

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
Творче об'єднання «Нова парадигма»*



**НОВА**

**ПАРАДИГМА**

- *Філософія*
- *Політологія*
- *Соціологія*

**ВИПУСК 114**

Київ  
Вид-во імені М. П. Драгоманова  
2013

УДК 06

ББК 95

Н 72

**Фахові видання з філософських наук, політології та соціології  
затверджено Постановою Президії ВАК України  
(протокол № 1-05/1 від 10 лютого 2010 р.)**

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 8429 від 11 лютого 2004 р.

*Друкуються за рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова  
(протокол № 7 від 31 січня 2013 р.)*

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

- В. П. Бех** доктор філософських наук, професор (**головний редактор**);  
**Ю. В. Бех** кандидат філософських наук, доцент (**відповідальний секретар**);  
**І. В. Григоренко** кандидат філологічних наук, доцент (**секретар-координатор**);
- Філософія**
- В. П. Андрущенко** доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України;  
**В. М. Вашкевич** доктор філософських наук, професор;  
**Г. І. Волинка** доктор філософських наук, професор;  
**А. І. Зеленков** доктор філософських наук, професор (Республіка Білорусь, м. Мінськ);  
**Н. І. Мозгова** доктор філософських наук, професор;  
**В. І. Муляр** доктор філософських наук, професор;  
**І. М. Преборська** доктор філософських наук, професор;  
**Т. В. Розова** доктор філософських наук, професор;
- Соціологія**
- В. Б. Стух** доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України;  
**О. М. Дікова-Фаворська** доктор соціологічних наук, професор;  
**М. І. Михальченко** доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України;  
**Моріц Гунцінгер** доктор філософії, професор (Федеративна Республіка Німеччина, м. Франкфурт-на-Майні);  
**Н. Б. Отрешко** доктор соціологічних наук, професор;  
**Ю. В. Романенко** доктор соціологічних наук, професор;  
**А. О. Ручка** доктор філософських наук, професор;  
**Ю. І. Яковенко** доктор соціологічних наук, професор;
- Політологія**
- Б. І. Андрушишин** доктор історичних наук, професор;  
**О. В. Бабкіна** доктор політичних наук, професор;  
**І. М. Варзар** доктор політичних наук, професор;  
**К. О. Ващенко** доктор політичних наук, професор;  
**В. П. Горбатенко** доктор політичних наук, професор;  
**М. А. Дмитренко** доктор політичних наук, професор;  
**Г. І. Зеленько** доктор політичних наук, професор;  
**М. П. Медведєва** доктор політичних наук, професор (Російська Федерація, м. Москва);  
**С. О. Телешун** доктор політичних наук, професор.

Н 72

**Нова парадигма :** [журнал наукових праць] / голов. ред. В. П. Бех. ;

Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; творче об'єднання «Нова парадигма». – Вип. 114. –  
К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 216 с.

Концепція журналу базується на багатоплановому науковому та філософському висвітленні актуальних проблем інформаційної цивілізації, що формується. Основні рубрики охоплюють галузі соціальної педагогіки, психології, соціології, політології, філософії та культурології.

Видання розраховане на вчених гуманітарного напрямку, аспірантів та докторантів, студентів і здобувачів.

УДК 06

ББК 95

© Редакційна колегія, 2013

© Автори статей, 2013

© Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова, 2013

---

---

# ФІЛОСОФІЯ

---

---

*Австріна О. І.*

## **УПРАВЛІННЯ ЧАСОМ: ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ І ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ**

*У статті розглянуто теоретичні підходи і практичний досвід у сфері раціональної організації часу. Результатом наукового пошуку є аналіз розуміння різних іпостасей часу у людській свідомості. Запропоновано концепцію управління часом з урахуванням принципів, інструментарію та рівнів планування.*

*Ключові слова: час, принцип, ефективність, time-менеджмент.*

Час, як і простір, здавна є предметом дослідження. Люди намагались відчутти, зрозуміти час і навчитись управляти ним як цінним ресурсом. З часів стародавніх філософів і по сьогодні не вгасає інтерес до часу, зокрема до способів його ефективного використання. За останнє десятиліття ці знання та навички актуалізуються, навіть стають необхідними для сучасної людини. Інформації і подій у сучасному житті набагато більше, ніж часу в кожній конкретній людини, щоб все це фіксувати, аналізувати, брати участь у подіях, але не пропустити чогось важливого. Це зумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Питання є цікавим не стільки з точки зору теорії, скільки з практичного аспекту. Тому в сучасній літературі і у практиці існують чимало концепцій раціональної організації часу і управління ним, які об'єднують у такому напрямку, як time-менеджмент. Але time-менеджмент поєднує плюралізм різноманітних технологій, підходів, практичних розробок і рекомендацій, що не зводяться до стрункої схеми знань. Метою цього наукового пошуку є відбір, систематизація розрізнених теоретичних і практичних напрацювань, зведення їх до єдиної концепції управління часом.

Час був і залишається предметом аналізу у різні часи у різних країнах. Аналізуючи масив підходів і поглядів, слід зазначити, що час розуміють: 1) як філософську категорію – ознаку буття; 2) як цінний ресурс; 3) як об'єкт управлінського впливу; 4) як стимул для мотивації. Розглянемо кожну з цих характеристик досліджуваного явища.

Час як філософська категорія характеризує тривалість буття станів матеріальних предметів і об'єктів, є формою і послідовністю їх зміни [1, 3, 4]. Час – об'єктивний і нескінчений, його існування не залежить від нашої свідомості чи існування, час просто є. Також його характеристиками є незворотність і неповторюваність. Час, який сплинув, вже ніколи не повертається. Це зазначали і стародавні філософи. Всім відомий вислів Геракліта: «Неможливо увійти у ту саму воду двічі». Час Геракліт розумів як воду, що спливає і ніколи вже не повернеться. Саме тому слід визначитися, як використовувати майбутній час найкраще. У стародавньому Римі найбільш відомим дослідником часу був Луцій Аней Сенека. У своєму трактаті «Про нетривалість буття» він писав: «На три періоди ділиться життя: минуле, сьогодення і майбутнє. З них той, в якому ми живемо, – короткий, той, в якому будемо жити, – сумнівний, і лише той, який минув, – визначений, але повернути його неможливо» [4, 18]. Отже, час як філософська категорія визначає тривалість буття і має такі властивості: об'єктивність, нескінченність, незворотність.

Людям притаманне відчуття швидкоплинності часу. Чим старша людина, тим гостріше це відчуття. Також для зайнятої особистості час «летить», а не іде. Цим зумовлюється ставлення людей до часу як до цінного ресурсу. У нас може не бути досвіду, знань, грошей, знайомих, роботи, освіти і т. д. Єдине, що є в кожного від народження, – це певний, відмірений нам час. Залежно від того, наскільки грамотно людина скористається своїм часом, настільки успішною і щасливою вона буде себе почувати. У кожного так чи інакше є внутрішнє відчуття часу. Але щоб контролювати свій часовий ресурс, люди вигадали годинники і календарі – штучно створенні предмети, що дають інформацію про час і його плинність.

Таким чином, розуміння часу як цінного ресурсу спонукало людей до створення інструментарію для його обліку. Час почали характеризувати за допомогою такої ознаки, як вимірність (роки, дні, хвилини, секунди тощо). Завдячуючи вимірності, ми знаємо скільки точно часу займає та чи інша справа або подія.

Час як об'єкт управління розглядається в time-менеджменті. Але йдеться про «майбутній час», оскільки керувати тим, що вже минуло, неможливо. Ми, як правило, розплановуємо своє майбутнє, далеке чи

зовсім близьке. Управлінський вплив на час здійснюється через структурування майбутніх подій. У рамках time-менеджменту зібрані різноманітні поради і технології систематизації дій з урахуванням часової компоненти. Результатом управлінського підходу до часу є план і процес реалізації цього плану. Управління часом передбачає співвіднесення часу з цілями, які ставить перед собою особистість, тобто ми організуємо час таким чином, щоб він працював на досягнення нашої мети.

Підхід до часу як до стимулу сформульовано в теорії управління, а точніше, в управлінні персоналом. Сучасні менеджери з персоналу шукають ефективні шляхи підвищення стимулювання до праці, у тому числі й за допомогою використання нестандартного режиму робочого часу. Вільний час – безсумнівна потреба кожної людини. З огляду на цей факт можна істотно підсилити систему стимулювання праці.

Зазначимо можливості застосування фактору вільного часу як стимулу до праці.

1. Надання додаткового вільного часу. Як метод стимулювання він застосовується в Україні вже досить широко. Реалізується за допомогою диференціації (зміни) тривалості основного й різного роду додаткових відпусток, їхнього дроблення на частини (надання відпусток, наприклад, улітку й узимку), скорочення робочого періоду, надання права працювати неповний робочий день або неповний робочий тиждень і т. д. [1, 53].

2. Додаткові відпустки за специфічну працю або за результати праці, що істотно відрізняються від нормативних (наприклад, для зайнятих на роботах зі шкідливими умовами праці, з ненормованим робочим днем для працівника, що має тривалий стаж роботи на одному підприємстві й т. д.) [1, 53]. Всі ці відпустки покликані компенсувати підвищене фізичне й психологічне навантаження працівника в процесі праці, створити додаткові стимули для закріплення кадрів на конкретному підприємстві й залучення працівників до певних видів діяльності.

3. Перерозподіл робочого часу. У такому випадку працівникові надають можливість самому визначити час початку, закінчення й тривалості робочого дня, але за умови обов'язкового виконання встановлених трудових норм і при дотриманні нормального ходу виробничого процесу [1, 54]. Цей підхід дозволяє досягати максимального сполучення інтересів працівника з інтересами виробництва. Найпоширенішою формою подібного стимулювання є гнучкий, або плаваючий, графік.

Такий графік дозволяє вибрати найбільш зручний для працівника час початку й завершення роботи. Дозволяє самому обирати інтенсивність своєї праці, формувати зручне поєднання періодів найбільш й найменш інтенсивної праці, визначати темп роботи. І все це можна робити з урахуванням інтересів роботодавця. Правом працювати у вільному режимі важливо наділяти передових працівників, свідомих, організованих і дисциплінованих.

4. Ще однією формою стимуляції персоналу через нестандартну організацію режиму роботи є скорочення тривалості робочого часу [1, 54]. Мова йде про можливість скорочувати робочий день (тиждень) за рахунок зекономленого в результаті високопродуктивної праці часу. Використання цього прийому призводить до скорочення невиробничих витрат, зростання зацікавленості персоналу в підвищенні якості продукції й зниженні витрат робочого часу.

Ми розглянули 4 ролі, які відіграє час у свідомості людини: як ознака буття, як ресурс, як об'єкт управління, як стимул у роботі з персоналом. Тепер розглянемо основні принципи управління часом.

Принцип цілепокладання. Цей принцип можна висловити так: «Плануйте справи, а не час». Тобто в першу чергу необхідно визначити цілі, яких прагнемо досягти, потім поділити цілі на етапи, виконання яких і прив'язується до конкретного часового інтервалу. Існує декілька варіантів цілепокладання.

Достатньо «м'яким», невимушеним інструментом формулювання мети є «карта бажань». Суть її полягає у візуалізації своїх цілей. Техніка виконання карти бажань є досить простим, доступним кожному і водночас ефективним способом візуалізації власних цілей або мрій. Карта має певну структуру, зображену на рис. 1.



Рис.1. Схема карти бажань

На рисунку зображено дев'ять квадрантів (життєвих сфер), у кожен з яких вписується конкретна мета і підкріплюється візуальним рядом – фото, картинками, малюнками. Основними правилами оформлення карти бажань є наступні: 1) цілей або бажань не має бути більше дев'яти; 2) візуалізувати на карті лише те, що дійсно необхідно. На наш погляд, друге правило є прикладом дії закону збереження енергії і економії часу – витратити енергію і час лише на те, чого ви насправді потребуєте. Складати карту можна на довгострокову перспективу (5-10 років), і середньострокову (1-5 років). Для тактичного планування (місяць, тиждень, день) вона не підходить, оскільки тактичний рівень планування вимагає більшої деталізації задач і прив'язки їх до конкретного часу, що неможливо відобразити на карті.

Дехто вважає цей спосіб планування швидше легковажною грою, ніж серйозним підходом до реалізації власних прагнень. Проте слід зазначити, що саме елемент гри, творчості й робить його простим і привабливим для більшості. До того ж спеціалісти зазначають, що постійно тримаючи перед очима «картинку» майбутнього, у людини запускаються підсвідомі механізми до її здійснення.

Схожим, але більш формальним і суворим інструментом цілепокладання є так звана «Матриця завдань». Людина обирає певні сфери життя, де і формулює цілі. У табл. 1 зображено приклад такої матриці.

Таблиця 1

*Матриця завдань*

Фізичні завдання	Бізнес-завдання	Особистісні завдання
1	1	1
2	2	2
3	3	3
Принципові завдання	Сімейні завдання	Загальні завдання
1	1	1
2	2	2
3	3	3

Матриця завдань може бути використана для формулювання стратегічних цілей (від 1 до 10 років) і для створення кварталних, місячних і щотижневих планів [5].

Другий принцип управління часом назвемо принципом «оптимального поділу». Його можна окреслити загальновідомим висловом «Поділяй і володій». Цей принцип характеризує тактичне

планування (в рамках доби або тижня) і ґрунтується на кількісному підході. У практиці існує декілька варіантів умовного поділу часу.

Правило 20:80. Цей принцип був відкритий у XIX столітті італійським економістом Паретто, який на основі статистики дійшов висновку, що 20% населення забезпечують 80% національного доходу країни. Цей принцип так само працює і при поділі часу [1, 35]. Слід так розпланувати завдання, щоб за 15% використаного часу було зроблено 60% обсягу роботи, що наближає вас до мети (максимальна корисність за мінімальних витрат). Таким чином ми зорієнтовані на виконання пріоритетних завдань і відсторонення від несуттєвих.

Правило 60:40. Більшість спеціалістів з time-менеджменту підтримують думку неефективності «тотального» планування. Тобто не варто планувати 100% свого тижневого або добового бюджету часу. Доцільно розпланувати приблизно 60%, а 40% залишати на непередбачувані події – так звані «викрадачі» часу [1, 42]. До «викрадачів» часу відносять: форс-мажорні обставини (транспортні затори, затримки транспорту, природні фактори, хвороби), інтернет, телевізор, лінощі, непунктуальність та неорганізованість (запізнення, тривалі телефонні розмови, розмови «ні про що»). Вказані фактори можуть порушити наші плани. Тому слід залишати запас часу (біля 40%) на непередбачувані події або для справ, які займають більше часу, ніж планувалось.

Правило «трьох 8». Це також досить «м'який» інструмент планування, в основі якого лежить умовний поділ добового часу на три сфери: 8 годин – на сон, 8 годин – на роботу, 8 годин – на себе. Цей підхід був сформульований у стародавніх ведичних вченнях. Традиційно число 8 означає знак нескінченності, специфічне поєднання вісімок символізує у індусів «цвіт життя». Відповідно, якщо людина навчиться дотримуватись правила трьох 8, її життя буде повноцінним, збалансованим, воно минатиме у спокої та радості.

Якщо подивитись на три вищевказані правила, вони не суперечать, а навіть, доповнюють одне одного. Можна поділити свій добовий час на три сфери, в рамках кожної з них визначити найважливіші (15%) завдання і планувати їх з урахуванням 60% заповнення добового часу (віднявши години на сон).

Третій принцип ми назвали принципом «пріоритету». Його сутність полягає у вислові: «Не роби справи правильно, а роби правильні справи». Перш ніж розпочати планувати, необхідно визначитись з пріоритетами. Допомогти у цьому може «Вікно Ейзенхауера» (табл. 2).



Таблиця 2

## «Вікно Ейзенхауера»

1. Термінові та важливі справи <b>Роби сам зараз</b> Основні завдання поточного періоду	2. Важливі, але нетермінові справи <b>Плануй</b> Перспективи, стратегія і тактика розвитку
3. Термінові, але неважливі справи <b>Делегуй</b> Справи, що не вимагають твоєї обов'язкової участі	4. Нетермінові і неважливі <b>Викидай</b> Дрібниці, другорядні побічні завдання

Цей інструмент був розроблений американським президентом Дуайтом Ейзенхауером. Він став розподіляти справи за двома критеріями: терміновістю і важливістю [1, 38]. Так з'явилося «вікно», що складається з чотирьох блоків. Як можна зрозуміти з таблиці, пріоритетними мають бути справи з 1 і 2 блоків. Саме вони і формують ті 15% використаного часу, що дають 60% результату. Справи, що віднесені до 3 і 4 блоків, пропонується або делегувати іншим, або забути про них взагалі.

Четвертий принцип ми назвали принципом «фізіологічного годинника». Його можна сформулювати наступною фразою: «Працюй на свій біологічний годинник, а не проти нього». І це твердження є справедливим з точки зору людської фізіології. Кожен з нас має власний біологічний ритм, специфічну динаміку працездатності. Саме ці два компоненти – біологічний ритм і динаміку працездатності – ми розглядаємо як фактори, які варто враховувати при плануванні.

Відомо, що Бальзак любив працювати вночі. Моцарт написав знамениту увертюру до опери «Дон Жуан» за одну ніч. А, наприклад, Суворов і Наполеон зі сходом сонця вже були на ногах. Залежно від ходу внутрішнього годинника конкретної людини вчені співвідносять її з одним з двох видів пернатих: «жайворонки» і «сови». Відмінності у працездатності цих двох типів показано на графіку (рис. 2.)

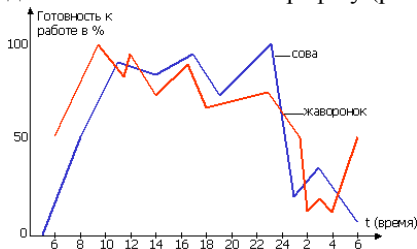


Рис 2. Графік працездатності «сови» і «жайворонків»

Близько 40% населення планети є «совами». У ранковій годині їх психофізіологічні функції ще загальмовані. Самопочуття, працездатність, настрій у першій половині дня поступово покращуються і досягають свого піку в другій половині дня. Представники цього типу людей найефективніше працюють у вечірній і навіть нічний час.

Біля 60% населення світу можна вважати «жайворонками». Вони рано встають, найкраще почуваються та ефективніше працюють саме в першій половині дня. Учені Університету Рокемптона (Велика Британія, Roehampton University) знайшли наукове підтвердження народній мудрості, яка говорить, що Бог любить ранніх пташок. Дослідники з'ясували, що люди, які прокидаються до 7 години ранку, більш успішні в кар'єрі, менш піддані депресіям і більш успішно протистоять стресовим ситуаціям. Учені припускають, що хороше самопочуття жайворонків пояснюється більшою кількістю вільного часу зранку, який вони можуть витратити на себе [3, 6]. Жайворонки виявилися більш пристосованими до сучасного ритму життя, ніж сови, оскільки сьогоднішній світ все ж орієнтований більше на «жайворонків», ніж на сов».

Працездатність людини протягом дня характеризується фазним розвитком (рис. 3).

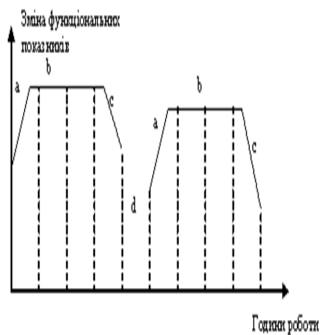


Рис. 3. Графік зміни працездатності людини протягом робочого дня

Основними фазами є наступні:

– фаза впрацювання (а), або зростаючої працездатності. Протягом цього періоду відбувається перебудова фізіологічних функцій від попереднього виду діяльності людини до поточного. Залежно від

характеру праці й індивідуальних особливостей ця фаза триває від кількох хвилин до 1,5 години;

– фаза стійкої високої працездатності (b). Для неї характерно, що в організмі людини встановлюється відносна стабільність чи навіть певне зниження напруженості фізіологічних функцій. Цей стан поєднується з високою працездатністю. Фаза стійкої працездатності може утримуватися протягом 2-2,5 і більше годин;

– фаза розвитку стомлення і пов'язаного з ним падіння працездатності триває від кількох хвилин до 1-1,5 години і характеризується погіршенням функціонального стану організму: увага розсіюється, рухи сповільнюються, зростає кількість помилок (період c). Зазвичай до цього періоду пристосовують обідню перерву (d). Після обідньої перерви організм знову проходить через фазу впрацювання [6].

Для динаміки працездатності людини протягом доби, тижня характерна та ж закономірність, що й для працездатності протягом дня. У різний час доби організм людини по-різному реагує на фізичне і нервово-психічне навантаження. Відповідно до добового циклу працездатності найвищий її рівень відзначається в ранкових і денних годинах: з 8 до 12 години першої половини дня і з 14 до 17 години другої. У вечірні години працездатність знижується, досягаючи свого мінімуму вночі. У денний час найменша працездатність, як правило, відзначається в період між 12 і 14 годинами, а в нічний час – з 3 до 4 години.

Розробляти свій режим праці і відпочинку слід виходячи з особливостей зміни працездатності. Якщо час роботи буде збігатися з періодами найвищої працездатності, можна виконати максимум роботи при мінімальній витраті енергії і мінімальному стомленні.

Для того, щоб визначити свій індивідуальний денний ритм, слід систематично та усвідомлено спостерігати за собою протягом 10 днів та визначити:

- В який час дня Ви відчуваєте найбільший приплив енергії?
- В який час дня Ви краще сприймаєте інформацію?
- Коли відчувається втома, які види діяльності особливо важко робити?
- До якого часу відчувається втома?
- Коли Ви починаєте боротьбу зі сном?
- Коли Ви лягаєте спати?
- Який період дня є насправді Вашим робочим часом?
- Коли Ви займаєтесь найбільш важливими справами?

- Коли Ви виконаєте менш важливу роботу? [6].

На підставі спостережень за собою і відповіді на вказані вище питання слід намалювати свій особистий графік працездатності і враховувати його при плануванні роботи.

Отже, ми визначили основні принципи управління часом і запропонували відповідно до них певні інструменти планування. Узагальнити результати представленого дослідження можемо у вигляді таблиці (табл. 3).

**Т а б л и ц я 3**

*Схема концепцій управління часом*

<i>№</i>	<i>Принцип</i>	<i>Квінтесенція</i>	<i>Рівень планування</i>	<i>Інструменти / методи</i>
1	Принцип цілепокладання	«Плануй справи, а не час»	Довгострокове (1-10 років) Середньострокове (місяць, квартал, рік)	Карта бажань Матриця цілей
2	Принцип оптимального поділу	«Розподіляй і володай»	Короткострокове (доба, тиждень)	Правило Паретто, Правило 60/40 Правило трьох 8
3	Принцип пріоритетності	«Не роби справи правильно, а роби правильні справи»	Середньострокове (місяць, квартал, рік) Короткострокове (доба, тиждень)	Вікно Ейзенхауера
4	Принцип «фізіологічного годинника»	«Працюй на свій біологічний годинник, а не проти нього»	Короткострокове (доба, тиждень)	Особистий графік працездатності

У запропонованій концепції ми поєднали основні принципи управління часом з інструментами, а також вказали, на якому рівні планування їх слід враховувати. Крім того, послідовність розглянутих принципів також відображає логічну поступовість у процесі планування. Сподіваємось, що такий підхід дасть більш системне уявлення про технологію організації часу.

**Л І Т Е Р А Т У Р А**

1. Балабанова Л.В. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Л.В. Балабанова, О.В. Сардак. – К.: ВД «Професіонал», 2010 – 218с.
2. Бишоф А. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / А. Бишоф, К. Бишоф. – М.: Изд. Омега-Л, 2008. – 128 с.
3. Уорд Р. Живые часы. – М.: Мир, 2007. – 240 с.

4. Гласс Л., Мэки М. От часов к хаосу. Ритмы жизни. – М.: Мир, 1991. – 248 с.
5. Гребенюк С. Как прийти к жизненному балансу?: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogushtime.com/blog/article/kak-prijiti-k-zhiznennomu-balansu>. – Назва з екрану.
6. Смолякова Т. Как все успеть: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogushtime.com/blog/article/kak-vsyo-uspet/121.htm>. – Назва з екрану.

***Аверина О. И. Управление временем: теоретическое обоснование и практические рекомендации.***

*В статье автор анализирует существующие теоретические подходы и практический опыт в сфере рациональной организации времени. Результатом научных изысканий является описание разных ипостасей времени, а также в статье предложена авторская концепция управления временем с учетом принципов, инструментария и уровней планирования.*

*Ключевые слова: время, принцип, организация, time-менеджмент.*

***Averina O. I. Time management: theory and practical recommendations.***

*In the article the author analyses theories and practical experience in the field of the rational organization of the time. The result of scientific research is to explain the different hypostasis of time, as well as the author's concept of time management is proposed, taking into account principles, instruments end planning levels.*

*Keywords: time, principle, organization, time-management.*

***Нестерова М. О.***

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ КОГНІТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ ТА УПРАВЛІННЯ**

*Складна соціоекономічна ситуація нашого часу потребує пошуків методологічних засад ефективної людської діяльності. Однією з найактуальніших проблем в сфері економіки та управління є проблема прийняття рішень. Пошук методологічних основ ефективного прийняття рішень з можливим подальшим моделюванням еталонного процесу сприятиме ефективним змінам в поведінкових стратегіях.*

*Ключові слова: когнітивні дослідження, менеджмент, поведінкова економіка, прийняття рішень, системне мислення.*

*Нестабільне, складне сьогодення актуалізує теоретичні та практичні дослідження в когнітивній сфері, щоб винайти*

методологічні засади ефективної людської діяльності. Однією з найактуальніших проблем у сфері економіки та управління є проблема прийняття рішень. Пошук методологічних основ ефективного прийняття рішень з подальшим моделюванням еталонного процесу вплине на зміни в поведінкових стратегіях. Практика доводить, що, наприклад, застосування навичок системного мислення призводить до суттєвого поліпшення якості прийняття рішень [6]. Одним з напрямків когнітивних досліджень є саме вивчення принципів та практик системного мислення як методу досягнення когнітивної ефективності. Цей аналіз відбувається переважно в рамках системного підходу в менеджменті у фокусі теорії управління складними соціальними системами.

Проблематика системного підходу в менеджменті опрацьована у доробку Людвіга фон Берталанфі, Олександра Богданова, Честера Бернарда та ін. Дослідження останнього часу, на які ми спираємось у власних наукових інтенціях, належать Расселу Акоффу, Кеннету Болдінгу, Джамшиду Гараєдагі, Яну Макдермоту та Джозефу О'Коннору, які суттєво збагатили методологію системного підходу в управлінні соціоекономічними системами, зокрема у сфері системного мислення.

Але в практиці застосування системного мислення в управлінні існує низка невирішених проблем, які, як можна припустити, доцільно вирішувати саме за рахунок досліджень когнітивних процесів. До них можна віднести когнітивні засади управління, зокрема когнітивні механізми прийняття рішень, що є основним фокусом сучасної науки управління. Внесення здобутків когнітивних наук (здебільшого нейронаук) в теорію та практику управління складними соціоекономічними системами є основним завданням нашого дослідження. Можна припустити, що методологічні експлікації когнітивних досліджень суттєво вплинуть на ефективність як самого процесу управління, так і на розвиток науки про управління. Одним із завдань можна вважати подальші дослідження принципів застосування системного мислення у сфері економіки та управління. Також з прагматичної точки зору важливим завданням є дослідження когнітивної ефективності управлінців, особливо в процесі прийняття рішень.

Системне мислення у сфері економіки та управління потрібне для того, щоб бачити крізь хаос та складність, для того, щоб впоратися з набором взаємозалежних перемінних. Хоча організації як єдине ціле стають все більш взаємопов'язаними та взаємозалежними, їх складові елементи прямують до все більшої незалежності та самостійного

вибору [3, 32]. Для розуміння взаємозалежності елементів системи недостатньо аналітичного мислення. Класичний аналіз – це трьохетапний процес: розкладання на частини, вивчення їх особливостей як окремих елементів, а вже потім синтез отриманих суджень для пояснення цілого. Системне мислення використовує інший підхід. «Воно вивчає систему з точки зору того навколишнього середовища, частиною якого є ця система, розглядає роль системи у функціонуванні цілого» [3, 40].

У напрямку вивчення та застосування системного мислення існує кілька підходів. Один з них обмежується, фактично, напрямком практичного здобуття певних когнітивних навичок та застосування їх у реальному житті, у процесі прийняття рішень. Цей підхід можна віднести переважно до сфери когнітивних практик. Інший підхід, не зупиняючись на практичному аспекті, прямує до узагальнень та методологічних розробок самого процесу системного мислення. Адже якщо аналітичний підхід практично не змінився протягом останніх чотирьохсот років, то системне мислення трансформувалось тричі в процесі свого розвитку. Перше покоління системного мислення (дослідження операцій) вирішувало проблему взаємозалежності у контексті механістичних (детермінованих) систем. Друге покоління системного мислення, до якого можна віднести кібернетику та теорію відкритих систем, займалось подвійною проблемою взаємозалежності та самоорганізації. На цьому етапі досліджувались негентропійні процеси у відкритих системах. Ентропія як міра хаосу збільшується в замкнених системах, а відкриті системи мають тенденцію до збільшення не хаосу, а порядку, і генерують не ентропію, а негентропію. Ці процеси вивчають переважно в контексті живих систем. Третє покоління системного мислення, основу якого складає моделювання, зокрема інтерактивне моделювання, намагається вирішити потрійну проблему взаємозалежності, самоорганізації та вибору в контексті складних, відкритих, цілеспрямованих соціокультурних систем. Вони також генерують порядок із хаосу, певною мірою їх можна назвати живими, тому що вони негентропійні та здатні до самоорганізації. Але вони відмінні від живих систем не тільки тому, що вони мають як природне, так і штучне походження. У своєму розвитку вони можуть створювати «безлад» (*«беспорядок» російською мовою*), тобто в них можуть діяти культурні настанови, які намагаються відтворювати існуючий порядок знову і знову. Саме тому в основі концепції системної методології, що активно розвивається останнім часом, разом із активною участю гравців, ітерацією та пізнанням другого порядку, лежить моделювання [3, 40-41]. Цей

напрямок когнітивних досліджень започатковано Расселом Акофом та послідовниками його школи системного менеджменту. У своєму дослідженні ми спирались на розробки його партнера-послідовника Джамшида Гараедагі, який разом з Расселом Акофом у 1986 році започаткував INTERACT як організацію-інститут інтерактивного моделювання.

У практиці управління соціоекономічними системами, зокрема організаціями, цей принцип моделювання активно використовується. Наприклад, процес створення місії та візії організації можна назвати процесом інтерактивного моделювання майбутнього, за допомогою якого реалізується цілеспрямованість організації, зокрема її ключових гравців. А в організаційному консультуванні у сфері управління організаційною культурою використовуються принципи корекції та кодифікації «культурних кодів» організації, за допомогою яких організація підтримує свій гомеостаз. Сучасні теоретики та практики управління, такі як Пітер Друкер, Едвард Демінгс, Лоренс Петер, Томас Петерс та інші, зробили суттєвий внесок у розвиток науки про управління в напрямку переходу від менеджменту знань (knowledge management) до когнітивного менеджменту (management thought). Основною ознакою цього тренду є вивчення когнітивних засад управління, зокрема дослідження прийняття рішень та відповідної зміни принципів стратегічного управління. Стратегічний менеджмент останніх десятиліть фокусується на проактивному управлінні, на відміну від адаптивного управління, яке подібне до принципів існування живих систем. Проактивне управління має на меті не адаптацію до постійно мінливих умов середовища, а пошук та конструювання ефективних стратегій власного розвитку, які й формують навколишнє середовище, а не тільки внутрішнє середовище організації. Це означає перехід від прогнозування майбутнього до моделювання його. Певною мірою це пов'язано зі складністю передбачення змін, що назрівають, а також із складністю врахування цих змін у процесі прийняття управлінських рішень. Можна припустити, що саме складність прийняття рішень в умовах невизначеності підігріває інтерес до когнітивних досліджень, а особливо до когнітивних практик роботи з майбутнім.

Не можна не погодитись, що як для теоретичного осмислення, так і для більш ефективного оволодіння когнітивними практиками, потрібно розуміти принципи та механізми, власне, самих мисленневих процесів, а бажано ще й біологічного носія мислення – людського мозку. Саме тому когнітивні дослідження останніх років зорієнтовані на розуміння біологічних основ мислення, зокрема процесу прийняття



рішень. Результатом розвитку цих досліджень можна вважати нову міждисциплінарну галузь нейробіології – нейроекономіку [10]. Нейроекономіка стала одним з перших вдалих прикладів синтезу різних наук: економічних, психологічних та біологічних, зокрема нейробіології. Результати нейроекономічних досліджень демонструють, що прийняття рішень обумовлене роботою відносно незалежних нейрональних систем мозку, що відібрані шляхом природного відбору. Філософським контекстом цих досліджень може бути еволюційна епістемологія, яка вважає своєю предметною сферою еволюційні адаптивні механізми в когнітивній сфері. З праксеологічної точки зору важливим є вивчення взаємодії «когнітивних» та «емоційних» механізмів прийняття рішень, тому що саме вона визначає ступінь раціональності людської поведінки. Раціональність у практичному сенсі означає передбачуваність поведінки ринкових гравців, що є важливим критерієм успішної підприємницької діяльності та управлінської діяльності загалом. В економічній сфері передбачуваність людської поведінки є фундаментом для прийняття рішень. Нейроекономіка, яка є міждисциплінарною наукою за своєю суттю та історичною гезею, в широкому сенсі є нейробіологією прийняття рішень (decision neuroscience) [5]. І цей напрямок розвитку дуже актуальний.

До цього напрямку належать послідовники подібної концепції – «поведінкової економіки», «економіки поведінки», або «біхевіоральної економіки» (Behavioral Economics). Прийнято вважати, що її основні засади сформулювали два психологи: лауреат Нобелівської премії з економіки 2002 року Деніел Канеман та його постійний співавтор Амос Тверскі. Їх стаття «Теорія очікувань: прийняття рішень у ризикових ситуаціях» (Prospect Theory: Decision Making Under Risk) з'явилась в 1979 році в журналі «Econometrica». У цій статті автори доводили, що люди можуть демонструвати схильність до абсолютно ірраціональної поведінки. Хоча, цю думку і раніше висловлювали інші дослідники, наприклад французький економіст Моріс Алле, проте саме вони сформулювали її остаточно, а головне, дуже вчасно [1].

Їх послідовник, автор курсу з поведінкової економіки в Масачусетському технологічному інституті (Massachusetts Institute of Technology) та автор бестселера «Поведінкова економіка» [2], Ден Аріелі в своєму інтерв'ю виданню «VOANews» висловлює узагальнення щодо перспектив та напрямків у сучасній економічній науці. Він вважає, що є тільки два напрямки – предстанники одного з них вважають, що учасники ринкових відносин реалізують оптимальні поведінкові стратегії, а інші взагалі цього не визнають. Безумовно, в

межах кожного підходу існує багато течій, але принципова позиція є саме такою: робити чи не робити акцент на аналіз оптимальної ринкової рівноваги. Аріелі вважає, що когнітивні дослідження, зокрема експериментальні дослідження щодо справжньої мотивації людей та їх способів досягнення своїх цілей, вкрай необхідні для зв'язку економіки з реальним світом. «Поведінкова економіка», яку описує та досліджує Ден Аріелі, не має єдиного теоретичного фундаменту, на відміну від неокласичного напрямку. Звичайно, дослідник хотів би, щоб основу було закладено, але він має певні сумніви щодо можливості такого єдиного фундаменту. На його думку, різноманіття варіантів ірраціональної поведінки занадто велике, щоб їх можна було обмежити якоюсь теоретичною моделлю. Сучасні наукові дослідження, не тільки в галузі економіки, повинні враховувати цю складність та варіативність досліджуваних об'єктів та більш покладатися на свою інтуїцію та експериментальні дослідження. Завданням когнітивних досліджень можна вважати точні наукові експерименти щодо виявлення характерних зразків ірраціональної поведінки та на цій основі навчитися їх передбачати. Під ірраціональною поведінкою можна розуміти відхилення від своїх власних очікувань та планів. «Така поведінка означає, що людина просто не розуміє себе, а тому ризикує втратити здатність приймати правильні рішення. Інший важливий аспект ірраціональності полягає в тому, що людині властиво одночасно мати несумісні бажання, або намагатися досягти цілей, що виключають самі себе. Якщо ми зрозуміємо ці властивості власної поведінки, то зможемо з'ясувати, що саме змушує нас вести себе з тим чи іншим ступенем раціональності [1].

Одним із найпопулярніших напрямків когнітивних досліджень у соціоекономічній сфері є вивчення когнітивних викривлень, особливо в процесі прийняття рішень. Під когнітивними викривленнями розуміють систематичні помилки, похибки або шаблонні відхилення в судженнях, які трапляються в конкретних ситуаціях. Більша частина когнітивних викривлень є ментальними відображеннями еволюційних механізмів, часто вони виконують адаптивну функцію. Можна припустити, що саме тоді, коли ці адаптивні механізми застосовуються не за тих умов, або не в тій мірі, вони й стають когнітивними викривленнями. Тобто можна припустити, що частина когнітивних викривлень є невчасно застосованими адаптаційними навичками. Іншою причиною можна вважати відсутність певних навичок мислення.

Розглянемо когнітивні викривлення, пов'язані з одним з найміцніших еволюційних адаптаційних механізмів – груповою поведінкою. «За своєю суттю люди – суперсоціальні мавпи. Ми запрограмовані на сумісне буття. Головна еволюційна стратегія нашого виду – зграйність. Ми відчуваємо себе більш щасливими, коли ми разом з іншими; наш мозок розвивається в процесі взаємодії з іншими. Але якщо мозок не розвивається в правильному напрямку, то цей збій нерідко позбавляє нас найважливіших людських навичок. Коли ж навички удосконалюються належним чином, ми здобуємо дивовижні здатності до сумісного життя та сумісної творчості» [9, 43]. у соціоекономічній сфері людська соціальність проявляється не тільки позитивно. Найчастіше вона проявляється як стадна поведінка – уподібнення в прийнятті рішень певному лідеру чи лідерам, причому воно має ірраціональний характер, тому що можуть прийматися рішення, які вочевидь суперечать прямій вигоді та власним інтенціям суб'єктів [7]. Розуміння механізмів такої ірраціональної поведінки є основним завданням когнітивних наук у галузі так званої поведінкової економіки [1].

У механізмах дії групової поведінки важливу роль відіграють стереотипи, які формують очікування. Стереотипи також відіграють важливу еволюційну роль: вони категоризують інформацію, сприяють прогнозуванню майбутнього досвіду. «Мозок не може працювати з нуля в кожній новій ситуації. Його діяльність будується на побаченому раніше. З цієї причини стереотипи не є по суті чимось недобрим. Вони забезпечують короткий шлях нашим нескінченим спробам розібратись в складних обставинах. Але оскільки стереотип забезпечує нас певними очікуваннями відносно членів якоїсь групи, він може чинити несприятливий вплив на наше сприйняття і поведінку» [2, 186-187]. Також існує своєрідний зворотній зв'язок у групових відносинах. Не тільки на спостерігача, який має певні стереотипи стосовно певної групи людей, впливають ці стереотипи. Сама група людей, яка змушена носити певний «ярлик», починає йому відповідати своєю поведінкою. Для цього ефекту в психології існує особливий термін – «праймінг», або «переднастройка» [2, 187]. Врахування цього ефекту дозволяє позбавитися певних похибок в аналізі людської думки та в процесі прийняття рішень у подальшому.

Дослідження в галузі соціології та психології малих груп, які можна було б успішно використовувати в галузі економіки та управління, потребують певних коректних експлікацій. Існує думка, що ці результати досліджень групової поведінки, групової динаміки в цілому не дуже застосовні для фірм та установ, тому що особисті

відносини та характери людей не повинні визначати функціонування всієї системи. Але розвиток сучасних комунікацій та зростання очікувань, пов'язаних складними мережами соціальних партнерів, змушує припустити, що вони певною мірою обмежують форми діяльності і таким чином впливають на динаміку відносин в організації [8, 87]. Ще одна ефективна концепція сучасного менеджменту – еволюційний менеджмент, який враховує здатність та право соціальних систем на самоорганізацію, саморозвиток тощо. «Еволюційний менеджмент заохочує та намагається їх використовувати. Мета організації – це те, що вона робить, і якщо її поведінка не здається нам раціональною, тим гірше для нас» [8, 87].

Фокусування на вирішенні соціальних проблем актуалізує когнітивні дослідження в галузі прийняття рішень в умовах невизначеності та, відповідно, поведінкової реакції соціальних суб'єктів. Недостатність інформації щодо мінливого майбутнього породжує певні хаотичні дії соціальних суб'єктів. Дослідження впливів навіювання, зараження, процесів утворення стихійних об'єднань є дуже важливими і актуальними, враховуючи сучасне складне соціальне середовище. Безумовно, проблеми управління масовою поведінкою є одними із найважливіших. Механізми масової зміни соціальної поведінки досить успішно пояснюються даними когнітивних досліджень індивідуальної та групової поведінки. Наприклад, принцип «розбитих вікон» показав, що потрібно обов'язково позбавитись від візуальних ознак антисоціальної поведінки, щоб не ініціювати її масового повторення [8]. У сфері економіки та управління також актуальними є дослідження процесів виникнення та розвитку соціальних епідемій [4], тому що, наприклад, у сфері споживання ці процеси певною мірою відбуваються. З методологічної точки зору в цьому напрямку ефективними є здобутки синергетичної програми, зокрема теорії самоорганізації складних соціальних систем [8]. Ефект незначних впливів, що призводять до значних наслідків, який притаманний синергетичній парадигмі, яскраво проявляється в соціоекономічній площині.

Сучасні когнітивні дослідження, особливо ті, які були ініційовані практичними соціоекономічними запитаними, досить чисельні та результативні. Але однією з основних проблем подібних масивів інформації є їх розрізненість, поверховість та надлишкова прагматичність висновків, а також відсутність загальної філософсько-методологічної бази. А це неминуче призводить до складності методологічних експлікацій досягнень когнітивних наук. Крім того, як і раніше, актуальним залишається питанням ефективності

методологічних підходів до проведення самих досліджень. Слід відзначити, що в якості методологічних підходів успішно зарекомендували себе синергетичний та системний підходи. Системна методологія як інтегральна мова інтерактивного моделювання успішно застосовується в управлінні складними соціоекономічними системами [3]. Зауважимо, що класичний системний підхід досить успішно використовується у вирішенні багатьох складних, важливих проблем, але нелінійні ефекти, особливо в ситуації неконтрольованих ризиків та тотальної невизначеності, більш повно досліджуються в синергетичній науково-дослідницькій програмі. Синергетика є найбільш ефективною в «режимі із загостренням», в умовах нестабільності, які ми всі зараз переживаємо. Слід зазначити, що сучасна нестабільна ситуація вимагає не тільки правильних, але в першу чергу своєчасних рішень, отже питання когнітивної ефективності зараз дуже актуальні. Масовий науковий та загальний інтерес до когнітивних досліджень, можливо, обумовлений саме цією причиною.

Отже, перспективами наступних досліджень можна вважати подальше вивчення можливостей та обмежень, розвитку та стабілізації людського когнітивного потенціалу. Це, як вже підкреслювалось, здебільшого напрямок нейронаук, когнітивної психології тощо. Але існують інші перспективи вирішення прагматичних завдань у сфері економіки та управління, які базуються на інших напрямках когнітивних досліджень. У них використовуються зовсім інші методи досягнення когнітивної ефективності як кінцевої мети. Це напрямок створення штучних інтелектуальних систем підтримки прийняття рішень, інформаційних оболонок на кшталт когнітивних мереж, дослідження у сфері створення та практичного застосування в управлінні колективного віртуального інтелекту та інше. Порівняльний аналіз прагматичної спроможності цих різних напрямків когнітивних досліджень є тільки одним із можливих напрямків наукових розвідок. Слід зазначити, що в обох напрямках когнітивних досліджень існує багато не тільки методологічних, а й етичних проблем. Але вже зараз можна зазначити, що методологічні експлікації сучасних когнітивних досліджень можуть бути успішно застосовані в соціальній та економічній сферах діяльності людей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Аріелі Д.* Інтерв'ю виданню VOANews [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://gtmarket.ru/laboratory/publicdoc/2008/1750>. – Заголовок з екрану.

2. *Ариэли Д.* Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом / пер. с англ. Павла Миронова. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 296 с.
3. *Гараедаги Дж.* Системное мышление: Как управлять хаосом и сложными процессами: Платформа для моделирования архитектуры бизнеса / [Пер. с англ. Е.И. Недбальская; науч. ред. Е.В. Кузнецова]. – Минск: Гревцов Паблшер, 2007. – 480 с.
4. *Гладуэлл М.* Переломный момент: Как незначительные изменения приводят к глобальным переменам. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. – 236 с.
5. *Ключарев В.А.* Нейроэкономика: нейробиология принятия решений / В.А. Ключарев, А. Шмидс, А.Н. Шестакова // Экспериментальная психология. – 2011. – № 2. – С. 14-35.
6. *О'Коннор Дж.* Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем// Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт. – М.: Альпина Бизнес Букс., 2006. – 256 с.
7. *Турлакова С.С.* Теоретический анализ стадного поведения в экономике // Научный вестник ДГМА. – 2010. – № 1 (6Е). – С. 400-405.
8. *Хиценко В.Е.* Самоорганизация: Элементы теории и социальные приложения. – Изд.2-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 224 с.
9. Эрлс М.Стадо. Как изменить массовое поведение, используя энергию подлинной человеческой природы ; пер. с англ. – М.: Эксмо, 2008. – 432 с.
10. *Glimcher P.W. and Rustichini A.* Neuroeconomics: the consilience of brain and decision [Электронный ресурс] // Science. – 2004. – № 306. – P. 447–452. – Режим доступа: //http://www.mendeley.com/catalog/neuroeconomics-consilience-brain-decision-1.

***Нестерова М.А. Методологические экспликации когнитивных исследований в сфере экономики и управления.***

*Сложная социоэкономическая ситуация нашего времени требует поисков методологических оснований эффективной человеческой деятельности. Одной из самых актуальных проблем в сфере экономики и управления является проблема принятия решений. Поиск методологических оснований эффективного принятия решений с последующим возможным моделированием эталонного процесса будет способствовать успешному изменению поведенческих стратегий.*

*Ключевые слова: когнитивные исследования, менеджмент, поведенческая экономика, принятие решений, системное мышление.*

*Nesterova M. A. Methodological explications of cognitive researches in the economics and management.*

*Complex social-economic situation of nowadays demands of searching of effective human activity's methodological base. One is the most actual problem in the economics and management is decision making problem. The search of methodology of effective decision making with the possible following modeling of the ideal process will support changes to better in behavioral strategies.*

*Keywords: cognitive researches, management, behavioral economics, decision making, system thinking.*

*Ливенко В. І.*

## **ІНФОРМАЦІЙНЕ КЕРУВАННЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЕ ЯДРО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОТИБОРСТВА**

*У статті розглянуто теоретичні засади інформаційного керування. Проаналізовано етапи реалізації інформаційного керування.*

*Ключові слова: інформаційне керування, інформаційне протиборство, концепція, стратегія, сценарій.*

Стає усе більш очевидним, що майбутнє світової спільноти разом з природними багатствами буде визначати володіння інформаційними ресурсами та інформаційною зброєю. Першість у розвитку інформаційної сфери істотно позначиться на розстановці сил на світовій арені. За деякими прогнозами швидке вдосконалення методів цілеспрямованого впливу на інформаційні процеси і системи керування супротивника здатне не тільки вплинути на стратегічний баланс сил, що склався у світі, але і змінити існуючі сьогодні критерії оцінки такого балансу, на основі співвідношення геополітичних, економічних і військових факторів [8, 34].

Інформація сьогодні набуває характеру стратегічного ресурсу сучасних розвинутих суспільств. Основою цього є той факт, що будь-який речовинний процес, якщо він підлягає контролю і керуванню, має своє ізоморфне інформаційне відображення. Будь-якій дії передують деяка інформаційна модель ситуації, що виникла і способи її зміни. Ефективність дій людини багато у чому залежить від правильного управлінського рішення, що у свою чергу залежить від інформаційного моделювання ситуації, від пошуку потрібної інформації та її переробки [6, 142].

Будь-яка запланована зміна предмета праці, особливо якщо вона вимагає проведення спільних робіт, не можлива без керування процесом побудови моделі у голові (безлічі взаємопов'язаних образів), тобто у ідеальному чи віртуальному контурі управління, так і без керування безпосередньо в природі, тобто у фізичному контурі управління [17, 3].

Поняття «керування» та «інформація» тісно взаємопов'язані. Будь-яке керування ґрунтується на процесах отримання, перетворення і використання інформації (інформаційних ресурсів), що циркулює у каналах прямого і зворотного зв'язку.

Якщо для більшості звичайних організацій інформація є своєрідним ресурсом, то при реалізації інформаційного керування вона вже не тільки ресурс, але і стратегічна зброя, що використовується для ефективного інформаційного керування. При реалізації інформаційного керування не існує витрат праці і капіталу, не пов'язаних з використанням інформації. Інформація, інформаційний фонд стають основним ресурсом ефективного прийняття рішень. Як правило, основною проблемою у прийнятті і реалізації ефективних управлінських рішень є не брак ресурсів і капіталу, а відсутність інформації, необхідної для використання цих ресурсів і капіталу з найбільшим успіхом [6, 190].

Ефективність інформаційного керування не в останню чергу зумовлена тим, що окрема людина у сучасному суспільстві в принципі не має можливості провести повноцінний аналіз ситуації, пов'язаний з необхідністю знайти і обробити колосальний обсяг інформації для формування об'єктивної картини і прийняття рішення в умовах різкого браку часу [3, 440].

Проблематиці інформаційного протиборства присвячено чимало робіт вітчизняних науковців, особливої уваги заслуговують праці наступних авторів: Бегма В., Биченок М., Галака О., Горбулін В., Дзюба Т., Дудикевич В., Жарков Я., Жук С., Льяшов О., Копах В., Ладне Д., Литвиненко О., Мезенцева Н., Ожеван М., Павлюк Ю., Поляруш О., Почепцов Г., Цвяк І., Чмельов В., Шедяков В. та ін.

Дослідження, присвячені питанням інформаційного керування, репрезентовані насамперед напрацюваннями російських науковців: Бухарін С., Денисов О., Ковальов В., Кононов Д., Косяченко С., Кузнецов М., Кульба В., Малков С., Малюгін В., Манойло А., Мікрін Є., Расторгуєв С., Циганов В., Чернов І. та ін.

Мета статті – охарактеризувати теоретичні засади інформаційного керування.



Оскільки інформаційне керування – це процес, то як і будь-який процес, воно має певну структуру. Для досягнення поставленої мети передбачається визначити поняття інформаційного керування, описати його складові елементи та з'ясувати умовний алгоритм його здійснення.

Під інформаційним керуванням розуміють процес вироблення та реалізації управлінських рішень у ситуації, коли керуючий вплив носить неявний, непрямий характер, а об'єктові керування надана обумовлена суб'єктом управління інформація про ситуацію (інформаційна картина), орієнтуючись на яку цей об'єкт немовби самостійно вибирає лінію власної поведінки [8, 34].

У праці «Теоретические основы информационного управления» [10] розглянуто загальні вимоги до змісту дослідницьких робіт з розробки методологічних і теоретичних положень, що є основою вироблення і реалізації інформаційного керування. В. В. Кульба, Д. А. Кононов, В. Д. Малюгін, В. В. Циганов як методологію дослідження структури, властивостей і можливостей процесів інформаційного керування використали їх моделювання на основі інтеграції системно-логічного, інформаційно-логічного, структурно-соціального та сценарного підходів [10].

Механізми інформаційного керування пов'язані з прагненням так сформулювати повідомлення про оточуючу реальність, щоб людина приймала їх як цілком зрозумілі та діяла відповідно, незважаючи навіть на їх неадекватність. Таємна сторона високої ефективності інформаційного керування полягає у дотику до безсвідомого людини, витонченому маніпулюванні сприйняттям дійсності. Роль безсвідомого та психоаналіз інформаційних процесів у сучасному суспільстві розглядає В. Попов [14-16].

Сучасні політологи зазначають, що хоча засоби інформації не визначають того, як населення буде думати, вони насправді визначають те, про що слід думати. Те, що з'являється у повідомленнях, стає на порядок денний суспільного життя, те, про що не повідомляється, може бути втрачено саме тоді, коли суспільство відчуває у цьому найбільшу потребу.

Наше уявлення про реальність базується не на раптовому одкровенні, воно формується день за днем і рік за роком на основі відомостей про те, що відбувається у світі, про які повідомляють головним чином засоби масової інформації. Наш погляд на реальний світ дуже динамічний. Він складається із сукупності уявлень, скоректованих на основі об'єктивного підходу, коли відомі усі елементи, що підлягають оцінці. Коли ж один якийсь елемент

відомостей про обстановку виключається або, навпаки, включається, наше уявлення про соціально-політичну картину світу виявляється спотвореним. В основі людського розуму закладено вміння розпізнавати причину і наслідок, але передумовою його вразливості виявляється залежність людини від знання чіткої картини і значення подій, що відбуваються. Коли якась частина, що з'єднає причину і наслідок, виявляється затемненою, ми будемо помилятися, але джерела помилок стають незрозумілими. Тому помилки будуть повторюватися з року в рік, з десятиліття у десятиліття, бо у свідомості зникає щось, чим ми керуємося у нашій суспільній поведінці [6, 146].

У процесі планування та реалізації інформаційного керування виокремлюють наступні основні етапи: усвідомлення проблеми; аналіз ситуації; формулювання мети; сегментація цільової аудиторії, вивчення та аналіз характеристик її сегментів; побудова дерева цілей; розробка концепції, стратегії, програми та сценарію еволюції під впливом інформаційного керування; розробка плану дій, вибір методів і засобів реалізації інформаційного керування; моніторинг, контроль, аналіз ефективності та коригування [9, 60].

Важливим кроком є розробка концепції інформаційного керування – документу, у якому мають бути викладені загальні уявлення про поточний стан системи, її минулі стани, а також прогноз інформаційного керування у майбутньому.

Створення концепції починається з ретельного вивчення поточного стану та передісторії еволюції об'єкта. Мета вивчення – виявити якісні, ключові зміни, що відбуваються у соціальній системі, оцінити можливості сегментації аудиторії, дати якісну оцінку основних параметрів виділених сегментів.

Концепція повинна містити коротку характеристику сфери, у якій здійснюється інформаційне керування, опис обстановки і найважливіших факторів, можливості впливу на об'єкт і ситуацію. Вона включає прогноз основних подій на період далекоглядності, перелік та загальний опис завдань, методів і засобів інформаційного керування, що слід використовувати [9, 61].

У дослідженні «Технологии несилового разрешения современных конфликтов» розглянуто концептуальні засади протидії інформаційно-психологічним війнам [13].

На основі розробленої концепції будують «дерево цілей», на кожному рівні якого з докладністю, яка визначається його значимістю, формулюють завдання, що потребують вирішення. При цьому на кожному рівні фіксують лише ті проблеми, вирішити які може тільки

керівник цього рівня. Дерево цілей будують зверху вниз, на основі концепції та поетапно, рівень за рівнем так, щоб заходи наступного рівня забезпечували вирішення завдань попереднього. Необхідно забезпечити таку організацію інформаційного керування, при якій гарантується виконання усіх підцілей найнижчого рівня.

Стратегія – це напрям і спосіб досягнення мети. Стратегія інформаційного керування багато у чому залежить від цільової аудиторії, методів генерації, творчості, виконавців і засобів поширення інформації. Впливи інформаційного керування засновані на досягненнях політології, соціології, психології і фізіології людини [9, 63].

У рамках стратегії інформаційного впливу формуються довгострокові цілі та реалізуються шляхи їх досягнення. Стратегія повинна відрізнитися винахідливістю і орієнтуватися на результат. Обрана стратегія буде мати значний вплив на вибір сценаріїв і програми реалізації інформаційного керування, обсяги використовуваних засобів. Перший крок у визначенні стратегії – вибір цільової аудиторії та її сегментація. Другий – розробка основоположної мети програми і сценарію реалізації інформаційного керування, вибір виконавців [8, 36].

Питанням стратегічного планування у сфері національної безпеки присвячено монографію Горбуліна В. П. та Качинського А. Б. «Стратегічне планування: вирішення проблем національної безпеки» [5]. У книзі «Методы и технологии информационных войн» розглянуто методи усвідомлення цілей інформаційних війн, їх представлено у вигляді дерева цілей, процедури ситуаційного аналізу, методів та етапів формування стратегії інформаційної операції [2].

Об'єктом інформаційного керування є певна аудиторія, яку можна розподілити на спеціалізовану і масову. Основною їх відмінністю є характер об'єднання індивідів у цю аудиторію. Спеціалізовану аудиторію можна виокремити формальним чином (наприклад, колективи виробничих підприємств) і неформально (наприклад, футбольні вболівальники). Масова аудиторія не є цілісним утворенням, має неорганізований характер, не має чітких закритих кордонів і може змінюватися від однієї ситуації до іншої. Основою, базовим елементом будь-якої аудиторії є людина, що має індивідуальні характеристики, достоїнства і недоліки. У рамках інформаційного керування необхідно вивчити поведінку людини у її взаємодії з іншими людьми, а також ті аспекти поведінки людини, які пов'язані зі її спілкуванням, приналежністю до соціальних класів і груп, участю у трудових колективах, політичних організаціях, неформальних групах

тощо. Тому фундаментальними поняттями при використанні інформаційного керування стають особистість як суб'єкт вироблення управлінських рішень і об'єкт їх прямого і непрямого впливу на аудиторію і колектив. Саме у цих рамках у результаті спілкування реалізується діяльність особистості та групи [7, 26].

Основним органом планування та управління розробкою і реалізацією заходів інформаційного керування має бути спеціалізована організаційна структура.

Головними функціями такої структури є:

- забезпечення своєчасного виявлення проблеми, її аналіз і вироблення ефективних управлінських рішень;
- забезпечення якісної постановки цілей і їх деталізації з орієнтацією на загальну і спеціалізовані сегменти аудиторії;
- забезпечення прогностичної оцінки ефективності прийнятих управлінських рішень;
- забезпечення ефективного зворотного зв'язку і оцінки ефективності прийнятих рішень [6, 189].

