

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

О. В. Марченко

**МЕТОДОЛОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Монографія

Дніпропетровськ
2012

ББК 87(4)+74.03(4)

УДК [1:37.013](4+477)

М 30

Рекомендовано до друку вченою радою Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (протокол № 1 від 01.03.2012 р.)

Науковий редактор – М. Д. Култаєва, доктор філософських наук, професор

Рецензенти:

Братаніч Б. В., доктор філософських наук, професор

Вікторов В. Г., доктор філософських наук, професор

Радіонова Н. В., доктор філософських наук, професор

Марченко О.В.

М 30 Методологічні стратегії дослідження освітнього простору:

Монографія. – Дніпропетровськ : Інновація, 2012. – 350 с.

ISBN 978-966-8676-69-7

У науковій монографії здійснено всебічний аналіз буттєвих характеристик та репрезентацій освіти у культурі пізнього Модерну і на цій основі обґрунтовано визначальні ознаки, тенденції та закономірності трансформації вітчизняного освітнього простору в контексті соціокультурної динаміки суспільства.

Для наукових, науково-педагогічних працівників, аспірантів і студентів вищих навчальних закладів та усіх, хто цікавиться проблемами освіти.

ISBN 978-966-8676-69-7

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
Розділ 1. Методологічні та теоретичні передумови дослідження освітнього простору як соціокультурного феномену	
1.1. Просторова проблематика в освітньо-філософській ретроспективі.....	8
1.2. Освітній простір у динаміці історичного розвитку: від Античності до Нового часу.....	33
1.3. Ієрархія просторових вимірів освіти	49
1.4. Конституювання жорсткого і м'якого просторів освіти: методологічний аспект.....	68
Розділ 2. Стратегії неklasичного осмислення вітчизняного простору освіти (80-90-і роки ХІХ – початок ХХ століття)	
2.1. Світоглядні пріоритети та вектори розвитку особистості в епоху пізнього Модерну.....	89
2.2. Історичні та соціокультурні фактори модернізації освітнього простору на зламі століть.....	108
2.3. Педагогічний ідеал як смислоутворююча основа простору освіти	131

2.4. М'який освітній простір модерного зразка.....	157
Розділ 3. Тоталітарні практики конституювання освітнього простору (20-30 роки ХХ століття)	
3.1. Трансформація освітнього простору в умовах тоталітарного режиму.....	176
3.2. Прагматичні концепти у радянських освітніх практиках.....	199
3.3. Біля витоків радянської педагогіки: освітні моделі, цінності та ідеали.....	219
3.4. Жорсткий освітній простір епохи тоталітаризму.....	239
Розділ 4. Сучасний простір освіти: трансформації та тенденції розгортання	
4.1. Соціокультурна модернізація освіти: історичні типи, джерела та механізми	256
4.2. Стратегії дослідження комунікативних процесів у просторі освіти.....	277
4.3. Управління освітою в умовах динамічних змін	297
Заключне слово.....	324
Література.....	327

ВСТУП

В умовах постіндустріального суспільства, визначальними ознаками якого є мобільність, відкритість, здатність до постійного переструктурування і оновлення, очевидним стає перехід світової спільноти на новий рівень самоорганізації, про що свідчать складні сплетіння взаємозв'язків і взаємозалежностей національно організованих соціумів. Процеси глобалізації спричиняють розширення простору культури, глибинним рушієм якого є усвідомлення людиною обмеженості сциентистсько-раціоналістичної освітньої парадигми і звернення до нових, нераціональних форм осягнення себе і світу. Розширюються можливості для самоактуалізації, самовдосконалення і саморозвитку за допомогою новітніх форм інформаційно-комунікативних технологій. Освітній простір набуває принципово відкритого, динамічного характеру. Власне кажучи, саме поняття “простір освіти” стає на сьогодні актуальним завдяки руйнуванню міжнаціональних культурних кордонів.

На усіх етапах розвитку філософсько-педагогічної думки до ідеї освітнього простору зверталися як науковці, так і педагоги-практики, маючи на меті вирішення найрізноманітніших філософських, педагогічних, організаційно-управлінських завдань. У галузі філософії освіти дослідження просторової проблематики набуло на сьогодні постійного характеру, сформувалися певні напрями наукових пошуків. В рамках цих досліджень здійснено фрагментарний аналіз окремих просторових аспектів освіти, визначені найбільш загальні параметри відповідної понятійної бази.

Разом з тим, існує цілий ряд невирішених проблем, без дослідження яких неможливе концептуальне оформлення філософської методології освітньої діяльності в сучасних умовах й імплементація останньої як теоретико-методологічної основи вітчизняної освітньої практики. Зокрема, не одержали повного розгляду питання конституювання освітнього простору в умовах кардинальних суспільних трансформацій, недостатньо дослідженим

залишається глибинний генетичний зв'язок освітнього простору із свідомістю, культурою та культурно-історичною діяльністю українського народу. Потребує розробки і проблема внутрішнього структурування освітнього простору у контексті суспільно-історичного розвитку.

Дослідження просторових ознак освіти дасть змогу вирішити цілий ряд важливих для сучасного суспільства проблем. Зокрема це стосується реалізації принципово нових моделей освітньої діяльності, які б враховували виклики глобалізованого суспільства. Створення таких моделей має починатись із ретельного вивчення змісту та структурних особливостей освітньої діяльності на різних етапах суспільного розвитку. Це дозволить виявити першопричини глибинних трансформацій в освітньому просторі, що мають повторюваний характер, а також встановити закономірності його розвитку в просторово-часових координатах, виходячи з історичних та загальнофілософських передумов осмислення педагогічного синтезу буття і культури.

В межах даної наукової розвідки обґрунтовано філософську концепцію, в якій генезис освіти досліджується у контексті соціокультурної динаміки суспільства, та світоглядно-методологічному осмисленні простору освіти як єдиного просторово-часового континууму, детермінантою розвитку якого виступає системний конфлікт між модернізаційними та стабілізаційними процесами. Вперше виокремлено проблемне поле філософського аналізу освітнього простору в контексті міждисциплінарних зв'язків і когнітивної взаємодетермінації філософії освіти, педагогіки і соціології та теоретико-методологічних засад їх концептуалізації для аналізу освітніх процесів. Відповідно читачеві пропонується широкий спектр теоретичних положень і підходів щодо розуміння освітнього простору, які обґрунтовані у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників.

У монографії представлено аналіз специфічних для різних культурно-історичних епох ознак і тенденцій розгортання освітнього простору. Показано, що трансформації освітнього простору, внаслідок зміни домінант суспільного розвитку на певних культурно-історичних етапах, й стали запорукою

еволюційних процесів в освіті. Важливим видається також дослідження генезису уявлень щодо простору і часу та пов'язаних із ним інваріантів соціальної просторовості в історичному розрізі.

На основі узагальнення тенденцій розгорання і стягнення простору освіти показано циклічний характер його розвитку і доведено, що освітній простір є тривимірним утворенням. У монографії вперше здійснено методологічне обґрунтування простору освіти м'якого і жорсткого типів, що стало підставою для встановлення відповідної типології освітніх просторів за змістовими і структурними ознаками.

У ході аналізу освітніх моделей, цінностей та ідеалів у культурі пізнього Модерну було виявлено закономірності і глибинні суперечності у розвитку простору освіти в умовах динамічних змін. Показано, як упродовж незначного, в історичному вимірі, проміжку часу (кінець XIX – 30-роки XX століття) відбулася кардинальна трансформація вітчизняного простору освіти: із м'якого (плекання індивідуальності, активізації уваги до внутрішнього, духовного світу людини, демократизація освіти, консолідація інтересів суспільства навколо ідеї національного відродження) на його жорсткий інваріант, що передбачав утвердження тоталітарних освітніх практик.

Узагальнення методологічних стратегій дослідження освітнього простору, здійснене в межах даної наукової розвідки, має на меті переконати читача у необхідності філософсько-метафізичного розуміння освіти, як одного із смислоконструюючих начал м'якого освітнього простору. Деякі положення даного дослідження можуть сприяти оновленню сучасного педагогічного мислення, а також методологічної культури педагогів-практиків, забезпечуючи тим самим філософізацію навчально-виховного процесу. Водночас представлені у монографії результати наукових пошуків можуть стати підґрунтям для розробки інструментально-технологічних освітніх проєктів, використовуватися для підвищення ефективності функціонування освітніх закладів різного рівня та різних форм власності, вдосконалення різноманітних напрямів освітньої діяльності, розвитку інформаційної культури.

РОЗДІЛ 1.

Методологічні та теоретичні передумови дослідження освітнього простору як соціокультурного феномену

1.1. Просторова проблематика в освітньо-філософській ретроспективі

На усіх етапах розвитку філософсько-педагогічної думки до ідеї освітнього простору зверталися як науковці, так і педагоги-практики, маючи на меті вирішення найрізноманітніших педагогічних завдань. Проте й досі це поняття має неоднозначні тлумачення, на відміну від узагальнень поняттєвої бази фізичного простору. Так, у контексті дослідження просторовості точка, лінія, площа виступають аксіоматичними поняттями традиційної геометрії, тоді як фізика в даному випадку оперує категоріями ширини, висоти, глибини, часу. Ці ряди абстрактних понять являють собою певні ієрархічні системи, що побудовані за принципом ускладнення природи об'єктів. Їх універсальність виявляється у можливості використання в інших галузях.

Категорія простору дозволяє визначити розташування і протяжність структур буття. У цьому розумінні простір конкретизує буття, надає йому матеріального характеру, характеризуючи структурність тієї чи іншої його форми. Так, простором планети Земля можна назвати ту сферу, в якій будь-яке фізичне тіло підпадає під дію сили тяжіння, подолати яку означало вийти за межі даного навколосемного простору. Так само, можна вести мову про освітній простір, перебування суб'єкта у якому підпорядковується певним законам. Вони відрізнятимуться від фізичних, однак не підлягає сумніву об'єктивно існуюча впорядкованість, нормативність освітнього простору.

Пізнати характер уявлень щодо простору важливо не лише тому, що так само, як і час, він є детермінантою людського буття, розвитку особистості, основою нормативної регуляції взаємодій у соціумі. Не соціум існує у просторі, а простір буття є формою існування соціуму. Так, соціальний простір – це не

тільки умова зв'язаності, неперервності, організованості соціального процесу; це форма руху людського буття, для якої характерна координація життєвих траєкторій людей, а також умов, засобів і результатів їхньої діяльності. Відповідно, при осмисленні простору як філософської категорії актуалізується роль таких загальних принципів, як взаємодія, розвиток, детермінізм. Слід відзначити також наявність смислового ядра у тому чи іншому просторі, що дозволяє виокремити його із загального соціокультурного контексту і окреслити його кордони. Саме поняття простору передбачає наявність у його полі суб'єктів, зв'язки між якими являють у своїй сукупності певну систему відносин, що й утворюють архітектоніку простору. Більш того, вивчення будь-якого простору передбачає не статичний розгляд об'єктів, що присутні в його контексті, а динаміку їх взаємовідносин, в яких виявляються напрями розвитку даного простору. Таким чином, простір суб'єкта не є місцем спокійного буття особистості – він являє собою структуроване цим суб'єктом своєрідне “поле напруги”, де відбувається постійний рух життєвих форм і смислів.

