пубертатну кризу пов'язану зі статевим дозріванням та психологічним дорослішанням. У цей період підліток прагне позбавитись залежності від дорослих, звільнитись від їхньої опіки, контролю [6; 10].

Для кожної конкретної ситуації причини конфліктів можуть бути різні. Та все ж можна виділити деякі найосновніші. Наприклад, К.Г.Барсегова запропонувала такий спосіб класифікації: 1) відмінності досвіду дітей і дорослих, насамперед у період дорослішання; 2) відсутність чітких етапів переходу від дитячої залежності до дорослої і незалежності; 3) ослаблення батьківської влади в фазі переходу від дитинства до юності; 4) психологічні та соціальні відмінності між батьками і дітьми (психологічно це виражається в розходженні між установками та уявленнями молодих людей і досвідом дорослих); 5) переважаність і напруга як результат соціальних і культурних змін; 6) відсутність певних правил; 7) зіткнення контролюючої ролі дорослих з потребами молодих людей в автономії [3].

Серед багатьох типів поведінки в конфліктних ситуаціях між батьками та підлітками можна виділити маніпулятивний як найрозповсюдженіший [25; 26; 30]. Причому маніпуляції в конфліктах використовуються як батьками так і підлітками. Однак кожен із них використовує свої методи. Найхарактернішими ознаками спроб підлітків маніпулювати батьками є настроювання батьків один проти одного, брехня, погрози, спекуляції, шантаж, використання сліз для досягнення своєї мети. При цьому спроби батьків маніпулювати дітьми найчастіше виражаються так: за виконання підлітком певної роботи батьки обіцяють винагороду, погрожують, шантажують, імітують або використовують свою хворобу для контролю, дають нещирі обіцянки, порівнюють поведінку своєї дитини з поведінкою інших людей (використовуючи як позитивні так і негативні приклади), маніпулюють дитячою любов'ю до батьків [30].

У психологічній літературі проблема маніпулятивної поведінки в конфліктній ситуації розглядається переважно в психології управління, менеджменті тощо, а не в контексті взаємодіно-

син батьків та дітей [29]. Тому актуальним є дослідження особливостей маніпулятивної поведінки сучасних батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях.

Мета нашого дослідження полягає у виявленні ступеня обмеженості свободи сучасного підлітка та з'ясуванні особливості маніпулятивної поведінки батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях. Для цього треба вирішити наступні *завдання*:

- проаналізувати складові поведінкової автономії;
- з'ясувати характер обмеженості поведінкової свободи.
- проаналізувати особливості конфліктної поведінки батьків та підлітків;
- визначити характер маніпулятивної поведінки батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях.

МЕТОДИКА ТА ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ

У дослідженні прийняли участь 116 учнів КПНЛ №145 та гімназії «Києво-Могилянський колегіум», в тому числі: 36 учнів 11 класів, 43 учня 9 класів і 37 учнів 8 класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури, анкетування, математичні методи обробки даних. На основі теоретичного аналізу літератури, опитування підлітків та юнаків було складено дві анкети для дослідження рівня контролю батьків за поведінковою свободою підлітків та дослідження рівню маніпулятивності батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях. Аналізу піддавались наступні види або категорії свобод та види маніпуляцій, які позначені нами як:

- С1 – свобода вибору зовнішнього вигляду;
- С2 – свобода вибору соціального оточення;
- С3 – свобода пересування, часу;
- С4 – свобода внутрішнього світу підлітка чи юнака;
- Б1 – маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками;
- Б2 – шантаж батьків по відношенню до підлітків;
- П1 – залучення підлітками інших людей до конфлікту;
- П2 – шантаж підлітків по відношенню до батьків.

У кожній з анкет пропонувалося відповісти на питання та твердження, що були спрямовані на виявлення характеру стосунків між підлітками та батьками і дорослими в сім'ї від частоти прояву даної ситуації в їхньому житті наступними відповідями: «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Відповідь «часто» оцінювалась в 3 бали, «іноді» – 2 бали, «рідко» – 1 бал, «ніколи» – 0 балів. Максимальна кількість балів по кожній з категорій 15 балів (питання № 3 в другій анкеті не було включене в жодну з категорій, тому що було спрямоване на виявлення загальної частоти виникнення конфліктів). Ми виходили з того, що 0–5 балів свідчать про низький рівень, 6–10 балів – середній рівень, 11–15 балів – високий рівень прояву досліджуваного феномену.

Анкета 1

для дослідження рівня контролю батьків за поведінковою свободою підлітків та юнаків

№	Питання	часто	іноді	рідко	ніколи
1	Чи бувають у Вас суперечки з батьками відносно вашого зовнішнього вигляду?				
2	Чи втручаються батьки в розподіл вашого вільного часу?				
3	Чи заставляють вас носити зачіску, яка Вам не подобається?				
4	Батьки не дозволяють займатися тим, що Вам подобається.				
5	Чи бувають випадки, коли Вам забороняють спілкуватися з тією або іншою людиною?				
6	Дорослі обмежують вашу свободу переміщення?				
7	Чи піддають дорослі критиці ваші смаки?				
8	Дорослі втручаються в коло мого спілкування.				
9	Чи вимагають від Вас батьки доповідати, з ким Ви перебуваєте?				
10	Чи заставляють Вас займатись у гуртках, спортивних секціях, музичних або художніх школах всупереч вашому бажанню?				
11	Дорослі не схвалюють мої інтереси.				
12	Чи забороняють Вам ночувати у друзів?				

13	Вас обмежують при виборі одяжі, аксесуарів тощо?				
14	Чи буває, що батьки наполягають на тому, щоб Ви спілкувались з якоюсь конкретною людиною, коли Ви не виявляєте такого бажання?				
15	Чи вимагають від Вас батьки доповідати, де Ви знаходитесь?				
16	Чи часто Вам нав'язують свою думку з приводу чогось?				
17	Чи наполягають батьки на своєму особистому знайомстві з вашими товаришами?				
18	В більшості випадків Вам відмовляють в тому, що просите у батьків.				
19	Час вашого повернення з прогулянки визначається дорослими?				
20	Чи залишається вирішальне слово за дорослими при визначенні вашого особистого стилю зовнішнього вигляду?				

Клас _____ Вік _____ Стать _____
Дякуємо за відповіді!

Анкета 2
для дослідження рівню маніпулятивності батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях

№	Питання	часто	інколи	рідко	ніколи
1	Чи буває, що ви говорите батькам: «Якби ти мене любив, ти б так не поступав»?				
2	Ваші батьки роблять спроби таємно слідкувати за Вами				
3	Чи виникають у Вас з батьками конфліктні ситуації?				
4	Чи заявляєте Ви своїм батькам «Якщо так, то я піду зі школи»?				
5	При виникненні конфліктних ситуацій батьки говорять Вам: «Якщо ти цього не зробиш, то не отримаєш...», маючи на увазі якусь нагороду				
6	Чи говорять Вам батьки «Ти б не робив так, якби любив мене»?				
7	Ви втягуєте у конфлікти з батьками своїх друзів? «Скажеш мамі, що я сьогодні піду до тебе»				
8	Батьки намагаються занадто контролювати Ваш зовнішній вигляд				
9	Батьки сваряться з Вами через свої проблеми на роботі: «Відчепись, мене сьогодні ледь не звільнили»				
10	Чи буває, що у розмовах з батьками Ви переходите на сльози, щоб досягти своєї мети?				
11	Батьки кажуть, що відповідають за Вас і це Вам неприємно.				
12	Батьки нав'язують відвідування нецікавих Вам секцій.				
13	Ви говорите батькам: «Якщо я сьогодні піду до школи то захворію».				
14	Батьки втягують у Ваші з ними конфлікти інших родичів: «Я розкажу бабусі про твою поведінку».				
15	Батьки намагаються контролювати коло Вашого спілкування				
16	Ви приводите приклади кращого ставлення батьків до дітей в інших сім'ях: «Всіх інших сьогодні відпустили на дискотеку».				
17	Батьки занадто контролюють успішність Вашого навчання				

18	Чи буває, що ви брешете своїм батькам?				
19	До конфліктів одного з батьків ви залучаєте інших родичів. «А мама мені дозволила гуляти до 23.00»				
20	Ви настроюєте батьків один проти одного заради вирішення Вашого питання.				
21	Чи замовчуєте ви свої погані оцінки в школі?				

Клас _____ Вік _____ Стать _____
Дякуємо за відповіді!

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

Результати дослідження за рівнями обмеження свободи підлітків і юнаків представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні обмеження свобод підлітків і юнаків батьками та дорослими

8 клас (%)				
	C1	C2	C3	C4
низький	86	95	23	64
середній	14	5	41	27
високий	0	0	36	9

9 клас (%)				
	C1	C2	C3	C4
низький	64	84	28	52
середній	36	16	44	36
високий	0	0	28	12

11 клас (%)				
	C1	C2	C3	C4
низький	69	83	33	53
середній	22	14	36	44
високий	8	3	31	3

Найбільш неконтрольованим виявилось соціальне оточення C2 для учнів всіх класів. Також досить комфортно почувають себе підлітки у категорії «Свобода зовнішнього вигляду» – C1, переважна більшість майже не зазнає утисків. Цікава ситуація вийшла у групі «Свобода внутрішнього світу» – C4. Цілковито обмежених людей майже немає, але лише половина учнів мають недоторканий внутрішній світ.

Найбільш контролюються підлітки у категорії «Свобода пересування та часу» – C3. Незалежно від віку під пильним наглядом знаходиться від 30% до 40% дітей, приблизно половина мають середній рівень опіки, і лише 30% мають досить повну свободу переміщення. На фоні інших це можна назвати серйозним контролем. Можливо ми маємо такий результат через те, що це потенційно найбільш небезпечно для здоров'я та життя свобода підлітка. При аналізі анкет восьмикласників було знайдено досить багато протиріч. У частині анкет було зазначено, що сварки з батьками бувають досить часто, але інші відповіді свідчили про те, що їх майже ні у чому не обмежують. Це може свідчити або про те, що їм необмеженої свободи замало, а й ще й виказують претензії батькам, і на цих підставах сваряться, або на занадто низький рівень самосвідомості, коли дитина ще не зовсім адекватно сприймає світ і намагається відторгнути свої обмеження. А більш старші діти навчилися адекватніше сприймати життя і бачити свої обмеження та обов'язки. Другий варіант здається вірогіднішим.

Проте загалом результати 9 (14-15 років) і 11 (15-16 років) класів принципово не розрізняються. Можливо це зумовлене тим, що при досягненні певного віку зміни у свідомості юнаків є менш помітними і батьки сильно не змінюють свого відношення до дитини.

Також привертає увагу те, що серед учнів 11 класу з низьким рівнем контролю частіше зустрічаються дівчата, ніж хлопці.

Загальна картина прояву маніпулятивної поведінки батьків та дітей за результатами опитування виглядає наступним чином (Рис. 1).

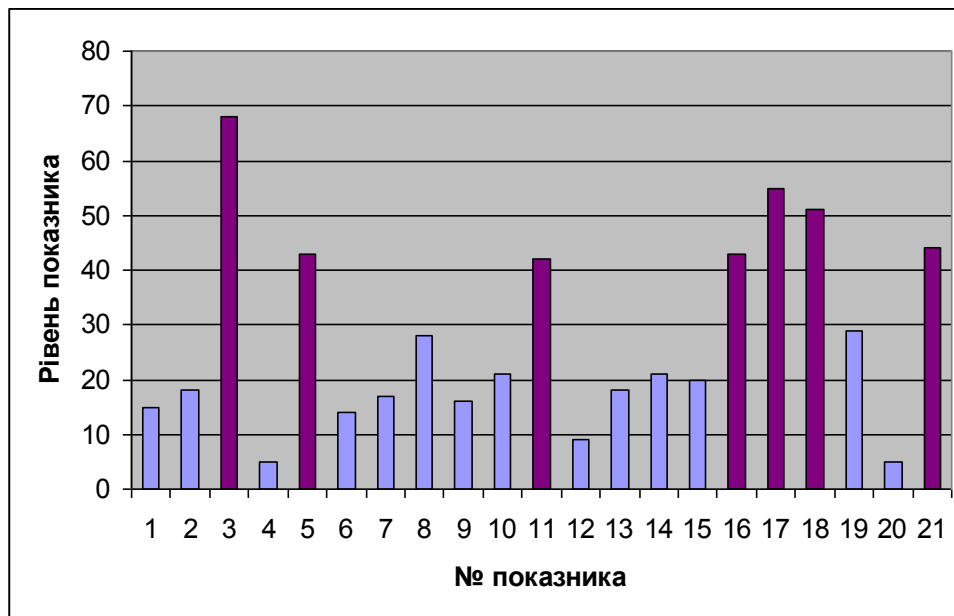


Рис. 1. Характер прояву показників маніпулятивної поведінки батьків та дітей

Аналізуючи отримані результати (Рис. 1) нами було виявлено високий рівень загальної конфліктності стосунків між батьками та підлітками, про що свідчить показник №3. Він виявився високим (68 з 99). Для з'ясування причин такої високої конфліктності і особливостей маніпулятивної поведінки в конфліктних ситуаціях необхідно робити аналіз окремих показників, що також виявились високими. Це показники, що відносяться до наступних шкал:

- Б1 (маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками) показники № 11, № 17;
- Б2 (шантаж батьків по відношенню до підлітків) показник № 5;
- П1 (залучення підлітками інших людей до конфлікту) показники № 16, № 19;
- П2 (шантаж підлітків по відношенню до батьків) показник № 18, № 21.

Показник № 11. Ми віднесли його до категорії Б1 – «маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками». Це питання анкети було спрямоване на виявлення частоти ситуацій, коли батьки заявляють підліткам, що «відповідають за них і це викликає у останніх неприємні почуття». Психологічною причиною цього може виступати відчуття дорослості, притаманне підлітку, яке вступає в протиріччя з батьківським відношенням до нього, як до маленької дитини. Недостатня реальна увага з боку батьків і недостатнє розуміння труднощів підліткового віку власної дитини можуть компенсуватися демонстративним характером прояву батьківської відповідальності. Високий показник цього питання може свідчити про часті випадки шантажу з боку батьків по відношенню до підлітків в сучасних сім'ях. На нашу думку, другою причиною того, що цей показник є високим, можуть бути випадки, коли батьки не тільки говорять, а й дійсно перекладають всі турботи дитини, відповідальність за її вчинки на себе, породжують ситуацію, у якій підліток не має змоги сам нести відповідальність за своє життя. Така поведінка батьків породжує природний опір з боку підлітка. Негативну реакцію на надмірну турботу батьків ми бачимо в тому, що для підліткового віку є характерним прагнення до самостійності і дитині мають надаватись можливості певною мірою реалізувати цю потребу для подальшого гармонійного розвитку особистості.

Показник № 17 також відноситься до категорії Б1 – «маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками». Він був спрямований на виявлення занадто сильного батьківського контролю за навчанням підлітка. Загалом це викликає опір підлітка, який проявляється в замовчуванні поганих оцінок, про що свідчить високий ступінь показника № 21 (П2).

Показник № 5 відноситься до маніпуляцій з боку батьків і був віднесений нами до категорії «шантаж батьків по відношенню до підлітків» – Б2. Він був спрямований на виявлення частоти маніпуляцій підлітками шляхом обіцяння батьками певної винагороди. На наш погляд це є найчастішим випадком прояву компромісів. Занадто часто використання батьками такої стратегії

поведінки врешті рещт може призвести до викривлення нормальних стосунків між батьками та дітьми і встановленню «ринкових» відносин у сім'ї.

Показник № 16 нами було віднесено до категорії П1 (маніпуляції з боку підлітків) і стосується «залучення підлітками інших людей до конфлікту». Це питання було спрямоване на виявлення частоти ситуацій, коли підлітки під час конфлікту приводять приклади кращого ставлення батьків до дітей в інших сім'ях, або до конфлікту з одним з батьків залучають інших родичів (показник № 19). У батьків це може викликати або почуття провини (і тоді підлітки отримують бажане), або протидію з боку батьків (що призводить до загострення конфлікту).

Дуже часто трапляються випадки брехні в сім'ях з боку дітей своїм батькам, що відображує показник № 18.

Аналіз результатів опитування дівчат та хлопців виявив, що у всіх шкалах рівень маніпулятивності у стосунках «батьки-діти» для дівчат загалом вищий, ніж для хлопців: Б1 – дівчата (60%-низький, 40%-середній), хлопці (62%-низький, 38%-середній); Б2 – дівчата (80%-низький, 20%-середній), хлопці (92%-низький, 8%-середній); П1 – дівчата (60%-низький, 40%-середній), хлопці (77%-низький, 23%-середній); П2 – дівчата (75%-низький, 25%-середній), хлопці (100%-низький, 0%-середній). Це свідчить про те, що загалом батьки менше маніпулюють хлопцями і самі хлопці рідше вдаються до маніпуляцій, порівняно з дівчатами. Такі результати можуть бути пов'язані з певними індивідуальними особливостями різниці розвитку хлопців і дівчат, які потребують подальшого дослідження.

ВИСНОВКИ

У відповідності до поставлених в дослідженні завдань можна зробити наступні висновки.

1. Складовими поведінкової автономії було визначено: свобода вибору зовнішнього вигляду; свобода вибору соціального оточення; свобода пересування, часу; свобода внутрішнього світу підлітка.