Відповідно до виконуваних функцій така структура повинна забезпечувати реалізацію наступних напрямків діяльності:

- підготовки стратегічних, тактичних і оперативних рішень у сфері інформаційного керування та їх документування;
- обробки інформації, що надходить, ведення баз даних та знань, комплексної оцінки обстановки;
- моделювання ефективності впливу інформаційного керування з використанням засобів і можливостей обчислювальної техніки;
- доведення прийнятих рішень до реалізації та контролю за їх виконанням, моніторингу та оцінки ефективності.

Управлінські рішення приймаються у різних обставинах, включаючи кризові, і тим не менш вони повинні бути прийняті своєчасно, бути максимально обґрунтованими і забезпечувати найбільш повне та ефективне використання наявних можливостей. Для цього потрібне чітке з'ясування керівництвом цілей і завдань майбутньої операції, всебічна і об'єктивна оцінка обставин, компетентність. Основними складовими цього складного процесу є збір та підготовка вихідних даних, побудова моделі розвитку ситуації, формулювання (прийняття) рішення керівником, конкретизація і деталізація рішення у плані реалізації інформаційного керування, доведення рішення до виконавців, а також організація, оперативне управління та контроль за його реалізацією [6, 189].

Одним з методів представлення інформації про можливі зміни соціально-політичної обстановки і вироблення ефективних управлінських рішень є сценарії розвитку ситуації.

Сценарій може розглядатися як «система передумов та нарис плану перебігу подій» [12].

Під сценарієм розвитку соціально-політичної ситуації розуміють «модель зміни обстановки, що пов'язана з прийняттям і реалізацією управлінських рішень, та визначається у дискретному часовому просторі з заданим часовим кроком» [6, 183].

Ключовим поняттям методології сценарного підходу є поняття невизначеності. Найбільш поширене розуміння цього терміна – часткова або повна відсутність інформації про структуру та можливі стани системи і (або) її середовища [10, 21].

Будь-який сценарій – спроба зняти невизначеність, що неминуче супроводжує прогнозування розвитку соціально-політичної ситуації. Це можна здійснити або на основі тієї інформації, яка вже накопичена суспільством про різноманітні соціально-політичні ситуації, та/або на основі отриманої нової інформації за допомогою наукових досліджень, а також за допомогою особистого досвіду експерта.

За ознакою типу ймовірнісних оцінок подій, пов'язаних з розвитком соціально-політичної ситуації, сценарії поділяються на базові (найбільш ймовірні), песимістичні й оптимістичні.

Базовий сценарій зручний для глибокого і ретельного аналізу з метою підвищення ефективності організації превентивних і оперативних заходів з управління розвитком соціально-політичною ситуацією. Песимістичний сценарій – це набір подій і взаємозв'язків між ними, що призводять до максимальних втрат і збитків у результаті їх виникнення та розвитку. Оптимістичні сценарії відбивають, відповідно, ті події і взаємозв'язки між ними, що призводять до позитивних тенденцій у розвитку соціально-політичної ситуації [6, 184].

Основні вимоги до форми представлення сценаріїв наступні:

- простота і зручність аналізу в процесі підготовки та прийняття рішень;
- можливість обробки на ЕОМ у діалоговому (інтерактивному) режимі;
- ясність структури сценарію, взаємозв'язків між основними подіями.

Сценарний підхід передбачає дослідження інформаційних процесів у соціальних системах на основі побудови і вивчення сценаріїв поведінки об'єктів (синергетичні сценарії) і сценаріїв керування ними

з позицій інформаційно-логічного, структурно-соціального та системного підходів (атракативні сценарії). Це дозволяє вивчати багатоаспектні проблеми, аналізувати і синтезувати сценарії раціональної інформаційної поведінки соціальних суб'єктів і у кінцевому рахунку перейти до створення системи інформаційної безпеки соціального об'єкта, структури чи процесу в умовах активних інформаційних впливів [10, 18].

Як вважає Е. Янч, «сценарій не передбачає майбутнє, а формує його варіант». У цьому вислові міститься важлива передумова для ідеї прогнозів, що справджуються. У термінах синергетики оприлюднений сценарій формує атрактор, а отже жорстко впливає на майбутнє [12, 132].

Процес інформаційного впливу одного об'єкта на інший доцільно декомпонувати на наступні етапи: генерація даних (відображення стану джерела впливу), генерація інформаційних елементів та інформаційних сукупностей, передача інформації джерелом впливу, прийом інформації реципієнтом, генерація сукупності даних об'єктом впливу, генерація інформаційних елементів і створення нових інформаційних сукупностей об'єкта впливу. Кожен з цих етапів має свої особливості і повинен бути описаний спеціальними характеристиками, а спільність їх здійснення полягає у тому, що вони занурені у спільне інформаційне поле [10, 18]. У книзі «Оформализации понятия информационного поля» розглянуто формалізацію інформаційної взаємодії суб'єктів у термінах «інформаційного поля».

У монографії «Інформаційні впливи та операції. Теоретико-аналітичні нариси» розглянуто сценарії спеціальних інформаційних операцій, спрямованих на здійснення впливу на суб'єктів ухвалення рішень, на великі маси людей в умовах дестабілізованих обставин та на зміну політичного курсу держави [12]. У статті «Зовнішньополітичні впливи у контексті ініціювання політичної нестабільності» автор розглянула сценарії ініціювання політичної нестабільності [11].

Будь-яке керування, у тому числі й інформаційне, припускає знання щодо поведінки об'єкта керування, про його можливі реакції на зовнішні керуючі впливи. Тому для успішної реалізації інформаційного керування необхідно реалізувати постійне спостереження (моніторинг) за станом керованого об'єкта.

Під моніторингом інформаційного керування розуміють проведення планомірних і цілеспрямованих вимірювань явищ і

параметрів розвитку керованого об'єкта і їх подальший аналіз [6, 206].

При здійсненні моніторингу реалізуються наступні завдання:

- визначення параметрів спостереження;
- визначення способів отримання необхідних даних;
- визначення алгоритмів обробки результатів спостереження та їх подальша інтерпретація.

У монографії «Проблеми захисту інформаційного простору України» розглянуто деякі положення щодо моніторингу комплексних інформаційних загроз [4].

Отже, організація інформаційного керування передбачає розробку концепції, здійснення ситуаційного аналізу та побудови дерева цілей. Об'єктом інформаційного керування є цільова аудиторія, а вивчення її сегментів і аналіз характеристик є окремим важливим завданням. Відповідно до ухваленої стратегії інформаційного керування обирають методи і засоби здійснення інформаційних впливів. Планування і реалізацію заходів інформаційного керування, розробку відповідних програм і сценаріїв еволюції соціально-політичної ситуації здійснює спеціалізована організаційна структура, що може розглядатися як суб'єкт інформаційного керування. Завершальним етапом інформаційного керування є моніторинг, контроль і аналіз ефективності керуючих впливів, їх необхідне коригування.

Напрямки подальших досліджень вбачаємо у вивченні ролі та місця інформаційного керування у системі політичного керування та забезпечення національної безпеки держави.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Бухарин С.Н.* О формализации понятия информационного поля / С.Н. Бухарин, В.И. Ковалев, С.Ю. Малков // Информационные войны. – 2009. – № 4. – С. 2-9.
2. *Бухарин С.Н., Цыганов В.В.* Методы и технологии информационных войн. – М.: Академический Проект. – 2007. – 382 с.
3. *Вепринцев В.* Операции информационно-психологической войны. Краткий энциклопедический словарь-справочник / В. Вепринцев, А. Манойло, А. Петренко, Д. Фролов. – М.: Горячая линия – Телеком, 2005. – 495 с.
4. *Горбулін В.П., Биченок М.М.* Проблеми захисту інформаційного простору України: монографія. Ін-т пробл. нац. безпеки. – К.: Інтертехнологія, 2009. – 136 с.
5. *Горбулін В.П., Качинський А.Б.* Стратегічне планування: вирішення проблем національної безпеки. Монографія. – К.: НІСД, 2010. – 288 с.

6. *Кузнецов Н.А.* Информационная безопасность систем организационного управления. Теоретические основы. / Н.А. Кузнецов, В.В. Кульба, Е.А. Микрин. – М: Наука, 2006. – Том 1. / РАН, Институт проблем передачи информации. – 496 с.
7. *Кульба В.В.* Средства и объекты информационного управления / Кульба В.В., Кононов Д.А., Косяченко С.А., Цыганов В.В., Чернов И.В. // Информационные войны. – 2009. – № 4. – С. 20-32.
8. *Кульба В.В.* Характеристики, методы и функции информационного управления / Кульба В.В., Кононов Д.А., Косяченко С.А., Цыганов В.В., Чернов И.В. // Информационные войны. – 2009. – № 2. – С. 33-42.
9. *Кульба В.В.* Планирование и реализация информационного управления / Кульба В.В., Кононов Д.А., Косяченко С.А., Цыганов В.В., Чернов И.В. // Информационные войны. – 2010. – № 3. – С. 59-69.
10. *Кульба В.В.* Теоретические основы информационного управления / Кульба В.В., Кононов Д.А., Малюгин В.Д., Цыганов В.В. // Информационные войны. – 2008. – № 2. – С. 16-23.
11. *Ливенко В.І.* Зовнішньополітичні впливи у контексті ініціювання політичної нестабільності // Політологічний вісник. Зб-к наук. праць. – К.: «ІНТАС», 2012. – С. 261-275.
12. *Литвиненко О.В.* Інформаційні впливи та операції. Теоретико-аналітичні нариси: Монографія – К.: НІСД, 2003. – 240 с.
13. *Манойло А.В.* Технологии несилового разрешения современных конфликтов. Под. ред. проф. А.И. Петренко. – М.: Горячая линия – Телеком, 2008. – 392 с.
14. *Попов В.Д.* Духовно-информационная сила эгрегора: монография / В.Д. Попов. – М. : Изд-во РАГС, 2010. – 150 с.
15. *Попов В.Д.* Информация: как открывается ящик Пандоры (Информация в системе управления) : монография. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – 110 с.
16. *Попов В.Д.* Тайны информационной политики (социокommunikативный психоанализ информационных процессов): [монография] – М.: РАГС, 2009. – 299 с.
17. *Расторгуев С.П.* Информация как энергия образа // Информационные войны. – 2010. – № 4. – С. 2-6.
18. *Цыганов В.В., Бухарин С.Н.* Информационный менеджмент. Механизмы управления и борьбы в бизнесе и политике: Словарь-справочник. – М.: Академический Проект, 2009. – 506 с.

***Ливенко В.І. Информационное управление: концептуальное ядро информационного противоборства.***

*В статье рассматриваются теоретические основы информационного управления. Анализируются этапы реализации информационного управления.*



*Ключевые слова: информационное управление, информационное противоборство, концепция, стратегия, сценарий.*

**Lyvenko V. I. Information management: the conceptual core of information warfare.**

*The article deals with the theoretical foundations of information management. Analyzed the stages of implementation of information management.*

*Keywords: information management, information warfare, concept, strategy, scenario.*

**Васильєва І. В.,  
Кірієнко С. В.**

## **БІОЕТИКА В КОНТЕКСТІ ТЕНДЕНЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ**

*Стаття присвячена аналізу основних факторів, що зумовлюють появу біоетики, пов'язаних із загальним процесом розвитку науки і філософії, зміною парадигм знань у ХХ столітті.*

*Ключові слова: філософія, наука, біоетика, спеціалізація, інтеграція, міждисциплінарний, парадигма, постнекласична наука.*

Серед сучасних наук, які ґрунтуються на міждисциплінарних підходах, біоетика займає особливе місце, оскільки намагається дати відповіді на комплекс питань, пов'язаних з життєдіяльністю людини у сучасному технізованому, інформатизованому і глобалізованому світі не тільки з наукових (природничих, гуманітарних), а й гуманістичних позицій. Одночасно факт появи біоетики проблематизує ряд важливих уявлень про шляхи подальшого розвитку знання та культури, науки та філософії.

Проблемам біоетики присвячені праці багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Передусім слід відзначити фундаментальні підходи її фундаторів: А. Швейцера, В. Поттера, Е. Згречча, Р. Віча, Т. Бічампа, Дж.Ф. Чілдресса. У працях українських (С. Вековшинина, Л. Кулініченко, Ю. Кундієв, В. Москаленко, В. Нападиста, М. Попов, С. Пустосвіт та ін.), російських (Р. Апресян, А. Гусейнов, Б. Юдін, П. Тищенко та ін.), білоруських (Т. Мишаткіна, Е. Фонотова, С. Денисов, Я. Яскевич) учених досліджуються питання предмета біоетики, її структури, принципів, обґрунтовуються підходи щодо окремих біоетичних і біомедичних проблем.

Метою статті є дослідження виникнення біоетики в контексті розвитку науки та філософії, загальної тенденції до інтеграції знань.

Кожна галузь знань має свій особливий, лише їй притаманний, комплекс чинників, що зумовлюють її генезу та подальший розвиток. Пояснення певної науки лише через опис предмета дослідження та методології, звичайно, буде неповним. Історія не має смислу без змістовних культурних та пізнавальних подій, процесів, що її наповнюють, а наука та культура, в свою чергу, не існують без історії. Знання, культура, форми діяльності – принаймні в своїй частині – принципово змінні. Не існує застиглих *зразків* пізнавальної діяльності, що несуперечливо та повно пояснювали б процес пізнання, хоча якщо й існують, то лише як його хибні або обмежені тлумачення. Також спотвореним та обмеженим буде опис наукової або філософської галузі без врахування взаємодії з іншими галузями чи навіть з культурою в цілому. Так само, як явище культури чи пізнання не існує поза історією, так само воно не існує ізольовано, окремо, а лише враховуючи як змінність, так і взаємодію, а ще історичний перебіг взаємодії галузей знань між собою та з рештою явищ культури, можна претендувати на адекватне розуміння.

Будь-яка галузь знань має власний, *неповторний характер змінності* чи *характер історичних змін*, якщо вдаватись до образного порівняння, то це як ріка, що має власне русло та неповторний плин води. Характер історичної змінності обумовлюється певною логікою. У цій логіці можна виокремити дві взаємопов'язані складові, що відображають, з одного боку, власне внутрішню логіку розвитку предмета, з іншого боку, зовнішні чинники, характер взаємодії дисципліни з іншими дисциплінами, галузями науки та культури тощо. Тобто йдеться про внутрішні та зовнішні чинники цього процесу.

Кожна галузь знань має власний характер історичної змінності, виразно неповторний та показовий, який так чи інакше складається з двох зазначених частин. Так, наприклад, частину філософських дисциплін у певному сенсі можна вважати взагалі незмінними, якщо врахувати, що існує ряд питань, які ніколи не знаходили, не мають досі, і, можливо, ніколи не матимуть остаточної відповіді – це питання, які прийнято почасти іронічно, скептично, а почасти серйозно називати «одвічними». Ситуацію з цими питаннями можна характеризувати як незмінність, постійність, застиглість, невразливість, недосяжність (для впливу чи зусиль), або, залежно від настанов чи настрою, як безплідність, відкритість... Проте якщо не враховувати відсутність або неможливість остаточної відповіді, то можна констатувати бурхливі зміни в розумінні цих питань від епохи

до епохи, від мислителя до мислителя: питання змінюються, збагачуються тлумаченнями, не знаходячи остаточного вирішення ...

*Певна незмінність* протягом цілих епох, постійність, сталість, застиглість, дійсно характеризує фундаментальне філософське знання, і не слід зневажати ані негативні оцінки цього факту, ані виправдальні настрої. З іншого боку, характер *взаємодії* філософії з рештою явищ культури ніколи не залишається незмінним, не характеризується ніякою сталістю, тут можна спостерігати навіть цілком спрямований процес – утворення нових дисциплін з дерева філософії та перетворення частини умоглядних питань на предмет досвідної науки.

*Характер змінності* в точній або в досвідній науці є дещо іншим, тут ми можемо спостерігати протилежність постійності – для науки характерні динамізм, принаймні безперервні, спрямовані зміни. Логіка існування науки є логікою змін: у найпростішому тлумаченні кожен наступний етап історії науки повинен мати деякі переваги перед попереднім, хоч і не завжди очевидно – які саме. Для науки, за задумом, має бути характерним розвиток знань. Що таке дослідження, якщо не здобування нових або вдосконалення існуючих знань?

Пояснюючи *характер історичної змінності* досвідних та точних наук, філософи науки звертаються до ідей на зразок кумулятивізму, або ідеї наукових революцій. Обидва шляхи пояснення є абстрактними припущеннями щодо природи розвитку науки, наукового знання, полярно протилежними за значенням абстрактними схемами. Власне, кожна реальна концепція розвитку науки є певною комбінацією кумулятивістських уявлень та уявлень про революційний шлях розвитку знань. Взаємодія згаданих та інших ідей свідчить про відсутність однозначності у поясненні розвитку науки. Сам шлях розвитку наукового знання настільки складний, що, наприклад, Т.Кун наголошує на схильності самого наукового співтовариства ретроспективно спрощувати історію науки, полегшуючи собі розуміння: «Спокуса ретроспективно переписати історію завжди була всюдисующою та неподоланною. Але вчені завжди були більш схильні до спокуси зміни історії почасти через те, що результати наукового дослідження не показують жодної очевидної залежності від історичного контексту...» [2, 184].

Якщо говорити про загальні тенденції розвитку наук та філософії у взаємодії з культурою та багатоманітністю людської діяльності, то визначальною тенденцією протягом століть була тенденція до розгалуження природничого знання з поступовим звуженням сфери, що належала до філософської рефлексії, а відповідно, і послабленням впливу філософії на розвиток наукових знань. Факт спеціалізації

суперечить природі філософського знання, що тяжіє до узагальнень, філософії не лише не вдається гарантувати свою плідність для конкретних наукових пошуків, але навіть важко *визначити своє місце* серед знань, що розвиваються. К. Поппер свого часу звернув увагу на парадокс філософської самокритики щодо одного з напрямків філософії минулого століття: «Мені здається доволі парадоксальним, що філософи, пишаючись своєю вузькою спеціалізацією у сфері вивчення звичайної мови, однак вважають своє знайомство з космологією достатнім, аби висувати судження щодо відмінностей філософії та космології, і прийти до висновку, що філософія за своєю природою не може зробити в космологію жодного внеску» [5, 40]. Позиція Поппера показова: засуджуючи «самокаліцтво» філософії, якщо та заперечує свою роль у загальній структурі знань, що розвиваються, Поппер, однак, підтримує негативну оцінку стану справ у філософії порівняно зі станом справ у науці, перший він порівнює з «чимось, що нагадує купу руїн» [5, 34].

Щоб зрозуміти, що біоетика займає особливе місце, відіграє особливу роль в історії розвитку знань, слід поставити питання: поперше, які саме типи взаємодії знань або людської діяльності призвели до того, що з'явилась біоетика – настільки широка за обсягом комплексна міждисциплінарна наука?

По-друге, враховуючи, що засновник біоетики В. Р. Поттер обґрунтовував необхідність біоетики логікою розвитку природничого знання, яким чином вийшло так, що спрямована на спеціалізацію та заперечення філософської невизначеності природнича або точна наука повертає до біоетики, що має яскраво виражений філософський характер?

На фоні попередніх міркувань зрозуміло, що, принаймні, особливостями біоетики серед інших дисциплін (і комплексних дисциплін зокрема) є поєднання далеко неспоріднених галузей знань та культури; переоцінка процесу спеціалізації і самого співвідношення цих галузей.

У цьому смислі біоетика відрізняється від решти дисциплін тим, що порушує наявні загальні тенденції, характер історичних змін та їх логіку: біоетика не просто поєднує галузі – вона повертає філософію в процес розвитку конкретних знань в іншій, щоправда, ролі, застосовуючи інші вимоги, тоді як раніше головною тенденцією була тенденція витіснення філософії з процесу розвитку конкретних знань. Процеси диференціації знань, розгалуження дисциплін, збільшення їх кількості та спеціалізації супроводжувалися постійним збільшенням трудомісткості окремих досліджень, все більшою взаємодією науки та

економіки, самого життя суспільства. Приклад фізики є достатньо красномовним: якщо на початку розвитку сучасної фізики вчений міг вдовольнитись лабораторією, що була облаштована на його власні кошти, де сам створював прилади для дослідів, то до теперішнього часу фізика не просто розділилась на теоретичну та експериментальну, але загалом наразі найважливіші дослідження не можуть бути запланованими та здійсненими однією людиною, вони вимагають зусиль великих *інтернаціональних* колективів, а кошти на спорудження приладів на зразок великого адронного колайдера утворюються завдяки внескам з бюджетів багатьох розвинених держав. Отже, напрямок розвитку науки у сучасних умовах постає не просто як суспільна, а як глобальна тенденція. У рамках цієї глобальної тенденції уявити собі подолання ряду чинників, що спонукають до спеціалізації, подальшого зрощення суспільного життя та процесу безперервного розвитку науки в подальшій деталізації досліджень та до розподілу праці між науковцями, дуже важко. У першу чергу, спеціалізація забезпечує певний рівень компетентності особистості у тій галузі, де вона працює. І економічно, і за логікою розвитку знання, і за логікою дослідницької діяльності, і за логікою своєї соціальної ролі, – *позитивна* наука (термін, винайдений Контом, напрочуд вдалий для того, щоб позначити все нефілософське знання) спрямована на деталізацію досліджень та спеціалізацію наукового персоналу дослідницьких установ, а також на постійну інтенсифікацію взаємодії науки та суспільства. Отже, переоцінка процесу спеціалізації є особливою подією в історії розвитку знання, історичним зламом, навіть претензією на епохальний злам. Відомо, що існує протягом декількох останніх десятиріч тенденція до утворення комплексних дисциплін на зразок астробіології або біофізики. Виникає питання, чи не можна пояснити появу біоетики загальною *культурною* тенденцією до інтеграції знання, яка в свою чергу є закономірним результатом розвитку знання і культури в цілому?

Як відомо, історія розвитку науки постає як складне, суперечливе поєднання процесів диференціації та інтеграції. Культурно-історичний розвиток супроводжувався освоєнням людиною все нових і нових сфер реальності, а відповідно й опануванням нових об'єктів досліджень, відокремленням предметів і методів окремих наук, специфікацією і спеціалізацією наукових знань. Водночас з культурним і науково-технічним поступом людства зростає потреба у синтезі знань, що знаходить свій вираз у посиленні тенденції до інтеграції, створення міждисциплінарних зв'язків як між однопорядковими науковими

дисциплінами, так і науковими дисциплінами, які належать до різних груп наук (природничих, соціально-гуманітарних, технічних тощо).

Український філософ О. Перова проаналізувала концептуальні і методологічні зміни у дослідженні живого в процесі переходу від класичної до некласичної і до сучасної постнекласичної моделі науки [4, 72-96]. На її думку цінністю класичної науки вважалося об'єктивно-істинне знання, процес наукового дослідження уявлявся як раціональне пізнання предмету, так би мовити, зі сторони [4, 74]. На цьому етапі формуються обмеженодисциплінарні, локально-фрагментарні підходи. Саме такими, як вважає професор М. Попов, «є клінічні знання в медицині як відображення початкового і традиційного вивчення та лікування окремих органів і систем людського тіла» [3, 29]. Прикладом можуть бути і деякі напрями теоретичної та клінічної медицини, такі як гістологія, ембріологія, офтальмологія, урологія тощо.

Некласична модель науки (кінець XIX – перша половина XX ст.), яка ґрунтується на еволюційних підходах, полісистемності, популяційному стилі мислення актуалізувала значення міждисциплінарного синтезу між суміжними науковими дисциплінами, тобто інтеграційних зв'язків всередині окремих груп (підсистем), наук. Цей процес можна умовно позначити як перший рівень міждисциплінарного синтезу.

Проявами цього процесу в природничих науках можна вважати виникнення біоорганічної хімії, біохімії, біофізики та ін., посилення в медицині орієнтації на врахування взаємозв'язків і взаємозалежностей між різними органами та системами людського організму, формування підходу до людини як до цілісного організму.

З становленням постнекласичної науки, яка вибудовується на засадах плюралістичності, холізму, методології синергетики інтенсивно розвивається міждисциплінарний синтез другого рівня: між дисциплінами, які належать до різних груп наук. З середини XX ст. починають виникати міждисциплінарні інтегративні науки, які пов'язані з дослідженням різних аспектів здоров'я людини: психологія здоров'я, соціологія медицини, соціологія здоров'я, екологічна етика тощо. Наприклад, соціологія медицини як галузь соціології, що ґрунтується на міждисциплінарних підходах, інтегрує підходи медицини з підходами соціально-гуманітарних наук: соціології, психології, соціальної психології, культурології, антропології. Сьогодні простежується тенденція гуманітаризації не тільки природничих, а й прикладних, технічних знань, які постають швидше як засоби гуманізації людини і суспільства.

З постнекласичною наукою пов'язується і феномен «пост науковості», оскільки йдеться про інтеграцію наукових (раціональних) і ціннісно-нормативних підходів, які містяться не тільки у філософії, етиці, а й в інших формах духовної культури, передусім релігії. Українські науковці Ю. Канигін, В. Кушерець наголошуючи на дедалі чіткіших проявах своєрідного **синкретизму** (злиття, нерозчленованості) науки післявоєнного часу (постнекласичного) і християнського вчення, особливо помітного в епоху кібернетики й інформатики, посилаються на слова А. Ейнштейна: *«Коли наука зробить своє головне зусилля й підніметься на свою головну вершину, вона там знайде релігію»* [1, 86]. У певній мірі слухність цієї думки підтверджує і розвиток сучасних інтегративних напрямів, які по суті виходять за межі міждисциплінарності: валеології, валеософії і особливо біоетики.

Методом біоетики є аналіз не суто раціональний або філософський, а швидше критичний, який ґрунтується на розумі, просвітленому вірою. На формування біоетичних підходів значний вплив мала християнська філософія: томізм з його ідеєю відсутності бар'єрів між релігією та філософією, містикою та наукою; неотомізм, який здійснив антропоцентричний поворот від людини до Бога, в ракурсі екзистенції людини в реальному світі, який вважає особистістю й людину, яка не може реалізувати свої розумові здібності. Подібні думки були властиві і представникам релігійного екзистенціалізму (Г. Марсель, К. Ясперс, М. Хайдеггер), стверджуючи, що тіло є феноменом «Я» людини, співпринципом і знаком індивідуальних відмінностей.

Хоча, на наш погляд, пояснення появи біоетики як результату загальної тенденції до інтеграції знання у XX столітті є також прийнятним, але можна помітити деякі тонкі відмінності, зокрема:

- утворення комплексних дисциплін не обов'язково є тенденцією, протилежною спеціалізації, адже компетентність, наприклад, біофізика не є сумою компетентностей біолога та фізика, це, насправді, може бути подальша спеціалізація – спеціаліст буде компетентний лише в тій частині біології, яку вдається дослідити за допомогою методів фізики, і фізику в тій мірі і в тій частині, яка застосовується для дослідження біології, але не більше. Отже, насправді ми маємо не одну інтегровану спеціалізацію, але з спеціалізацій: фізик, біолог, біофізик, і жоден з них не може замінити іншого і т.д.;

- нова комплексна наука, що виражає тенденцію до інтеграції знань протягом останніх десятиріч, як правило, залишається в рамках наукового знання, претендує на розвиток знання, яке може характеризуватись як позитивне, тоді як біоетика ніби погоджується на ту саму «не-позитивність», що притаманна філософії протягом всієї її історії. Біоетика, на думку В. Р. Поттера, – це «нова мудрість, котра об'єднує біологічні знання та загальнолюдські цінності» [6, 13];

- біоетика все ж базується на тому, чи починається з того, що дає вустами свого засновника В. Р. Поттера відверто негативну оцінку самій загальній тенденції спеціалізації в цілому, тобто виступає зі світоглядною позицією, в рамках якої спеціалізація як панівна донедавна тенденція розвитку більшості наук піддається критиці. Цим біоетика відрізняється від більшості новоутворених комплексних дисциплін і вирізняється в загальній тенденції розвитку знання в цілому, бо, як правило, комплексна дисципліна не містить загальних суджень щодо ролі спеціалізації чи інтеграції в розвитку людського знання і не розглядає, не аналізує тенденції розвитку знання як свій *предмет*. Тоді як біоетика претендує на роль регулятора розвитку знання, а не лише на роль однієї з його галузей.

Позаяк претензія на регулювання знання, яка далеко не завжди сприймалась як виправдана, характерна для філософії, то чи не є поява біоетики певним поверненням філософією собі ролі, на яку вона претендувала протягом всієї історії, хоча ніколи остаточно не досягала?

Чи можна стверджувати, що розвиток знань пройшов коло і повернувся у вихідну точку? Тобто чи можна побачити закономірність, в тому, що знехтувана спочатку вимога філософів щодо цілісності, смислової насиченості та гуманітарної зорієнтованості знання раптом виявляється важливою, навіть повертається з *необхідністю*? Мабуть, поява філософських концепцій на зразок гегелівської, де пізнання замикається в коло, тобто такої, що твердила б щось подібне до такого: «філософська мудрість відчуває себе в науку, щоб потім знову повернутись до себе у новій якості або на новому рівні» – вже неможлива. Слід, зокрема, все ж зауважити, що коли представники природничих наук звернулись до біоетики і таким чином визнали необхідність питань філософського плану, повернення науковців до філософії в примітивному смислі не відбулось: біоетика не є повторенням філософії чи її частини хоч би й на новому рівні – це є *нове інтегративне утворення*. У біоетиці, точніше в супутній до неї практиці, ми знаходимо заперечення певних рис філософії. Зокрема, якщо для філософії, як її традиційно розуміють, характерним є



плюралізм – багатоманітність концепцій, і його подолання було б протиприродним для філософського мислення, то для біоетики, якщо її розглядати саме у практичному застосуванні, характерне змушене спрямування на певне подолання плюралізму. Незважаючи на представленість ряду концепцій та ідей у полі мислення і дискусійному полі, біоетика прагне (і змушена через свою безпосередню практичну спрямованість) до єдиного вирішення кожної ситуації. Це цілком доцільно, наприклад, при вирішенні долі піддослідних тварин або шкідливого виробництва, але це не є рисою філософії: плюралізм є і слабкістю філософії і одночасно її важливою особливістю – вимушеною і показовою водночас. З іншого боку, в своїй теоретичній частині біоетика має спиратись на багатоманітність поглядів чи не більшою мірою, ніж традиційне філософське знання, адже якщо філософська школа чи напрям можуть у власних рамках вважати вирішеними деякі питання і сприймати свою позицію як основну, ігноруючи принаймні частину потенційних опонентів, то біоетика має інакшим чином враховувати коло можливих поглядів через ту обставину, що багатоманітність позицій не регулюється біоетикою, а надається їй соціумом. Тому в теоретичній частині та у викладанні зокрема біоетика залишається плюралістичною за характером. Ця та ряд інших принципових відмінностей не дозволяють побудувати інформативну абстрактну схему повернення тенденцій розвитку знання по колу до своїх витоків.

Таким чином, становлення біоетики є проявом інтегративних тенденцій, властивих постнекласичній моделі науки, які виходять за межі міждисциплінарності, поєднуючи наукові (раціональні) та ціннісно-нормативні підходи, які містяться у філософії, етиці, релігії та інших формах духовної культури. Тому виникнення і природу біоетики можна пояснити загальною культурною тенденцією до інтеграції знань, властивою сучасному суспільству.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Канигін Ю.М., Кушерець В.І.* Біблія та майбутнє науки: орієнтири сучасних знань. – Вид. 2-ге, допов. – К.: Т-во «Знання» України, 2009. – 163 с.
2. *Кун Т.* Структура научних революцій. – М.: Прогресс, 1977. – 300с.
3. *Москаленко В.Ф., Попов М.В.* Біоетика: філософсько-медичні проблеми. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2005. – 218 с.
4. *Перова О.Є.* Філософські аспекти біоетики: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 160 с.

5. *Поттер К.* Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
6. *Поттер В.Р.* Биоэтика – мост в будущее. – К.: Изд. Вадим Карпенко, 2002. – 216 с.

***Васильева И. В., Кириенко С. В. Биоэтика в контексте тенденции интеграции знаний.***

*Статья посвящена анализу основных факторов, влияющих на появление биоэтики, связанных с общин процессом развития науки и философии, сменой парадигм знания в XX веке.*

*Ключевые слова: философия, наука, биоэтика, специализация, интеграция, междисциплинарный, парадигма, постнеклассическая наука.*

***Vasylieva I. V., Kirienko S. V. Bioethics in the context of trends of knowledge integration.***

*The article analyses the main factors that contribute the emergence of bioethics, factors related to the general process of development of science and philosophy, changing paradigms of knowledge in the twentieth century.*

*Keywords: philosophy, science, bioethics, specialization, integration, interdisciplinary, paradigm, postnonclassical science.*

***Кравченко А. А.***

## **СВОБОДА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ**

*У статті досліджена проблема формування і розвитку особистості учня в освітньому процесі. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості, а відповідальність є атрибутом діяльності вчителя як співпричетності до особистості учня.*

*Ключові слова: свобода, відповідальність, саморозвиток, об'єкт, суб'єкт, турбота, творчість, освіта.*

Загострення «ціннісного релятивізму», який панує в наш час, обумовлює потребу у *догматичному авторитеті*, який дозволяв би подолати сумніви та вагання. Освіта в цьому контексті постає перед необхідністю або утворювати чітку ціннісну ієрархію, що у наш час тотального плюралізму та байдужості є неможливим, або створювати умови для формування в учнів здібності *критично* та *творчо* конституювати критерії вибору, спираючись не на наявні ідеологеми та міфи, а на «живий досвід» загальнолюдської культури. Звичайно,

що ті чи інші авторитети постійно виникають впродовж людського життя. Проте проблема полягає не у тому, щоб знищити всі авторитети. Наслідком такого нищення будь-якого авторитету була б не *свобода*, а *сваволя*, яка в кінцевому рахунку розчиняє людину в стихії несвідомого, тобто призводить до нової несвободи. У педагогічній діяльності важливим є критичне прийняття дійсних культурних авторитетів. Авторитет не повинен бути *відчуженою* силою, яка ззовні детермінує людське життя. Авторитет в горизонті культури розпредметнюється як втілення людських сутнісних сил, та постає ще однією «можливістю» самореалізації особистості.

Достатньо широке коло питань, пов'язаних з розробкою проблеми самореалізації особистості, знайшли відображення в працях відомих вітчизняних та зарубіжних вчених: В. П. Андрущенко, В. П. Беха, В. Г. Кременя, В. Г. Табачковського, В. В. Ляха, І. В. Бичка, П. С. Гуревича, Г. М. Тавризана та ін. Зокрема, вони розглядали різні підходи філософії екзистенціалізму до ситуації існування людини у світі.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених різноманітним аспектам екзистенціального буття людини та її свободи, залишаються питання, пов'язані з вирішенням проблеми свободи в навчальному процесі, що наближає освіту до сучасних запитів.

Мета статті полягає у розгляді проблеми свободи та відповідальності в освітній діяльності, яка повинна створювати можливості для розвитку людини як саморозвитку, що є творчим процесом конститування власної автентичності.

Розвиток людини співпричетний збільшенню свободи та відповідальності. Це справедливо не тільки для окремого індивіда, але й для розвитку усього людства. Історичний поступ може бути представлений як збільшення *можливостей свободи*. Проте ця можливість може залишатись і не реалізованою. Відокремлення людини від природи, сім'ї чи наявного соціуму супроводжується процесом *індивідуалізації* та розвитком особистості. На початку свого розвитку дитина ще не здатна самостійно діяти, і тому вона цілком залежна від інших людей. Тільки з розвитком власної волі з'являється можливість діяти та вирішувати самостійно, саме в цей період зростає необхідність у *навчанні*.

Слід відзначити, що фундаментальним моментом взаємовідносин між вчителем та учнем є *свобода* дитини. Але тут ще не досягається вищий ступінь свободи, внаслідок того, що у повчанні передбачається *перевага* вчителя, який *керує* дитиною. У цьому випадку вчитель бере на себе турботу та відповідальність за учня. Дитина сприймається тим,

хто тільки повинен стати «дорослим», тобто рівним вчителю. Коли людина сприймається як особистість, то до неї можна тільки *звертатися*. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості. Тільки у відповідь на цей *заклик-звернення* особистість вступає у *співприсутність* та *співтворчість* з іншим, тоді можна говорити про розвиток, який завжди є *саморозвитком*. У *заклику* немає місця вищості. В просторі заклику-звернення люди перебувають в умовах повного рівноправ'я та відкритості один одному.

Значимо, що *турбота* про «Іншого» є необхідною підставою освітньої діяльності. Вчитель у своїй турботі про учня бере *відповідальність* за нього. Необхідно пам'ятати, що ця відповідальність є невід'ємною від відповідальності вчителя перед самим собою. Адже якщо педагогічний процес є творчим, то у ньому відбувається конституювання як учня, так і вчителя. «Трансцендування» притаманне людському способу існування взагалі. Навчання і виховання для того, щоб не бути виключно вербальним процесом, включають у себе не тільки інформування (в такому випадку повчання редукується до *вербалізму*), але і *особистісний приклад*, який повинен розумітися як *співбуття*. Проте турбота, як підкреслював М. Гайдегер, може виступати у «різних модусах» [5, 146].

Необхідно пам'ятати, що авторитет вчителя може трансформуватися у *авторитарність*. Тут наявна така турбота, яка бере всю відповідальність на себе і цим позбавляє відповідальності іншого. Особистість вчителя підміняє собою особистість учня та заступає його «місце». Учні залишається виконувати накази та «приводити» себе у відповідність до вимог вчителя. Таким чином знімається трагічність свободи та разом з тим зникає свобода як необхідна умова становлення особистості. Той, хто позбавлений відповідальності, сприймає своє «місце» в готовому вигляді. Це *соціальне, етичне, світоглядне* «місце» виявляється наперед визначеним турботою вчителя. Навіть якщо учень не відчуває утиску та сприймає цю турботу добровільно, він підпадає під *владу* вчителя. Парадоксальність та небезпечність цієї ситуації полягає у тому, що чим сильніше учень спочатку був захоплений *проблематичністю* світу та власного буття, чим сильніше у ньому було пробуджене бажання пошуку та дослідження, тим швидше він здатний відмовитися від власної самості та свободи. Виникає описаний Е. Фроммом феномен «*втечі від свободи*». Спроба повернути *комфортний спокій* та *непроблемність* раннього дитинства штовхають людину під владу першого ліпшого авторитету. Е. Фромм писав: «Спроби такого

повернення неминуче отримують характер підпорядкування, при якому, втім, ніколи не зникають суперечності між владою та дитиною, яка підкорюється цій владі. Свідомо дитина може вважати себе задоволеною, але підсвідомо вона відчуває, що розплачується за відчуття безпеки повноцінністю та силою своєї особистості. У кінцевому випадку підкорення призводить до зворотного результату: невпевненість дитини збільшується, і одночасно у ній розвивається ворожість та неспокій, які тим більше є небезпечними, що спрямовані проти людей, від яких вона продовжує бути залежною (або стала залежною)» [4, 33].

Система навчання та виховання, яка позбавляє учнів ініціативи та свободи, «виготовляючи» справного виконавця, ігнорує екзистенційні засади індивідуального буття. Вчитель взаємодіє з дитиною так, ніби «душу» можна формувати так само, як і будь-який інший речовий субстрат. Тим більше, що розвиток відбувається не лінійно та послідовно, а переривчасто, стрибкоподібно. Екзистенційний розвиток людської самості взагалі не може бути спричинений ззовні. Каузальна логіка, яка працює у світі механіки, не спрацьовує у світі культури. Адже, як було зазначено вище, розвиток людини завжди є *саморозвитком*, саме тому він з необхідністю включає в себе свободу та творчість. Цілеспрямований, планомірний та організований вплив на дитину, який позбавляє її відповідальної ініціативи, свідомо чи несвідомо уподібнює її речі.

Момент «розуміючого» відкриття світу, «зустрічі» з невідомим не може бути наперед спланованим та прогнозованим. Розсудкова організація та планування педагогічної діяльності повинні бути спрямовані на конституювання *умов* навчання та виховання, на організацію освітнього простору. Проте не можна допускати, щоб вони розповсюджувались і на відносини вчителя з учнями. В межах уречевленої активності відносини будуються за типом «Я-Воно». Натомість насправді людські відносини, які виникають на основі співтворчості, є відносинами «Я-Ти». Учень завжди повинен бути «*Ти*» та ніколи «*Воно*». Вплив на дитину як на безлику річ з метою отримання «педагогічного» результату неминуче вироджується до «символічного насильства» (П. Бурдьє). Необхідне терпіння та мудрість, щоб рухатись не попереду учня, а разом з ним. Необхідна співпричетність особистості учителя особистості учня.

Слід відзначити, що «масове навчання» в межах «класно-урочної» системи не дає можливості вчителю *індивідуально* працювати з учнями. Тому ігнорується відмінність між учнями у якості та глибині розуміння запропонованого їм культурного матеріалу. Нерівномірність

та стрибкоподібність розвитку людської особистості ставить під питання можливості та межі педагогічного планування.

Авторитарному типу «турботи за іншого» протистоїть можливість такої турботи, яка не стільки заступає місце «Іншого», скільки є «*заступництвом*» (М. Гайдеггер) за нього у його *екзистенційному способі бути*. Подібна турбота полягає не у тому, щоб зняти з іншого турботу про себе, а, навпаки, повернути її йому. «Ця турботливість, яка сутнісно стосується власної турботи – тобто екзистенції іншого, а не чого, яке його стурбувало, допомагає іншому стати у своїй турботі пильним та *для неї вільним*» [5, 146]. Саме в просторі такої турботи ученя сприймається як рівноправна особистість, а освітній процес як *співтворчість*, як «трансцендування» до нових можливостей самореалізації особистості.

Особистість, як відомо, не є *об'єктом*, вона – те у кожній людині, що не може бути остаточно об'єктивоване. Задовольняючи потреби відчуженої техногенної цивілізації, вчитель все більше віддаляється та протистоїть «особистісному універсаму» дитини. У межах так організованого освітнього простору все впорядковане, ніщо не створюється наново і не спонукає до пошуку та дослідження, як це має місце там, де є *свобода і відповідальність*. Таким чином, освіта перетворюється на величезний та ефективно організований «розплідник», «фабрику зірок». Отже, як писав з цього приводу Е. Мунье, не можна, людину ставити в один ряд з камінням, деревами, тваринами, розуміючи її як дерево, здатне переміщатися в просторі, або як підступного хижака. Особистість – це не об'єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і будь-якій інший, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо і водночас створюємо зсередини. Будучи всюди, вона ніде не дана заздалегідь [3, 309].

Багатий досвід особистості знаходить постійний вираз у *творчості ситуацій, норм та цінностей*. Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що обумовлює, не поневолює. Ці міркування є важливими для визначення призначення вчителя, адже часто можна спостерігати, як пошуки та вагання об'єктивуються у впорядковані схеми та звички педагогічної діяльності, а первинність міжособистісного спілкування, зустрічі, захопленість поступається місцем формальним вимогам учбового процесу. При цьому абстрактна, однобічна розсудкова раціональність починає домінувати над цілісністю *мудрості*, культивування механічної суми корисних «компетенцій» над багатогранністю *особистості*. Все це супроводжується «розщепленням» цілісності людської особистості та завершується її

об'єктивацією. Необхідно пам'ятати, що *особистість* є жива активність самотворчості, комунікації та єднання з іншими особистостями, яка реалізується і пізнається у дії. «Людиноцентризм» як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розгортання за умови, що вчителю буде відомий «*досвід персоналізації*» (Е. Муньє). Якщо врахувати перелічені вище екзистенційні умови діяльності вчителя (*розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність іншому* тощо), то цілком зрозуміло, що людину неможливо примусити плекати «*людину в собі*». Тому, наголосимо ще раз, *розвиток людини є саморозвитком*.

Викладач діє у просторі співіснування вільних і творчих особистостей, тому він повинен позбавитися «раціоналістичного утопізму» (Х. Ортега-і-Гассет), тобто уявлень про можливість до кінця пізнати та спланувати особистість. Він повинен привчити себе діяти у ситуації невизначеності та непередбачуваності, що захищає від жорсткої систематизації та змушує *співтворити* кожен свою зустріч з учнем. Ірраціональність особистості привносить невикорінний мотив *таїни, чуда, благоговіння* у педагогічну діяльність.

У межах *абстрактно-раціоналістичної* позиції вчитель переконаний, що, одержавши раціональне знання про предмет, він тим самим досягнув знання його сутності. У контексті відносини «вчитель-учень» подібні раціоналістичні уявлення претендують остаточно розгадати таїну особистості. Проте, згідно з точкою зору В. В. Львіна, раціональне знання не дає і в принципі не здатне дати знання сутності предмета в цілому, воно «ковзає» на поверхні і служить виключно для цілей орієнтації людини в оточуючому середовищі. Так, компас у руках мандрівника необхідна річ, але мандрівник йде невідомою місцевістю в певну сторону, а не марно тиняється у вихідний день по алеях парку. Але невже компас може надати нам опис і характеристику місцевості? Так і абстрактне рефлексивне знання – провідник у світі, знайомому йому виключно в самих приблизних рисах. Таким чином, раціональне знання можливе лише відносно світу явищ, річ сама по собі для нього недосяжна [2, 24]. Звідси стає зрозуміло, що тип мислення, діяльності, знання та відносин є взаємообумовленими моментами цілісного педагогічного процесу. Його цілісність співпричетна мірі іманентної залученості суб'єктів цього процесу (вчителя та учня). Редукція освіти до однієї функції відтворення наявного стану соціальної системи призводить до розщеплення існування учня на «*навчання*» та «*життя*», а діяльності вчителя – на «*роботу*» та «*життя*».

Мова йде про те, що «омертвілість навчання» є наслідком відсутності можливостей самореалізації особистості у цьому просторі. Необхідно пам'ятати, що йдеться як про особистість вчителя, так і про особистість учня, які виявляються однаково відчуженими від освітнього процесу. У такому випадку не може бути ніякої співпричетності або співучасті у долі один одного. Так само відчуженим, тобто байдужим та відстороненим, постає і знання. Воно перестає бути «репрезентацією буття», адже у ньому немає точок дотику з реальним світом.

Ситуація, подібна описаній вище, характерна для «інструментального знання» взагалі. У межах «навчання», що протистоїть життю, знання є ситуативним, тобто таким, що втратило свій історичний контекст. Ця «історичність» детермінує усі виміри діяльності вчителя та учня. *Час* – ще одна фундаментальна засада людського існування та педагогічної діяльності зокрема. Людина є історична істота, вона єдина здатна усвідомлювати свою *смертність* (конечність). Окреслюючи межі свого існування, вона «ек-зистує» за ці межі. Звідси відкривається можливість виміряти, оцінити індивідуальне життя мірою, яка перевищує його, здійснити «*блаженний стрибок у вічність*» (С. К'єркегор), розгортати власне існування *sub specie aeternitatis* («під знаком вічності»). Яким чином освіта може ввести людину в історію, зробити її дійсно *історичною істотою*, а значить і людиною як «*родовою істотою*»? Шлях в історію не може бути формалізований, якщо розуміти історію як розвиток людської сутності. При такому підході засвоєння історії є нічим іншим як *самопізнанням*. Варто зауважити, що одночасно це і *творчий процес конституювання власної автентичності*.

Зазначимо, що духовний пошук особистості відбувається не на пустому місці, він включений в загальний потік історії, в конкретно-історичну спадщину. Історія не є «мумією культури» (О. Шпенглер), однією з форм її життя є освітній простір. Неможливо засвоїти будь-який зміст історії, одночасно не творячи його «зсередини» знову [1]. Таким чином, поняття «творчості» відіграє провідну роль в екзистенційно-гуманістичному розумінні історії. Освіта повинна повернути *людинувимірність* історичній обумовленості, тоді вона знову розширюється до свободи непередбачених можливостей сутнісної самореалізації людини. Натомість дегуманізація історичного змісту в освіті перетворює її на простір відтворення жорсткої репресивної системи панівних над конкретним індивідом норм та способів поведінки.



Отже, загалом діяльність вчителя повинна бути спрямована на формування умов екзистенційної самоідентифікації людини. Учень у такому випадку не «об'єкт виховання та навчання», а цілісна, відкрита різноманітним можливостям особистість. Освітній простір ця особистість може переживати як неминучий, але *відчужений час*, а може як *час самореалізації*. У першому випадку учень (так само як і вчитель) тільки *існує* у цьому часі, в іншому він *присутній* (буквально перебуває *при суті*). Становлення людської самості не тотожно формуванню індивідуального змісту. У такому випадку цей процес цілком вичерпується межами психології. Історичний час дозволяє людині долати психічні, біологічні та навіть соціальні детермінанти свого існування через те, що є свідомою трансформацією дійсності. Саме завдяки цьому він дозволяє особистості бути, тобто творчо реалізуватися в контексті загальнолюдських гуманістичних цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. Философия свободного духа / Н. Бердяев. – М.: Республика, 1994.–480 с.
2. Ільїн В.В. Апологія іраціонального. Філософія для тебе / В. В. Ільїн. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 232 с.
3. Мунье Э. Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме /Э. Мунье // Путь в философию. Антология. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – С. 307-316.
4. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер. с англ. А. Лактионова. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.

***Кравченко А. А. Свобода и ответственность как условие саморазвития личности в образовании.***

*В статье исследуется проблема формирования и развития личности ученика в образовательном процессе. Свобода обуславливает необходимость обращения к человеческой самости, а ответственность является атрибутом деятельности учителя как сопричастность к личности ученика.*

*Ключевые слова: свобода, ответственность, саморазвитие, объект, субъект, забота, творчество, образование.*

***Kravchenko A. A. Freedom and responsibility as a condition of self-development in education.***

*The paper investigates the problem of formation and development of the student's individual in the educational process. Freedom stipulates the appeal*

*to human self, and responsibility is an attribute of the teacher's activity as the involvement to student's individual.*

*Keywords: freedom, responsibility, self-development, object, subject, concern, creativity, education.*

*Шерстюк Н. В.*

## **ДИСКУРС: ВІД СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ДО СОЦІАЛЬНО-КОНСТРУКЦІОНІСТСЬКИХ ТЕОРІЙ ДИСКУРС-АНАЛІЗУ**

*У статті розглянуто становлення поняття «дискурс». Проаналізовано класифікації теорій дискурсу у праці Маріанне В. Йоргенсен і Луїзи Дж. Філіпс «Дискурс-аналіз. Теорія і метод».*

*Ключові слова: дискурс, дискурс-аналіз, дискурсивна психологія, критичний дискурс-аналіз, соціальний конструкціонізм.*

На сучасному етапі розвитку гуманітарного знання сфера вживання поняття «дискурс» є дуже широкою, що вказує на його полідисциплінарність. Дискурс став одним із головних понять ряду наук (філософія, логіка, соціологія, семіотика, теорія комунікації, лінгвістика тощо), проте залишається чітко не визначеним. Зараз не існує дефініції, яка б відобразила всю багатогранність цього поняття і задовольнила термінологічні запити гуманітарних наук.

У зв'язку з цим виник цілий комплекс міждисциплінарних теорій у гуманітарних і соціальних науках під загальною назвою «дискурс-аналіз», метою якого є критичне дослідження дискурсу. Дискурс-аналіз – цілісний комплекс, що містить:

1) філософські (онтологічні й епістемологічні) передумови, які стосуються ролі мови у соціальних структурах світу;

2) теоретичні моделі дослідження певної проблеми;

3) методологію того, як вибрати підхід до дослідження проблеми;

4) специфічні прийоми аналізу цієї проблеми [2, 21].

Сьогодні теорія дискурсу є галуззю наукового знання, яка розвивається дуже активно, породжуючи велику кількість публікацій, наукових конференцій, університетських курсів, дисертацій, присвячених різним сферам застосування теорій дискурсу та дискурс-аналізу. На сьогоднішній день у академічному середовищі сформувалися наукові школи й напрями, які пропонують власні

оригінальні теоретичні моделі дискурсу і способів проведення дискурс-аналізу.

Праці зарубіжних та вітчизняних вчених присвячені різним аспектам дискурсивної проблематики. Лінгвістичні аспекти теорії дискурсу досліджували М. Бахтін, Е. Бенвеніст, О. Кубрякова, Дж. Лакофф, М. Макаров, М. Пеше; семіотичні аспекти вивчали Р. Барт, Ж. Бодріяр, У. Еко, П. Серіо; комунікативно-семіотичні аспекти аналізували Е. Шейгал, О. Русакова; комунікативно-культурологічні аспекти досліджували В. Карасик, В. Красних, С. Холл; політичні аспекти вивчали М. Ільїн, Я. Торфінг, П. Чілтон, К. Шаффнер; теорію медіадискурсу досліджували Т. Дейк, Н. Феркло, Л. Чоуліаракі; теорії філософського дискурсу постструктуралістів вивчали такі науковці, як Ж. Дельоз, Ж. Дерріда, Ю. Крістева, Ж.-Ф. Ліотар, М. Фуко та Ю. Габермас. В Україні цими питаннями займаються О. Боровицька, Р. Бубняк, Т. Воропай, Г. Жуковець, О. Зернецька, В. Іванов, Р. Іванченко, В. Шкляр, Г. Яворська та ін.

Мета статті – проаналізувати становлення поняття «дискурс» та класифікації теорій дискурсу у праці Маріанне В. Йоргенсен і Луїзи Дж. Філліпс «Дискурс-аналіз. Теорія і метод».

Поняття «дискурс» – *diskursus* (лат.), *discourse* (англ.), *discourse* (фр.), *discorso* (італ.) – походить від латинського «*diskurrere*», що означає «обговорення», «переговори». Уперше як термін у цьому значенні він почав використовуватися в епоху Відродження. Тоді «дискурс» мав негативний зміст і означав: «вести не зовсім зрозумілий і довгий монолог», «говорити багато і нічого при цьому не сказати». Філософія, риторика й теологія Відродження зробили чималий внесок у розвиток терміну «дискурс».

Завдяки цьому на початку Нового часу із дискурсом почали пов'язувати обговорення наукових проблем у типовому для цієї епохи есеїстському стилі з використанням національної (не латинської) мови. Ця зміна стилю йшла паралельно із руйнуванням середньовічної картини світу та жорсткої дисциплінарної культури середньовічної вченості, з відмовою від анонімності й набуттям значущості індивідуального авторства тексту. «Дискурсивним» почало називатися таке систематичне, методичне, понятійне мислення, яке послідовно, частинами є певним цілим і тим самим робить це ціле придатним для пізнання. Нове мислення було покликане компенсувати брак гносеологічної здатності людини приходити до необхідного знання шляхом безпосереднього споглядання. Дискурсивне пізнання трактувалося як антитеза до інтуїтивного пізнання, дискурс як

монологічно побудована мова, як письмо, як систематичний трактат протиставлявся усній мові, діалогу [3, 351-354].

Неоднозначність трактування дискурсу у ХХ ст. виражається у тому, що під ним розумілася монологічна мовно-мовленнєва конструкція, наприклад мовлення або текст, а також послідовність здійснюваних у мові комунікативних актів: діалог, розмова, письмові тексти, присвячені загальній тематиці. Дискурс пов'язували з такою активністю в мові, яка відповідає специфічній мовній сфері і володіє специфічною лексикою. Крім того, продукування дискурсу здійснюється за певними правилами синтаксису і з певною семантикою. Отже, дискурс створюється в певному смисловому полі і покликаний передавати певні смисли, спрямований на комунікативні дії зі своєю граматикою. Вирішальним критерієм дискурсу визначалося особливе мовне середовище, в якому створюються мовні конструкції. Відповідно до цього розумінням дискурс – це «мова в мові», тобто певна лексика, семантика, прагматика і синтаксис, які проявляються в актуальних комунікативних актах, мовленні й текстах.

Дискурс у 60-70-х роках ХХ століття розумівся як послідовність речень або мовних актів, пов'язаних між собою. У такому розумінні він починав трактуватися як поняття. Вже до кінця 80-х років ХХ століття під дискурсом починають розуміти складне комунікативне явище, складну систему ієрархії знань, що містить, крім тексту, ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, установки, цілі адресата та ін.), необхідні для розуміння тексту [1, 8]. Крім того, існують також й інші традиції розуміння дискурсу, зокрема традиція, що йде від М. Фуко, пов'язана з включенням у контекст розгляду дискурсу владних відносин і ідеології, в полі яких дискурс набуває того чи іншого соціального значення. У цьому сенсі дискурси мають соціальні наслідки для окремих соціальних груп. Ця традиція розвинулася у соціально-конструкціоністські підходи до дискурс-аналізу.

Відбулося інтенсивне проникнення дискурс-аналізу в гуманітарну і соціально-політичну науку, яке супроводжувалося появою різноманітних теорій дискурсу. Вони ґрунтуються на певних світоглядних і методологічних підходах до тлумачення самого поняття «дискурс», на різних дослідницьких традиціях, способах трактування і опису дискурсивних практик, їх структур і функцій.

У роботах останніх років неодноразово здійснювалися спроби систематизації та класифікації існуючих теорій дискурсу і дискурс-аналізу. Однією з таких цікавих робіт є класифікація Маріанне В. Йоргенсен і Луїзи Дж. Філліпс, яка викладена у їхній спільній книзі

«Дискурс-аналіз. Теорія і метод». М. В. Йоргенсен і Л. Дж. Філліпс зазначають, що під дискурсом часто розуміють ідею про те, що мова структурована залежно від певних стереотипних поведінкових реакцій (патернів), які обумовлюють висловлювання людей у різних соціальних сферах життя. Наприклад, «медичний дискурс», «політичний дискурс» тощо. Дискурс-аналіз – це аналіз таких патернів [2, 17].

У праці «Дискурс-аналіз. Теорія і метод» класифікація теорій дискурсу здійснюється на основі проведення порівняльного дослідження трьох теоретико-методологічних підходів до дискусійного аналізу, які автори відносять до однієї спільної міждисциплінарної галузі – соціально-конструкціоністського дискурс-аналізу. Цими трьома підходами, які аналізують дискурс з позиції соціального конструкціонізму, є такі: 1) дискурсна теорія Е. Лакло і Ш. Муфф; 2) критичний дискурс-аналіз (КДА); 3) дискурсивна психологія.

«У основі всіх підходів, – говорять автори книги, – загальне уявлення про те, що наш спосіб спілкування не тільки відображає світ ідентичності та соціальні взаємовідносини, але й відіграє активну роль у його створенні та перетворенні» [2, 18].