Інтерес до вивчення простору у філософському дискурсі пов'язаний із складністю, а подекуди і суперечливістю його сутнісних характеристик: лінійність і багатовимірність, відносність і абсолютність, континуальність і дискретність. Саме тому просторовість стає не лише об'єктом, а й методом дослідження, що дозволяє поглянути на фундаментальні проблеми соціально-філософського знання під новим кутом зору.

Так, у зв'язку із кардинальними перетвореннями в освітній галузі, що зумовлені глобалізацією та демократизацією суспільного життя, в освітньо-філософському дискурсі все більшого поширення набуває поняття “освітній простір”. Воно органічно вписується у систему інших уявлень філософії освіти та педагогіки, які асоціюються з локалізацією освітніх послуг, освітньою інфраструктурою суспільства, освітніми системами, освітніми стандартами, освітнім потенціалом суспільства, освітнім середовищем, соціальним інститутом освіти тощо. Проте, порівняно з цими поняттями, “освітній простір”

належить до числа найбільш загальних і абстрактних концептів філософії освіти, а отже, логічно підпорядковує собі інші й виступає домінуючим.

Концептуальність категорії “освітній простір” виражається у тому, що вона є самостійною гносеологічною структурою, на основі якої можливий об’єктивний і всебічний аналіз освіти як специфічної сфери буття. Специфіка даного концепту у поєднанні двох глобальних онтологічних структур – освіти і простору. Перша є традиційним об’єктом педагогіки, вона містить у згорнутому вигляді весь її категоріально-понятійний апарат, що дає підстави осмислювати освітній простір як одну із провідних педагогічних категорій. Друга – простір – спонукає педагогічну думку до виходу за межі традиційного понятійного ряду у семантичний план буття, у систему його базових категорій: простір, час, матерія, рух, кількість, якість, міра. Таким чином, освітній простір осмислюється як теоретичний конструкт, що розділяє і водночас об’єднує у загальному смисловому полі дві різні інтелектуальні традиції. Це поняття виступає своєрідним генератором смислів, який забезпечує прирощення наукового знання, адже “погранична зона” є територією максимальної культурної й інтелектуальної активності, яка може мати різний вектор.

Так, категорія “освітній простір” слугує зовнішнім “кордоном” по відношенню до освіти і педагогічного мислення в їх традиційному розумінні. В такому випадку освіта виступає як феномен культури, як важливий інститут соціалізації, механізм культурогенезу. Однак осмислення освіти в її онтологічному значенні, з точки зору ролі, яку вона відіграє в еволюції Всесвіту, потребує нової методології, виходу за межі усталених поглядів на освіту “зсередини” як на сукупність процесів, що відбуваються в освітньому закладі або іншій педагогічній системі.

На межі розуміння освіти вже як феномену буття її зміст максимально розширюється, не втрачаючи при цьому своєї цілісності. Освітній простір, таким чином, виступає як механізм категоріальної трансформації. Опиняючись у “пограничній зоні” категорії освітнього простору, кожне педагогічне поняття

знає глибокої змістової трансформації, змінюється і семантика відповідної форми педагогічної діяльності.

Категорія “освітній простір”, в силу своєї пограничності і максимальної змістової наповненості, посилює процеси інтеграції педагогіки з іншими галузями знань, предметом дослідження яких є людина і світ, в якому вона існує (філософія, психологія, антропологія, історія, культурологія, географія, фізика тощо). Таке взаємопроникнення є цілком закономірним з огляду на глобальні інтеграційні процеси, які ознаменували початок ХХІ століття.

Вивчення природи освітнього простору, як і соціального простору в цілому, нерозривно пов'язане із дослідженням взаємозв'язку між суб'єктом та середовищем, що його оточує. Діяльність, здійснювана навіть окремим індивідом, має по суті суспільний характер, адже відбувається на основі досвіду, набутого людством упродовж тисячоліть. Будь-яка діяльність неможлива без попереднього її освоєння суб'єктом у ході навчання і закріплення у колективній свідомості нових знань, що являють собою поєднання суб'єктивних уявлень кожного індивіда.

Таким чином, власне діяльність і навчання виступають фундаментальними процесами, які забезпечують неперервний суспільний розвиток. Їх реалізація можлива лише у “просторі зв'язків взаємодії” [214, с.20], де відбувається взаємний смисловий обмін між суб'єктами, а отже, і процеси індивідуалізації і соціалізації особистості. Взаємозумовленість соціального розвитку та індивідуального становлення індивіда в умовах стабільної рівноваги є невичерпним джерелом суспільного еволюціонування. Якщо ж ця рівновага порушується, розвиток соціокультурного простору набуває хаотичного характеру, і, як наслідок, руйнуються зв'язки між людиною і суспільством, що вкрай негативно позначається на репродуктивній (у розумінні утворення нових соціально-значущих понять) функції як окремого індивіда, так і суспільства в цілому. У свою чергу, це призводить до викривлення таких життєво важливих складових суспільного буття, як смисли, цінності, алгоритми розвитку. Відповідно актуалізується проблема кризи ідентичності, ускладнюються

процеси становлення і формування особистості, деформуються діяльнісні і освітні механізми.

Означена ситуація спонукає до пошуку принципово нових стратегій дослідження та проектування освітнього простору як своєрідної матриці, що забезпечує відтворення і поступальний розвиток знань, культури, системи цінностей, досвіду соціальних відносин, що оформлюються і закріплюються у звичаях, традиціях і законах, нормах поведінки багатьох поколінь. Аби цей пошук був результативним, необхідно з'ясувати, яким власне є змістове наповнення терміну “освітній простір” і чи можна вважати його категорією. В обґрунтуванні відповіді на це питання будемо виходити із положення, що поняття може стати категорією, якщо воно, по-перше, є універсальним, тобто співвідносним із різним контекстом; по-друге, може вважатися світоглядно значущим, а отже, здатним виконувати методологічні функції по відношенню до відповідної галузі знань.

Історико-філософський аспект означеної проблематики пов'язаний із віковичним прагненням людини до синтезу буття і культури.

Так, на зорі розвитку людства освіта відображала і доповнювала світ через примітивні знакові конструкції, магічні вірування, традиції, певний уклад життя. Вона була невіддільною від повсякденного життя людини. Поява ж перших шкіл у Єгипті та Шумері стала поштовхом до становлення культури як самостійної реальності, що протиставляє себе світу природи.

Культура у своєму історичному розвитку пройшла шлях від злиття із природою до антагонізму із нею. Великий історичний синтез культури і природи покликаний суттєво удосконалити спосіб життя людини, підняти її свідомість на якісно новий рівень. Реалізація цих історично закладених умов становлення буття культури у просторі природи можлива лише через освіту.

До останнього часу освіта розглядалася як функція, що забезпечує розвиток особистості у чітко визначеному напрямі і у відповідності із встановленим взірцем – освоєння певної сукупності знань і набуття відповідних умінь і навичок. Отже, освіта відділяла життя людини від того, що

було підготовкою до нього. Така окремість свідомості і життя людини є важливою ознакою традиційної культури.

Для сучасного, постнекласичного стану суспільства вже недостатньо функціонального розуміння освіти як системи, призначеної для чогось, що перебуває поза нею. На часі субстанціональний аналіз освіти, як особливого динамічного простору людини, яка росте і розвивається. Організація такої освіти потребує докорінної зміни пріоритетів: на зміну соціальному контролю за освітнім процесом має прийти самоконтроль, в основу якого буде покладено розвинену рефлексію і позитивне самоусвідомлення особистості. Відповідно, конструювання соціальної реальності ґрунтуватиметься на цінностях освіти, і саме в освіті має оформлюватися прообраз майбутнього суспільства. Таким чином, нова педагогічна культура, що буде сформована у сучасному освітньому просторі, покликана стати визначальним чинником інтеграції культури і природи в цілому.

Історико-філософський аналіз категорії “освітній простір” слід починати з розгляду двох основних концепцій простору – субстанціональної та реляційної. Перша з них започаткована Демокритом, а своє остаточне обґрунтування знайшла у працях І. Ньютона. В основу цієї концепції покладено розуміння простору як нерухомого вмістилища усіх реально існуючих об’єктів. Ілюстрацією такого погляду на простір є визначення, дане І. Ньютоном: “Абсолютний простір у своїй сутності є безвідносним до усього зовнішнього і залишається незмінним і нерухомим”.

Що ж до другої концепції, то її назва походить від латинського *relatio*, що у перекладі означає “відношення”. Визначальною у цій концепції є думка: існування простору має сенс лише у співвідношенні з тими матеріальними суб’єктами, які його заповнюють. Перші кроки в обґрунтуванні даного положення були зроблені Аристотелем, який вважав, що простір – це властивість тіл, які у ньому перебувають.

Пізніше Декарт обстоював тезу про фізичний простір як протяжність речей, а Лейбніц розглядав його як порядок існування об’єктів. Близьким до

цієї позиції був і К. Маркс, який вважав простір однією із форм існування матерії. У філософії Нового часу панівні позиції посіла точка зору І. Ньютона, що спиралася на численні природничонаукові дослідження того періоду.

Одним із противників ньютонівської концепції був Г. Гегель, який категорично відкидав існування абсолютного простору і часу. З позицій матеріалістичної діалектики проти такого розуміння виступав і Ф. Енгельс, доводячи, що “буття поза часом є такою ж нісенітницею, як і буття поза простором” [155, с.246].

Внаслідок об'єктивного розвитку науки субстанціональна концепція простору зазнала краху. Так, у своїй теорії відносності А. Ейнштейн відмовився від низки традиційних уявлень щодо простору і часу, вказавши на необхідність вивчення фізичних явищ в єдиному просторово-часовому континуумі.

Такий підхід до розгляду дійсності був притаманний й І. Канту. У “Критиці чистого розуму” він писав: “...речі, які ми споглядаємо у просторі не є речами у собі, і що простір не є формою речей, яка притаманна їм сама по собі, а предмети самі по собі невідомі нам, і ті предмети, які ми називаємо зовнішніми, суть тільки уявлення нашої чуттєвості, формою яких і слугує простір...” [103, с.56].