2. Загалом можна говорити про високий ступінь поведінкової свободи сучасних підлітків та юнаків. Середній ступінь обмеження свобод спостерігається по відношенню до внутрішнього світу молодих людей, що, на нашу думку, потребує подальших досліджень. Підлітки та юнаки вільні в визначенні свого особистого стилю зовнішнього вигляду. Найбільше обмеження свобод виявлено щодо вільного часу та пересування, що імовірно обумовлено переживаннями батьків за безпеку здоров'я та життя підлітка. На нашу думку це пов'язано з розвитком систем сучасного зв'язку.

3. Було виділено також наступні найбільш розповсюджені види маніпулятивної поведінки батьків та підлітків у конфліктних ситуаціях: маніпуляції, пов'язані з контролем батьків над підлітками; шантаж батьків по відношенню до підлітків; залучення підлітками інших людей до конфлікту; шантаж підлітків по відношенню до батьків.

4. Незважаючи на досить високий ступінь поведінкової свободи, загалом рівень конфліктності в сучасних сім'ях є досить високим. Опитування показало, що батьки найчастіше вдаються до шантажу, обіцяючи дітям певну винагороду за виконання тієї чи іншої роботи. Також виявлено, що досить багато батьків зловживають своєю опікою – перекладаючи на себе багато відповідальності за підлітка вони тим самим не дають дитині можливості самоствердитись та проявити себе. Високим є і рівень контролю за навчанням сучасних підлітків шляхом маніпуляцій. Одним з наслідків зависокого контролю за навчанням може стати замовчування поганих оцінок в школі, що досить часто зустрічається серед сучасних підлітків. Діти ж у свою чергу, шантажуючи батьків, приводять приклади з інших сімей, де, на їхню думку, батьки краще відносяться до дітей. Також підлітки досить часто брешуть своїм батькам. Це може бути наслідком гіперопіки останніх або ж недовірливими відносинами між батьками та дітьми в сім'ї. Цікавим, на нашу думку є те, що батьки менше маніпулюють хлопцями і самі хлопці рідше вдаються до маніпуляцій, порівняно з дівчатами.

Було також виявлено, що найменш контрольованим з боку батьків та дорослих є соціальне оточення молодих людей. Це може свідчити або про можливу байдужість до дітей зі сторони батьків, що може призводити до різноманітних негативних наслідків, або, навпаки про сформованість високої відповідальності та довіри між дітьми та батьками, яка уможлиблює самоствердження сучасних молодих людей. Проте наше останнє припущення, потребує подальших досліджень та уточнень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аметова Є. Р. Про значення сім'ї у формуванні вільної особистості дитини / Є. Р. Аметова // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2. – С.36–43.
2. Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток / Р. Т. Байярд, Д. Байярд. – М. : Семья и школа, 1995. – С. 67.
3. Барсегова К. Г. Конфликты подростка с родителями как проблема юридической психологии : дис. канд. психол. наук : 19.00.06 / Барсегова Каринэ Григорьевна. – СПб., 2005. – 219 с.
4. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 95 с.
5. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 221 с.
6. Володина Н. Л. Трудности подросткового периода [Электронный ресурс] / Н. Л. Володина. – Режим доступа: http://5ka.su/ref/psihologiya/0_object73297.html
7. Гарбузов В. И. Неврозы у детей и их лечение / Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. – Л. : Медицина. Ленингр. отд-ние, 1977. – С. 192–264.
8. Киреева Е. А. Исследование самоутверждения у подростков / Е. А. Киреева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – Вып. 7. – С. 130–135.
9. Копець Л. В. Психологія особистості / Л. В. Копець. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2007. – 458 с.
10. Кравченко Т. «Життєві сценарії» сім'ї та їхній вплив на соціальний розвиток особистості / Т. Кравченко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 61–67.
11. Крайніков Е. В. Психологія розвитку : Словник-довідник / Е. В. Крайніков. – Київ: Арістей, 2004. – 257 с.
12. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – М. : Логос, 1997. – 176 с.
13. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка : навч. посіб. / В. С. Лозниця. – К. : ЕксОб, 2004. – 302 с.
14. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці : навч. посіб. для вищої школи / С. Д. Максименко. – К.: Наукова думка, 1999. – 215 с.
15. Мухина В. С. Детская психология / В. С. Мухина. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
16. Никитин Е. П., Харламенкова Н. Е. Феномен человеческого самоутверждения / Е. П. Никитин, Н. Е. Харламенкова. – СПб. : Алетейя, 2000. – 217 с.
17. Психологія : навч. посіб для вищих навч. закл. / Винославська О. В., Бреусенко-Кузнєцов О. А., Зливков В. Л. та ін. ; за наук.ред. О. В. Винославської. – К. : Інкос, 2009. – 352 с.
18. Психологія: Підручник для студ. вуз. / За ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – 558 с.
19. Психология личности / Л. И. Божович. – Самара : ИД «БАХРАH-M», 2000. – Т. 1. Хрестоматия. – 448 с.
20. Психология подростка : Учебник / Под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.
21. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
22. Регуш Л. А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста)

REFERENCES

31. Ametova Je. R. Pro zachennja sim'i' u formuvanni vil'noi' osobystosti dytyny / Je. R. Ametova // Pedagogika i psihologija. -2006. -№2. – S.36-43.
32. Bajjard R. T., Bajjard D. Vash bespokojnyj подросток / R. T. Bajjard, D. Bajjard. – M. : Sem'ja i shkola, 1995. – S. 67.
33. Barsegova K. G. Konflikty подростка s roditeljami kak problema juridicheskoy psihologii: dis. kand. psihol. nauk : 19.00.06 / Barsegova Karinje Grigor'evna. – SPb., 2005. – 219 s.
34. Bondarchuk O. I. Psihologija sim'i' / O. I. Bondarchuk. – K. : MAUP, 2001. – 95 s.
35. Bujanov M. I. Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i: zapiski detskogo psihiatra / M. I. Bujanov. – M. : Prosveshhenie, 1988. – 221 c.
36. Volodina N. L. Trudnosti подросткового периода [Elektronnij resurs] / N. L. Volodina. – Rezhim dostupu: http://5ka.su/ref/psihologiya/0_object73297.html
37. Garbuzov V. I. Nevrozy u detej i ih lechenie / Garbuzov V. I., Zaharov A. I., Isaev D. N. – L. : Medicina. Leningr. otd-nie, 1977. – S. 192–264.
38. Kireeva E. A. Issledovanie samoutverzhenija u подростkov / E. A. Kireeva // Nauchnye problemy gumanitarnyh issledovanij. – 2010. – Vyp. 7. – S. 130–135.
39. Kopec' L. V. Psihologija osobystosti / L. V. Kopec'. – K. : Vydavny-chyj dim «Kyjevo-Mogyljans'ka akademija», 2007. – 458 s.
40. Kravchenko T. «Zhыttjevi scenarii» sim'i' ta i'hnij vplyv na social'nyj rozvytok osobystosti / T. Kravchenko // Pedagogika i psihologija. – 2002. – № 1–2. – С. 61–67.
41. Krajnikov E. V. Psihologija rozvytku : Slovnyk-dovidnyk / E. V. Krajnikov. – Kyi'v: Aristej, 2004. – 257 s.
42. Kulagina I. Ju. Vozrastnaja psihologija / I. Ju. Kulagina. – M. : Logos, 1997. – 176 s.
43. Loznycja V. S. Psihologija i pedagogika : navch. posib. / V. S. Loznycja – K. : EksOb, 2004. – 302 s.
44. Maksymenko S. D. Psihologija v social'nij ta pedagogichnij praktyci : navch. posib. dlja vyshhoi' shkoly / S. D. Maksymenko. – K. : Naukova dumka, 1999. – 215 s.
45. Muhina V. S. Detskaja psihologija / V. S. Muhina. – M. : Aprel' Press ; JeKSMO-Press, 2000. – 352 s.
46. Nikitin E. P., Harlamenkova N. E. Fenomen chelovecheskogo samoutverzhenija / E. P. Nikitin, N. E. Harlamenkova. – SPb. : Aletejja, 2000. – 217 c.
47. Psihologija: navch.posib dlja vyshhyh navch. zakl. / Vynoslavs'ka O. V., Breusenko-Kuznjecov O. A., Zlyv-kov V. L. ta in. ; za nauk.red. O. V. Vynoslavs'koj'. – K. : Inkos, 2009. – 352 s.
48. Psihologija: Pidruchnyk dlja stud. vuz. /Za red. Ju. L. Trofimova. – K. : Lybid', 2001. – 558 s.
49. Psihologija lichnosti / L. I. Bozhovich. – Samara : ID «BAHRAH-M», 2000. – Т. 1. Hrestomatija. – 448 s.
50. Psihologija подростка : Uchebnik / Pod red. A. A. Reana. – SPb. : Prajm-Evroznak, 2006. – 480 s.
51. Rajs F. Psihologija подросткового i junosheskogo vozrasta / F. Rajs – SPb. : Piter, 2000. – 624 s.
52. Regush L. A. Problemy psihicheskogo razvitija i ih preduprezhdenie (ot rozhdenija do pozhilogo vozrasta). –

- та). – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
23. Семиченко В. А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Веселка, 1998. – 210 с.
 24. Тарабаева В. Б. Психологические причины конфликтов подростков с родителями : дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Тарабаева Виктория Борисовна. – М., 1996. – 156 с.
 25. Терлецька Л. Психологія дитинства : практикум : навч. посіб. / Л. Терлецька – К. : Главник, 2006. – 143 с.
 26. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн // Избранные труды : в 2 т. – М. : Логос, 2005. – Т. 1. – 456 с.
 27. Цимбалюк І. М. Психологія : навч. посіб. / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 214 с.
 28. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 159 с.
 29. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – М.: Эксмо-Пресс, 2008. – 192 с.
 30. Эльконин Д. Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте / Д. Б. Эльконин // Психология подростка : хрестоматія / Сост. Ю.И. Фролов. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – С. 315–326.
 53. Semychenko V. A. Psihologija ta pedagogika simejnogo spilkuvannja : navch. posibnyk. – K. : Veselka, 1998. – 210 s.
 54. Tarabaeva V. B. Psihologicheskie prichiny konfliktov podrostkov s roditeljami : dis. kand. psihol. nauk : 19.00.13 / Tarabaeva Viktorija Borisovna. – M., 1996. – 156 s.
 55. Terlec'ka L. Psihologija dytynstva : praktykum : Navchal'nyj posibnyk. – K.: Glavnyk, 2006. – 143 s.
 56. Fel'dshtejn D. I. Psihologija razvitija cheloveka kak lichnosti / D. I. Fel'dshtejn // Izbrannye trudy : v 2 t. – M. : Logos, 2005. – T. 1. – 456 s.
 57. Cymbaljuk I. M. Psihologija : navch. posib. / I. M. Cymbaljuk. – K. : VD «Profesional», 2004. – 214 s.
 58. Cukanova E. V. Psihologicheskie trudnosti mezhlichnostnogo obshhenija / E. V. Cukanova. – K. : Vishha shkola, 1985. – 159 s.
 59. Shostrom Je. Chelovek-manipuljator. Vnutrennee puteshestvie ot manipuljacji k aktualizacii / Je. Shostrom. – M. : Jeksmo-Press, 2008. – 192 s.
 60. Jel'konin D. B. Nekotorye aspekty psihicheskogo razvitija v podrostkovom vozraste / D. B. Jel'konin // Psihologija podrostka : hrestomatija / Sost. Ju. I. Frolov. – M. : Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1997. – S. 315–326.

Стаття надійшла до редакції 21.05.2012 р

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕМ ТЕХНИЧЕСКОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Е. В. Пузирев

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Национального технического университета Украины
«Киевский политехнический институт»
polkovnik.home@gmail.com*

Предметом дослідження даної статті є основні напрями вдосконалення виховної роботи у вищому технічному навчальному закладі, а також особливості діяльності викладачів по підвищенню ефективності цієї роботи. У статті проаналізовано проблеми виховання студентської молоді, визначено різні концептуальні підходи до питань виховання і конкретних виховних систем. Приділено увагу комплексному підходу до виховання студентів, який включає наступні напрями: визначенню та постановці цілей виховання; узгодженню діяльності всіх категорій вихователів; комплексному використанню прийомів і методів педагогічного впливу; вивченню індивідуально-психологічних особливостей студентів.

Ключові слова: виховання, комплексний підхід до виховання у вищому технічному навчальному закладі.

MAIN DIRECTIONS TO IMPROVEMENT OF PEDAGOGICAL WORK AT TECHNICAL UNIVERSITY

E. V. Puzyryov

*PhD in Pedagogics, associate professor, Psychology and Pedagogics Department,
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
polkovnik.home@gmail.com*

The article considers the main directions of pedagogical work improvement at higher technical university, as well as teachers' peculiarities important for enhancing this work. The problems of students' education are analysed, the various conceptual approaches to the issues of education and specific educational systems are identified. Much attention is paid to an integrated approach to the students' education, which includes the following areas, i.e. identification and target setting for education, coordination of activities of all categories of teachers, an integrated use of techniques and methods for pedagogical influence, the study of students' individual psychological characteristics. Keywords: education, an integrative approach to education at higher technical university.

Keywords: education, complex going near education in higher technical educational establishment.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Украинское студенчество сегодня стоит на пути интеграции в Европейское студенческое движение, что требует от всех структурных подразделений, связанных с учебно-воспитательным процессом в вузе, четкого понимания и осознания основных задач и принципов формирования компетентного, морально стойкого, социально зрелого и высокопрофессионального специалиста.

Модернизация системы высшего образования в Украине в условиях евроинтеграционных процессов является чрезвычайно актуальным вопросом современности, связанным с поиском лучших национальных и зарубежных технологий обучения и воспитания в высшей школе, а также с их внедрением в учебно-воспитательный процесс вуза, опираясь на принципы Болонской конвенции. «Приєднуючись до Болонського процесу, модернізуючи національні освітянські

стандарти з урахуванням його вимог, Україна зберігає і розвиває тим самим усе позитивне, що дає підстави ідентифікувати нашу систему освіти як національну, що виокремлює її як оригінальну систему і робить привабливою для європейської спільноти» [8].

Уменьшение государственной поддержки образования в период резкого изменения социально-политической, экономической и культурной ситуации обусловили ослабление и частичное разрушение результативности образовательной и воспитательной систем. Последствием этого негативного процесса стал почти полный распад сложившейся в предшествующие годы традиционной системы воспитания. Формирования новых систем протекало стихийно, недостаточно научно обосновано и зачастую не отвечало новым потребностям общества и личности.

Однако стратегические цели государственной политики в области образования вновь выдвигают на одно из ведущих мест проблемы воспитания студентов – одной из наиболее крупных и ведущих социально-демографических групп современной молодежи. Именно эта часть молодежи оказывает существенное, а вскоре будет оказывать решающее влияние на общественные процессы, демократическое и экономическое обновление Украины, ее духовную атмосферу и социально-психологический климат.

РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРОБЛЕМЫ

В последние годы проблемам воспитания студенческой молодежи посвящен ряд психолого-педагогических, социологических и социально-философских исследований. Результатом этих исследований стала разработка различных концептуальных подходов к вопросам воспитания и конкретным воспитательным системам. Украинские исследователи воспитательного процесса А. Алексюк, И. Бех, В. Галузинский, М. Евтух и др. подчеркивают наличие в этом процессе значительных проблем, среди которых одной из острых является проблема самоопределения [1; 7; 12]. В процессе личностного самоопределения студенческая молодежь идентифицируется, прежде всего, как «успешный» и «счастливый человек». «Высокоморального человека» представляет малодифференцированная и не интегрированная система ценностей. В соответствии с этим в жизненной перспективе большинства студентов отсутствует образ высокоморального человека [6]. Определение этого факта требует коренной перестройки воспитательного процесса в вузе.

До настоящего времени во многих негуманитарных вузах не осуществился процесс существенной интеграции гуманитарных наук в систему высшего технического образования. В среде преподавателей и студентов все еще бытует мнение о бесполезности приобретаемых гуманитарных знаний, невозможности увязать их с получаемой профессией, а также в отсутствии необходимости проведения воспитательных мероприятий в вопросах формирования личности будущего инженера.

Серьезной проблемой в воспитании является отсутствие также актуальной методологии этой работы. Остро встает вопрос разработки новых технологий воспитания студенчества (новых психолого-педагогических установок, методов и форм), отвечающих современным социально-экономическим, духовным и образовательным условиям, в которых находится общество.

При всем различии в раскрытии эти вопросов просматривается общая тенденция к пониманию комплексного подхода к воспитанию, в который включаются, по меньшей мере, следующие направления повышения его эффективности:

- определение и постановка целей воспитания или целеполагание;
- согласованная, скоординированная педагогическая деятельность всех категорий воспитателей высшего учебного заведения;
- выбор оптимального содержания, методов, форм, средств и приемов педагогического воздействия;
- изучение уровня воспитанности личности студента и коллектива, его учет в педагогическом процессе.

Таким образом, комплексный подход охватывает все элементы воспитательного процесса: объект и субъект воздействия, цели, содержание и методику воспитания в техническом вузе.