Порівняльний аналіз трьох теорій дискурсу автори будують на основі таких факторів: по-перше, розкриття основних рис соціального конструкціонізму, який об'єднує всі три теорії, виступаючи таким чином певною метaparadигмою; по-друге, виокремлення відмінних особливостей кожної теорії через використання методу позиціонування. Кожен підхід, як зазначають автори, має свої філософські і теоретичні передумови, які включають особливе розуміння дискурсу, соціальної практики та критики. Ці передумови впливають на мету, методи, акценти в дослідженнях. Головні розбіжності стосуються, по-перше, вирішення питання про сферу впливу дискурсів: вони формують соціальний світ повністю чи частково? По-друге, існують розбіжності в питанні про те, що є основним предметом дослідження дискурсивного аналізу. У одних теоріях аналізується дискурс людей у буденних взаємовідносинах, у інших – перевага надається аналізу публічних, ідеологічних та академічних дискурсів [2, 19].

Крім того, в книзі розглядається ще один підхід до дискурсного аналізу, сформованого на основі соціального конструкціонізму. Це так званий комбінований підхід, який вбирає і певним чином поєднує елементи інших трьох підходів, являючи собою певний ідеальний синтез сучасних теорій дискурсу. М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філліпс

пропонують цей четвертий підхід використовувати як універсальну теоретичну модель дискурсу-аналізу.

Свій порівняльний аналіз науковці починають із розкриття базових передумов та постулатів, які є основою соціально-конструкціоністського підходу до дискурсу. Вони виокремлюють наступні передумови: 1) наші знання та уявлення про світ – це непряме відображення зовнішнього світу, а результат класифікації реальності за посередництва категорій, якщо говорити мовою дискурсу-аналізу, то наші знання – продукт дискурсу; 2) способи розуміння світу обумовлені культурним та історичним контекстом; 3) знання виникають у процесі соціальної взаємодії, де люди конструюють істини та доводять один одному, що є істинним, а що помилковим; 4) відповідно до певного світогляду деякі різновиди поведінки вважаються природними, інші – недопустимими; «різне соціальне розуміння світу призводить до різної соціальної поведінки, а тому соціальна структура знання та істини має соціальні наслідки» [2, 23-25].

Автори говорять про те, що всі три соціально-конструкціоністські підходи до дискурсного аналізу мають спільне походження. Всі вони вийшли із теорій структуралізму та постструктуралізму, зокрема вони спираються на структуралістські та постструктуралістські тлумачення мови як світостворювального фактору.

Найближчою до ідей постструктуралізму М. В. Йоргенсен і Л. Дж. Філліпс вважають теорію дискурсу Ернесто Лакло та Шакло Муфф. Авторі теорії розглядають дискурси як способи спілкування та розуміння соціального світу, що конкурують між собою за надання соціальному світу певних значень. Дискурси постійно ведуть боротьбу за досягнення переваги один над одним. Ключове слово цієї теорії – «боротьба дискурсів».

Мета дискурсу-аналізу, згідно з Е. Лакло та Ш. Муфф, полягає у тому, щоб окреслити процеси структурування соціальної реальності, під час яких відбувається закріплення за тими чи іншими знаками певних значень, встановлюються, відтворюються і змінюються відносини ідентичності. Ці процеси автори називають терміном «артикуляція».

У інтерпретації Е. Лакло та Ш. Муфф суб'єкт набуває певної ідентичності через дискурсивне структурування соціального світу і здійснення позиювання всередині дискурсу. Особистість поміщена усередину дискурсу, суб'єкт набуває своєї ідентичності через дискурсивні практики. Ідентичність завжди утворена відповідно до принципу відносності. Тому суб'єкт завжди розщеплений, він має різні

ідентичності, він завжди має можливість іншої ідентифікації. Люди починають об'єднуватися в групи тому, що деякі можливості ідентифікації починають бути найбільш прийнятними, а отже і пріоритетними. При цьому інші варіанти ідентифікації ігноруються, виключаються. Ті соціальні групи, які є потенційними носіями інших можливостей ідентифікацій, у домінуючій ідентифікації потрапляють під поняття «інші».

У процесі дискурсивної боротьби можуть утворюватися взаємовиключні ідентичності. Це призводить до соціальних антагонізмів. Антагонізм може бути подоланий через гегемонію, яка в свою чергу трактується як перearтикуляція антагоністичних дискурсивних практик.

Розуміння дискурсивних практик як артикуляцій, через які відбувається когнітивне конструювання всієї соціальної реальності, не означає заперечення існування соціального світу як об'єктивної реальності. Для підтвердження цього твердження М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філіпс наводять приклад, взятий із праці Е. Лакло та Ш. Муфф: «Камінь існує незалежно від соціальних систем класифікації, але розгляд його як снаряду або як твору мистецтва залежить від дискурсивного контексту, в якому він знаходиться» [2, 71].

У теорії дискурсу Е. Лакло та Ш. Муфф велика увага надана аналізу політики. Вони залучають політику до дискурсивної практики, оскільки це є способом конструювання, відтворення і перетворення соціального світу. Вся політика розглядається як сфера боротьби певних дискурсів. Політичні артикуляції визначають нашу поведінку і думки, будучи способом владарювання і розподілу влади.

Як зауважують М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філіпс, теорія критичного дискурс-аналізу (КДА) знаходиться ближче до марксистської точки зору, ніж теорія Е. Лакло та Ш. Муфф, а отже є менш «чистим» постструктуралізмом.

На відміну від теорії дискурсу Е. Лакло та Ш. Муфф КДА наполягає на тому, що дискурс є лише одним із багатьох аспектів будь-якої соціальної практики. Дискурс – це передусім семіотична система, яка складається із таких компонентів, як мова та образи. Дискурс не лише конструює світ, а і сам цим світом конструюється. Дискурс – це форма соціальної практики, яка одночасно і творить соціальний світ, і твориться через інші соціальні практики. Соціальна практика і дискурс перебувають у діалектичному зв'язку з іншими соціальними вимірами. Цей зв'язок не тільки робить внесок у формування та зміну соціальних структур, а й відображає їх [2, 110].

У центрі уваги КДА – роль дискурсивної практики у підтриманні соціального порядку і здійсненні соціальних змін. Одним із центральних понять є поняття «комунікативна подія». Комунікативна подія розуміється як поєднання логіки дискурсивної практики з об'єктивною логікою соціального та економічного порядку. Наприклад, похід у магазин як комунікативна подія включає вербальну комунікацію із продавцем (дія дискурсивної логіки) та здійснення економічної операції у вигляді купівлі-продажу (дія об'єктивної логіки ринкових відносин). Обидві логіки перебувають у діалектичній взаємодії, що призводить до змін у соціальній сфері. Так, наприклад, розвиток ринкових відносин призводить до поширення маркетингового дискурсу. Маркетинговий дискурс, в свою чергу, підпорядковує собі дискурсивні практики різних суспільних інститутів (освіта, охорона здоров'я, культура) [2, 126-128].

Однією із відмінних рис КДА у порівнянні з теорією дискурсу Е. Лакло та Ш. Муффа, М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філіпс вважають те, що КДА включає у свій методологічний арсенал лінгвістичний текстовий аналіз мови під час вивчення дискурсу соціальної взаємодії, в той час як Е. Лакло та Ш. Муфф не доводять свої емпіричні дослідження до лінгвістичного аналізу.

Третій різновид соціально-конструкціоністської теорії дискурсу – дискурсивна психологія – розглядає дискурс як ситуативне використання мови та мовлення у повсякденній практиці спілкування. Із цієї позиції мова є не просто каналом, який описує психологічну реальність та досвід, швидше навпаки суб'єктивні психологічні реальності створюються через дискурс. Дискурс розглядається як конструктор психологічної реальності, яка проживається. Особлива увага у дискурсивній психології приділена аналізу культурних, історичних та соціальних контекстів спілкування. Головними об'єктами її дослідження є установки, наміри учасників комунікації та групові конфлікти.

Аналізуючи соціальні конфлікти, які пов'язані із дискримінацією одних груп людей іншими, дискурсивні психологи пропонують враховувати культурні фактори, які впливають на те, як людина категоризує світ та проводить ідентифікацію [2, 170-172].

Порівнюючи дискурсивну психологію з теорією дискурсу Е. Лакло та Ш. Муффа, М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філіпс підкреслюють, що дискурсивна психологія відхиляється від постструктуралістської тенденції, оскільки розглядає дискурси не як абстрактні явища, а як ситуативну мову, використання якої залежить від обставин соціальної



практики. При цьому допускається існування позадискурсивної реальності [2, 174].

Власний підхід до дискурс-аналізу М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філліпс позиціонують як комбінований. Цей підхід ґрунтується на проведенні вибірки із усіх трьох соціально-конструкціоністських теорій дискурсу певних понять, положень і методів з метою з'єднання їх як теоретико-методологічної бази нового мультikonструкціоністського дослідження дискурсу.

У комбінованій теорії дискурсу дискурс трактується широко, а саме як обмеження можливих тверджень, які призводять до обмеження кількості значень. Дискурси визначають те, що можна, і те, що не можна говорити у певних умовах.

Дискурси аналізуються у трьох вимірах: дискурсивна практика, текст і соціальна практика. Для аналізу дискурсивної практики застосовується підхід Е. Лакло та Ш. Муфф до дискурсів ідентичності. Співвідносячи дискурсивну і соціальну практику, М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філліпс трактують дискурс як частину соціальних подій. Комбінований підхід будується на аналітичній відмінності між дискурсивними практиками (об'єктами емпіричного дискурс-аналізу) і ширшими соціальними подіями, які розглядаються як фон для аналізу дискурсу. «Іншими словами, питання онтологічного статусу дискурсу і дискурсивної практики виноситься за дужки. Розглядається тільки аналітичний вимір, відмінний від соціальної практики» [2, 256].

Одне із основних завдань комбінованого дискурс-аналізу – критика такої дискурсивної практики, яка подає себе як самозрозумілу річ. Суть критики в тому, щоб показати, що те, яке видають за самозрозумілу річ, насправді є не чим іншим, як домінуючим дискурсом. Варто лише змінити ракурс чи переструктурувати порядок дискурсу, те, що вважалося само собою зрозумілим, виявиться проблематичним. Критика домінуючих дискурсів, на думку М. В. Йоргенсен та Л. Дж. Філліпс, відкриває можливості для нових комбінацій елементів дискурсивного поля, для переінтерпретацій того, що нібито саме собою зрозуміле, а отже і для виникнення нового знання.

Розглянуті нами класифікації теорій дискурсу підтверджують той факт, що для теорій дискурсу не існує ні галузевих, ні об'єктних обмежень. Численні теорії дискурсу є поліпарадигмальним, мультидисциплінарним напрямом, який інтенсивно розвивається. Методологічна база дискурс-теорій має комплексний, міждисциплінарний характер, а предметна галузь цих теорій завжди відкрита для подальших досліджень і подальшого розширення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.
2. Йоргенсен М.В. Дискурс-анализ. Теория и метод. / М.В. Йоргенсен, Л.Дж. Филлипс. — Х.:Изд-во «Гуманитарный центр», 2008. — 252 с.
3. Касавин И. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. — М.: Канон, 2008. — 542 с.
4. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. Пер.с фр. и португ. / сост., общ.ред., вступ.ст. и коммент. П. Серио. — М.: Прогресс, 1999 — 416 с.
5. Колодий Н. Дискурс понимающей культурфилософии как дискурс современной постнеклассической философии. — Томск: Дельтаплан, 2000. — 236 с.
6. Лук'янець В. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури. — К.: [б.в.], 2000. —303 с.
7. Серажим К. Дискурс: як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність. — К.: [б.в.], 2002. — 392 с.
8. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). — Екатеринбург: «Дискурс-Пи», 2006. — 177 с.

***Шерстюк Н. В. Дискурс: от становления понятия к социально-конструкционистским теориям дискурс-анализа.***

*В татъе рассматривается становление понятия «дискурс». Анализируются классификации теорий дискурса в работе Марианне В. Йоргенсен и Луизы Дж. Филлипс «Дискурс-анализ. Теория и метод».*

*Ключевые слова: дискурс, дискурс-анализ, дискурсивная психология, критический дискурс-анализ, социальный конструкционизм.*

***Sherstyuk N. V. Discourse: from concept to becoming social constructivism theories of discourse analysis.***

*The development of the term «discourse» is considered. The classification of theories of discourse in the work of Marianne Jorgensen and Louise Phillips «Discourse Analysis as Theory and Method» is analyzed.*

*Keywords: discourse, discourse analysis, discourse psychology, critical discourse analysis, social constructivism.*

Малишева А. О.

**ДИСКУРС ЯК ПОКАЗНИК ДЕМОКРАТИЗМУ В ОСВІТІ**

*У статті проаналізовано потребу та параметри процесу демократизації вітчизняної освіти, головним напрямом якої визначається педагогічний дискурс.*

*Ключові слова: людина, освіта, культура, комунікація, дискурс, виховання.*

Долаючи негативну спадщину минулого, в основі якої знаходився авторитарний тип управління освітнім процесом, вітчизняна освіта все більш рельєфно підходить до визнання та впровадження демократичного стилю її організації. Головна ж відмінність демократичного типу комунікацій в освіті від авторитарного полягає у реалізації практик дискурсного характеру освітнього процесу. Дискурс – це складне комунікативне явище, яке включає не тільки текст, а й соціальний контекст, який створює уявлення про учасників комунікації, процес створення і процес сприйняття повідомлення. Сучасні зміни в освіті, які і викликають дискурс, спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин. Зокрема вони викликані переходом людства до нового типу цивілізації, яка в науковій літературі набула назви «інформаційне суспільство». Освіта як соціальний інститут відповідно реагує на всі зрушення, що відбуваються у суспільстві. Світ характеризується безпрецедентним зростанням випадковості, нестійкості, динамізму та непередбаченості. Сучасна наукова картина світу свідчить про кризу раціоналістичного світогляду.

Зараз можна стверджувати про кризу класичної парадигми освіти. Вплив сучасних соціокультурних тенденцій на систему освіти та на сучасний дискурс в освіті виявляється у посиленні її ролі як джерела ідей, нового знання, технології, інформації; в усвідомленні імперативу виживання і глобальної відповідальності за свої дії, що визначається мірою духовного в кожній людині; в урізноманітненні соціальних укладів суспільства, що зумовлює потребу в гнучкості мислення, сприйняття світу та діалозі культур [4, 11].

Таким чином, означений соціокультурний контекст зумовлює процес кардинальних змін в освіті і, відповідно, перегляд засадничих принципів освітньої політики. Вони як кінцеві орієнтири освітньої діяльності з неминучістю повинні співпадати зі стратегічними орієнтирами суспільства.

Зарубіжні і українські дослідники висуваються нові концепції освіти, здійснюють пошук нових форм організації наукового знання, спрямованих на модернізацію системи освіти. Спроба осмислити проблему позитивних шляхів розвитку освіти актуалізувала порушення питання про розробку нової галузі знання – філософії освіти [4, 15]. Як ми бачимо, зараз є необхідність переосмислення основних педагогічних ідей, а також засадничих принципів, на яких ґрунтується нова парадигма освіти. Отже, сьогодні актуалізується проблема осмислення методологічних засад сучасної освітньої парадигми. А тому мета статті – обґрунтувати дискурс як показник демократизму в освіті.

Становлення сучасного філософсько-освітнього дискурсу відбувається під впливом таких провідних тенденцій філософствування як орієнтація на світоглядний, методологічний та гносеологічний плюралізм, розширене тлумачення раціональності, синтез позитивістських, соціально-антропологічних, постмодерністських положень, звернення до культурологічних, герменевтичних методів аналізу. Отже, йдеться про методологічний дискурс та методологічні засади педагогіки, які формулюються філософією.

На думку В. Андрущенка, освіта як соціальний інститут і засіб соціалізації людини потребує орієнтації на нову стратегію, на нові методології мислення і пізнання, зумовлені фактом існування відкритого, нелінійного світу, що змінюється, і необхідністю відповідного навчання і пізнання [2, 6]. Однією з таких стратегій є, наприклад, нелінійний підхід. Тому основним завданням освіти є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення [2, 23].

Інші дослідники вважають, що аналіз сучасної філософської та педагогічної літератури показує, що здебільшого науковий пошук ведеться у сфері комунікації. Комунікативний підхід в освіті (педагогіці) визначається як універсальна ідея, яка визначає, розкриває, актуалізує комунікацію як онтологічну, телеологічну, аксіологічну основу розвитку особистості та методологічну основу освіти (педагогіки). Методологічно-гносеологічною суттю комунікативного підходу в освіті (педагогіці) є розгляд (дослідження) освітніх (педагогічних) явищ через призму (в контексті) поняття освітньо-педагогічної (педагогічної) комунікації [5]. Для демократичного типу комунікацій в освіті характерно різноманіття підходів та науковий дискурс щодо нових парадигм у педагогіці та

філософії освіти замість єдиної, наприклад, як у СРСР марксистсько-ленінської парадигми.

Але дискурсивний характер освітнього процесу проявляється і стосовно навчально-виховного процесу в навчальних закладах. У цьому контексті треба відзначити спроби моделювання сучасного освітнього процесу в Україні та використання зарубіжного досвіду. Навчання і виховання громадян, свідомих щодо своїх прав і обов'язків, є однією з головних складових стабільності сучасного відкритого демократичного суспільства. З метою надання базових знань щодо громадянства в багатьох європейських країнах існує система громадянської освіти. Впровадження громадянської освіти в Україні, адаптація її методик до українських реалій потребують не лише наукового обґрунтування, а й перевірки практикою. Громадянську освіту можна розглядати як у вузькому, так і в широкому сенсі. Громадянська освіта – система навчально-виховних заходів, спрямована на формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, яка усвідомлює свої права і обов'язки щодо суспільства і держави. Водночас це інтегрована галузь гуманітарних знань, завдання якої – підготувати молодих громадян до життя в умовах демократії. При всьому різноманітті підходів до концепцій та програмно-методичного забезпечення навчальних курсів громадянської освіти в них існує і багато спільного. Так, практично в усіх програмах і темах підручників містяться розділи, що присвячені правам людини, толерантності, полікультурності, громадським та державним інститутам [6, 76]. Ці питання проходять червоною ниткою крізь усі навчальні курси громадянської освіти, це важливо для розуміння освітніх комунікацій у сучасній Україні саме в контексті відсутності цих розділів у підручниках тоталітарного періоду.

«Концепцію громадянської освіти в Україні» у 2000 р. була підготовлена в рамках Проекту «Освіта для демократії в Україні», який є частиною Трансатлантичної програми підтримки громадянського суспільства, що фінансується урядом США і Європейським Союзом. З 1999 р. здійснювався канадсько-український проект «Демократична освіта» (спільно з Міністерством освіти та науки України й Університетом Queen's за фінансової підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку – CIDA), в межах якого відбулась низка стажувань українських фахівців з гуманітарних та політичних наук у Центрі вивчення демократії Університету Queen's, а нині створюється сучасний курс з політології для університетів. Нарешті, ще один проект «Мережа громадянської освіти» адмініструється в Україні Радою міжнародних досліджень та обмінів.

Перелік подібних проектів та заходів можна було б продовжити, але й так цілком зрозуміло, що проблема вироблення стратегії освіти й виховання громадянина нової України не тільки набула значної актуальності, а й починає усвідомлюватися широким загалом як українських, так і відповідних державних та недержавних інституцій, фахівців за кордоном [7, 84]. Таким чином, українські фахівці в галузі освіти активно досліджують закордонний досвід впровадження демократичного типу комунікацій і намагаються адаптувати його у вітчизняному навчально-виховному процесі.

Пострадянська Україна переживає сьогодні період демократичного транзиту. Це робить актуальною громадянську освіту як засіб пристосування до перехідного стану суспільства та до засвоєння демократичних цінностей, норм, алгоритмів діяльності. Розбудова демократично орієнтованої громадянської освіти здатна до певної міри прискорити перехідні процеси або щонайменше мінімізувати тривалість і втрати від можливих рецидивів авторитаризму на шляху демократизації [7, 88].

Яскравий приклад використання зарубіжного досвіду у демократизації освітніх комунікацій є модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу. З 2005 р. Україна офіційно приєдналась до європейської освітньої системи. Головна мета Болонського процесу полягає в консолідації зусиль наукової та освітнянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення спроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. Демократизація – основа євроінтеграційного процесу, однак вона не може розгортатися стихійно, без відповідної просвітницької і виховної діяльності в школі і ВНЗ. Демократії потрібно навчатись. Останнє якраз і є тією головною домінантою, якою Болонський процес відповідає на виклики глобалізації. Виключно важлива роль у вихованні демократичної культури особистості належить учителям. Болонський процес формулює вимоги до демократичної освіти, підготовки демократично орієнтованого фахівця [1, 9].

Треба звернути увагу, що свідченням позитивних якісних змін у забезпеченні розвитку національної освіти і намаганні постійно досліджувати закордонний досвід став Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи» 21-23 вересня 2011 р, на якому проголошено сім напрямів євроінтеграції дошкільної та середньої освіти і проекти практичних дій за кожним з них («Дошкільна освіта»; «Спільна історія без розділових ліній»;

«Толерантність»; «Через мову до взаєморозуміння»; «ІКТ – освіта без кордонів»; «Від шкіл-партнерів до партнерів-країн»; «Новій освіті Європи – новий європейський учитель»). В європейському просторі українська освіта завжди була помітною і використання зарубіжного досвіду дає нам змогу розвивати демократичний тип комунікацій в освіті.

Важливою складовою демократичного типу освітніх комунікацій є особистісний характер освіти. Треба підкреслити, що метою «Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки» є насамперед забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання упродовж життя. Реалізація цієї мети передбачає перш за все переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри [3].

Треба підкреслити, що домінуючим на сучасному етапі розвитку освіти та педагогіки є особистісно орієнтований підхід. Перехід від авторитарної до особистісно орієнтованої освіти – значний крок у пошуку онтологічної, ціннісної та методологічної основ освіти. Найвищою цінністю, метою освіти стає особистість. Тому категорія «особистісно орієнтована освіта (педагогіка)» у найбільшій мірі відповідає тим тенденціям, які відбуваються в освітньому просторі пострадянських суспільств [5]. Сприйняття людини як автономної істоти, яка активно бере участь у своїй освіті – це основа особистісно орієнтованої концепції освіти, де домінують такі завдання, цінності та механізми, як діалог з учнем як автономним суб'єктом та постійна корекція на цьому підґрунті всього освітнього процесу. Педагогу не можна обмежуватися навчанням дітей тільки шляхом констатування зовнішніх фактів. Слід навчати учня ще й з погляду прояву внутрішніх його особливостей і можливостей, оскільки кожна дитина є неповторною індивідуальністю з притаманними тільки їй особливими ознаками.

Дійсно, на сучасному етапі розвитку освітніх комунікацій ми спостерігаємо зміну цільових установок, а саме: перехід від головної мети – всебічний і гармонійний розвиток учня – до формування його особистості (виховання), розвитку здібностей і обдарувань, наукового світогляду. Нова парадигма освіти вимагає розглядати учня як мету, а не як засіб.

У педагогічному дискурсі України часто йде мова про те, що освіту в СРСР (авторитарний тип освітніх комунікацій) називали

однією з кращих у світі, деякі фахівці ставлять питання щодо повернення до радянської методології організації системи освіти, де орієнтація відбувається на процес навчання. Але на цьому етапі наша держава робить кроки для побудови освіти європейського зразка, яка орієнтована на якість освіти, її відповідність суспільним потребам. Так, багато труднощів зустрічається на шляху модернізації сучасної освіти, але головною цінністю саме європейської освіти є особистість і її свобода. Це і є орієнтиром та основою демократичного типу освітніх комунікацій.

### *ЛІТЕРАТУРА*

1. *Андрущенко В.* Модернізація вищої освіти України в контексті Болонського процесу // Болонський процес в дії : Матеріали «Круглого столу», проведеного Інститутом вищої освіти АПН України та редакцією тижневика «Освіта». – К. Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – С. 5-11.
2. *Андрущенко В.П.* Освіта в пошуках нових стратегій мислення // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5-6.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] // Офіційний веб-сайт Міністерства освіти, науки, молоді і спорту – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
4. *Предборська І.* Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] / Предборська І, Вишинська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін. – Суми : «Університетська книга», 2006. – 225 с.
5. *Прищак М.Д.* Методологічний концепт комунікативного підходу в освіті та педагогіці [Електронний ресурс] // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конференції «Знання. Освіта. Освіченість», Вінниця, 2008. – Режим доступу : <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/pryshchak.pdf>.
6. *Рожанська Н.В.* Громадянська освіта як засіб формування демократичного досвіду випускників середньої школи / Н.В. Рожанська, І.С. Пастушкова // Наукові праці ЧДУ ім. П. Могили : Соціологія – 2012. – Вип. 172. – Т. 184 – С. 76-80.
7. *Тягло О.В.* Як розбудувати громадянську освіту в Україні // Наукові записки Києво -Могилянській академії. – 2000. – Т. 18 : Політичні науки – С. 76-80.

***Малышева А. О. Дискурс как показатель демократизации в образовании.***

*Анализируются потребность и параметры процесса демократизации отечественного образования, главным направлением которой определяется педагогический дискурс.*



*Ключевые слова: человек, образование, культура, коммуникация, дискурс, воспитания.*

**Malysheva A. O. Discourse as an indicator of democratization in education.**

*Analyzes the need and the parameters of the democratization process of national education, the main focus of which is determined by pedagogical discourse.*

*Keywords: people, education, culture, communication, discourse, education.*

**Бублик К. М.**

## **ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ПОНЯТТЯ ОСОБИСТОСТІ У ХРИСТІАНСТВІ**

*У статті досліджено передумови, що зумовили виникнення поняття особистості у християнській традиції. Проаналізовано причини неможливості осмислення особистості у дохристиянському світі.*

*Ключові слова: особистість, юдаїзм, Античність, Еллінізм.*

Особистість – поняття, до якого звертаються багато наук, серед яких – соціологія, філософія, психологія. Перше визначення особистості в історії філософської думки дала християнська традиція. Однак з’явилося воно не на порожньому місці, його появі передував довгий шлях розвитку людської думки, її релігійної та філософської складової. Але саме християнству, що увібрало в себе монотеїстичні погляди юдаїзму та філософську спадщину Античності, вдалося прийти до ідеї особистості. Актуальність теми полягає у визначенні передумов, які існували в дохристиянському світі Середземномор’я і сприяли розкриттю поняття особистості в християнстві.

До дослідження феномена особистості у своїх працях зверталися О. Лосєв, В. Лоський, О. Сорокін, В. Звиревич, Ф. Бистров, А. Тахо-Годі, Й. Зізіулас, А. Кураєв, Х. Янарас, С. Хоружний та інші.

До завдань статті можна зарахувати дослідження ідей, що сприяли формуванню поняття особистості, визначення факторів, що не дозволили дохристиянському світу прийти до розуміння особистості, розгляд понять, що служили для позначення людської особистості в античній філософській думці.

Поняття «особистість» виникло в християнській культурі в результаті богословсько-філософського обґрунтування догмату Трійці. Дохристиянська думка так і не дійшла до поняття особистості, однак

при цьому підготувала ґрунт для її розкриття у християнській філософії.

Передумови для особистості ми знаходимо в двох культурах Середземномор'я, під впливом яких безпосередньо формувалося християнське вчення, – юдейської та еллінської. Але, як справедливо зауважив богослов В. Лоський, «ми бачимо, що поза християнським вченням протистоять один одному: в юдеїв – монотеїзм, що утверджує Бога як Особистість, але не знає Його природи. Це – живий Бог, але не Життя Божественне. В античному світі (і донині в традиціях, далеких традиції семітської) – монотеїзм метафізичний, що передчуває природу Абсолюту, але не здатний підійти до неї інакше, як шляхом розчинення в Його особистості. З одного боку – містика занурення, де пізнання Бога виявляється неможливим, тому що сама Його особистість розчиняється в невимовному, з іншого – особисте смирення перед особистісним Богом, але без бачення Божественної природи, пізнання якої заборонене Божественною Особою, ніби Самою у Собі схованою. З одного боку – природа, що поглинає Особу, з іншого – Божественна Особа, що приховує природу. Так, поза християнським вченням протистоять пізнання неможливе (оскільки воно заперечує і пізнаване, і того, хто пізнає) і пізнання заборонене (оскільки немає загальної міри, немає нічого посередницького між Творцем і творінням). Християнство звільняє людину від цих двох обмежень, відкриваючи одночасно у всій повноті особистісного Бога і Його природу [1, 455-456].

Юдаїзм як монотеїстична релігія вбачає у Богові особистісне начало. Тора розкриває перед нами творіння світу як вільний божественний акт. Таким чином, ніякої онтологічної залежності між Богом Біблії і матеріальним світом немає, що відразу ж виключає пантеїстичну концепцію. Вже перші сторінки книги Буття дають уявлення про Бога як про істоту, наділену свободою, свідомістю, здатністю мислити, творчо діяти і комунікувати, – одним словом, всіма ознаками, які в християнській традиції були осмислені як атрибути особистості. У тій же книзі Буття є пряма вказівка на особистісне начало в людині, яка в християнській традиції розуміється як рада Бога-Трійці: «Створімо людину за образом Нашим, за подобою» (Бут. 1, 26).

Наступним найбільш характерним моментом Тори, що вказує на особистісне начало в Богові, є епізод бесіди Мойсея з Богом, що з'явився на горі Хорив у вигляді куща палаючого (Вих. 3:14). Коли єврейський пророк хотів дізнатися ім'я Бога, то у відповідь почув слова: «Я є Той, Хто Я є», відомі як тетраграма YHWH. На думку

біблеїста О. Сорокіна, для архаїчної свідомості ім'я вважалося символом особистості, тобто між ім'ям і його носієм існував нерозривний зв'язок, як між істотними частинами єдиного цілого. Вважалося, що знання імені давало владу над іменованою річчю або особистістю.

«Істинне» ім'я особистості, як і ім'я будь-якого предмета, для магічно мислячої людини – не просто позначення. Ім'я – сутність особистості, витягнута з її реальності, так що особистість одночасно присутня і в реальності, і в імені сутності. У ньому особистість перебуває таким чином, що кожен, знаючий істинне ім'я і здатний вимовити його належним чином, може володіти особистістю, осилити її. Сама особистість недоступна, вона чинить опір, але в імені вона стає доступною, той, хто вимовить її, отримає владу над нею [2, 45-46].

Біблійний епізод бесіди Мойсея біля палаючого куща знову вказує на Бога як на Особистість, здатну, з одного боку, вступити в спілкування, з іншого – перебувати в трансцендентності. Як вказує біблеїст архієпископ Феофан (Бистров), «в тетраграмі відзначені дві великі істини, що відрізняють старозавітну релігію одкровення від усіх інших релігій стародавності. З формального боку буття Боже є найдосконалішим у тому відношенні, що це є Буття абсолютно особисте, в собі самому має і основу, і мету буття. Вираження цієї істини в тетраграмі засвідчено хоривським поясненням тетраграми. Багато міркували й розмірковують про значення цього місця; але справжній зміст його становить, як нам здається, самоствердження Богом Себе як абсолютної особистості. «Я є, Який є», тобто Я маю буття незалежно ні від чого, Сам у Собі, і в ньому самовизначаюсь так само незалежно ні від чого, виключно Сам Собою. У цьому загальному визначенні Бога як Суцього як необхідність містяться *implicite* – всі ті властивості божественного буття, які зазвичай різними екзегетами висуваються по черзі і розрізнено: самопричинність, незмінність, свобода, самототожність та інші. Кожне з таких окремих визначень божественної особистості, звичайно, справедливе, оскільки в основі тут покладаються дійсно елементи особистого буття; але повної істини жодне з них окремо від решти не виражає. Цю істину дає нам тільки, уявлення про цілісну особистість божественну» [3, 62-63].

Однак підкреслимо, що до філософського осмислення поняття особистості – ні божественної, ні людської – юдаїзм так і не дійшов. У рамках юдаїзму не сформувалося власної культури філософської думки. Євреї, згідно з Біблією, тривалий час були кочівниками, знаходилися в полоні у інших народів. Крім того, вся юдейська релігія закону будувалась на заповітних стосунках між Богом і народом

Ізраїлю, і євреї не мислив себе як окрему особистість, а ототожнював своє буття з народом, що можна пояснити як відгомін родової сутності і свідомості.

Якщо звернутись до грецької культури, яка створила великі зразки філософської думки, то розробленої ідеї особистісного буття там також не виявимо. Перш за все ні антична, ні давньоримська думка не знала ідеї свободи – одної з ознак особистісного начала в християнстві. За словами історика філософії В.Звиревича, протягом всієї Античності Долі відводили провідну роль у житті людей. Влада року присутня і в римському епосі. Про вселенську і безмежну владу Доли свідчить те, що вона панує не тільки над людьми, але і над богами, перевершує останніх владою, стоїть вище за них [4, 26-27].

Крім того, доля постає перед людиною як певна даність, відкривається їй тільки *post factum*. Це цілком узгоджується з вченням міфології про Долю як демонічну, стихійну, ірраціональну силу, що налітає раптом, невідомо звідки, як буря, без всякої видимої причини і підстави. У цьому зв'язку відзначимо піфагорійське тлумачення долі як «якогось подуву від божества».

Становище людини, раба долі, міфологія закріплює психологією смирення і песимізму. Людині вона залишає тільки одне: покірливо і терпляче зносити свою долю. Міфологічна свідомість ніяк не може відмовитися від підпорядкування людини року і визнати його як незалежну особистість, що самостійно діє. Неможливість протидіяти Доли міфологія підкріплює тим, що позбавляє людину будь-якої активності, можливості чинити опір і вийти за межі вказаного Долею [4, 28-29]. Відповідно до досліджень радянського філософа і філолога О. Лосєва, «справжнім автором п'єси, яку розігрує весь Космос, є Доля» [5, 640]. Відзначимо, що велике значення в античний час відігравав полісний устрій. Античний грек не мислив себе поза полісом; у полісі, у його житті він знаходив опору для власного існування. Структура полісу служила моделлю Космосу, його гармонійною устрою.

Однак, як зазначає О. Лосєв, окремий крихітний рабовласницький поліс скоро перестав виправдовувати своє існування і почав розвалюватися через пошуки життєвих ресурсів вже за межами окремого поліса. У IV ст. виникла необхідність об'єднання всіх полісів в єдину державу вже світових розмірів, звідки з'явилася і неминучість таких колосальних явищ, як завоювання Олександра Македонського. При цьому стало зрозуміло, що старий і наївний полісний механізм вже не годився для організації і підтримки завойованих країн [6, 34].

Зі зникненням полісного устрою і переходу до такого глобального утворення, як імперія, грецька свідомість відчула розгубленість, власну безпомічність, що відбилося на філософських поглядах цього періоду, виражених у діяльності трьох шкіл: стоїцизму, епікурейства і скептицизму. Якщо раніше грецька свідомість була спрямована на вивчення зовнішнього світу і споглядання гармонії Космосу, то починаючи з епохи держав-імперій вона звертається до внутрішнього світу людини, відмовляючись при цьому від активного пізнання зовнішнього світу, набуває песимістичних рис, а провідну роль починають відігравати етичні проблеми. При цьому поняття необхідності, фатуму, року збереглося, але у тій же атомістиці епікурейців, на відміну від демокритової, атоми набувають певну автономність і можуть відхилятися від заданої траєкторії руху, що свідчить про розуміння можливості свободи у рамках необхідності. Отже, глобалізаційні процеси на державному рівні призвели до суб'єктивізації грецького свідомості, що виразилось і у філософських інтересах греків.

Однак у самій античній думці ми не знайдемо поняття особистості. За твердженням О. Лосева, грецькій думці ідея особистості була чужою. Аналізуючи античний філософські та театральні терміни, О. Лосєв приходиться до висновку, що в грецькому і латинському дохристиянському світі не було поняття для позначення особистості. Так, для характеристики свого об'єктивного буття грек вживав термін «усія», що означає факт буття і «сєнс, сутність, значення», але не особистість. Розглянемо інший термін – «суб'єктум». Він означає те, що підкинуто, підкладено під конкретну якість і властивість, якою володіє якась річ, тобто не тільки сукупність певних властивостей, але вона ж є і носієм цих властивостей. За словами О. Лосєва, «суб'єктум» – це взагалі об'єкт сам по собі, а «об'єктум» – це об'єкт, даний нашим почуттям. І латинське слово «індивідуум» не можна ототожнити з особистістю, оскільки воно означає просто «неподільне», «нероздільне». Грецький термін «просопон» також не означає особу, а є виразом обличчя, зовнішності, зовнішнім виглядом, а також маскою. У пізнішій літературі вже говорять не про маску, а про актора, який грає цю роль, його називають «просопон», тобто дійова особа. У I ст. до н. е. термін «просопон» зустрічається для позначення взагалі літературного героя. У грецькій мові на «особистість» претендує ще термін «гіпостасіс». «Гіпостасіс» (російське «іпостась»), або «субстанція» (латин.) – термін, що означає «підкладку» або «підшову», «те, що знаходиться під чим-небудь». Лише у пізнішій літературі є схильність розуміти цей термін як «характер особи» [7, 401-403].

Ідея особистості як духовної субстанції не могла виникнути в Античності, адже ще людина міфології хотіла отримати в якості безсмертя не вічне життя духу, а вічне життя тіла. Це і призводить міфологічну антропологію до того, що сама людина отожднюється з тілом, а не з душею. Так, радянський філолог А. А. Тахо-Годи відзначає, що поняття особистості закріплене в грецькій мові терміном *soma*, тобто тіло [8].

Отже, античний світ не знав ідеї особистості ні на стихійному, ні на теоретико-філософському рівні. Однак процес елінізації народів Середземномор'я, розпочатий Олександром Великим, приніс свої плоди. Так, в Єгипті в місті Александрія розвиваються ідеї свого роду синтезу релігії та філософії. Значну роль у цьому відіграла єврейська громада. Щоб відкрити решті світу релігію Ізраїлю, сімдесят єврейських мудреців близько III-II ст. до н. е. зробили переклад Тори грецькою мовою, який отримав назву «Септуагінта».

Розглядаючи вищезазначену тетраграму, О. Сорокін стверджує, що переклад LXX (Септуагінта) долучає Ім'я, яке в єврейському тексті містить гранично конкретне і життєво важливе – обітницю Присутності тут і зараз, до світу грецької мудрості і перетворює його на філософське поняття «Суший», що означає вічне, самодостатнє, незмінне, абсолютне буття Боже [2, 50].

Таким чином, у перекладі LXX має місце взаємодія грецької та єврейської думки. З одного боку, грецькі слова сприйняли нове значення під впливом тих єврейських слів, перекладом яких вони були. З іншого боку, тексти Старого Завіту були долучені до грецьких ідей, які не були рідними для Старого Завіту [9].

Крім того, варто згадати видатного представника єврейської діаспори Александрії філософа Філона (бл. 25 р. до н. е. – бл. 50 р. н. е.). Саме він зробив спробу об'єднати грецьку філософію і Біблію, стверджуючи, правда, що грецькі філософи нібито знали релігію Мойсея і запозичили свої ідеї у цього біблійного пророка. Філон вже з позицій античної філософії намагається трактувати Біблію, але при цьому не змінює її фундаментальних ідей. Так, першою і основною властивістю Бога, за Філоном, є його Особистість. Саме персональний характер Бога відрізняє теологію Філона від елліністичних теологій. Філон намагається об'єднати персоналістичну мову більшої частини Біблії з більш імперсональною і абстрактною термінологією платоніків і піфагорійців [10]. Філон зберігає поняття про Бога як Творця матеріального світу з «неіснуючого» у вільному акті, а не обумовленому якоюсь необхідністю.

Таким чином, ми можемо констатувати, що в дохристиянському світі не існувало визначення особистості. З одного боку, юдаїзм як суворо монотеїстична релігія розумів Бога як особистість вільну, розумну, самосвідому, творчу, здатну вступати у спілкування. Однак розуміння особистості, в тому числі людської, юдаїзм так і не виробив. В юдаїзмі людина мислила себе не як окрема особистість, а як частина народу, заповіт з яким уклав Бог. З іншого боку, античний світ, що пройшов довгий шлях становлення людської свідомості і створив культуру високої філософської думки, так і не зумів дійти до поняття особистості. Ідея долі, фатуму, якому підпорядковано все в Космосі, червоною ниткою проходить крізь всю Античність. Але саме проти ідеї сліпої необхідності і виступило християнство, наділивши особистість такою ознакою, як свобода. Жодне визначення, яким грецька думка характеризувала людину, не передбачало особистісного начала. Завдяки «Септуагінті» (так званому перекладу LXX) і вченню Філона Александрійського відбулося зближення юдейської та еллінської культур. Але саме християнству, яке увібрало в себе ідею особистісного Бога юдаїзму і грецьку філософську культуру, вдалося виробити філософське розуміння особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Лосский В.Н.* Боговидение. – М.: АСТ, 2006. – 759 с.
2. *Сорокин А.* Введение в Священное Писание Ветхого Завета: курс лекций. – 2-е изд. исп. – К.: Пролог, 2003. – 316 с.
3. *Архиепископ Феофан (Быстров).* Тетраграмма, или Божественное ветхозаветное имя YHWH. – К.: Пролог, 2004. – 360 с.
4. *Звиревич В.Т.* Античная антропология: от героя-полубога до «человечного человека». – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2011. – 244 с.
5. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: в 2 кн. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – Кн. 2. – 688 с.
6. *Лосев А.Ф.* История античной философии в конспективном изложении. – 2-е изд., исп. – М.: ЧеРо, 1998. – 192 с.
7. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития: в 2 кн. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. – Кн. 1. – 832 с.
8. *Тахо-Годи А.А.* О древнегреческом понимании личности на материале термина soma // Вопросы классической филологии. – 1971. – № III-IV – С. 273
9. *Barrett C.K.* The New Testament Background: Selected Documents. – London: SPCK, 1956 – P. 209.

10. *Chadwick H. Philo and the Beginnings of Christian Thought.* – Cambridge: Cambridge University Press, 1970 – P. 141.

**Бублик К. М. Предпосылки возникновения понятия личности в христианстве.**

*В статье исследованы предпосылки, которые обусловили возникновение понятия личности в христианской традиции. Проанализированы причины невозможности осмысления понятия личности в дохристианском мире.*

*Ключевые слова: личность, иудаизм, Античность, Эллинизм.*

**Bublyk K. M. Prerequisites of the notion of person in Christianity.**

*In article preconditions which caused emergence of concept of the personality in Christian tradition are investigated. It is proved impossibility of judgment of concept of the personality in the pre-Christian world.*

*Keywords: personality, Judaism, Antiquity, Hellenism.*

**Кімов М. Г.**

## ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЕТНОНІМУ «РОС»<sup>1</sup>

*У статті доводиться думка про нетотожність термінів «рос» та «рус». Зазначені терміни мають різне культурне походження та підкреслюють специфіку народів, які вони позначали. Аналіз термінів є суттєвим для визначення специфіки української ментальності.*

*Ключові слова: рос, рус, біблійний народ РОШ, грецькі літописи, російська історіографія, українська ментальність.*

Однією з актуальних проблем, без усвідомлення якої важко збагнути шляхи формування української державності та національної самоідентичності, є аналіз етноніму «рос», який в літературі тлумачиться неоднозначно. Зустрічаються навіть грубі помилки. Так, Р.В. Іванченко пише: деякі «...історики переконують, що етнонім

---

<sup>1</sup> Стаття рекомендована до друку доктором історичних наук, професором, завідувачем кафедри політології, соціології і права Національного університету харчових технологій О. Є. Пилипенком та доктором філологічних наук, професором кафедри українознавства Національного університету харчових технологій Н. В. Науменко, а також надрукована з повним збереженням стилю, орфографії та пунктуації автора.



«русь» виник «у Новгородській землі», бо він «зафіксований тут багатою топонімікою, якої немає на півдні».... Автори наводять ряд назв, що збереглися на Новгородщині з коренем «рус»: Руса, Порусся, Околорусся, Русиня та ін. І твердять, що цей термін означав у мові фінів (там є слово руотсі) – «військо», «гребці», «дружина». Ці автори не знають чи, може, вдають, що не відають, що й на «півдні», на Подніпров'ї, існує не менша кількість гідронімів, власних географічних назв із коренем «рус»: річки Рось, Росава, Роставиця, населені пункти Рава Руська, Руська Поляна, Руська Мокра та ін., а головне, й донині збереглося населення в Галичині й Закарпатті, яке ще й нині називає себе русинами» [2, 18].

У цих словах знаходимо три помилки. **Перша**, кореня «рус» у назвах річок Рось, Росава, Роставиця немає, а є корінь «рос». **Друга**, не всі названі поселення знаходяться на Подніпров'ї, а, скажімо, Рава Руська у Львівській області. Водночас, в ареалі річки Рось і її приток (Росави, Росавки, Роставиці, Роськи) є поселення з коренем рос (Росава, Мала Ростівка, Велика Ростівка та ін.). **Третя**, русини себе українцями не вважають! Отже, аргументи авторки некоректні.

Автор статті ставить за **мету** проаналізувати найбільш поширені у філософській та історичній літературі інтерпретації етноніму «рос».

Вперше в російській історіографії термін «рос» аналізує В.К. Тредьяковський (1703-1769). До цього його спонукає праця німецького історика Г.С. Байєра (1694-1738) «Про варягів», в якій автор використовує терміни «русь» і «росіяни» як синоніми, не вбачаючи відмінності між ними. Це підштовхнуло В.К. Тредьяковського до пошуку відмінностей між русами та росами. Він прагне з'ясувати, хто такі були етнічні роси. Слово «рос», на його думку, походить від слова «рази» (разить), отже роси були войовничі. Він намагається довести, що у візантійців вони звалися росами за кольором волосся, у Стратона – це слово походить від роксолан, за Прокопієм – від «рассеиваться». Але вивчаючи «Лаврентіївський літопис» він виявляє такі слова: «...ти суть людье новгородьци от рода варяжьска, прежде бо беша словени». Це наводить його на думку, що руси були варягами. Тому у гострій суперечці між Г.Ф. Міллером і М.В. Ломоносовим з питання походження руських він спершу підтримує першого, заперечуючи лише форму, в якій німецький історик висловлює свої погляди, «...адже гола істина лише ненависть породжує» [цит. за: 4, 403]. Згодом переходить на бік М.В. Ломоносова, обгрунтовуючи думку, що до німців у Пруссії мешкали слов'яни. І хоч саме він чітко сформулював причину суперечки між науковцями, аргументація була слабкою. А відтак –

його «...дослідження не могли залишити помітного сліду в руській історіографії» [там само, 406], – зауважує В.Й. Ключевський.

У зарубіжній історіографії до В.К. Тредьяковського тлумаченням терміну «рос» займався польський історик XVI ст. М. Стрийковський, який вважав росів автохтонним слов'янським племенем. У XIX ст. цю думку підхоплює російський історик Д.І. Іловайський, який виводить росів від роксолан (рос-алан), котрих античні історики (Страбон та ін.) «поселяють» в аралі сучасних Київських земель ще до нашої ери. Його точка зору була бунтарською, адже він скептично ставився до літописів, називав їх байками, а не історичними свідченнями. Безкомпромісністю у боротьбі з норманською теорією походження руських він зажив слави бунтівника, що призвело до забуття його праць. Про них говорили, але глибоко не розробляли. Проте саме його праці підштовхують пошук у напрямку розрізнення термінів «рос» і «рус», адже при їх ототожненні виникає безліч суперечностей принципового характеру, на які сам Д.І. Іловайський уваги не звертає. Так, вказуючи на необхідність пояснення слова «руотсі», яке шведською мовою звучить «руси», він пише: «*Це слово ніяким чином не вказує на тотожність Шведів з нашою Руссю. Філологічно ніким не доказано, що слова Руотсі і Рось були тотожними, а не співзвучними*» [3, 46-47]. Дійсно, ніким не доказана тотожність слів «Руотсі» і «Рос», але доказана тотожність слів «руотсі» і «руси». Отже, автор вибудовує концепцію на хибних засадах шляхом порушення закону тотожності. Зробивши підміну понять він безпідставно підкреслює, що зусилля археологів мають бути спрямовані не за море, а в Південну Росію, тобто Україну, що дозволить розробити справжню стародавню історію походження русів. Таким софістичним шляхом українська історія стає руською історією. Деякі українські історики, філософи допомагають руським у цій справі, також ототожнюючи два різні народи – русів і росів [1; 2; 5; 7; 10].

Для витлумачення етноніму «рос» звернемося до візантійських джерел. У Візантійських хроніках при позначенні наддніпрянської народності, котра мала справу з греками задовго до запрошення Рюрика, завжди використовується термін «рос». Це визнають навіть руські історіографи. «*Відомо, що візантійські автори ніколи не вживали назви “рус”, а завжди писали “рос” (οἱ Ρῶς). У руських літописах, навпаки, немає назви “рос”. Навіть у тому випадку, коли літописець запозичує безпосередньо із грецької хроніки звістку про напад народу Ρῶς («рос». – М. К.), на Константинополь, при імператорі Михайлові, термін Ρῶς перекладається “Русь”*» [26, 503], – пише М.Я. Сюзюмов. Дійсно, в «Лаврентіївському літопису»

читаємо: «...яко при сем цари приходиша Русь на Црыград, яко же пишеться в летописаньх греческом» [там само]. Якщо в грецькій хроніці використовується слово «рос», то руські літописці перекладають його словом «русь». Подібним чином грецьке «Ρῶς» перекладається словом «Роусь» в слов'янському перекладі хроніки Георгія Амартола. Незбіг термінів «рос» і «рус» у хроніках та в літописах є історичним фактом, який потребує пояснення.

Цікаве потрактування цього факту дає М.Я. Сюзюмов. Він пише: *«Можна стверджувати з повною переконаністю, що давні руські ніколи себе “росами” не називали: в давніх пам'ятках руської мови подібного слова нема. Мало того, можна вважати, що навіть самі візантійські греки в розмовній мові навряд чи називали руських “росами”(οί Ρῶς) « [там само]. З першим твердженням можна погодитися. А як бути з тим, що греки і в розмовній мові не називали руських «росами»? Чи є для такої версії достатньо підстав?»*

У своїх роздумах М.Я. Сюзюмов спирається на версію походження слова «русь», яку дає єпископ Кремонський Ліутпранд в праці «Antapodosis». На думку єпископа візантійці дали назву руським за відтінок кольору їх шкіри. Назва русів походить від грецького слова «Ροῦσιος», тобто «червоний». Цим словом нібито візантійці стали звати руських, зустрівшись з народом, котрий називає себе «русь» і здивувались співзвучністю цього слова з грецьким словом ροῦσιος (червоний). Тому і стали пояснювати цю назву відтінком шкіри. На основі цього зауваження Ліутпранда М.Я. Сюзюмов і робить висновок, що в народній вимові візантійців вживалося не Ρῶς, а ροῦσιος, тобто руських називали «червоними». З цим посилом також можна повністю погодитися. Але воно засвідчує лише те, що людей, які самі себе називали «русам», візантійці у розмовній мові називали «червоними» за відтінок їх шкіри. Але це жодним чином не пояснює наявність у візантійських джерелах слова «рос». Розуміє це і М.Я. Сюзюмов, а тому ставить питання про появу у візантійській писемності терміну «рос». Він підкреслює, що згадка про руський народ з'явилася у візантійських авторів не раніше IX ст. Це вірно, адже варяго-руси дійсно стають відомі у Візантії лише у IX ст. Але чому ж тоді у грецьких хроніках задовго до IX ст. зустрічається етнонім «рос»? Автор пояснює це поширенням у Візантії церковно-схоластичної літератури: *«Справа в тому, що назва Ρῶς зустрічається в грецькому перекладі Біблії, в пророків. Ім'я народу пов'язувалося з пророкуваннями про кінець світу і тому дуже часто вживалося в церковній літературі. Візантійці дуже цікавилися есхатологічними питаннями. Книги пророків і «Апокаліпсис» були дуже популярні, мали*

*багатьох коментаторів, часто використовувалися в проповідях» [там само]. Зацікавленість візантійців пророкуваннями про кінець світу і породжує потребу відшукати місце перебування народу «Рос», з ім'ям якого пов'язується кінець світу. Більшість церковних коментаторів Біблії вважають, що народ «Рос» живе на півночі. «Спустошливі набіги руських на початку IX ст. навели жах на візантійців. До того ж співзвучність назви “русь” з біблійним “рос”, ясна річ, не могло залишатися поміченим. Невільно могла зародитися думка, що зійшовши на історичну арену, руський народ – це і є біблійний народець Ρώς, страхітливий своїм іменем, пов'язаним з есхатологічними пророкуваннями. Зрозуміло, чому в житті Георгія Амастридського пишеться про руських: τοῦτο δὴ τὸ φθωροποιὸν καὶ πρᾶγμα καὶ ὄνομα, тобто нападаючі руські – народ, котрий несе загибель і за своїми справами і навіть за **одним іменем!** Зрозуміло, для візантійців, добре знайомих з пророкуваннями і «Апокаліпсисом», одне ім'я Ρώς було зловіщим, φθωροποιόν, тобто таким, що несе загибель. Зрозуміло, чому в житті стверджується, що це – загальновідомо (ὡς πάντες ἴσασι): адже в той час пророкування всі знали добре» [там само], – пише М.Я. Сюзюмов. Через біблійне тлумачення слова «Рос» дослідник витлумачує і суперечності, які зустрічаються в посланні патріарха Фотія про напад руських на Константинополь. «З одного боку, він називає руських народом, котрий всім відомий, з другого боку – про цих же ρώς в своїй другій бесіді Фотій говорить як про народ зовсім невідомий: ἔθνος ἀφανές, ἀγνώστον, тобто таємничий, невідомий, ἔθνος ἀσπμον (неясний), μηδέ μέχρι τῆς καθ' ἡμῶν ἐτελ ὕσεως γυνωσόμενον (до походу на нас незрозумілий, нерозпізнаний). Як можна сполучити τὸ θρνλλοῦμενον (те, про що всі ляпають, загальнозрозуміле, пресловуте) з ἀγνώστον (невідоме), ἀφανές (темне)? Якщо мати на увазі конкретну народність, руських, котрі напали на Константинополь, – отримуємо суперечність, дійсно незв'язну» [там само], – пише він. Щоб зняти ці суперечності В.Г. Васильєвський перекладає ἀγνώστον словом «незнатний», що є, на думку М.Я. Сюзюмова, явною натяжкою, адже в іншому місці Фотій замість ἀγνώστον використовує μηδέ.. γινωσόμενον, що дослівно означає «до походу на нас незрозумілий, нерозпізнаний». Тобто, в обох випадках йдеться про те, що народ, який напав на греків, незрозумілий їм. Історик звертає увагу на те, що Фотій увесь час приводить біблійні цитати пророкувань із «Іезекілії», «Ієремії», «Апокаліпсису» тощо, а ці есхатологічні пророкування мають сенс лише тоді, «...якщо під словом Ρώς розуміється одночасно і біблійний народ Іезекілія і руський народ» [там само]. Базуючись на цих логічних міркуваннях, він робить*

висновок: «Звідси зрозуміло, що якщо руський народ до початку IX ст. і був невідомий візантійській спільноті, то про біблійний Ρώς дійсно можна говорити як про πολλὰκις θρυλλοῦμενον (добре всім відомий. – М. К.). Співзвучність “Русь” і Ρώς давало підставу говорити про такий, що недавно з’явився на історичній арені, руський народ як про таємничий, невідомий, і в той же час всім добре знайомий біблійний народ Ρώς « [там само]. Візантійці, на його думку, ототожнювали руських з біблійним народом Ρώς навіть у X ст. Саме цим він пояснює, чому греки загибель Візантії пов’язують з руськими. «Якщо руських в простій мові називали ροῦσιοι (червоними. – М. К.), то княжими назвами руських стали слова: οἱ ρώς, οὐθθαί, τανρωσκιφί, γίπερβορεισκι σκίφί» [там само], – пише він. Зміни у використанні термінів відбулися після запровадження християнства. «Само собою зрозуміло, що після прийняття християнства зіставлення руського народу з біблійним Ρώς стало зовсім неприйнятним і було відкинуте. Проте біблійна транскрипція Ρώς міцно завоювала місце в церковних і офіційних документах Візантійської імперії. Як похідне від Ρώς візантійські автори і чиновники імператорських канцелярій винайшли назву країни – Ρωσία: починаючи з IX ст. ця назва остаточно утвердилася в грецькій мові. Через церковну грецьку писемність і офіційні акти Візантійської імперії Ρωσία стала переходити і в руську мову. Іван Грозний писав слово Російський і Росія у повній відповідності з грецьким правописом через одно “с”. V-XVII ст. за аналогією зі словом “русский” і “Россия” стали писати через два “с”» [там само], – зауважує М.Я. Сюзюмов. Таким чином, «...поряд з власними назвами “руський”, “Русь”, в нашу мову проникла і утвердилася в IX ст. під впливом біблійної транскрипції форма Росия, пізніше Россия, российский» [там само], – стверджує він.

Проте версія М.Я. Сюзюмова має суттєві недоліки.

**По-перше**, він не аналізує біблійні тексти, зокрема не уточнює, кого в дійсності мав на увазі Іезекілія, приводячи назву РОШ. «Ми зовсім не торкаємося питання про те, кого в дійсності мав на увазі Іезекілія, приводячи назву Рос (в дійсності не “Рос”, а “Рош”, що в даному місці в давньоєврейському тексті швидше всього – номінальне ім’я = “глава”). Для візантійського богочестивого читача тексти Іезекілії мали не історичне, а есхатологічне значення» [там само], – зауважує він. Але яке б значення не мали для читача тексти Іезекілії, вони перекладалися буквально і однозначно. Подвійне тлумачення їх не допускалося. Навіть ця єдина засторога робить всю аргументацію дослідника відверто сфальшованою, адже закономірно виникає

питання: для чого вся аргументація, якщо ніякого народу «РОС» просто не існувало, а якщо й існував, то ймення його «РОШ»?

**По-друге**, історик зауважує, що візантійці ніколи не вживали термін «рус», а завжди писали «рос». Але якщо біблійного народу «Рос» не існувало, значить словом «Рос» вони називали інший народ, який до біблійного «Рóс» ніякого відношення не мав. Така думка логічно випливає із розмірковувань самого М.Я. Сюзюмова, але автор залишає її осторонь, адже вона не вписується в його ідеологічне кліше.