Подальший розвиток поглядів на простір пов'язаний із спробами більш точно представити об'єктивну структуру простору, які насправді призвели до утвердження її суб'єктивізованої версії. З цього приводу М. Хайдеггер зазначав, що “...об'єктивність об'єктивного світового простору фатальним чином є корелят суб'єктивності свідомості, неприйнятною для епох, що передували європейському Новому часу” [262, с. 313]. На його думку, людина епохи Відродження і Нового часу не лише формує своє власне уявлення про світ, але й нав'язує себе світу – стає тим сущим, на якому усе суще обґрунтовує власне буття і вигляд своєї істини.

За твердженням М. Хайдеггера, для Нового часу характерний розквіт суб'єктивізму й індивідуалізму, які й стали визначальними в уявленнях щодо простору. Із безликого змістилиця людських життів простір поступово

перетворюється на комфортну, пристосовану до потреб людини, сферу життєдіяльності. Така зміна поглядів на простір стає вирішальним фактором в утвердженні бажання людини цей простір підкорити.

З огляду на неоднозначність тлумачень простору виникає питання: а яка ж точка зору може вважатися істинною на сьогодні? І чи не є усі інші, простори, відмінні за своєю суттю і структурою від фізичного, лише суб'єктивно обумовленими частковими й видозміненими формами єдиного космічного простору? Адже простір, як передумова існування, є своєрідним першофеноменом, абсолютною абстракцією, “вище” якої вже немає нічого. Відповідно сутність простору можна вивести лише з нього самого. Це підтверджує тезу про універсальність категорії “простір”, її зручність для опису найрізноманітніших предметних галузей, оскільки вона є похідною, об'єднуючою для різноякісних явищ у загальній картині світу.

І якщо до кінця ХІХ століття “простір” зберігав значення абсолютних і об'єктивних координат, де відбуваються ті чи інші фізичні процеси, то в же до середини ХХ століття ця категорія утверджується на культурно-історичному ґрунті. Звернення до якісного аналізу складних систем пов'язане з їх просторово-часовою організацією, специфічними відносинами між їхніми елементами та взаємозумовленістю їх функціонування. І матеріальні об'єкти, і так звана “пустота”, що їх оточує, осмислюються вже як елементи організації людської діяльності у часі і просторі, що актуалізує ідею хронотопу як форми людського буття.

Отже, пізнання людиною суті предметно-конкретного простору (соціального, економічного, освітнього) може відбутися лише за наявності в неї сформованого відчуття просторовості. Відповідно простір має розглядатися як результат діяльності суб'єкта, її продукт, що з'являється внаслідок об'єктивації загального відчуття просторовості у ході культурогенезису. Саме завдяки глибокому проникненню у міжособистісні зв'язки індивідів, в яких власне і розкриваються закономірності функціонування великих соціальних систем, можливе осягнення і пізнання просторовості. Мова йде про дослідження

простору соціального, зокрема індивідуальних і групових взаємодій у соціумі, тих соціальних обмежень, які встановлюються у конкретному суспільстві на певних історичних етапах, з метою гармонізації буття людини серед інших людей. Це має стати одним із перших кроків у дослідженні феномену освітнього простору.

Розуміння соціального простору як територіальної організації діяльності є методологічно найпростішим. Воно ефективно використовується у різноманітних науках соціально-прикладного характеру (педагогіка, соціологія, соціальна географія, урбаністика) і ототожнюється із матеріальним середовищем (територією), виступаючи лише “загальним тлом” дослідницьких інтересів. Територія, що є об’єктом дослідження, переноситься на різного роду “мапи”, виходячи, зокрема, з таких показників як види діяльності, соціальний статус членів суспільства. Таким чином, окрім первинної, природної неоднорідності, яка притаманна фізичному простору, набувають значущості інші специфічні фактори. Певні ланки простору стають більш або менш значущими порівняно з іншими, що дозволяє побудувати своєрідну ієрархію.

Цілком очевидно, що соціальний процес розгортається у часі і локалізований у певному просторі. Проте, це не дає нам підстав розглядати соціальну реальність за допомогою логіки фізичних законів, хоча у ході розвитку природознавства такі спроби час від часу робилися. Натомість в окремих дослідженнях, що перебувають у проблемному полі загальної соціології і частково соціальної філософії, абстрагованість соціального простору від фізичного, навпаки, посилюється. Так, згідно теорії, представленій П. Сорокіним у праці “Соціальна мобільність”, визначити місце людини у просторі можна лише по відношенню до інших людей та соціальних предметів, а також по відношенню до самої себе.

Дослідник підкреслює, що вирази типу “вищі і нижчі класи”, “просування по соціальним сходам”, “значна соціальна дистанція” вказують на наявність того, що можна позначити терміном “соціальний простір”. Це поняття ним вживається у контексті теорії соціальної стратифікації і соціальної мобільності,

що характеризує певне становище індивідів або груп, або зміни цього положення у визначеній системі координат. З'ясувати становище людини або певного соціального явища у просторі означає виявити її (їх) ставлення до інших людей та інших соціальних явищ, які виступають своєрідними “точками відліку” [225]. Сорокін застерігає від оціночного підходу до явища вищого та нижчого розташування, що призводить до стереотипного бачення пригнобленого стану “нижчих” груп і процвітаючого – розташованих вище, а також бажання ліквідувати відмінності між ними [226, с. 301].

Схоже тлумачення соціального простору знаходимо у А. Соколова, автора мататеорії соціальної комунікації, де воно відображає “систему соціальних відносин між людьми, яка вибудовується на інтуїтивному рівні”. Автор робить акцент на комунікативній природі даної структури: “соціальні відносини є чисельними і досить різноманітними – родинні, службові, сусідські,... саме тому соціальний простір повинен бути багатовимірним” [223, с.26]. Із обґрунтування позиції даного автора очевидним стає суб’єктивний характер соціального простору: він “відчувається” і до того ж на “інтуїтивному рівні”. Водночас, із контексту можна зробити висновок про об’єктивність простору, адже вирази “людина пішла вгору” або “скотилася на дно життя” автор пов’язує саме із соціальними відносинами. Комунікативна складова у структурі соціального простору є, безумовно, важливою. Проте, зосередження лише на ній значною мірою обмежує методологічні можливості досліджуваної категорії.

Поняття простору є одним із ключових у соціології П. Бурдьє. Його концепція має символічний характер, а такі поняття як “капітал”, “соціальна драбина”, “присвоєння простору” розкривають антропологічний аспект соціальної просторовості [34]. Соціальний простір він тісно пов’язує із фізичним, який сконструйовано таким чином, що агенти, групи або певні інстанції мають тим більше спільних властивостей, чим ближчими вони є у цьому просторі. І, відповідно, відмінність стає більш очевидною із віддаленістю одне від одного. Отже, ймовірність їхньої взаємодії визначається близькістю у фізичному просторі. Так, створити політичну течію або асоціацію

значно легше, якщо об'єднувати людей з одного сектору соціального простору. Дослідник доводить, що існують об'єктивні зв'язки між агентами, які не можна звести до взаємодії, у якій вони проявляються. Ці зв'язки залежать від розподілу ресурсів, а основними видами соціальної влади є економічний капітал в його різноманітних формах. У працях П. Бурдьє обґрунтовано подвійний, діалектичний характер соціального простору, який “вписано одночасно і в об'єктивні просторові структури і у суб'єктивні структури, які почасти є продуктом інкорпорації об'єктивних структур” [35, с. 38].

Свій варіант просторового виміру соціальності пропонує О. Філіппов. Дослідник ставить за мету виділення теоретико-логічних засад соціології простору. Центральним смисловим комплексом у даного автора виступає поняття “місця” (як з позиції стороннього спостереження, так і безпосередньо діяльній позиції), що дає йому можливість вести мову про соціальну ієрархію і соціальну дистанцію не лише у прикладному значенні, коли ці поняття наповнюються конкретним соціальним змістом, а й у контексті теоретично обґрунтованої термінології соціального простору [250].

Особливий інтерес для розуміння освітнього простору як інваріанту соціального становить так звана тетрасоціологія – соціологія чотирьох вимірів. Один із авторів цієї концепції, Л. Семашко, пропонує розглядати соціальні зв'язки як тотальне взаємовиключення, засноване на рольових відносинах “ціле – частина”. Взаємовиключення є не лише універсальними, але й динамічними щодо зміни пріоритетності ролей “ціле – частина” у різних процесах, структурах, певних суспільних станах.

Автор будує свою концепцію за принципом тетрарності, який пронизує усе соціальне буття. Для опису суспільства й усіх суспільних явищ на будь-якому рівні Л. Семашко вважає достатнім чотири компоненти соціального (гуманітарний, інформаційний, організаційний, матеріальний) й чотири параметри часу-простору (соціальне, координати, константи, показники). Соціальний простір-час виступає чотиривимірним, його координатами є ресурси, процеси, структури, стани, тобто три просторових координати –

“синхронічних” і одна часова – “діахронічна”. Ці координати являють собою відповідно соціальну статику, динаміку і структуратику, які разом утворюють соціальну морфологію, а також генетику. Нарешті кожна із чотирьох координат конституюється чотирма константами: соціальна статика – люди, інформація, організація, речі; соціальна динаміка – виробництво, розподіл, обмін, споживання; соціальна структуратика – соціальна, інформаційна, організаційна і технічна галузі суспільного виробництва; соціальна генетика – розквіт, уповільнення, занепад, загибель. Таким чином, соціальний простір є чотиривимірним утворенням, але завдяки принципу багаторівневої тетрарності і методу взаємовиключення він може складатися із шістнадцяти секторів [215].

У тетрасоціології розглядається й інший, важливий для нашого дослідження, аспект: діалектика простору і часу. З одного боку, соціальний простір включений у час, відповідно має часовий характер і є формою часу, його модифікацією. В такому випадку час формує соціальний простір, координатами якого виступають ресурси, процеси, структури. Отже, час стає своєрідним ресурсом соціального буття, його спільним знаменником і одиницею вимірювання усіх його форм. З іншого боку, час осмислюється як просторово обмежена і включена у соціальний простір складова останнього. Перший аспект цієї діалектики є формуючим, другий – обмежувальним, а людина виступає тією проміжною ланкою, що пов’язує ці аспекти воєдино й існує в обох вимірах.

Проте, сам принцип тетрарності, а відповідно і проголошений автором “соціальний кубізм” викликає багато запитань. Адже поряд із гуманітарним, інформаційним, організаційним і матеріальним компонентами соціального цілком доречною буде виглядати, наприклад, духовна складова. За такої умови актуалізується ціннісний фактор, який має принципове значення у соціальному бутті. Досить обмеженим виглядає й аналіз соціальної динаміки через призму виробництва, розподілу, обміну і споживання. Схематичність і симетричність такого бачення реальності асоціюється із гегелівськими тріадами, проте з

позицій об'єктивності і онтологічної глибини ці концепції є досить далекими одна від одної, на що вказують й інші дослідники [30].