Воспитание, как и всякая управляемая деятельность, начинается с определения и постановки целей. В педагогической деятельности этот процесс называется целеполаганием. Он предполагает на основе общей цели воспитания человека определение целей и задач воспитательной работы со студентами и студенческими группами. В воспитательной работе со студентами необходимо и четкое определение тех качеств личности, которые нужны им как будущим специалистам [4, 130-131]. Основы этих качеств должны быть сформированы уже в высшем учебном заведении.

Изучение положения дел в технических вузах показывает, что в воспитательной работе порой преобладают общие мероприятия, рассчитанные на формирование личности вообще.

Очень мало, а то и отсутствуют, мероприятия направленные на развитие конкретных качеств, необходимых студенту как будущему инженеру [4].

Тесно связан с целеполаганием второй необходимый элемент совершенствования воспитания – *согласование и координация педагогической деятельности всех категорий воспитателей.*

Основной смысл согласования и координации педагогических усилий коллектива воспитателей технического вуза, состоит в том, чтобы каждый воспитатель представлял свои возможности и обязанности, и, вместе с тем, чтобы вся воспитательная деятельность находилась в оптимально скоординированном состоянии, чтобы в ней не было пробелов и дублирования.

В современных условиях в техническом вузе эта задача решается за счет разработки комплексных перспективных планов или программ воспитания студентов на все годы обучения, дальнейшего повышения психолого-педагогической культуры и подготовки воспитателей. В комплексных перспективных планах или программах в зависимости от особенностей обучения на том или ином курсе планируются конкретные или общие мероприятия, а также ответственные лица за их реализацию. Такое планирование позволяет согласовать и скоординировать деятельность всех воспитателей вуза по месту, времени и характеру воспитательной работы.

Важнейшее значение в воспитательной работе в инженерном вузе имеет институт кураторов, закрепленных за определенными студенческими группами. Руководство куратора способствует скорейшей и благоприятной адаптации студентов младших курсов (I-II) к условиям обучения в учебном заведении, освоению особенностей учебного процесса в вузе, ориентации в правах и обязанностях студентов, культурному и физическому совершенствованию.

Систематическое общение куратора со студентами в учебное и внеучебное время расширяет знания преподавателя о личности студента, его способностях, наклонностях и интересах, о быте и досуге, культурном уровне и стремлении к его обогащению, образе мыслей, проблемах молодежи.

Третьим направлением совершенствования воспитательной работы в техническом вузе является *выбор оптимального содержания форм, методов, средств и приемов педагогического воздействия.* Это, пожалуй, наиболее сложный момент в деятельности воспитателей, так как в нем в основном кроется успех в работе. Можно поставить правильную и ясную цель воспитания, спланировать работу по ее достижению, но если не найдены соответствующие содержание, методы и средства реализации поставленной цели, воспитательный эффект будет незначительным.

В техническом вузе чаще всего используются четыре группы методов воспитания:

- 1) методы осознания ценностей общества – убеждение, пример, критика;
- 2) методы организации учебной деятельности и формирования опыта общественного поведения – упражнение, соревнование;
- 3) методы стимулирования деятельности поведения – поощрение, контроль, принуждение;
- 4) методы педагогической поддержки – доверие, взаимное информирование преподавателя и студентов.

Приведенная классификация и ретроспективный анализ показывают, что почти исследователи ведущими методами считают убеждение, упражнение, поощрение и принуждение [19, 121-122]. Хотя наиболее эффективным является разумное использование и соединение различных методов воспитания.

Четвертым необходимым направлением совершенствования воспитательной работы в техническом вузе является *знание объекта педагогического воздействия*, то есть изучение уровня воспитанности студентов и студенческих коллективов, его учет в воспитательной работе.

Хорошо знать своих студентов – одна из обязанностей всех категорий воспитателей. Анализ положения дел в техническом вузе свидетельствует о том, что в некоторых из них в изучении воспитателями своих студентов нет еще должной системы, глубины и правильного использования получения сведений о студентах при постановке воспитательной работы.

Пока можно рассматривать лишь частный опыт в данной области. В этом отношении заслуживает внимания опыт работы кафедры психологии и педагогики факультета социологии и права Национального технического университета Украины «Киевский политехнический институт». Здесь выполнение задания для самостоятельной работы по дисциплине «Психология» не только дает студентам возможность практически проработать методики изучения личности в целом, но и позволяет преподавателям получить информацию об индивидуально-психологических особенностях студентов для более эффективного проведения воспитательной работы в последующем.

Определение уровня воспитанности студентов и студенческих коллективов также представляет собой выполнение комплексной задачи. Это означает, во первых, изучение каждого

студента во всех отношениях. С первых дней пребывания в вузе определяются те качества или отдельные черты, которыми должен обладать студент как будущий специалист. Во-вторых, каждого студента следует изучать во всех видах деятельности. В-третьих, комплексность означает использование воспитателями всех методов изучения личности: наблюдения, бесед, изучения документов, результатов деятельности, эксперимента и др.

Изучение идет тем успешнее, чем оно теснее связано с взаимной деятельностью преподавателей и студентов. При этом нецелесообразно воспитателям демонстрировать свою позицию изучающих перед студентами. В противном случае поведение студентов будет неестественным, и могут сложиться неправильные отношения между воспитателем и студентами.

ВЫВОДЫ

Изучение каждого студента, оценка уровня развития его личностных качеств позволяет целеустремленно вести воспитательную работу, как с конкретным лицом, так и в целом с коллективом в соответствии с положением дел, учитывая все стороны развития личности студента.

Таким образом, комплексный подход позволяет учесть в оптимальном варианте основные направления совершенствования воспитательной работы в техническом вузе, скоординировать деятельность всех категорий воспитателей, сделать ее более целеустремленной, упорядоченной, а следовательно, эффективной и качественной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Архангельский А. И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах / А. И. Архангельский. – М. : Логос, 2003. – 146 с.
3. Астахова В. И. Студент XXI века : его сущностные черты и характерные особенности / В. И. Астахова // *Alma mater*. – 2010. – № 8. – С.60-63.
4. Ашеро́в А. Т., Шеховцова В. І., Полякова Ю. М. Професійно важливі якості фахівця як складова його проектної культури / А. Т. Ашеро́в, В. І. Шеховцова, Ю. М. Полякова // *Вісник НТУУ «КПІ»: Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. – 2010. – № 2 (29). – С. 127–132.
5. Беденко Н. Н. Воспитательная деятельность в вузах: система взглядов и оценка качества / Н. Н. Беденко // *Качество. Инновации. Образование*. – 2011. – № 2. – С. 9–13.
6. Безносюк О. Реалії та перспективи вдосконалення виховного процесу у вищій школі / О. Безносюк // *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. – 2008. – Випуск XXV. – С. 290–296.
7. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех // *Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади*. Кн. 2. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
8. Болонський процес : тенденції, проблеми, перспективи. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 48 с.
9. Васильева Е. Ю. Куратор глазами студентов или как получить обратную связь / Е. Ю. Васильева, Н. В. Поживилко // *Студенчество. Диалоги о воспитании*. – 2011. – № 2. – С. 6–9.
10. Венславский В. Б. Ориентиры воспитания в современном вузе / В. Б. Венславский // *Студенчество. Диалоги о воспитании*. – 2012. – № 1. – С. 5–6.
11. Винтин И. А. Организация воспитательной работы в вузе во внеучебное время / И. А. Винтин // *Педагогі-*

REFERENCES

1. Alekseyuk A. M. *Pedagogika vischoї osviti Ukraїni: Istoryia. Teoriya : pidruchnik* / A. M. Alekseyuk. – K. : Libid', 1998. – 558 s.
2. Arhangel'skij A. I. *Formirovanie professional'noj mobil'nosti u studentov v processe obucheniya v tehniceskikh vuzah* / A. I. Arhangel'skij. – M. : Logos, 2003. – 146 s.
3. Astahova V. I. *Student XXI veka : ego suschnostnye cherty i harakternye osobennosti* / V.I. Astahova // *Alma mater*. – 2010. – № 8. – S.60-63.
4. Asherov A. T., Shehovcova V. I., Polyakova Yu. M. *Profesijno vazhlyvi yakosti fahivcya yak skladova jogo proektnoj kul'turi* / A. T. Asherov, V. I. Shehovcova, Yu. M. Polyakova // *Visnik NTUU «KPI»: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika* : zb. nauk. prac'. – 2010. – № 2 (29). – S. 127-132.
5. Bedenko N. N. *Vospitatel'naya deyatel'nost' v vuzah : sistema vzglyadov i ocenka kachestva* / N. N. Bedenko // *Kachestvo. Innovacii. Obrazovanie*. – 2011. – № 2. – S. 9–13.
6. Beznosyuk O. *Realii ta perspektivi vdoskonalennya viovhnogo procesu u vischij shkoli* / O. Beznosyuk // *Visnik Prikarpats'kogo universitetu. Pedagogika*. – 2008. – Vipusk XXV. – S. 290–296.
7. Beh I. D. *Vihovannya osobistosti* / I. D. Beh // *Osobistisno orientovaniy pidhid : naukovopraktichni zasadi*. Kn. 2. – K. : Libid', 2003. – 344 s.
8. *Bolons'kij proces : tendencii, problemi, perspektivi*. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2004. – 48 s.
9. Vasil'eva E.Yu. *Kurator glazami studentov ili kak poluchit' obratnuyu svyaz'* / E. Yu. Vasil'eva, N. V. Pozhivilko // *Studenchestvo. Dialogi o vospitanii*. – 2011. – № 2. – S. 6–9.
10. Venslavskij V. B. *Orientiry vospitaniya v sovremennom vuzе* / V. B. Venslavskij // *Studenchestvo. Dialogi o vospitanii*. – 2012. – № 1. – S. 5–6.
11. Vintin, I.A. *Organizaciya vospitatel'noj raboty v vuzе vo vneuchebnoe vremya* / I. A. Vintin // *Pedagogika*. –

- ка. – 2004. – № 9. – С. 58–63.
12. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та практика / В. Галузинський, М. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 198 с.
 13. Голованова Н. Ф. Соціалізація і виховання дитини : навч. посібник / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Реч, 2004. – 272 с.
 14. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня / Под общ. ред. Н. Л. Селивановой. – М. : Пед. общество России, 1998. – 334 с.
 15. Гуцин С. Н. Обучение и воспитание неразделимы / С. Н. Гуцин // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2010. – № 1. – С. 13–15.
 16. Зинченко Г. П. Непрерывное образование : социально-философская концепция / Г. П. Зинченко. – Ростов-н/Д. : Принт 1990. – 152 с.
 17. Емельянова И. Н. Воспитательная деятельность вуза: мифы и реальность / И. Н. Емельянова // Университетское управление : практика и анализ. – 2010. – № 5. – С. 45–50.
 18. Ефремов Е. Г. Феномен профессиональной идентификации и его динамика в период профессионального обучения / Е. Г. Ефремов // Сибир. психол. журнал. – 2000. – № 1. – С. 115–121.
 19. Кабуш В. Т. Методы гуманистического воспитания учащихся / В. Т. Кабуш // Актуальные проблемы прикладной социальной психологии : сборник докладов I Международной научно-практ. конференции «Актуальные проблемы прикладной социальной психологии» (27-28 декабря 2011 г., г. Санкт-Петербург). – СПб. : Изд-во С.-Пет. Ун-та управления и экономики, 2012. – С. 121–123.
 20. Костюк Г. С. Развитие и виховання / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Радянська школа, 1989. – С. 98–133.
 21. Масленников В. А. Организация воспитательной работы / В. А. Масленников // Высшее образование в России. – 2009. – № 12. – С. 75–79.
 22. Мартынова М. Д. Роль куратора академической группы в системе высшего образования / М. Д. Мартынова // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 90–92.
 23. Методика воспитательной работы : учеб. пособ. для студ. высш. уч. завед. / Под ред. Слостенина В. А. – М. : Академия, 2002. – 144 с.
 24. Моляко В. О., Музика О. Л. Особливості стратегічної організації свідомості технічно обдарованої особистості / В. О. Моляко, О. Л. Музика // Духовність як основа консолідації суспільства. – К. : Інститут «Проблеми людини», 1999. – Т. 16. – С. 131–136.
 25. Назарова О. В. Воспитательная работа и молодежная политика в вузе / О. В. Назарова, И. А. Ройтштейн // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 88–92.
 26. Колеченко А. К. Психология и технология воспитания / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2006. – 184 с.
 27. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание / С. Д. Поляков. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – С. 56.
 28. Пономарев А. В. Невоспитанный специалист опасен (социально-педагогическая функция вуза в воспитании специалиста в современных условиях) / А. В. Пономарев // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 9. – С. 58–63.
 29. Galuzins'kij V., Evtuh M. Pedagogika: teoriya ta praktika / V. Galuzins'kij, M. Evtuh. – K. : Vischa shkola, 1995. – 198 s.
 30. Golovanova N. F. Socializaciya i vospitanie rebenka : ucheb. posobie / N. F. Golovanova. – SPb. : Rech', 2004. – 272 s.
 31. Gumanisticheskie vospitatel'nye sistemy vchera i segodnya [Tekst] / Pod obsch. Red. N.L.Selivanovoj. – M.: Ped. obschestvo Rossii. – 1998. -334s.
 32. Guschin S. N. Obuchenie i vospitanie nerazdelimy / S. N. Guschin // Studenchestvo. Dialogi o vospitanii. – 2010. – № 1. – S. 13–15.
 33. Zinchenko G. P. Nepreryvnoe obrazovanie: social'no-filosofskaya koncepciya / G. P. Zinchenko. – Rostov-n/D. : Print, 1990. – 152 s.
 34. Emel'yanova I. N. Vospitatel'naya deyatel'nost' vuza : mify i real'nost' / I. N. Emel'yanova // Universitetskoe upravlenie : praktika i analiz. – 2010. – № 5. – S. 45–50.
 35. Efremov E. G. Fenomen professional'noj identifikacii i ego dinamika v period professional'nogo obucheniya / E. G. Efremov // Sibir. psihol. zhurnal. – 2000. – № 1. – S. 115–121.
 36. Kabush V. T. Metody gumanisticheskogo vospitaniya uchashchihся / V. T. Kabush // Aktual'nye problemy prikladnoj social'noj psihologii : sbornik dokladov I Mezh-dunarodnoj nauchno-prakt. konferencii «Aktual'nye problemy prikladnoj social'noj psihologii» (27-28 deka-brya 2011 g., g. Sankt-Peterburg). – SPb. : Izd-vo S.-Pet. Un-ta upravleniya i `ekonomiki, 2012. – S. 121–123.
 37. Kostyuk G. S. Rozvitok i viovannya / G. S. Kostyuk // Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti. – K. : Radians'ka shkola, 1989. – S. 98-133.
 38. Maslennikov V. A. Organizaciya vospitatel'noj raboty / V. A. Maslennikov // Vyssee obrazovanie v Rossii. – 2009. – № 12. – S. 75–79.
 39. Martynova M. D. Rol' kuratora akademicheskoy grup-py v sisteme vysshego obrazovaniya / M. D. Marty-nova // Integraciya obrazovaniya. – 2004. – № 4. – S. 90–92.
 40. Metodika vospitatel'noj raboty : ucheb posob dlya stud vyssh uch zaved./ Pod red. Slastenina V.A. – M. : Aka-demiya, 2002. – 144 s.
 41. Molyako V. O., Muzika O. L. Osoblivosti strategial'noї organizacii svidomosti tehnicno obdarovanoї osobistosti / V. O. Molyako, O. L. Muzika // Duhovnist' yak osnova konsolidacii suspil'stva. – K. : Institut «Problemi lyudini», 1999. – T. 16. – S. 131-136.
 42. Nazarova O. V. Vospitatel'naya rabota i molodezhnaya politika v vuze / O. V. Nazarova, I. A. Rojtshtejn // Vys-shee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 10. – S. 88–92.
 43. Kolechenko A. K. Psihologiya i tehnologiya vospitaniya / A. K. Kolechenko. – SPb. : KARO, 2006. – 184 s.
 44. Polyakov, S. D. Realisticheskoe vospitanie / S. D. Po-lyakov. – M. : Centr «Pedagogicheskij poisk», 2004. – S. 56.
 45. Ponomarev A. V. Nevospitannij specialist opasen (so-cial'no-pedagogicheskaya funkciya vuza v vospitanii spe-cialista v sovremennyh usloviyah) / A. V. Ponomarev // Studenchestvo. Dialogi o vospitanii. – 2010. – № 4. –