**По-третьє**, суперечності, які є в розмірковуваннях патріарха Фотія про добре відомий і водночас невідомий руський народ, можна витлумачити зовсім інакше, аніж це робить автор. Народ «РОС», який споконвіків проживав на наддніпрянських землях, був добре відомий візантійцям, адже вони постійно вели між собою торгівлю. А руські, прийшовши з мечем на землі греків із земель росів, творять насильство і називають себе русами – дуже співзвучним з етнонімом «рос». Літописець так описує похід Олега до Цесарограда: *«І попустошив він довкола города, і вчинив убивство багатьох греків. І палат багато вони розбили, і церкви попалили. А котрих же брали як полоняників, [то] одних вони посікали, а других мучили, інших же розстрілювали, а [це] інших у море кидали. І багато іншого зла творили руси грекам, як ото [звичайно] вороги творять»* [14, 17]. Тому для греків цей народ добре відомий і водночас невідомий. Перед ними виникає питання: хто ви насправді? Якщо взяти до уваги, що творили руські у Візантії, то стає зрозумілим, чому свій кінець візантійці пов'язують саме з руськими

**По-четверте**, навряд чи пов'язували греки зі словом «РОШ» («РОС») кінець світу. Зокрема в Іезекілії про кінець світу не йдеться, а посилає на інші церковні тексти М.Я. Сюзюмов не дає.

**По-п'яте**, слово «рус» у перекладі з фінської означає «веслярі», «ті що пересуваються по воді». К.М. Тищенко переконливо доводить, що слово «рус» – фінського походження і перекладається як «веслярі». *«Навіть опоненти норманістів змушені визнати, що «Русь» – слово походження північного, скандинавського, означає «веслярі» (див. про це у О. Партицького»* [27], – стверджує він. Ось цих веслярів, котрі є русами, візантійці і називають червоними. Тобто, можна повністю погодитися з М.Я. Сюзюмовим про те, що руських (червоношкірих) греки «росами» також ніколи не називали, навіть у розмовній мові. Не називали тому, що «росами» вони називали інший народ, який впродовж тисячоліть жив на наддніпрянських землях, тобто – праукраїнців, в той час як руські за етнічним походженням – нормани.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Грушевський М.С.* Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / Редкол.: П.С. Со-ань (голова) та ін. – К.: Наук. думка, 1991.
2. *Іванченко Р.П.* Історія без міфів: Бесіди з історії укр. державності: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: МАУП, 2006. – 624 с.
3. *Іловайський Д.И.* Начало Руси («Разыскания о начале Руси. Вместо введения в русскую историю»). – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 629 с.
4. *Ключевський В.О.* Лекции по русской историографии // Ключевський В.О. Сочинения в восьми томах. – М.: Изд-во социально-экономической литературы. 1959. – Т. 8.
5. *Крисаченко В.С.* Україна на сторінках та витяги з першоджерел, що завідчують процес поширення християнства на теренах України від апостола Андрія до князя Володимира. – К.: Вид-во “Наукова думка”, 2000. – 488 с.
6. *Літопис руський* / Пер. з давньорус. С.Є. Махновця; Відп. ред. О.В. Мишанич. – К.: Дніпро, 1989. – 591 с.
7. *Силенко Л.* Мага Віра (Рідна Українська Національна Віра). Святе письмо: Велике світло волі: Співвідношення віри, науки, філософії, історії. – К.: АТ «Обереги», 1998. – 1192 с.
8. *Сюзюмов М.Я.* К вопросу о происхождении слова Рѡс, Рѡсія, Россия // Россия перед вторым пришествием (Материалы к очерку Русской эсхато-логии). Издание второе, исправленное и дополненное. Составитель Сергей Фомин // (Перепечатано: «Вестник древней истории». – 1940. – № 2. – С. 121-123.
9. *Тищенко М.К.* Науковий патріотизм, або чому наука складніша від міфотворчості? // Україна молода. – 2002. – 16 лютого.
10. *Толочко П.П.* Древняя Русь: Очерки социально-политической истории. – К.: Наукова думка, 1987. – 246 с.

**Китов Н. Г. Историко-философская интерпретация термина «рос».**

*В статье доказывается мысль о нетождественности терминов «рос» и «рус». Указанные термины имеют различное культурное происхождение и подчеркивают специфику народов, которых они обозначали. Анализ терминов является существенным для определения специфики украинской ментальности.*

*Ключевые слова: рос, рус, библейский народ РОШ, греческие летописи, русская историография, украинская ментальность.*

**Kitov M.H. Historico-philosophical interpretation of the term of «ros».**

*In article the thought on not identity of terms of «ros» and «rus» is proved. The specified terms have a various cultural origin and emphasize specifics of*

*the people which they designated. The analysis of terms is essential to determination of specifics of the Ukrainian mentality.*

*Keywords: ros, rus, the Bible people of Rosh, the Greek chronicles, Russian historiography, the Ukrainian mentality.*

**Куліненко Л. Б.**

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ЇЇ АРХІТЕКТОНІКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ**

*Педагогічна майстерність розглянута в контексті розмаїтих поглядів сучасних вітчизняних і зарубіжних учених; автор доводить, що майстерність, творчість, стиль є опосередкованими особистістю педагога, який – джерело натхнення як для власної активності, так і для залучення до співтворчості свого учня; підготувати такого педагога можна лише при умові, якщо педагогічний процес, а надалі конкретна практична діяльність створюють і постійно відтворюють для цього всі необхідні умови й можливості, якщо загалом педагогічна справа розгортається у полі свободи.*

*Ключові слова: людина, освіта, педагог, культура, педагогічна майстерність, педагогічний дискурс.*

Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, в яких активно наразі бере участь Україна, є поштовхом до переосмислення багатьох політичних, економічних, культурних та соціальних явищ. У свою чергу, підвищення ролі освіти та науки у сучасному суспільстві, підвищення якості освіти та рівня викладання навчальних дисциплін зумовлюють посилення вимог до сучасного викладача, рівня його професійної компетентності, загальної культури, педагогічної майстерності та постійного самовдосконалення. Таким чином актуалізується питання дослідження педагогічної майстерності в сучасних умовах.

Метою статті є визначення архітектоники педагогічної майстерності в контексті сучасного педагогічного дискурсу.

На запитання «Що нас найбільш приваблює у вчителеві?» цілком закономірною може бути відповідь: «Педагогічна майстерність». Це зрозуміло. За визначенням аналітиків, педагогічна майстерність є найвищим рівнем педагогічної діяльності. Вона постає як результат (і процес) злету творчого духу педагога, його професіоналізму, вільного вияву натхнення, творчості. Педагогічна майстерність лежить в основі процесу самореалізації педагога. Вона заснована на глибоких знаннях,



---

педагогічному досвіді, творчому підході до справи не залежно від того, в яких умовах працює вчитель і які завдання поставлені перед ним офіційною педагогічною доктриною.

Як справедливо зазначив наш сучасник, видатний український теоретик педагогічної справи Іван Зязюн, дії майстра завжди досконалі. Можна бути професійно компетентним педагогом, тобто вільно орієнтуватися в предметній сфері, системно сприймати і діяти в педагогічній реальності, мати особистісно-гуманітарну орієнтацію (на відміну від технократичної), вміти узагальнювати і передавати свій досвід іншим колегам, бути здатним до рефлексії, володіти сучасними педагогічними технологіями, але при цьому не бути майстром, а залишатися добротним ремісником. Щоб бути майстром, необхідно володіти особистісною професійною неповторністю і унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможливорює передачу майстерності. Тому в справжнього майстра-педагога з'являються своя авторська система, своя школа, свої послідовники [1, 22].

Яким чином інтерпретується поняття педагогічної майстерності в системі педагогічного дискурсу сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених? Єдиної спільної думки щодо поняття «педагогічна майстерність» у сучасному педагогічному дискурсі не існує. Водночас більшість науковців, даючи визначення цього поняття, так чи інакше відштовхуються від розуміння педагогічної діяльності як професійної діяльності та пов'язують педагогічну майстерність з професіоналізмом педагога, його професійною готовністю, компетентністю.

Так, узагальнюючи позицію філософії освіти, К. Пасько квінтесенцією визначень педагогічної майстерності вважає наступне: «Педагогічна майстерність – суб'єктивне філософське розуміння рівня професіоналізму педагога, що є результатом ціннісних, емпіричних, теоретичних та практичних аспектів його професійного становлення» [2, 15].

Л. Заніна та Н. Меншикова, характеризуючи педагогічну майстерність як сукупність психолого-педагогічної ерудиції, професійних здібностей і педагогічної техніки, при визначенні сутності діяльності професіонала-майстра вважають за необхідне розглядати її як професійно доцільну, індивідуально-творчу і оптимальну. У цьому випадку професійна майстерність є якісним рівнем професійної діяльності, що має творчий характер, орієнтована

на соціально значущий кінцевий результат (мету) і оптимальний процес його досягнення [3, 89].

У роботах багатьох сучасних дослідників педагогічна майстерність визначається через поняття професійної готовності. Так, С. Барбіна розуміє педагогічну майстерність як інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя [4, 37].

Д. Пашенко визначає педагогічну майстерність як новий, більш високий рівень професійної готовності вчителя, свідченням чого є доведення професійних умінь учителя до автоматизму [5, 114].

Більш комплексно до визначення поняття «педагогічна майстерність» підходить колектив українських учених на чолі з І. Зязюном. Вони розглядають майстерність учителя як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми прагнемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: «Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [6, 30]. Російська дослідниця І. Андріаді також обґрунтовує особистісно-діяльнісний підхід до розуміння сутності педагогічної майстерності. Адже педагогічна майстерність виявляється у професійній діяльності педагога, тому його можна розглядати як окремий варіант професійної майстерності. Професійна ж майстерність виявляється у професійній діяльності особистості і окремо від особистості не існує [7, 3].

На особистісному вимірі педагогічної майстерності робить акцент й С. Якушева, на думку якої сутність педагогічної майстерності полягає в якостях особистості самого педагога, який, здійснюючи цю роботу, забезпечує її успішність. Педагогічна майстерність – це професійне вміння оптимізувати всі види навчально-виховної діяльності, що спрямована на гармонійний розвиток і вдосконалення особистості, формування її світогляду і здібностей [1, 6].

Через специфічні знання та здібності педагога визначають педагогічну майстерність Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, В. Пасинок. На їхню думку під педагогічною майстерністю треба розуміти такий морально-фізичний та предметно-професійний стан, коли педагог знає та вміє будувати навчально-виховний процес на основі добровільного та взаємно-приємного співробітництва, партнерства, гармонійно

поєднувати індивідуальні, групові та колективні види діяльності [12, 395]. О. Дубасенюк в основу свого визначення педагогічної майстерності поклав успішність вирішення проблемних педагогічних ситуацій. На її думку майстерність педагога полягає в тому, щоб оволодіти професійними знаннями та вміннями, котрі дають фахівцю змогу успішно досліджувати проблемну педагогічну ситуацію, перетворювати її на професійні виховні завдання й успішно їх вирішувати відповідно до поставленої мети [9, 10].

Доповнити розуміння педагогічної майстерності у сучасному педагогічному дискурсі допомагає визначення її критеріїв. І. Зязюн та його послідовники серед критеріїв майстерності педагога виокремлюють доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (за характером стосунків з учнями), оптимальність у виборі засобів, творчість (за змістом діяльності) [10, 34].

С. Гончаренко, у свою чергу, до критеріїв педагогічної майстерності зараховує гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність) [2, 251].

Окресливши загальне розуміння поняття «педагогічна майстерність» у сучасному педагогічному дискурсі, розглянемо витоки педагогічної майстерності та її архітектуру, спробуємо дати відповідь на питання, на чому, власне, ґрунтується педагогічна майстерність, що є її структуроутворюючими компонентами?

Педагогічна майстерність в першу чергу ґрунтується на знаннях та вміннях, досвіді та культурі педагога. Зокрема, І. Козинець означає сутність педагогічної майстерності як своєрідний сплав особистої культури, знань і кругозору педагога, його всебічної теоретичної підготовки з досконалим володінням прийомами навчання й виховання, педагогічною технікою і передовим досвідом [12, 151]. Водночас С. Гончаренко вважає, що педагогічна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. При цьому необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особистісні риси і якості [11, 251].

Чимало дослідників, розмірковуючи над витоками педагогічної майстерності, акцентують увагу на розвитку педагогічної культури, що є однією з головних передумов формування педагогічної майстерності. Так, на думку Н. Сашак, педагогічна культура учителя має становити підвалину педагогічної майстерності і, у свою чергу, повинна складатися з високого рівня опанування вчителем

педагогічного досвіду людства, педагогічно спрямованих якостей та високого рівня розвитку його особистості як педагога [13, 110].

Згідно з В. Гриньовою, педагогічна культура майбутнього учителя розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей і цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є своєрідними осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя, його перфекціонізм. Педагогічна культура виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності й генетично пов'язана з духовною і професійною культурою. Як важлива сутнісна характеристика особистості вчителя вона є складовою його професійної підготовки, показником рівня сформованості і одночасно умовою ефективної професійно-педагогічної діяльності та самовдосконалення. Особливість педагогічної культури полягає в тому, що вона є важливим чинником впливу на іншу особистість з метою її розвитку, передбачає наявність етичної, комунікативної, психологічної та інших культур [14].

І. Козинець вважає, що педагогічна культура повинна розглядатися в комплексі, що складає педагогічну майстерність, а саме: уміння раціонально організувати робочий час на занятті; використання техніки, комп'ютера; уміння викладати матеріал доступно, логічно, послідовно; застосування активних методів навчання; мовленнєва культура (літературна вимова, правильний наголос, знання лексичних і граматичних норм) і комунікабельність (товариськість, контактність, уміння спілкуватися зі студентами); володіння педагогічною технікою (зовнішність, артистизм, голос, міміка), педагогічний такт (застосування педагогічно доцільних і ефективних способів впливу, почуття міри, здатність швидко оцінити ситуацію); почуття гумору; принциповість і вимогливість; почуття обов'язку, відповідальності, об'єктивності [10, 151-152].

У контексті аналізу архітектоніки педагогічної майстерності доречним є виокремлення її об'єктивних та суб'єктивних аспектів. І. Андриаді підкреслює, що педагог суб'єктивно відображає об'єктивний процес виховання. Відповідно, у становленні педагогічної майстерності діють як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. Об'єктивна дійсність характеризує об'єктивний аспект педагогічної майстерності. Особистісне переломлення об'єктивної дійсності, особистісні риси педагога виступають суб'єктивним чинником педагогічної майстерності. При цьому до об'єктивних чинників змісту

та процесу формування педагогічної майстерності І. Андріаді відносить конкретні соціально-політичні умови та настрої в суспільстві; стан духовної культури у суспільстві; рівень розвитку психолого-педагогічної науки і домінуючої парадигми, яка відображає також вимоги, що суспільство висуває до особистості педагога.

Серед суб'єктивних чинників називають морально-духовну й інтелектуальну готовність та діяльнісну спроможність педагога, його ціннісні орієнтації та пріоритети, інтереси та потреби (загальні й професійні), інтелектуальні здібності, професійну спрямованість і ставлення до діяльності, загальну та професійну культуру, Я-концепцію педагога (яким він хоче себе бачити та яким бачить у дійсності), активна професійна позиція особистості, особливості характеру та темпераменту, комунікабельність та багато іншого [7, 5-7].

У цілому ж у структурі педагогічної майстерності викладача, згідно з С. Рудишиним, можна виокремити наступні компоненти:

– когнітивний – характеризує наявність необхідної професійно-педагогічної ерудиції, знань (теоретичних, прикладних та конкретно-професійних), оволодіння способами викладання цих знань;

– регулятивний – дозволяє використовувати наявні знання і досвід для постановки та вирішення навчально-виховних проблем. Під цим компонентом розуміють здатність знаходити, конструювати оптимальну послідовність дій для досягнення поставленої навчально-виховної мети, планувати свою діяльність, оцінювати і контролювати її, приймати рішення тощо;

– комунікативний – характеризує здатність вести діалог в умовах спілкування та взаємодії зі студентами та колегами, професійну культуру мовлення, риторику;

– індивідуальний, під яким розуміють володіння методами самопізнання, самореалізації і саморозвитку, прагнення до підвищення якості своєї роботи, готовність до професійного зростання, здатність до самомотивації тощо;

– рефлексивний – характеризує готовність до професійно-педагогічної рефлексії та моніторингу, здатність до подолання стереотипів викладання і мислення, володіння різними видами рефлексії: ретроспективної (критичне осмислення минулого досвіду), ситуативної (реальна оцінка ситуації), перспективної (передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлений вибір оптимальної стратегії поведінки тощо) [15].

К. Пасько, удосконалюючи з урахуванням потреб сьогодення та філософських акцентів класичну модель педагогічної майстерності, що розроблена свого часу групою вчених-педагогів під керівництвом І. Зязюна, підкреслює об'єктивну потребу включення таких елементів, які впливають на свідомість вчителя (наукове підґрунтя, теоретичні знання, загальна ерудованість, гносеологія, педагогічна креативність, самоосвіта, саморозвиток, мистецтво мовлення, акторське мистецтво, загальнолюдські духовні цінності, власна світоглядна позиція, професійна етика, володіння методикою виховної роботи, особисті фахові якості, досвід педагогічної праці), так і таких, що впливають на вчителя з боку суспільства (рівень розвитку культури суспільства, конфесійна приналежність, національні традиції, загальний рівень економічного розвитку, рівень освіти в країні, мораль, рівень матеріального забезпечення, рівень інновацій в освітній галузі, рівень інформованості суспільства, тип освітянської системи). Зазначені елементи, залежно від обставин, можуть здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на особистість вчителя, що, безперечно, позначається на його внутрішній позиції стосовно процесу формування власної педагогічної майстерності [2, 15].

Особливе місце в архітектоніці педагогічної майстерності посідає особистість педагога, яка відіграє головну роль у сучасній педагогічній діяльності, що має персоналізований, індивідуалізований, авторський характер. Кращі взірці педагогічної праці ґрунтуються на особистісно-розвиваючих підходах та педагогічних технологіях. Як зазначає І. Зязюн, «особистісно-розвиваючі технології можуть ефективно використовуватися при умові, що педагог, виконуючи свої професійні обов'язки, народжується сам і існує своїми творчими здобутками для самого себе. Адже створення особистісно-розвиваючої ситуації є процес авторський, що вимагає вияву суб'єктивності, співавторства учителя і учня. Своім «самовключенням» у педагогічну дію педагог робить її проблемною, пропонує свій власний варіант проживання смислу, чим і актуалізує особистісну позицію учня» [1, 22].

Підкреслюючи персоналізований характер педагогічної діяльності, Л. Гриценко характеризує її як високотворчу та індивідуально забарвлену [16, 37-38]. Адже педагог виявляє себе у своїй діяльності. Індивідуальність педагога при цьому розглядають з позиції «внутрішнього» змісту та «зовнішнього» вигляду. Перший аспект включає ступінь розвитку особистості, ставлення до педагогічної діяльності як до покликання, потребу і здатність до самореалізації, образно-емоційний характер рішень, витонченість думки, «свіжість» почуттів, упевненість у собі, почуття міри та інші особливості. Другий

– оригінальність, несхожість, зовнішнє самооформлення, експресію, уміння «транслювати» свою неповторну особистість, робити її такою, що «просвічує» у кожному компоненті освітнього процесу.

Таким чином, педагогічна діяльність – це майстерність, творчість, стиль, вона опосередкована особистістю педагога, який є джерелом натхнення як для власної активності, так і для залучення до співтворчості свого учня. Виховати, підготувати такого педагога можна лише при умові, якщо педагогічний процес, а надалі конкретна практична діяльність, створюють і постійно відтворюють для цього всі необхідні умови й можливості, якщо загалом педагогічний процес розгортається у полі свободи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – особистісно центрована діяльність // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Вип. 4. – Полтава, 2008. – С. 21-31.
2. Пасько К. М. Світоглядно-філософські основи формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки вчителя: Автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.10. – К., 2008. – 20 с.
3. Занина Л. В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д «Феникс», 2003. – 288 с.
4. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. – К.: Вища школа, 1997. – 153 с.
5. Пащенко Д. Педагогічна майстерність як складова готовності вчителя до професійної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя. Збірник наукових праць. – Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2010. – № 2. – С. 112-118.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамушенко, І.Ф. Кривонос та ін.; [За ред. І.А. Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
7. Андрияди І.П. Основы педагогического мастерства: Учеб. Пособие. – М.: Академия, 1999. – 160 с.
8. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
9. Нечепоренко Л.С. Классическая педагогика / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В. Г Пасынок. – Харьков, 1998. – 420 с.
10. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.04. – К., 1996. – 48 с.
11. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

12. *Козинець І.І.* Педагогічна культура як невіддільний складник педагогічної майстерності викладача // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2011. – Випуск 36. – С. 150-154.
13. *Сацук Н.І.* Складники педагогічної майстерності викладача // Науково-інформаційний вісник Івано-Франківського університету права імені Короля Данила Галицького. – 2010. – № 1. – С. 108-113.
14. *Гриньова В.М.* Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 45 с.
15. *Рудишин С.* Педагогічна майстерність викладача вищої школи: психологічні особливості [Електронний документ] // Нова педагогічна думка. – 2011. – № 2. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2011\\_2/rudish.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_2/rudish.pdf).
16. *Гриценко Л.І.* Професійна компетентність педагога: традиції і інновації // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Ч. 2. – Полтава, 2011. – С. 35-42.

***Кулиненко Л. Б. Педагогическое мастерство и его архитектоника в контексте современного педагогического дискурса.***

*Педагогическое мастерство рассматривается в контексте разнообразных взглядов современных отечественных и зарубежных ученых; автор доказывает, что мастерство, творчество, стиль опосредованная личностью педагога, который является источником вдохновения как для собственной активности, так и для привлечения к сотворчеству своего ученика; подготовить такого педагога можно только при условии, если педагогический процесс, а в дальнейшем конкретная практическая деятельность создают и постоянно воспроизводят для этого все необходимые условия и возможности, если в целом педагогическая дело разворачивается в поле свободы.*

*Ключевые слова: человек, образование, педагог, культура, педагогическое мастерство, педагогический дискурс.*

***Kulinenko L. B. Pedagogical skills and architectonics in the context of contemporary pedagogical discourse.***

*Pedagogical skills are considered in the context of the diverse perspectives of contemporary domestic and foreign scholars, the author argues that the skill, creativity, style mediated personality of the teacher, which is a source of inspiration for their own activity, and for the involvement of co-creation of his pupil, and prepare such a teacher can only be provided that the educational process, and then – concrete practical activities create and consistently create all the necessary conditions and opportunities, if the whole thing takes place in the educational field of freedom.*

*Keywords: people, education, educator, culture, pedagogical skills, pedagogical discourse.*



Яременко Л. А.

## ОСОБЛИВОСТІ ЛОКАЛІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

*Позашкільна освіта як складова безперервної освіти вирізняється тим, що її здобувають громадяни різних вікових категорій. Цей вид освіти характеризується добровільною участю у навчально-виховному процесі, вільним вибором занять, диференціацією за інтересами до конкретної галузі людської діяльності, цільовим самопокладанням реально досяжних завдань, різноманітністю видів діяльності та сфер спілкування.*

*Ключові слова: людина, освіта, позашкільна освіта, креативність, творчість.*

Важливе значення у системі освіти має позашкільна освіта. На її рівні закладаються базові навички ініціативності та творчого освоєння дійсності, формується самостійність, креативність, відповідальність особистості. І хоча важливість цієї ланки доведена практикою, далеко не кожен з педагогів «віддає» їй належне, підтримує розвиток, усвідомлює локалізацію в системі освіти загалом. Розгляд місця і ролі позашкільної ланки в системі сучасної освіти нам видається актуальним і своєчасним.

Метою статті є визначення та розкриття особливості локалізації позашкільної діяльності у системі освіти.

Як відомо, на концептуальному рівні з точки зору сучасної глобальної економіки система освіти була докладно охарактеризована сучасним американським дослідником Д. Норттом. Він зазначає: якщо суспільству вдається успішно використати освіту як систему впровадження цінностей, то результатом цього стає формування у свідомості членів суспільства ставлення до його цінностей, порядків, законів і традицій як легітимних, тобто правильних та справедливих [1, 184]. Погоджуючись з міркуваннями Д. Норта, ми вважаємо, що інтегративна функція освіти на сучасному етапі проявляється саме у створенні аксіологічних орієнтирів розвитку соціуму. Адже, окрім пошуку найбільш ефективних засобів розкриття творчого потенціалу людини, окрім системного надання їй знань, освіта транслює, вкорінює у свідомості людини та культури певні гносеологічні, епістемологічні, методологічні, онтологічні, соціокультурні цінності, що вирішальним чином впливає на вибір вектора подальшого розвитку як особистості, так і культури в цілому. Тому, як слушно зазначає М. Савостьянова, зберігає актуальність питання про аксіологічну самосвідомість освіти,

про усвідомлення її ціннісно-сміслового змісту. Освіта має яскраво виражену культуротворчу функцію. Аксиологічна самосвідомість робить освіту не тільки ефективною, але й сприяє зростанню її адекватності в умовах сучасної культури. Освіта не тільки трансляє, але й обирає певні цінності науки і культури [2].

Ціннісний вибір, здійснюваний за посередництва системи освіти, охоплює низку соціокультурних складових. Відповідно, на сучасному етапі розвитку людства можуть бути визначені основні соціальні функції освіти:

- функція цілепокладання. Система освіти діє не сама по собі і не у відриві від суспільства. У своїй діяльності вона керується не іманентно властивою їй внутрішньою логікою, а функціонує на основі певної мети, заданої суспільством, державою і, відповідно, є складовою державної політики;

- комунікативна функція (полягає у здійсненні процесу трансляції інформації за допомогою семіотичних систем);

- функція раціонального ідеологічного маніпулювання (полягає у здатності освіти впливати на свідомість учнів через систему переданих знань);

- соціалізаційна функція. Соціалізація має на меті формування людської особистості на основі залучення індивіда до численних цінностей накопичених соціумом. Цей процес здійснюється як шляхом цілеспрямованого виховання, так і шляхом неусвідомленого знаходження цінностей на основі набутих знань;

- функція мобілізації соціальної інформації (інформації, методологій). У будь-якому суспільстві, у будь-які часи існують змісти (значення) діяльності, потреб його членів. Через ці інструменти соціум досягає мети за посередництва існуючої в ньому системи освіти. Накопичений суспільством обсяг інформації є своєрідним інформаційним банком, що охоплює численні бази даних, як колективний суб'єкт втілюється згодом в інженерному й соціальному проектуванні, виробництві товарів і послуг, організаційно-управлінській сфері. Трансляючи інформацію й доступні бази знань, методів із суспільного інформаційного банку, відповідно до мети цього суспільства, будь-яка система освіти одночасно трансформує їх у комплекс здатностей та можливостей як учнів середніх або професійних навчальних закладів, так і студентів вузів. У цьому полягає унікальність виконуваної інститутом освіти функції;

- функція соціального відтворення (полягає у відтворенні соціальної структури суспільства за допомогою освіти);

– функція соціальної мобільності. Суспільні потреби прямо залежать від соціальної стратифікації цього суспільства. Процеси соціальної мобільності відображають динаміку кількісних і якісних змін соціальних прошарків і груп. Система освіти бере участь у формуванні нової соціальної реальності. Соціальна мобільність реалізується у результаті суб'єктивного визначення престижності або непрестижності суспільного становища індивіда й бажання обійняти це становище, що супроводжується наявністю відповідної освіти;

– функція соціальної селекції (відображає зв'язок механізмів освіти з соціальним просуванням особистості);

– гуманістична функція (характеризує об'єктивні потреби суспільного розвитку, що здійснюються засобами освіти);

– соціально-реабілітаційна функція (стосується відновлення дітей з особливими потребами у правах на успадкування культурно-історичного й соціального досвіду; досягнення максимально можливої інтеграції таких дітей у суспільство в доступних для них сферах завдяки освіті) [3, 108-109].

Зазначені функції корелюють з функціями позашкільної освіти. Остання може бути визначена як складова системи безперервної освіти, цілеспрямований процес та результат навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах й інших соціальних інституціях [4, 34].

Важлива особливість позашкільної освіти визначається тим, що будучи складовою системи безперервної освіти, вона може здобуватися громадянами різних вікових категорій і характеризується: добровільною участю у навчально-виховному процесі; відсутністю регламентуючих настанов; вільним вибором занять; диференціацією за інтересами до конкретної галузі науки, культури, техніки та технологій; постановкою перед кожним реально досяжних завдань; різноманітністю видів діяльності та сфер спілкування, що сприяє набуттю досвіду соціальних відносин [5, 14].

Відповідно до зазначених характеристик можуть бути виокремлені ключові функції позашкільної освіти: розвивальна функція; навчальна функція; функція організації дозвілля; функція професійного самовизначення; функція визначення індивідуального життєвого шляху особистості (індивідуальної траєкторії розвитку); формування творчих здібностей; функція трудового виховання особистості.

Розглянемо кожну з цих функцій більш детально. Для системи позашкільної освіти, як і для освіти в цілому, визначальним, інтегративним завданням стає розвиток особистості. Адже саме гармонійний особистісний розвиток, що відбувається у позашкільних

навчальних закладах шляхом цілеспрямованої навчальної, трудової та іншої діяльності, створює умови для якнайповнішої реалізації розумового, творчого, духовного потенціалу дітей, підлітків та юнацтва. Відповідно до цього передусім звернемося до реалізації позашкільною освітою розвивальної функції.

У нових соціально-економічних умовах відбувається формування нової особистісно орієнтованої моделі освітнього процесу позашкільного закладу. Вона спрямована на формування освіченої особистості, що активно, конструктивно і творчо діє в умовах демократичного суспільства, побудованого на засадах ринкових відносин. Така особистісно орієнтована модель освітнього процесу позашкільного закладу має забезпечити й зберегти для кожної дитини можливість розвивати себе згідно з власними інтересами, здібностями і талантами [6, 12].

Позашкільний навчальний заклад – це центр творчого розвитку індивідуальності дитини, її самореалізації, соціальної адаптації, духовного становлення, залучення до багатоманітного світу культури, формування ціннісного ставлення як до себе, так і до навколишнього освітнього середовища. Завдяки діяльності позашкільних закладів відбувається створення особливого соціального простору, який має відповідати меті творчого формотворчого впливу на майбутню особистість. Результатом діяльності таких закладів має стати дитина / підліток / юнак (дівчина), що знає і вміє надавати перевагу комусь (чомусь), приймати самостійні рішення, покладати на себе відповідальність, обґрунтовувати та відстоювати свою конструктивну позицію [7, 892].

Досягнення такої мети виховання уможливорюється створенням у позашкільному закладі згуртованого колективу. Позашкільний дитячий колектив – це специфічна спільнота дітей, яка гуртується передусім на добровільності, спільності, диференціації інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності. Це – середовище, де створюються умови для творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку дітей [8, 12].

Позашкільні заклади належать до так званих закладів неформального виховання. Але саме вони найдієвіше впливають на безперервне і свідоме духовне самовдосконалення, самовизначення дітей та молоді. Як зазначає Л. Сущенко, оскільки заняття в цих закладах є обов'язковими, вони природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода, можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах позитивно впливають на характер самоорганізації всього подальшого

життя людини, її базову професійну підготовку і компетентність, допомагають знайти ідеальну модель майбутньої діяльності, вже в ранньому віці визначити своє місце в житті, повніше реалізувати творчі можливості [9].

Поліваріативність форм та змісту позашкільної освіти, здійснення її на основі добровільності створює можливості для індивідуалізації й диференціації навчання і виховання. Учні надається право обрати той зміст, форми навчання, які відповідають його індивідуальним інтересам, здібностям, психологічним очікуванням щодо власного розвитку. Залучення до нового колективу, соціально-культурного простору закладу розширює можливості для розвитку особистості, становлення її системи цінностей, може відігравати корекційну, компенсаторну роль у становленні особистості вихованця [10, 223-224].

Спостереження за позашкільним педагогічним процесом доводять: ані політичні, ані правові, ані моральні ідеї безпосередньо не мають вирішального впливу на цей процес. Головним чином на його успішність впливає їх сплав, сполука, специфічні духовні утворення, що виникають унаслідок взаємодії різних поглядів, уявлень і почуттів. Такі утворення характеризують стан взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Вони визначають, які знання засвоєні дитиною формально, а які стали для неї цінністю, мають глибокий особистісний сенс, виявляються в емоційно-вольовому напруженні, у готовності до дії навіть у боротьбі з перешкодами, у мотивах реальної поведінки. Дитина виявляє себе в позашкільному педагогічному процесі як суб'єкт суспільства, розкриваючи свою унікальність у конкретній творчій діяльності, пов'язаній із задоволенням її справжніх інтересів і прагнень [11, 4]. А саме становлення дитини як суб'єкта постає головною характеристикою особистісного розвитку і відповідно є виявом розвивальної функції позашкільної освіти.

Розвиток особистості в умовах позашкільного закладу є невіддільним від навчальної функції, яка також реалізується цими інституціями. До основних його напрямів, визначених у статті 15 Закону України «Про позашкільну освіту», належать:

– художньо-естетичний, який забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань, здобуття вихованцями, учнями, слухачами практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва;

– туристсько-краєзнавчий, який спрямовується на залучення вихованців, учнів, слухачів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних,

етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями, навичками з туризму та краєзнавства;

– еколого-натуралістичний, який передбачає оволодіння вихованцями, учнями, слухачами знаннями про навколишнє середовище, формування екологічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем, залучення до практичної природоохоронної роботи й інших біологічних напрямів, формування знань, навичок у галузях сільського господарства (квітництво, лісництво, садівництво, грибівництво, бджільництво);

– науково-технічний, який забезпечує набуття вихованцями, учнями, слухачами техніко-технологічних умінь, навичок, розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями;

– дослідницько-експериментальний, який сприяє залученню вихованців, учнів, слухачів до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської, винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури, мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку і підтримки юних талантів й обдарувань;

– фізкультурно-спортивний, або спортивний, який забезпечує розвиток фізичних здібностей вихованців, учнів, слухачів, необхідні умови для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку, дозвілля, занять фізичною культурою та спортом, підготовку спортивного резерву для збірних команд України, набуття навичок здорового способу життя;

– військово-патріотичний, який забезпечує належний рівень підготовки вихованців, учнів, слухачів до військової служби, виховання патріотичних почуттів та громадянської відповідальності;

– бібліотечно-бібліографічний, який спрямований на поглиблення пізнавальних інтересів вихованців, учнів, слухачів, підвищення їх інформаційної культури, набуття навичок і умінь орієнтуватися у зростаючому потоці інформації;

– соціально-реабілітаційний, який забезпечує соціальне становлення, розвиток інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореалізації вихованців, учнів, слухачів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію змістовного дозвілля й відпочинку;

– оздоровчий, який забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку, передбачає оволодіння вихованцями, учнями, слухачами знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення,

набуття і закріплення навичок, зміцнення особистого здоров'я, формування гігієнічної культури особистості;

– гуманітарний, який забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, учнів, слухачів, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу [12].

Чільне місце у здійсненні функції навчання дітей та підлітків в межах позашкільних закладів посідає система Малої Академії наук (МАН) України. Серед форм роботи МАН виокремлюють такі: навчальна (навчальні сесії, індивідуальні та групові консультації, робот мобільного консультативного пункту, обласних профільних шкіл, стажування на кафедрах вищих навчальних закладів; гурткова робота); організаційно-масова (зльоти юних науковців, учнівські конференції, конкурс-захист науково-дослідницьких робіт, виставки науково-технічної творчості, конкурси творчих робіт); навчально-оздоровча (навчально-оздоровчі сесії, подорожі, походи, тематичні та комплексні експедиції, польові практики).

Діяльність профільних гуртків і наукових секцій відділень МАН здійснюється за спеціально розробленими програмами та навчальними планами, що забезпечують базову підготовку з навчальних дисциплін, формують навички пошуково-дослідницької діяльності, сприяють формуванню творчої особистості учня старшої школи. Ця діяльність профільних гуртків, наукових секцій характеризується різноманітністю форм проведення занять. Поширеними є навчальні лекції, семінари, навчально-практичні заняття, колективна та індивідуальна пошуково-дослідницька діяльність, експедиції, екскурсії, заняття в бібліотеці, музеї. Зокрема, на Сумщині методично-організаційним центром роботи позашкільних закладів є Сумський обласний центр позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю, а Сумське територіальне відділення МАН України – навчальний комплекс у структурі зазначеного закладу. Навчально-виховна робота в учнівських творчих об'єднаннях Сумського територіального відділення МАН України та наукових товариствах учнів (НТУ) області здійснюється на трьох навчально-організаційних рівнях:

– початковому (ознайомчому), спрямованому на навчання учнів основам дослідницької діяльності за обраним профілем, широке використання ними елементів дослідницької роботи (дослідно-експериментальної, пошукової, конструкторської, проектної) у профільній навчально-творчій діяльності;

– основному (навчально-дослідницькому), спрямованому на поглиблення знань, умінь, навичок учнів з базових дисциплін;

на розвиток їх інтересів до систематизованої навчально-дослідницької, творчої діяльності роботи за обраними напрямками; профорієнтаційну діяльність; на забезпечення участі учнів у практичній дослідницькій роботі (у складі пошукових, експедиційних загонів; за науковими та освітніми дослідницькими проектами, програмами; за індивідуальною тематикою тощо), масових формах роботи: олімпіадах, турнірах, конкурсах, виставках, зльотах юних науковців, тижнях науки і техніки;

– вищому (пошуково-дослідницькому), спрямованому на організацію систематизованої індивідуальної та колективної пошуково-дослідницької роботи слухачів наукових секцій під керівництвом наукових консультантів, педагогів-практиків; на забезпечення їх участі у Всеукраїнському конкурсі науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН України, інших заходах дослідницького спрямування (міжнародних, всеукраїнських, регіональних наукових та освітніх проектах, програмах, конкурсах, турнірах, конференціях), підготовку старшокласників до продовження дослідницької діяльності у ВНЗ [13, 262].

Діяльність МАН України сприяє створенню такої системи навчальної роботи у сучасних позашкільних закладах, у якій чільне місце належало б пошуково-дослідницькій діяльності учнів за різними напрямками та на різних навчально-організаційних рівнях, а її освітній аспект забезпечував би цілісність освітніх концепцій (програм) навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Красовська О.Ю.* Роль освіти в сучасних глобальних умовах // Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму. – 2011. – № 1 (4). – С. 182-188.
2. *Савостьянова М.* У пошуках ціннісно-сміслового змісту освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vird/2011\\_13/PDF/5.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2011_13/PDF/5.pdf).
3. *Позднякова-Кирбят'єва Е.Г.* Соціальні функції освіти в сучасному українському суспільстві // Соціальна перспектива і регіональний розвиток. – 2007. – Вип. 2. – С. 107-109.
4. *Биковська О.В.* Позашкільна освіта: теоретико-методичні аспекти // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі. – 2009. – № 2. – С. 34-37.
5. *Биковська О.В.* Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 44 с.



6. *Берека В.Є.* Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 роки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2001. – 22 с.
7. *Трофименко Н.Є.* Позашкільний навчальний заклад як один із чинників формування ціннісного самоставлення дошкільників // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КІПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2011. – Вип. 11. – С. 889-897.
8. *Пустовіт Г.* Деякі аспекти методології позашкільної освіти // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11-15.
9. *Сущенко Л.О.* Педагогічні орієнтири наукового пошуку шляхів розвитку творчої активності особистості в позашкільному закладі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pfto/2011\\_16/files/P1611\\_41.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_16/files/P1611_41.pdf).
10. *Литовченко О.В.* Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: рівні реалізації виховних можливостей // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.— Збірник наукових праць. – 2010. – Вип. 14. – Книга I. – С. 220-229.
11. *Сущенко Т.І.* Позашкільний педагогічний процес як унікальне явище організації дитячої життєтворчості // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – Запоріжжя, 2005. – Вип. 36. – С. 3-6.
12. Закон України “Про позашкільну освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
13. *Крекотіна Т.М.* Роль позашкільної освіти у формуванні особистості школяра // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика. – 2010. – Вип. 3. – С. 257-263.

***Яременко Л. А. Особенности локализации внешкольной деятельности в системе образования.***

*Внешкольное образование как составная часть непрерывного образования отличается тем, что приобретается гражданами разных возрастных категорий, характеризуется добровольным участием в учебно-воспитательном процессе, свободным выбором занятий, дифференциацией по интересам к конкретной области человеческой деятельности, целевым самоутановлением реально достижимых задач, разнообразием видов деятельности и сфер общения.*

*Ключевые слова: человек, образование, внешкольное образование, креативность, творчество.*

***Jaremenko L. A. Features of the localization of extracurricular activities in the educational system.***

*Non-formal education, as part of continuing education, characterized in that it acquired by citizens of different ages, is characterized by voluntary participation in the educational process, free choice of occupation, the*

*differentiation of interest to a particular field of human endeavor, a variety of activities and areas of communication.*

*Keywords: people, education, school education, creativity, creativity.*

*Москалик Г. Ф.*

## **КОМУНІКАЦІЙНА ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТА І ОБ'ЄКТА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

*Суб'єкт-суб'єктна взаємодія проаналізована як форма комунікації, яка є одночасно атрибутом спільної діяльності та самостійною цінністю, складається як з обміну інформацією, так і з обміну діями та сприйняттям на його основі людей одне одним.*

*Ключові слова: людина, освіта, суб'єкт і об'єкт освітнього процесу, взаємодія, комунікація.*

Освітній процес – сукупність навчально-виховного і самоосвітнього процесів, який спрямований на вирішення освітніх завдань, виховання (самовиховання) і розвитку особистості. Освіта як процес передбачає тривалість у часі, різницю між вихідним та кінцевим станом учасників цього процесу, технологічність, яка забезпечує зміну суб'єктів, перетворення. Освітній процес є багатоплановою або поліморфною взаємодією. Це, власне, і навчально-педагогічна взаємодія учня та вчителя (студента та викладача); це і взаємодія учнів (студентів) між собою, це і міжособистісна взаємодія, яка може по-різному впливати на навчально-педагогічну взаємодію.

Мета статті – проаналізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію освітнього процесу як форму комунікації.

Ефективність освітнього процесу знаходиться в прямій залежності від ефективності взаємодії суб'єктів освітнього процесу. «Людина об'єктивно виступає в системі нескінченних та різних суперечливих якостей», – пише А. В. Брушлинський [1, 4]. «Найважливіше з них – бути суб'єктом, тобто тим, хто прокладає свій життєвий шлях: ініціювати та виконувати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання, та інші виключно людські дії» [1, 5]. Традиційно визначається, що суб'єктами діяльності можуть бути: вчитель або вихователь, об'єктом – учень, вихованець, група або навчальний колектив; педагог-методист, об'єктом – педагогіки; адміністрація освітньої установи, об'єктом – вчитель,

---

вихователь, учень, вихованець, колектив педагогів-практиків і учнівський колектив; ечений-педагог, об'єктом – вся сфера педагогічної діяльності в цілому (вся педагогічна теорія і практика). Зрозуміло, учень і студент, вихованець і слухач аж ніяк не залишається «пасивним об'єктом» навчального процесу. Він мислить, обирає, пізнає, запам'ятовує, прогнозує й тому існує як суб'єкт своєї діяльності, суб'єктивно ставиться до вчителя і вихователя, оточуючого середовища і до себе.

Звідси видна найважливіша роль власне особистісної діяльності в процесі навчання та виховання (самовиховання). Будь-яка особистість може бути об'єктом навчання і виховання лише тому, що вона разом з тим є і суб'єктом цього навчання та виховання. Звичайно, формування особистості здійснюється в процесі засвоєння людської культури, але таке засвоєння не заперечує, а навпаки, передбачає самостійну і все більш активну навчальну діяльність усіх тих, хто навчається, його взаємодію з усіма учасниками навчального процесу. Процес взаємодії учасників освітнього процесу з точки зору його минулого, теперішнього і майбутнього може бути представленим як процес потенціального в актуальному та актуального в потенціальному. Потенціальне, будучи сукупним результатом життєдіяльності сторін, що взаємодіють, є передумовою актуального. Міра актуалізації потенціального, носіями якого слугують самі взаємодіючі сторони, і визначає ефективність процесу взаємодії.

Поняття «взаємодія» в самому загальному значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. Для людини це є характерним у прагненні до взаємодії з різними об'єктами навколишнього світу. Через взаємодію людина осягає природні та суспільні явища, закономірності, процеси, орієнтується в навколишній реальності, визначає способи свого мислення та поведінки. З цим поняттям пов'язана і потреба людини до спілкування, навчання, освіти, самоосвіти.

Взаємодія є однією з базисних філософських, онтологічних категорій. Цей феномен, який відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість та зміну стану або взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Взаємодія є видом безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього зв'язку, відношення. Властивості об'єкта можуть бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія, як зазначає Г. І. Щукіна, «передбачаючи вплив один на одного як мінімум двох об'єктів як мінімум означає, що кожен із них знаходиться у взаємодії з іншими» [2, 138].

---

А. Н. Леонтьєв, розглядаючи категорію взаємодії в діалектичному плані, підкреслює її специфіку в світі живої матерії. Життя є процесом особливої взаємодії особливим чином організованих тіл [3, 98]. Чим вищою є організація тіл, тим складнішою є ця взаємодія. Взаємодія – це узгоджена діяльність для досягнення спільних цілей та результатів, для вирішення учасниками значимої для них проблеми або завдання.

Серед взаємодії особливе місце належить спілкуванню або комунікації (специфічній формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії) та спільній діяльності (специфічній формі суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії). Між ними існують певні зв'язки: комунікація є і атрибутом спільної діяльності, і самостійною цінністю. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія містить як комунікацію, обмін інформацією, так і обмін діями та сприйняттям на його основі людей одне одним. «Комунікація на основі деякої спільної діяльності, зазначає В. В. Кравський, неминуче передбачає, що досягнете взаєморозуміння реалізується в нових сучасних зусиллях» [4, 8].

«Педагогічна взаємодія, за словами В. Я. Лядіус, – це систематичне, постійне здійснення комунікативних дій вчителя, які повинні викликати відповідну реакцію учня» [5, 45], це вплив і на самого учня, причому викликана реакція зумовлює і реакцію того, хто впливає.

В авторитарній парадигмі взаємодія трактувалася як педагогічний вплив педагога на учня, як породження поведінки дитини активними діями дорослого, а також як готовність прийняти виховний вплив від дорослого. Якщо попередня педагогіка була побудована на принципі активної (та односторонньої взаємодії, то сучасна педагогіка будується на принципі спільної ціннісної діяльності, що передбачає створення більш тонких педагогічних ситуацій розвитку. «Взаємодія є завжди демократичною і базується на прийнятті індивідуальних інтересів партнерів» [6, 7]. Предметом педагогічної діяльності є інша людина, яка має власну активність, і тому вона не може бути нічим іншим, як взаємодією.

Педагогічний потенціал педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для удосконалення всієї системи освіти, для поглиблення професіоналізму, для формування нової концепції взаємодії суб'єктів та об'єктів освітнього процесу в цілому.

У зразках цієї взаємодії між двома сторонами педагогічної діяльності складаються певні відносини. Вони можуть бути відносинами співпраці, поваги, а можуть бути відносинами домінування, диктату, вимоги, тобто авторитарними відносинами.

У педагогічному плані взаємодія як комунікація визначає саме існування освітніх та виховних процесів, з ними пов'язані цілі та зміст, методи та форми педагогічної діяльності, мотиви поведінки та рушійні сили педагогічного процесу.

Здатність до педагогічної взаємодії означає універсальну особливість педагога, яка є характерною для виконання його функцій в педагогічному процесі, виявляти вплив на інших людей у спільній з ними діяльності. Від здатності педагога організовувати спільну діяльність залежить можливість досягнення бажаних результатів, комфортності педагогічного процесу.

Процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін та взаємозбагачення смислом діяльності, досвіду установок, позицій.

Зміст навчальної діяльності передбачає активну участь тих, хто навчається, в цій діяльності, оскільки передбачає творчу переробку отриманої інформації з ціллю отриманої інформації з метою більш глибокого її засвоєння. Так, як зазначає Г. І. Щукіна, «сучасна соціокультурна ситуація, для якої є характерними підвищена цікавість до розвитку школи та окремої особистості, до інтелектуальної свободи людини, до розкриття її творчого потенціалу, до формування критичності та самокритичності, активності та ініціативи, обумовлює новий підхід, який є пов'язаним з розвитком педагогічних відношень в системі учитель-учень» [2, 140].

Розглядаючи освіту як процес прилучення до соціокультурної діяльності, оволодіння її змістом та способами, педагоги все більш схильються до розгляду педагогічного процесу як спільної продуктивної діяльності суб'єктів освітнього процесу. У педагогіку введені такі поняття, як педагогічна комунікація та дидактична взаємодія. У цих поняттях головна педагогічна ідея полягає в тому, що процес виховання та освіти не є механічною сумою впливу вихователя на активність вихованця. Педагогічна комунікація передбачає правильне співвідношення як педагогічного впливу, так і його активного сприйняття, власну активність вихованця, яка проявляється у відповідних впливах на самого себе і на педагога. Характер прояву активності суб'єктів освітнього процесу в науковій і ненауковій діяльності може бути різною, і звідси можуть походити різні варіанти взаємодії. Таким чином педагогічна взаємодія неможлива без комунікації, яка є ключовим поняттям освіти.

У рамках проблеми педагогічної взаємодії гостро постає питання про те, чому належить головна роль взаємодії: зовнішнім стимулам чи внутрішнім умовам. Існують три різні позиції з цього питання.

Перша позиція, коли головну роль у взаємодії надають зовнішнім впливам; друга – коли підкреслюється і урівнюється значення як зовнішніх так і внутрішніх умов, третя – коли у взаємодії утверджується активність особистості, яка розвивається.

У педагогіці розроблені підходи до проектування педагогічної взаємодії з орієнтацією учнів на ціннісні особистісні установки, комунікацію творчого характеру, методики включення учнів у ситуації спільної діяльності, де проектується спільний пошук рішення творчих завдань, самозвіт у групі про особистий вклад в спільні досягнення, спілкування на основі пошуку особистого смислу діяльності в різних навчально-виховних ситуаціях.

Узагальнюючи різні підходи до дослідження педагогічної взаємодії, можна схематично уявити два основних напрями її проектування в індивідуальній діяльності кожного педагога: перший – «суб'єкт педагог – суб'єкт учень» і другий – «суб'єкт педагог – об'єкт – учень». Якщо в першому випадку мова йде про взаємодію, то в другому – про вплив на учнів у навчальному процесі, що є результатом комунікації. На думку більшості дослідників, «перший напрямок означає прийняття особливостей, цілей, мотивів, позицій, інтересів партнерів взаємодії і спілкування, обмін ними під час спільної діяльності. В той же час, в освітньому процесі більшість ситуацій проектується по другому направленню, тобто педагоги враховують індивідуальні особливості тих, хто навчається, їх інтереси та мотивацію, стимулюють їх розвиток, та частіше виконують цей облік самі, без включення самих учнів в проектування їх взаємодії з педагогами, іншими учасниками освіти, освітнього середовища, власного розвитку» [7, 78].

Для створення ситуації взаємодії необхідно проектувати умови, які б сприяли:

- активному включенню всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дій при прийнятті рішень на різних етапах організації взаємодії;

- об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку;

- дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти;

- партнерському спілкуванню, що означає визнання і прийняття цінності кожної особистості, її думок, інтересів, особливостей, прагнень, перспектив особистісного зростання.

Послідовників різних шкіл і напрямків об'єднує позитивне бачення учня, прагнення до взаємодії, яку спрямовують на співпрацю,

на підтримку розвитку внутрішніх сил того, хто навчається, та надання йому можливості вибору та прийняття відповідальності за свої дії.

За останні роки різко підвищилась цікавість педагогів до категорії взаємодії. Найбільш активно, на думку В. Я. Ляудіс, «ця категорія досліджується в зв'язку з задачею аналізу структури виховних взаємодій» [8, 120]. Процес же засвоєння знань постає у системі взаємодії суб'єкта з об'єктом і не розкривається як процес міжособистісної взаємодії. Розглядати навчання слід як взаємопов'язану діяльність суб'єктів освітнього процесу, протягом якої будуються і змінюються форми співпраці та спілкування. «Взаємодія даного типу, – зазначає І. А. Зимня, – передбачає найбільш високий рівень активності особистості як педагога, так і учня, багатство та різноманітність їхньої взаємодії, відношень, які породжуються процесом досягнення цілей спільної навчальної діяльності» [9, 185]. Серед інших типів взаємодії воно повинно зайняти особливе місце.

Процес організації взаємодії часто має внутрішньо неоднозначний характер в освітньому процесі. Часто виникають протиріччя через наявність різних мотивів поведінки людей, неспівпадання їхніх прагнень, цінностей, невміння визначати свої дії або регулювати свою діяльність відповідно до діяльності інших людей, несформованістю у тих, хто навчається, необхідних для освітньої діяльності вмінь та якостей внаслідок інших причин особистісного характеру.

Однією з основних причин невдач та неефективності діяльності педагогів, а іноді й розчарування в педагогічній діяльності стає невміння будувати педагогічно цільові відношення з тими, хто навчається.

Та більш глибоко на педагогічну взаємодію та комунікацію впливає проблема гуманізації педагогіки.

Проблема глобалізації розглядається як в сучасній так і в зарубіжній педагогіці. Центром гуманізації є взаємодія суб'єктів освітнього процесу. Гуманізація відношень педагогів вирішує наступні взаємопов'язані задачі:

- створення відносин довіри між тими, хто вчить, та тими, хто вчиться;
- забезпечення співробітництва у прийнятті рішень між учасниками навчально-виховного процесу;
- актуалізація мотиваційних ресурсів навчання;
- розвиток у вчителя особистісних установок, які є найбільш адекватними для гуманістичного навчання;

– допомогою тим, хто вчить, і тим, кого вчать, в особистісному розвитку.

У побудові гуманістичного навчання важливу роль відіграють особистісні установки вчителя як суб'єкта комунікації, основними з яких К. Роджерс вважає такі:

– «відкритість» учителя своїм власним думкам, почуттям, переживанням, а також здатність відкрито виразити їх у міжособистісному спілкуванні з тими, хто навчається;

– вираження внутрішньої впевненості вчителя у можливостях і здібностях кожного учня; багато в чому ця установка співпадає з тим, що називають «педагогічним оптимізмом» [10, 321].

– бачення вчителем поведінки учня, оцінка його реакцій, дій, вчинків з точки зору того, хто навчається; це є так званім «емпатичним розумінням», яке під час спілкування з учнем дозволяє вчителю, говорячи словами американського вченого-педагога К. Роджерса, «постояти в чужих туфлях» [50, 324], подивитись на все довкола і на себе в тому числі очима дітей.

У ситуаціях, за яких учитель розуміє і сприймає внутрішній світ своїх учнів, природно поводить себе і відповідно до своїх внутрішніх переживань добродушно ставиться до тих, хто навчається, він створює всі необхідні умови для гуманного спілкування.

Таким чином, гуманістично орієнтований освітній процес може бути лише процесом педагогічної взаємодії суб'єкта та об'єкта навчання, того, хто навчає, та того, хто навчається, де обидва учасники є паритетними, рівноправними в міру своїх знань та можливостей партнерами.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. *Брушлинський А.В.* Суб'єкт: Мышление, учение, воображение. – М.: Воронеж, 1996. – 392 с.
2. *Шукина Г.И.* Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 2000. – 144с.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Логос, 2001. – 304 с.
4. *Краевский В.В.* Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3-10.
5. *Ляудис В.Я.* Структура продуктивного учебного взаимодействия // Хрестоматия по педагогической психологии. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С. 44-59.



6. *Тряпицына А.П.* Современный учитель: информация к размышлению // Вестник герценовского университета им. А.И. Герцена. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – № 1 (75). – С.3-12.
7. *Витвицкая Л.А.* Педагогическое взаимодействие в образовательном процессе школы. Монография. – Оренбург, 2002 – 138с.
8. *Ляудис В.Я.* Методика преподавания психологии: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
9. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
10. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

***Москалик Г. Ф. Коммунальное взаимодействие субъекта и объекта образовательного процесса.***

*Субъект-субъектное взаимодействие анализируется как форма коммуникации, которая является одновременно атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью, включает в себя как обмен информацией, так и обмен действиями и восприятием на его основе людей друг другом.*

*Ключевые слова: человек, образование, субъект и объект образовательного процесса, взаимодействие, коммуникация.*

***Moskalik G. F. Public interaction between subject and object of the educational process.***

*Subject-subject interaction is analyzed as a form of communication that is both an attribute of joint activities, and self-worth, includes both the exchange of information and the exchange of perceptions and actions on the basis of his people to each other.*

*Keywords: people, education, the subject and the object of the educational process, interaction, communication.*

***Париш Н. М.***

**ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНІ ТА ПРОСВІТНИЦЬКІ  
ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

*Метою використання інформаційних технологій є формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності як результату спеціальної підготовки, який є інтегральним утворенням особистості майбутнього інженера-*

*педагога, що виникає в поєднанні мотивів, теоретичних, професійно-значущих знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, які відповідають напрямку за профілем інженерно-педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: людина, культура, природа, діяльність, екологія, освіта, виховання.*

Основна місія інженерно-педагогічної діяльності полягає у творенні матеріальної культури та прикладної науки, в результаті чого постає «технологічний добробут» людства й одночасно здійснюється виховання і навчання людини, прилучення її до загальнокультурних цінностей. Тому інженерно-педагогічна діяльність – це інтегративне поєднання технічного й гуманітарного аспектів складного процесу професійного навчання і виховання [12, 335]. Інформатизація освіти і виробництва ставить перед сучасними інженерами-педагогами ряд додаткових вимог до їх професійної кваліфікації, які полягають в оволодінні новими інформаційними технологіями інженерної праці, зокрема готовності організувати й супроводжувати професійну діяльність засобами сучасних комп'ютерних технологій. На якість підготовки інженерно-педагогічних фахівців суттєво впливають інноваційні зміни, які стосуються навчальних планів, прийомів та методів навчання, використання навчальних технологій, у тому числі комп'ютерних тощо.