Однак, концепція Л. Семашко містить і низку цінних ідей, зокрема це стосується її бачення взаємозалежності, “тотального взаємовключення” усіх параметрів соціальної системи, а також виділення суб'єктивного (людського) фактору як зв'язуючого елементу у діалектиці простору-часу.

Слід відзначити, що уявлення про характер співвідношення між простором і часом на різних етапах суспільного розвитку визначало ступінь неоднозначності категорії соціального простору. Саме тому подальший аналіз методології дослідження освітнього простору вимагає розгляду такого важливого аспекту просторової проблематики, як кореляція простору і часу у свідомості людини на різних історичних етапах.

Як відомо, світогляд епохи і окремої людини вибудовується на основі певної просторово-часової диспозиції, обумовленої історично, ідеологічно та соціально-психологічно. Нормативні установки конкретної локально-історичної системи структурують не лише поведінку індивіда, але й загальну картину світу, її просторово-часові параметри.

На перших етапах розвитку людства простір “підкоряв” собі час і “виражав” його. Таке “просторове” бачення реальності, характерне для свідомості первісної людини, було детерміноване більшою активністю правої півкулі мозку, спосіб мислення якої можна назвати “маніпулятивно-просторовим”. Характеристики такого мислення близькі до опису фрейдівського безсвідомого, адже вбирають широке використання образів, відстороненість від сприйняття часу і послідовності подій, обмежені можливості мовлення. Уявлення впорядковувалися не на основі причинно-наслідкових зв'язків, що мають часову координату, а на основі безпосереднього контакту або аналогії об'єктів у просторовому відношенні. Отже, сприйняття простору на цьому етапі можна визначити як конкретно-чуттєве.

Далі, з розвитком лівої півкулі мозку, стали виникати і уявлення про час. “Час ніби підточував, а потім – руйнував усталену стійкість просторово-

циклічних соціумів вже хоча б тому, що в їхню повторюваність за теорією ймовірності завжди “втручалася” зернинка нового, невідомого, не передбачуваного. Поступово накопичившись, ці новації спричиняли збій, а далі – кризу тих чи інших аспектів функціонування консервативних систем, що неконтрольованим чином відображалося на зміні елементів або зв'язків вихідних цивілізаційних структур [1, с. 72].

Класичну античність, яка прагнула до об'ємного бачення світу і людини, можна вважати періодом нероздільного злиття часу і простору. Життєвий устрій у грецькому полісі невіддільний від географічного виміру, просторово структурований. Космос, на противагу хаосу, впорядкований саме географічно. Хаос не можна назвати простором у класичному розумінні, а космос – це вже структурований простір. Однак, каталізатор цієї впорядкованості має все ж таки не географічний, а політичний характер. Соціальний простір іманентний географічному: вони не накладаються один на одного, а являють собою єдиний “природно-інституціональний” світовий порядок.

Інститути античного полісу являють собою проекцію і втілення того, що можна назвати “політичним простором”. Разом з тим, такий простір є геометричним, має врівноважений і симетричний характер, позбавлений ієрархії. Геометрія в даному випадку тотожна географії: відбувається проекція геометрії політичного простору на простір фізичний. Політико-геометричні образи стають фізико-геометричними. Світ виступає як геометричний образ, а його розвиток є концентричним розширенням. Соціально-політичний простір полісу гармонійно співіснує із сакральним. Вони відділені одне від одного, Агора протистоїть Акрополю. Єдність цих просторів у наявності Центру, з якого і відбувається їхнє структурування [89, с. 82-83].

Антична модель деонтологізує земний простір, розщеплюючи його на образи, що рівномірно примножуються. Цей процес призводить до феноменологізації просторових відносин, до усвідомлення унікальності (географічності) певних фізичних відрізків, до розуміння простору як фізичного (метафізичного) феномену. Політико-географічні образи, які

продукуються полісом, вибудовуються на сакральних інтерпретаціях простору. Антична міфологія “накладається” на політичну географію полісу, створюючи ефект композитних, гібридних географічних образів [235, с. 70-90]. Сакральний простір політизується, уявлення про те, що “наш світ” – завжди у центрі, а реальний простір розкривається через священне, зберігаються і використовуються. Таким чином, циклічному сакральному часові відповідає обмежений з географічної точки зору простір, своєрідна пульсація якого відбувається від центру до периферії.

Однак співвідношення центру і периферії поступово змінюється. Якщо спочатку простір ніби розширюється, із єдиного розгортається множинне, то в подальшому відбувається згортання множинного в єдине ціле. Ці якісні зміни просторового мислення зумовлені виникненням держави, яка організує фізичний простір за допомогою специфічних способів, нових інституціональних форм. Політика стає основним способом соціального буття членів полісу, а політична модель розповсюджується на усі сфери пізнання. У результаті формується принципово нова форма соціального простору, для якої буде характерне вже інше співвідношення з фізичним простором, інші механізми організації соціальних зв’язків, інші стратегії соціальних практик.

У середньовіччі циклічний час трансформується у лінійний і стає визначальним мірилом соціальних і загалом онтологічних якостей людей і речей. Часова координата і вертикаль сформували “готичний світогляд” У цей період визначальним залишається теоцентричний погляд на світ, проте поступово сакральні образи починають ніби відсуватися на периферію освоєного фізико-географічного простору, виникають передумови розширення соціального інституціонально впорядкованого простору і, відповідно, витіснення усіх інших форм буття на периферію світогляду. Середньовічний простір – це простір-скупчення, де речі і образи накладаються один на одне, а “розмір” суб’єктів визначається їх соціальним статусом.

Епоха Відродження позначена секуляризацією земного простору, який постає як географічний, співвіднесений у кожний момент часу із тілом. Саме у

цей період соціальний простір набуває самостійності і певною мірою стає незалежним від політичних і сакральних інтерпретацій, коли основною точкою відліку стає сама людина. З одного боку, географічний простір стає онтологічною основою світу, вихідною базою його розвитку і уявлень про нього. Простір набуває перспективи, глибини, на зміну “простору-скупченню” приходять “простір-система”, в якому враховані пропорції у розмірах і зв'язках.

Сприйняття простору з точки зору його перспективного структурування європейська цивілізація довела до візуального формалізму і зробила культурною нормою, як правильне і раціональне розмірковування, самоаналіз і самоконтроль. Особливу значущість поняття перспективи та її роль у формуванні світогляду епохи Відродження підкреслює швейцарський історик і культуролог Ж. Гебзер. Він доводив, що реалізована перспектива означає відкриття, а також усвідомлення простору, навпаки, ще не реалізована перспектива є свідченням того, що простір у людині спить або людина спить у просторі... Несформованість просторової свідомості є показником відсутності усвідомленого “Я”, в той час як при об'єктивації простору і самовизначенні себе у цьому просторі людина здатна встановлювати його, відділяючи від душі [279].

З іншого боку, проголошення антропоцентризму, постановка людини у центр простору стали поштовхом для процесів ускладнення соціально-просторових структур. Людина остаточно відмовилася від площинного бачення світу – і світ перестав бути пласко-географічним. Саме цей період характеризується відділенням соціального простору від географічного. Водночас починає формуватися складна ієрархія статусів, мережа нормативних установок і обмежень, нагромаджуються різноманітні діяльнісні прошарки. Як це не парадоксально, проте саме в епоху гуманізму сформувалося суспільство із високим ступенем інституалізації і соціально-просторової регламентації.

Розвиток науки і абсолютизація її значущості у другій половині XIX століття призводять до того, що організуючими принципами теоретичної і практичної діяльності людей в цю епоху стають абстрактний простір і

абстрактний час. Вони тісно пов'язані із виробленням у суспільній свідомості і все більш широким культивуванням в діяльності людини системи абстрактних еталонів, що зіставляли найрізноманітніші людські і природні якості із системою норм, яка впорядковувала численні соціальні взаємодії. Саме тут простір вперше був осмислений як однорідна пасивна протяжність, яку треба освоїти, а ефективність цього освоєння вже буде залежати від раціональної організації часових параметрів діяльності. Структура діяльності повинна була покращуватися за рахунок відбору все більш ефективних і прямих засобів якнайшвидшого досягнення мети. Такий пошук найкоротшого шляху для реалізації поставлених завдань у соціальному просторі обертався суттєвим ускладненням структури останнього.

Схеми дій конструюються логікою не стільки теоретично, скільки емпірично, у результаті балансування між “витратами” і “прибутками”. За цю абстрактність простору і часу доводиться “сплачувати” деконкретизацією світу речей і людей, квантифікацією видів діяльності і соціальних зв'язків, що цей світ організують. У цьому антропологічне завдання Нового часу: розкласти на елементи, розподілити у просторово-часових координатах соціального світу, ієрархізувати за допомогою інституціональних критеріїв стихійну єдність, притаманну людству у попередню епоху.

Провідну роль на сцені соціального життя у цей період відіграє феномен відчуження. Різноманітні форми діяльності втрачають свою індивідуальність, своє походження, синтезуючись у загальній масі соціально-економічних процесів. Людина ж, у свою чергу, відходить від наївного світогляду попереднього періоду і починає активне освоєння простору.

Трансформація світогляду і способів просторового мислення позначилася і у сфері інтимного. У традиційній культурі організуючим засобом для стабілізації соціальних зв'язків у часі і просторі були родинні відносини, а отже, локальна спільнота була тим осередком, що забезпечував інтимне середовище. В епоху Модерну соціальні (у широкому розумінні) взаємодії людей поступово розділяються у просторі і часі. На перший план виходять інші

організуючі фактори: дружба і близькість стають засобами стабілізації соціальних зв'язків. Тобто формальні фактори поступаються місцем сутнісним, змістовим. У контексті нашого дослідження це означає, що змінюється і статус освітнього простору, який адаптується до нових способів зовнішнього соціального нормування, до нових соціальних утворень, нових параметрів соціального порядку.

Поступово час втрачає свою “легкість” і динамічність. Водночас простір видозмінюється, перестає бути статичним і пасивним. Формується своєрідний “час-простір”, що виявляється на усіх рівнях буття. Науковий дискурс поступово приходиться до розуміння єдиного просторово-часового континууму. У філософії Гегель обґрунтовує діалектичну антиномію простору і часу, яку вважає своєрідною “віссю” розгортання духу, що творить всесвітню історію. Ця вісь є “проявом духу у часі, подібно до того, як ідея, як природа виявляються у просторі”, – зазначає він у “Філософії історії”, вбачаючи у феномені часу певне “знаряддя” всесвітнього духу, що випробовує на міцність різноманітні цивілізації, або, інакше кажучи, вічний двигун історичного процесу, адже саме “просторовій міцності протистоїть форма часу” [54, с. 69].