2010. – № 4. – С. 4–7.
29. Рябов В. Д. Психология общения преподавателя и студентов / В. Д. Рябов, О. Д. Чернова // *Alma mater*. – 2012. – № 2. – С. 92–94.
30. Сенашенко В. С. Социально-воспитательная среда вуза как основа воспитания и социализации студенчества / В. С. Сенашенко, Е. А. Конькова, М. Н. Комбарова // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 6. – С.103–113.
31. Сидорова Е. И. Воспитание на основе сотрудничества / Е. И. Сидорова // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 7. – С. 79–82.
32. Система воспитательной работы в вузе: традиции качества / В. И. Трухачев, С. И. Тарасова, Е. В. Хохлова, О. Н. Федиско // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 10. – С.72–80.
33. Степашов Е. С. Воспитательное пространство ВУЗа / Е. С. Степашов // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 1. – С. 120–124.
34. Судаков В. Н. Мифология воспитания : Очерки теории развития и воспитания личности / В. Н. Судаков. – Свердловск, 1991. – С. 96–100.
35. Тихоненков Н. И. Рекомендации по организации воспитательного процесса в вузе / Н. И. Тихоненков // *Студенчество. Диалоги о воспитании*. – 2011. – № 2. – С. 23–24.
36. Трушников Д. Ю. Воспитание в вузе : гуманитарный аспект : монография / Д. Ю. Трушников. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2006. – 132 с.
37. Чижикова Е. С. О формировании корпоративной культуры студенческого сообщества / Е. С. Чижикова // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 10. – С. 144–148.
38. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
39. Щуркова Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 184 с.
- S. 4–7.
29. Ryabov V. D. Psihologiya obscheniya prepodavatatelya i studentov / V. D. Ryabov, O. D. Chernova // *Alma mater*. – 2012. – № 2. – S. 92–94.
30. Senashenko, V. S. Social'no-vospitatel'naya sreda vuza kak osnova vospitaniya i socializacii studenchestva / V. S. Senashenko, E. A. Kon'kova, M. N. Kombarova / *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2011. – № 6. – S.103–113.
31. Sidorova E. I. Vospitanie na osnove sotrudnichestva / E. I. Sidorova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2009. – № 7. – S. 79–82.
32. Sistema vospitatel'noj raboty v vuze: tradicii kachestva / V. I. Truhachev, S. I. Tarasova, E. V. Hohlova, O. N. Fedisko // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2010. – № 10. – S.72–80.
33. Stepashov E. S. Vospitatel'noe prostranstvo VUZa / E. S. Stepashov // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2010. – № 1. – S. 120–124.
34. Sudakov V. N. Mifologiya vospitaniya : Ocherki teorii razvitiya i vospitaniya lichnosti / V. N. Sudakov. – Sverdlovsk, 1991. – S. 96–100.
35. Tihonenkov N. I. Rekomendacii po organizacii vospitatel'nogo processa v vuze / N. I. Tihonenkov // *Studenchestvo. Dialogi o vospitanii*. – 2011. – № 2. – S. 23–24.
36. Trushnikov D.Yu. Vospitanie v vuze : gumanisticheskij aspekt : monografiya / D.Yu. Trushnikov. –Tyumen' : TyumGNGU, 2006. –132 s.
37. Chizhikova E. S. O formirovanii korporativnoj kul'tury studencheskogo soobschestva / E. S. Chizhikova // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. – 2009. – № 10. – S. 144–148.
38. Schukina G.I. Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nyh interesov uchaschihsya. – M. : Pedagogika, 1988. – 208 s.
39. Schurkova N. E. Novoe vospitanie / N. E. Schurkova. – M. : Pedobschestvo Rossii, 2000. – 184 s.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2012 р

ВИЩА ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА: ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

А. М. Сингаївська

кандидат філософських наук

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

singmail@ukr.net

Практична орієнтація економічної освіти є безсумнівною. Проте усталені традиції та характер функціонування освітньої системи в Україні дозволяють визначити підсистему вищої економічної освіти як теоретико-орієнтовану. Разом з тим актуальність оволодіння майбутніми фахівцями економічного профілю практичних знань і набуття спеціалізованих умінь набуває форми запізнього здійснення, тобто точніше – вища економічна освіта до цієї пори не забезпечує практико-орієнтований результат для сучасного фахівця. У статті запропоновано основні засади побудови стандарту нового покоління для системи вищої економічної освіти (у частині змісту освіти) на підходах базової та адаптивної стратегій навчання та головно – їх інтеграції у взаємопроникненні й взаємодоповненні всіх елементів. Праксеологічний вимір вищої економічної освіти сприятиме ліквідації розриву теоретичного і практичного навчання, який до цих пір має місце у вищій школі.

Ключові слова: вища економічна освіта, праксеологія, базова («локомотивна») та адаптивна (система «приспосовування») соціальні стратегії.

HIGHER ECONOMICAL EDUCATION : A PRAXEOLOGICAL ASPECT

A. M. Syngayivska

PhD in Philosophy

National Technical University of Ukraine

«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine

singmail@ukr.net

Practical orientation of economic education is obvious. However, the established traditions and the character of the educational system in Ukraine can determine subsystem of higher economical education as theoretical oriented. Besides that, the importance of mastery in economical practical knowledge and special skills by future specialists exists in late form, that is, to be exact – higher education still does not provide practice-oriented results for the modern professional. The paper proposes the basic principles of the standard for a new generation of higher economical education (in terms of the content of education) and the basic approaches to adaptive learning strategies, and the most important - their integration into interdependence and complementarity of all elements. A praxiological vector of higher economical education will help cover the gap of theoretical and practical training, which still takes place at higher university.

Keywords: higher economical education, praxeology, basic («locomotive») and adaptive (the «accommodation») system) social strategies.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Економічна освіта є одним з напрямів професійної освіти, що передбачає досягнення студентством знань і набуття необхідних спеціальних умінь у конкретній галузі трудової діяльності. Суспільна та особистісна значущість вищої економічної освіти є безсумнівною [4; 13; 20; 27] і над усе на тлі змін у системі вищої школи [1-3; 9; 12; 18; 26; 31; 33] та суспільних перетворень [7; 15; 16; 18; 25; 28; 32]. Вища професійно-економічна освіта нами [25, 188] розглядається як процес руху суб'єктів навчання в їх взаємодії від освітніх цілей до отримання результату освіти і змісту діяльності майбутніми фахівцями економічного профілю, до іманентного відчуття своєї спорідненої діяльності, до набуття цінності духовної та високоосвіченої особистості.

Становлення фахівця та його професійний розвиток під час навчання у вищому навчальному закладі відбувається у щоденному виконанні практичних завдань. Практична компонента

вищої економічної освіти складається з декількох навчальних складників: різних видів практики, практичних занять, індивідуальних навчально-дослідницьких завдань тощо. Цей перелік указує на те, що практики є однією з найважливіших форм навчального процесу у вищій школі та першорядною у здобуванні професійних навиків. У документах Міністерства освіти і науки України (нині вже Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України), наприклад, у Наказі № 93 від 08.04.1993 р., записано в пунктах 1.1: «Метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них, на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» та 1.2: «Практика студентів передбачає безперервність та послідовність її проведення при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх та кваліфікаційних рівнів...»

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

У навчальних планах економічних спеціальностей передбачено проведення навчальної, технологічної (виробничої), економічної, переддипломної (у випадку запланованого виконання дипломної роботи), педагогічної та науково-дослідної для циклу магістерської підготовки практики. Проте варто зазначити, що така форма навчання, як практики, протягом довготривалого періоду здебільшого набула сутності проформи, профанації вагомої частини навчального плану, адже ВНЗ не забезпечують її належним чином. Про ефективність набуття практичного досвіду під час здобування вищої економічної освіти, точніше про його відсутність, свідчать дані опитування студентів економічного профілю, проведеного авторкою цієї статті у п'яти кращих ВНЗ України у 2010 р. і представлені у дисертаційному дослідженні [24].

На відміну від процесу опановування теоретичними знаннями набуття студентами практичної компоненти повною мірою залежить від організації навчання у вищому навчальному закладі, де визначають та втілюють «вимоги до змісту процесу навчання – складу проблем і завдань організації, їхнього праксеологічного наповнення, забезпечення синергетичними ефектами» [12, 77]. Відмінність теоретичного знання і практичного вміння влучно описана так: «у книгах можна прочитати багато чого, але з них не можна отримати вміння читати. Інфосередовище може зберегти багато знань, але не може зберегти в собі вміння користуватися ними» [2, 9]. А це означає, що у практичній компоненті основою є активні дії людини, які можуть виявитися тільки за певних, створених для творчої роботи умов, для виконання суспільних зобов'язань і вимог до фаху.

У навчальному процесі важливим є набування студентами сталих фахових навиків, що досягається щоденною працею, виконанням практичних завдань – реальних і таких, що наближені до реальності. У сприянні розвитку здібностей студента в площині фаху надважливу роль відіграє особа викладача з професіональним вмінням створити творче середовище. Абстрактність економічних наук, складних за своєю суттю та структурними зв'язками, долається через створення навчально-пізнавального середовища, де домінують діалоговий, розвивальний, проектний, ігровий методи організації навчання економічних дисциплін, case-study та імітаційно-комп'ютерне моделювання економічних процесів і явищ.

Загальною теорією людської діяльності, продуктивної діяльності у кількісному та якісному вимірах і своєрідною «граматикою дії» є праксеологія [6, 200], що дає розуміння «життя-діяльності», до якої, вважаємо, варто звернутися, вдосконалюючи вищу економічну освіту. В основну ідею праксеології покладено «вимогу органічного поєднання теоретичного руху думки і практичної дії», «обумовлених системами аналітичного та синтетичного характеру, формальною та діалектичною логікою» побудови економічних явищ і процесів та, загалом, суспільного життя. Все це «зумовлює потенції головної продуктивної сили» в реальному життєвому процесі розкриватися через дієву працездатність, творчу компоненту діяльності [22] та спрямовує фахівця на освоєння соціального досвіду, а ідеально – закладає «формування потреби людини в гуманізації праці» та діяльності творення.

Праксеологією поставлено проблемне питання [22, 20], що будь-яка праця має бути оціненою за критерієм результативності, інакше кому ж потрібна робота, яка не дає результатів, на які були очікування? Для сучасної вищої економічної освіти такий підхід є актуальним, адже за підсумками вже вищезазначеного опитування студентів економічних спеціальностей [24, 136] саме при набутті досвіду з фаху виникають розбіжності, а надто – розрив теоретичного і практичного навчання.

Які ж механізми пропонує праксеологія? Не тільки принципи досконалої діяльності, а й взагалі, щоб людина змогла діяти, вона має розраховувати на внутрішню та зовнішню

можливість дії [22, 160]. Якщо людина не обмежена ситуацією, тоді реалізація практичних намірів буде повністю залежати від її особистісного потенціалу. Набуття практичних навиків, безсумнівно, має ґрунтуватися на системних засадах, систематичності в розвитку пізнавальних, творчих, операційних функцій майбутнього фахівця економічного профілю. Виходячи також із того, що наука має слугувати практичній дії, можемо з упевненістю тим більше проводити паралелі та закликати освітян до впровадження праксеологічних принципів у життя засобами освіти, зокрема, економічної, адже практика спирається і на науку, а наука реалізується через освіту [5; 14; 15; 34].

Процес розроблення чергового, четвертого за ліком, покоління державних стандартів для вищої школи у контексті Болонського руху [8; 26] спирається на компетентнісний підхід, водночас положення Закону України «Про вищу освіту», Концепції розвитку економічної освіти в Україні [11], Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про освіту» проголошують гуманістичний підхід до освіти. Отже, вітчизняні традиції у стандартизації та уніфікації в освіті мають переорієнтовуватися одночасно на два різні вектори. Існує думка, що гуманістична та діяльнісна концепція не можуть поєднуватися в освітній практиці. Проте, чи можна їх поєднати? Тезисно викладемо опорні параметри, що можуть бути використані у побудові нових (IV покоління) стандартів вищої економічної освіти. П'ять параметрів сформуємо у дві групи за суб'єктно-об'єктною спрямованістю.

I група. Пріоритетом для вищої економічної освіти є фундаментальні знання [10; 17; 25, 169-174], що формують глибоке розуміння світу і сутностей явищ. Високопрофесійним стає фахівець, який має широкий світогляд, володіє багатоаспектним знанням і здатен їх використовувати, та, зростаючи як людина, збагачувати довколишній світ.

Перший параметр: гуманістична концепція освіти [1; 11; 13; 25, 165-169; 31] декларує аксіологічною основою загальні для всіх і кожного умови та взаємовідносини в конкретному освітньому середовищі, де забезпечується розкриття людського потенціалу, а значить, і майбутніх фахівців економічного профілю. Духовне багатство і моральні імперативи – на часі для вищої економічної освіти з огляду також і на економічний стан нашої країни та перспективи її розвитку в напрямі соціально орієнтованої економіки та стійкого розвитку суспільства.

Другим параметром для економічної освіти виступає важливий принцип безперервності освіти та розвитку в людини прагнення навчатися впродовж життя [33], адже мінливість економічних процесів вимагає від фахівця постійної готовності до освоєння нових видів робіт, суміжних спеціальностей або перекваліфікації.

Третій параметр: суспільна роль економічної сфери потребує від фахівців економічного профілю такого світогляду та відповідальності [20; 23; 25, 153-163; 31], що в їхній професійній діяльності буде потенційним коловоротом у забезпеченні збалансованого функціонування соціо-еколого-економічних систем в умовах збереження суспільного надбання та його примноження для спадку майбутнім поколінням.

Основою фундаментальної освіти є гуманітарні та економічні науки, їх можна освоїти, розгортаючи «базову соціальну стратегію» [19, 7-8], відповідно до якої скеровують активність суб'єкта навчання на різнобічне осягнення світу. Примітною ознакою такої «локомотивної» стратегії є пізнавальна спрямованість на категорію «МИ», себто спільноту, колективний суб'єкт, суспільство.

II група. Складна економічна система, широка (розгалужена) інфраструктура, вузька спеціалізація суб'єктів господарювання, завдання вищої школи задовольняти потреби економіки країни у кваліфікованих фахівцях обумовлюють підготовку студентства як носія профільного знання. Компетентність як комплексна якість спеціаліста визначається сукупністю профільних умінь і набутих досвідом людини.

Четвертим параметром економічної діяльності є творчість, що визначає природу професійного вдосконалення та культурного піднесення людини. Розвиток творчого потенціалу людини в навчанні [21; 25, 181-188; 29; 30] стає можливим через власну активність, внутрішнє мотивування та професійний інтерес, адже особистісний розвиток досягається індивідуальним трудом.

П'ятий параметр визначає вузьке місце в сучасній економічній освіті в Україні та забезпечуватиме його нейтралізацію. Йдеться про розлом між освітнім результатом (теоретичною освітою) конкретного випускника ВНЗ та його практичним досвідом – уміннями застосовувати знанневий ресурс у реальних умовах господарювання.

В опануванні студентами професійного вміння та розвитку творчості в межах профільних дисциплін і вузькоспеціалізованих курсів варто застосовувати «адаптивну соціальну стратегію» – систему «приспособлення» [19, 8], що має індивідуальну спрямованість навчання, орієнтацію навчальної діяльності на суб'єктну категорію «Я». Ділова активність, виконання конкретних

професійних завдань, опрацювання локальної тактики, вивчення службових функцій, набуття практичного досвіду в координатах обставин «тут» і «тепер» характеризують навчальний шлях студента до розвитку компетентностей фахівця.

Цінність «адаптивних стратегій» у пізнанні світу прослідковується через низку внутрішнього перетворення якісних характеристик та стану людини: від «Я можу» (бути здібним) через «Я можу в дії» (бути здатним) у дієвий стан «Я буду» (бути готовим) за умови «Я хочу» (передумова дієвості) як умотивованості до виконання конкретних (освітніх чи професійних) завдань [25, 193].

Поєднання базових і адаптивних стратегій у побудові змісту вищої економічної освіти, організації навчання та суто учінневої діяльності складає абсолютно новий підхід до модернізації вищої економічної освіти в її практичній частині. Вітчизняна вища освіта має сталі традиції в теоретичній підготовці фахівців, які варто зберігати і збагачувати фундаментальною частиною, крім того, відшукувати можливості інтегрування різновекторних освітніх площин – широкості та разом і вузькості професійно-економічної освіти. Тому пропонується інтегрувати систему навчання студентів економічних спеціальностей на основі матричного методу на кожному освітньому рівні та циклах. У першому припущенні (рис. 1) модус навчання ґрунтується на «базових стратегіях» у вивченні фундаментальних наук (вертикальна вісь на рисунку) переважно на перших курсах навчання студентів, натомість тенденція застосування «адаптивних стратегій» у навчальному процесі є зворотною – здебільшого у вивченні спеціальних дисциплін (горизонтальна вісь на рисунку) на старших курсах вищої школи.



Рис. 1. Матриця поєднання результатів вищої економічної освіти в системі інтегрування базового та адаптивного підходу до її змісту

Як аргумент на користь такої системи формування змісту вищої економічної освіти, інтегрування науки і практики в навчальному процесі наведемо думку видатного чеського педагога Яна Амоса Коменського: «Все, що знаходиться у взаємному зв'язку, повинно викладатися у такому ж зв'язку», це висловлювання написано ніби про складну економічну систему знань. Базові та адаптивні підходи інтегрують у взаємопроникненні й взаємодоповненні всіх елементів навчально-виховного процесу у вищій школі. Подвійна зв'язка теоретичної та практичної компоненти навчання забезпечить цінність вищої економічної освіти та її повноту як професійно спрямованої. Відтак інтегрування таких підходів в освіті, наприклад, у формуванні професійних знань майбутніх спеціалістів економічного напрямку якоюсь мірою відповідатиме концепції «сродної праці» славетного українського філософа Григорія Сковороди, що не втрачає актуальності й сьогодні, адже така трудова діяльність, впевнені, призведе до вищих професійних результатів порівняно з відчуженою практикою.