Мета статті – розкрити зміст інформаційно-аналітичних та просвітницьких технологій, що сприяють формуванню екологічної культури у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Впровадження інформаційних педагогічних технологій ставить за мету формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності як результату спеціальної підготовки, який є інтегральним утворенням особистості майбутнього інженера-педагога, що виникає в поєднанні мотивів, теоретичних, професійно значущих знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, які відповідають напрямку за профілем інженерно-педагогічної діяльності. Інакше кажучи, професійно-педагогічна готовність майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій розглядається як підсистема загальної професійно-педагогічної готовності, а саме: здатність інженера-педагога застосовувати комп'ютерні технології для аналізу, обробки і пошуку навчального матеріалу, розробки та використання комп'ютерних технологій навчання у навчальному процесі закладів I-II рівня акредитації або у діяльності інструктора, методиста та інспектора на виробництві, а також вміння передавати учням

спеціально відібраний і дидактично опрацьований навчальний матеріал за допомогою комп'ютерних технологій [9, 176]. Для освоєння інформаційних технологій недостатньо розробки технологій навчання та забезпечення матеріальної бази, необхідно сформувати в майбутніх інженерів-педагогів основи відповідної інформаційної культури.

Під інформаційною культурою перш за все розуміється рівень розвитку інформаційних зв'язків у суспільстві та характеристика інформаційної діяльності людей. Інформаційна культура також трактується як єдність інформаційної спроможності та творчої інформаційної діяльності, що реалізуються в інформаційній взаємодії суб'єктів у процесі створення, зберігання, перетворення, передавання, сприймання і використання інформації у суспільстві. У сучасних словниках інформаційна культура визначається як рівень інформатизації, ступінь її освоєння і якість використання людиною, а також як опанування засобів інформатики. Інформаційна культура – це сукупність знань про основні способи подання знань, даних та інформації разом з умінями застосувати їх на практиці для вирішення і постановки змістових завдань [14, 6]. Дослідниками визначено й обґрунтовано п'ять компонентів сформованості інформаційної культури студентів інженерно-педагогічного ВНЗ, майбутніх учителів: знання про пристрої і принципи функціонування комп'ютера; навички грамотної постановки задач для їх розв'язання за допомогою комп'ютера; вміння формалізованого опису поставлених задач; вміння побудови алгоритмів розв'язання задач за їх математичними моделями; навички використання прикладних систем для вирішення практичних задач. Ці компоненти мають інтегрований характер – кожний з них вимагає наявності певних знань, умінь і навичок.

До складу інформаційних технологій входять мультимедійні технології, пов'язані зі створенням мультимедіа продуктів: електронних книг, енциклопедій, комп'ютерних фільмів, баз даних. У цих продуктах об'єднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація. Мультимедіа технології дозволяють учням, не виходячи з навчальної аудиторії, будинку, офісу, бути присутніми на лекціях видатних учених, брати участь у конференціях, діалогах, вести кореспонденцію. Мережеві технології призначені для телекомунікаційного спілкування учнів з викладачами, колегами, працівниками бібліотек, лабораторій, установ освіти тощо. Телекомунікаційний доступ до баз даних здійснюється через всесвітню мережу Інтернет [11, 24].

Комп'ютерні технології у професійній діяльності створюють для майбутнього інженера-педагога широкі можливості. Основними напрямками використання є такі: підготовка до проведення занять, позанавчальних заходів; проведення занять, зокрема з використанням комп'ютерних засобів навчання та спеціальних програм прикладного призначення згідно з напрямом підготовки майбутнього інженера-педагога; розробка власних комп'ютерних засобів навчання; формування навчально-методичного комплексу; ведення контролю роботи учнів; пошук інформації у мережі Інтернет; використання електронних баз даних і довідково-інформаційних систем; планування навчально-виховного процесу; цілеспрямована самоосвіта інженера-педагога [9, 177]. Однак входження до інформаційної цивілізації означає, що людина і суспільство щорічно зіштовхуються з оновленими і новими знаннями, технологіями, інструментами, матеріалами і вимогами до якості виробничої діяльності, засобами передачі інформації, а також з новим соціокультурним середовищем. Оскільки на сьогоднішній день не існує алгоритму адаптації до такої ситуації, то необхідно насамперед навчити людину оперативної, системної і послідовної освоєння нових знань й інформації у міру їх накопичення і розвитку. Інформаційні технології навчання можна визначити як сукупність електронних засобів і способів їхнього функціонування, які використовуються для реалізації навчальної діяльності. До складу електронних засобів входять апаратні (технічні), програмні й інформаційні компоненти. Крім цього, вони дозволяють побудувати відкриту систему освіти, де кожна людина зможе обрати свою власну стратегію навчання [15, 136].

До прогресивних просвітницьких технологій навчання, крім інформаційних, зараховують також так зване інтерактивне навчання. В Україні розроблена та пропагується технологія інтерактивного навчання О. Пометун. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної активності, що має за мету створення комфортних умов для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів; учитель і учень є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню певних умінь та навичок; усвідомленню основних духовно-моральних цінностей; створенню атмосфери співробітництва, творчої взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Технологія передбачає проектування, прогнозування, моделювання та спільне вирішення проблемних ситуацій [11, 23]. У процесі інтерактивного

навчання майбутніх інженерів-педагогів вирішують такі основні завдання соціального самоствердження: підвищення загальної культури особистості педагога (культури мислення, мовлення, спілкування); включення студентів у процес взаємодії з навколишніми людьми для задоволення їх потреби у спілкуванні; розвиток техніки спілкування і взаємодії, здібностей, почуттів, переконань, умінь стверджувати довірливі взаємовідносини як вищу цінність спілкування; формування риторичних знань, умінь і навичок (культури високого красномовства) на базі підвищення їх мовленнєвої культури [8, 10].

У процесі застосування інтерактивних технологій навчання у студентів формуються афективний, когнітивний, аксіологічний і праксеологічний компоненти життєвої активності як інтегральної якості особистості, що проявляється в єдності знань, ціннісних орієнтацій і готовності до певних дій і поведінки в конкретному виді життєдіяльності.

Таким чином, характерні риси процесу інформатизації інженерно-педагогічної освіти – зміна мети і змісту навчання. При цьому зміст навчання змінюється в декількох напрямках, значення яких трансформуються відповідно до розвитку процесу загальної інформатизації суспільства. Перший напрямок – становлення навчальних дисциплін, які забезпечують загальноосвітню і професійну підготовку учнів у галузі інформатики. Другий напрямок – розширене використання усього спектра різноманітних засобів інформатизації, застосування яких стає нормою у всіх сферах діяльності людини. Цей процес зумовлює певна зміна предметного змісту, форм і методів викладання всіх навчальних дисциплін на всіх рівнях освіти. Третій напрямок – глибинний вплив інформатизації на мету навчання, тобто переосмислення, переструктурування накопичених людством знань, формування у суспільній свідомості переконання про необхідність енциклопедичних знань, тобто ставлення до освіти як до загальноцивілізаційної цінності [15, 141]. Інформаційні та просвітницькі технології, окрім іншого, повинні містити в собі компонент екологічної спрямованості, оскільки, як це зазначалося вище, майбутній інженер-педагог повинен вміти користуватися знанням природо відповідно та відповідально. Інформаційні технології навчання в екологічній освіті та вихованні екологічної культури несуть потужний позитивний потенціал, оскільки підвищують можливість моделювання та прогнозування наслідків діяльності, мають високий наочний характер, можуть застосовуватися як у колективній, так і в індивідуальній діяльності, розширюють доступ до інформації тощо.

Згідно з С. Д. Дерябо та В. О. Ясвіним, в екологічній освіті інженера-педагога можуть реалізуватися два напрямки: 1) орієнтація на «природне середовище», що втілюється в інвайронментальній педагогіці; 2) орієнтація на «світ природи» – в екологічній педагогіці. З позиції першого підходу у процесі екологічної освіти необхідно формувати систему уявлень про навколишнє природне середовище як про цілісну, неподільну систему, що забезпечує життєдіяльність людини як біологічного виду; формувати свідоме, відповідальне ставлення до навколишнього середовища, стратегії і технології раціонального природокористування. З позиції другого підходу у процесі екологічної освіти необхідно формувати: по-перше, систему уявлень про світ природи як про сукупність конкретних природних об'єктів (та їх комплексів); по-друге – ставлення до природних об'єктів як до унікальних, неповторних; по-третє – стратегії і технології непрагматичної взаємодії з ними [3, 35]. Зазначений другий підхід спрямовує на визначення такого компоненту навчальних технологій, як аксіологічно-виховні технології.

Виховання як форма забезпечення наступності поколінь завжди має аксіологічне підґрунтя, оскільки є первинною формою передачі знань, навичок, досвіду, а тому виховання повинне проходити через увесь навчальний процес. Сьогодні аксіологічного значення набувають інноваційні технології навчання та виховання, оскільки вони дозволяють швидко реагувати на зміни у суспільному замовленні фахівців.

Розглядаючи інновацію як зміну системи, відповідну діяльність і результат, І. Дичківська визначає поняття «інноваційні педагогічні технології» як «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [4, 31].

Майбутній інженер-педагог як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор має усвідомити, що в професійній діяльності він вступає у взаємодію з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження інновацій, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбуватися в предметах, свідомості, традиціях і таке інше. Але інновація виникає не сама по собі, а в результаті того, що людина (учитель як суб'єкт педагогічної інновації) постійно проявляє дослідницький інтерес до тих або інших педагогічних явищ, які стали для нього проблематичними, викликають внутрішню напругу, примушують думати і діяти, відповідати на них

своїми інноваціями. Ці явища можуть виникати не тільки в навколишньому середовищі, а і в самій людині, у сфері її цінностей і потреб [8, 9]. Аксиологічна складова педагогічної технології найбільше виявляється при застосуванні принципів особистісно орієнтованої освіти. Основними ознаками методик і технологій, які забезпечують реалізацію принципів особистісно орієнтованої освіти, є наступні: робота для розвитку та саморозвитку учня відбувається з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду; створюються умови для реалізації та самореалізації особистості; забезпечується суб'єктність учня за рахунок можливості впливу на хід діяльності (вибір змісту, засобів, методів, форм навчання); навчання будується на принципах варіативності; кінцевим продуктом є не лише здобуття знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей; учень стає суб'єктом діяльності тільки тоді, коли реально може впливати на неї на всіх етапах; учні вчаться самостійно здобувати й застосовувати знання [11, 21].

Найважливішою складовою освітнього процесу в інженерно-педагогічному ВНЗ є формування у студентів екологічної відповідальності як форми поглядів, знань, умінь спрямованих у майбутній інженерної діяльності на усвідомлення моральної відповідальності за стан навколишнього середовища [6, 273]. Найважливішим компонентом екологічної культури майбутнього інженера-педагога є ціннісно-мотиваційний, тому що цінності в його структурі займають домінуючі позиції, а ціннісні орієнтації обумовлюють значення і сенс екологічних знань, умінь і навичок у навчальній і професійній діяльності, усвідомлення екології як однієї з основ розвитку суспільства й особистості, співвідношення життєвих спрямувань особистості із загальнолюдськими цінностями. У процесі формування ставлення до навколишнього середовища як до цінності відбувається й розвиток інтелектуальних почуттів, тобто емоційного ставлення до процесу пізнання, естетичних почуттів, які посилюють інтелектуальні, виявляються в найрізноманітніших переживаннях радості під час сприйняття прекрасного в природі. Здійснюється й оволодіння моральними цінностями, що має вияв у культурі екологічно правильної поведінки [7, 8].

Екологічна освіта у ВНЗ є продовженням попередніх етапів екологічної освіти (дитячий садок, середня школа, родина) і наступним, більш високим рівнем у системі безперервної багатоступеневої екологічної освіти. Тому у вищому навчальному закладі необхідно виховувати у студентів почуття високої відповідальності за збереження та примноження природних багатств,

бережливе їх використання, охорону природного середовища та довкілля. Одним з глобальних завдань вищої школи є сприяння формуванню у кожного студента особистісного аксіологічного сенсу знань. Це можливо при залученні знань з різних сфер життєдіяльності людини та багатогранний розгляд об'єктів екологічної науки у цих сферах, на цій основі можливе активне формування екологічної свідомості та культури студентів [10, 202].

Аксіолого-виховна складова навчальних технологій як жодна інша близька до екологічних питань, оскільки в екології проблема взаємовідносин Людини і Природи є визначальною. Існує декілька підходів до її розв'язання. Так, один із них припускає, що взаємовідносини будуються за правилами, які встановлює сама людина, тобто превалює технократичний образ мислення. Цей підхід є характерним для інженерів. Е. В. Гірусов характеризує його як природоруйнівний, підґрунтям якого є створення штучних засобів виробництва, виготовлених без урахування екологічних законів. Такий підхід домінував у свідомості суспільства протягом минулого століття, але наслідки його спостерігаються й зараз, тому освітні технології повинні викреслити технократичну свідомість і ґрунтуватися на іншому підході, теоретичні положення якого висвітлені у роботах А. О. Горелова, М. М. Мойсєєва, В. К. Рибалко, які дотримуються ідей коеволюції, що обґрунтовують необхідність перебудови пріоритету людини, тісного узгодження її з можливостями природи, адаптацію до неї, збереження і розвиток екосистем [7, 12]. Саме цей підхід закладає підвалини виховання правильної екологічної поведінки студентів інженерно-педагогічних закладів освіти, дає можливість вирішувати питання впровадження нових технологій на виробництві, мати чіткі уявлення про процеси, що не призводять до порушення екологічної рівноваги в екосистемах, сприяє розвитку як когнітивного компонента, так і діяльнісно-професійного, оскільки вони забезпечують спрямованість майбутньої екологічної діяльності, доцільне використання природи з урахуванням її можливостей, розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Наступним видом навчальних технологій визначають технології педагогічного дискурсу. Педагогічний дискурс – це об'єктивно існуюча динамічна система ціннісно-сміслової комунікації суб'єктів освітнього процесу, що функціонує в освітньому середовищі ВНЗ, що включає учасників дискурсу, педагогічні цілі, цінності і змістовну складову, забезпечує набуття студентами випереджаючого досвіду в проектуванні та оцінці будь-якого педагогічного чи соціального явища відповідно до норм культуuroобразної діяльності. Цей вид



особистісного досвіду можна розглядати як досвід культурного співавторства в спільній творчій діяльності студента та викладача зі перетворення соціальної та педагогічної реальності [5]. Деякі дослідники (В. І. Карасик, О. О. Каратанова, М. Ю. Олешков та ін.) розглядають навчально-педагогічний дискурс як форму «суспільної практики», «спеціальний різновид клішованого спілкування між людьми, які можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціального інституту» [2, 10]. Стратегії навчально-педагогічного дискурсу складаються з комунікативних інтенцій, які конкретизують основну мету соціалізації людини, – перетворити дитину на члена суспільства, який поділяє систему цінностей, знань і думок, норм і правил поведінки цього суспільства.

Особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути віднесеним до продуктивної інноваційної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції, як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця у ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [1, 15].

Мета педагогічного дискурсу має, як і мета освіти в цілому, трикомпонентний характер: у професійній сфері – формування ключових компетентностей учасників освітнього процесу, у суспільному житті – повноцінна соціалізація особистості в суспільстві, в особистісній сфері – становлення самоцінної особистості. Загальна мета педагогічного дискурсу полягає у створенні умов для становлення цілісної людини у всьому різноманітті її психофізичних, соціальних та особистісних характеристик.

Педагогічний дискурс, як і будь-яка новітня технологія, має пройти чотири етапи [4, 266]:

1. Моделювання. Науково обґрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організовують спільну діяльність щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім

педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори.

2. Формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів.

3. Створення (вирощування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність.

4. Впровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Відбувається воно в процесі реалізації системи науково-методичних і організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці.

Значущим для навчально-педагогічного дискурсу є таке: 1) офіційність комунікації; 2) соціальна та комунікативна нерівноправність учасників; 3) усталеність теми та комунікативних подій дискурсу; 4) переважання епістемічних (пізнавальних) стратегій над конверсаційними; 5) ідеологічна забарвленість моральних та утилітарних цінностей; 6) ритуалізованість; 7) фасцинативність [4, 16]. Знання в освітньому процесі – це конвенційні знання, що не заперечуються і не вимагають змін у своїй системній логічній зв'язності та сталості. Це усталені в науці зразки, які переходять потім в освіту і визнаються та тиражуються науковою комунікацією, створюючи у сфері психічних, гносеологічних, освітніх відносин феномен знання, яке працює.

Для успішного проектування педагогічного дискурсу його учасники повинні володіти професійно-педагогічною, загальнокультурною і дискурсивною компетентностями, які, на відміну від узагальнених, універсальних знань, мають дієвий, практикоорієнтований характер і орієнтують людську діяльність на нескінченну різноманітність професійних і життєвих ситуацій. Це є одним з основних педагогічних умов успішного проектування педагогічного дискурсу [5].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що цільові, змістові та процесуальні особливості педагогічного дискурсу як інноваційної освітньої технології моделюються передусім на основі гуманістичних педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості. Отже, педагогічний дискурс як інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах, так і в закладах нового типу. Особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути

віднесеним до продуктивної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у необхідності творчого елемента в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця у ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини [12, 202]. Педагогічний дискурс слід розглядати одночасно як педагогічну технологію та технологію навчання [1, 16]. Як педагогічна технологія дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічний дискурс має акумулювати і виражати загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу не залежно від конкретного навчального предмета. Педагогічний дискурс відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Він може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (які зберігають здоров'я). Як технологія навчання (виховання, управління) педагогічний дискурс має моделювати шлях засвоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами він наближений до окремої методики. Педагогічному дискурсу притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна та змістовна цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність усіх складових процесу навчання.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко О. Скубашевська // Вісн. Ін-ту розвитку дитини. – Вип. 14. – 2011. – Сер.: Філософія. Педагогіка. Психологія: Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 15.
2. Габідулліна А.Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність: автореф. дис...д-ра філолог. наук 10.02.02 / Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні НАН Укр. – К., 2009. – С. 10.

3. *Дерябо С.Д.* Две модели экологии / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин // Человек. – 1998. – №1. – С. 35.
4. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2004. – С. 31.
5. *Ежова Т.В.* Педагогический дискурс и его проектирование // [Электронный ресурс] Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-5.htm>.
6. *Емец Е.В.* Дидактический комплекс формирования экологической ответственности студентов технического вуза / Е.В. Емец, Н.Н. Михайлова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – Ч. 2. – С. 273.
7. *Єфіменко Н.П.* Особливості формування екологічної культури студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2000. – С. 8.
8. *Коберник Г.* Формування у майбутнього вчителя професійних якостей в процесі застосування інтерактивних технологій навчання // Проблеми підготовки сучасного вчителя: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. П. Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 10.
9. *Крамаренко Т.А.* Визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. II. – С. 176.
10. *Петрук В.Г.* Екологічне виховання у вищій школі [Електронний документ] / В.Г. Петрук, І.І. Безвозюк, Т.І. Панченко // Гуманізм та освіта: Матер. міжнар. наук. практ. конф. ВНТУ. – 2010. – Режим доступу: [conf.vntu.edu.ua/.../Petruk\\_Bezvozyuk\\_Pan](http://conf.vntu.edu.ua/.../Petruk_Bezvozyuk_Pan).
11. *Примакова В.В.* Інноваційні технології навчання в сучасній початковій школі // Наука – школі: Таврійський вісник освіти. – 2011. – № 4 (36). 21.– С.
12. *Скварок М.Ю.* Особливості професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів з проектування одягу // Наукові записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка Сер.: Педагогіка. – 2011. – № 3. – С. 335.
13. *Скубашевська О.С.* Педагогічний дискурс в інноваційній стратегії розвитку освіти // Мультиверсум : Філософський альманах : зб. наук. праць / Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України. – К., 2008. – Вип. 67. – С. 202.
14. *Столяревська А.Л.* Формування інформаційної культури студентів педагогічних вузів при вивченні курсу інформатики: Автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1999. – С. 6.

15. Шанидзе Н.О. Система безперервної освіти як чинник соціалізації особистості: Дис... канд. соціол. наук 22.00.04 / Харківський нац. ун-т внутрішніх справ. – Харків, 2005. – С. 136.

***Парыш Н. М. Информационно-аналитические и просветительские технологии в формировании экологической культуры студентов инженерно-педагогических специальностей.***

*Цель использования информационных технологий – формирование готовности будущих инженеров-педагогов к использованию компьютерных технологий в профессиональной деятельности как результата специальной подготовки, который представляет собой интегральное образование личности будущего инженера-педагога, возникает в сочетании мотивов, теоретических, профессионально значимых знаний, умений, навыков и педагогического опыта, которые соответствуют направлению по профилю инженерно-педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: человек, культура, природа, деятельность, экология, образование, воспитание.*

***Parysh N. M. Information-analytical and educational technology in the formation of ecological culture of students of engineering and pedagogical specialties.***

*The use of information technology is targeted at developing readiness for future engineers, teachers to use computer technology in their professional activities, as a result of specific training, which is the integral formation of a future engineer, a teacher, there is a combination of motives, theoretical, professionally relevant knowledge, skills and teaching experience that correspond to the direction of the profile of engineering and teaching.*

*Keywords: people, culture, nature, activity, ecology, education, education.*

***Отрешко В. С.***

**ІДЕЯ ПРАЦІ В ІСТОРІЇ (ВІД ПЛАТОНА ДО ДЮРКГЕЙМА)  
ТА ЇЇ РОЛЬ У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО  
ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ**

*У статті проаналізована ідея праці як основного чинника утвердження справедливого способу життя, зокрема в наукових розробках Платона, Маркса та Дюркгейма; підкреслено актуальність цієї ідеї для сучасної України: ідея праці може стати тим камертоном, за яким мають здійснюватись всі державотворчі процеси.*

*Ключові слова: людина, праця, культура, державотворення, здоровий спосіб життя.*

Історично і соціально доведена роль праці в становленні та розвитку людини та суспільства. Праця є тим унікальним і єдиним способом, яким Людина, перетворюючи Природу, утверджує Культуру, а вслід за нею і на її основі формує себе як Особистість. Здавалося б, все просто і ясно, однак далеко не завжди і не для всіх. Історично людина праці не завжди мала можливість користуватись результатами своєї праці. Здебільшого їх привласнювали інші, звідси – глибоке відчуження людини від праці, її результатів, людини від суспільства і від самої себе. Звідси ж бере витоки процес «втечі людини від праці», намагання самоствердитись поза межами праці, нетрудовим способом.

Подолання відчуження й повернення людини до трудового способу життя є одним з головних завдань повернення людини і суспільства до загальноцивілізаційних засад суспільного розвитку. Актуальним це завдання є й для України. Утвердження трудового способу життя ми розглядаємо як один з головних пріоритетів українського державотворення. Зупинимось на цьому більш детально.

Мета статті – проаналізувати становлення праці як філософської категорії та визначити її роль у контексті українського державотворення.

При огляді основних класичних концепцій щодо ролі праці у становленні та розвитку людини та суспільства доречно згадати, що обґрунтування її необхідної ролі для становлення гармонійного суспільства можна знайти у філософських концептах Стародавнього Китаю, Індії та античної Греції. Так, наприклад, теорія ідеального суспільства Платона базується на поділі людей за видами діяльності та сегментацією їхніх суспільних обов'язків на базі цього критерію. На думку Платона, у суспільстві є величезна кількість різноманітних потреб, задоволення яких навіть щодо окремої людини потребує застосування багатьох видів праці. Мислитель був переконаний, що суперечності між обмеженими індивідуальними можливостями людей та їх безмежними потребами вирішуються в результаті утворення держави. «Держава виникає із потреб людини, – писав Платон, – ніхто не в змозі сам задовольнити всі свої потреби..., різноманітність потреб збирає людей у суспільство з метою взаємодопомоги, і ми називаємо це суспільство державою» [7, 96].

Аристотель один з найперших висунув думку про прирівнювання й порівнянність «всіх ремесел і мистецтв», виходячи з неминучості

обміну, який впливає із природи речей і полегшує задоволення потреб. Крім того, він пропонував розрізнати працю як гідний спосіб забезпечення життєдіяльності людини та суспільства та хрематистику, яка є протиприродною і безчесною, представляє собою «мистецтво наживати статок, з чим і пов'язане уявлення, нібито багатство і нажива не мають ніяких меж» [1, 103], тобто надмірне прагнення до безмежного багатства, пов'язане з монопольною торгівлею, лихварством, загарбництвом, зазначаючи, що такі прагнення наносять шкоду розвитку та вихованню людини та суспільству в цілому.

В українській філософській спадщині також є оригінальна та актуальна досі концепція праці Г. Сковороди. Великим його досягненням було те, що він відкинув середньовічну ідею про працю як кару за первородний гріх і розглянув працю як внутрішню потребу людини, як, власне, спосіб її існування. Трудова діяльність за Г. Сковородою – універсальний спосіб людського буття, визначення людської сутності [4, 45]. Праця є основою щастя, на тлі якого перегукуються і концентруються особисті потреби з суспільними. Але людина «свою роботу» знаходить не одразу, проходить тернистим шляхом пошуків і хвилювань. Цього не потрібно остерігатися, адже «...самый тесный, жесткий и крутой путь бывает легким, если сам Бог указывает дорогу к намерению и, конечно, указывает тому, кого родил к сему» [4, 441].

Дійсно продуктивною та ефективною соціально та етично є «чесна праця». Намагаючись віднайти передумови саме такої поведінки працюючих суб'єктів, Сковорода піднімає таке важливе питання сучасної економічної науки, як примус до праці. Економічна теорія змальовує довгий шлях, яким проходить потреба до втілення у діяльність. Так, конкретна потреба виводиться з положення людини у суспільстві, яке визначає її можливості, потім потреба модулюється наявними економічними відносинами в інтерес, який відбивається у свідомості як стимул, що породжує зацікавленість як рушійну силу діяльності. Приблизно таким був шлях роздумів Г. Сковороди, який писав: «Голова делу то, чтоб узнать, отсюда родится желание, от желания иск, потом получение; вот и благополучие...» [4, 326].

Незадоволеність, прагнення багатств, на думку філософа, відволікають від головного – пошуку «сродної» праці. «Так вот сей же час видна бедности нашей причина: что мы, погрузив все наше сердце в приобретение мира и в море телесных надобностей, не имеем времени выникнуть внутрь себе, очистить и поврачевать... душу нашу». Справжня цінність людини визначається не багатством, походженням чи посадою, бо цінність у внутрішніх здібностях: чесності,

справедливості, працелюбстві. Людина вільна робити вибір. А свобода від народження – найдорожче благо: «Что-то за вольность? Добро в ней какое? Ины говорят, будто золотое...» [4, 91].

Людина, створюючи матеріальні й духовні цінності, неодмінно повинна здобути те, чого прагне. Праця – життєстверджуюча основа, не тільки фізична, а й розумова (духовна) діяльність, сутність яких визначається природними ознаками. Вона – визначальна характеристика і показник добробуту кожної людини. Її результат – продукт споживання, але найбільша насолода – процес, протягом якого ми розкриваємося і самостверджуємося як особистості. Досягнення пізнання повинні визначити правильний шлях у житті за допомогою праці, яка «всякому благу отец», реалізувати себе у суспільстві, приносячи йому дійсну користь. Бо виконуючи несродну працю, людина суспільству лише шкодить: «Как не повредит, если худо несть должность? Как не худо, если нет упрямого рачения и неутомимого труда? Откуда... труд, если нет охоты... Охота, есть ражение, склонность и движение» [4, 417-418].

Отже, сродна праця – це процес духовно-практичного освоєння світу; олюднена праця, що несе в собі позитивні, конструктивні сутнісні сили, допомагає людині здобути сутнісні сили та реалізувати їх; праця, в якій стверджується спорідненість людини з усім сущим і водночас змінюються індивідуальність, неповторність, свобода та моральна суверенність особистості [4, 39]. Тому правильний вибір праці за покликанням є вираженням життєдіяльності і самоутвердження людини-особистості. Бо «...житие значит: родиться, кормиться, расти и умаляться, а жизнь есть плодоприношение, прозябшее от зерна истины» [4, 7]. Идеалом суспільства для Г. Сковороди було суспільство працівників, які пізнали радість творчої праці: «...пчела есть герб мудрого человека, в сродном деле трудящагося» [4, 126].

Отже, Г. Сковорода одним із перших вчених Нового часу висунув ідею перетворення праці із засобу до життя на найпершу життєву потребу та найвищу насолоду (концепція сродної праці). Сенс людського буття він вбачав у праці, а справжнє щастя – у вільній праці за покликанням. Думка про визначальну роль спорідненої праці у забезпеченні щасливого життя вперше набула рис загального принципу вирішення соціальних проблем [5, 41]. Як зазначає з цього приводу Я. Жаліло, зараз, коли наша країна знаходиться у скрутному становищі, філософія Г. Сковороди подає з глибини століть руку допомоги. Багато хто бачить у його теоріях заклик змиритися, відійти від світу, пасивно споглядати [3, 37]. Це помилкове враження. Головне



у філософії Сковороди – активна діяльність суб'єкта, людини, яка шукає своє тверде місце у мінливому житті. Цей пошук, як наголошує Сковорода, нерозривно пов'язаний з етикою людського співіснування: «Если любишь прибыль, ищи ее приличным путем» [8, 445]. Філософ зневажав тих, хто грабує інших заради власного добробуту, змалювавши добре знайому нам сьогодні психологію «как не тронуть чужого, если само в глаза пльвет?» [3, 35].

Проте яким б вагомим не був внесок філософів стародавнього світу та доби відродження історично феномен праці та її роль у розвитку суспільства та особистості стають самостійним предметом вивчення для науки в той момент, коли рівень розвитку продуктивних сил вступає в різке протиріччя зі сформованою системою організації виробництва. Найбільш явно це виявилось у формуванні класичних концепцій праці в другій половині XIX – першій половині XX століть.

Найбільш історично значущою за політичними та ідеологічними наслідками виявилась концепція праці, запропонована марксизмом. У марксизмі праця відіграє дуже важливу роль для розуміння становлення, історичного розвитку та функціонування суспільства. По-перше, праця є фундаментальною антропологічною характеристикою. Саме вона створила людину. Праця є також базисною умовою існування суспільства. У «Капіталі» Маркс говорить про те, що праця є загальною умовою обміну речовин між людиною та природою, вічна, природна умова людського життя. Згідно з марксистською позицією суть праці, її вирішальна роль полягає в тому, що вона є формою становлення і розвитку людини. Причому джерелом становлення і розвитку людини є не тільки споживання ним продуктів, виготовлених у процесі праці, але і сама праця, тобто сама її діяльність. Найбільша сила і потужність, невичерпна життєва енергія праці полягають в тому, що вона, по суті, є творцем людини, постійним джерелом її розвитку. Праця, маючи відношення до природи, виступає як «перша основна умова всього людського життя, і при тому в такому ступені, – писав Ф. Енгельс, – що ми у відомому сенсі повинні сказати: праця створила саму людину» [9, 486].

По-друге, Маркс відводив праці роль механізму історичного генезису суспільства. Основу соціального життя утворює, за Марксом, система виробництва. У цьому полягає суть матеріалістичного розуміння історії і принцип визначальної ролі виробництва. У процесі праці людина змінює, переробляє речовину природи і пристосовує її до задоволення своїх потреб. Але, впливаючи «на зовнішню природу і змінюючи її, – відзначав К. Маркс, – вона в той же час змінює свою власну природу» [9, 488]. Звичайно, праця змінює і природу

суспільства, є незамінною основою його розвитку. Без цієї глибинної суті праці неможливо зрозуміти ні її роль, ні її місце в закономірностях становлення і розвитку людини і людського суспільства.

Розглядаючи виробництво як основу суспільного життя, Маркс виокремлює в ньому дві сторони: продуктивні сили та виробничі відносини. Під робочою силою, або здатністю до праці, К. Маркс розумів «сукупність фізичних і духовних здібностей, якими володіє організм, жива особистість людини, і які використовуються нею щоразу, коли вона виробляє певні споживчі вартості» [6, 178].

Через відносини власності (спосіб поєднання виробника з засобами виробництва) система виробничих відносин визначає все життя суспільства – його класову структуру, тип і характер соціальної взаємодії та конфлікту, надбудовні відносини, тобто всю систему соціальних інститутів і норм. К. Маркс писав, що «поділ праці усередині сучасного суспільства характеризується тим, що воно породжує спеціальності, відособлені професії» [6, 159].

По-третє, принцип визначальної ролі виробництва природним образом доповнюється в марксизмі законом відповідності виробничих відносин характеру та рівню розвитку продуктивних сил. Відповідно до цього закону виробничі відносини складаються залежно від характеру і рівня розвитку продуктивних сил як форма їхнього розвитку і функціонування. Вони впливають на їхній розвиток, сприяючи чи навпаки гальмуючи його. Діалектика взаємодії продуктивних сил і виробничих відносин, закон їхньої відповідності розкривають і вказують на джерело суспільно-історичного розвитку, що лежить у системі виробництва. Маркс розробляє закон відповідності і розвиває концепцію суспільно-економічної формації як методологічний принцип історичного і соціологічного аналізу.

На основі концепції присвоєння людиною своєї родової сутності через плідну працю Маркс створює грандіозне за гуманістичним пафосом вчення про суспільно-історичну, предметно-практичну сутність людини. У цьому вченні він прагне визначити людську діяльність як глобальний процес трудового олюднення світу, що перетворює природу «за мірками будь-якого виду», тобто відповідно до законів самої природи і водночас, накладаючи на природу людські характеристики, без чого природа не змогла б стати фактором людського буття, піднятися до рівня людини.

Дещо протилежної позиції щодо ролі розподілу праці дотримується французький соціолог Еміль Дюркгейм. Услід за К. Марксом Е. Дюркгейм піддав ретельному аналізу сам процес праці, визначив його найважливішу роль у життєдіяльності індивіда й

суспільства, а також його безпосереднє ставлення до процесу формування професійної мобільності фахівців. «Спосіб групування людей за принципом поділу праці, – підкреслює Дюркгейм, – суттєво відрізняється від того, який виражає розподіл населення у просторі. Професійне середовище так само не збігається з територіальним, як і з сімейним. Однак саме поділ праці найефективніше інтегрує сучасні суспільства і визначає основні риси їхньої структури» [2, 216].

Центральної соціологічної ідеєю, яка практично про ходить через усю творчість Дюркгейма, є ідея суспільної солідарності. Її рішення пов'язане перш за все з відповіддю на питання: «Які ті зв'язки, які об'єднують людей один з одним?» Ця проблема розглядається Дюркгеймом у роботі «Про поділ суспільної праці» (1893 р.). Так, розподіл праці – закон природи, і з цим погоджувався Е. Дюркгейм, але він розглядає цей процес не взагалі, а з точки зору співвідношення особистості і суспільства. Він задається питанням: чи відповідає розподіл праці інтересам особистості, морально чи воно? А головне, як впливає розподіл праці на соціальну солідарність людей у суспільстві? Для Е. Дюркгейма соціальна солідарність рівнозначна суспільному стану, а її відсутність – соціальній патології. Більше того, Е. Дюркгейм вважає, що вивчення зміни соціальної солідарності в соціально-історичному часі дає змогу вирішити проблему «як можливе одночасне зростання автономності особи та міцності соціального зв'язку» [2, 42].

У поясненні цієї проблеми Дюркгейм відштовхується від типової для соціології XIX століття ідеї двох моделей суспільства: традиційне та сучасне. Тому він виокремлює два типи соціальної солідарності. По-перше, механічну солідарність, яка була типовою для традиційного, архаїчного суспільства і ґрунтувалася на нерозвиненості та подібності складових суспільства людей. Індивід у такому суспільстві не належить сам собі, а колективна свідомість майже цілком покриває особистість, тобто відсутнє власне Я: «Я це тільки Ми». Як відомо, соціальне примушення виражалось тут у суворих репресивних законах, що карають за найменші відхилення від норм колективної поведінки.

По-друге, органічну солідарність, яка породжується поділом суспільної праці і яка заснована не на схожості, а на різниці індивідів. І якщо механічна солідарність припускає поглинання індивіда колективом, то органічна солідарність, навпаки, передбачає розвиток особистості. Саме завдяки розподілу праці індивід усвідомлює свою залежність від суспільства, яка раніше підтримувалася репресивними заходами. Як підкреслював Е. Дюркгейм, «тому що розподіл праці стає

важливим джерелом соціальної солідарності, то вона (поділ праці) разом з цим стає підставою морального порядку» [2, 89]. Тому перехід від механічної солідарності до органічної він вважає не тільки історичним законом, а й головним показником прогресу.

Отже, структурна організація «механічних» і «органічних» суспільств принципово відмінна. Ось як описує Дюркгейм структури суспільства органічної солідарності: «Вони будуються не шляхом повторення однорідних і подібних сегментів, а через систему різних органів, кожен з яких виконує спеціальну роль і які самі складаються з диференційованих частин. Соціальні елементи тут не однакової природи, і розташовані вони не однаково. Вони не вишикувані у лійній ряд, як кільця у кільчатих, не вкладені одні в інші, а скоординовані і субординовані навколо одного центрального органу, що здійснює на інші частини організму стримуючий вплив. Сам цей орган не має вже того характеру, що у попередніх випадках, бо, якщо інші органи залежать від нього, то і він у свою чергу залежить від них. Безперечно, що він також перебуває в особливому, певною мірою привілейованому становищі, однак це становище зумовлено суттю тієї ролі, що воно виконує, а не якоюсь зовнішньою щодо нього причиною чи наданою йому ззовні силою» [2, 159]. У такому суспільстві статус індивідів визначається вже не їх походженням, а видом соціальної діяльності, професійною спеціалізацією, функціями їх як фахівців.

Розглядаючи солідарність як вищий моральний принцип, вищу універсальну цінність, Дюркгейм визнавав моральним і розподіл праці. Однак не можна не помітити, що суспільство, в якому домінує органічна солідарність, створює умови для розквіту індивідуалізму. Сама мораль і колективна потреба вимагають тут проявити себе. Разом з тим у суспільстві, де шанується особистість, для підтримки мирного співіснування диференційованих індивідів необхідні спільні цінності. У суспільстві, найвищим законом якого є індивідуалізм, важливо надати колективній свідомості достатній авторитет і досить широкий зміст.

Тим не менш будь-яке сучасне суспільство, в якому панує органічна солідарність, загрожує небезпекою роз'єднання і аномалії. Дюркгейм, природно, бачить наявність соціальних проблем і конфліктів. Разом з тим він вважав їх просто відхиленням від норми, викликаним недостатньою відрегульованістю відносин між головними класами суспільства. Для оцінки еволюції відносин «людина-праця» та характеристики індивідуалізації соціального поведіння Е. Дюркгейм ввів поняття «пластичність», що відображає здатність і можливість

індивіда формувати свою працю, свої професійні орієнтації й перспективи. Характерною рисою «пластичного» працівника науковець називає постійне внутрішньо детерміноване підвищення рівня його конкурентоспроможності, виявлення нових можливостей своєї професії й нових форм професійної самореалізації.

Таким чином, еволюція ставлення до праці призвела до актуалізації здатності індивіда формувати зміст професійної ролі відповідно до власних цілей і можливостей. У цьому плані Дюркгейм розвивав ідею створення професійних корпорацій в якості нових органів суспільної солідарності. Вони повинні, за його задумом, виконувати широке коло суспільних функцій – від виробничих до морально-культурних, виробляти та впроваджувати в життя нові форми, які будуть регулювати відносини між людьми і сприяти розвитку особистості. Вирішальну роль у справі соціальної інтеграції Дюркгейм відводив ідеалам і вірувань («колективним уявленням»), вбачаючи в них головні компоненти моралі і релігії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Арістотель*. Політика / [пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка]. – 3-е вид. – К: Вид-во Соломії Павличко «ОСНОВИ», 2005. – 239 с.
2. *Дюркгейм* Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / [пер. с. фр.]. – М.: Наука, 1990. – 575 с.
3. *Жаліло Я.А.* Економічні аспекти філософії праці Г.Сковороди // М.І. Туган-Барановський та Г.С. Сковорода: науково-пізнавальна проща до місць життя видатних українців: [Матер. мобільного семінару факультету екон. наук НаУКМА]. – К., 2007. – С. 32-37.
4. *Кисельов М.М.* Феномен діяльності в реаліях сьогодення // Філософія. Антропологія. Екологія: Альманах. – Вип. 1. – К.: Стилос, 2000. – С. 45-55.
5. *Куц В. А.* Григорій Сковорода про роль праці у розвитку особистості // Вісник НТУ «Київський політехнічний інститут». Сер.: Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – № 3 (24). – С. 39-41.
6. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / Маркс К., Энгельс Ф. // Собрание сочинений: в 50 т. – 2-е изд. – Т. 42. – М.: Политиздат, 1974. – 907 с.
7. *Платон*. Государство / [пер. с. древнегреч.] // Собрание сочинений в 4 т. – Т. 3. – М.: Мысль, 1994. – 654 с.
8. Сковорода Г. Повне зібрання творів. У 2 т. – К.: Дніпро, 1973. – Т. 1. – 531 с.

9. *Энгельс Ф.* Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Маркс К., Энгельс Ф. // Собрание сочинений: в 50 т. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1972. – Т. 20. – С.486-499.

***Отрешико В. С. Идея труда в истории (от Платона к Дюркгейму) и ее роль в контексте украинского государства.***

*В статье анализируется идея труда как основного фактора утверждения справедливого образа жизни, в частности в научных разработках Платона, Маркса и Дюркгейма; подчеркивается актуальность этой идеи для современной Украины: идея труда может стать тем камертоном, по которому должны осуществляться все процессы построения.*

*Ключевые слова: человек, труд, культура, государства, здоровый образ жизни.*

***Otrishko V. S. The idea of working in history (from Plato to Durkheim) and its role in the context of the Ukrainian state.***

*Analyzes the idea of labor as the main force for the promotion of equitable way of life, particularly in the scientific development of Plato, Marx and Durkheim, emphasizes the importance of this idea for the modern Ukraine: the idea of labor may become the tuning fork, which should be carried out on all construction processes.*

*Keywords: human, labor, culture, government, healthy lifestyle.*

**Морозов В. В.**

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМ ІНФОРМАЦІЙНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ПРЕДМЕТА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ**

*У статті наголошено, що принципово новими формами існування предмета педагогічного дискурсу є сучасні електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби, в тому числі комп'ютерні засоби навчання. Доведено, що в рамках міжособистісного спілкування педагогічний дискурс може розгортатися за допомогою мережі інтернет-комунікацій через електронну пошту, соціальні мережі, блоги, спеціалізовані форуми та інші інтернет-сервіси. Перспективним засобом медіа-супроводу педагогічного дискурсу виявляються спеціалізовані інформаційні освітні (педагогічні) мережі.*

*Ключові слова: педагогічний дискурс, форма педагогічного дискурсу, інформаційні освітні мережі.*

Початок ХХІ століття ознаменувався змінами соціально-економічного та культурного спрямування, які, в свою чергу, актуалізували ідею гуманістичної спрямованості освіти, звернення до проблем індивідуальності та людства, взаємовідносин у суспільстві, підвищення вимог до професійної освіти. Для теорії і практики останньої принципове значення має інтенсифікація педагогічного дискурсу. Він вимагає відповіді на запитання про характер і напрями інновацій, їх обумовленість Болонськими деклараціями, системність та взаємодотичність, співвідношення з традиційними способами організації навчально-виховної діяльності тощо. Одним з наслідків впровадження інформаційних технологій у сучасний педагогічний процес стає трансформація форм інформаційної репрезентації предмета педагогічного дискурсу. Отже, мета статті – дослідження зміни форм інформаційної репрезентації предмета педагогічного дискурсу.

Уперше проблема педагогічного дискурсу була актуалізована у філософсько-педагогічній літературі ще в античні часи. Сократичні бесіди, академічні діалоги Платона, Аристотеля можна повною мірою вважати зародком дискурсного спілкування. Змістову характеристику «дискурсному знанню», зокрема його відмінності від «знання інтуїтивного», дав середньовічний філософ Фома Аквінський. Різницю в інтерпретаціях інтуїтивного та дискурсного пізнання обґрунтовували Р. Декарт та Б. Спіноза, філософи Нового часу. Пізніше до цієї теми зверталися німецькі просвітителі Х. Вольф, М. Мендельсон, Ф. Якобі, І. Гаман. Розгорнуте філософське розуміння «дискурсу» формували І. Кант, Г. Гегель, А. Бергсон, М. Лосський, Л. Шестов та інші.

Серед сучасних західних теоретиків, які доклали зусиль для розробки проблеми дискурсу, слід назвати насамперед Л. Альтюсера, М. Фуко, М. Арутюнова. Технологічні підходи до дискурсу розробляли В. Карасик, А. Михальська, М. Бахтін, Л. Семушин. В українській філософській та педагогічній літературі інтерпретації поняття дискурсу траплялося вкрай рідко. Більшою мірою ця проблема розглядається як побічна. У такому контексті її торкалися В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Вовк, Е. Лузік, М. Євтух, В. Кремень, О. Мороз, В. Огнев'юк, О. Савченко, М. Шкіль та інші вчені.

За словами В. Буряка, якщо гранично коротко схематизувати становлення комунікативного виміру «знаннево-освітньої» парадигми європейського типу, то можна виокремити чотири основні етапи, що конститууються за допомогою певної «комунікативної революції».

*Перший* етап («перша комунікативна революція») збігається з появою усної мови, коли передача знань можлива лише шляхом безпосереднього «тут і зараз» навчання. *Другий* етап («друга комунікативна революція») починається після винаходу писемності, що дозволяє зберігати знання в знаковій формі триваліший час, ніж це було на першому етапі, «тиражувати» знання (хоча і в дуже обмеженій кількості), переміщати їх на великі відстані. *Третій* етап («третя комунікативна революція»), так звана «Гутенбергова революція», починається з часу створення Іоганном Гутенбергом у середині XV століття розбірного шрифту і друкарського верстата, коли процес тиражування знання набув масового характеру, знання стали дешевшими в своєму виробництві і широко доступними. При цьому, «споживач» знання і «виробник» знання могли ніколи не виходити на особовий рівень комунікації (на відміну від попередніх етапів). *Четвертий* етап («четверта комунікативна революція»), так звана «інформаційна революція», «цифрова революція» починається в середині XX століття з часу появи комп'ютерної техніки. Експоненціальний розвиток системи Інтернет в другій половині 90-х років XX століття («Інтернет-революція») ще більше інтенсифікувало інформаційний обмін і планетарне поширення знань [1, 90].

Отже, відштовхуючись від даної схеми, еволюцію форм інформаційної репрезентації предмета педагогічного дискурсу можна передати наступним чином: усне мовлення, рукописи, друковані матеріали, електронні (цифрові) технології. Всі ці форми у тій чи іншій мірі присутні й у сучасному педагогічному дискурсі. Водночас інформатизація освіти суттєво трансформує традиційні форми педагогічного дискурсу та стимулює впровадження нових. Найдавнішою традиційною формою інформаційного представлення предмета педагогічного дискурсу є безпосереднє міжособистісне спілкування, що відбувається в рамках уроку, лекції, семінару та інших форм організації навчальної діяльності, а також у позанавчальний час. Інформатизація освіти відкриває нові можливості для більш ефективного функціонування педагогічного дискурсу у формі міжособистісного спілкування. Як зазначає С. Загребельний, з розвитком інформаційних і телекомунікаційних технологій можна говорити як про застосування цих технологій для читання лекційного матеріалу, так і про перехід до електронних лекцій. У першому випадку викладач лише доповнює лекційний матеріал комп'ютерною презентацією теоретичного матеріалу; відеороликом для ілюстрації цифрового, графічного або наглядного матеріалу; моделями подій, явищ і процесів. Електронні лекції передбачають поширення



лекційного матеріалу у комп'ютерних мережах. Текст такої лекції може бути не лише традиційним текстом, а підбіркою статей або витягів з них, а також навчальних матеріалів, які готують студентів до майбутніх дискусій на лекціях. Особливу актуальність такі лекції набувають у дистанційній освіті [2, 74].

Окрім цього в сучасних умовах інформатизації освіти спостерігається стрімке поширення технічних засобів, що дозволяють вести аудіо- та відеозаписи процесу педагогічного спілкування, їх розповсюдження за допомогою електронних (цифрових) носіїв, а також трансляцію в режимі реального часу. В результаті відбувається розширення просторових та часових меж педагогічного дискурсу, залучення до нього більшої кількості дискурсантів.

Іншим чинником, що суттєво впливає на сучасні умови функціонування педагогічного дискурсу у формі міжособистісного спілкування, є інтернет. Як відзначає О. Колесова, залучення в освітній процес інтернету приводить до трансформацій освітніх парадигм, що знаходить вираз у зміні способу передачі інформації під час процесу навчання. Нові типи освіти, втілювані за допомогою інтернету, руйнують традиційний поділ учасників освіти на суб'єктів та об'єктів навчання. Тепер кожен учасник дискурсу може бути і тим й іншим, виконувати функції того, хто вчить, того, хто вчиться, та навіть того, хто спостерігає за навчальним процесом. Всі зазначені типи освітніх взаємодій динамічно і спонтанно організовуються в межах одного навчального процесу [3].

Прикладами нових форм представлення предмету педагогічного дискурсу в рамках міжособистісного спілкування за допомогою мережі Інтернет є комунікація через електронну пошту, соціальні мережі, блоги, спеціалізовані форуми та інші інтернет-сервіси. Особливе місце при цьому посідає така форма комунікації між педагогом та учнями/студентами як інтернет-сайти, що створюються і підтримуються різними суб'єктами педагогічного дискурсу. Зокрема, П. Кеменов звертає увагу на можливості використання у педагогічному процесі сторінок викладачів у інтернеті (персональних сайтів), які є джерелом інформації для студентів про організацію навчального процесу, містять деяку кількість посилань на електронні ресурси, на електронні підручники і публікації автора сайту.

Як правило, для цього важливо представити на особистій сторінці таку інформацію: календарно-тематичний план курсу; розклад консультацій; презентаційні або допоміжні матеріали; список завдань для студентів, терміни їх виконання і вимоги до оформлення, а також спосіб їх надання: електронною поштою або на паперовому носіїві

(перший варіант підвищує ефективність використання сайту); інформацію про форми зворотного зв'язку (перелік форм контролю і шкалу оцінки результатів роботи), види і час перевірочних робіт (проміжних і завершальних); список літератури, що рекомендується, і інтернет-посилань за темою дослідження; дошку поточних оголошень, на якій розміщується актуальна інформація. Можна доповнити сайт відомостями про викладача, а також створити форум, на якому обговорюватимуться будь-які питання, що виникають у процесі навчання як у студентів, так і у викладача. Спілкування із студентами через сайт дозволяє зменшити кількість аудиторних консультацій, постійно знаходитися «на зв'язку», контролювати процес самостійного навчання, а також побудувати менш формалізовані стосунки з особами, що навчаються. Це дозволить підвищити зацікавленість студентів у процесі та результаті навчання. Таким чином, особиста сторінка викладача у інтернеті є сполучною ланкою між ним і студентами, дає можливість раціональніше побудувати процес вчення, скоординувати позааудиторну роботу, а також у декілька разів підвищити ефективність аудиторних занять і консультацій [4, 147-148]. Іншою традиційною формою інформаційного подання предмета педагогічного дискурсу є друковані матеріали (навчальні, методичні, наукові, публіцистичні тощо). Як і у випадку з міжособистісним спілкуванням, сучасні технічні засоби значно спрощують копіювання, дають можливість створювати електронні копії, поширюючи їх через різноманітні інтернет-сервіси.

Центральне місце в цьому процесі посідає створення різноманітних електронних документів. Як відзначає О. Шульга, результатом застосування комп'ютерних технологій в інформаційній діяльності з'явилося створення нового виду документів – електронних. У суспільства з'явилася можливість фіксувати на електронних носіях не тільки нову інформацію, але й створювати електронні копії раніше виданих документів різних форм (рукописних, друкованих, графічних, аудіо- і відеодокументів і ін.). Електронні документи з погляду зберігання й оперативності доступу до інформації мають більші переваги в порівнянні з іншими видами, тому, формуючи такі колекції, бібліотеки значно розширюють свої можливості з виконання кумулятивної, меморіальної й комунікаційної функцій, що в остаточному підсумку призводить до поліпшення задоволення інформаційних потреб користувачів. Сформувавши фонд електронних документів, бібліотека, з одного боку, одержує їх надійні страхові копії, а з іншого боку, можливість одночасного обслуговування

практично необмеженої кількості користувачів, що перебувають як у приміщенні бібліотеки, так і за її межами [5, 100-101].

Нарешті, принципово новими формами представлення предмету педагогічного дискурсу є сучасні електронні засоби навчання та педагогічні програмні засоби, в тому числі комп'ютерні засоби навчання.

За визначенням А. Башмакова та І. Башмакова, комп'ютерний засіб навчання – це програмний засіб (програмний комплекс) або програмно-технічний комплекс, що створений для вирішення певних педагогічних завдань, має предметний зміст і орієнтований на взаємодію з особою, що навчається [6, 20]. У свою чергу електронні засоби навчання – програмні засоби навчального призначення, у яких відображена певна предметна галузь, у тій або іншій мірі реалізована технологія її вивчення, забезпечені умови для реалізації різних видів навчальної діяльності. Електронні засоби навчання, що використовують у навчальних цілях за методичним призначенням, можна класифікувати так:

- навчальні програмні засоби – призначені для узагальнення суми знань, формування вмінь і навичок навчальної або практичної діяльності, а також забезпечення необхідного рівня засвоєння, що встановлюється під час зворотного зв'язку;

- програмні засоби (системи) – тренажери, призначені для відпрацювання вмінь, навичок навчальної діяльності, самопідготовки;

- контрольні програмні засоби – призначені для контролю (самоконтролю) рівня оволодіння навчальним матеріалом;

- інформаційно-пошукові програмні системи, інформаційно-довідкові програмні засоби – призначені для формування вмінь і навичок із систематизації інформації;

- імітаційні програмні засоби – призначені для вивчення певного аспекту реальності, його основних структурних або функціональних характеристик за допомогою обмеженою кількості параметрів;

- моделюючі програмні засоби – призначені для створення моделі об'єкта, явища, процесу або ситуації (як реальних, так і «віртуальних») з метою їх вивчення;

- демонстраційні програмні засоби – призначені для наочного подання навчального матеріалу, візуалізації досліджуваних явищ, процесів і взаємозв'язку між об'єктами;

- навчально-ігрові програмні засоби – призначені для «програвання» навчальних ситуацій;

-дозвільні програмні засоби – призначені для організації поза аудиторної роботи, що мають на меті розвиток уваги, реакції, пам'яті тощо [7, 369].

Окремої уваги заслуговують питання медіа-супроводу педагогічного дискурсу. Як зазначає О. Кивлюк, важливий феномен у еволюції принципів виховної технології полягає у тому, що наукові пошуки і педагогічні експерименти надають важливого значення інтерактивності та гіпермедійній техніці подання знань. Сьогодні це наукові пошуки умов відкритої інтерактивності за допомогою гіпертекстів і гіпермедіа, за допомогою дидактичних вчень і вчень про особистість студента, за допомогою наукових пошуків і відкриттів, які живлять цей напрямок освітньої системи і надають йому все більше й більше інтерактивного забарвлення. Дидактичне використання персонального комп'ютера переживає важливі зміни. Побудову інформатизованого середовища спрямовано на відкритість студента, на комбіноване і одночасне використання численних медіа. У практику освіти впроваджено чимало інтерактивних проєктів, що об'єднали могутність комп'ютера з різноманітними медіа [8, 331-332].

Медіа-супровід педагогічного дискурсу в сучасних умовах передбачає трансформацію традиційних установ, що виконують дану функцію, та появу нових форм та засобів медіа. В першу чергу це пов'язано з поширенням мультимедійних засобів навчання. Як відзначають С. Загребельний та Т. Решетняк, основою мультимедіа курсу є його інтерактивна частина, яка може бути реалізована лише на комп'ютері. У неї входять: електронний підручник, електронний довідник, тренажерний комплекс(комп'ютерні моделі, конструктори і тренажери), задачник, електронний лабораторний практикум, комп'ютерна тестуюча система [9, 15].

Визначаючи перспективи подальшого розвитку мультимедійних засобів навчання (МЗН) в загальноосвітній школі, О. Міщенко звертає увагу на такі аспекти, як забезпечення матеріальної та науково-методичної бази для використання МЗН (оновлення обладнання комп'ютерних класів і кабінетів, що в змозі забезпечити використання інноваційних інформаційних технологій; розробка електронних підручників, комп'ютерних навчальних програм і методичних рекомендацій для вчителів щодо використання МЗН); дотримання обґрунтованих у сучасній педагогіці вимог до використання МЗН у загальноосвітній школі (психологічних, педагогічних, санітарно-гігієнічних) та подальше їх удосконалення; створення якісно нових умов для реалізації творчого потенціалу учнів завдяки доступу до електронних бібліотек, навчальних, наукових та інших культурно та

соціально значущих ресурсів мережі Інтернет; підвищення кваліфікації вчителів шляхом проведення проблемно-тематичних курсів із питань використання МЗН на окремих шкільних предметах (надання методичної допомоги з питань упровадження й апробації мультимедійних засобів у навчальний процес загальноосвітніх шкіл; проведення конференцій, тренінгів, семінарів на базі як науково-методичних інститутів післядипломної освіти, так і шкіл передового педагогічного досвіду [10, 13-14]. Медіа-супровід педагогічного дискурсу в умовах інформатизації освіти принципово змінює роль та організацію діяльності бібліотечних закладів в системі освіти.

О. Магвійчук звертає увагу на автоматизацію бібліотечних процесів та підключення їх до Інтернет, яке має забезпечити доступ до інформаційних ресурсів, що сприятиме проведенню інтегрованих уроків, а також активізації навчально-пізнавальної, комунікаційної діяльності учнів. Основними засобами автоматизації шкільних бібліотек є мережева інформаційно-шкільна технологія формування, підтримки і вдосконалення автоматизованого банку даних, необхідного для забезпечення навчального процесу [11].

Традиційні бібліотечні заклади в нових умовах перетворюються на медіатеки. Як відзначає О. Ястребцева, поступове наростання процесу інтеграції і координації традиційної бібліотеки і використання нетрадиційних для неї технічних засобів і засобів інформації часто міняє її назву: центр навчання, центр документації, медіацентр, центр знань, центр засобів інформації, медіатека і ін. Розглядаючи перетворену шкільну бібліотеку як якісно новий структурний підрозділ школи, О. Ястребцева умовно пропонує називати його «медіатекою». На її думку, медіатека в школі – такий структурний підрозділ, який включає сукупність фонду книг і всіляких технічних і інформаційних засобів; має в своєму розпорядженні педагогічно обґрунтований комплекс устаткування і меблів для зберігання книг, інформаційних і технічних засобів, читальним залом з різними робочими зонами, де створені сприятливі умови для індивідуалізації і розвитку творчих здібностей учнів. Представляючи багатокомпонентне інформаційно-педагогічне середовище, медіатека є таким структурним підрозділом школи, в якому присутні наступні елементи її ефективного функціонування: фонд засобів інформації і технічні засоби для її використання, устаткування і меблі; приміщення для успішної самостійної роботи з інформацією і технічними засобами; співробітники, здатні забезпечити роботу апаратури і творчу діяльність учнів і вчителів з нею [12].