Проте, навіть такі складні діалектичні концепти виглядають застарілими відносно тої реальності, яку привнесла епоха постмодерну. Простір останньої фактично не піддається логічно обґрунтованому структуруванню, а “видобути” первісний географічний простір з-під численних нашарувань і лабіринтів інших просторів вкрай важко. “Віддзеркалюючись” один від одного і постійно розмножуючись, ці образи надають будь-якій просторовій конфігурації унікальний, індивідуальний характер.

Соціальна постмодерна просторовість вже не просто поглинула географічну, а сама стала множитися на безкінечну кількість різноманітних систем і точок відліку, і перебуваючи винятково у рамках існуючого соціального простору, вже ніякий предмет не можна розглядати як “сам по собі” (як точку на площині), і нічого не можна почати “із чистого аркушу”.

Світ уявляється структурним простором (простором структур), а концепт світового розвитку означає, перш за все, просторовий розвиток, що втілюється у послідовних трансформаціях географічних образів. Поняття географічно локального втрачає свою соціальну значущість. Актуальності набуває соціально локальне, адже простір тепер не залежить від якогось певного місця чи регіону.

Системне осмислення часу і простору, дослідження у галузі антропології, культурології, психології приводять до синтетичних понять біологічного часу, історичного простору, інших інтегративних за своєю сутністю концептів. Оформлюються нові підходи до розуміння співвідношення простору і часу. Так, К. Маркс у своїх працях обстоював думку, що час і є простором розвитку людини. Справді, людство розвивається у часі, простирається у ньому, конституюючи цим феномен історичного простору. У ході матеріально-виробничої діяльності створюються та змінюються суспільні відносини, а їх носії (соціальні і національні групи, спільноти) забезпечують розвиток таких специфічних форм, як простір і час, в яких і розгортається історичне буття.

Таким чином, соціальний простір слід розуміти як особливу організацію елементів соціального буття, яку можна уявити у вигляді матриці, що є одночасно і продуктом соціальності і внутрішньою структурою цієї матриці. Соціальний простір активний, рухливий, функціональний, проте лише завдяки своєму територіальному втіленню він здобуває необхідну для нього сталість.

Зазначені характеристики виражають онтологічний аспект соціального простору. Водночас соціальний простір – це не лише структура реальності, але й певна абстрактна теоретична модель, варіанти якої представлені у цьому розділі. Так, для одних авторів категорія соціального простору дозволяє наочно уявити об'єктивні ієрархічні структури суспільства, як це ми бачимо у П. Бурдьє та П. Сорокіна, для інших – є однією з різновидів просторовості як такої, в якій відбуваються процеси соціальної комунікації і реалізуються певні соціальні зв'язки, про що йде мова у працях В. Вальковської, А. Соколова та ін.

Власне кажучи, особливістю людської свідомості, що і конститує культуру у широкому розумінні цього слова, є бачення картини світу у просторовому вигляді. Саме тому олюднення, сакралізація більше притаманні простору, ніж часу. На відміну від часу, який є постійною причиною екзистенційної тривоги і дає людині впевненість лишень в одній невідворотній події – смерті, простір “не вислизає із рук”, одна з основних його властивостей – це зворотність. Проте, ця надійність і сталість простору, які контрастують із мінливістю часу, виявляються оманливими, що стає зрозумілим із зміною пріоритетів “час-мислення-простір” у свідомості сучасної людини.

Гармонізація внутрішніх суперечностей, пов’язаних із кореляцією простору і часу у свідомості людини і соціуму, впродовж століть відбувалася за допомогою феномену суб’єктивного часу, який краще узгоджувався із життєвими ритмами людини, ніж фізичний час. Тепер же час з усією своєю суб’єктивністю переноситься на простір, який теж стає суб’єктивним. Точніше кажучи, виникає необхідність у створенні суб’єктивних просторів, адже простір як такий перестає бути видимим і очевидним, що й дає йому владу над людиною. Завершення епохи великих географічних відкриттів не означає остаточного освоєння простору: його на даному етапі історичного розвитку стало набагато важче освоювати. До того ж змінився і сам суб’єкт, якому тепер легше створити свій простір (віртуальний), ніж освоювати вже даний.

Сучасний соціальний простір характеризується відкритістю і рухливістю, незамкненістю; життєві ситуації розвиваються за принципом нелінійності, що відкриває для людини нові можливості і, водночас, призводить до нових ризиків. У функціонування інваріантної соціальності втягнені глобальні природні процеси, енергетичні та інформаційні потоки. Простір вже сам освоює себе, його структура дійсно стала схожа на делезівську різому, де будь-яка точка може об’єднатися з іншою, бо на її шляху не стоїть Центр. Відсутність такого Центру вивільняє простір і відкриває йому можливості для агресії.

Що ж до проблеми співвідношення різноманітних просторів та субпросторів (фізичний, соціальний, духовний, освітній, політичний, правовий), то слід наголосити, що усі вони є певними зрізами, вимірами дійсності. Буквальне розуміння цих структур дасть нам лише їх геометричне нагромадження, а тому простір не можна розуміти як місце (реальне чи абстрактне), в якому розташовані речі. Він визначає лише можливу послідовність їх розташування, тобто виступає універсальною силою, що регламентує можливість тих чи інших зв'язків між цими речами. Так, з точки зору психології, простір не має жодних властивостей, окрім можливості бути заповненим.

Таким чином, різноманітні простори не включені один в одне, а сфокусовані в соціальному суб'єкті, який і акумулює усі міжпросторові впливи. А отже, видозмінення картин фізичного, географічного і геометричного просторів, а також трансформації простору соціального обумовлені свідомістю і діяльністю людини як суб'єкта, що пізнає світ. “Буття особистості не може зводитись до того, щоб бути суб'єктом розумних вчинків, що відповідають закону... Пізнання є буттєвим способом буття у світі” [262, с. 47]. Саме тому “воля до влади” поступово перетворилася на “волю до знань”.

У межах дослідження простору освіти ми розуміємо суб'єкта як людину, що вступає у контакт із світом з метою його пізнання і освоєння, змінюючи при цьому предметну оболонку свого буття і самої себе у ході розв'язання практичних і духовно-практичних завдань. Отже, категорія суб'єкта розуміється як носій активності, цілеспрямованія і діяльності. Звідси виходить, що не кожна людина володіє суб'єктністю, в усякому разі ступінь цієї суб'єктності в кожному випадку буде мати суттєві відмінності.

Актуалізація проблеми суб'єктності у контексті дослідження освітнього простору пов'язана із тим, що сучасна освіта вийшла за межі навчального закладу, і невинуватим стало розуміння тієї ж школи як частини простору життя людини, адже освіта заповнює собою все людське життя. Можна стверджувати, що тепер світ людини існує у просторі освіти. Освіта і життя

набувають рівнозначної ваги як часовому, так і ціннісно-смісловому аспектах. Більш того, життя індивіда стає частиною і умовою освіти, яка починає осмислюватися як спосіб буття людини у світі і набуває ознак просторовості, розширюючись до меж фізичної й інтелектуальної досяжності світу.

Не менш важливим для пояснення законів функціонування освітнього простору є й поняття “подія”, адже сприйняття простору базується на реальних або потенційно можливих, але подумки реконструйованих подіях.

Якщо проаналізувати причини виникнення таких спеціальних понять, як геологічний, біологічний, екологічний, соціальний, історичний, культурний, економічний простори, то виявиться, що із множинності подій у природі, суспільстві, світі обиралася певна сукупність цих подій або явищ, між якими була встановлена кореляція, спостерігалися системні зв’язки на різних рівнях. Ці події утворювали своєрідний кластер. На цій основі і відбувалася класифікація за типом цих подій і наступних, ними утворюваних. Так було виділено блок подій, що мають відношення до освіти, цілеспрямованого формування особистості. Отже, якщо ці події мають відношення до входження індивіда в освітній процес, виходу з нього, подальшого практичного використання набутої освіти, то сукупність таких подій і формує уявлення про освітній простір.

Освітній простір відрізняється від фізичного та деяких інших тим, що на його формування впливають не лише реальні події, які вже відбулися, а й потенційно можливі, віртуальні, які можуть ніколи не відбутися або відбуваються лише у думках суб’єктів освітнього процесу. Наприклад, випускник школи має можливість вступити до сотень навчальних закладів, а реально вступає і навчається лише в одному. Отримавши диплом про вищу освіту в одному місті або країні, ця людина може працювати і навіть продовжувати своє навчання в іншому місці. Отже, потенційні можливості або “мисленнєві події” поряд з реальними і породжують уявлення про освітній простір.

Освітній простір нерівномірно заповнений відповідними подіями, негомогенний: складається з освітніх подій різної значущості, по різному стратифікованих. Існують усталені потужні “потоки” і новоутворені нестійкі “джерельця” подій і явищ, що асоціюються з освітою. Він включає у себе світ знань та освітніх цінностей, виховні ідеали, освітні й виховні стратегії, педагогічні відносини, освітні інституції, освітні й виховні практики.

Таким чином, на поняття освітнього простору впливають не лише об’єктивні, а й суб’єктивні причини. А сам простір існує у двох площинах – об’єктивній і суб’єктивній. Об’єктивний характер освітнього простору відображає уявлення щодо простору за наявності абсолютно вичерпного знання про усі можливі і неможливі події, що асоціюються з освітою. В той час, як суб’єктивний характер – уявлення про освітній простір конкретного суб’єкта освітнього процесу, інформованість якого обмежена. Саме пам’ять і знання окремої людини сприяють суб’єктивації уявлень про освітній простір.

Осмислення освітнього простору в його взаємозв’язках з іншими просторами стало можливим у результаті інформатизації та комп’ютеризації суспільства. Відкритість освітніх систем, збільшення потоків інформації, інтенсифікація обміну студентами, викладачами, інноваційним досвідом між різними у змістовому та структурно-організаційному плані педагогічними системами забезпечили можливість оновлення цих систем. Адже у взаємодії якісно відмінного формується уявлення про специфіку системи, її актуальність, локалізованість у просторі.

Освіта існує і розгортається у соціокультурному просторі суспільства, формуючи особливий його інваріант. Для визначення останнього у філософсько-педагогічних джерелах поряд із поняттям “простір” використовується близьке, проте ніяким чином нетотожне поняття – “середовище”. Для розмежування цих понять доцільно використати два підходи.