ВИСНОВКИ

Стрижневим у формуванні фахової підготовки є вироблення такої особистісної якості, як самостійність, що має проявлятися не тільки в реалізації доручень керівника як фаховості нижчого рівня, а у прийнятті управлінських рішень як вищого ступеня при виконанні фахових за-

вданий. Набуття людиною практичного, професійного досвіду має суто індивідуальний характер, перетворюється у внутрішньо сформовану здатність і готовність до діяльній активності в щоденній практиці. Економічне як прикладне, спеціальне знання проявляється в економічній діяльності через суб'єктно-суб'єктну або суб'єктно-об'єктну взаємодію. Особистісне зростання в цьому контексті передбачає володіння студентом способами самопізнання, саморегуляції, саморозвитку тощо, провідним методом формування самостійності стає автокреація особистості як самоформування свого професійного призначення згідно з власним задумом [21; 29; 30]. У цій частині навчальної діяльності має місце сукупність практичних дій та вчинків, завдяки яким фахівець реалізує предмет професійної відповідальності або добирає належні до цього засоби. Відомо, що досвід самостійності набувається у вищій школі тільки через виконання практичної частини освітнього курсу.

У підсумку зазначимо: реальне втілення концептуального положення практичності у вищу економічну освіту стане можливим за умови організації суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу, особистісно орієнтованого навчання, скеровування учинневої діяльності з врахуванням вікової аудиторії студентства, яке опановує економічне знання, тощо. Самостійність, суб'єктне прагнення до знань, активність, діяльнісна основа осягнення світу та головним чином культури, а також соціально-економічних відносин як професійного інтересу в системі господарювання – всі набутки кожної окремої особистості конвертують усталені вміння через якісні перетворення у цінність та синергетично примножать трудовий потенціал країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть / В. П. Андрущенко // Вища освіта. – 2001. – № 2. – С. 5–13.
2. Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству : понятие, формирование, свойства / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
3. Вільський Г. Особливості сучасного етапу розвитку вищої освіти України / Г. Вільський // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 57–62.
4. Вища економічна освіта в умовах формування інтелектуально-інноваційного суспільства : монографія / [Гавриш О. А., Довгань Л. Є., Каракай Ю. В. та ін.]. – К. : Центр учб. л-ри, 2010. – 364 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
6. Горшкова В. В. Межсубъектная педагогика: тенденции развития : монография / В. В. Горшкова. – СПб. : Ин-т образования взрослых Рос. академии образования, 2001. – 237 с.
7. Дуйсебек А. Т. Методологические подходы к образованию в контексте устойчивого развития / А. Т. Дуйсебек // Проблемы современного образования. – 2010. – № 4. – С. 103–107.
8. Кісіль М. В. До питання філософії стандартів у галузі вищої освіти / М. В. Кісіль // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – Випуск 12 (25). – С. 207–214.
9. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / Клепко С. Ф. – Київ–Полтава–Харків : ПОІПОП, 1998. – 360 с.
10. Козлов В. Фундаментальные знания – основа развития страны [Электронный ресурс] / В. Козлов // Индус-

REFERENCES

1. Andrushhenko V. P. Teoretyko-metodologichni zasady modernizacii' vyshhoi' osvity v Ukraini na rubezhi stolit' / V. P. Andrushhenko // Vyshha osvita. – 2001. – № 2. – S. 5–13.
2. Verjaev A. A. Ot obrazovatel'nyh sred k obrazovatel'nomu prostranstvu : ponjatie, formirovanie, svojstva / A. A. Verjaev, I. K. Shalaev // Pedagog. – 1998. – № 4. – S. 9–14.
3. Vil's'kyj G. Osoblyvosti suchasnogo etapu rozvytku vyshhoi' osvity Ukrainy / G. Vil's'kyj // Vyshha shkola. – 2009. – № 3. – S. 57–62.
4. Vyshha ekonomichna osvita v umovah formuvannja intelektual'no-innovacijnogo suspil'stva : monografija / [Gavrysh O. A., Dovgan' L. Je., Karakaj Ju. V. ta in.]. – K. : Centr uchb. l-ry, 2010. – 364 s.
5. Gershunskij B. S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka (v poiskah praktiko-orientirovannyh obrazovatel'nyh koncepcij) / B. S. Gershunskij. – M. : Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
6. Gorshkova V. V. Mezhsjub'ektnaja pedagogika : tendencii razvitija : monografija / V. V. Gorshkova. – SPb. : In-t obrazovanija vzroslyh Ros. akademii obrazovanija, 2001. – 237 s.
7. Dujsebek A. T. Metodologicheskie podhody k obrazovaniju v kontekste ustojchivogo razvitija / A. T. Dujsebek // Problemy sovremennoogo obrazovanija. – 2010. – № 4. – S. 103–107.
8. Kisil' M. V. Do pytannja filosofii' standartiv u galuzi vyshhoi' osvity / M. V. Kisil' // Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serija № 7. Religijeznavstvo. Kul'turologija. Filosofija : zb. naukovyh prac'. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2007. – Vypusk 12 (25). – S. 207–214.
9. Klepko S. F. Integratyvna osvita i polimorfizm znannja / Klepko S. F. – Kyi'v–Poltava–Harkiv : POIPOP, 1998. – 360 s.
10. Kozlov V. Fundamental'nye znaniya – osnova razvitija strany [Elektronnij resurs] / V. Kozlov // Industrija –

- трия – Инженерная газета. – 2004. – № 16. – Режим доступу: <http://www.silicontaiga.ru/home.asp?artId=2662>.
11. Концепція розвитку економічної освіти в Україні // Освіта України. – 2004. – № 6. – С. 4–5.
 12. Кушерець В. І. Аналіз знання як стратегічного ресурсу трансформації суспільства (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Кушерець Василь Іванович. – К., 2003. – 411 с.
 13. Кремін В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації [Електронний ресурс] / Василь Кремін // Часопис «Дзеркало тижня»; Сайт «ZN,UA». – 2006, 21 жовтня, № 40 (619). – Режим доступу: <http://dt.ua/articles/48163>
 14. Левицкий Ю. В. Аксиологический аспект интеграции образования, науки и производства / Ю. В. Левицкий // Философия образования. – 2005. – № 1 (12). – С. 110–116.
 15. Макарова М. Н. Труд в обществе знаний. Образование под вопросом: Стратегии воспроизводства образовательного потенциала в современном обществе / М. Н. Макарова. – М. : [ЛКИ], 2007. – 168 с.
 16. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства / О. І. Навроцький. – Х. : Основи, 2002. – 240 с.
 17. Нужны ли менеджерам фундаментальные знания? [Електронний ресурс] / [Азер Эфендиев] // Сайт Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». – Режим доступа: <http://www.hse.ru/news/fact/4715389.html>.
 18. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
 19. Пархоменко Т. С. Про перспективи введення компетентнісного підходу у вищу освіту України / Т. С. Пархоменко // Мультiversum. Філософський альманах : зб. наук. праць. – К. : [Інститут філософії імені Г. С. Сковороди НАН України], 2009. – Вип. 83. – С. 3–11.
 20. Петрушина Т. О. Социально-экономическое поведение населения Украины в условиях институциональных перемен / Т. О. Петрушина. – К. : Ин-т социологии НАН Украины, 2008. – 544 с.
 21. Психология творчества : общая, дифференциальная, прикладная / [отв. ред. Я. А. Пономарев]. – М. : Наука, 1990. – 222 с. – (Институт психологии).
 22. Пщоловский Т. Принципы совершенной деятельности (Введение в праксеологию) / Тадеуш Пщоловский ; пер. с польск. – К. : [б. в.], 1993. – 271 с. – (Институт праксеологии).
 23. Сингаївська А. М. Економічна освіта в соціальній відповідальності та соціальна відповідальність у вищій економічній освіті / А. М. Сингаївська // Викладання психолого-педагогічних дисциплін в технічному університеті: методологія, досвід і перспективи : тези VI Міжнар. наук.-метод. конф. / За наук. ред. О. В. Винославської, Г. В. Ложкіна. – К. : Азимут-Україна, 2009. – С. 70–71.
 24. Сингаївська А. М. Соціологічний аспект діагностування проблем сучасної вищої економічної освіти // Inzhenernaja gazeta. – 2004. – № 16. – Rezhim dostupu : <http://www.silicontaiga.ru/home.asp?artId=2662>.
 11. Konceptija rozvytku ekonomichnoi' osvity v Ukraini // Osvita Ukrainy. – 2004. – № 6. – S. 4–5.
 12. Kusherec' V. I. Analiz znannja jak strategichnogo resursu transformacii suspil'stva (svitogljadno-metodologichnyj aspekt) : dys. ... doktora filos. nauk : 09.00.03 / Kusherec' Vasyl' Ivanovych. – K., 2003. – 411 s.
 13. Kremin' V. Ljudyna i osvita u vymirah ekonomichnoi' cyvilizacii' [Elektronnyj resurs] / Vasyl' Kremin' // Chasopys «Dzerkalo tyzhnja»; Sajt «ZN,UA». – 2006, 21 zhovtnja, № 40 (619). – Rezhym dostupu: <http://dt.ua/articles/48163>
 14. Levickij Ju. V. Aksiologicheskij aspekt integracii obrazovanija, nauki i proizvodstva / Ju. V. Levickij // Filosofija obrazovanija. – 2005. – № 1 (12). – S. 110–116.
 15. Makarova M. N. Trud v obshhestve znanij. Obrazovanie pod voprosom: Strategii vosproizvodstva obrazovatel'nogo potenciala v sovremennom obshhestve / M. N. Makarova. – M. : [LKI], 2007. – 168 s.
 16. Navroc'kyj O. I. Vyshha shkola Ukrainy v umovah transformacii' suspil'stva / O. I. Navroc'kyj. – H. : Osnovy, 2002. – 240 s.
 17. Nuzhny li menedzheram fundamental'nye znanija? [Elektronnyj resurs] / [Azer Jefendiev] // Sajt Nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaja shkola jekonomiki». – Rezhim dostupa: <http://www.hse.ru/news/fact/4715389.html>.
 18. Ognev'juk V. O. Osvita v systemi cinnostej stalogo ljuds'kogo rozvytku / V. O. Ognev'juk. – K. : Znannja Ukrainy, 2003. – 450 s.
 19. Parhomenko T. S. Pro perspektivy vvedennja kompetentnisnogo pidhodu u vyshhu osvitu Ukrainy / T. S. Parhomenko // Mul'tyversum. Filofs'kyj al'manah : zb. nauk. prac'. – K. : [Instytut filosofii' imeni G. S. Skovorody NAN Ukrainy], 2009. – Vyp. 83. – S. 3–11.
 20. Petrushina T. O. Social'no-jekonomicheskoe povedenie naselenija Ukrainy v uslovijah institucional'nyh peremen / T. O. Petrushina. – K. : In-t sociologii NAN Ukrainy, 2008. – 544 s.
 21. Psihologija tvorcestva: obshhaja, differencial'naja, prikladnaja / [otv. red. Ja. A. Ponomarev]. – M. : Nauka, 1990. – 222 s. – (Instytut psihologii).
 22. Pshholovskij T. Principy sovershennoj dejatel'nosti (Vvedenie v prakseologiju) / Tadeush Pshholovskij ; per. s pol'sk. – K. : [b. v.], 1993. – 271 s. – (Instytut prakseologii).
 23. Syngai'vs'ka A. M. Ekonomichna osvita v social'nij vidpovidal'nosti ta social'na vidpovidal'nist' u vyshhij ekonomichnij osviti / A. M. Syngai'vs'ka // Vykkladannja psihologo-pedagogichnyh dyscyplin v tehničnomu universyteti: metodologija, dosvid i perspektivy : tezy VI Mizhnar. nauk.-metod. konf. / Za nauk. red. O. V. Vynoslavs'koi', G. V. Lozhkina. – K. : Azymut-Ukraina, 2009. – S. 70–71.
 24. Syngai'vs'ka A. M. Sociologichnyj aspekt diagnostuvannja problem suchasnoi' vyshhoi' ekonomichnoi'

- Трансформації вищої економічної освіти у контексті переходу до стійкого розвитку суспільства : дис. ... кандидата філос. наук : 09.00.10 / Сингаївська Алла Михайлівна. – К., 2011. – С. 103–137.
25. Сингаївська А. М. Трансформації вищої економічної освіти у контексті переходу до стійкого розвитку суспільства : дис. ... кандидата філос. наук : 09.00.10/ Сингаївська Алла Михайлівна. – К., 2011. – 239 с.
26. Сухарніков Ю. Диверсифікація вищої освіти в контексті розробки Національної рамки кваліфікацій України / Ю. Сухарніков // Вища школа. – 2009. – № 3. – С. 26–43.
27. Терес В. І. У XXI століття із новим поглядом на економічну освіту та виховання / В. І. Терес, О. Т. Шпак // Філософія освіти : зб. наук. праць. – Випуск 4. – Л. : СВІТ, 1999. – С. 224–232.
28. Устойчивое экономическое развитие в условиях глобализации и экономики знаний: концептуальные основы теории и практики управления / [ред. В. В. Попков]. – [М.] : Экономика, [2007]. – 295 с.
29. Хуторский А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторский – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
30. Энгельмейер П. К. Теория творчества / Энгельмейер П. К.; предисл. Д. Н. Овсяннико-Куликовского, Э. Ма-ха; изд. 2-е. – М. : URSS ; [Изд-во ЛКИ], [2007]. – 206 с. – (Из наследия мировой философской мысли: философия науки).
31. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти [монографія] / А. О. Ярошенко – К. : Вид -во НПУ імені Н. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
32. Argyris C. Teaching Smart People How to Learn [Electronic resource] / Chris Argyris // Harvard Business Review. – 1991. – May. – URL : <http://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn/ar> ; <http://hbr.org/product/teaching-smart-people-how-to-learn/an/91301-PDF-ENG>.
33. Delors J. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-First Century / Delors J. – Paris : UNESCO Publishing, 1996. – 226 p.
34. Jonassen H. D. Objektivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? / David H. Jonassen // Educational Technology Research and Development. – 1991. – Volume 39. – Issue 3. – pp. 5–14.
- osvity // Transformacii vyshhoi' ekonomichnoi' osvity u konteksti perehodu do stijkogo rozvytku suspil'stva : dys. ... kandydata filos. nauk : 09.00.10 / Syngai'vs'ka Alla Myhajlivna. – K., 2011. – S. 103–137.
25. Syngai'vs'ka A. M. Transformacii vyshhoi' ekonomichnoi' osvity u konteksti perehodu do stijkogo rozvytku suspil'stva : dys. ... kandydata filos. nauk : 09.00.10 / Syngai'vs'ka Alla Myhajlivna. – K., 2011. – 239 s.
26. Suharnikov Ju. Dyversyfikacija vyshhoi' osvity v konteksti rozrobky Nacional'noi' ramky kvalifikacij Ukraïny / Ju. Suharnikov // Vyshha shkola. – 2009. – № 3. – S. 26–43.
27. Teres V. I. U XXI stolittja iz novym pogljadom na ekonomichnu osvitu ta vyhovannja / V. I. Teres, O. T. Shpak // Filosofija osvity : zb. nauk. prac'. – Vypusk 4. – L. : SVIT, 1999. – S. 224 – 232.
28. Ustojchivoje jekonomicheskoe razvitie v uslovijah globalizacii i jekonomiki znanij: konceptual'nye osnovy teorii i praktiki upravlenija / [red. V. V. Popkov]. – [M.] : Jekonomika, [2007]. – 295 s.
29. Hutorskij A. V. Didakticheskaja jevrystika. Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija / A. V. Hutorskij. – M. : Izd vo MGU, 2003. – 416 s.
30. Jengel'mejer P. K. Teorija tvorcestva / Jengel'mejer P. K.; predisl. D. N. Ovsjaniko-Kulikovskogo, Je. Maha; izd. 2 e. – M. : URSS ; [Izd vo LKI], [2007]. – 206 s. – (Iz nasledija mirovoj filosofskoj mysli: filosofija nauki).
31. Jaroshenko A. O. Cinnisnyj dyskurs osvity [monografija] / Jaroshenko A. O. – K. : Vyd vo NPU imeni N. P. Dragomanova, 2004. – 156 s.
32. Argyris C. Teaching Smart People How to Learn [Electronic resource] / Chris Argyris // Harvard Business Review. – 1991. – May. – URL : <http://hbr.org/1991/05/teaching-smart-people-how-to-learn/ar> ; <http://hbr.org/product/teaching-smart-people-how-to-learn/an/91301-PDF-ENG>.
33. Delors J. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of International Commission on Education for the Twenty-First Century / Delors J. – Paris : UNESCO Publishing, 1996. – 226 p.
34. Jonassen H. D. Objektivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? / David H. Jonassen // Educational Technology Research and Development. – 1991. – Volume 39. – Issue 3. – pp. 5–14.

Стаття надійшла до редакції 24.05.2012 р

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

І. І. Федорова

*кандидат філософських наук, професор кафедри філософії
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут», Київ, Україна
i.fedorova@gmail.com*

Я. В. Трофименко

*магістрантка кафедри філософії
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут»
yanatrophymenko@mail.ru*

Входження України у європейські та загальносвітові процеси зумовлює трансформацію соціо-культурної парадигми й створюють нові моделі соціального буття сучасного студентства. Впровадження нових методів студентських обмінів та підтримання індивідуальної мобільності з боку держави створює новітній підхід у сприянні економічного зросту країни, політичній стабільності та соціальній збалансованості громадян.