Для своєчасного і повного інформаційного забезпечення освітнього процесу необхідний супровід у формі електронної бібліотеки, за допомогою якої можливо здійснювати пошук в електронному каталозі; отримувати списки літератури для самостійного вивчення; оформляти попереднє замовлення літератури; отримати в електронній формі будь-яку книгу або статтю з фонду бібліотеки; консультуватися із співробітниками бібліотеки [13, 71].

Ще одним перспективним засобом медіа-супроводу педагогічного дискурсу стають спеціалізовані інформаційні освітні (педагогічні) мережі. Інформаційні освітні (педагогічні) мережі, згідно з І. Малицькою, можна визначити як систему освітянських (урядових чи неурядових) організацій об'єднаних з метою збору, аналізу, реферування та поширення освітньої інформації серед освітян та широких верств населення, зацікавлених цим напрямком. Інформаційні науково-педагогічні мережі – це нові інформаційні технології, завдяки яким можливе накопичення, аналіз та розповсюдження науково-педагогічної інформації. Вони спрямовані на розвиток та створення інформаційного освітнього середовища відповідно до вимог сучасного розвитку систем освіти [14]. У свою чергу О. Гриценчук розглядає інформаційну педагогічну мережу як інфраструктуру або складовий елемент інформаційного суспільства в освітній галузі, що оперує сучасними засобами інформації та новітніми інформаційними технологіями і здійснює інформаційно-педагогічне забезпечення освіти та зацікавлених верств суспільства [15].

Г. Водоп'ян та А. Уваров модель функціонування педагогічних мережевих структур описують наступним чином. Постійний оперативний зв'язок з колегами і методистами допомагає складатися професійному співтовариству педагогів. Вони відкрито і відповідально вирішують свої професійні завдання. Методичні знахідки і напрацювання кожного вчителя стають загальним надбанням всіх викладачів, оперативно отримують перевірку і апробацію колег. Складається мережеве професійне співтовариство, яке може вирости в дієвого посередника між педагогами і органами освіти, активно допомогти трансформації школи, яка необхідна для якісної підготовки випускників до життя в умовах інформаційного суспільства [16, 20].

Важливим аспектом медіа-супроводу педагогічного дискурсу також є залучення засобів масової інформації та комунікації до педагогічного процесу. Спираючись на досвід застосування мас-медійних навчальних технологій у США, С. Шумаєва робить висновок, що за умови доцільного та педагогічно вивіреного їх

використання, останні позитивно впливають на процес навчання. Так, застосування преси та друкованих періодичних видань сприяє виробленню в учнів критичної обачливості. Застосування навчального телебачення у школах США (освітнього, навчального та науково-популярного) сприяє розширенню словникового запасу й образності мовлення учнів, розвиткові їх мовленнєвих навичок, підвищенню їх загальної мовної і мовленнєвої культури, посиленню зацікавленості та вмотивованості до вивчення різних навчальних дисциплін [17]. Значною мірою навчальне телебачення стимулює і науково-пошукову діяльність учнів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Буряк В.* Образование в информационном обществе // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 89-100.
2. *Загребельний С.* Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. – Вип. XLVI – Слов'янськ : Слов'янський державний педагогічний університет, 2009. – С.71-76.
3. *Колесова О.А.* Інноваційна освіта в парадигмі інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. – Одеса, 2011. – 18 с.
4. *Кеменов П.А.* Применение информационных технологий в процессе обучения в вузе // Человек и образование. – 2009. – № 3. – С. 146-148.
5. *Шульга О.* Інформаційне забезпечення закладів освіти як проблема сучасної теорії і практики // Нова парадигма: [журнал наукових праць]. – Вип. 71. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 99-113.
6. *Башмаков А.И.* Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А.И. Башмаков, И.А. Башмаков. – М.: Информационно-издательский дом Филинь, 2003. – 616 с.
7. *Чернилевский Д.В.* Дидактические технологии в высшей школ : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
8. *Кивлюк О.П.* Проблеми трансформації змісту та технологій навчання під впливом інформаційної революції // "Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – Випуск 28. – К., 2009. – С. 329-334.
9. *Загребельний С.* Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виховному процесі як педагогічна проблема / С. Загребельний, Т. Решетняк // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. III. – Слов'янськ, 2011. – С. 12-18.
10. *Мищенко О.А.* Розвиток мультимедійних засобів навчання в загальноосвітній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. – Харків, 2010. – 20 с.

11. *Матвійчук О.С.* Діяльність шкільних бібліотек по забезпеченню інформаційних потреб старшокласників: Автореф. дис... канд. пед. наук: 07.00.08. – К., 2004. – 20 с.
12. *Ястребцева Е.Н.* Как создать в школе медиатеку? [Електронний документ]. – М. : МО РФ, 1994. – Режим доступу: [http://www.mediagram.ru/netcat\\_files/108/110/h\\_726e4ea3894bee0e9d8439222062107e](http://www.mediagram.ru/netcat_files/108/110/h_726e4ea3894bee0e9d8439222062107e).
13. *Марон А.Е.* Информационные технологии сопровождения непрерывной профессиональной подготовки специалистов / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова, И. А. Алексеенко // Человек и образование. – 2011. – № 2. – С. 69-72.
14. *Малицька І.Д.* Историко-педагогічні передумови розвитку освітніх мереж у контексті створення інформаційного середовища [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06midcie.html>.
15. *Гриценчук О.О.* Стратегічні орієнтири розвитку інформаційних освітніх мереж ЮНЕСКО та ЮНІСЕФ у європейському контексті [Електронний документ] // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/06midcie.html>.
16. *Водопьян Г.М.* О построении модели процесса информатизации школы / Г. М. Водопьян, А. Ю. Уваров. – М.: Издатель, 2006. – 424 с.
17. *Шумаєва С.П.* Развитие мас-медийных навчальных технологий у средних закладах освіти США: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Житомир, 2005. – 19 с.

***Морозов В. В. Трансформация форм информационной репрезентации предмета педагогического дискурса.***

*Принципиально новые формы предмета педагогического дискурса – современные электронные средства обучения и педагогические программные средства, в том числе компьютерные средства обучения. В рамках межличностного общения педагогический дискурс может разворачиваться с помощью сети интернет-коммуникаций через электронную почту, социальные сети, блоги, специализированные форумы и другие интернет-сервисы. Перспективным средством медиа-сопровождения педагогического дискурса становятся специализированные информационные образовательные (педагогические) сети.*

*Ключевые слова: педагогический дискурс, форма педагогического дискурса, информационные образовательные сети.*

***Morozov V. V. Transformation of the form of representation of information subject pedagogical discourse.***

*In the article, a fundamentally new forms of representation of the object of pedagogical discourse are the modern e-learning and educational software, including computer training tools. We prove that in the framework of*



*interpersonal pedagogical discourse can be deployed via the Internet communications through email, social networks, blogs, forums, and other specialized Internet services. A promising means of media support pedagogical discourse are specialized information education (teaching) of the network.*

*Keywords: pedagogical discourse, a form of pedagogical discourse, educational information network.*

---

# ПОЛІТОЛОГІЯ

---

*Ярошко О. З.*

## **ВИЗНАННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВСТАНОВЛЕННЯ ДИПЛОМАТИЧНИХ ВІДНОСИН**

*У цьому дослідженні визначені особливості визнання Української держави та взаємозв'язку між цим процесом і встановленням дипломатичних відносин з іншими державами світу.*

*Ключові слова: визнання держави, дипломатичні відносини, Україна.*

У добу глобалізації підлягають перегляду базові постулати теорії міжнародних відносин і зовнішньої політики, в тому числі ролі у світовій політиці класичного актора – держави, мотивів її поведінки на міжнародній арені та інструментів досягнення національних цілей, зокрема дипломатії як традиційного способу здійснення і підтримання двосторонніх контактів між державами. Для нової незалежної Української держави, що стала повноправним міжнародним суб'єктом в період краху біполярної системи міжнародних відносин і зародження постбіполярної, вищезазначена проблематика міжнародно-політичної науки актуальна не лише в контексті теоретичних розробок, що вимагали незаангажованого постдогматичного об'єктивного тлумачення, а й стала одним із питань українського зовнішньополітичного порядку денного і повсякденної роботи політиків і дипломатів. Куди прямує Україна? Які її інтереси в сучасному глобалізованому середовищі? Які шляхи їх забезпечення? Як започаткувати сучасну ефективну вітчизняну дипломатичну службу?

Проблематика визнання незалежності України і започаткування її дипломатичних відносин здебільшого розглядається дослідниками у контексті витоків її зовнішньої політики в історико-формальному ракурсі. Так, дослідники зовнішньої політики України Н. Дроботенко, О. Івченко, В. Касьян, Г. Руденко та Л. Чекаленко відносять проблеми

міжнародного визнання України та начал її дипломатичних відносин до царини історії української дипломатії, зазначаючи дати визнання незалежності України іншими державами та встановлення з ними дипломатичних відносин, а також виокремлюючи особливості започаткування діяльності дипломатичних представництв України та держав-контрагентів [3; 6; 8; 10; 14]. С. Віднянський, І. Мельникова, А. Мартинов, О. Горенко та Д. Никифорук у науковій праці «Зовнішня політика України в умовах глобалізації (1991–2003)» теж розглядають зазначену проблематику в аналогічному руслі: дати визнання незалежності України та встановлення з нею дипломатичних відносин [5]. Більш колоритно у конкретно-проблемному ключі висвітлюють ці питання безпосередні учасники процесу започаткування дипломатичної служби незалежної України А. Зленко та Ю. Щербак, зокрема щодо функціонування українських дипломатичних представництв у Франції і Португалії (А. Зленко) та США (Ю. Щербак) [4; 15]. В останньому випадку йдеться про опубліковані спогади очевидців подій або ж мемуари як джерела дослідження процесу встановлення дипломатичних відносин України.

Наукові праці, за винятком вище зазначених формально-історичних і мемуарних робіт, де б визнання України як держави та її дипломатичні відносини розглядалися як окреме цілісне явище, відсутні. Причина такої теоретичної нерозробленості, вочевидь, криється у вітчизняній практиці. Україна визнана світовим співтовариством націй держава, а проблеми її визнання пов'язані з періодом початку 90-х років ХХ століття, тому нині значною мірою належать до царини історії української зовнішньої політики та дипломатії.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей і закономірностей визнання Української держави у контексті встановлення дипломатичних відносин з іншими учасниками.

Загалом, у практиці міжнародних відносин, зокрема міжнародного права, відомі три види визнання: де-юре (повне, формалізоване), фактичне (неповне в контексті відсутності формалізації) та *ad hoc* (разове, держава (и) не визнають іншу державу, але по окремих питаннях вступає (ють) у взаємодію з нею). Для встановлення дипломатичних відносин потрібне повне офіційне визнання. Україна в цьому контексті не стала винятком. Визнання як таке може бути усним або ж «письмовим». Хоча переважно такі речі все ж закріплюються в офіційних державних рішеннях, що знаходять документальне відображення. Втім, як показує практика визнання України як держави, Австрія єдина держава, що не формалізувала визнання

України, вважаючи її членство в універсальній міжнародній організації ООН достатньою передумовою для визнання [7].

Незалежність України, у міжнародно-правовому сенсі, продукт розпаду однієї держави, в цьому випадку, з позицій міжнародної стратифікації, наддержави на окремі частини. Йдеться про розпад СРСР на 15 республік, серед яких і Україна. Ось тут і виникають певні складнощі: у контексті розпаду держави, ба навіть наддержави, визнання нових незалежних держав на її уламках і збереження міжнародної стабільності. Нагадаємо, що 16 липня 1990 року Україна (тоді – УРСР) в особі парламенту прийняла Декларацію про державний суверенітет, проголосивши повноту, верховенство і неподільність влади в межах її території, а також рівноправність у зовнішніх зносинах [2]. Втім, доля її незалежності однозначно в цьому документі не визначалась, оскільки він лише передумова для формулювання позицій республіки, не виключено, що в умовах оновленого Союзу [2]. На сьогодні Декларація – один з ключових актів у вітчизняному державотворенні. 24 серпня 1991 року після спроб перевороту в СРСР на чолі з ДКНС знов-таки Верховна Рада приймає Акт проголошення незалежності України, де вона проголошується незалежною державою, тобто стає повноправним суб'єктом міжнародного права, хоча це рішення повинно ще було пройти перевірку українським народом на всеукраїнському референдумі від 1 грудня 1991 року [9], що і сталося: 90,32 % громадян підтримали Акт. У міжнародно-правовому сенсі суверенітет України став фактом. Як відомо, з точки зору декларативної теорії визнання, це і є умовою її міжнародної правосуб'єктності. Проте конститутивна теорія апелює до того, що для останнього потрібне її визнання іншими державами, якщо навіть держава проголосить суверенітет, реалізувати права і обов'язки за міжнародним правом, якщо їх формально не існує, неможливо, оскільки йдеться про замкнутість та міжнародну ізоляцію. Така проблема автоматично постала перед Україною після вже згаданого всеукраїнського референдуму від 1 грудня 1991 року. На той момент СРСР ще юридично продовжував існувати аж до 25 грудня 1991 року, коли його Президент М. Горбачов зрікся влади. З точки зору міжнародного права, логічно припустити, що інші держави очікуватимуть на цей момент при визнанні України та інших республік. Однак, низка країн світу визнала незалежність України вже за наслідками всеукраїнського референдуму, не чекаючи 25 грудня. Це – Польща і Канада (обидві 2 грудня), Угорщина (3 грудня), Латвія, Литва (обидві 4 грудня), Аргентина, Болівія, Болгарія, Росія (тоді ще республіка), Хорватія (всі п'ять – 5 грудня), Естонія та Куба (6 грудня

– обидві) [5, 6-12]. Окремо слід виокремити й групу країн, що визнали Україну в момент по 25 грудня, тобто після Мінська, де лідери РРФСР, УРСР та БРСР домовились про утворення Співдружності незалежних держав і констатували факт припинення існування СРСР як геополітичної реальності [11]. 21 грудня лідери вже 11 республік в Алма-Аті підтвердили факт розпаду Радянського Союзу [1]. У згаданий проміжок часу Україну визнали ЧСФР (8 грудня), Словенія (11 грудня), Грузія (12 грудня), Туреччина (16 грудня), Вірменія (18 грудня), Швеція (19 грудня), Киргизька Республіка та Туркменістан (обидві 20 грудня), Казахстан, Швейцарія, Ліхтенштейн, Коста Ріка (всі 23 грудня), Афганістан і Норвегія (обидві 24 грудня) [5, 6-12; 12]. Втім, навіть сукупно це лише 26 країн, тобто тих, що визнали Україну у період з 2–24 грудня 1991 року, інші, а це абсолютна більшість, визнали Україну після зречення від влади М. Горбачова, тобто починаючи з 25 грудня 1991 року [5, 6-12]. Саме на цей день припадає визнання України США [5, 11], які залишились єдиною наддержавою в ері постбіполярності.

Як вже зазначалось, українська практика кореспондує із світовою, тобто у відповідності із міжнародно-правовим підходом до визнання і встановлення дипломатичних відносин між державами. Спершу повне міжнародно-правове визнання (де-юре), а потім встановлення дипломатичних відносин. Однак, і тут є свої особливості щодо часового перебігу цих процесів. В історії української зовнішньополітичної та дипломатичної практики має місце синхронізація (одночасний перебіг) процесів визнання України та встановлення з нею дипломатичних відносин. Так, у 1991 році в один і той же день Україну визнали і встановили з нею дипломатичні відносини Австралія, Білорусь та Угорщина, у 1992 році – Азербайджан, Ватикан, Кот-д'Івуар, Мавританія, Мальта, Нікарагуа, Шрі-Ланка, у 1993 році – Еритрея, Кенія, Кувейт і Саудівська Аравія, у 1994 році – Ангола, Сейшельські острови, у 1995 році – Маршалові острови, Сан-Марино і ЦАР, у 1996 році – Андорра, у 1997 році – Бруней, 1998 році – Ліберія, Малаві, Сан-Томе і Принсіпі та Свaziленд, у 1999 році – Беліз, Вануату, Гамбія, Демократична Республіка Конго, Мікронезія, Нігер та Тринідад і Тобаго, 2000 році – Домініканська Республіка, 2002 році – Гондурас і в 2003 році – Співдружність Багамських Островів [5, 6-12].

Проте все-таки спостерігається переважання десинхронізації (неодночасного або ж розведеного у часі протікання процесів) визнання України як держави і встановлення з нею дипломатичних відносин. Період десинхронізації суттєво варіює: від одного дня до

понад 12 років, хоча з переважанням часового інтервалу десинхронізації в межах одного року. Серед країн, де десинхронізація становить один день – Ізраїль (визнання – 25 грудня і встановлення дипломатичних відносин – 26 грудня 1991 року), Барбадос (13 і 14 квітня 1993 року) та Катар (13 і 14 квітня) [5, 8; 14]. Окремо виділимо в межах річного часового інтервалу між визнанням і встановленням дипломатичних відносин країни, де десинхронізація становить близько одного місяця: Австрія, Болгарія, Буркіна-Фасо, Велика Британія, В'єтнам, Греція, Естонія, Єгипет, Зімбабве, Індія, Іран, Іспанія, КНР, КНДР, Мексика, Монголія, М'янма, Німеччина, Нова Зеландія, Португалія, Румунія, США, Танзанія, Франція, Чилі, Швеція та Японія [5, 6-12]. З іншими, нижче переліченими, понад один місяць і до року: Алжир, Антигуа і Барбуда, Аргентина, Афганістан, Бангладеш, Бахрейн, Бельгія, Бенін, Болівія, Бразилія, Гана, Гватемала, Гвінея, Грузія, Данія, Лівія, Екваторіальна Гвінея, Ємен, Індонезія, Іран, Ірландія, Ісландія, Італія, Йорданія, Кабо-Верде, Казахстан, Камбоджа, Канада, Киргизька Республіка, Кіпр, Колумбія, Коморські Острови, Республіка Корея, Коста Ріка, Куба, Лаос, Латвія, Литва, Ліван, Ліхтенштейн, Люксембург, Маврикій, Малайзія, Малі, Мальдіви, Марокко, Молдова, Намібія, Нігер, Нідерланди, Норвегія, ОАЕ, Оман, Пакистан, Парагвай, Перу, ПАР, Польща, РФ, Сенегал, Сирія, Сінгапур, Словенія, Судан, Таджикистан, Таїланд, Туніс, Туреччина, Туркменістан, Узбекистан, Уругвай, Філіппіни, Фінляндія, Хорватія, Чад, Чехія, Чорногорія, Швейцарія та Ямайка [5, 6-12; 14]. Перелічимо також країни, з якими десинхронізація процесів визнання і встановлення дипломатичних відносин перевищує один рік: Алжир, Боснія і Герцеговина, Ботсвана, Бурунді, Венесуела, Габон, Гайяна, Гвінея-Біссау, Еквадор, Ель-Сальвадор, Ефіопія, Замбія, Камерун, Республіка Конго, Лесото, Мадагаскар, Македонія, Мозамбік, Непал, Панама, Руанда, Сьєра-Леоне, Того та Уганда [5, 6-12; 13].

Таким чином, закономірно, що процес міжнародно-правового визнання України розпочався після легітимного внутрішньодержавного рішення про набуття суверенного незалежного статусу (прийняття українським парламентом Декларації про державний суверенітет, далі – Акту проголошення незалежності і його підтвердження на всеукраїнському референдумі абсолютною більшістю населення країни), а також після міжреспубліканських домовленостей у Мінську та Алма-Аті за участю української сторони, що констатували крах СРСР як геополітичної реальності, частиною якого була й Україна, та остаточного зречення від влади першого і останнього Президента Радянського Союзу М. Горбачова. Серед

особливостей міжнародно-правового визнання України, виділимо те, що група із 26 країн визнала незалежність України, не чекаючи остаточного рішення М. Горбачова, спираючись лише на волевиявлення українського народу (12 країн) і рішення Мінська і Алма-Ати (плюс 14 країн). Ще однією закономірністю процесу визнання України як незалежної держави, що кореспондує із традиційною дипломатичною практикою, є те, що саме рішення країн про визнання стали підставою для встановлення дипломатичних відносин з нею. Конкретне ж співвідношення цих процесів – визнання України як держави і встановлення дипломатичних відносин з нею – належить до сфери вітчизняного дипломатичного досвіду з його особливим неповторним характером, притаманним саме цьому випадку. Згадані процеси (по мірі найпоширеніших варіантів) відбувалися у такій послідовності: а) десинхронізація від одного місяця до одного року; б) синхронність визнання і встановлення дипломатичних відносин; в) десинхронізація процесів у межах одного місяця; г) десинхронізація процесів з інтервалом понад один рік.

Перспективними бачаться подальші наукові розвідки у царині зовнішньої політики України, проблематики інституту визнання України як держави, дипломатичних відносин, що спроможні збагатити не лише скарбницю вітчизняних зовнішньополітичних студій, а й послужити теоретичною базою для поглиблення міжнародно-політичного інструментарію з проблем визнання та дипломатичних відносин.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алма-Атинська декларація від 21 грудня 1991 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/997\\_189](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/997_189).
2. Декларація про державний суверенітет України від 16 липня 1990 року № 55–ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
3. *Дроботенко Н.А.* Становлення зовнішньополітичної діяльності незалежної України // Наукові записки Вінницького педагогічного ун-тету ім. Коцюбинського : зб. наук. праць / [за заг. ред. П.С. Григорчука]. – Вінниця, 2000. – Вип. II. Серія «Історія». – С. 190-195.
4. *Зленко А.М.* Дипломатія і політика. Україна в процесі динамічних геополітичних змін. – Харків : Фоліо, 2003. – 559 с.
5. Зовнішня політика України в умовах глобалізації : анотована історична хроніка міжнародних відносин (1991–2003) / [відп. ред. С.В. Віднянський]. – К. : Генеза, 2004. – 616 с.

6. *Івченко О.* Україна в системі міжнародних відносин : історична ретроспектива та сучасний стан. – К. : «РІЦ УАННП», 1997. – 687 с.
7. Історія двосторонніх відносин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mfa.gov.ua/austria/ua/29262.htm>. – Заголовок з екрану.
8. *Касьян В.І.* Зовнішня політика України – важливий фактор розбудови сучасної української держави. – Рівне : РДІУ, 1999. – 177 с.
9. Про проголошення незалежності України : постанова Верховної Ради Української РСР від 24 серпня 1991 року № 1427-ХІІ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua>.
10. *Руденко Г.М.* Україна дипломатична. – К. : ГДІП, 1999. – 304 с.
11. Угода про створення Співдружності Незалежних Держав від 8 грудня 1991 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/997\\_077](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/997_077). – Заголовок з екрану.
12. Україна – Вірменія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://svit.ukrinform.ua/Armenia/armenia.php?menu=attitudes>. – Заголовок з екрану.
13. Україна – Гвінея-Біссау [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://svit.ukrinform.ua/GvineaBisau/gvineabisau.php?menu=attitudes>. – Заголовок з екрану.
14. *Чекаленко Л.Д.* Зовнішня політика України : підручник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://pidruchniki.ws/15840720/politologiya/zovnishnya\\_politika\\_ukrayini\\_-\\_chekalenko\\_ld](http://pidruchniki.ws/15840720/politologiya/zovnishnya_politika_ukrayini_-_chekalenko_ld).
15. *Щербак Ю.* Україна: виклик і вибір. Перспективи України в глобалізованому світі XXI століття. – К. : Дух і Літера, 2003. – 578 с.

***Ярошко О. З. Признание независимости Украины как предисловие установления дипломатических отношений.***

*В этом исследовании определяются особенности признания Украины, взаимосвязи между этим процессом и установлением дипломатических отношений с другими государствами.*

*Ключевые слова: признание государства, дипломатические отношения, Украина.*

***Yaroshko O. Z. The Recognition of the Independence of Ukraine as a Precondition of the Establishment of Its Diplomatic Relations.***

*Peculiarities of the recognition of Ukraine as a state and of the interconnection between this process and the establishment of diplomatic relations with other countries are under discussion at the research.*

*Keywords: recognition of a state, diplomatic relations, Ukraine.*



Ткаченко В. Н.

**ПРАВИЙ РАДИКАЛІЗМ: «ОПРАЦЮВАННЯ МИНУЛОГО»**

*У статті розглянуто питання про витоки та рушійні сили відродження правого радикалізму в сучасному світі та Україні зокрема.*

*Ключові слова: опрацювання минулого, ліберальна демократія, правий радикалізм, фашизм, націонал-соціалізм, Всеукраїнське об'єднання (ВО) «Свобода».*

Як і в 1963 році, коли вперше було публіковано статтю Теодора Адорно «Що означає «опрацювання минулого»?», так і півстоліття потому в 2013 році питання, що було винесене в заголовок його статті, все ще потребує роз'яснення.

П'ятдесят років тому німецького філософа непокоїв факт, що «націонал-соціалізм не вмер, і нам до цих пір невідомо, чи то це просто примара того, що було настільки жахливим, що й власна смерть його не вбила, чи то він так і не помер й готовність здійснити невимовне підспудно живе в людях, так само як і в оточуючому їх порядку». Зрозуміло, що такої невизначеності людський розум хотів би позбавитись. Насамперед тому, що в тіні цього жорстокого минулого жити неможливо. Адже, якщо за вину й насилля доводиться завжди розплачуватись виною й насиллям, то відчуттю страху не буває кінця. Тому покласти край цьому кошмару було б справедливо. Однак минуле, від котрого хочуть втекти, все ще живе. Кладучи край сумнівам, Адорно переконується, по-перше, що до закликів «все забути і пробачити» не можуть апелювати винуватці жорстокості; по-друге, минулий історичний досвід потребує серйозного опрацювання й переосмислення, щоб «чари минулого розсіялися під дією ясної свідомості» (тут і далі курсив наш – авт.) [1].

Найбільш потенційно загрозованою проблемою, що спонукала Теодора Адорно до написання статті, стала перспектива «просочування націонал-соціалізму в демократію». І тут, як на наш погляд, варто було б розглянути питання під таким кутом зору: а наскільки правомірною є сама постановка проблеми, коли «націонал-соціалізм» розглядається як щось окреме, що просочується у щось зовсім інше – «ліберальну демократію»?

**«Опрацювання минулого».** Таке розділення було притаманне періоду холодної війни, коли Сполучені Штати Америки виступали в ореолі світоча ліберальної демократії і оплоту боротьби проти тоталітарних режимів як нацистського, так і комуністичного штибу. За

свідченням професора Нью-Йоркського університету Крейга Калхуна, ідеологічна настанова на відмежування ліберальної демократії від тоталітаризму в післявоєнні роки помітно деформувала саме бачення витоків тоталітаризму. Американські теоретики намагалися всіляко довести, що «нацизм – це взагалі не наша проблема: нацизм – це був традиційний рух, негожий середньовічний атакістичний рух, який виник звідкілясь із минулого». Як наслідок, дослідники були зорієнтовані на своєрідне соціальне замовлення: «Слід було відділити Захід від нацизму. Буцімто нацизм виріс не із сучасності, й ми не маємо нічого спільного з нацизмом. І, більше того, наступний крок – нацизм дуже схожий на сталінізм, на інші тоталітарні режими, котрі ми знаходимо все далі й далі на Схід від нас. Це інші, – це не ми... Тому слід було заперечувати західне і вповні сучасне походження нацизму. Велетенські зусилля пішли на те, аби довести, що нацизм є аберацією, що він нічого спільного не має з сучасністю, що, звичайно ж, не так» [8].

У цій непростій ситуації цілеспрямованого соціального замовлення (враховуючи американський вплив на розвиток соціальних досліджень у післявоєнній Європі) слід віддати належне Теодору Адорно: ставлячи питання про «просочування» націонал-соціалізму в демократію, він раптом у процесі свого аналізу приходить до принципово іншої логіки викладу ситуації в сучасному світі. В його тлумаченні виток нацизму є наслідком тих реальних сучасних проблем, які випливають із кризи самої системи сучасної ліберальної демократії: «Те, що фашизм продовжує жити, а також те, що опрацювання минулого, про яке стільки говорять, до цих пір не вдалося, те, що воно вилилося у власну карикатуру – пусте і холодне забуття, пов'язано з тим, що все ще тривають об'єктивні суспільні передумови, із яких фашизм і виріс. Його сутність неможливо вивести із одних лише суб'єктивних прихильностей. Економічний порядок і, у відповідності з його моделлю, також і майже вся економічна організація сприяють, як і раніше, залежності переважаючої більшості людей від певних обставин, над якими вони не владні, і тим самим – незрілості людей. Якщо люди хочуть жити, то їм не залишається нічого іншого, як пристосуватися до цих обставин і змиритися з ними. Вони повинні поставити хрест на тій самій автономній суб'єктивності, до якої апелює ідея демократії. Зберегти ж себе вони можуть лише в тому випадку, якщо відмовляться від свого «Я». Зрозуміти це засліплення вони можуть лише ціною того болісного напруження свідомості, на заваді якому є існуючий життєвий устрій, і не в останню чергу роздута до тотальності індустрія культури. Необхідність такого

приспосовування, ідентифікація себе з існуючим, даним, з владою як такою створює тоталітарний потенціал. Він посилюється за рахунок почуття невдоволеності і гніву, яке творить і відтворює необхідність приспосовуватися. І оскільки дійсність, врешті-решт, не дає тієї автономії і того можливого щастя, яке взагалі-то обіцяє поняття демократії, то до неї відносяться індиферентно, якщо вже й зовсім не почувають до неї прихованої ненависті. Форма політичної організації сприймається як така, що не відповідає суспільній і економічній реальності» [1].

Чи бачить Адорно вихід із становища, що склалося? Чи пропонує він якісь радикальні заходи для подолання паростків нацизму, появу яких неминує продукує сама криза ліберальної демократії? На жаль, складається враження, що пропозиції його швидше паліативні, тобто такі, що полегшують хворобу, але не ліквідують її.

За існуючих умов, зазначає Адорно, всесвітня історія із її зростаючим катастрофічним ритмом, схоже, й не прагне надати своїм суб'єктам часу, впродовж якого все могло б якось само собою уладнатися. Хіба що залишається можливість приділити більше уваги демократичній педагогіці, в рамках якої «опрацювання минулого» допомогло б у певній мірі протидіяти його забуттю, тим більше – виправданню забутого. Але для цього «педагогіці, замість того, щоб глибокодумно нести запозичену із других рук нісенітницю про буття людини», «варто було б безнастанно вимагати посилення в університетах позиції соціології, яка б співпала з історичним дослідженням нашої власної епохи» [1]. Приклад післявоєнної Німеччини доводить, що там, де політична освіта поставлена серйозно, а не сприймається як наруга й примусова повинність, дає більш позитивного, ніж про те прийнято думати. По суті, все залежить від того, в якому вигляді представлено минуле: чи стає воно від того лише предметом докору, або ж ми ставимо за завдання подолати жах, відшуковуючи в собі силу, щоб осягнути незбагненне. Проблема практичного здійснення подібного просвітництва могла б бути вирішеною, на думку Адорно, хіба спільними зусиллями педагогів і психологів, що не уникають під приводом наукової об'єктивності того нагального завдання, яке стоїть перед їхніми дисциплінами.

Зрозуміла річ, що сам Адорно відчуває слабкість і обмеженість усіх можливостей просвітницької педагогіки щодо подолання тих умов, які щохвилино породжують «об'єктивний потенціал» відродження націонал-соціалізму. Навіть за умов, що демократична педагогіка буде здійснюватися більш енергійно й на інших, більш глибоких рівнях. Причина тому очевидна: педагогіка «діє лише на

тих, хто відкритий до неї, а тому навряд чи й схильний до фашизму. З іншого боку, зміцнювати спротив й цієї групи до впливу на неї негромадської думки – теж не буде зайвим». Уводячи в обіг термін «негромадська думка», німецький філософ має на увазі тих, «хто пристосовується до настрою, який хоч і стримуються офіційним табу, але саме тому й стає таким заразним». За цих умов особливо важливим напрямом просвітницької діяльності Адорно вважає нагадування людям про те, що «явні й замасковані фашистські новації приносять Європі війну, страждання й нужду в системі, що заснована на насиллі, і, врешті-решт, сприяють російській гегемонії в Європі, коротше кажучи, що вони приводять до політичної катастрофи» [1].

Із тексту статті Теодора Адорно випливає, що він не може оминати одне з найважливіших напрямів демократичної педагогіки – «виховання вихователів». Але тут, як відомо, вирішальне слово залишається за самим життям. З огляду на ці об'єктивні обставини, остаточна теза німецького філософа звучить не зовсім оптимістично: «Минуле буде опрацьовано лише тоді, коли вдасться подолати самі причини подій минулого. Лише тому, що ці причини продовжують діяти, чари минулого до цього часу не розсіяні» [1]. Усвідомлюючи обмежені можливості педагогіки, навіть коли вона демократична, у подоланні витоків фашизму і правого радикалізму, як тут не згадати мудрість древніх: «І якщо сурма, що кличе до бою, звучить невпевнено, то хто ж підніметься?».

### ***Сучасні витoki правого радикалізму.***

Щоправда, день нинішній вніс корективи у наше розуміння «опрацювання минулого». Через п'ятдесят років після виходу статті Адорно навряд чи вже доцільно говорити про загрозу «російської гегемонії в Європі». Відійшла в минуле холодна війна, однополюсний світ на чолі з Сполученими Штатами не відбувся, а Європейський Союз, де офіційними стали 23 мови народів Європи, заговорив нині «з німецьким акцентом». Воно й зрозуміло: хто платить гроші в Європі за умов системної кризи капіталізму, той і «замовляє музику» на ниві соціальних досліджень. За цих умов тема загрози відродження націонал-соціалізму в Німеччині якось відразу зблякла: нагадувати зайвий раз німцям про злочини нацизму стало нібито політично некоректно. Змінилося й ставлення до періоду правління комуністів у Німецькій Демократичній Республіці – воно стало більш стриманим і поблажливішим в оцінці минулого і спогади про цю історію обмежуються тепер «пластиковими машинами й забавними фільмами». Капіталовкладення в модернізацію східних земель нинішньої Німеччини перевищили 1,5 трильйона євро, в країні

відбувається процес консолідації нації, а великі гроші, як відомо, люблять тишу.

Стриманому характеру оцінок історичного минулого сприяє ряд суб'єктивних і об'єктивних обставини. Так, у кожному суспільстві завжди є люди з характером, які покладаються на авторитет держави, ідентифікують себе з кожною реальною владою як такою, незалежно від її конкретного змісту в той чи інший історичний період. До того ж продовжують спрацьовувати фактори, на які у свій час вказував Теодор Адорно: «наївно вважати, що націонал-соціалістичний режим означав лише страх і страждання, хоча саме цим він обернувся навіть для багатьох його прибічників. Дуже багатьом при фашизмі жилося вельми непогано. Терор був спрямований лише проти небагатьох більш чи менш чітко визначених груп. Після кризового досвіду епохи, що передувала Гітлеру, переважало почуття, що «про нас турбуються», а це лягло в основу не однієї лише ідеології поїздок в рамках організації «Сила через радість» і горшків з квітами у фабричних цехах. На протипагу невтручання за минулих років гітлерівський світ у певній мірі дійсно оберігав від стихійних лих суспільства, перед лицем яких люди раніше були полишені на самих себе. Він насильними методами угадав наперед сучасні способи управління кризами, ставши варварським експериментом державного регулювання індустріального суспільства. Повсюдно задіяна інтеграція, організаційне ущільнення мережі суспільних зв'язків, в яку потрапляло все, забезпечували також захист від всезагального страху провалитися кризь суспільні ланки й піти на дно. Величезній кількості людей здавалось, що холод відчуженого стану у його чисельних формах було подолано і замінено не важливо як маніпульованим і нав'язуваним теплом соборності. Народна спільнота невільних і нерівних, будучи обманом, було одночасно й здійсненням старовинної, щоправда, й віддавна дурної буржуазної мрії « [1].

Зрозуміло, що в час пошуків нової європейської ідентичності ідея нації нібито й стала вже перепоною до розкриття потенціалу універсального європейського суспільства. Націоналізм у роки «німецького економічного дива» був стриножений до тих пір, доки лібералізм реально утверджував права окремих особистостей у межах «соціально відповідальної держави» як передумови їх колективного добробуту. Однак нинішня фінансово-економічна криза загальмувала цей суспільний тренд. Стала спрацьовувати психологія «кожен за себе, а Бог за всіх». Ідея «Європи» все ще розглядається експертами як «незавершений проект», хоча й нині відбуваються інтенсивні процеси пошуку технологій та механізмів формування нової ідентичності, а

також пошуку критеріїв того, що означає для емпіричного суб'єкта «бути європейцем». На разі, хоча в площині ідеологічний націоналізм нібито й був дискредитований, однак в площині політичний він все більше заявляє про себе як «соціальний клей» консолідації суспільства.

Європейські ж цінності все ще перебувають у фазі становлення. У роки холодної війни основні європейські цінності (свобода, право, «відкрите суспільство», «права людини», справедливість, демократія) були визначені та сформульовані як антитеза тоталітарним принципам організації суспільного буття, які усвідомлювалися як «варварські», та як основа для формування власної ідентичності «Заходу». Після зникнення тоталітарної радянської держави на кордонах Європи ці цінності залишилися як антитеза більш пом'якшеним формам недемократичних режимів – режимів авторитарних. У цілому замість традиційної опозиції «Захід-Схід» для сучасного етапу функціонування європейських цінностей характерною є заміна її на опозицію «Захід-Південь», або опозицію «Європа-Ісламський світ», або «Європа-Третій Світ» [12].

І в цьому теж є ознака часу. Як ми вже зазначали, населення все більшої частини світу, що розвивається, перебуває нині в стані політичного бродіння – «глобального політичного пробудження», – яке стає викликом існуючим державам і глобальній ієрархії. Поки складається в цілому безрадісна перспектива, коли сучасні популістські політичні пристрасі можуть бути розігрітими, в тому числі й за рахунок регенерації праворадикальних, а то й фашистських рухів. Нині жоден тверезомислячий аналітик не взявся б представити на суд громадськості якогось вповні оптимістичного прогнозу розвитку подій. Як правило, здебільшого обмежуються констатацією того, що світ увійшов у зону турбулентності із важко передбачуваними наслідками. Більше того, йдеться про те, що капіталістична світ-система втратила свій основний стабілізуючий елемент системи – «оптимізм пригнічених» [2].

Щоправда, професор Каліфорнійського університету (Берклі) Мануель Кастельс оптимістично прогнозує, що ХХІ століття «буде свідком росту екстраординарної за історичними стандартами системи виробництва». Але тут же застерігає, що розвиватися прогнозована ним «сітьова система глобальної економіки» буде вкрай «вибірково, поєднуючи значимі сегменти і нехтуючи місцями і людьми, які вже вичерпали свій потенціал чи не являють собою жодного інтересу на даний момент». Тобто за умов глобалізації визначаючою тенденцією стає сегрегація людей і країн в глобальному масштабі, коли «планета

сегментується на чітко розрізнені простори, визначені різними часовими режимами». Як наслідок, перед відторгнутими сегментами відкриваються дві можливості. Перша – скочування в прірву кримінальної «тіньової економіки», оскільки «глобальна кримінальна економіка... стане фундаментальною рисою ХХІ століття». Друга перспектива – стати зоною хронічних незатухаючих конфліктів, провокуючи «вибух фундаменталістських рухів, які беруть Коран, Біблію чи інший священний текст для інтерпретації й використання його в якості прапору свого відчаю й зброї свого гніву. Різного роду фундаменталізми, що походять із різних джерел, будуть являти собою найбільш безкомпромісний виклик односторонньому пануванню інформаціонального глобального капіталізму. Їх потенційний доступ до зброї масового знищення кидає гігантську тінь на оптимістичні перспективи інформаціональної епохи» [9].

Тобто в сучасній політичній думці стало домінувати положення про те, що глобальна капіталістична світосистема увійшла в період гострої кризи, який рано чи пізно завершиться переформатуванням суспільних відносин. Ситуація містить у собі ризик того, що майбутнє, хоч і стане іншим, зовсім не гарантує того, що воно буде кращим, що воно не викличе новий сплеск фашизму, погромів й варварства [7]. А це й є доказом того, що ліберальна демократія й фашизм, перебуваючи один до одного в дуальній опозиції, пов'язані між собою як сіамські близнюки. В усякому випадку, засуджуючи фашизм або ті чи інші прояви правого радикалізму, ми не маємо забувати, що дорогу до нього до цих пір завжди проклала саме криза ліберальної демократії.

**Фашизм і революція.** Щоб чинити спротив фашизму, очевидно необхідно насамперед осмислити цей феномен, визначити його джерела й рушійні сили. Значний обсяг роботи в цьому напрямі було зроблено в 1990-ті роки професором університету «Оксфорд Брукс» Роджером Гріффіном (до речі, останнім часом цей автор приділяє значну увагу дослідженню рухів правого зразка в Україні). Наріжний камінь концепції Гріффіна полягає в тому, що він розглядає італійський фашизм і німецький нацизм (часто об'єднуючи їх спільним поняттям – «фашизм») як радикальну форму «революції справа». Настільки несподіване об'єднання цих двох понять – «фашизм» і «революція» – потребує додаткового аналізу.

Сприймається як само собою зрозуміле, що «справжні» революції не просто заміняють одну соціально-політичну, економічну й технологічну систему іншою, але й дозволяють людству (чи його частині) перейти при тому на більш високий рівень суспільного розвитку. Марксистки намагаються створити нове суспільство без

експлуатації, відстоюючи за собою монополію на світле післяреволюційне майбутнє й звинувачуючи свого суперника – фашизм – в ретроградному захисті капіталістичної системи. Що ж стосується ліберальних авторів, зауважує Гріффін, то багато з них демонструють іншу помилку. Вони використовують терміни «Американська революція», «Французька революція», «Російська революція» для описування якісного стрибка в суспільному розвитку, однак не готові визнати революційним такий суспільний рух, як фашизм. Та й взагалі ліберали, як правило, не визнають існування якоїсь цільної фашистської ідеології, вважаючи її просто помією культу особи, здичавілого націоналізму й організаційної жорстокості.

Як це не суперечить традиційним поглядам, Р. Гріффін бере на себе сміливість стверджувати, що ідеологія фашизму вповні революційна. І в цьому питанні він не самотній: впродовж 1990-х років поза марксистським табором в суспільних науках зростав консенсус щодо того, що фашизм являє собою форму популістської політики оновлення, що черпає свою ідеологічну спорідненість і мобілізуючу силу із марень про національне відродження, яке має відбутися. Криза ліберальної демократії, що сприймається фашистами як національний занепад й декаданс, змінюється в цій ідеології ерою грядущого оновлення у новому постліберальному світопорядку. У силу цього фашистський рух позиціонує себе як якусь революцію, що конкурує з комуністичною: «Навіть якщо ультраправі, в цілому, являють собою консервативні (ретроградні) сили, то, принаймні, у своїх фашистських проявах, ця ідеологія в дійсності функціонує як революційна» [5].

У підсумку аналізований під цим кутом фашизм розглядається, по суті, як революційна форма шовіністичного й антиліберального ультранационалізму, націленого на мобілізацію мас для щирої їхньої підтримки знизу тих різких дій самопроголошеної зверху еліти, тих масових акцій, які нібито вкрай необхідні для спасіння нації від смертельної загрози. У цій ідеології проголошується завдання створення нового типу держави, заснованої на енергії, що бере свої витокі у відродженні нації, згуртованої пристрасними патріотичними почуттями. У ній широко культивуються метафори «крові» й «раси». Звертання до розпаду й смерті трактується в ролі провісника нового життя, в якому принесення в жертву стає частиною епічної форми історії, що розгортається. «Фашистський націоналізм, – зазначає Гріффін, – є міфічним і уявним світом, в якому вимога Історії, Долі й Провидіння, що втілені в нації, домінує над індивідом, де співчуття до всіх людських істот, незалежно від їх раси й цінності для суспільства,



---

розглядаються як ознака духовного занепаду, який необхідно подолати» [5].

Тяжіння фашизму до політики суспільних потрясінь теж потребує пильного аналізу в загальноцивілізаційному аспекті. Зрозуміла річ, маємо визнати, що всі революції за визначенням деструктивні, оскільки один сегмент суспільства логікою подій неминуче отримує переваги над всім іншим, що нібито «стримують прогрес». Так, ліберальна революція передбачає знищення феодального чи комуністичного «старого режиму». Комуністична революція, із свого боку, вимагає знищення буржуазного капіталізму, що на практиці не раз уже призводило до масового терору. Навіть «оксамитові революції» в Польщі чи Чехословаччині руйнували систему, яка забезпечувала простим громадянам певну стабільність, матеріальний добробут і соціальний мир – те, що притьмом зникло з торжеством «дикого капіталізму». Те ж відбулося й на пострадянському просторі.

Однак фашистська революція виявилася вибірковою – основним її фокусом була не цивілізація, не суспільний лад, а «своя» нація: фашисти намагалися відродити італійців, розбудивши в них героїчні якості Древніх Римлян. Нацисти доклали всіх сил для згуртування всіх здорових етнічних німців у об'єднану національну спільноту Volksgemeinschaft». І як тільки теорія генетичної чи расової чистоти з'являється на горизонті бачення майбутньої національної величі, то стає логічним провіяти зерно і позбавитись від половини. Для фашистського революціонера знищення ворогів стає інтегральною частиною перманентної революції. Спецназ Третього Рейху нараховував сотні тисяч фанатичних послідовників, що були готові бути жорстокими «задля блага нації». Поставивши понад усе расове здоров'я й гігієну, псевдонаука евгеніка визначила ворогами чистоти нації цілі категорії людей: від євреїв (вбито до 6 мільйонів) і циган (вбито понад 750 000) до гомосексуалістів. Під цю категорію підпадали також фізично і розумово неповноцінні, більшість з яких стали жертвами програми систематичного знищення: понад 320 000 етнічних німців було стерилізовано, а ще близько 150 000 було вбито задля «поліпшення здоров'я нації». І все це не рахуючи мільйонів слов'янських військовополонених та остарбайтерів, які потрапили в рабство чи були убиті як такі, що втілюють собою расову неповноцінність. Не дивно, що нацистські спроби реалізувати свої фантазії щодо Нового Світового Порядку привели до війни, дегуманізації, рабства, масових вбивств й геноциду небаченого масштабу.

Узагальнюючи, Р. Гріффін констатує, що фашизм є радикальною формою «революції справа». Зрозуміла річ, що ця ідея, із усіх ревізійоністських вимог останніх десятиліть виявилась найбільш складною для сприйняття громадською думкою Європи. Особливо та теза, що німці за часів Гітлера «жили в революційну епоху». Однак, тим не менше, в Європі поступово набуло поширення розуміння того, що роки нестабільності в Італії після Першої світової війни, так само як і колапс Веймарської республіки після 1929 року, внесли у свідомість людей почуття «жаху перед історією» й відчуття глибокої загрози самому своєму існуванню. За цих умов фашизм спрацював як ерзац-релігія, давши відчуття колективної ейфорії, захищеності у відчутті належності до нації. Фашизм не був антикапіталістичним, але він намагався створити альтернативну сучасність: радикально виступаючи проти індивідуалістського, зажерливого духу капіталізму (особливо міжнародного), він намагався замінити його всеохоплюючим почуттям лояльності до нації, привнісши, в такий спосіб, в життя людей ейфорию ерзац-духовності.

Ці думки Гріффіна перегукуються з судженнями Адорно півстолітньої давнини: «З суб'єктивного боку, тобто, виходячи з роботи людської психіки, націонал-соціалізм сприяв непомірному росту колективного нарцисизму, простіше кажучи, національного чванства. Інстинктивні нарцисичні пробудження окремої людини, котрим зачерствілий світ надає все менше можливостей для задоволення, але які тим не менше продовжують існувати у неослабленому виді, допоки цивілізація відмовляє їм у настільки вагомому, знаходять своє сурогатне задоволення в ідентифікації в цілому» [1]. На думку Адорно, усі ці прояви ідентифікації й колективного нарцисизму, погорди й зарозумілості не були подолані, а продовжували існувати підспудно у підсвідомості, набуваючи латентної потуги, яка здатна виплеснутися назовні в будь-який критичний момент.

**Український правий радикалізм.** На фоні цієї радикальної переоцінки періоду фашизації Європи у бік визнання його «революційним» було б, очевидно, доцільно розглядати й заклик Європарламенту від 13 грудня 2012 року до опозиційних демократичних сил України: не співробітничати з Всеукраїнським об'єднанням (ВО) «Свобода», не підтримувати його і не формувати коаліцій з цією партією внаслідок того, що її члени вдаються до поширення «расистських, антисемітських і ксенофобських поглядів». Однак інтригу цій ситуації додавав той факт, що депутатами Європарламенту не була прийнята друга поправка (Міхаеля Галера від

групи народних партій) із закликом до українських демократів відмовитися від співробітництва з Компартією України. Таким чином, спроба підвести під одну рису злочинів минулого – як комуністів, так і націоналістів – не увінчалася успіхом. У підсумку українські комуністи отримали від Європарламенту своєрідну фору, чим було проілюстровано, що «опрацювання минулого» в Європі, судячи з усього, все ще несе на собі відбиток «вибіркового підходу», де є присутнім фактор подвійної моралі у ставленні до тоталітарних режимів минулого.

Імпульсом для заклику Європарламенту послужив помітний успіх на виборах до Верховної Ради України 2012 року Всеукраїнського об'єднання (ВО) «Свобода» – 10,4 % голосів згідно з системою пропорційного представництва. Це стало сюрпризом як для міжнародних політичних спостерігачів, так і для українських виборців, оскільки «Свобода» отримала майже вдвічі більше голосів, ніж прогнозували різноманітні соціологічні служби.

Однак, коли розглядати проблему в загальноєвропейському контексті, то настільки значний результат праворадикальної партії в цілому не є новиною. Так, досить згадати вигук Юрія Карякіна «Россия, ты одурела», коли в 1993 році за ліберально-демократичну партію Росії було віддано 22,9 % голосів. Можна пригадати й 49,1 % голосів, відданих у жовтні 1997 року в Сербії за Воїслава Шешеля, або ж 17,9 % голосів, які отримав Жан-Марі Ле Пен, лідер Національного фронту на президентських виборах 2002 року в Франції. Серед ближчих до наших днів подій – 16,7 % голосів, відданих за Рух «За кращу Угорщину» (Йоббік) на угорських парламентських виборах 2010 року.

Що ж стосується утворення своєрідного «санітарного кордону» навколо радикально націоналістичних партій, то в кожній країні присутні свої характерні особливості. У принципі, як зазначає згадуваний вище Р.Гріффін, в кожному суспільстві завжди присутні 10-15 % людей, які нетерпимі за своєю природою – крайні націоналісти, ксенофоби, екстремісти. У кожній країні проблема взаємовідносин з ними вирішується по-своєму. Так, у 1999 році радикально права Австрійська партія Свободи під керівництвом Йорга Хайдера отримала на федеральних виборах 27 % голосів і увійшла до складу урядової коаліції. Після цього Австрія моментально стала ізгоєм всередині Європи, а 14 країн ЄС різко скоротили з нею своє співробітництво. З точки зору європейців, у Австрії сталося недопустиме – у Європі завалився санітарний кордон, що не допускав радикальних націоналістів у велику політику. Врешті-решт Хайдер

змушений був піти у відставку, склавши при тому з себе титул лідера АПС. Також і у Франції – Національний фронт ніколи не брали в урядову коаліцію, оскільки він дозволяє собі ксенофобські висловлювання. Але є й інші приклади. Так, на виборах в Італії 1996 року «Ліга Півночі» отримала 30 місць в палаті депутатів і 17 в сенаті, а також 5 міністерських портфелів. До звичної ксенофобії цієї партії стосовно неаполітанців та сицилійців впродовж останніх років добавилось й нагнітання фобій перед біженцями з арабських країн, а також гастарбайтерами із Молдови та інших країн Східної Європи. Подібні ксенофобські настрої нагнітаються нині в Швейцарії, де заборонено будувати мечеті та надзвичайно тяжко отримати дозвіл на працевлаштування. Так що не все так просто й однозначно і в самій Європі.

У загальному підсумку Європа стала більш терпимою по відношенню до правих рухів, що набирають силу на хвилі імміграційної чи соціолінгвістичної ситуацій у кожній окремій державі. Тому й оцінка Р.Гріффіном Всеукраїнського об'єднання «Свобода», чії лідери проголошують прагнення до ліберальної демократії саме для українців така: «Це форма лібералізму, а не фашизму... І це не те, чого хотів, наприклад, Адольф Гітлер. Він не бажав ліберально-демократичної, капіталістичної держави. Навіть якщо б вона була виключно для етнічних німців. Він прагнув до революційної, нового типу тоталітарної держави. Якщо говорити про «Свободу», то це права популістська партія. Її позиція – опір тенденціям, які заповнили Європу, історичним та етнічним. І зрозуміло, що питання ідентичності перед українцями, які довгий час не мали власної національної держави, стоять ще серйозніше. Тобто це ще й історичний реванш» [6].

**Соціальні база правого радикалізму.** Що ж собою являє електорат, який підтримав цю вкрай радикальну партію? Всупереч усталеній думці, яку активно поширюють політичні противники «Свободи», цих виборців не можна віднести до категорії вихідців із регіонального глухого закутку, які, мовляв, відстоюють ретроградні позиції. Згідно з результатами Національного екзит-полу, що був проведений безпосередньо після голосування 28 жовтня 2012 року, електорат цієї правої популістської партії виявився із відривом найбільш освіченим і міським: 48 % опитаних виборців «Свободи» показали, що вони мають диплом про вищу освіту, а 47,5 % виявилися жителями обласних столиць. Ці дані значно вищі аналогічних показників великих націоналістичних партій інших європейських країн. І цей факт змушує

здуматись щодо соціальної бази правого радикалізму, що веде, як правило, у своїх крайніх проявах до тоталітаризму.

Як засвідчує аналіз Р.Гріффіна [4], впродовж останнього десятиліття в світі було зроблено декілька логічно обґрунтованих кроків у напрямі до нового осмислення тоталітаризму. В англomовному світі передвісником цих змін стала книга Саймона Тормі «Розуміння тиранії», що вийшло в світ у 1995 році. В ній стверджувалось, що «насамперед тоталітаризм походить із радикалізму, із незадоволення сьогоденням, перетворюючись у жагу нового». Репресивний державний апарат тоталітаризму є зовнішнім проявом пошуку «ідеї, реалізація якої полягає у повній трансформації самої природи людського буття». Ця провідна ідея в тій чи іншій формі знаходить своє втілення в палігенетичній ідеології, іншими словами – ідеології «відродження» нації, державності, цивілізації тощо.

У роботах італійського дослідника Еміліо Джентіле встановлення тоталітаризму означає, з одного боку, спробу політичного домінування, до якої вдається революційний рух, що сповідує інтегралістське розуміння політики і прагне до монополії на владу. Після здобуття влади законним чи незаконним шляхом, цей рух знищує чи трансформує попередній режим і створює нову державу, засновану на однопартійному режимі, головною ціллю якого є поневолене суспільство. Таким чином, цей рух прагне підпорядкувати, об'єднати і гомогенізувати підвладне йому суспільство на основі інтегральної політизації життя – суспільного й особистісного. Тут міфи і цінності втілюються в ідеології «відродження», узаконеній у формі політичної релігії. Її ціллю проголошується становлення нової людини, відданої душею й тілом до виконання завдань тоталітарної партії. Кінцевою метою стає створення нової цивілізації.

Однак, з другого боку, принципово новим у викладі Джентіле є його висновок: сама логіка «відродження» змушує створювати складну політичну релігію не просто для того, щоб обманувати й маніпулювати масами, але з метою вирішення надзавдання – створення нової людини. Однак парадокс ситуації щодо критики правого радикалізму посилюється тим, що ліберальні чи громадянські суспільства також прагнуть до сакралізації політики з метою зміцнення внутрішнього почуття законності й підтримки суспільного консенсусу. Саме тут лежать витоки «громадянської релігії», яка, наприклад, є помітним елементом політичної культури США. У підсумку, наш аналіз підводить до того, що «санітарний кордон» між тоталітарним і ліберальним суспільствами дещо розмивається (як це

перегукується з тезою Теодора Адорно про просочування націонал-соціалізму в демократію!). А це дає підстави для істориків та соціологів до перегляду традиційних підходів щодо вирішення проблем консенсусу, законності й спротиву з тієї точки зору, що, можливо, на деяких етапах розвитку тоталітарного суспільства виникає справжній симбіоз офіційного світогляду «відродження» і народних прагнень до участі в історичному процесі оновлення й відродження.

Аналіз електорату «Свободи» в контексті його ставлення до ідеології цієї партії показує, що про досягнення якогось стійкого консенсусу тут не йдеться. На думку авторитетного в наукових колах доцента Національного університету «Києво-Могилянська академія» Андреаса Умланда, вочевидь ідеологічно мотивований електорат «Свободи» складає, можливо, менше половини від загального числа виборців партії. А ось у неідеологічній частини виборців можна виділити три можливих мотиви для їхнього голосування на користь «Свободи». Голосування перших було своєрідним протестом проти діючого курсу, який вони сприймали як антиукраїнський, зокрема, в силу прийняття закону про державну мовну політику, де підвищувався статус російської мови. Другу групу представляли собою стратегічно орієнтовані виборці, які віддали свої голоси «Свободі» для того, щоб забезпечити найбільш жорстку опозицію уряду. Їм імпонувала сувородисципліна, різко окреслений ідеологічний профіль і яскраво виражений революціонізм представників партії «Свобода» у вуличних акціях. Виборець побачив у цьому запоруку послідовності у опонуванні урядовому курсу. І, нарешті, третю групу склали виборці, яких можна трактувати як «тактичних» попутників. З огляду на невизначені передвиборчі прогнози для «Свободи», яка могла й не подолати бар'єр у 5%, вони хотіли гарантувати третій опозиційній партії проходження до парламенту. Лише згодом з'ясувалося, що така тактична підтримка виявилася зайвою [14].