В основі першого підходу покладено загальнофілософське уявлення про простір, в якому зафіксовано певний порядок розташування одночасно співіснуючих об’єктів, а отже, поняття “освітній простір” імпліцитно містить

набір певним чином пов'язаних між собою умов, що впливають на освіту людини. При цьому необов'язковою є включеність суб'єкта у цей простір, який може існувати й без нього. Тому у межах метафізичної дихотомії “форма – зміст” поняття простору (в даному випадку, освітнього) відповідає скоріше поняттю форми. Що ж до категорії “освітнє середовище”, яка також відбиває взаємозв'язок умов, сприятливих для освітньої діяльності, то у даному випадку іманентно передбачається не тільки включеність суб'єкта в освітнє середовище, але й наявність процесів взаємовпливу, взаємодії оточення із суб'єктом. Таким чином, у межах бінарної опозиції “форма – зміст” поняття середовища, зокрема освітнього, ближче до полюсу змісту.

У контексті діалектичних принципів співвідношення понять “освітнє середовище” і “освітній простір” є своєрідним втіленням загальнофілософського протиріччя форми і змісту. Зв'язок цих понять настільки тісний, що питання первинності одного з них видається неправомірним, про що свідчать пошуки в межах класичної філософії (форма, нерелефкована у саму себе зостається зовнішньою по відношенню до змісту, а релефкована у саму себе вона і є зміст) та в епоху “некласики” (зокрема, структуралізм Леві-Стросса переорієнтував філософію на вивчення структур саме тому, що опозиція “форма – зміст” заснована на байдужості форми до змісту).

Враховуючи такі визначальні для соціокультурного буття фактори, як динамічність та здатність до самоорганізації, більш продуктивним вважаємо інший підхід до аналізу співвідношення “освітнього простру” і “освітнього середовища”, в основі якого покладено принципи синергетики.

Представлена В. Журавльовим [87, с. 56-69] модель синергетичної освітньої системи має такі ознаки:

– освіта – складна система, що визначається різномірністю елементів, неможливістю звести ціле до жодного з елементів, а поведінку системи до поведінки окремих елементів, характерним типом саморегулювання й самоорганізації;

– освіта – відкрита система, оскільки взаємодіє із соціальним середовищем, обмінюючись інформаційними, матеріальними, духовними і людськими ресурсами;

– освіта – не рівноважна система, бо внаслідок своєї відкритості продукує як новації, тобто внутрішнє різноманіття, так і внутрішні суперечності;

– освіта – нелінійна система, оскільки зберігає свою специфіку, відносну відособленість і єдність у всіх формах взаємозв'язку із суспільством.

Виходячи із цих постулатів, освітній простір являє собою “структуроване різноманіття між суб'єктами освітнього процесу” [47, с.61], а його структура, окрім таких суб'єктів, як учень і вчитель, включає інформаційне середовище. Останнє виступає елементом трансльованого в освітній простір інформаційного простору суспільства і являє собою різноманіття форм упорядкованості соціальних відносин, що відповідає висновку Л. Виготського про освіту як тристоронній активний процес: “активний учитель, активний учень, активне середовище між ними” [47, с. 213]. Отже, із пари понять “освітнє середовище” і “освітній простір” саме останнє видається у більшій мірі релевантним вихідним положенням даного дослідження, тоді як освітнє середовище виступає одним із часткових елементів освітнього простору, свідомо створюваним суб'єктами освіти. Освітній простір, у свою чергу, виступає інваріантом соціокультурного простору суспільства, в основі якого – “структуроване різноманіття” між суб'єктами освіти і активним освітнім середовищем.

Таким чином, аналіз просторової проблематики в освітньо-філософській ретроспективі дає підстави для розуміння простору освіти як . форми трансляції соціального досвіду від покоління до покоління, що має організований і цілеспрямований порядок. Його основна функція – слугувати своєрідною матрицею, яка забезпечує відтворення і поступальний розвиток знань, культури, системи цінностей, досвіду соціальних відносин, що оформлюються і закріплюються у звичаях, традиціях і законах, нормах поведінки багатьох поколінь.

1.2. Освітній простір у динаміці історичного розвитку: від Античності до Нового часу

У своєму найпершому визначенні, яке охоплювало переважно зовнішні ознаки, освітній простір являє собою мережу різноманітних освітніх закладів, які узгоджено функціонують на певній території. Прикладом моделі такого освітнього простору може слугувати грецький поліс середини V ст. до н. е, до складу якого входили мусична і гімназична школи, гімнасіум, ефебія, школа софістів. Культурно-історичним чинником трансформації окремих освітніх закладів у цілісний освітній простір стає полісний уклад життя давніх греків і відповідне йому осмислення світу як тілесного космосу, а також антропоморфний характер релігійної культури.

У полісі формується уявлення і про культурно-виховний ідеал – всебічний, гармонійний розвиток людини. Досягти цієї гуманної мети у межах одного навчального закладу неможливо. А тому кожна із інституцій освітнього простору виконувала своє завдання: розвиток інтелектуальних і художніх здібностей здійснювала мусична школа, формування культури тіла – гімназична школа, за соціалізацію юнаків відповідальним був гімнасіум, за громадянсько-патріотичне виховання – ефебія, забезпечити професійну підготовку до подальшої суспільно важливої діяльності було покликане софістичне навчання.

Цілісність, чітка структурованість і водночас замкненість і самодостатність полісу дозволяли давньому греку ототожнювати просторову організацію світу (зовнішній світ) із просторовою організацією людського життя (внутрішнім світом). Простір вже можна досягнути, він набуває ознак тілесності.

Тілесність у розумінні простору невіддільна у свідомості греків від усвідомлення циклічності часу. Ця завершеність, циклічність простежується в образі кола, яке становило основу античного сприйняття часу. Греки відчували страх перед безкінечністю, а тому в Афінах за часів Періклу астрономія була заборонена. Простір Землі і космосу греки уявляли у вигляді замкнених шарів, і навіть боги мешкали на Олімпі, який знаходився на доступній для людського сприйняття відстані. Відкриття ж ірраціонального числа – символу нескінченності – стало справжнім переворотом у давньогрецькій математиці, яка досі мала справу лише із кінцевими величинами.

На відміну від єгиптян, які у цей час активно розвивали астрономію, геометрію, географію (науки, орієнтовані на зовнішній по відношенню до людини простір), давні греки надавали перевагу гуманітарним наукам (філософії, історії) і мистецтву, тій царині людської думки, що була звернена на внутрішній світ людини. Водночас у ранній період античності, коли людина осмислювалася невіддільно від суспільства, греки мали досить примарне уявлення про своєрідність особистості, її індивідуальні особливості не були предметом глибокого вивчення.

У Єгипті, де приналежність людини до певної соціальної групи була чітко регламентованою, відповідним чином будувалася і система освіти: вона була вузько профільною, спеціалізованою. А тому чиновник, воїн або жрець готували своїх синів до професії, якій вони мали присвятити все своє життя. У ході навчання не передбачалося освоєння загальних принципів тих чи інших наук. Освітній процес зводився до набуття стандартних умінь і навичок, які залишалися незмінними впродовж багатьох років. Таким чином, для давньоєгипетської школи проблема повноцінного і всебічного розвитку особистості не була актуальною, адже пріоритетною вважалася потреба держави у дисциплінованих, вольових виконавцях.

Із плином часу Антична культура все більше проникала у внутрішній світ особистості, приходила до усвідомлення багатогранності, складності і суперечливості індивідуальних людських характерів. Відповідно зростала і

цінність людини. Так, Геракліт одним із перших прийшов до висновку, що не можливо проникнути у таємниці природи, не розкривши таємниць людської душі. У філософії софістів і Сократа космоцентрична картина світу змінюється на антропоцентричну, а людина осмислюється вже не лише як частина Всесвіту, а як альфа і омега усього суцього. Квінтесенцією подібних уявлень стає загальновідоме положення Протагора про те, що “людина є мірою усіх речей існуючих, якщо вони існують, та неіснуючих, якщо вони не існують”. Сократ визначає у якості головного призначення людини самопізнання, оскільки не зовнішній світ, а душа повинні стати предметом дослідження.

Отже, людина, з позицій давніх греків, осмислюється як своєрідний простір у просторі. А отже, самовизначення особистості починається із встановлення її місця у зовнішньому світі, яке прямо залежить від політичної структури полісу. Відсутність політичного і духовного гніту, політична і особистісна свобода громадян полісу, демократична спрямованість внутрішнього устрою життя греків – все це відіграло вирішальну роль у формуванні відкритого освітнього простору у його першому, фундаментальному, антропологічному вимірі.

Погляд на освіту як засіб всебічного, гармонійного розвитку людини знайшов своє вираження у педагогічному ідеалі “калокагатії”, що об’єднав у собі естетичні, фізичні і духовно-моральні якості особистості. Відмінність афінської освіти від давньоєгипетської і спартанської полягала у свободі, яка надавалася громадянам у виборі індивідуального шляху розвитку своїх здібностей і талантів. Мета афінського виховання – сформувати в людині красу (розвинене тіло) і доблесть (високоморальну особистість із потужним інтелектом). Цілісність і органічність цього ідеалу на тлі індивідуалізації освіти стали запорукою становлення освітнього простору Афін, суб’єктивні засади якого були зумовлені динамічним політичним життям давньогрецького полісу та наявністю у ньому диференційованої соціальної структури.

Поступово, із розвитком суспільних відносин, втрачає пріоритетні позиції військова звитяга і набуває актуальності розважливість розуму, помірність,

розсудливість у вчинках і стосунках з іншими людьми. Водночас слава і суспільне визнання вже надаються тому, хто здатен проявити нестандартність мислення, новаторство, уміння мобілізувати свої внутрішні ресурси для розв'язання важливих суспільних завдань. Таким чином, центр суспільного визнання зосереджується як у внутрішньому просторі людини, так і поза ним, що є свідченням багатовекторності розвитку давньогрецького освітнього простору.

Грецька демократія надавала людині широкі можливості для самореалізації, а освітній простір ставав тим осередком, де людина навчалася ці можливості використовувати. Афінська демократія була справжньою школою політичного виховання, яка орієнтувалася на розвиток індивідуальних якостей громадянина та використання цих якостей на благо суспільства. На це були спрямовані демократичні інституції, які забезпечували відкрите і систематичне обговорення політичних питань, плюралізм думок, культуру усного мовлення, сформованість уміння поєднувати суспільні та особисті інтереси. Соціалізації особистості сприяла і така важлива особливість грецької культури як її агоністичний, суперницький характер. Феномен слави, можливість здобути у суспільній ієрархії більш високий статус вимагали актуалізації особистісного потенціалу, активності в освоєнні різних галузей знань.