У статті здійснений аналіз сучасного стану української освіти в умовах впливу глобалізаційних процесів, розвиток академічної мобільності в Україні та охарактеризовані зовнішні і внутрішні проблеми, що впливають на вітчизняну освіту. Проаналізовані форми та напрямки міжнародної діяльності українських вищих навчальних закладів й запропоновані нові стратегії удосконалення студентської мобільності, визначені пріоритети підвищення престижу українських ВНЗ в системі європейського освітнього простору.

Ключові слова: студенти, університет, академічна мобільність, європейський освітній простір, кредит ECTS, моніторинг якості освіти, рейтинг університету.

UKRAINIAN STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY IN THE CONTEMPORARY EDUCATION SPACE

I. I. Fedorova

*PhD in Philosophy, Professor, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
i.fedorova@gmail.com*

Ya.V. Trofimenko

*Master's student, Department of Philosophy
National Technical University of Ukraine
«Kyiv Polytechnic Institute», Kyiv, Ukraine
yanatrophymenko@mail.ru*

The inclusion of Ukraine in the European and world processes predetermines transformation of social and cultural paradigm and create the new models of social existence of modern student. Introduction of new methods of student exchanges and maintenance of individual mobility from the side of the state creates the newest approach in the assistance of the economy growing of country, political stability and social balanced of citizens.

The article analyses the contemporary education under the influence of globalization process and the academic mobility development in Ukraine. The external and internal factors that affect the Ukrainian education are characterized. The forms and directions the international activity of Higher Educational Establishments are analyzed. The new strategies in improvement of students' mobility are pro-

posed. The priorities of Ukrainian Universities' prestige enhancement in the system of European educational space are defined.

Keywords: students, university, academic mobility, European educational space, credit of ESTS, monitoring of quality of education, rating of university.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Сьогодні світ охоплюють процеси глобалізації, які несуть соціальні суперечності і видозмінюють якість рівня життя та освіти. Вагомим значенням набуває розвиток інформаційних технологій; прагнення світовим товариством формувати нові цінності загальнолюдської культури, серед яких провідними є толерантність, повага до представників інших культур, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур; домінуванням західного цивілізаційного простору у економічному, науково-технічному та культурному житті людства, що носить споживчий характер до духовних цінностей суспільства. До числа глобалізаційних змін, що зумовлюють суспільні трансформації відноситься також діяльність міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Міжнародного бюро освіти (МБО), Міжнародного інституту планування освіти (МІПО).

Активна міжнародна співпраця у сфері освіти та науки нашої держави з іншими країнами дозволяє створити єдиний європейський освітній простір – зону «Європейської вищої освіти». У рамках нового співробітництва освіта набуває об'єктивності, прозорості, конкурентно-здатності, а роль українських університетів є подвійною: забезпечити належне навчання для своїх студентів та сприяти максимальному використанню можливостей студентського творчого потенціалу в освітньому просторі передових держав, щоб забезпечити процвітання українських ВНЗ в майбутньому.

Метою статті є спроба дослідити сучасний стан академічної мобільності в Україні, коло проблем, які пов'язані з цим складним процесом; розкрити загальні підходи до вибору форм, напрямів, принципів міжнародної діяльності українських ВНЗ у європейському та світовому форматі.

РЕЗУЛЬТАТИ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ

Аналіз вітчизняної науково-педагогічної літератури та інформаційно-аналітичних доповідей міжнародних організацій свідчить, що дослідження сутності процесу академічної мобільності стало предметом вивчення як зарубіжних так і українських науковців. Так, Г. Лаурейс, Х. Ріддер-Сімоенс у своїх наукових працях досліджують проблему періодизації академічної мобільності; С. Маргінсон, Дж. Найт, У. Тайхлер вивчають тенденції та перспективи розвитку академічної мобільності в різних регіонах світу; С. Вінсент-Ланкрін, Ф. Мюхе, аналізують мотивацію суб'єктів організації студентської мобільності та стратегії переміщення іноземних студентів до ВНЗ іншої країни.

Проблеми міжнародної діяльності вищих навчальних закладів та вироблення підходів до формування концепції розвитку міжнародного співробітництва розглядають такі українські автори, як В. Г. Кремень, М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, О. В. Співаковський, В. З. Грицак. На актуальності питань співробітництва університетів із зарубіжними організаціями, фондами, грантодавцями наголошують О. І. Шнирков, І. О. Мінгазутдінов, С. А. Шмельова. Не зважаючи на те, що за останні десятиліття відбулися значні зміни у вищій школі, які спричинили реформування системи вищої освіти України відповідно до міжнародних стандартів та норм, актуальним сьогодні залишається розкриття тих можливостей й нових шляхів, які дозволяють сучасному університету інтегруватись до світового освітнього простору.

Реформування української освіти, запровадження положень Болонської декларації створюють передумови для ефективного здійснення крос-культурних комунікацій, розвиток якого зіштовхується з цілим рядом труднощів різного порядку та походження. Також престижним сьогодні є здобуття диплому в іншій країні та набуття нових професійних навичок і досвіду для студентів, що зумовлює такий процес як академічну мобільність.

Академічна мобільність – це можливість упродовж періоду навчання провчитись один або більше семестрів в іншому вищому навчальному закладі, де готують фахівців з цієї ж спеціальності із зарахуванням дисциплін (кредитів) та періодів навчання; ефективніше розвивати особистий інтелектуальний потенціал. Академічна мобільність є явищем динамічним, бо саме це – форма інтернаціоналізації освіти, що сприяє інтеграції індивіда до міжнародної системи освіти. Вона є: важлива складова процесу інтеграції вищих навчальних закладів у міжнародний освітній простір; період навчання студента в країні, громадянином якої він не є; виїзд певної кількості студентів для навчання за кордон; важлива якісна особливість європейського простору, що передбачає обмін людьми між вищими навчальними закладами та між державами; це можливість обрання найкращих варіантів навчання для підготовки сучасного фахівця [4, 56].

Процес академічної мобільності також передбачає отримання додаткової (пара-лельної) освіти, нові професійні освітні стандарти, моніторинг якості освіти, рейтинги ВНЗ, оновлення змісту навчання (перегляд і модернізація програм, навчальних матеріалів, літератури, засобів навчання), розробку і впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, насамперед міжгалузевих та прикладних); комп'ютеризація навчання та управління; побудову навчально-виховного процесу на засадах вільної творчої освіти (Liberal Arts Education), свободу вибору індивідуальної навчальної програми, вибіркові дисципліни, сертифікатні програми, одержання додаткової спеціальності (major & minor), посилення творчої та самостійної складової навчання, створення інноваційно-освітніх центрів; демократизм у стосунках викладачів та студентів, посилення ролі студентського самоврядування; про-зорість вступного тестування.

Студентська академічна мобільність – це процес здобуття студентом знань і навичок у ВНЗ країни, в якій він не має статусу громадянина. Цей процес передбачає безпосередній перетин кордону фізичною особою, з урахуванням попередньо здобутої освіти та з присвоєнням кваліфікацій чи наукового ступеня по закінченню терміну навчання. За способом організації існують два варіанти академічної мобільності: організована (здійснюється в рамках економічного, політичного або міжуніверситетського академічного партнерства) та індивідуальна (з власної ініціативи студента). Відповідно до мети розрізняють горизонтальну мобільність (навчання в іншому ВНЗ з метою отримання певного академічного або наукового ступеня) і вертикальну (з метою отримання наступного академічного чи наукового ступеня) [2, 20-21].

Оскільки багато завдань спрямовані на формування єдиного світового освітнього простору через співробітництво країн в галузі освіти і процесів навчання своїх громадян, то саме відкритий освітній простір сприятиме мобільності студентів.

Реалізації ідеї академічної мобільності студентів ВНЗ сприяють деякі положення Болонської декларації:

- студенти Європи мають потребу і право на навчання для здобуття ступенів, що визнаються в Європі, а не тільки в країнах (регіоні), де їх здобуто;
- головною відповідальністю навчальних закладів є гарантування того, що вони роблять усе можливе для надання високого рівня кваліфікації своїм студентам [14, 77].

Для підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти та підвищення мобільності студентів були означені такі завдання:

- 1) створення системи кваліфікаційних ступенів вищої освіти (дворівнева система «бакалавр-магістр»);
- 2) створення системи накопичення та переведення зачетних одиниць або «кредитів», які даватимуть змогу продовжувати навчання в іншій країні;
- 3) співробітництво в галузі управління якістю;
- 4) створення європейського стандарту вищої освіти;
- 5) мобільність студентів, викладачів, дослідників [8, 42].

Розвитку академічної мобільності в Україні заважають негативні внутрішні процеси: візовий режим, недосконала законодавча база в галузі освіти, прийняті нові освітні реформи не враховують інтереси та потреби молоді, економічні характеристики країни (різниця між рівнем життя в Україні та країнах європейського союзу), якість та вартість навчання і проживання, доступність побутових послуг, відповідність до європейських освітніх стандартів тощо.

Гострою проблемою є працевлаштування випускників з освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». За даними національного звіту України про впровадження положень Болонського процесу випускники, що отримали базову вищу освіту і знайшли роботу становлять лише 13,9 %, в той час як продовжили навчання на наступному циклі 81,8 % [11, 23].

Швидких темпів розвитку в нашій державі набуває внутрішня мобільність, ніж міжнародна. Адже процедура переведення студента з одного українського ВНЗ до іншого за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS є доволі простішою, ніж переведення до іноземного ВНЗ.

Розвиток міжнародної академічної мобільності гальмує фінансовий чинник нашої держави. Майже на всі поїздки за кордон українські студенти використовують кошти своїх батьків, спонсорів, закордонних благодійних фондів тощо. Закордонне навчання і стажування за рахунок ВНЗ або держави становить менше 10 % [13, 57].

Іншою ключовою проблемою є практично відсутній зв'язок між рівнем освіти й рівнем реального доходу. Сьогодні в країнах Європи частка робочих місць для фахівців з вищою освітою сягає 30–40 %. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), вища освіта піднімає рівень доходів дипломованих фахівців не менш ніж у 1,5–2 рази [4, 63].

Сукупність внутрішніх та зовнішніх проблем в українських ВНЗ не підвищує мотивацію студентів при одержанні вищої освіти. Диплом розглядається лише як формальне підтвердження рівня освіти, а не як свідчення справжньої професійної кваліфікації. Таке зміщення мотива-

ції до навчання визначає формальне ставлення студентів до отримання знань, що негативно впливає на якість освіти.

Запровадження академічної мобільності в українських ВНЗ на сьогоднішній день передбачає:

- відкриття в українських ВНЗ філій міжнародного університету для організації обміну студентами;
- створення інформаційної бази даних про світові, європейські та національні університети, програми міжнародної мобільності;
- інтернаціоналізація навчальних планів;
- розробка веб-сторінок, які б відображали процеси, що відбуваються у створених консорціумах;
- створення необхідної системи кураторства, яка б дозволяла практичну реалізацію потреб студентів щодо мобільності;
- організація служб для адаптації студентів у новому середовищі;
- забезпечення належного рівня підготовки студентів до навчання в іноземному ВНЗ за допомогою спеціальних курсів, конференцій, спеціалізованих тренінгових програм;
- створення нової системи підвищення кваліфікації та перепідготовки для професорсько-викладацького складу, яка задовольняла реалізацію важливого загальноєвропейського принципу – «освіта через усе життя».

Позитивним для нашої держави в розвитку міжнародної академічної мобільності є укладання багатосторонніх договорів в галузі освіти. Наприклад, найвідоміша європейська програма – «Еразм», в якій наведені схеми мобільності – «Комет», «Лінгва», програм DAAD, IREX, UGRAD та Програма стипендій ім. Фулбрайта, мета яких: створити європейську модель вищої освіти. Міжнародні освітні програми є актуальними для українських студентів тому, що вони сприяють реалізації навичок спеціальності, а й є фундаментом для побудови навичок інтеграції в культурний простір іншої країни.

Паралельно з фаховими знаннями, студент ставить для себе як умову володіння мовою та налагодження порозуміння з місцевою спільнотою. Так, відбувається процес налагодження крос-культурної комунікації – не просто вивчення мови, а набуття мовних навичок при живій комунікації з жителями даної країни.

Іншим кроком до розвитку академічної мобільності має стати автономія університетів. Навчальний процес має складати таку структуру, в центрі якої є навчальний план студента. Відповідно план студента має передбачити обов'язкові дисципліни та перелік тих предметів, які відображають спеціалізацію підготовки майбутнього фахівця. Це може здійснюватися за допомогою кредитів ECTS на навчальну дисципліну. Кредит визначається діленням загального обсягу годин із навчальної дисципліни на ціну кредиту (з округленням до 0,5 кредиту). Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни повинен враховувати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи і контрольних заходів. Для перевірки самостійно отриманих знань мають розроблятися та запроваджуватися системи порівняльних критеріїв і методів оцінювання якості знань [8, 13].

Одним із пріоритетних напрямів сучасної науково-методичної та навчально-методичної діяльності української вищої школи на її шляху до євроінтеграції у контексті Болонського процесу є розроблення, впровадження й удосконалення інноваційних методик підготовки спеціалістів у ВНЗ України на основі передового зарубіжного і вітчизняного досвіду.

Модернізація навчального процесу на основі впровадження інноваційних методів і прийомів у практику викладання є важливою передумовою створення й підтримання іміджу ВНЗ. Новітнім сучасним підходом є постійний творчий пошук, продукування і реалізація оригінальних (авторських і колективних), принципово нових ідей (наукових, управлінських, педагогічних) та їх реалізації.

Допомогти ВНЗ вивчати, розробляти, удосконалювати та впроваджувати нові перспективні технології, методи і форми навчання покликані спеціальні науково-методичні структури – інститути, відділи, інноваційно-освітні центри (лабораторії).

Кращому рівню розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти є участь вітчизняних ВНЗ у міжнародних освітніх проектах. Доступність інформації про міжнародні програми та можливість участі в індивідуальних грантах студентів, аспірантів, адміністраторів та інших співробітників значно покращують конкурентоспроможність сучасного українського ВНЗ. Налагодження взаємовигідної співпраці із закордонними організаціями, освітніми фондами і провідними науковими школами сприятиме підвищенню наукового потенціалу викладачів, аспірантів і студентів, зростанню їхньої кваліфікації відповідно до світових стандартів.

Провідним підходом державної політики у сфері міжнародної освіти є включення українських ВНЗ у європейську співдружність як гідних і рівноправних членів.

Сучасний український університет може співпрацювати з іноземними ВНЗ в різних формах і напрямках. До таких головних пріоритетів можна віднести: співпрацю з провідними закордонними університетами, реалізацію міжнародних освітніх програм і проектів, здійснення спільної науково-дослідної, видавничої діяльності, організацію міжнародних науково-практичних семінарів і конференцій, обмін викладацькими кадрами і розвиток студентської мобільності.

Особливого значення набуває пошук та доцільне використання позабюджетних джерел фінансування вітчизняних ВНЗ, або вкладання іноземних інвестицій в науково-дослідницьку роботу університету. Ця діяльність іноземних спонсорів є доволі новою для нашої системи освіти. А вже від українських спонсорів сферу освіти, науки і наукового обслуговування надходить всього 0,1 % коштів [12, 15].

Основними принципами щодо нової освітньої політики в системі міжнародної діяльності українських та іноземних ВНЗ повинні бути: забезпечення вільного доступу до інформації студентам, аспірантам, викладачам та науковцям університету, представникам ВНЗ інших країн; підтримка міжнародної академічної мобільності; взаємна вигідність людських та фінансових аспектів міжвузівських обмінів; підтримка розвитку міжнародного співробітництва у забезпеченні якості освіти; оптимізація управління витрати коштів; стимулювання інноваційної діяльності спеціалістів, які забезпечують підготовку та функціонування міжнародних навчальних програм, займаються міжнародною рекламою ВНЗ; необхідність створення власного освітнього простору як ефективного способу підготовки до рівноправної конкуренції українських ВНЗ з європейськими.

ВИСНОВКИ

Отже, академічна мобільність в Україні є явищем новим та набуває темпів розвитку. Щоб продовжити розвиток цього інноваційного процесу потрібно, щоб до системи вищої української освіти європейського простору увійшли держави, які повністю сприяють студентському самовиявленню. Головною метою процесу мобільності є переміщення, перспектива, працевлаштування.

Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан потрібно глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості вдосконалення на новому етапі. При цьому систему освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися у гармонійному взаємозв'язку з суспільством у цілому, беручи на себе роль його провідника.