Таким чином, в умовах України ідеологія «відродження», яка засвідчила свою присутність на рівні політичних гасел перших років незалежності, так і не перетворилася у нову політичну релігію. Але це не значить, що шляхи у цьому напрямі уже остаточно заказані. Багато чого буде залежати від того, наскільки «опрацювання минулого» в розумінні Теодора Адорно зачепить переосмислення ідеології, політики й практики попередника «Свободи» – Організації українських націоналістів та її вождя Степана Бандери.

***Неприйняття традиції ОУН.*** Що стосується найбільш загальної ідеологічної ознаки членства Всеукраїнського об'єднання «Свобода»,

то її партійний склад Р. Гріффін умовно поділяє на дві групи: «Одні захищають ліберальну демократію, водночас виступаючи за ширші права українців, які історично були пригнічені й потребують відновлення ідентичності. А інші мають фашистські, расистські переконання» [6].

Диференційовано до питання ідентифікації кадрового складу партії «Свобода» намагається підходити й А. Умланд: «Не випадково, що деякі функціонери «Свободи» проявляють помітний інтерес до міжвоєнного європейського фашизму, включаючи його німецькі різновиди, такі як «ліві» течії в НСДАП (напр., штрассеризм) чи «консервативна революція». Але все ж «Свободу» не варто класифікувати ні як нацистську, ні як неонацистську партію Соціал-націоналізм «Свободи» продовжує не німецький націонал-соціалізм, а скоріше ідеологічну традицію ОУН та близьких до неї теоретиків – таких як Дмитро Донцов – котрі, щоправда, у свою чергу перебували в 1930-х під впливом європейського фашизму, не в останню чергу німецької «консервативної революції». Таким чином, «Свободу» можна лише частково ототожнювати з німецьким класичним фашистським рухом [14].

Судячи з усього, на позиціях цих авторів у значній мірі уже позначилася досягнута в Європі тенденція до «опрацювання минулого» щодо переосмислення сутності тоталітарних режимів. Подібна еволюція, як на нашу думку, дещо раніше проявилася й на підході робочої групи українських істориків при Урядовій комісії щодо вивчення діяльності Організації українських націоналістів та Української повстанської армії (ОУН-УПА). Зокрема, в підсумковому документі комісії підкреслювалося, що самі організатори й ідеологи ОУН прагли запозичити елементи політичних і соціально-економічних програм італійського фашизму. Зокрема, рішення конгресу ОУН 1929 року вже містили в собі елементи, які споріднювали політичний образ майбутньої Української соборної держави з фашистським варіантом корпоративної системи. В подальшому розвиток світоглядних основ, ідеології й політичної практики ОУН, на думку українських експертів, також містив ряд моментів, які ріднили їх з радикальними й тоталітарними рухами й режимами, насамперед з італійським фашизмом та німецьким націонал-соціалізмом. Однак, при цьому надто важливо звернути увагу на суттєве застереження експертів: подібність певних рис ідеологій і політичних програм не може служити приводом для ототожнення різних за походженням рухів чи режимів, бо кожен із них повинен нести відповідальність сам за себе.

Більше того, в процесі «опрацювання минулого» нам не обминути другого аспекту: орієнтуючись на євроінтеграцію і відкидаючи духовну спадщину оунівського «інтегрального націоналізму», чи можемо ми при цьому проводити своєрідний «санітарний кордон» між діяльністю ОУН, з одного боку, та практикою радянського тоталітарного режиму – з другого? Підсумковий документ провідних українських істориків переконує в тому, що успіху на цьому шляху нам не бачити: «Якщо брати до уваги набір зовнішніх і функціональних ознак у певний період існування ОУН (наприклад культ вождя, прагнення встановити монопартійну диктатуру, побудова чіткої партійної ієрархії із залізною дисципліною, надання ідеології рис релігійного світогляду тощо), то цю організацію можна ототожнювати з радянським тоталітаризмом. Специфічне ототожнення ОУН з італійським фашизмом або німецьким націонал-соціалізмом було або ситуативним, або використовувалося як збряддя політичної боротьби» [13, 38].

Ось цей шлейф минулого, в якому можна віднайти й елементи фашизму, і нацизму, і радянського тоталітаризму багато в чому пояснює досить критичне ставлення в Україні до діяльності ОУН. Сучасний українець не може не враховувати й характеристику особистісного складу ОУН в роки її активної боротьби: йдеться про в цілому невисокий рівень освіченості, що проявився й на низьких організаційних здібностях кадрового складу. Все це обумовило широке неприйняття нинішньою масовою свідомістю України ідеології «інтегрального націоналізму» в його оунівській інтерпретації: «Український націоналізм в сучасній домінуючій інтерпретації перебуває в полоні вузької історико-ретроспективної локалізації, тобто, він обтяжений гріхами інтегрального націоналізму. Надто тісний зв'язок з діяльністю націоналістичних організацій 30-40-х років ХХ ст. став перешкодою тому, щоб його сприйняли і засвоїли також інші течії політичної думки і політичні рухи» [11].

А про те, що «інтегральний націоналізм» ОУН мало в чому змінився за останні 50 років, в українській науці уже тривалий час склався певний консенсус. Наприклад, за свідченням авторитетного канадського дослідника українського походження Івана Лисяка-Рудницького: «Український націоналізм підходить під поняття тоталітарного руху. Підкреслюваний «всеобіймаючий» характер руху виявлявся в тому, що його послідовники підпорядковувалися повністю й беззастережно ідеології націоналізму та організаційній дисципліні. В суспільному відношенні націоналізм прагнув охопити своїм впливом усе життя українського народу в усіх його виявах». Пропаговані в



повоєнні роки «твердження, що націоналістичний рух уже в 1943-44 роках перейшов на демократичні позиції, не має достатніх підстав» [10]. В цьому ж контексті дають свою оцінку й історики згадуваної вище Урядової робочої групи: в бандерівській ОУН «відбулася ідеологічна герметизація, базована на публіцистичній риторичі зразка 1930-х рр. Глорифікація образу С. Бандери після його трагічної загибелі та політико-ідеологічна самоізоляція ОУН(Б) виключали можливість змістовної ідеологічної еволюції» [13, 39].

У підсумку коло замкнулося – досить важко в нинішній Україні масово переконати якийсь значний контингент населення, особливо східних і південних областей, в тому, що «свій», «рідний» український тоталітаризм буде нам духовно ближчий, ніж «чужий» – радянський тоталітаризм.

*Переосмислити спадщину минулого.* У зв'язку з активізацією діяльності «Свободи» у політичному полі Україні складається досить суперечлива ситуація, яка тяжіє до загострення й посилення регіонального протистояння. З одного боку, електорат радикального націоналізму сконцентрований переважно в західних регіонах: Львівська, Івано-Франківська та Тернопільська області (Галичина). З другого боку, «Свобода» настирливо декларує свої загальноукраїнські претензії, і навіть добила вже певної підтримки з боку протестних стратегічних і тактичних попутників. Однак все говорить за те, що ідеологічні настанови ОУН і образ Степана Бандери у більшості областей України наштовхуються на активне неприйняття. Щоправда, на жаль, ця негативна оцінка Бандери проектується серед певних груп населення України на ставлення до жителів західних регіонів в цілому.

Отже, процес порозуміння між окремими регіонами України ускладнює те, що жителям східних і південних областей України важко подолати негативний стереотип сприйняття жителя Галичини як нібито виключно бандерівського ксенофоба, зрадника й колабораціоніста. Потрібні роки й десятиліття для усвідомлення того, що Західна Україна була приєднана до Радянського Союзу лише у вересні-жовтні 1939 року, і за півтора року (до червня 1941 р.) її населення навряд чи могло сприйняти СРСР як свою Вітчизну. Насильна колективізація зруйнувала усталений віками спосіб життя, а жителі регіону були піддані репресіям і депортації. За цих умов радянська влада сприймалася галичанами як окупаційна, а боротьба проти неї розглядалась досить широким контингентом населення не зрадництвом, а національно-визвольним рухом під керівництвом ОУН.

На ситуацію впливали й зовнішньополітичні фактори Другої світової війни – 30 липня 1941 року Лондонський польський

еміграційний уряд домовився з Кремлем про співробітництво (пакт Сікорського-Майського). В ньому зазначалося про відновлення Радянським Союзом припинених 17 вересня в односторонньому порядку дипломатичних відносин з Польщею. При тому Радянський уряд визнавав радянсько-німецькі договори 1939 року такими, що втратили силу в частині територіальних змін у Польщі. Е додатку до угоди вказувалося, що Радянський Уряд оголошує амністію усім польським військовополоненим і тим польським громадянам, які перебували ув'язненими на радянській території. З огляду на цей факт, якась частина населення Західної України могла вважати, що вони знову набули громадянства польської держави, а тому за визначенням не могли трактувати себе зрадниками радянської держави.

Чи можна з огляду на зазначене подолати цю тяжку історичну спадщину й радикально усунути стереотипи радянської пропаганди щодо західного регіону України з масової свідомості українських громадян? На жаль – дуже сумнівно. Тенденція щодо переосмислення джерел і рушійних сил праворадикальних і відверто фашистських течій, що намітилася в західній та українській історіографії, навряд чи здатна притьмом змінити стереотипи радянського чорного піару. Судячи з усього, вони ще довго будуть отруювати громадську думку України. Насамперед тому, що експертна дискусія про правильність і значення тих чи інших історичних фактів та інтерпретацій щодо бандерівської ОУН якщо й має, то лише обмежене політичне значення. А, по-друге, що стосується масової політичної свідомості, то тут вплив «демократичної педагогіки» (Адорно) є достатньо опосередкованим і досить розтягнутим у часі. Відбите у шкільних підручниках, це знання може дати ефект лише через багато років. До того ж, надто багато сторінок у діяльності ОУН навряд чи взагалі кому вдасться облітити. У світлі зазначеного, можна прийняти висновок А.Умланд: «Якими б не були причини розколу в історичній свідомості українців, і як би не розвивалася дискусія серед дослідників новітньої історії – в найближчі роки слід очікувати, що негативне ставлення переважної більшості південних та східних українців до ОУН-УПА не зміниться. Навпаки, у світлі нових наукових публікацій про діяльність лідерів ОУН(Б), воно може посилитися» [14].

Цей висновок перегукується із прогнозом робочої групи істориків при Урядовій комісії з вивчення діяльності ОУН і УПА, викладений ще в 2005 році: «Протистояння між прибічниками і противниками націоналістів, між ветеранами ОУН і КПРС, УПА і Радянської армії з часом тільки загострюється. Визначаючи своє ставлення до ОУН-УПА, українська влада за будь-якого рішення наражатиметься на

протест з боку частини суспільства. Єдиний вихід полягає у деміфологізації діяльності, з одного боку, ОУН-УПА, з іншого – Кремля, в поширенні історичної правди, якою б вона не була» [13, 4].

Звичайно, в аналізі слід враховувати й особливості нинішньої політичної боротьби в Україні. Слушною є думка, що самопозиціонування «Свободи» як нових бандерівців мало б якийсь сенс, якби вони, за прикладом таких європейських правих як бельгійський «Фламандський інтерес» або ж італійська «Північна ліга» сповідували б сепаратизм і вимагали відокремлення, наприклад, Галичини від України. Але ж свободівці, навпаки, наполегливо наголошують, що керуються принципом об'єднання і збереження України в її нинішніх кордонах, сподіваючись тим самим суттєво розширити своє електоральне поле. Не виключено, що їм дійсно вдасться створити окремі осередки електоральної підтримки на лівобережній Україні. Однак, судячи з усього, для більшості російськомовних українців, та й багатьох україномовних, це скоріш за все стане фактом їх відчуження від ідеї соборної української нації, ніж фактом єднання. Уже сьогодні видно, що багато відповідально мислячих й помірковано націоналістично налаштованих українських інтелектуалів і політиків намагаються дистанціюватися від «Свободи». Але при цьому, виходячи із особливостей політичної конфігурації у Верховній Раді України, деякі опозиційні партії ухиляються від політики «санітарного кордону» з радикально правими, а тим більше уникають дебатів з питань бандерівського минулого. У підсумку проблема наукового «опрацювання минулого» ускладнюється, часто віддається на відкуп дилетантам, які, на жаль, під час різноманітних ток-шоу заповнюють телевізійний ефір низьким рівнем висловлювань при відсутності професійних висновків і суджень.

На наш погляд, ця ситуація несе в собі ризик відкладення на невизначене майбутнє переходу України від фази «ідентичності спротиву» до конструктивної фази «ідентичності проекту». А саме останнього й потребує сучасне українське суспільство з огляду на виклики щодалі то більших проблем глобалізації та наростання феномену «глобального політичного пробудження», який ще не раз нагадає про себе в наступних виборчих кампаніях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Адорно Т.* Что значит «проработка прошлого»? //Журнальный зал. Неприкосновенный запас, 2005 №2-3 (40-41) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2005/2/ado4.html>.

2. *Бжезинский З.* Глобальное политическое пробуждение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://politzone.in.ua/index.php?id=752>.
3. *Валлерстайн И.* Миросистемный анализ: введение. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. – С.190.
4. *Гриффин Р.* Палингенетическое политическое сообщество: переосмысление легитимации тоталитарных режимов в межвоенной Европе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.shekhovtsov.org/translations/Roger\\_Griffin-Palingenetic](http://www.shekhovtsov.org/translations/Roger_Griffin-Palingenetic).
5. *Гриффин Р.* Революция правых: фашизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fti.dn.ua/-metlov/griffin.ytml>.
6. *Гриффин Р.* «Свобода» хоче ліберальної демократії, але тільки для українців // Країна. – 2012. – № 6 (159). – С.31.
7. *Иглтон Т.* Убежище в буре истории [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://scepsis.ru/libraru/print/id\\_1664.html](http://scepsis.ru/libraru/print/id_1664.html).
8. *Калхун К.* Теории модернизации и глобализации: кто и зачем их придумывал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.Google.com/bv.1355534169.d.bGE>.
9. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/09.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/09.php).
10. *Лисяк-Рудницький І.* Історичні есе. – К.: Основи, 1994. – Т. 2. – С. 250.
11. *Лісовий В.* Націоналізм, нація та національна держава / В. Лісовий, О. Проценко // Націоналізм: антологія. – 2-ге вид. – К. : Смолоскип, 2006. – С. XIII.
12. *Михальченко М.І.* Адаптація України до переходу світ-системи від одно- до багатополосності. Аналітична доповідь. / М.І. Михальченко, Ю.Ж. Шайгородський, О.К. Шевченко. – К., 2012. – С.44-45.
13. Організація українських націоналістів і Українська повстанська армія. Фаховий висновок робочої групи істориків при Урядовій комісії з вивчення діяльності ОУН і УПА – К.: Наукова думка, 2005. – 496 с.
14. *Умланд А.* Типичная разновидность европейского правого радикализма? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.geopolitika.lt/print.php?artc=5801>.

***Ткаченко В. Н. Правый радикализм: «обработки прошлого».***

*В статье рассматривается вопрос об истоках и движущей силы возрождения правого радикализма в современном мире и Украине в частности.*

*Ключевые слова: проработка прошлого, либеральная демократия, правый радикализм, фашизм, национал-социализм, Всеукраинское объединение (ВО) «Свобода».*

**Tkachenko V. M. Right radicalism: «treatment of the past».**

*The article discusses the origins and dynamics of revival of the radical right in the modern world and in Ukraine in particular.*

*Keywords: study of the past, liberal democracy, right-wing radicalism, fascism, national socialism, All-Ukrainian Union (AUU) «Freedom».*

Суріна Г. Ю.

## МІФОЛОГІЗАЦІЯ МАСОВОЇ СВІДОМОСТІ ЗАСОБАМИ ІДЕОЛОГІЇ І РЕКЛАМИ

*Розглядається підхід Р. Барта щодо виникнення політичних міфів, функціонуванні міфології за допомогою різних засобів, у тому числі засобами реклами та ідеології. Розглядається суть рекламної міфології, а також національної політичної міфології пострадянського періоду.*

*Ключові слова: міф, міфологема, політична міфологія, рекламна міфологія, національна міфологія, міфологічна свідомість.*

У ХХ ст. одним з провідних напрямів культурної ментальності стала неоміфологічна свідомість, яка стала реакцією на позитивістську свідомість ХІХ ст. У цих умовах значного розвитку набула міфотворчість у багатьох соціокультурних сферах, зокрема в ідеології і рекламі. Під міфотворчістю розуміється здатність міфологічного мислення до утворення і оновлення міфів. Міфологічне мислення, у свою чергу, є такою ж невід'ємною якістю людської психіки, виявом її ірраціональної складової як і логічне мислення, що є виявом раціональної складової психічного комплексу людини. Питання про сутність, функції, місце і роль міфу в сучасній соціокультурній ситуації залишається дискусійним.

Міфотворчість властива амбівалентному сьогоденню, тому що масову свідомість прагнуть як деміфологізувати, так і цілеспрямовано конструювати різноманітні міфи. Міфологічні проекти пронизують усі сфери суспільства, тому дослідження характерних рис сучасної міфології, шляхів і принципів утворення сучасних міфів, механізмів свідомої чи несвідомої міфологізації, а також впливу цих процесів на формування та задоволення духовних і матеріальних потреб сьогодення постає досить важливим, адже саме міфологічне світобачення є за певних обставин одним із витоків формування як індивідуальної, так і суспільної масової свідомості. Під масовою свідомістю на сьгодні зазвичай розуміють шаблонну,

деперсоналізовану свідомість пересічних громадян розвинутого індустріального суспільства, яка формується під впливом ЗМІ і стереотипів масової культури.

Отже, метою цієї статті є аналіз зв'язків міфу та ідеології, міфу і реклами, виявлення деяких рис ідеологічної і рекламної міфології, а також опис деяких міфологем радянського і пострадянського періоду в Україні.

Протягом всієї своєї історії людство створювало міфи і утопії, які несли в собі елементи ідеології і, навпаки, будь-яка ідеологія будується на певних міфах, тобто існує діалектичний зв'язок – взаємодія, яка виражається у взаємопроникненні, взаємотрансформаціях міфології та ідеології. Міфи завжди виконували певну ідеологічну функцію і навпаки, будь-яка ідеологія асимілювала і експлуатувала деякі міфи. Зближення міфів з політично-ідеологічними доктринами частково сходиться до відкриття етнологією ХХ ст. ролі міфів у підтриманні соціального порядку в архаїчних суспільствах [9].

Рефлексії сучасної міфотворчості сприяли праці Р. Барта, М. Хоркхаймера, Т. Адорно, Г. Блюменберга, О. Маркварда та ін. Зв'язок міфу і політики припускали також Е. Кассирер, Т. Манн, Р. Нібур, Ж. Сорель, М. Еліаде. Серед українських дослідників для цієї теми актуальними є концептуальні підходи С. Кримського, А. Білокобильського, М. Савельєвої, О. Полисаєва, С. Гатальської, Е. Донченко, О. Александрової та ін.

Ролан Барт, спираючись на семіологічні теорії мови Ф. Сосюра, аналізував їх вплив на соціологію, зокрема теорії Дюркгейма, К. Леві-Строса, і міркував над шляхами формування колективних уявлень давніх часів і сучасної масової свідомості [14]. Через це він пояснював механізми виникнення політичних міфів, вважаючи що міф перетворює історію в ідеологію. Міф, на його думку, не є прямою оманною, він просто надає природності деякій деформації у співвідношенні означника і означуваного, підмінюючи цінності «фактами». Барт вважав саме сучасність привілейованим полем для міфологізації, так як буржуазне суспільство свідомо називає себе вільним і за допомогою міфологізації начебто деполітизується (міфи буржуазної демократії). Серед політично-ідеологічних міфів ХХ ст. виокремлюють міф «всезагального страйку трудящих» (Ж. Сорель), нацистський міф, радянський міф і т.д.

Р. Барт написав серію нарисів про сучасну міфологізацію, в яких він семіотично пояснив механізм виникнення політичних міфів як перетворення історії в ідеологію за умови знакового оформлення цього процесу [2]. В узагальнюючій частині цієї роботи – статті «Міф

сьогодні», Р. Барт висловив думку, що міфи буржуазної демократії виділяються широким стратегічним охопленням всіх сфер ідеології. «Лівий» же міф уявлявся Р. Барту надто бідним і невиразним внаслідок нерозвинутості мови, обмеженості уяви «пригноблених» мас. Подібна соціологізованість загальнометодологічної установки призвела до висновку про те, що немає нічого біднішого за сталінський міф. Визначаючи міф як всезагальну субстанцію оточуючої реальності, Р. Барт тим не менш обмежував просторово-функціональні координати його існування. Наприклад, концентрація «лівого» міфу відповідає сфері політики. У той же час такі споконвічно міфологічні характеристики, як системи переходів в життєвому циклі, пов'язані з простором повсякденної реальності, в даному типі міфу обмежені. Р. Барт вважав «лівий» міф завжди штучним, певною адаптацією до умов, що швидко змінюються. Тобто міф, що не має внутрішнього, природного імпульсу – «незграбний», «неспритний», «мізерний» і «монотонний», при цьому він мало відображає сучасний побут.

Е. М. Мелетинський, відзначаючи соціологізованість робіт Р. Барта, виявляв недостатньо чітку характеристику суті сучасного політичного міфу у порівнянні з архаїчною моделлю [10, 93]. Ж.Ф. Коновалова писала про те, що деякі тези Барта щодо «сталінського» міфу, висунуті в роботі середини 1950-х рр., на сьогодні викликають сумнів на фоні сучасних матеріалів про радянський тоталітаризм. Історична практика довела тривалість і стійку адаптованість до реальності, зокрема радянської міфології. Її органічне входження в офіційні ідеологічні схеми багато в чому базувалось на винахідливості і творчій діяльності істинних творців, які не були носіями народної культури, а являли собою, як правило, інтелектуально-активну радянську партійно-державну еліту. «Нові», тобто вторинні міфології, і радянська в їх числі, певною мірою є дійсно штучно сконструйованими. Проте ця зовнішня штучність спиралась на давню і досить продуктивну традицію. Нерідко архаїчним міфологемам надавалась нова форма, тому що вони повинні були використовуватись новим соціумом. Так виникали численні ідеологічні революційні міфи: «всезагального страйку трудящих», «світової пролетарської революції», «гегемонії пролетаріату» і т. п.

Радянська міфологія вбирала в себе численні традиційні елементи, які були органічно пов'язані між собою і набували системного характеру: міфологічні способи організації простору (Зимовий палац, Смоньний як сакральні місця), міфоритуальні ідеї карнавалу (народні демонстрації на 1 травня і 7 листопада), уявлення про деміургів – культурних героїв (трійця – Маркс, Енгельс, Ленін), новокласичні

ритуали переходу (від революції 1917 року до комунізму), феномен близнюків («Ленін і партія – близнюки-брати»), магія початку першого дня (7 листопада 1917 року), смислоутворювальна знакова роль числа, звуку («Інтернаціонал») і т. д. «Нова» міфологія, природно, не могла, як і в архаїчних соціумах, охопити всі ментальні та інші сфери життя суспільства, але багато подій радянської історії визначались не тільки економічними чи власне соціальними факторами, але й наявністю елементів міфологічної свідомості і поведінки у представників різних соціальних сфер [7].

Аналогічні закономірності спостерігаються і на пострадянському ідеологічному ґрунті, якщо аналізувати не причини, а «природу» кризових явищ доби «перебудови». «Ортодоксальна» радянська міфологія змінилася на «еретичну», «верх» змінився «низом», «герої» і «зłodії» помінялися місцями, але при цьому власне «знаковий» тип рефлексії з цього приводу залишився дуже архаїчним продуктом міфологічного мислення [15].

Р. Барт, викриваючи так звану «гру знаками», ідеології чи «міфології» сучасності, звернувся до однієї з суттєвих її складових – реклами. Для того щоб зрозуміти міфологію реклами Барта, необхідно уяснити такий аспект семіотичної системи як різниця між денотацією й конотацією. Суспільство наділяє будь-який дискурс (мову, висловлювання) вторинними – конотативними – значеннями, які часто не усвідомлюються ні відправником, ні одержувачем повідомлення. Міфологія – це сукупність конотативних означників, звернених до довірливої свідомості чи підсвідомості реципієнтів, тобто вона утворює латентний ідеологічний рівень дискурсу. Але все, що нав'язується людині силою, вбивається в її голову або проникає в обхід свідомості, тим самим вже відчужене від суб'єкту і виступає проявом діяльності владних структур. Таким чином, семіотика, або наука про значення набула нових задач. Якщо раніше в мовному дискурсі розглядалися лише денотативні означувані, що свідомо продукувалися в цілях комунікації, то Барт поставив задачу створити глобальну семіологію: науку про значення, що свідомо і несвідомо втручаються в дискурс (конотації), а також про значення, якими людина наділяє всі феномени і речі світу, при чому ця семіотика повинна була носити радикально-критичний характер. Вона мала розкрити соціальні і культурні механізми ідеологічного письма і дискурсу, показати його історичну детермінованість і таким чином дискредитувати. Барт викрив наступні моменти функціонування міфології, яка за допомогою конотацій «присмоктується» до первісних смислів і живить ними своє паразитарне існування: міфологія прагне



створити такий образ реальності, який відповідав би бажанням, цілям, очікуванням носіїв міфологічної свідомості; разом з тим міфологія стурбована приховати свою паразитарність і вимагає, щоб її сприймали як єдино вірну, істинну точку зору, як дещо «природне». Міфологія прагне виглядати не «продуктом культури», а явищем природи, або, як каже Барт, вона натуралізує свої культурні значення. До того ж, міфологія чи ідеологія прикріплюється не тільки до слів, але й до речей. Так, наприклад, певний одяг, пряме призначення якого – захищати від холоду, може виглядати зухвало, і його вторинне призначення – епатувати оточення – перекриває собою первинне – функціональне [1].

Творці сучасної реклами свідомо користуються потенціалом архетипних міфологем для успішної рекламної компанії. Так, рекламний слоган «бритва «Cleven» – наші чоловічі традиції» або розповідь про 150-річні традиції пива «Carlsberg» апелює до архетипних властивостей міфу як хранителя традицій і до міфів про прекрасне минуле – «золотий вік»; реклама пива «Efes Pilsener» відображує атрибути втраченого, але бажаного раю: тропічний острів, на якому відпочивають чоловік і жінка. Спроба в рекламному посланні створити історію товару, в тому числі легендарну, викликає у глядача впевненість у всемогутності компанії чи продукту, довірі до них як до чогось перевіреного часом. Одним з найпоширеніших прийомів тут буде міфологічне: описати річ – значить розповісти про її походження. У рекламних роликах часто використовується атрибутика міфів про створення світу (перетворення хаосу, сонце, гори), біблійні міфологеми, міфологеми культурного героя, героя – переможця і багато інших [11].

Зрештою, Барт говорить про те, що у рекламній міфології багато означників (конотаторів), але одне означуване – кінцева мета, наприклад продаж рекламованого продукту, до якої ведуть і звукові, і письмові висловлювання, і форми поведінки, і зображення і т.д. На прикладі дослідження рекламного образу Барт вирішив проблему іконічного знака і аналогового коду (тобто коду зображення), а також розглянув вклад реклами як одного із засобів масової комунікації в ідеологію суспільства споживання. Чому Барт обрав для такого дослідження саме рекламу? Тому що рекламне повідомлення має бути прозорим за змістом, його означувані потрібно максимально повно і адекватно донести до споживача. Ось чому реклама широко використовує іконічні знаки, які в очах споживача ототожнюються з реальними властивостями продукту. В роботі Барта, присвяченій риторичі рекламного образу, підсумовуються його семіотичні ідеї і

теорія сучасної міфології [3, 302]. Тож, Барт негативно ставився до різного роду міфологій як спроб маніпуляції масовою свідомістю.

Навіть якщо в «нових» міфологіях використовуються архетипні сюжети (міфологічні способи організації простору-часу, міфоритуальні ідеї карнавалу, уявлення про деміургів-культурних героїв, магія початку циклу і т.д.), з них вилучена сама суттєва частина – їх співвіднесеність з духовним світом, з іншими планами буття. Сучасні міфологеми, які прагнуть використовувати архетипний потенціал класичних міфологем, переносять їх на землю і землею лише обмежують, позбавляючи найголовнішого – «вертикалі». Картина світу зі сферичної, в основі якої лежить хрест (світове дерево) – взаємодія горизонталі (матерії) і вертикалі (духу) – стає плоскою, діючою виключно в матеріальній площині. Використовуючи термінологію Тейяра Шардена можна сказати, що сучасна міфологія виключає з себе «радіальну» енергію – духовну силу, яка розповсюджується на всі елементи світу і поступово спрямовує їх рух «вперед і вгору». Така міфологія, безумовно, є негативною. Вся її привабливість як в ідеології, так і в рекламі, будується на обіцянках «земного раю», який в принципі недосяжний, тобто на явній брехні. Класичні міфологеми в цьому смислі не обманюють, вони щирі в своїх спробах описати істину картину світосприйняття. Безумовно «негативні міфи» потрібно викривати, що й робив Р. Барт, але і він сам й інші дослідники вже розуміли, що міфологічна компонента є невід'ємною властивістю людської психіки, і викрити один міф можна лише замінивши його іншим (О. Лосев).

Багато аналітиків вважають, що адекватно розуміти, вірно прогнозувати політичні процеси і розвиток політичної культури, не враховуючи вплив політичної міфології, на сьогодні неможливо. Міф важливий як для особистості, так і для групи, з якою особистість себе асоціює. Наприклад, міфологія сучасної етнічної групи описує виникнення етносу, його відносини з іншими групами (або легітимізує домінування над ними), мотивує форми правління, право володіння територіями і т. ін. Дослідник європейської історії Н. Дейвис стверджував, що імперські нації «вигадують» міфи для того, щоб виправдати своє панування над іншими народами, а пригнічені нації – щоб пояснити свої історичні невдачі і підготувати звільнення [6].

Міф дає змогу бути економним і стратегічно зосередженим в засобах впливу. Дослідник політичної комунікації М. Едельман погоджувався з К. Леві-Стросом у тому, що головною функцією міфу є надання інструментів для подолання розбіжностей. В американській політиці, на думку цього автора, циклічно відтворюється постійний

комплекс міфологічних мотивів, як «таємний ворог», «мужній лідер», «наша сила – в єдності» і т.п. [12, 92]. В усіх цих мотивах в тому чи іншому вигляді присутні відсилання до космогонічних архетипів протистояння космосу і хаосу, світлих і темних сил, боротьби небесної і темної ієрархії неземних істот, самопожертви культурного героя – спасителя, остаточної перемоги добра над злом.

Український міфологемний універсум пострадянського періоду був близький за змістом російській комунікативній і публічній культурі в соціально-ідеологічному секторі – за однотайністю й інтенсивністю деміфологізацій, спрямованих проти комуністичної ідеології, монопартійної системи і планової економіки. Що ж стосується національних аспектів міфотворчості в період формування української державності, то тут український міф виступив антагоністом російської імперської свідомості і традицій. Його функцією було створення нової української ідентичності, відмежування від спадку радянської історіографії [5]. Міфоструктура Ми-Вони в новітній українській історії розвивалася перш за все як спосіб з'ясування відносин з Росією, її домінантною, експансивною, месіаністичною культурою, що висувало підвищені вимоги до виразності українських національних ознак ідентичності. Тому міфи і контрміфи в українсько-російських відносинах відрізняються численністю, експресією і стратегічним характером. Об'єднувальним міфологемам «загальної колиски», «старшого брата», «загальної радянської історії», «євразійської ідеї» протистоїть концептуальний комплекс «власної правди»: «самобутності», «суверенності інтересів», «автохтонності», «демократичності», «європейської орієнтації». В період незалежності почали змагання за вплив на масову свідомість національні й антинаціональні ідеології («українська національна ідея стала рушійною силою суспільного розвитку» – «національна ідея виявилась безперспективною»); державні і антидержавні міфи («Україна – самостійний політичний гравець» – «Україна втрачає від розриву зв'язків з Росією»); лозунги сепаратизму і соборності («федералізація України повинна закріпити регіональну неоднорідність України» – «Україна єдина і неділима»). Британський дослідник історії України С. Вільсон виокремлює серед етнічних українських міфів міфи заснування (хто ми? звідки?), міфи спадкоємності й державності (пошук власних джерел в минулому – в Київській Русі, Галицько-Волинському князівстві і т.д.), міфи про «золотий вік» нації, мовні міфи, міфи національної боротьби, звільнення і відродження (повернення в «золотий вік») [4].

В. Малахов вважає, що національна міфологія радикалізує ту «одержимість буттям», про яку писав М. Бахтін, і яка в міфі стає основою для самоідентифікації всіх різновидів національної культури, тобто фактично відбувається подвійна міфологізація, створюється «міф про міф». В. Малахов називає подібний національний міф «спокусою крові і землі», прагнення звести людське буття до родового коріння, з якого людина зростає [8].

Національна індивідуальність дійсно є міцним фактором культуротворчості, проте, стаючи предметом міфологічного мислення, вона спотворюється і позбавляє людину здатності до справді моральної орієнтації в світі. Про це попереджав ще К. Юнг. В одній з останніх робіт «Теперішнє і майбутнє» (1957) він писав про загрозу індивіду з боку сучасного суспільства. В кожному соціумі є підривні меншини, які користуються свободами заради пропаганди їх знищення. Вони не мають шансів, поки у них на шляху стоїть раціональність духовно стабільного прошарку населення. За самими оптимістичними оцінками, це приблизно 60 % населення. Але ця стабільність вельми відносна. «Варто лише температурі афектів перевищити критичну межу, і сили розуму відмовляють, а на його місце рвуться гасла і химерні мрії, свого роду колективна одержимість, яка швидко розвивається в психічну епідемію. В цей час починають впливати ті прошарки населення, які при пануванні розуму волочили асоціальне і ледь терпиме існування» [13, 114]. Варто лише суспільству попасти в кризову полосу, варто масам дійти до збудження, і виявляється, що такі індивіди краще за всіх адаптовані – адже в такій ситуації вони відчують себе «наче вдома». Їх химеричні ідеї і фанатизм знаходять свій ґрунт. Відбувається психічне зараження інших – адже й у них в несвідомому дрімають ті ж самі сили, безумці просто дещо ближче стоять до цього полум'я. Варто ослабнути силам правової держави, і ця психічна епідемія веде до соціального вибуху, за яким може прийти влада гірших. Такі думки стали результатом осмислення К. Юнгом подій Другої світової війни і наслідків відродження міфологічної свідомості в німецькій нації тих часів.

Отже, міфологічна свідомість в політико-ідеологічній площині завжди грала суттєву роль, але особливо активізувалась в ХХ столітті в період соціальних зламів, революцій, світових війн. Ідеологічна і рекламна міфологія:

- постає засобом зняття соціокультурних протиріч, вона структурує і спрямовує в певне русло соціальну енергію мас;

- формує колективну ідентичність, реалізується через створення норм і цінностей колективу; деміфологізація в такому колективі призводить до його розпаду;

- прагне використовувати елементи класичних міфологем, вихолощуючи при цьому їх духовний зміст і пристосовуючи під матеріальні інтереси суспільства споживання;

- постає категорією метасоціального аналізу; дозволяє виявити і зафіксувати не вловиму ніякими іншими засобами соціальних наук синкретичну єдність об'єкта і суб'єкта, мислення і дії, енергії і структури, які й складають власне суспільне життя як частину повсякденності.

Міфологічний підхід дає своєрідне бачення колективу як органічної спільності, яка не вловима формальними соціологічними класифікаціями. Виявивши відповідні міфи, можна встановити деякі нові зв'язки, що випадають з уваги тих, хто користується традиційним аналітичним інструментарем.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Байбурин А.К.* Семиотический статус вещей и мифология // Материальная культура и мифология. – Л.: Наука, 1981. – С. 215-226.
2. *Барт Р.* Мифологии. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1996. – 314 с.
3. *Барт Р.* Риторика образа / Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1994. С. 297-318.
4. *Вільсон Е., Якушин В.* Політичні організації в Україні // Сучасність. – 1992. – № 5. – С. 164.
5. *Гриценко О.* Своя мудрість: національні міфології і «громадянська релігія» в Україні. – К.: Інститут культурної політики, 1998. – 183 с.
6. *Дейвіс Н.* Європа. Історія. – К.: Основи, 2006. – 1464 с.
7. *Коновалова Ж.Ф.* Миф в советской истории и культуре. – СПб.: С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов, 1998. – 140 с.
8. *Малахов В.А.* Уязвимость любви. – Київ: Дух і літера, 2005. – 560 с.
9. *Малиновский Б.* Роль мифа в жизни // Малиновский Б. Магия, наука, религия. – М., 1998. – С. 94-108.
10. *Мелетинский Е.М.* Поэтика мифа. – М.: Издательская фирма «Восточная литература», 2000. – 408 с.
11. Мифологеми в рекламе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reklamif.narod.ru>. – Назва з екрану.
12. *Павлюк Л.С.* Знак, символ, міф у масовій комунікації. – Львів: ПАІС, 2006. – 120 с.
13. *Юнг К.Г.* Настоящее и будущее / в кн. Юнг К.Г. Аналитическая психология. – М.: Мартис, 1997. – 320 с.

14. *Barthes Roland*. Elements of Semiology, 1964, publ. Hill and Wang [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/barthes.htm>.
15. *Tchernychev A.* La réflexion mythologique en Union soviétique, 1985-1991: la perestroïka comme «travail sur le mythe « / Revue des études slaves. – 1993. – Tome 65. – fascicule 4. – P. 691-706.

***Сурина А. Ю. Мифологизация массового сознания средствами идеологии и рекламы.***

*Рассматривается подход Р. Барта о возникновении политических мифов, функционировании мифологии с помощью различных средств, в том числе средствами рекламы и идеологии. Рассматривается суть рекламной мифологии, а также национальной политической мифологии постсоветского периода.*

*Ключевые слова: миф, мифологема, политическая мифология, рекламная мифология, национальная мифология, мифологическое сознание.*

***Surina G. Y. Mythologization of mass consciousness means of ideology and advertising.***

*The approach R. Barth political myths about the origin, function of mythology through various means, including means of advertising and ideology. We consider the essence of the advertising mythology, as well as national political mythology of the post-Soviet period.*

*Keywords: myth, mythology, political mythology, the advertising mythology, national mythology, mythological consciousness.*

---

# СОЦІОЛОГІЯ

---

*Ченак В. В.*

## СОЦІОЛОГІЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОСВІТИ: СПРОБА ТИПОЛОГІЗАЦІЇ

*У статті на основі аналізу соціологічної літератури з проблем освіти запропоновано авторську типологію соціологічних визначень освіти, що відображає ускладнення структури освіти та освітніх процесів, а також нові акценти у визначеннях освіти сучасними дослідниками.*

*Ключові слова: освіта, типологія визначень освіти, функції освіти, освітній процес, інститут освіти, інституціональна матриця.*

У соціології освіти, як і в будь-якому напрямку наукової діяльності, відбувається конструювання визначень засадничих категорій і понять, що вможливує адекватний дискурс у межах, належних до єдиної парадигми спільнот науковців. Послугування єдиним термінологічним словником є необхідною передумовою не лише наступного чіткого вживання понять, але й однозначної парадигмальної орієнтації та ідентифікування причетності до тих чи інших сегментів наукової спільноти.

Термін «освіта» залежно від контексту вживання трактується в соціології в межах різних теорій та концепцій і як соціальне явище, і як цінність, і як функція, і як соціальна система тощо, але всі ці визначення «пов'язані зі становленням індивіда як особистості, з опануванням та переданням соціального і культурного досвіду, з переданням культурних цінностей» [11, 17-18]. У цій статті розглянемо продуктивні, інституціональні та соціально-стратифікаційні визначення освіти. Відповідно, метою нашої статті є упорядкування значної кількості тлумачень терміну «освіта» в межах різноманітних напрямів соціологічного теоретизування та побудова типології соціологічних визначень освіти.

Незважаючи на те, що засади соціологічного вивчення освіти, в межах яких запропоновані визначення відповідного терміну,

розроблені ще класиками соціології (в їх роботах освіта тлумачиться в контексті її соціокультурної динаміки виходячи із реалій суспільного розвитку кінця XIX – середини XX століття), розробка теоретико-методологічного апарату соціології освіти та її становлення як галузі відбулось у другій половині XX століття. У дослідженнях сучасних західних соціологів Р. Будона [13; 14], Е. Гіденса [4], Н. Смельзера [10], М. Янга [18] та ін., а також сучасних російських і українських дослідників [1; 6; 7; 11; 12] визначення освіти передусім відображають суспільні трансформації останніх десятиліть, а також нові напрямки соціологічного теоретизування щодо функціонування і розвитку освітніх систем.

**Продуктивні визначення.** Ця група дефініцій вирізняється розстановкою акцентів на певних результатах освітнього процесу, які набувають вигляду капіталізованих знань, або освітнього капіталу. Відомий фахівець у галузі сучасного менеджменту П. Друкер [5] стверджує, що освіта не підпорядкована правилам «вільного ринку» й економічним законам попиту та пропозиції; не вирізняється високою ціновою чутливістю, не вписується у стандартні економічні моделі, а поведінка залучених у систему освіти осіб не відповідає класичним економічним теоріям [8, 80]. Твердження, що освіта не є об'єктом «купівлі-продажу», базується на таких аргументах:

- за ефективність освіти однаково відповідають як той, хто навчається, так і той, хто навчає. Тобто якість освіти, її цінність створюється як однією стороною, так і іншою. Виробництво і споживання перебувають у нерозривній єдності;

- результати освіти виявляються не одразу. Розрив у часі призводить до недооцінки праці освітян. При цьому необхідно пам'ятати, що молодь, яка нині здобуває середню, а потім і вищу освіту, працюватиме й у 2040-2050-их роках. А розвиток суспільства за цей період, очевидно, спричиниться не лише до багаторазової зміни поколінь техніки, а й до зміни змісту праці. Імовірно, й оцінка результатів діяльності також зміниться;

- освіта – соціальний інститут, відповідальний за збереження та передавання культурних цінностей і технологій від одного покоління до іншого;

- чинники, що визначають попит на освіту, мають переважно неціновий характер. Вони зумовлені прагненням людини до пізнання себе і навколишнього світу, постійним зростанням інтелектуального потенціалу суспільства;



– освіта сприяє зміцненню демократії. Адже вона забезпечує формування всебічно і добре інформованого громадянина, яким важко маніпулювати.

В умовах сучасного технологічного прогресу, широкого впровадження інформаційних технологій, інтенсифікації використання інтелектуального капіталу, що втілюють у зростання професійної компетенції кадрів, – все це сприяє успіху будь-якої справи. А тому управління знаннями стає важливим інструментом підвищення ефективності всіх видів діяльності.

В Україні ситуація склалася таким чином, що соціальні трансформації збіглися в часі зі змінами інформаційно-технологічного середовища. Для населення це означає необхідність одночасної подвійної адаптації – до нових соціально-економічних реалій і нових вимог інформаційного середовища. Допомогти цьому має освіта, що однією з перших галузей прилучилася до світу інформаційних і комунікаційних технологій. Останні є новим важливим ресурсом, оволодіння яким дає можливість посісти більш вигідну позицію, поліпшити соціальний статус людини в цілому.

Втім, освітній потенціал, а отже і кошти, спрямовані в цю галузь, в нашій державі використовуються нерационально. За даними Світового банку, Україна впевнено посідає перше місце у світі за кількістю кадрового науково-технічного потенціалу. Водночас за рівнем продуктивності праці наша країна значно відстає від Японії, Ізраїлю, США [17]. Поряд із тим в Україні, як і загалом у світі, увиразнився феномен, що зветься «цифровим розколом» (digital divide), тобто розкол суспільства за принципом «залучення у світ сучасних цифрових технологій». За цих умов постає загроза інформаційної маргіналізації значної частини населення.

Зберігаючи свою роль інструмента соціальної політики, освіті необхідно дедалі активніше ставати системною соціальною й одночасно економічною галуззю, покликаною забезпечувати повноцінну життєдіяльність України.

Таким чином, розвиток освіти впливає не лише на економіку України, а й на формування її цивілізаційних контурів, на політичну, соціально-економічну, культурну ситуацію в країні.

**Інституціональні визначення.** Відомо, що будь-який соціальний інститут характеризується соціально детермінованою метою його існування та діяльності, конкретними функціями, що забезпечують реалізацію цільового призначення цього соціального інституту, відповідним реєстром статусів і ролей.

Соціальні інститути, на думку американського соціолога С. Ліпсета, забезпечують гарантії сталості відносин між людьми, вибудовуючи стійку структуру різноманітних форм колективного життя; без соціальних інститутів унеможливилися б і задоволення найважливіших соціальних потреб, і гарантування організованого процесу колективної діяльності [16, 50].

Однак інституційна структурованість освіти дістає вираження не тільки в соціально зумовленій функціональній заданості освітніх процесів, а й у наявності сукупності ознак, притаманних соціальному інституту як такому, тому що сама лише констатація вкоріненості та повторюваності певних видів соціальних зв'язків не є достатньо повним критерієм інституційності того чи іншого типу взаємодії.

У соціологічній галузі наукового знання, як підкреслюють В. Радаєв і О. Шкаратан, «інститути – одна з базових дефініцій,... вони супроводжують саму сутність впорядкованого соціального життя. Традиція такого підходу йде ще від Г. Спенсера, який вважав, що вивчення інститутів є вивченням будови та розвитку суспільства, аналізом виникнення, зростання, змін, зламів, а отже, воно і становить сутність соціології як науки» [9, 20].

Застосований у рамках соціологічної науки інституціональний аналіз спрямований на виявлення ролі і місця освіти в сукупній системі суспільних відносин, встановлення ступеня адекватності виконуваних інститутом освіти функцій потребам соціальної системи в цілому, а також на визначення характеру взаємозв'язків між системою освіти та іншими соціальними інститутами.

У цьому контексті варто звернутися до неоструктуралістського підходу до процесу трансформацій, що його пропонує російський дослідник С. Кірдіна [6], спираючись на дослідження функціонування базових соціальних інститутів як таких, що в сукупності утворюють інституційну матрицю. Такий підхід має бути плідним також для розуміння логіки функціонування інституцій освіти.

Під матрицею автор розуміє «стійку, історично сформовану модель базових інститутів, що регулюють взаємопов'язане функціонування основних суспільних сфер – економічної, політичної та ідеологічної» [6, 24]. Економіка становить форму відтворення суспільного багатства; політика є важливою цариною прийняття суспільно значущих рішень і встановлення механізмів розподілу суспільних благ; ідеологія задає економіці напрямки економічного розвитку, а політиці – критерії справедливості того чи іншого політичного режиму.

Оскільки освіта є складником ідеологічного виробництва, то, за логікою С. Кірдіної (хоча сама вона такого висновку не висловлює), роль освіти має полягати у трансляції критеріїв справедливості політичної системи у масову свідомість.

С. Кірдіна вирізняє східну і західну інституційні матриці. Для західної матриці характерні принципи ринкової економіки, переважно федеративно-субсидіарний державний устрій, домінування індивідуальних цінностей. У соціальних відносинах превалює субсидіарність – верховенство інтересів особистості, її прав і свобод над інтересами колективу. Гадаємо, що зазначені ідеї співзвучні з ідеями класиків соціології, зокрема М. Вебера [2; 3].

Для інституту освіти це означає його функціонування як засобу розвитку особистості, тобто домінування особистих прав і свобод у реалізації права на освіту (орієнтація такої системи освіти буде, вочевидь, характеризуватися переважанням інтересів вихованців (учнів, студентів) над інтересами вихователів (вчителів, наставників, викладачів).

Інституційна матриця Сходу ґрунтована на неринковій («розподільній») економіці, унітарно-централізованій державній системі, колективній (комунітарній) системі цінностей.

Для інституту освіти це означає його функціонування як засобу підпорядкування особистості колективові (і державі загалом як колективному суверенові), тобто домінування радше примусовості в освіті, аніж добровільності, перетворення освіти на цензурований та примусовий процес соціалізації при переважанні інтересів і прав вихователів (вчителів, викладачів) над інтересами вихованців (учнів, студентів).

Кожна матриця має свої переваги й недоліки, які є, відповідно, запобіжниками та джерелами суспільних криз. Для ринкової економіки властиві відсутність або принаймні обмеження планування, державного втручання у сфери зайнятості та регулювання ціноутворення. Для роздавальної – брак спонук до соціальної активності населення, а звідси необхідність у створенні таких чинників, зокрема, через впровадження інститутів ринкової економіки. Для федеративної системи, ґрунтованої на субсидіарності, постає потреба в механізмах централізації, які уможливають ухвалення загально-федеративних рішень та реалізацію загальнодержавних проєктів, які вимагають активізації ресурсів усіх суб'єктів федерації. Для централізованої системи нагальним завданням є розроблення субсидіарних механізмів врахування інтересів і потреб громадян, етнічних і релігійних груп. Субсидіарній ідеології за умов кризи

суспільства бракує комунітарних цінностей, здатних об'єднати зусилля людей задля подолання кризи.

Подолання причин занепаду відбувається у процесі трансформацій матриць на основі принципу компліментарності, впровадження елементів протилежної матриці та альтернативних інститутів. Однак трансформація не має набувати хаотичного характеру, а натомість передбачає посилення ролі держави. Якщо функціонування базових соціальних інститутів відбувається спонтанно, то впровадження альтернативних вимагає свідомих дій з боку соціальних суб'єктів, зокрема держави. Коли ж ідеться про механізми стабілізації, то їхня дієвість залежить від дієздатності соціальних інститутів, традиційних для цього суспільства.

Що ж до інституту освіти в Україні, то це мало б означати прийнятність та обґрунтованість державницької стратегії її реформування, що на практиці спричинюється, однак, до протилежних результатів – радше не стабілізації, а урегульованості. Таке надмірне регулювання призводить, своєю чергою, до поширення різноманітних форм тінізації, девіацій, корупції та інших негативних, дисфункційних явищ.

Нав'язування альтернативних соціальних інститутів, запозичених із чужої матриці, на думку С. Кірдіної, призводить до розпаду системи соціальних інститутів, їх дисфункції, а отже недовіри до них з боку громадян. Таким чином, С. Кірдіна пропонує аналізувати функціонування традиційних для матриці певного суспільства соціальних інститутів, які на основі принципу комплементарності здатні взаємодіяти з альтернативними соціальними інститутами інших матриць і стати джерелом стабілізації суспільства в разі, якщо домінування традиційних інститутів зберігається і впровадження альтернативних інститутів має не спонтанний, а керований і свідомий характер.

У ситуації України впровадження Болонської системи є, вочевидь, нав'язуванням соціального інституту, не властивого нашій поверхово реформованій інституційній матриці, яка автентично також несе в собі чимало східних рис. При цьому ситуація ускладнюється ще й ідеологічною невизначеністю української держави на сучасному етапі її розвитку, що дезорієнтує і систему освіти, спричиняючи її дисфункції і, відповідно, недовіру як до самого інституту, так і до держави.

Осмислення зазначених проблем із необхідністю потребує міждисциплінарного підходу. Цей підхід здійснюють в рамках наукової галузі – філософії освіти, в межах якої прояснюють значення,

досліджують концептуальні можливості і визначення того, що є необхідним, а що випадковим у царині освіти [11].

Як соціальний інститут освіта становить сукупність історично сформованих і усталених, стійких і самооновлюваних соціальних взаємодій, покликаних задовольняти потреби суспільства у трансляції знань від одних поколінь до інших.

Освіта, яка через певні соціальні причини набула форми самостійної суспільної структури, має всі необхідні ознаки соціального інституту. Так, аналізуючи генезис формування інституційних характеристик освіти, англійський соціолог Е. Гідденс звертає увагу на те, що як соціальний інститут освіта склалася у результаті укорінення в суспільному житті спорадичних зв'язків, утворюваних з метою передання знань, а в подальшому – трансформації цих зв'язків у постійні і глибокі соціальні відносини між учасниками освітніх взаємодій, що було зумовлено відповідними соціальними потребами [4, 25-26].

У цьому випадку дослідник справедливо звертає увагу на одну з найважливіших соціальних функцій, виконуваних освітою як соціальним інститутом, а саме професійну функцію, що дістає вираження в тому, що освіта є необхідною детермінантою формування соціально-професійної структури суспільства, а також вишколу працівника, наділеного необхідним для виконання своїх виробничих функцій комплексом знань і навичок.

Інституційна структурованість освіти чималою мірою зумовлена ще й тим, що вона виконує низку фундаментальних соціальних функцій, серед яких першою чергою слід виокремити функцію соціалізації [7].

**Соціально-стратифікаційні визначення.** У рамках освітніх взаємодій здійснюються не тільки процес передання індивідам певного обсягу знань, а й інтерналізацію ними різноманітних соціокультурних елементів (соціальних норм, цінностей, ціннісних орієнтацій, установок, зразків поведінки і способів діяльності тощо), необхідних для успішного функціонування індивідів у певному суспільстві на певних щаблях стратифікаційної піраміди.

Соціально-стратифікаційні визначення, залежно від смислового акценту, можуть розкривати три напрямки впливу освіти на соціальну стратифікацію: інтеграційний вплив, диференціувальний вплив і вплив на соціальну мобільність. Перший і другий рівні впливу стосуються соціальної статистики, третій – соціальної динаміки.

Якщо акцент зроблено на функціях інтеграції та підготовки особи до інтеграції в соціальне середовище, то здебільшого йдеться про

дослідників, що посідають позиції структурного функціоналізму, неофункціоналізму та інших інтеграціоністських напрямків. Останні зосереджують увагу на компромісі, консенсусі, комунікації, соціальній солідарності і пов'язують освіту з гармонізуванням індивіда із соціальним середовищем та системою стратифікації.

Якщо ж маємо наголос на функціях диференціації, виокремлення, індивідуалізації, то, згідно з оцінкою Н. Смелзера [10, 55], дослідник перебуває на позиціях тієї чи іншої критичної (конфліктологічної) парадигми: марксизму, неомарксизму, фрейдомарксизму (соціології Франкфуртської школи), постструктуралізму тощо.

Так, фокусує увагу на інтеграціоністських функціях освіти, російський дослідник Г. Батигін зазначає: «Соціальна функція освіти полягає в підготовці індивіда до тієї ролі, яку він згодом відіграватиме в суспільстві, тобто ця функція полягає в тому, щоб формувати його характер, прагнучи наблизити його до соціального так, щоби бажання індивіда збігалися з вимогами його соціальної ролі» [1, 237].

Від характеру соціалізації залежить і ступінь інтеграції індивідів у соціальне середовище, і позитивна роль інституту освіти в цьому процесі є незаперечною, будучи перевіреною століттями соціальної практики. Як справедливо зазначає з цього приводу Г. Батигін, «освіта – не тільки середовище, а й єдино можливий спосіб дії щодо даного середовища» [1, 239].

Щерега дослідників, аналізуючи соціальні функції освіти, звертають увагу на значущість інституту освіти як найважливішого інструменту соціальних переміщень. Зокрема, освіту як один із чинників, що детермінують «вирівнювання шансів», і як канал соціальної мобільності визначає у своїх працях французький соціолог Р. Будон [13; 14].

Слід зауважити, що далеко не всі вчені дотримуються такої точки зору. Зокрема, П. Бурдьє, Дж. Коулмен, К. Дженкс, С. Боулз, Г. Гінтіс та деякі інші соціологи у своїх дослідженнях на основі аналізу емпіричних даних доходять висновку про соціально-селективну роль освіти в індустріально-розвинених країнах. При цьому зазначені автори наголошують, що чинні в цих країнах освітні системи, по-суті, стимулюють соціальну нерівність (монографія К. Дженкса так і називається – «Нерівність») і зовсім не сприяють переміщенню з нижчих соціальних страт у вищі [15].

Проте в цьому випадку йдеться радше про недосконалість цілком конкретних освітніх систем, ніж про невизнання інституту освіти як одного з важливих чинників соціальної мобільності, що, власне, визнають і самі прихильники цієї точки зору, оскільки багато з них

взяли активну участь у розробленні та здійсненні компенсаційних освітніх програм, «лібералізації» систем освіти тощо. Утім, вдосконалення освіти як соціального інституту є окремою темою, бо потребує розгляду проблем управління освітою в контексті різних соціологічних підходів, про що йтиметься далі.

Отже, підсумовуючи наш аналіз, зазначимо, що продуктивні визначення зацентровані на продукті навчально-виховного процесу та освіти як соціального інституту. Таким продуктом може бути система соціальних мотивацій, соціальних ролей, соціальний характер, габітус тощо. В інституціональних визначеннях освіти відображено як сукупність субординованих статусно-рольових комплексів, кожен з яких має відповідну структурованість та функціональне навантаження, пов'язане зі сталим відтворенням певних моделей-схем задоволення тих чи інших соціальних потреб. У соціально-стратифікаційних визначеннях акцент зроблено на підтриманні засобами освіти тих чи інших способів соціальної диференціації, відповідних композицій соціальних груп, страт, верств при збереженні між ними відповідних горизонтальних і вертикальних взаємин (комунікації та влади).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Батыгин Г.С.* Лекции по методологии социологических исследований. – М.: ИНФРА, 1995. – 664 с.
2. *Вебер М.* Избранное. Образ общества / [пер. с нем. Ю.Н. Давыдова]. – М.: Наука, 1994. – 231 с.
3. *Вебер М.* Избранные произведения. – М.: Наука, 1990. – 656 с.
4. *Гидденс Э.* Социология. – М.: ИНФРА, 1999. – 809 с.
5. *Друкер Ф.П.* Эпоха разрыва: Ориентиры для нашего меняющегося общества: [пер. с англ.]; [под ред. Б.Л. Глушака]. – М.: Вильямс, 2007. – 336 с.
6. *Кирдина С.Г.* Институциональные матрицы и развитие России. – Новосибирск: ИЭ и ОПП СО РАН, 2001. – 213 с.
7. *Лукашевич Н.П.* Социология образования: конспект лекций / Н.П. Лукашевич, В.Т. Солодков. – К.: МАУП, 1997. – 201 с.
8. *Мысин Н.В.* Теория социального управления. – СПб.: Питер, 1998. – 443 с.
9. *Радаев В.В.* Социальная стратификация / В.В. Радаев, О.И. Шкаратан. – М.: Наука, 1995. – 195 с.
10. *Смелзер Н.* Социология / под ред. В.А. Ядова. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
11. *Философия образования: сб. науч. ст. / [общ. ред. и вступ. ст. В.А. Ковалева].* – М.: Синтез, 1996. – 553 с.