Уявлення про людину як складний і неповторний світ створили умови не лише для формування освітнього простору, а й для теоретичного осмислення законів його розвитку, яке було вкрай неоднозначним. Так, педагогічні погляди софістів ґрунтувалися на ідеї автономності особистості і всесильності витонченого розуму. Освітні цілі мали прагматичний і утилітарний характер і були спрямовані на виховання державного діяча, який досягає особистого успіху за будь-яку ціну. На відміну від софістів, Сократ та його послідовники, звертають увагу, перш за все, на внутрішній світ людини, її ставлення до самої себе. Педагогічний і філософський ідеал Сократа зосереджується переважно у царині самопізнання і самовдосконалення. Будучи раціоналістом, він був переконаний, що поведінка людини обумовлена інтелектом. Відповідно істинне

знання підвладне людині за умови розвитку навичок самостійної мисленнєвої діяльності. Метод філософської бесіди, запропонований Сократом, є принципово антидогматичним і заснований на критичному ставленні учнів до слів учителя [253, с. 62; 49, с. 110].

Важливе місце у формуванні античного освітнього простору належить Платону, який стверджував необхідність гармонійного розвитку душі і тіла, надаючи перевагу удосконаленню “духу”, який покликаний сприяти розвитку тіла, а не навпаки. Ідеальне суспільство, на думку Платона, має бути педагогізованим, сприяти неперервній освіті людини, а істинне виховання можливе лише тоді, коли охоплює все життя людини і організоване як цілісний освітній простір. Поклавши в основу своєї педагогічної системи ідеали класичної грецької освіти, Платон поділяє процес навчання на окремі, пов’язані між собою цикли і доводить, що для повноцінного виховання людини потрібно п’ятдесят років. Таким чином, саме людське життя стає освітнім простором, що побудований за законами наступності і неперервності.

Педагогіка Платона, з одного боку, розвиває ідею різнобічного і гармонійного виховання, коли все життя стає єдиним простором виховання і становлення особистості, з іншого – стверджує можливість досягти вершин знання лише для обраних [198].

Значний внесок у розвиток грецької педагогічної традиції було зроблено Аристотелем. Його ідеал “загальної освіти” спрямований на виховання в людині не лише якостей громадянина держави, а й здатності сприймати і належним чином оцінювати культурні цінності, уміння користуватися дозволями і щастям. Аристотель обстоював думку, що людина має рослинну душу – фізіологічні потреби, тваринну – почуття й емоції, та душу розумну, яка є універсальною і безсмертною. А тому в освітній діяльності необхідно плекати усі три душі, починаючи із турботи про тіло, й поступово переходити до галузі духовної [2]. Педагогічні погляди Аристотеля відображають ідею освітнього простору і багатоступеневого розвитку людини.

Звернення до досвіду організації давньогрецького освітнього простору дозволяє зробити ряд важливих висновків щодо його структури та умов розвитку.

Визначальною умовою виникнення освітнього простору у Давній Греції є співвідносність його із особистісним простором людини. Поліс, що сприймається як неорганічне тіло людини, забезпечує перенесення здатності до територіального і предметного структурування (ознаки зовнішнього простору) на людину та її життя. Місце людини стає простором її універсального розвитку, що могло відбутися лише у суспільстві, яке розвивалось на демократичних засадах і мало відкрити соціальну структуру. Доказом становлення освітнього простору у Давній Греції є прагнення до ідеалу різнобічно розвиненої людини, який знаходив свою реалізацію у багатоступневих педагогічних системах, навчальних закладах різного типу, неформальних джерелах грецької освіти.

Зміст та структура освіти у грецькому полісі суттєво відрізняються від організації освітнього простору у давньому Римі.

Своєрідність територіальної, політичної та соціально-економічної організації у Давньому Римі зумовлює вихід освітнього простору за межі полісу, і відповідно – за межі приватного і соціального життя людини. Територіальна експансія Риму потребувала таких правил організації простору, які забезпечували, з одного боку, автономію місця окремої людини у цьому просторі, а з іншого, регулювали б відносини із іншими “місцями” у відкритому, неоднорідному світі, що прийшов на зміну самодостатньому полісу. Поєднання цих двох тенденцій простежується у змістовому наповненні і структурі римського освітнього простору. На підкорених територіях римляни створюють школи, розповсюджують власну мову, культуру і форми державного управління, зберігаючи усі полісні атрибути освітнього простору. Це і багатоступнева система навчальних закладів, і різноманіття соціально-виховних систем, і можливість самовизначення людини в освітньому процесі.

Водночас, вихід за окреслені полісом межі простору не призводить до розпаду культурно-освітньої системи Риму на низку підсистем. Їй вдалося зберегти свою цілісність, при цьому розповсюдивши свою владу на значні території і підкоривши незчисленну кількість народів. Пояснення даного феномену криється у новому осмисленні людини та її ролі у світі, яке відбулося на теренах римської педагогічної системи епохи Олександра Македонського. Поліс вже входить у державну мега-структуру, що зумовлює руйнування його внутрішньої єдності і демократичних підвалин. На зміну полісному колективізму приходять індивідуалізм, а принцип самодостатності античного полісу трансформується у принцип самодостатності особистості.

Освітній процес у давньому Римі відбувався у три етапи: початковий (навчання читанню, письму, рахунку, загальне знайомство із літературою), середній, якій здійснювався на базі граматичних шкіл, і вищій етап, де навчання зосереджувалося у школах риторів і передбачало глибоке освоєння мов і літератури, грецької філософії, а головне – законів красномовства. Остання сходинка у структурі освітнього простору Риму мала чітко виражене практичне спрямування і виконувала певне соціальне замовлення – підготовку юристів для розгалуженої державної системи.

У римській системі освіти риторика посідає одне із першочергових місць, адже мистецтво переконувати є невід'ємною складовою мистецтва перемагати. До проблеми виховання оратора одним із перших звертається Цицерон. Його освітній ідеал – художник слова і політичний діяч. Досягти цього ідеалу можливо лише за умови систематичної, неперервної освіти і самоосвіти. А визначальну роль у формуванні духовно багатой особистості покликана відіграти філософія, адже саме філософське знання є основою “культури душі”. 268, с. 30]. Історичне значення культури мислитель вбачав у формуванні з індивіда, який прагне лише “хліба і видовищ”, свідомого громадянина, здатного відстоювати інтереси Риму як на форумі, так і на полі битви. Рівень культури людини та “civilis”, що означає ступінь залучення до суспільного

життя, щільність зв'язків між індивідом і державою, на думку Цицерона, є рівнозначними.

Особливий статус риторики в освітніх системах античного світу не є випадковим. Він пояснюється “оро-акустичною спрямованістю” тогочасної культури, яка обґрунтована у працях А. Боннара [29], О. Лосєва [142.], П. Гіро [57], Ф. Зелінського [91]. Слово, у розумінні античних мислителів, виступає найбільш досконалим і значущим результатом діяльності людини, матеріалом, за допомогою якого оформлюється “місце людини” в освіті, культурі, державі. Завдяки пріоритетній ролі слова простір набуває знакового, символічного характеру, що стало в подальшому поштовхом до формування специфічних елементів середньовічного культурно-освітнього простору, пронизаних символізмом.

Поступова трансформація Римської республіки в імперію, зростання ролі держави у соціальному і політичному житті суспільства, і відповідно у житті кожної окремої людини, зумовили необхідність переосмислення освітнього ідеалу. Проблеми особистості, які раніше вирішувалися в межах шкільної риторичної освіти, тепер із усією гостротою постають у філософії.

Так, у працях Сенеки, якому довелося пережити гірке розчарування від власного невдалого педагогічного експерименту (його учень Нерон став одним із найбільш деспотичних правителів в історії Давнього світу), представлено вже новий погляд на цілі виховання. У ході розмірковувань Сенека приходять до висновку, що головний обов'язок людини – гідне життя, яке узгоджується із імперативами моралі. Підносячи інтереси держави, що є втіленням тиранії, вище за власні інтереси, людина позбавляє своє життя сенсу індивідуального існування. Таким чином, освічена людина – це, перш за все, людина моральна.

Сенеку по праву вважають апологетом стоїцизму, проте його праці становлять інтерес і як цінне джерело педагогічних ідей. Зокрема, щодо відсутності обмежень у розвитку здібностей людини, у накопиченні знань, у самовдосконаленні. Неперервна самоосвіта осмислюється філософом як

провідний засіб “плекання” людської душі, а людина виступає і як суб’єкт, і як об’єкт освітньої діяльності [216].

Ідеї морального удосконалення, духовного становлення людини, які простежуються у творах Сенеки, Аврелія, Епіктета, Плотіна та інших стоїків, стали підґрунтям для формування цінностей епохи Середньовіччя, заклали основу нового метатексту – християнства. Саме християнство стає тією духовною силою, що відкриває перед Європою перспективи культурного розвитку. Воно єдине являло собою цілісний інститут, що сприяв подоланню моральної смуги і вказував необхідні світоглядні орієнтири. Церква та відповідні соціальні осередки – монастирі, рицарство, папство – структурують світ, формують цілісний культурно-освітній простір. Християнські тексти вже мають педагогічне змістове наповнення, адже визначають освітні ідеали і цінності, встановлюють правила організації освітнього процесу, відображають зв’язок освіти із життям, Богом.

Особливості структури і змісту середньовічного освітнього простору якнайкраще виявляються у ході аналізу системи цінностей і менталітету людини і суспільства у даний період, тобто християнської парадигми, яка є ціннісно-сисловою основою цієї культури. У цей час філософія втрачає провідну роль, яку мала в Античному світі, і поступається релігії. Отже, світогляду “серединного тисячоліття” притаманний геоцентризм. Центральне місце відводиться Богу, Творцю усього суцього, а кожен крок людини сприймається з позицій божественного промислу.

Відповідним чином змінюється і середньовічна антропологія, що має кардинальні відмінності від античної. Особливості формування нових уявлень про ідеал людини у культурі Середньовіччя обґрунтовані багатьма дослідниками. Зокрема, О. Гуревич підкреслює, що культ тіла, зовнішньої краси, оспіваний в Античності, не має нічого спільного із замилюванням муками Бога, який прийшов на землю у подібі звичайної людини. Якщо вести мову про фізичний ідеал християнського Середньовіччя, то це може бути лише розп’яте на хресті мертве тіло із страшними слідами тортур і перенесених

заради спасіння роду людського страждань. Схилялися не перед тілесною силою і гармонійними пропорціями атлета, а перед убогим хворим, укритим гнійниками [61, с. 49]. Провідними у культурі Середньовіччя стають мотиви боротьби між духом (Богом) і плоттю (Дияволом), яку приречена вести кожна людина. Таким чином, відбувається остаточне нівелювання тілесно-антропологічного характеру античного освітнього простору.

Середньовічний освітній простір будується за принципами символізму й універсалізму, які покладено в основу християнських текстів. А отже, людина цієї епохи більше довіряла знакам і символам, містичним видінням, ніж самостійному критичному мисленню. Віра у слово, зображення, символи була, на думку А. Гуревича [61, с.191] безмежною і не зустрічала опору. Культ розуму, характерний для Античності, змінився недовірою до нього, розквітом ірраціоналізму і містики. Пізнання осмислювалося як одкровення, як таємне знання містичного коду, яке відкривається небагатьом.