Побудова концепції розвитку міжнародної діяльності та участь у спільних освітніх проектах мають стратегічне значення для ВНЗ. У такому випадку новітні освітні стратегії ведуть до якісних зрушень чи вдосконалення робочого процесу або структури університету та узгоджуються з концепцією розвитку, проблематикою наукової діяльності та навчальними планами закладу. Очевидною є необхідність подальших досліджень міжнародного діалогу України та країн Європейського Союзу, широкого розповсюдження результатів аналізу накопиченого досвіду під час організації та проведення семінарів, тренінгів, конференцій з метою активізації міжнародної діяльності українських університетів. Це надасть змогу не лише отримати доступ до сучасних технологій і методик у навчальній сфері, підвищити свою конкурентоспроможність, але й якнайшвидше стати повноправними членами світового науково-освітнього товариства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аляев Г. Філософія вищої освіти Сергія Гессена [Електронний ресурс] / Г. Аляев. – Режим доступу: http://www.bazaluk.com/conference.html?id_section=3
2. Болонський процес у фактах і документах / Упор. : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабін І. І. – К. : Вид-во ТДПУ, 2006. – 52 с.
3. Вищі навчальні заклади. Держстат України, 1998–2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
4. Гуляєва Н. М. Мобільність викладачів і студентів: проблеми та орієнтири / Н. М. Гуляєва // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 р., м. Дніпропетровськ). – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні»,

REFERENCES

1. Alyaev G. Filosofiya vischoi osviti Sergiya Gessena [Elektronnij resurs] / G. Alyaev. – Rezhim dostupu: http://www.bazaluk.com/conference.html?id_section=3
2. Bolons'kij proces u faktah i dokumentah / Upor. : Stepko M. F., Bolyubash Ya. Ya., Shinkaruk V. D., Grubinko V. V., Babin I. I. – K. : Vid-vo TDFU, 2006. – 52 s.
3. Vischi navchal'ni zakladi. Derzhstat Ukraini, 1998-2012 [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html
4. Gulyaeva N. M. Mobil'nist' vkladachiv i studentiv: problemi ta orientiri / N. M. Gulyaeva // Materiali VI schorichnoi mizhnarodnoi konferencii «Rozbudova menedzhment-osviti v Ukraini» (17-19 lyutogo 2005 r., m. Dnipropetrovsk). – K. : Navch.-metod. centr «Konsorcium iz udoskonalennya menedzhment-osviti

2005. – С. 76–81.
5. Доцяк І. І. Електоральна поведінка студентської молоді в умовах трансформації політичної системи України (на прикладі Івано-Франківської та Львівської областей): автореф. дис. канд. політ. наук: 23.00.02 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2004. – 18 с.
 6. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
 7. Ермоленко А. Этика ответственности и социальное бытие человека / А. Ермоленко. – К. : Наукова думка, 1994. – 200 с.
 8. Карпенко М. М. Пріоритети розвитку вищої освіти в Україні в руслі загальноєвропейських тенденцій [Електронний ресурс] / М. М. Карпенко. – Режим доступу : <http://www.niurr.gov.ua>.
 9. Лужкова О. О. Формування морально-естетичного ідеалу студентів як важлива складова інженерної освіти [Електронний ресурс] / О. О. Лужкова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. праць. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2010_1/2_225-229.pdf
 10. Международное философско-космологическое общество. Философия образования [Електронний ресурс]. – Режим доступу і: <http://www.bazaluk.com/conception/3.html>
 11. Менеджмент та бізнес-освіта України в глобальному конкурентному середовищі // Матеріали VI щорічної міжнародної конференції «Розбудова менеджмент-освіти в Україні» (17–19 лютого 2005 р., м. Дніпропетровськ). – К. : Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – С. 186.
 12. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу / За ред. Кременя В. Г. – К. : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с.
 13. Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.idn.polynet.lviv.ua>
 14. Сагінова О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности [Електронний ресурс] / О. В. Сагінова. – Режим доступу : <http://www.marketologi.ru>
 15. Станкявичюс М. Ю. Концепция программы формирования нового человека [Електронний ресурс] / М. Ю. Станкявичюс. – Режим доступу: http://www.bazaluk.com/conference.html?id_section=3
5. Docyak I. I. Elektoral'na povedinka students'koї molodi v umovah transformacii politichnoї sistemi Ukraїni (na prikلامي Ivano-Frankivs'koї ta L'vivs'koї oblastej): avto-ref. dis. kand. polit. nauk: 23.00.02 / L'viv. nac. un-t im. I. Franka. – L'viv, 2004. – 18 s.
 6. D'yui D. Demokratiya i obrazovanie / D. D'yui. – M. : Pedagogika-press, 2000. – 382 s.
 7. Ermolenko A. Jetika otvetstvennosti i social'noe bytie cheloveka / A. Ermolenko. – K. : Naukova dumka, 1994. – 200 s.
 8. Karpenko M. M. Prioriteti rozvitku vischoї osviti v Ukraїni v rusli zagal'noevropejs'kih tendencij [Elektronnij resurs] / M. M. Karpenko. – Rezhim dostupu : <http://www.niurr.gov.ua>.
 9. Luzhkova O. O. Formuvannya moral'no-estetichnogo idealu studentiv yak vazhliva skladova inzhenernoї osviti [Elektronnij resurs] / O. O. Luzhkova // Aktual'ni problemi derzhavnogo upravlinnya, pedagogiki ta psihologii: zb. nauk. prac'. – Rezhim dostupu: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Apdup/2010_1/2_225-229.pdf
 10. Mezhdunarodnoe filofsko-kosmologicheskoe obshchestvo. Filosofiya obrazovaniya [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.bazaluk.com/conception/3.html>
 11. Menedzhment ta biznes-osvita Ukraїni v global'no-mu konkurentnomu seredovischi // Materiali VI schorichnoї mizhnarodnoї konferencii «Rozbudova menedzhment-osviti v Ukraїni» (17-19 lyutogo 2005 r., m. Dnipropetrovs'k). – K. : Navch.-metod. centr «Konsorcium iz udoskonalennya menedzhment-osviti v Ukraїni», 2005. – S. 186.
 12. Osnovni zasadi rozvitku vischoї osviti Ukraїni v konteksti Bolons'kogo procesu / Za red. Kremenya V. G. – K. : Vid-vo TDPU, 2004. – 147 s.
 13. Nacional'nij zvit Ukraїni pro vprovadzhennya polozhen' Bolons'kogo procesu [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.idn.polynet.lviv.ua>
 14. Saginova O. V. Internacionalizaciya vysshego obrazovaniya kak faktor konkurentosposobnosti [Elektronnij resurs] / O. V. Saginova. – Rezhim dostupu : <http://www.marketologi.ru>
 15. Stankyavichyus M. Yu. Konceptiya programmy formirovaniya novogo cheloveka [Elektronnij resurs] / M. Yu. Stankyavichyus. – Rezhim dostupu: http://www.bazaluk.com/conference.html?id_section=3

Стаття надійшла до редакції 29.05.2012 р.

DEVELOPMENT OF ARGUMENTATION SKILLS IN IBT/L CONTEXT: A COMPLEX CASE STUDY OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMME

Aldona Augustiniene

*Doctor of Social Sciences (Educational Science),
Associate Professor of the Department of Educational Systems,
Kaunas University of Technology, Faculty of Social Sciences
aldona.augustiniene@ktu.lt*

Nijole Ciuciulkiene

*Doctor of Social Sciences (Educational Science),
Associate Professor of International Studies Centre,
Kaunas University of Technology
nijole.ciuciulkiene@ktu.lt*

Contemporary educational paradigms focus not only on the production of knowledge, but are beginning to focus more and more on the effective application/ integration/ manipulation/ etc. of existing information and knowledge. In such context inquiry based teaching and learning (IBT/L) is especially relevant because of its investigation via argumentation nature. For this reason the research presented in the current paper is designed for the diagnostics of the existing teachers' argumentation skills and their development after the dissemination and implementation of European Council Framework 7 Programme project S-TEAM ideas on the argumentation in IBT/L. The analysis of scientific literature sources highlighted the structure, types of arguments and the model of argumentative competence. The main research method is the complex case study, the data analysis of which enabled to identify the prevailing teachers' argumentation skills and their development after the seminars presented for students of teacher professional development programme in Kaunas University of Technology via distant learning classes.

Keywords: IBT/L, argumentation, argumentation competence.

РОЗВИТОК НАВИЧОК АРГУМЕНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ IBT/L: СКЛАДНИЙ ПРИКЛАД ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛА УЧИТЕЛЯ ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

Аугустинієне Алдона

*Доктор соціальних наук (освітні науки),
Доцент кафедри освітніх систем,
Каунаський технологічний університет
aldona.augustiniene@ktu.lt*

Чучулкієне Ніоле

*Доктор соціальних наук (освітні науки),
Доцент Центру міжнародної освіти,
Каунаський технологічний університет
nijole.ciuciulkiene@ktu.lt*

Сучасні освітні парадигми фокусуються не лише на виробництві знання, але дедалі усе більше починають зосереджуватися на ефективному застосуванні/інтеграції/маніпуляції тощо існуючих знань та інформації. У такому контексті особливої актуальності набуває дослідження ефективності практичного застосування результатів навчання/учіння (IBT/L), зокрема дослідження природи аргументації. Тому дослідження, що висвітлюється у даній статті, було зосереджене на діагностиці існуючих навичок аргументації у вчителів та їх розвитку після поши-

рення і впровадження Європейською Радою ідей проекту S-TEAM відносно аргументації в IBT/L, який виконувався в межах 7 Рамкової програми.

Аналіз наукових літературних джерел дозволив виділити структуру, типи аргументів і модель аргументаційної компетентності. Основний метод дослідження – комплексний аналіз кейсів, який дозволив визначити найбільш поширені навички аргументації у вчителів та їх розвиток після семінарів, проведених для студентів, які пройшли дистанційну підготовку за програмою розвитку педагогічної майстерності у Каунаському Університеті Технологій.

Ключові слова: розвиток педагогічної майстерності, IBT/L, аргументація, аргументаційна компетентність.

INTRODUCTION

The 21st century education might be characterized as interactive, cooperative, collaborative, inter-disciplinary process with clear priorities of competent usage of modern technologies, development of problem solving skills, abilities to evaluate learning needs and outcomes. Such characteristics highlight the active functioning of interactive education paradigm which leads to enabling of learning paradigm.

The context of educational paradigm shift implies the priority of educational processes, which would involve such educational activities that would lead from teacher-centeredness to learner-centeredness. So as teachers point out, students and teachers alike are taken out of their current comfort zones that are usually provided by teacher-centered instruction models and led towards a multi-perspective view of learning and instruction. It means that alongside with quite difficult theoretical studies there should go involving and attractive experimental activities, the intention of which is to direct young people towards original research and discussion.

Forming teacher's multi-perspective view of learning and instruction requires a revision of traditional teacher training programmes. For this reason the teacher training programme «Pedagogy» of Kaunas University of Technology (Lithuania) underlines the relevance of such processes that harmonize learners' critical and creative thinking. For this reason the current European Council Framework 7 programme project S-TEAM experience of IBT/L was introduced into the programme «Pedagogy».

According to the majority of IBT/L definitions [25; 2; 12; 11; 24; 4; 13; 6; 23; ect.], inquiry-based teaching is an interactive research-based strategy (method) that actively involves students in the exploration of the content, issues, and questions surrounding a curricular area or concept. Active involvement in the investigation leads to IBT/L, which may be characterized as 'learning by doing' and can be accelerated by active problem solving revealed via argumentation progress. Here comes the relevance of the research leading to the investigation of the possibilities to integrate argumentation learning into teacher training process. As action research can also be characterized as an interactive inquiry process, it has been chosen as a leading learning method for the development of argumentative skills of «Pedagogy» future teachers.

Here comes the main task of this research paper: to perform the diagnostics of the existing future teachers' argumentation skills and their development after the dissemination and implementation of S-TEAM ideas on the argumentation in IBT/L context.

In order to fulfill the main task, there were set the following objectives:

- to analyse the theoretical possibilities of the development of argumentation skills in IBT/L context;
- to perform complex case study the data analysis of which enabled to identify the prevailing future teachers' argumentation skills and their development after the seminars presented for students of teacher professional development programme in Kaunas University of Technology via distant learning classes.

The prevailing research method of the development of teachers' argumentation skills is a complex case study consisting of seven personal action research case studies of «Pedagogy» students, which are later joined into a unique case study.

The research consists of two parts: the survey of theoretical literature on IBT/L and argumentation and the analysis of complex action research case study, the data of which reveal the possibilities to develop the argumentative competence of future teachers, who participate in the KTU programme «Pedagogy».

THEORETICAL SURVEY OF ARGUMENTATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE IBT/L CONTEXT

The research was performed according the theoretical and methodological concepts that enable of multi-dimensional approach to argumentative competence development in IBT/L. To begin with there are underlined educational attributes of Conceptual society [14; 22] which highlight the necessity of active balance between creative and critical thinking. Active balance between creative and critical thinking might be provided with the help of IBT/L.

According Chiappetta and Adams [5] IBT/L criteria include a research question; inquiry activities that involve students; scientifically argumenteted (based on analysis of presented data) answer to the relevant question. The theoretical premises for the development of argumentative competence are based on Kline's [15] conception on four argumentation competencies the expression of which provide successful critical discussions of proposals, creating consensus about problematic situations, advocating proposals, facilitating behavioral commitment, and integrating identities.

The capacity for logical thought is one of the things that make us human. But in a world of ubiquitous information and advanced analytic tools, logic alone won't do. What will distinguish «those who thrive» will be their ability to tell a story, not just present an argument. This suggests that creative thinking is at least as important as critical thinking. The educational tradition of problem solving points out that learning is made especially attractive when students face problem-solving context, and their responsibility is to solve these problems. In such context creativity and critical mind go hand in hand while highlighting the issue of argumentation and argumentative competence.

Researchers of inquiry based teaching [25; 2; 12; 11; 24; 4; 13; 6; 23; ect.] point out inquiry based teaching/learning strategies that provide teaching and learning integration in such a way that staff and students become partners in the learning process, where both sides (teachers and students) strive to develop scientific investigation, argumentative reasoning and personal learning skills. Students learn by identifying and engaging with the questions and problems of their discipline, becoming participants in the research process. They direct their own lines of inquiry-which often means designing their own open-ended questions-and identify appropriate methods and resources with which to address and argument them. The tutor acts as a 'walking resource', guiding the students' inquiries without undermining the students' autonomy, which is crucial in inquiry approaches.

Inquiry process is closely connected with argumentation and the development of argumentative competence (see Fig.1).

The argumentative competence model is formed while relying on the general competence concept, underlying knowledge, skills and attitudes. It has four elements: holistic understanding of argumentative competence, 3 levels of argumentative skills, 4 major argumentative competencies, and 6 levels of argumentative performance. Argumentative competence is the set of knowledge, skills, attitudes and values which enables to prove the set thesis, to present clear, reliable, ethical, correct arguments to guarantee the successful construction of the information, its coding, decoding and interpretation.

Argumentative skills may be characterized by 3 levels:

- I level of argumentative skills is formed, when new knowledge is created avoiding questioning and relying only on factual arguments;
- II level of argumentative skills is formed when the presented information is questioned and the quality of presented arguments is being checked;
- III level of argumentative skills is formed when new knowledge is being created while relying on valid original arguments.
- 4 argumentation competencies are associated with critical discussions of proposals: creating consensus about problematic situations, advocating proposals, facilitating behavioral commitment, and integrating identities [15].
- As argumentative performance is linked to the language quality and communication, argumentative performance levels are defined [1] according the model of the «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» [32]: A1 – «I can find the main arguments in written and spoken texts»; A2 – «I can examine written and spoken texts to find the main arguments and trace their development»; B1 – «I can examine written and spoken text to find, evaluate and correct incorrect reasoning»; B2 – «I can examine written and spoken text to find and assess correct, incorrect and counter-arguments»; C1 – «I can examine and written and spoken text available to assess their fair or false arguments and present their arguments and counter-arguments»; C2 – «I can discuss the development of complex, dialectical, arguments within the text, revealing contradictions».

- This model of argumentative competence was introduced and researched within the framework of KTU teacher training programme «Pedagogy».

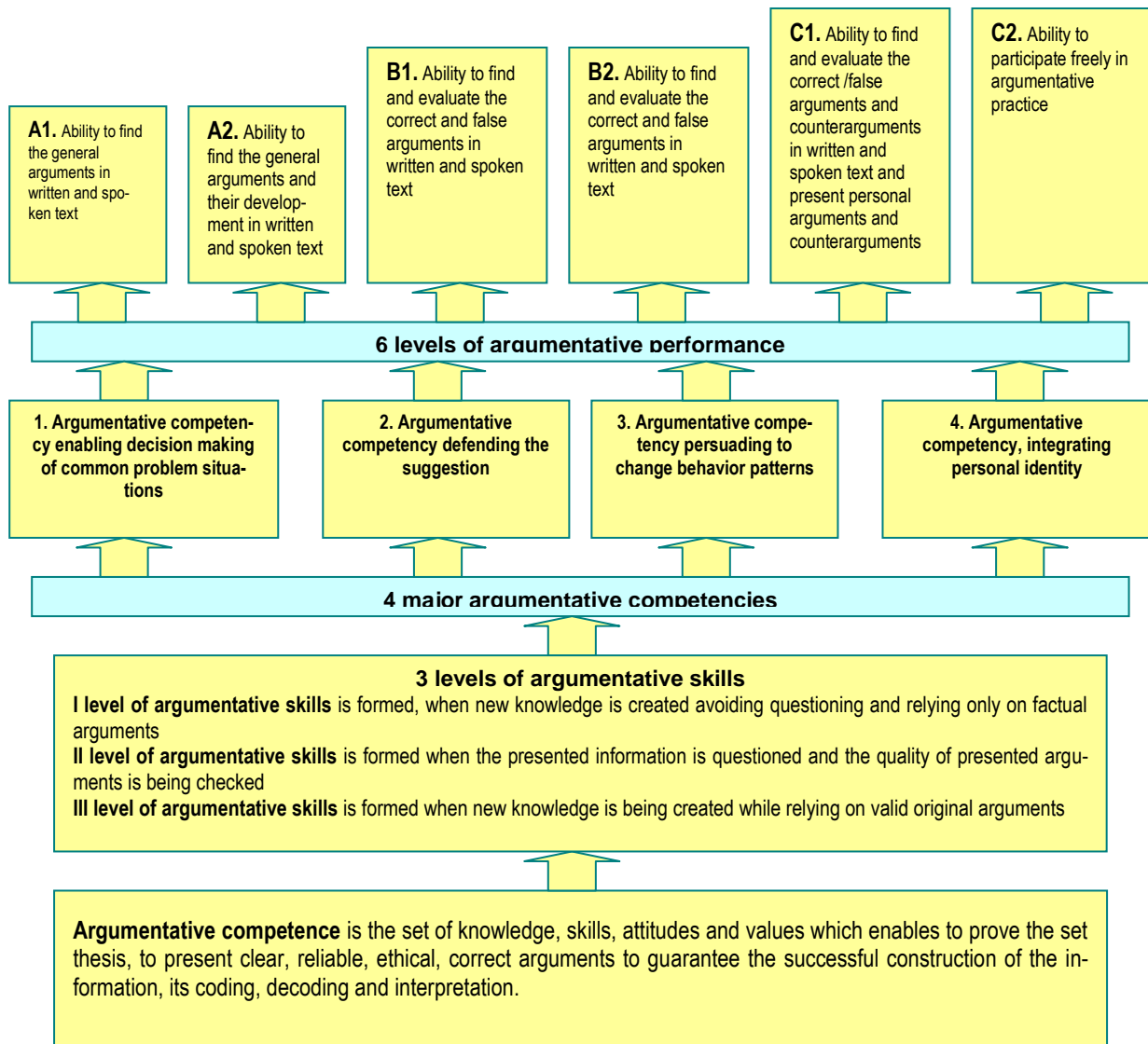


Fig.1. The model of argumentative competence

THE RESEARCH DESIGN AND THE DATA ANALYSIS

The research investigating the development of future teachers' argumentative competence is performed in a qualitative research paradigm.