12. Ченак В.В. Освіта у соціологічному вимірі: проблема синтезу визначень // Нова парадигма: журнал наук. пр. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 112. – С. 187-199.
13. Boudon R. L'inegalite des chances devant l'enseignement en Europe occidentale / R. Boudon, I. Lagneau // Perspectives. – 1980. – Vol. 10. – № 2.
14. Boudon R. L'inegalite des chances: La mobilite sociale dans les societe industrielles. – Paris: Armand Colin, 1973. – 239 p.
15. Dearden R.F. Theory and Practice in Education // Journal of the Philosophy of Education. – 1980. – Vol. 14. – № 1. – P. 132-143.
16. Lipset S. Social Structure and Social Change // Approaches to the Study of Social Structure. – Ed. by P. Blau. – New York: The Free Press, 1975. – P. 172-209.
17. The World Bank. Data catalog. Education [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://data.worldbank.org/indicator>.
18. Young M. Three educational scenarios for the future: lessons from the sociology of knowledge / M. Young, J. Muller. – European Journal of Education. – 2010. – № 1. – Vol. 45 (Part 1). – P. 11-27.

***Ченак В. В. Социологические интерпретации образования: попытка типологизации.***

*В статье на основании анализа социологической литературы по образовательной проблематике предложено авторскую типологию социологических определений образования, которая отображает усложнение структуры образования и образовательных процессов, а так же новые акценты в определениях образования современными исследователями.*

*Ключевые слова: образование, типология определений образования, функции образования, образовательный процесс, институт образования, институциональная матрица.*

***Chepak V. V. Sociological interpretations of education: typology attempt.***

*In the article the authorial typology of sociological determinations of education on the basis of analysis of sociological literature from the problems of education is presented. This typology represents complication of structure of education and educational processes and new accents in determinations of education by modern scientists.*

*Keywords: education, typology of education determinations, function of education, educational process, institute of education, institutional matrices.*



Идрисов Б.

**ВЫБОРЫ 2012: ВЕРОЯТНЫЕ ИСТОЧНИКИ И ПРИЧИНЫ  
ПРОГНОЗНЫХ ОШИБОК УКРАИНСКИХ СОЦИОЛОГОВ**

*В статье анализируются наиболее вероятные причины ошибок прогнозирования результатов прошедших выборов в Верховную Раду Украины. Выделены группы возможных источников ошибок, проведен анализ негативных факторов, влияющих на итоговый результат предвыборных исследований, определены направления совершенствования методов прогноза результатов выборов.*

*Ключевые слова: социологический прогноз результатов выборов, причины и источники ошибок, проблемы проведения предвыборного исследования.*

Соотношение прогноза результатов выборов с конечным результатом всегда вызывает повышенный интерес специалистов, так как позволяет получить ответы на ряд вопросов: насколько успешно социологи выполнили поставленную задачу, какие новые наработки методологического и методического характера использовались при её решении, как учитывались факторы, влияющие на точность прогнозов.

Актуальность точности прогнозов в Украине впервые была выделена В. Хмелько в 1998 году, отметившего, что ошибки в прогнозах результатов выборов чаще всего превышают ожидаемые вследствие выборочного характера социологических исследований. В 2000 году А.И. Вишняк в монографии «Електоральна соціологія: історія, теорія, методи» более детально проанализировал возможные ошибки при проведении электоральных исследований, в 2010 году Е. Большов в работе «Качество прогнозирования результатов выборов: меры точности и источники ошибок» провел анализ причин ошибок в прогнозировании результатов выборов не только в Украине, но и за рубежом. Также анализом и решением данной проблемы в разное время занимались В. Паниотто, О. Зубченко, В. Полтораки и др.

На президентских выборах 2009 года социологические службы на основе собственных разработанных методик, сводивших погрешности к минимуму, успешно провели всеукраинские исследования, показав высокую точность предвыборных прогнозов. Однако прогнозные ошибки в 2012 году результатов выборов в Верховную Раду Украины вновь вызвали неоднозначную реакцию отечественного политикума и специалистов, показав отсутствие решения проблемы. Именно поэтому задачами данной статьи являются: 1) анализ возможных источников и вероятных причин ошибок в прогнозировании

результатов выборов в 2012 году; 2) рекомендации возможности их минимизации в будущих предвыборных исследованиях.

Источники ошибок при построении электоральных прогнозов можно выделить в две основные группы: эндогенные и те, которые условно можно отнести к экзогенным. Эндогенные определяются выбором и применением несовершенных подходов и методов исследования, зависят от действий, решений и контроля социолога и вероятно могут минимизироваться по ходу исследования. Действие экзогенных источников проконтролировать фактически невозможно, а их последующее воздействие на эндогенные факторы может оказаться решающим при прогнозировании результатов выборов. Анализ выделенных групп показывает, что к эндогенным источникам ошибок следует отнести такие:

1) неверный концептуальный подход в изучении объекта исследования;

2) ошибки в выборе прогнозного сценария;

3) общеметодологические проблемы проведения исследования.

К условно экзогенным факторам, носящим внешний характер, можно отнести:

1) отсутствие правового регулирования электоральных процессов;

2) недостаточное финансирование государством социологических исследований украинского общества и их зависимость от внешних источников.

Таким образом, определив основные источники ошибок накануне выборов в Верховную Раду Украины, следует провести их более детальный анализ.

Электоральная социология и социология выборов имеют различные концептуальные подходы в изучении объекта исследования. В этом смысле следует говорить о нетождественности понятий «социология выборов» и «электоральная социология», употребляющихся обычно как синонимы. Электоральная социология изучает весь избирательный процесс, длительный во времени, все составные компоненты избирательной кампании и совокупность связей, всех граждан (избирателей и избираемых), наделенных правом голоса и реализующих (или не реализующих) данное им это право.

Социология выборов предполагает анализ собственно избирательного поведения и факторов, воздействующих на него. При изучении строится на строго бихевиористском методе и действует лишь на период конкретных выборов. Применение методологии социологии выборов наиболее эффективно при изучении одномерного

---

(в отличие от электоральной социологии) электорального пространства [1, 7].

В Украине, несмотря на декларируемое предпочтение электоральной социологии, применяется подход «социологии выборов» (финансирование в том числе). В результате, замеры общественного мнения в украинских реалиях не успевают за изменениями в настроениях электората, либо сами социологи не реагируют должным образом на эти изменения. В качестве примера следует привести реакцию избирателей на принятие Верховной Радой Закона «Об основах государственной языковой политики» и вступившего в силу 10 августа 2012 года. Принятый закон существенно добавил голосов не лидерам избирательной гонки, как предполагалось, а двум антагонистам: ВО «Свобода» и КПУ.

Ошибка в прогнозировании формата Верховной Рады, а, следовательно, неверный выбор прогнозного сценария заключалась в том, что социологи изначально определив лидеров предвыборной гонки, предоставили другим партиям роль статистов и «вспомогательной силы» при формировании коалиций в будущем, не считая их самостоятельными политическими игроками. Так, прогноз социологов на 18 октября 2012 года был следующим: Партия регионов – 31 %, Батьківщина – 24 %, УДАР – 20 %, КПУ – 12 %, Свобода – 7 %. Это означало, что на 225 мест, которые распределяются по пропорциональной системе, от этих партий в парламент прошли бы приблизительно 75 регионалов, 58 представителей Батьківщини, 48 – УДАРа, 27 коммунистов и 17 представителей Свободы. Таким образом, в состав Верховной Рады 7 созыва по партийным спискам проходили от оппозиции – 123 депутата, то есть оппозиция получала бы в парламенте большинство, а партия власти была бы вынуждена создавать коалицию с КПУ, имея даже в этом случае всего 102 мандата. Однако, учитывая «мажоритарщиков» в конечном итоге от ПР в парламент прошли 187 человек, от ВО «Батьківщина» – 102, от партии «УДАР» – 42, от ВО «Свобода» – 38, от КПУ – 32. Сами лидеры оказались заложниками ситуации, так как самой большой неожиданностью стал большой набор голосов КПУ и «Свободой», имеющей неоднозначную репутацию.

Однако, этому «сюрпризу» есть свое объяснение: в свое время мимо большинства социологов прошло исследование, проведенного проф. И. Кононовым, доц. С. Хобга и доц. С. Щудло, результаты которого были опубликованы в статье «Донбасс и Галичина в региональной системе Украины» в 2008 году. Распределение ответов

на вопрос: «С какими из приведенных утверждений относительно путей развития нашей страны Вы согласны?».

В первом варианте ответов – «Украина – это, прежде всего, государство украинцев, которые должны иметь в своей стране определенные преимущества. Другие этнические группы должны с этим соглашаться» – 35,8 % луганчан и 58,8 % львовян сказали «да».

В варианте ответа «Для Украины будет благом, если большинство неукраинского населения выедет из страны» – 17,6 % луганчан и 33,6 % львовян также дали утвердительный ответ [2, 86]. Эти данные свидетельствуют о тенденциях роста крайне националистических убеждений во всех регионах Украины, а поскольку среди «неопределившихся» избирателей более всего голосующих эмоционально, вопрос о языках находящийся в третьем десятке проблем украинского общества стал для них одним из приоритетных. Социологи не обратили внимание и еще на один факт: если ВО «Свобода» – это относительно «молодая» партия, то КПУ – омолаживается, что свидетельствует о еще большей радикализации общества и именно этот фактор объясняет высокий процент набора голосов КПУ и «Свободой».

Общеметодологические проблемы проведения исследования также могут стать дополнительным источником ошибок в прогнозировании результатов. Автору статьи основными из них видятся следующие.

1) Неправильное распределение голосов «неопределившихся» респондентов о чем указывал В. Хмелько еще в 1998 году, когда колеблющихся с выбором распределяют в тех же пропорциях, как и определившихся с выбором, то есть фактически не учитывают [3, 69].

2) Данные опросов всегда могут различаться в пределах ошибки выборки, поскольку выборочные измерения дают лишь приблизительный результат. Однако следует учитывать, что социологические центры сообщают величину ошибки выборки без учета дизайн – эффекта, то есть без учета особенностей конкретной выборки. Поэтому даже для обратотной случайной выборки реальная погрешность в лучшем случае в полтора раза больше, чем рассчитанная без учета дизайн-эффекта. Например, если опрошено 2000 респондентов, корень квадратный равен примерно 45, разделить 100 на 45, получится 2,2 %. Почти все центры и дают этот процент как ошибку выборки, однако, чтобы получить реальную ошибку можно смело умножать приведенные цифры на полтора [4, 161].

3) Ошибка в прогнозировании уровня явки: прогноз пришедших на избирательные участки на выборах 2012 года был в пределах 70% , в реалии рекордные 57,9%. Причина ошибки, по мнению автора статьи,

кроется в том, что респонденты в предвыборных исследованиях давали социально желательные ответы, хотя их электоральные предпочтения существенно отличались от голосования в реальности.

4) Не учитывался тот факт, что сроки и частота проведения исследования напрямую зависят от близости даты выборов. В условиях применения «черных технологий», когда на «неопределившихся» избирателей (голосующих интуитивно, эмоционально) идет прессинг (охота) – замеры должны проводиться тем чаще, чем ближе к выборам, так как в последние недели перед выборами рейтинги партий могут существенно изменяться. Конечно, в Украине «эффект Жириновского» еще не наблюдался, однако проблема социологов в этом вопросе несомненна.

5) Проблемы, связанные с отбором респондентов (недоступностью), что приводит к сдвигу выборки и к ее низкой репрезентативности, так как в выборку попадают в основном легкодоступные респонденты.

6) Отказ потенциальных респондентов от участия в социологических исследованиях на политическую тематику, что связано с низким уровнем интереса к выборам и соответственно с низкой электоральной активностью.

7) Полное или частичное отсутствие подготовки поллстеров. Эта проблема (в таких масштабах она встречается впервые), влияющая на качество проведения предвыборного исследования наиболее ярко проявляется в регионах, где подготовка чаще всего, заключается лишь в кратком инструктаже. В качестве примера стоит проанализировать работу поллстеров во время проведения экзит-полла: автор статьи дважды будучи главой комиссии на разных избирательных участках и наблюдая за работой коллег, имел возможность составить алгоритм голосования избирателями во времени. С 8.00, т. е. с началом работы комиссии и до 10.00 – 10.30, голосуют, прежде всего, люди старшего возраста (пенсионеры). Их электоральные предпочтения четко определены и решения осознаны. При этом наблюдается наибольшее количество очередей, заторов и т. д. Затем следует спад в работе комиссии и с 11.30 до 13.00 – 13.30 – следующая «волна» избирателей, в основном в возрасте от 25 лет до 50. Эта группа электората уверенно голосует и выбор в подавляющем большинстве, рационален. Примерно с 16.30 и до 18.30 новый «наплыв» избирателей – в основном это молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет. В данной группе электората наибольший процент голосующих интуитивно, определившихся в последний момент и боящихся опоздать, их голосование имеет наиболее эмоциональную окраску выбора. Однако, целью данной

статьи является не подробное изучение алгоритма голосования на избирательных участках, а анализ возможных прогнозных ошибок, одной из которых является неудовлетворительная работа поллстеров. Так вот, поллстеры при проведении экзит-поллов начинают работу на участках после 9.00 (сбор, инструктаж, доставка на место и т. д.) и заканчивают до 14.00, полностью проигнорировав «вечернюю группу» избирателей, хотя должны отработать по плановой схеме «8+8+9». Такая работа вызвана, во-первых, низкой профессиональной подготовкой; во-вторых, отсутствием контроля; в-третьих, желанием самих руководителей исследования «дать цифру» до окончания голосования, что естественно приводит к серьезным просчетам.

Анализируя экзогенные факторы возможных прогнозных ошибок, возникающих вне зависимости от желания и профессиональной квалификации исследователя, следует провести анализ ситуации, сложившейся перед выборами. Выборы изначально являются неплохим источником дохода, и желание заработать на них становится приоритетным для бизнесменов от науки. Учитывая полное невежество украинского общества в вопросах электоральной культуры, «коммерческие» социологические опросы становятся мощным средством манипуляции голосами избирателей. Наиболее показателен в этом аспекте был скандал в социологической среде, когда к фаворитам предвыборной гонки – ПР, объединённой оппозиции, «УДАР» и КПУ социологи неожиданно добавили партию Наталии Королевской «Украина – Вперёд!» и неизвестную даже большинству специалистов партию «Зелёная планета». Положительные результаты роста рейтинга на основе социологического исследования были представлены малоизвестным Фондом «Право народа» притом, что совместный опрос КМИС и Фонда «Демократические инициативы» фиксировал втрое меньший рейтинг партии Н. Королевской, а «Зелёная планета» показывала нулевой результат. На фонд «Демократические инициативы» партия «Украина – Вперёд!» подала в суд за занижение рейтинга в последнем октябрьском исследовании. «Некоторые социологи ещё до выборов хотя сфальсифицировать результаты выборов, – заявила Н. Королевская на ток-шоу Савика Шустера. Днепропетровская служба DEFgroup, агентство политического консалтинга «Перспектива» и Всеукраинская социологическая служба показали, что партия Виктора Ющенко «Наша Украина» также имеет необычно высокий рейтинг, хотя КМИС и «Демократические инициативы» давали ей в разы меньше. Руководитель Фонда «Право выбора» объяснил это тем, что результаты исследования фонда отличаются от

данных остальных соцслужб из-за разницы в методиках, числа респондентов и погрешности (3,1 %). Представители компании DEFgroup объяснили неточность тем, что фирма занималась работой «в поле», а обработкой и анализом занимались другие организации. Отрицали причастность к заказной социологии и в «Нашей Украине». Однако этому нонсенсу есть другое объяснение: как правило, цена вопроса от трех до пяти тысяч долл. за каждый накинутый процент. Кстати, по данным исследования SA Political Communications, ПР официально потратила на предвыборную кампанию \$500 млн., при расчете на то, что ПР получила около 30 % голосов, стоимость одного голоса за партию составляет примерно 180 грн.; ОО «Батьківщина» – 25 грн. за голос; УДАР – 40 грн.; КПУ – 40 грн.; ВО «Свобода» – 20 грн., «Украина – Вперед!» – 1500 грн. за голос.

Существует еще один нюанс: учитывая, что проверить подлинность локальных социологических опросов в регионах практически невозможно, бизнесмены от науки берут реальные социологические данные всеукраинских организаций, корректируют цифры, придумывают название компании, похожее на известные, и в итоге полученные результаты вбрасываются через контролируемые СМИ. При этом достаточно часто во время избирательных кампаний СМИ сами проводят опросы, дающие порой сенсационные результаты, однако не показывающие реальную картину. В Украине, например, особую популярность приобрели так называемые интерактивные опросы. Большинство телеканалов используют их, включая в одну из наиболее рейтинговых программ и передач. С одной стороны, в обществе опросы вызывают стойкую ассоциацию с социологией, с другой принципы и методика их проведения телеканалами прямо противоположна социологическому исследованию. Более того, в телевизионных опросах нарушаются все возможные и невозможные правила социологического исследования. И если в научной среде факт их низкого качества не вызывает сомнений, то для массового потребителя, каковым является зритель, результат такого исследования часто служит определенным показателем и формирует у него определенную позицию [1, 21]. Столь подробный анализ ситуации накануне выборов проведен с целью доказательства отсутствия в украинском законодательстве такого понятия, как «электоральная преступная деятельность», то есть интегрированная совокупности преступлений и правонарушений, связанных с подготовкой и проведением выборов, объединенных общей целью избрания (поражения) кандидата и включающей, в том числе, антимаркетинг как средство воздействия на избирателей и скрытое

финансирование избирательных кампаний [5, 23]. Именно отсутствием соответствующей законодательной базы, а следовательно и наказания объясняется тот хаос, происходящий до и во время выборов. В сложившейся ситуации (когда все без исключения политические партии «играют не по правилам») какой бы высокой ни была профессиональная подготовка специалистов социологических фирм, дать высокоточный прогноз становится большой проблемой для исследователя.

Еще одним важнейшим фактором ошибок прогнозирования электоральных процессов, по мнению автора статьи, является недостаточное финансирование украинской социологии и ее зависимость от внешних источников. В принципе, нежелание власти финансировать электоральные исследования понятны: зачем оплачивать замеры рейтингов возможных конкурентов. Поднимается вопрос и о финансовой целесообразности проведения экзит-поллов – в условиях применения высоких технологий результаты выборов могут быть известны в течение ближайших часов [6, 194]. Однако основным неоспоримым выводом является следующее: снизился общий интерес к Украине и к украинскому политикому в частности со стороны различных международных правительственных и неправительственных организаций, фондов, что привело к сокращению финансирования предвыборных исследований в Украине. А недостаточное или несвоевременное поступление средств приводит к «цейтноту» работы исследователя, вынуждая его делать ошибки.

В качестве выводов стоит отметить, что эндогенные источники прогнозных ошибок не являются неразрешимыми. Так, для решения проблемы с «неопределившимися» возможно применение математического моделирования вероятного поведения этой группы избирателей, исходя из их характеристик. Для определения действительности участия, исследователями может использоваться уравнение логистической регрессии, содержащей характеристики респондента, связанные с вероятностью его участия в выборах. Контроль динамики поддержки в ходе избирательной кампании возможен с помощью анализа временных рядов уже полученных данных. На заключительном этапе возможно использование роллингового опроса, позволяющего получать оперативную информацию о изменениях в настроении электората той или иной политической силы. Для выяснения проблем с отказами от участия в исследовании и недоступностью можно применить специальные методы характеристик «отказников» и анализ респондентов, для доступа к которым было сделано больше попыток и т. д.



Источники ошибок, которые условно можно отнести к экзогенным являются отражением общих проблем, характерных для социологии транзитивного общества и их решение требует соответствующей законодательной базы.

Следует учитывать, что в рамках одной статьи провести детальный анализ всех причин и факторов прогнозных ошибок не представляется возможным, так как данная проблема является комплексной. Также стоит отметить, что, несмотря на закономерную критику пророчесов и ошибок, в электоральных исследованиях выделяются ключевые направления большинства исследовательских программ, направленных на длительное углубленное изучение ценностных ориентаций и социально-психологических установок населения Украины. В дальнейшей перспективе для решения всего комплекса проблем, связанного с электоральными исследованиями и прогнозированием требуется совместная работа социологов, политологов, философов, специалистов в области государственного управления и юристов в области электоральных правонарушений.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Ідрісов Б.* Електоральна соціологія.: навчально – методичний посібник. – Мелітополь. Видавничий будинок ММД, 2012. – 256 с.
2. *Кононов И.* Донбасс и Галичина в региональной системе Украины / И. Кононов, С. Хобта, С. Щудло // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2008. – № 3. – С. 73-98.
3. *Хмелько В.* Об опыте прогнозирования // Политические настроения накануне выборов: Украина, декабрь 1997. – К.: ЦКПИК, 1998. – С. 66-77.
4. *Ахременко А.С.* Политический анализ и прогнозирование: учебное пособие. – М.: Гардарики, 2006. – 280 с.
5. *Кабанов П.А., Свигузова А.П.* Электоральная преступность в России: понятие, сущность, причины, предупреждение: Лекция. – Нижнекамск: Нижнекамский филиал МГЭИ, 2005. – 76 с.
6. *Вишняк О.І.* Електоральна соціологія: історія, теорія, методи. – К.: ІС НАНУ, 2000. – 309 с.
7. *Большов Е.* Качество прогнозирования результатов выборов: меры точности и источники ошибок. // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2011. – № 1. – С. 95-116.

***Ідрісов Б. Вибори 2012: ймовірні джерела і причини прогнозних помилок українських соціологів.***

*У статті аналізуються найбільш ймовірні причини помилок прогнозування результатів минулих виборів до Верховної Ради України.*

Виокремлено групи можливих джерел помилок, проведено аналіз негативних факторів, що впливають на підсумковий результат передвиборних досліджень, запропоновано напрямки удосконалення методів прогнозу результатів виборів.

Ключові слова: соціологічний прогноз результатів виборів, причини і джерела помилок, проблеми проведення передвиборчого дослідження.

***Idrisov B. Election 2012: potential sources and causes of forecast errors Ukrainian sociologists.***

This article analyzes the most likely causes of the errors of forecasting results of the elections to the Verkhovna Rada of Ukraine. Groups of possible sources of error, *the analysis of* the negative factors that affect the outcome of election studies, given the direction *elaboration* methods of forecasting election results.

Keywords: *sociological* prediction of the election results, *the causes* and sources of error, *the problems* of the pre-election survey.

**Рочняк О. В.**

**АНАЛІЗ ОСНОВНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ  
ДО РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ МОДИ**

У статті розглянуто сутнісні характеристики та особливості наступних підходів до розуміння моди як соціального феномену: концепція наслідування, демонстративна концепція, концепція «споживча» та концепція особистісної ідентифікації, а також семіотична теорія та теорія «колективної поведінки». На конкретних прикладах проаналізовано вплив на моду поворотних історичних подій.

Ключові слова: соціологія моди, індивідуальний імідж, суспільство споживання, престиж, самовираження, символічність моди, соціальний статус, індустрія моди.

Мода – неоднозначний і цікавий соціокультурний феномен, що є присутнім у всіляких сферах людської діяльності й культури та служить одним із засобів прилучення індивіда до соціального досвіду. Вона має статус соціального явища, що можна пояснити наступним. По-перше, мода як об'єкт впливу безлічі соціальних факторів, фактично, відбиває всі процеси, що відбуваються в суспільстві, і матеріальні, і духовні. У культурній сфері вона визначається особливостями панівних у суспільстві поглядів і відносин, моральних і культурних цінностей, ідеалів певної епохи. Більшість авторів

характеризують моду в соціології як зовнішнє оформлення внутрішнього змісту суспільного життя, що виражає рівень й особливості масового смаку цього суспільства в певний час. Мода стає цінністю, коли зовнішня норма модної поведінки інтеріоризується й стає усвідомленою внутрішньою потребою.

Слід зазначити, що поняття «мода» у більшості випадків асоціюється з одягом, насамперед жіночим. Однак це неправильно. Об'єктами моди можуть бути будь-які предмети й стандарти поведінки, наприклад: їжа, алкогольні напої, тютюнові вироби, музичні твори, твори живопису та літератури, архітектурні моделі, види спорту тощо. Серед стандартів поведінки можна назвати, зокрема, вітання й прощання, активне або пасивне проведення дозвілля. Правда, одні предмети й типи поведінки набагато частіше виявляються в ролі модних об'єктів, ніж інші. Так, вплив моди на одяг чи популярну музику максимальний, у той час як на житло чи їжу – набагато менший.

Поняття моди існувало з незапам'ятних часів. Однак зазвичай вона була обмежена однією соціальною групою. Наприклад, мода шляхтичів ніяк не впливала на стиль споживання селян і дуже слабо – на городян. Тому назвати ці зміни стилю споживання модою не можна. Одним з перших, хто згадує про моду в сучасному її розумінні, є французький письменник XVII ст. Жан де Лабрюйєр. У книзі «Характери, або вдачі нинішнього століття» в розділі «Пізнання світу» він іронічно описує вплив моди на вищі прошарки населення, зауважуючи, що «люди підкоряються моді в усьому, навіть у тому, що стосується їжі, способу життя, здоров'я й совісті...» (переклад наш – О. В.) [14].

Підтвердженням актуальності соціологічного аналізу моди може служити той факт, що вже в XIX столітті, з моменту зародження й становлення соціології як науки, мода стає предметом дослідницького інтересу. Серед авторів класичних робіт із соціології, які відводили важливе місце вивченню моди, можна назвати П. Бурдьє, Г. Блумера, Т. Веблена, Г. Зімеля, В. Зомбарта, Г. Спенсера, Г. Тарда.

До сьогодення дня в науковій літературі, незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених цій темі, немає єдиної точки зору з приводу соціологічного визначення сутності моди. Імовірно, цей факт пов'язаний з багатомірністю й складністю соціальних характеристик цього явища. Завданням цієї статті є розгляд й аналіз декількох основних теоретико-соціологічних підходів до осмислення феномена моди.

Однією з перших і найпоширеніших серед теоретиків моди є концепція наслідування. Мода розглядається тут як прояв індивідуального іміджу, здатного підкреслити класові розходження. Так, класик німецької філософії І. Кант вказує на головну властивість моди – наслідування, що він характеризує як «природну схильність людини порівнювати себе у своїй поведінці з ким-небудь більш авторитетним ... і наслідувати його манерам. Закон цього наслідування – прагнення здаватися не менш значним, ніж інші, ... причому не приймається до уваги яка-небудь користь, – називається модою» (переклад наш – О. В.) [12]. Філософ вважав моду проявом дурості й марнославства, оскільки вона демонструє рабську залежність людей від «... прикладу, що дає нам у суспільстві значна кількість людей» (переклад наш – О. В.) [12].

Німецький антрополог, соціолог та етнолог Г. Зімель [9], аналізуючи феномен моди з цієї позиції, зв'язував її функціонування з необхідністю задоволення двоїстої потреби людини: відрізнятись від інших і бути схожим на інших. Г. Зімель стверджує, що мода існує тільки в суспільствах із класовою структурою. Її розвиток відбувається в такий спосіб: вищі класи прагнуть за допомогою зовнішніх добре помітних ознак продемонструвати свою відмінність від нижчих; останні ж, прагнучи до більше високого статусу, опановують цими ознаками; тоді вищі класи змушені вводити нові відмітні ознаки, які знову запозичаються, і цей процес можна вважати безкінечним.

Французький криміналіст, соціолог і психолог Г. Тард [19] також вважає причиною виникнення моди «закони наслідування», що лежать в основі життєдіяльності суспільства. Якщо звичай – це наслідування предкам, то мода – наслідування сучасникам. Поки існує соціальна нерівність, не може бути єдиної моди.

У роботах авторів теорії демонстративного напрямку мода розглядається як прояв буржуазного індивідуального іміджу, здатного підкреслити класові розходження. Мода в масштабах усього суспільства виникає там і тоді, де й коли існує можливість зміни соціального статусу й наслідування одних соціальних класів і груп іншим за допомогою запозичення певних культурних зразків. Це запозичення служить іноді одним із засобів самоствердження «висхідних» класів.

Американський соціолог й економіст Т. Веблен [8] здійснив аналіз престижу, демонстративного й «показного споживання» у функціонуванні моди. Мода, смак додержуються грошових канонів. Модно й престижно мати дорогі речі. «... Смаки середніх і нижчих шарів усе ще вимагають на додаток до естетичної краси, ще й краси

грошової» (переклад наш – О. В.) [8]. Модний об'єкт здобувається для показу, демонстрації навколишньому оточенню. Об'єкт споживання стає модним лише в тому випадку, коли є певний суб'єкт, що заздрить тому, що ви маєте цей предмет.

З погляду Т. Веблена, одяг надає ідеальну можливість продемонструвати всім і кожному, наскільки ви багаті, тому що вона відбиває конкретний аспект соціальної структури – добробут. Витрата грошей на одяг має перевагу перед всіма іншими способами заявити про свій матеріальний успіх, оскільки одяг з першого погляду демонструє наше матеріальне становище.

У рамках «споживчої» концепції (В. Зомбарт) мода розглядається як явище, породжене капіталізмом. Вона знайшла свій максимальний прояв в епоху «суспільства споживання». Він вважав, що механізми ринкової економіки включають і плановане моральне старіння речей. мода є інструментом формування й стимулювання штучних потреб, служить інтересам приватного капіталу. Вона «змушує» покупців купляти предмети незалежно від необхідності в них. До речі, у роботах німецького економіста, соціолога й історика, філософа культури В. Зомбарта [10] вперше розглядається проблема купівлі «статусних», але непотрібних речей як психологічна залежність, тобто «шопоголізм».

Серед вітчизняних дослідників також існує чимало прихильників цієї концепції. Так, у роботі Л.М. Жилиної «Потреби, культура споживання й ціннісні орієнтації особистості: Соціологічний аспект» [17] наголошено, насамперед, на економічному значенні моди. Одне з останніх досліджень моди в цьому руслі почала О. Б. Вайнштейн [6, 7], переконливо доводячи, що довжина спідниць, стиль одягу й норми краси коливаються залежно від економічного підйому або занепаду. Підмічено, що в епоху індустріального підйому в моду входять міні-спідниці, відкриті фасони одягу, спортивність. Краса асоціюється зі здоров'ям та рухливістю. Навпаки, у періоди депресій спідниці стрімко подовжуються, одяг стає закритим, ніби захищаючи господарку від життєвих проблем.

Концепція особистісної ідентифікації підкреслює лише одну з функцій моди – можливість бути несхожим на інших, відрізнитися, виділитися, одержавши при цьому моральне задоволення. Потреба в престижі, тобто повазі й самоповазі, ставиться до числа найважливіших потреб людини. Споживання, зокрема споживання модного одягу, – одна зі сфер, у яких ця потреба реалізується й задовольняється. Престиж служить одним з інструментів, за допомогою яких діють соціальні норми: у нормальних умовах те, що і

як вибирається (наприклад, одяг), повинно викликати повагу як самого споживача (внутрішній престиж), так і його соціального середовища (зовнішній престиж).

Американський лінгвіст, антрополог і культуролог Е. Сепір [18] стає на думку, що основну роль мода відіграє в самовираженні й зміцненні власного «Я», завдяки соціально схвалюваній відмові від старих і впровадженню нових соціокультурних норм. Згоду з ним висловлює відомий французький кутюр'є П. Карден, даючи наступне визначення моді: «Мода – це спосіб вираження. Інакше кажучи, мода – це відбиття індивідуальних якостей окремої особистості у соціальному й моральному аспекті» (переклад наш – О. В.) [16].

Семіотичний напрямок вказує на знаковість та символічність як сутнісні властивості моди. Вона створює певний зразок, не конкретну річ, а бажаний образ соціального статусу, міжособистісних відносин. Ця ситуація аналогічна тій, що описує Ж. Бодрійяр [3, 4], говорячи про пріоритет моделей над реальністю. Працівники індустрії моди стурбовані не стільки показом моделі, скільки створенням навколо неї віртуального соціального середовища. Мода стає симуляцією соціальної реальності.

Індустрія моди, «роблячи» модність моделі, надає їй соціальний статус, тобто положення, пов'язане з певними суспільно визнаними вимогами до соціальних благ. Модність передує престижу, престиж – багатству й авторитету. Якщо навіть абстрактна модель (а не реальна вартість, престиж фірмового знаку, групова прихильність) володіє «віртуальним» соціальним статусом, то привабливість властива моделі, буде легко «конвертуватися» у престижність «реального» соціального статусу.

Цю же точку зору розділяє й Р. Барт у своїй монографії «Система Моди». У моді важливі не самі предмети, а їхнє співвідношення з життєвими ситуаціями, подіями, цінностями, які вони «виражають». «В результаті виникає феномен «іменування означуваних», специфічний для багатьох зразків моди. Мода стала неординарним і багатим семіотичним об'єктом – містифікована система відносин між одягом і життям, між образом, знаком і справою» (переклад наш – О. В.) [1].

У рамках семіотичного підходу П. Бурдьє показує, що мода як естетичне подання не є результатом вільного вибору індивіда, а впливає з умов його соціалізації й положення в суспільстві на цей момент. Ніхто, на думку П. Бурдьє, не класифікує себе більш, ніж сам суб'єкт, коли він визначає, як йому потрібно одягатися, поводитися, говорити, куди ходити у вільний час тощо. «Бажання дистанціюватися,

відрізнитися вказує на прагнення людини існувати не тільки фізично, але й соціально, тобто бути визнаним іншими. За допомогою засобів, що перебувають у розпорядженні індивідів, вони здобувають найбільш престижні ярлики й назви, або намагаються досягти більше престижної значимості для тих звань, які вони вже придбали, або посилено сприяють створенню нових звань. У цій діяльності з додання більшого значення дистанціюванню агент, як правило, не залишається самотнім. Його особистий інтерес невіддільний від інтересів інших агентів, навіть якщо він їх особисто не знає» (переклад наш – О. В.) [5].

Ця ж ідея про те, що мода є не самостійним явищем, а відбиттям і втіленням якихось цінностей, характерних для цього соціуму, способом показати свою приналежність до тієї або іншої групи, акцентується й у деяких роботах радянських авторів. Наприклад, у фундаментальній статті доктора філософських наук Т. Б. Любимової «Мода й цінність» [15], що присвячена аналізу ціннісної складової моди й у якій пропонується типологія модних цінностей. Ця стаття входить у збірку «Мода: за й проти» 1973 року видання. На сьогоднішній момент збірка належить до числа праць, які найчастіше цитують у російськомовній соціології моди.

З останніх найбільш значних спроб концептуального соціологічного аналізу моди слід зазначити теорію «колективної поведінки», що розглядає моду як засіб впровадження нових соціальних форм й адаптації до них у світі, що змінюється. Процес формування й поширення моди, на думку Г. Блумера [2], має дві стадії розвитку: інновацію й відбір. На першій стадії відбувається пропозиція різних культурних зразків, що конкурують між собою; на другій стадії всі соціальні групи здійснюють відбір, у результаті якого схвалений зразок стає загальноприйнятною нормою.

Після того, як мода перетворилася в індустрію, а розвиток засобів масових комунікацій дозволив нав'язувати одну й ту саму модель мільйонам споживачів, лідерами моди є вже не еліти, а маси. Тобто модними стають ті стилі, які найбільше повно збігаються з уже існуючими масовими тенденціями, причому поведінка новаторів повинна немовби «виростати» з традиції, щоб бути прийнятною й легітимізованою більшістю. Сила тих, хто робить бізнес на моді, – у здатності вловити й осідлати поворот у смаках мас, що дає шанс на велику кількість продажів й, отже, на високі прибутки – головний критерій успіху.

Аналізуючи соціальні функції моди, Г. Блумер підкреслює, що вона: 1) створює певну міру однаковості, необхідну для нормального

функціонування суспільства; 2) забезпечує можливість розриву з найближчим минулим і підготовку до найближчого, упорядковуючи цей процес; 3) виховує й формує спільність сприйняття й смаку.

В останні роки був опублікована низка статей та монографій, що найчастіше носять дискусійний характер і присвячені окремим проблемам соціології моди, у тому числі питанням нормативної природи моди. Серед них особливої уваги заслуговує монографічне дослідження В. І. Ільїна [11], у якому автор обґрунтовує масовий характер моди як результат її прийняття більшістю членів суспільства.

Крім сугубо теоретичних робіт проводилися й емпіричні дослідження у сфері моди. До класики соціології можна віднести проведений А. Кребером і Дж. Річардсоном [13] статистичний аналіз змін шести параметрів жіночого одягу (довжина спідниці, глибина декольте тощо) за три століття. Коливання значень цих параметрів автори відслідковували за журналами модного одягу. Зміни в моделях одягу прямо пов'язувалися із глобальними соціально-політичними процесами: Великою французькою революцією, Першою й Другою світовими війнами тощо.

Безумовно, поворотні історичні події впливають на моду. Так, наприклад, ще в 1932 р. начальник паризької поліції забороняв Марлен Дітріх виходити в брюках на вулицю, після того як вона спробувала пройти в такому вигляді містом. А під час Другої світової війни брюки стали звичним одягом для жінок, що замінили чоловіків на роботі в тилу. У війну з'явилися й одержали широке поширення й колготки з капрону. Класичні капронові колготки, без яких неможливо уявити собі гардероб жодної сучасної жінки, одержали популярність тільки тому, що цей матеріал був міцніше й дешевше шовку.

Війна скінчилась і суспільство очікував новий вибух моди. 1946 рік знаменується появою перших купальників-бікіні. Причиною їхнього створення стало рішення Уряду США заощаджувати в нелегкий післявоєнний час кількість тканини, що йде на виготовлення жіночого одягу. Винахід Луї Реара в цьому випадку став відмінною знахідкою.

У 80-ті жінки активно почали завойовувати своє місце в бізнесі, і їм здавалося, що домогтися успіху в цій переважно чоловічій сфері можна тільки тоді, коли в у всьому їх наслідувати. Багато моделей одягу для ділових леді взяті із запасників чоловічої ділової моди. Не тільки строгі костюми й сорочки в чоловічому стилі, але й краватки, і портфелі прижилися в жіночому гардеробі. Головна тенденція вісімдесятих – великі плечі, які підкреслювали в жінках «внутрішню силу», діловитість і самостійність.



Сучасний плюралістичний характер постмодерністського суспільства впливає на протікання модних процесів у соціумі: культура постмодерна ділиться на безліч стилів, кожний з яких має своє право на існування в якості модного, тому мода губить колишню твердість й однозначність. Можна сказати, що на зміну «моди однаковості» прийшла «відкрита» мода з ігровою логікою, коли вибирають не тільки між різними моделями одягу, але й між самими несумісними способами позиціонування себе світові. Стає можливим щоденний вибір ідентичності, довільна зміна тіла й настрою, тому кожен учасник масових комунікацій може бути агентом моди. Виходячи із цього, багато авторів констатують кінець моди – тієї моди, що знали в XIX-XX ст.

Отже, виходячи з вище зазначеного, можна зробити наступний висновок. Загальним для всіх соціологічних концепцій моди є визнання моди як важливого соціального феномену, що значно впливає на соціум: з одного боку, вона покликана об'єднати певне коло людей, а з іншого – відокремити від інших. Цей феномен, виявляючи себе в різних сферах життя, має більші можливості регуляції соціокультурних відносин. У цей час в усьому світі здійснюються як теоретичні, так й емпіричні, прикладні дослідження у сфері соціології моди. Нерідко вони тісно пов'язані з дослідницькими й практичними проблемами маркетингу, дизайну, реклами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Барт Р.* Система Моди. Статті по семиотике культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://yanko.lib.ru/ann/barthes-systeme\\_de\\_la\\_mode-a.htm](http://yanko.lib.ru/ann/barthes-systeme_de_la_mode-a.htm).
2. *Блумер Г.* Общество как символическая интеракция // Современная зарубежная социальная психология: тексты / Под ред. Т.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 173-179
3. *Бодрийяр Ж.* Общество потребления [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.5port.ru/baudrillard/obshestvo\\_potrebleniya](http://www.5port.ru/baudrillard/obshestvo_potrebleniya).
4. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://lit.lib.ru/k/kachalow\\_a/simulacres\\_et\\_simulation.shtml](http://lit.lib.ru/k/kachalow_a/simulacres_et_simulation.shtml).
5. *Бурдые П.* Различия. Социальная критика суждений [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glossword.info/index.php/term/37-entsiklopediya-kul-tury-i-obschestva,2774-razlichenie-sotsial-naya-kritika-suzhdeniya-.xhtml>.
6. *Вайнштейн О.Б.* Денди: мода, литература, стиль жизни. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – 640 с.

7. *Вайнштейн О.Б.* Одежда как смысл: идеологемы современной моды // Иностранная литература. – 1993. – № 7. – С. 224-232.
8. *Веблен Т.* Теория праздного класса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://socioline.ru/pages/t-veblen-teoriya-prazdnogo-klassa>
9. *Зиммель Г.* Философия моды // Избранное. – Т. 1: Философия культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vipbook.info/nauka-i-ucheba/philosophy/44019-georg-zimmel-izbrannoe-tom-pervyj-filosofiya-kultury.html>.
10. *Зомбарт В.* Избранные работы / Пер. с нем. – М.: Территория будущего, 2005. – 160 с.
11. *Ильин В.И.* Поведение потребителей. Краткий курс. – СПб, 2000. – 200 с.
12. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения [Электронный ресурс] // Сочинения в 6-ти тт. – Т. 6. – Режим доступа: [http://krotov.info/lib\\_sec/11\\_k/kan/t\\_6\\_349.htm](http://krotov.info/lib_sec/11_k/kan/t_6_349.htm).
13. *Конеева А.В.* Мода в социальном бытии: от включенности к исключительности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://es-dejavu.ru/f-2/Fashion-Phenomenon.html>.
14. *Лабрюйер Ж.* Характеры, или нравы нынешнего века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://labruyere.liferus.ru/meer\\_moda.htm](http://labruyere.liferus.ru/meer_moda.htm).
15. *Любимова Т.Б.* Мода и ценность // Мода: за и против. / Под ред. Толстых В.И. – М., 1973. – С. 67-77.
16. Мода в художественной культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tricotage.ru/moda-v-khudozhestvennoi-kulture.html>.
17. Потребности, культура потребления и ценностные ориентации личности: Социол. аспект – М.: АОН, 1988. – 220 с.
18. *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/sepir/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/sepir/index.php).
19. *Тард Г.* Законы подражания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://booklavina.ru/2498-zakony-podrazhaniya-tard-g.html>.

***Рочняк Е. В. Анализ основных социологических подходов к пониманию сущности моды.***

*В статье рассматриваются сущностные характеристики и особенности следующих подходов к пониманию моды как социального феномена: концепция наследования, демонстративная концепция, «потребительская» концепция и концепция личностной идентификации, а также семиотическая теория и теория «коллективного поведения». На конкретных примерах анализируется влияние на моду поворотных исторических событий.*

*Ключевые слова: социология моды, индивидуальный имидж, общество потребления, престиж, самовыражение, символичность моды, социальный статус, индустрия моды.*

***Rochnjak E. V. The analysis of basic sociological ways for understanding of the fashion essence.***

*It's considered in the article the essential characteristics and peculiarities of the following ways of fashion understanding as a social phenomenon: conception of inheritance, demonstrative conception, «consumer» conception and the personal identifying conception, and the semiotic theory and the theory of «collective behavior». It's analyzed the influence of turning point of history to fashion by direct examples.*

*Keywords: sociology of fashion, individual image, consumer society, prestige, self-expression, symbolism of fashion, social status, industry of fashion.*

---

---

## РЕЦЕНЗІЯ

---

---

*Муляр В. І.*

### СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

*(рецензія на монографію Андрущенка В. П.,  
Савельєва В. Л. «Освітня політика (огляд порядку денного)». – К. :  
«МП Леся», 2010. – 368 с.)*

Сучасний освітній дискурс репрезентує ряд сутнісних підходів та характеристик. Нове знання, наукові, культурні, освітні та технологічні інновації сьогодні стають індикаторами поступального розвитку суспільств. У цьому контексті освітня політика набуває особливого значення, оскільки виявлення її сутності, змісту та спрямованості дозволить визначити основні стратегії її розвитку у взаємодії з проблемами освітнього врядування та комерціалізації освіти. Автори зазначають, що це не просте завдання. Адже теоретична складова сучасного дискурсу освітньої політики – достатньо непростий та суперечливий феномен. Він є об'єктом інтерпретації наук, що репрезентують досить несхожі одна на одну галузі суспільного життя: освіту, політику, соціальну сферу та економіку.

До цього ще слід додати специфіку кожної національної традиції у суспільних науках, представники яких мають своє бачення проблеми, свої інтереси, свої теоретично-концептуальні напрацювання та відповідний термінологічний арсенал. Зовнішнім проявом такої ситуації є, зокрема, як і у науках про «світову політику», певна «термінологічна надмірність» (С. 23).

Важливе значення має те, вважають В. П. Андрущенко і В. Л. Савельєв, що у процесі взаємодії, взаємопроникнення по вертикалі та по горизонталі головних суб'єктів (дієців) світової освітньої політики на всіх рівнях формується «нова глобальна

архітектоніка» її творення як суспільної політики. У силу цього актуалізується проблема керованості зазначеного процесу як проблема «світового освітнього врядування».

Особливої уваги заслуговує аналіз авторами освітньої політики в контексті глобалізації, інтернаціоналізації, європеїзації. Зокрема зазначено, що глобалізація серйозно впливає на характер взаємовідносин державних органів і системи вищої освіти. Наголошено, що держава не втрачає остаточно свій вплив на розвиток освітньої і сфери. Державні органи, принаймні у розвинутих країнах, свідомо намагаються трансформувати механізм його здійснення шляхом диверсифікації влади та перерозподілу повноважень із місцевими органами влади та самоуправління, делегування частки своїх повноважень наддержавним організаціям. Вважається, що цей процес почався ще до активного розгортання глобалізації, коли з'явилися ознаки неспроможності держави добробуту забезпечувати сталий розвиток вищої освіти. Держава втратила статус монопольного джерела фінансування та провайдера освітніх послуг. «Паралельно із диверсифікацією системи фінансування відбувається диверсифікація влади та відповідальності між органами влади національних держав, приватним сектором, вищими навчальними закладами та наднаціональними структурами в контексті регіональної та світової освітньої політики» (С. 47).

Монографічне дослідження В. П. Андрущенка та В. Л. Савельєва відрізняє від інших проблемність, тобто значимість важливих «точок біфуркації», або інструментів у державній освітній політиці. Виокремлюють такі інструменти, як податки, регулювання, бюджетні видатки, реклама тощо. Всі вони спираються на державні повноваження та владу. У ряді наукових джерел, залежно від їх професійної належності та тематичної спрямованості, обґрунтовуються різні критерії інструментів державної політики – економічної, соціальної тощо. Стосовно освітньої політики, зокрема в сфері вищої освіти, мова йде, насамперед, про застосування таких інструментів, як регулювання (економічне, соціальне та саморегулювання), яке містить різноманітні методи – від адміністративних до ринкових, надання послуг, перш за все, зрозуміло, освітніх. При цьому «практика застосування інструментів політики в сфері вищої освіти в світовому масштабі відзначається значною різноманітністю та специфікою» (С. 119).

Новим у рецензованій роботі є залучення терміну «врядування», який набув статусу концепції. Таке «врядування» декларує особливу прихильність до таких якостей системи державного управління, як

«довіра», «підзвітність» та «відповідальність». «Врядування» покликане забезпечити етичне та практичне обґрунтування більш діалогічного та демократичного стилю державного управління. У його основі лежить «мережевий», а не ієрархічний спосіб побудови та функціонування органів влади.

Держава в цих умовах діє як «координатор» та регулятор «плюралістичних взаємодій», «довірена інституція», що виражає суспільні інтереси. Вона здійснює свої функції не в руслі дихотомії (або державні або приватні інтереси), а в контексті пошуку рівноваги та оптимуму між ними. Мета державної політики – зміцнення суспільної довіри до органів влади, стимулювання координації та співробітництва, поширення у суспільстві розуміння значення участі громадян у вирішенні суспільних проблем, забезпечення соціальної справедливості.

У монографії читач знайде постановку та вирішення інших важливих проблем, які вперше розглянуті у філософсько-освітньому дискурсі. Безперечно, робота В. П. Андрущенка та В. Л. Савельєва є важливим внеском у вітчизняну гуманітарну науку загалом і філософію освіти зокрема.

---

## НАШІ АВТОРИ

---

АВСРІНА ОЛЬГА ІВАНІВНА	кандидат філософських наук, доцент кафедри управління, інформаційно- аналітичної діяльності та євроінтеграції НПУ імені М. П. Драгоманова
БУБЛИК КОСТЯНТИН МИХАЙЛОВИЧ	аспірант кафедри філософії Національного університету біоресурсів і природокористування України
ВАСИЛЬЄВА ІРИНА ВАСИЛІВНА	доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії та соціології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця
ІДРИСОВ БАХТІЯР	кандидат соціологічних наук, доцент кафедри соціології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького
КІРІЄНКО СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ	викладач кафедри філософії та соціології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.
КІТОВ МИКОЛА ГРИГОРОВИЧ	доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії Національного університету харчових технологій
КРАВЧЕНКО АЛЛА АНАТОЛІЇВНА	кандидат історичних наук, доцент НПУ імені М. П. Драгоманова
КУЛІНЕНКО ЛІЛІЯ БОРИСИВНА	кандидат педагогічних наук, доцент (м. Ізмаїл)

ЛИВЕНКО ВАЛЕРІЙ ІГОРОВИЧ	аспірант відділу досліджень інформаційного суспільства та інформаційних стратегій Національного інституту стратегічних досліджень
МАЛИШЕВА АЛЕСЯ ОРЕСТІВНА	аспірант НПУ імені М. П. Драгоманова
МОРОЗОВ ВОЛОДИМИР ВІТАЛІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, здобувач НПУ імені М. П. Драгоманова
МОСКАЛИК ГЕННАДІЙ ФЕДОРОВИЧ	кандидат філософських наук, доцент (м. Кременчук)
МУЛЯР ВОЛОДИМИР ІЛЛІЧ	доктор філософських наук, професор (м. Житомир)
НЕСТЕРОВА МАРІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат філософських наук, викладач кафедри управління, інформаційно- аналітичної діяльності та євроінтеграції НПУ імені М. П. Драгоманова, докторант Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ОТРЕШКО ВОЛОДИМИР СЕРГІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, в. о. професора НПУ імені М. П. Драгоманова.
ПАРИШ НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА	викладач (м. Суми)
РОЧНЯК ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	старший викладач кафедри філософії та політології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»



СУРІНА ГАННА ЮРІЇВНА	викладач кафедри філософії Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
ТКАЧЕНКО ВАСИЛЬ МИКОЛАЙОВИЧ	доктор історичних наук, професор, член- кореспондент НАПН України
ЧЕПАК ВАЛЕНТИНА ВАСИЛІВНА	доктор соціологічних наук, доцент, доцент кафедри галузевої соціології факультету соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
ШЕРСТЮК НАТАЛІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	аспірантка кафедри філософії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
ЯРЕМЕНКО ЛІЛІЯ АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, докторант, НПУ імені М. П. Драгоманова
ЯРОШКО ОЛЕСЯ ЗІНОВІЇВНА	кандидат політичних наук, старший науковий співробітник лабораторії моніторингу суспільно-політичних процесів НАПН України

---

---

# ЗМІСТ

---

---

## ФІЛОСОФІЯ

*Аверіна О. І.*

Управління часом: теоретичне обґрунтування і практичні  
рекомендації ..... 3

*Нестерова М. О.*

Методологічні експлікації когнітивних досліджень у сфері  
економіки та управління..... 13

*Ливенко В. І.*

Інформаційне керування: концептуальне ядро інформаційного  
протиборства ..... 23

*Васильєва І. В., Кірієнко С. В.*

Біоетика в контексті тенденції інтеграції знань ..... 33

*Кравченко А. А.*

Свобода і відповідальність як умова саморозвитку особистості в  
освіті..... 42

*Шерстюк Н. В.*

Дискурс: від становлення поняття до соціально-  
конструкціоністських теорій дискурс-аналізу..... 50

---

---

<b>Малишева А. О.</b>	
Дискурс як показник демократизму в освіті.....	59
<b>Бублик К. М.</b>	
Передумови виникнення поняття особистості у християнстві .....	65
<b>Кітов М. Г.</b>	
Історико-філософська інтерпретація етноніму «рос».....	72
<b>Куліненко Л. Б.</b>	
Педагогічна майстерність та її архітектоніка в контексті сучасного педагогічного дискурсу .....	80
<b>Яременко Л. А.</b>	
Особливості локалізації позашкільної діяльності у системі освіти.....	89
<b>Москалик Г. Ф.</b>	
Комунікаційна взаємодія суб'єкта і об'єкта освітнього процесу .....	98
<b>Париш Н. М.</b>	
Інформаційно-аналітичні та просвітницькі технології у формуванні екологічної культури студентів інженерно- педагогічних спеціальностей .....	105
<b>Отрешко В. С.</b>	
Ідея праці в історії (від Платона до Дюркгейма) та її роль у контексті українського державотворення.....	117

---

---

*Морозов В. В.*

Трансформація форм інформаційної репрезентації предмета педагогічного дискурсу ..... 126

## **ПОЛІТОЛОГІЯ**

*Ярошко О. З.*

Визнання незалежності України як передумова встановлення дипломатичних відносин..... 138

*Ткаченко В. Н.*

Правий радикалізм: «опрацювання минулого»..... 145

*Суріна Г. Ю.*

Міфологізація масової свідомості засобами ідеології і реклами ..... 165

## **СОЦІОЛОГІЯ**

*Чепак В. В.*

Соціологічні інтерпретації освіти: спроба типологізації ..... 175

*Идрисов Б.*

Выборы 2012: вероятные источники и причины прогнозных ошибок украинских социологов ..... 185

*Рочняк О. В.*

Аналіз основних соціологічних підходів до розуміння сутності моди..... 194

---

---

## **РЕЦЕНЗІЯ**

*Муляр В. І.*

Сучасні проблеми освітньої політики..... 204

*(рецензія на монографію Андрущенка В. П., Савельєва В. Л. «Освітня політика (огляд порядку денного)». – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.)*

**НАШІ АВТОРИ ..... 207**

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ НАУКОВИХ СТАТЕЙ  
ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «НОВА ПАРАДИГМА»

1. Редакційна колегія приймає до друку статті виключно за умови їх відповідності вимогам ВАК (див. Постанову Президії ВАК України № 7-05/1 від 15. 01. 2003 р.) до структури наукової статті, згідно з якими стаття повинна містити такі елементи:
  - постановку проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
  - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор;
  - виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
  - формулювання цілей статті (постановка завдання);
  - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
  - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.
2. До публікації в журналі приймаються раніше не опубліковані наукові праці. За точність цитування та наведених у статтях наукових фактів, цифр, інших відомостей відповідають автори. Редколегія може не поділяти світоглядних переконань авторів.
3. Статті, автори яких не мають наукового ступеня, супроводжуються рецензією доктора наук за фахом публікації або витягом із протоколу засідання кафедри (відділу) про рекомендацію статті до друку.
4. Рукопис статті подається в одному примірнику (українською або російською мовами), надрукованому з одного боку аркуша паперу формату А-4. Разом із рукописом подається електронний варіант статті у вигляді файлу, виконаний в текстовому редакторі MS Word for Windows (формати *.doc* або *.rtf*). Електронний варіант статті подається на дискеті, диску чи електронною поштою за адресою: novaparadigma@ukr.net.
5. **Основний** текст статті має супроводжуватись трьома анотаціями (українською, російською, англійською). Всі анотації повинні містити прізвище, ініціали автора, назву статті, текст анотації (до 50 слів), перелік ключових слів (див. зразок на рисунку).

**Назва статті**

*Анотація українською з переліком ключових слів*  
Текст статті

**Література**

*ПІБ, назва статті, анотація російською з переліком ключових слів*  
*ПІБ, назва статті, анотація англійською з переліком ключових слів*

*Рис. 1. Розташування структурних елементів статті*

6. Вимоги для оформлення тексту: всі поля по 20 мм; шрифт Times New Roman, кегель 14, інтервал – 1,5; абзацний відступ – 10 мм. Рисунки й таблиці оформляються згідно з ДСТУ.
7. Перелік літературних джерел розташовується за алфавітом або в порядку їх використання після тексту статті з підзаголовком *Література* і виконується мовою оригіналу.
8. Обов'язковим є зазначення в переліку посилань загальної кількості сторінок (для книг) або номерів сторінок початку і кінця тексту джерела (для статей). Джерела в переліку посилань нумеруються вручну, без використання функції меню Word «Формат – Список – Нумерований». Посилання на літературу в тексті подаються за таким зразком: [5, 87], де 5 – номер джерела за списком літератури, 87 – сторінка. Посилання на декілька джерел водночас подаються таким чином: [3; 5; 7] або [3, 145; 5, 25; 7, 348].
9. Стаття обов'язково супроводжується *авторською довідкою* із зазначенням прізвища, імені, по батькові (повністю); наукового ступеня, вченого звання, посади, місця роботи; а також робочої, домашньої адреси і телефонів, адреси електронної пошти.
10. У статтю можуть бути внесені зміни редакційного характеру без згоди авторів. Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти неякісні матеріали без пояснення причин.

*Наукове видання*

**Журнал «НОВА ПАРАДИГМА»**

**Випуск 114**

- Журнал виходить щоквартально.
- Редакція приймає матеріали від авторів у друкованому вигляді з обов'язковим електронним варіантом у форматі будь-якої версії MS-Word.  
Адреса редакції:..... вул. Пирогова, 9, м. Київ, 01030  
Телефон:.....(044) 230-92-85  
E-mail:.....novaparadigma@ukr.net
- Редакція залишає за собою право редагування текстів статей, які до неї надходять.
- Відповідальність за точність поданих фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори матеріалів.
- Редакція матеріали не рецензує і не повертає. Статті до друку підписують за рекомендацією Вченої ради Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.
- У разі передруку посилання на «Нову парадигму» **обов'язково**.
- Журнал регулярно розсилають у бібліотеки за переліком, встановленим ВАК України.

Головний редактор – *В. П. Бех*

Відповідальний секретар та наукове редагування – *Ю. В. Бех*

Літературне та технічне редагування – *І. В. Григоренко*



Підписано до друку *31 січня 2013 р.*

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Таймс. Друк офсетний.

Умовн. друк. аркушів 12,49. Облік. видав. арк. 12,26. Наклад 300.

Віддруковано з оригіналів

---

**Видавництво**

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

01030, м. Київ, вул. Пирогова, 9.

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002

(044) тел. 230-92-85