The research was performed in Kaunas University of Technology (Lithuania) while working within the framework of teacher training programme «Pedagogy». The major learning method is action research. Action research is an interactive inquiry process [18] that balances problem solving actions implemented in a collaborative context with data-driven collaborative analysis or research to understand underlying causes enabling future predictions about personal and organizational change [4; 23]. S-TEAM project outcomes were introduced to all students of the programme «Pedagogy» while presenting them seminars on IBT/L and argumentation. Seven students – science teachers – expressed their willingness to participate in the research.

This research paper proposes a multi-dimensional approach to analyze argumentative competence of future teachers. The method of case study is chosen as a main research method because it enables to reveal uniqueness and complexity of the research phenomenon. The case study consists of seven personal case studies of «Pedagogy» students. For this reason it is called complex. The complex case study of the development of teachers' argumentation skills is designed around three major argumentation performance lines. First argumentation performance line was called A line.

It is teachers' personal line, revealing argumentation skills while performing personal action research connected to the voluntary chosen research question. B line – argumentation in the final thesis, which is related to the quality of argumentation while working with the research focus group and scientific advisor. C line investigates argumentation presented during the defence of final thesis defence. Students argumentative responses to questions are: «Could you explain the benefits of IBT/L for your pupils?» «What difficulties of IBT/L have you encountered?» were recorded in the defence minutes.

All these three lines include tasks for development of argumentation competence. It was required that “Pedagogy” students while performing action research should analyse IBT/L cases in their pedagogical practise using theoretical concepts, continuously warrant, qualify or argue against solutions to the problems until they converge towards a joint solution and include at least three different kinds of epistemic activities: to construct the problem space, the conceptual space, and relations between conceptual and problem space [30]. The *construction of problem space* is required for the understanding of a problem [30]. Future teachers select, evaluate, and relate single components of action research problem information. The *construction of conceptual space* comprises summarizing, rephrasing, and discussing theoretical concepts and principles. The *construction of relations between conceptual and problem space* can indicate how learners approach a problem in detail, can indicate knowledge application on the basis of the concepts that learners resort to in order to analyze the problem, as well as how learners construct and balance arguments and counterarguments in order to prove possible resolutions to these problems [29].

According the structure of argumentative competence model (see Fig. 1) the discourse corpora of students final theses was segmented into meaningful units of argumentative reasoning with respect to (1) the construction of arguments, (2) the construction of sequences of arguments [8; 28; 9; 21; 17; 3], and (3) the content of arguments highlighting in line A research question motivation, in line B – the development of teacher professional competence, in line C – usefulness and difficulties of IBT/L. The research data are analysed according the Descriptor of Teachers' Professional Competencies [20].

The meaningful units of all three A, B, C argumentation performance lines were analyzed according to principles of content analyzes referring to methodological attitudes of Miles and Huberman [19]. The analysis stages were as follows:

- 1) reading of segmented meaningful units by distinguishing essential aspects related to the phenomenon being analysed;
- 2) identification of notional elements, searching semantically related responses and basic concepts;
- 3) distribution of notional elements to categories and subcategories;
- 4) interpretation of categories and sub-categories, integration of categories into the context of the phenomenon being analysed.

The analysis of *construction of single arguments* is based on Toulmin's model of arguments with the elements *claim*, *ground with warrant*, and *qualifier* [26; 10]. Claims are statements that advance the position learners take. Segments are regarded as claims if they do not serve as grounds or qualifiers for other claims. Grounds with warrants present the reason why a claim is valid. Grounds are evidences, e.g., observations or experiences, and warrants are logical connections between the grounds and claims that indicate how a claim is supported by the grounds. Qualifiers are statements that limit the validity of a claim to specific circumstances. With the help of word indicators (“because”, “therefore” etc.) and by logical coherence, claims may be identified as warranted claims based on grounds. Qualifier and ground with warrant are independent attributes of claims. Thus, a claim may be simple, warranted, qualified or both, warranted and qualified. Claim, ground with warrant and qualifier of an argument may be distributed over several micro-segments. *Sequences of arguments* consist first of all of at least one *argument* in favor of a specific point [31]. Any new (warranted / qualified) claim is coded as an argument that has not been preceded by a conflicting argument. *Counterarguments* consequently attack the existing arguments by putting up contrary or alternative claims. Any claim, which challenges and contradicts the earlier argument, is coded as a counterargument in addition to and independent of its coding as warranted / qualified claim. *Replies* consider and differentiate at least two preceding arguments or take the discussion to a higher level. Any claim supporting points of more than one line of preceding arguments is regarded as a reply [31].

When carrying out the research the following ethical principles were considered: responsibility of a researcher for possible negative outcomes as well as rendering of information on the research aim, participation of respondents in the survey voluntarily, anonymity of the research by guaranteeing confidentiality, as well as principle of justice by not giving questions about personal life of the respondents.

RESULTS AND FINALIZING

Line A is devoted to the reasoning of the students' action research question which is presented in order to demonstrate the research problem relevance «How I could help my pupils to develop x subject skills while performing action research?» Line A demonstrated teachers' personal practical experience which motivate programme students' decision for the voluntary chosen research question.

According the argumentation competence model (see Fig. 1) the analysis of construction of single arguments skills that have emerged in line A may be defined as II and III level argumentative skills which are formed when the presented information is questioned and the quality of presented arguments is being checked (5 cases) and which are formed when new knowledge is being created while relying on valid original arguments (2 cases) (see APENDIX 1). Only three cases present the full sequence of argument [26; 10].

From the point of view of sequences of arguments there prevails the first argumentative competency [15] enabling decision making of common problem situations and the second argumentative competency defending suggestion. None of the analyzed cases have counterarguments in research question reasoning. The data of the investigation allow stating that A line arguments may be characterised as linear arguments, prevailing in the simple discussion (see APENDIX 1).

Successful students of programme «Pedagogy» (2 cases) go beyond the particular level of case information and relate to theoretical concepts, the rest of the students (5 cases) focus on the construction of problem space while neglecting other epistemic activities and use retelling rather than interpretation of their problem [31].

Line B is the analysis of argumentation presented in «Pedagogy» students' final thesis which demonstrates teachers' development and expansion of pedagogical professional, common and multicultural competencies in argumentation process while performing action research. (see APENDIX 1).

According the argumentation competence model (see Fig. 1) the analysis of *construction of single arguments* skills that have emerged in line B may be defined as III level argumentative skills which are formed when new knowledge is being created while relying on valid original arguments (all 7 cases). While writing the final theses students of «Pedagogy» followed more detailed sequence of arguments.

Students of programme «Pedagogy» in all cases use rational statements supported by experiential evidence neglecting theoretical ground while analysing their pedagogical competence change in inquiry process.

But the traits of construction relations between theoretical concepts or distinguishing concepts from each other may be visible in other parts of final theses. The data of the investigation allow stating that though B line arguments mostly may be characterised as linear arguments, still there are clear traits of dialectical argumentation. Counterarguments are presented in 3 cases when the students reason their success in professional development. It means that B line context already demonstrates some future teachers' abilities to produce and polish scientific arguments which are later defended in C line (see APENDIX 1).

Argumentation content reveals the range of teacher's professional competencies and subcompetencies. The investigation revealed that participants of the investigation while performing action research are able to identify their competencies and the perspective of their development. They state that action research and IBT/L make a kind of synergy effect while developing their professional subcompetencies such as: pupils' motivation and support; knowledge about student's personality and the evaluation of student's achievements; management of learning process; building of learning environments; professional development (see APENDIX 1).

Line C is the analysis of argumentation presented in «Pedagogy» students' final thesis defence. The analysis of line C concentrates on students reasoning of two major questions presented to the students during the procedure of final thesis defence. These questions are: «Could you explain the benefits of IBT/L for your pupils?», «What difficulties of IBT/L have you encountered?»

According the argumentation competence model (see Fig. 1) the analysis of construction of single arguments skills that have emerged in line C may be defined as III level argumentative skills which are formed when new knowledge is being created while relying on valid original arguments (all 7 cases). For eg., one student stated, that while making investigating she felt the lack of communicative skills of her students. So she tried to motivate pupils to speak argumentatively, while introducing warrants. They even recorded personal speeches and were happy to find out that their talking became more grounded and expanded.

Similarly to line B students of programme «Pedagogy» in all cases use rational statements supported by experiential evidence neglecting theoretical ground while analysing their benefits of IBT/L for their pupils and commenting on encountered difficulties.

It is possible to state that students of the programme «Pedagogy» acquired the competence to present multifunctional argumentative discourse for their pupils/ students, for the written scientific text and for the oral public presentation. Such complex attitude to the development of argumentation competence allowed developing argumentation skills from their practical experience to the scientific argumentation. It also allowed highlighting the occurring argumentation fallacies and to enable teacher in training their argumentation competence.

APENDIX 1. The range of teacher's professional competencies and subcompetencies

Table 1. The subcategories and quotations of Category «The teachers' competency of planning and development of teaching material»

Subcategories	Quatations (Evidence)
Making teaching material clear for students	Sometimes I speak too scientifically, I tend to clarify the topic so, as if I were working with university students but not with the pupils. I use too many international words, use too complicated language structures.
Lack of lesson organizing skills	I feel that my classes lack finalizing ideas, which would enable summing up of a learning material. According students' opinion I could try to find more creative ways of presentation of teaching material.

Table 2. The subcategories and quotations of Category «The teachers' competency to evaluate students' achievements and learning progress»

Subcategories	Quatations
Lack of clear evaluation criteria and objectivity	Dissatisfaction of the evaluation is a frequent issue in an educational scientific literature. According to the opinion of the pupils, evaluation should be more clear and more objective.
Pupils involment in the evaluation process	I have chosen different types, ways and methods of the evaluation and assesment of students' achievements with the purpose to develop their learning potential.
Students' encouragement and urge to reach the purpose	According mother's opinion her son started to enjoy Lithuanian language classes. She admits that her son willingly makes the homework, if there are some questions asks mother for the help. It is clear that the boy needed the encouragement and urge to reach the purpose – to write without mistakes.

Table 3. The subcategories and quotations of Category «The teachers' competency of students' motivation and support»

Subcategories	Quatations (Evidence)
Threatening and punishment	I tried to shake his motivation only in very traditional and to some extent old fashioned ways – while writing negative marks. I expected that negative evaluations, my reproaches and urgings will wake the student up and help him to understand that his skills and abilities can be developed only via hard work. <...> Now I understand that i should have taken other measures.
Lack of skills to motivate students' information search	I understood that motivation of the students is a hard work. I have tried many ways to motivate students: I have tried to teach them and to support their efforts, but still the majority of the students think that literature is only for philologists
Lack of knowlegde of motivation methods	Moralizing and traditional punishment is not enough. The teacher must look for more fresh, more effective methods. What are these methods? To find them is my first task I have to fulfill in the shortest time.
Lack of skills to motivate collaboration	In the past I seldom motivated my students to collaborate. Now I do it constantly. At first I was not successful. Pupils were not willing to work in pairs, groups or teams. But they are slowly making progress and I am sure that such teaching/learning is useful for all participants.

REFERENCES

1. Augustinienė A., Bankauskienė, N., Čiučiulienė, N. (2012). Mokomės pagrįsti ir įrodyti. Kaunas: Technologija.
2. D'Avanzo, C. (1996). Three ways to teach ecology labs by inquiry: guided, open-ended, and teacher-collaborative. *Bulletin of the Ecological Society of America*, 77: 92–93.
3. Blair, J. A. (2012). *Groundwork in the Theory of Argumentation: Selected Papers of J. Anthony Blair*, Dordrecht: Springer.
4. Bradbury, H., & Reason, P. (2002). Action research: an opportunity for revitalizing research purpose and practices. *Qualitative Social Work*, 2 (2), 155-175.
5. Chiappetta, E. L., Adams, A. D. (2004). Inquiry-based instruction: understanding how content and process go hand-in-hand with school science. *The Science Teacher*, 71(2), 46–50.
6. Čiučiulienė, N.; Augustinienė, A. (2008). An engineering student as an emancipated career decision maker in the context of neoliberal education // *Global Cooperation in Engineering Education: Innovative Technologies, Studies and Professional Development: international conference proceedings, October 2–4, Kaunas, Lithuania / Kaunas University of Technology*. Kaunas: Technologija, 190–195.
7. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2001). *Research methods in education*, 5th ed. London: Routledge.
8. Copi, I. M., & Burgess-Jackson, K. (1996). *Informal logic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
9. Eemeren, Frans H. van (ed.). 2002. *Advances In Pragma-Dialectics*, Amsterdam: SicSat.
10. Eemeren, F.H. van, & Grootendorst, R. (2003). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Good, R., Lederman, N., Gess-Newsome, J., McComas, W., & Cummins, C. (2000). Nature of science: Implications for research, assessment, and teacher education. A symposium and paper presented at the annual international meeting of the Association for the Education of Teachers in Science, Akron, OH.
12. Grant, B. W., Vatnick, I. (1998). A multi-week inquiry for an undergraduate introductory biology laboratory. *Journal of College Science Teaching*, 28, 109–112.
13. Healey, M. (2005). Linking Research and Teaching: Exploring Disciplinary Spaces and the Role of Inquiry-Based Learning' in Barnett, Ronald (ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching* (Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press,), 67–79.
14. Huit, W. (2007). Success in the Conceptual Age: Another paradigm shift. Paper delivered at the 32nd Annual Meeting of the Georgia Educational Research Association, Savannah, GA, October 26. from <http://www.edpsycinteractive.org/papers/conceptual-age.pdf>
15. Kline, S. L. (1998). Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. *Argumentation*, 12, 367–385.
16. Koženiauskienė, R. (2001). *Retorika. Iškalbos stilistika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
17. Koženiauskienė R. (2005). *Juridinė retorika*. Vilnius: Teisinės informacijos centras.
18. Levy, Ph., Petrulis, R. (2007). Experiencing Inquiry: Lessons from the First Undergraduate Year (Institute of Education, University of London: Proceedings of the Learning Together Conference, July 2007) from: <http://www.ioe.ac.uk/calendar/Cttes/CONFERENCE/92%20Levy-Petrulis%20final.doc>.
19. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
20. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. Valstybės Žinios, 2007, Nr. 12-511.
21. Nauckūnaitė, Z. (2005). Argumentavimas tekstų tipų sistemoje. *Žmogus ir žodis*, 1, 17–20.
22. Pink, D. (2005). *A whole new mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*. New York: Riverhead Hardcover.
23. Pine, G. J. (2008). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*, Sage Publications.
24. Pollock, E., Chandler, P. & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information, *Learning and Instruction* 12, 61–86.
25. Sundberg, M. D., Moncada G. J. (1994). Creating effective investigative laboratories for undergraduates. *BioScience*, 44, 698–704.
26. Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.
27. Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*, 2nd edition, Cambridge, University Press, Cambridge.
28. Walton, D. N. (1987). *Informal Fallacies. Towards a Theory of Argument Criticisms. Pragmatics & Beyond Companion Series 4*. Amsterdam: John Benjamins.
29. Walton, D. N., Krabbe, E. C.W. (1995) *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*, State University of New York Press, New York.
30. Weinberger, A., Fischer, F. (2006). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46, 71–95.
31. Weinberger, A. (2003). *Scripts for computer-supported collaborative learning. Effects of social and epistemic cooperation scripts on collaborative knowledge construction*. Unpublished doctoral dissertation, Ludwig-Maximilian University, Munich, Germany. from: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00001120/01/Weinberger_Armin.pdf.
32. Council of Europe (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe.

Стаття надійшла до редакції 22.05.2012 р.