В цілому ж, визначальними для характеристики середньовічного простору освіти стали такі ознаки: релігійність як основа світорозуміння і способу життя, теоцентризм; поєднання в людині двох полярних сутностей – богоподібності і гріховності; символічність світогляду, прагнення осягнути “таємні письмена” природи і суспільства; прагнення до універсальності, всеєдності світу.

Освітні програми передбачали знайомство лише із тими світськими знаннями, які сприяли укріпленню віри. Якщо антична освіта була спрямована на формування гармонійної особистості, то у Середньовіччі провідною освітньою метою стає засвоєння християнського віровчення задля спасіння душі. Водночас релігійна домінанта не виключала можливості співіснування шкіл різного типу. Греко-римська система освіти була настільки досконалою, що діячі християнської церкви змушені були прийняти її як основний освітній інститут, поступово змінюючи змістове наповнення освітньо-виховної діяльності. З часом виокремлюються два типи навчальних закладів: єпископальні і монастирські школи. Розподіл цих закладів на “внутрішні” і “зовнішні” свідчить про намагання охопити різні категорії учнів: майбутніх

священнослужителів і мирян. До того ж існували “малі” школи, як заклади елементарної освіти, і “великі” школи, що забезпечували більш високий освітній рівень.

Важливою складовою середньовічного освітнього простору була лицарська освіта. Лицарство зберегло у собі риси язичницької культури та притаманний їй світогляд. Метою освітньої діяльності було формування воїна, загартування його як у фізичному, так і духовному плані. “Трьома китами”, на яких трималася лицарська освіта були Бог, війна і кохання. У навчанні пріоритетним був фізичний аспект, якого все ж таки було недостатньо для суспільного визнання лицаря. Не менше уваги приділялося розвитку мислення, що відбувався переважно в ігрових формах. Важливими вважалися уміння складати поетичні твори і грати на музичних інструментах. Завдяки лицарству розвивається куртуазна культура, що виступала на той час альтернативою церковній, і мала на меті формування гармонійної особистості.

На різних стадіях Середньовіччя формуються певні типи освітнього простору. Ранній етап характеризується співіснуванням різних типів освітніх закладів. На стадії розвинутого Середньовіччя виокремлюється нова течія релігійно-філософської думки – схоластика, що подавала християнське вчення у логічно обґрунтованому і систематизованому вигляді. Ідеолог цього напрямку освітньо-філософської думки Фома Аквінський розглядав Бога як частину космосу і розумне буття [3]. На етапі зрілого Середньовіччя численні і досить відмінні за своїм наповненням навчальні заклади оформлюються у трьохступеневу систему освіти. Так, більшість шкіл залишалися початковими (церковні, школи єретичних сект та різноманітних братств, міські). До другого ступеню належали навчальні заклади, де навчання відбувалося на більш високому рівні і охоплювало більше навчальних дисциплін (соборні, латинські школи, колегії, університетські факультети “мистецтв”). Власне вищу освіту давали медичний, юридичний і теологічний факультети, що в подальшому були перейменовані в університети.

Пізнє Середньовіччя – період секуляризації освіти. Визначальними тенденціями розвитку освітнього простору у цей час є диференціація і професіоналізація освіти, а найбільшим досягненням стає народження університетів. Це стало можливим завдяки універсалізму середньовічної ментальності, розумінню світу як тексту. А оскільки середньовічна культура – це культура тексту, “книги світу” Біблії, то вивчення священного письма розуміється як пізнання світу. Символізм і універсалізм середньовічного світогляду не лише зумовлюють розширення освітнього простору до певних географічних меж, як це відбувалося в Античності, а й забезпечують його всеосяжність при збереженні структурної єдності.

Аналіз історії педагогіки даного періоду дає підстави для висновку про існування особливого типу освітнього простору – універсально-символічного, в якому світ осмислюється як книга, а життя – як неперервний процес її освоєння. Своє найповніше втілення символізм та універсалізм середньовічного світогляду знаходить в університеті, що виступає своєрідною моделлю світу як тексту. Виникнення університетів засвідчує початок становлення освітнього простору як особливої, відокремленої від фізичної, реальності.

Початок епохи Відродження справедливо пов’язують із великими географічними і технічними відкриттями у XV – XVI століттях. В цей час “руйнується” замкнений фізичний простір Середньовіччя, розширюються межі свідомості, змінюється ставлення людини до самої себе і своєї ролі у світі, а відповідно і тип мислення. Як наслідок, з’являються небачені досі технічні можливості. Людина постає у центрі безмежного світу, і для неї принципово важливим стає усвідомлення власної мобільності у просторі, а також можливості відкривати нові грані світу, змінюючи своє місце у цьому просторі.

Буття людини, яке завжди було пов’язане із конкретною реальністю, і мислення, що вже здатне сприйняти будь-яку реальність як предмет споглядання, перестають співпадати. Таке “звільнення” від простору спричиняє в подальшому внутрішню трагедію людини Нового часу. Особистість втрачає зв’язок із якоюсь певною реальністю, перед нею відкривається немислима досі

свобода вибору. У цьому міжпростор'ї людину утримує лише її мислення, що знайшло своє вираження у відомому вислові Декарта: “Я мислю, отже я існую”.

Мислення стає істинним простором для людського існування, воно не скасовує інших просторів – природного, фізичного, духовного, Божественного, але формується поряд із ними як самостійна реальність. Якщо у просторі природи людина відчуває себе як річ серед інших, більш глобальних речей, то у просторі мислення вона здатна піднятися над усім суцям. Про цей новий внутрішній стан людини веде мову у своїх дослідженнях О. Ахутін, посилаючись на слова Б. Паскаля: “Простором Всесвіт обіймає і поглинає мене, як мізерну цятку; мисленням я її обіймаю... Велич людини у тому, що вона усвідомлює себе мізерною. Дерево не усвідомлює себе мізерним... Людина – це всього лише тростина, найслабша у природі, але це тростина мисляча. Отже, уся наша достойність – у мисленні... Намагаймося ж добре мислити – ось принцип моралі” [7, с. 91].

Для освітнього простору епохи Відродження характерний високий рівень методологічної креативності. Відбувається вихід педагогічного мислення за межі навчального закладу, воно прагне до організації освітнього процесу у просторі цілісного буття людини, що призводить до перебудови власне стилю наукового пізнання і формує новий погляд на людину.

Стає зрозуміло, що традиційний метод структурування освітньої системи як певної послідовності текстів, що підлягають засвоєнню, вичерпав себе. “Не потрібно іншої книги, окрім світу” – стверджує Ж.-Ж. Руссо і проектує цілісний освітній простір, в якому найголовнішу роль відіграє природа. Межі цього простору співпадають із життєвим світом людини, а у його структурі виділяються три взаємопов'язаних компоненти: “Виховання це дається нам або природою, або людьми, або речами. Внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є вихованням, що ми отримуємо від природи; навчання тому, як користуватися цим розвитком, є вихованням з боку людей; а отримання нами власного досвіду відносно предметів, що забезпечують нам сприйняття, є

вихованням з боку речей. Кожен з нас, таким чином, є результатом роботи таких троїстих учителів...” [211, с.26].

Руссо переконаний, що природа формує не тільки основу освітнього простору, а й його смисловий центр. У ньому вона змінює своє змістове наповнення, перетворюючись із зовнішнього, природного середовища людини в її внутрішню природу. Моделюючи освітній простір, Руссо прагне забезпечити, перш за все, свободу розвитку дитини, “реабілітуючи” таким чином дитинство і повертаючи його із забуття (адже Середньовіччя по праву вважається цивілізацією дорослих). В освітньому просторі, на думку Руссо, не може бути прив’язки до певного “свого” місця. “Якщо людина сформована для свого місця й в подальшому йде з нього, то вона вже ні на що не придатна. Жити – ось ремесло, я хочу навчити її. Виходячи з моїх рук, вона не буде – погоджуюсь із цим, ні суддею, ні солдатом, ні священиком: вона буде перш за все людиною; усім, чим повинна бути людина...” [211, с. 28].

Отже, визначальним для епохи Відродження став антропоцентризм, формування освітнього простору за принципом пріоритетності індивідуального над соціальним при поступовому посиленні у суспільстві тенденцій інституалізації і соціально-просторової регламентації.

Найважливішою ознакою західноєвропейської культури XVII століття є її раціоналізм. Основоположник раціоналістичного напрямку у філософії, французький філософ Р. Декарт (1596–1650), виклав свої ідеї стосовно ефективних засобів пізнання найглибших основ світу у праці “Міркування про метод”. Свою методологію він будує на принципах раціоналістичної дедукції. Суть дедуктивного мислення Декарт сформулював у чотирьох правилах, кожне з яких регламентує умови реалізації довершеного мислення [67].

Основою філософської системи Р. Декарта є вчення про дві безкінечні субстанції – субстанцію мислячу, духовну і субстанцію матеріальну. Перша (розум) відкрита нам безпосередньо, а друга (тілесна), що характеризується протяжністю у просторі – опосередковано. Своім ученням Декарт заклав

основи дуалізму – протиставлення двох субстанцій: мислення і матерії, суб'єкта і об'єкта пізнання.

На зміну синтетичному, теологічному підходу приходять аналітичне дослідження функціональних взаємозв'язків між станами, в яких перебуває об'єкт у просторі і часі. Аналіз, як провідний метод пізнання, означав, перш за все, впорядкування явищ і фактів, встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків. Структурування стало закономірним наслідком сцієнтизму як принципу організації простору.

Раціоналізм і сцієнтизм, характерні для просторової моделі в цілому, визначають і особливості освітнього простору. Раціоналістичний характер культури виявляється несумісним із універсально-символічним простором Середньовіччя, що обумовлює функціональне відокремлення університетської і загальної освіти.

Найбільш повно відображає світоглядні орієнтири XVII педагогічна система Я. А. Коменського. Його ідеї стали квінтесенцією тогочасного наукового осмислення світу. Педагог вбачав у людині найбільш досконале творіння Бога і наполягав на необхідності розвивати усі її здібності і таланти. Водночас, людина повинна займати раціонально-пізнавальну позицію по відношенню до природи і культури минулих століть.

Завдання освіти і виховання полягає у наверненні дитини до пізнання усіх речей і самої себе. Коменським обґрунтовується необхідність наукової освіти, наукового пізнання світу, адже освіта, що заснована на законах наукового, теоретичного мислення, є дієвим засобом у підкоренні сил природи і покращенні того світу, в якому живе людина [113].

Отже, із переходом до Нового часу відбувається зміна пріоритетів: символічний простір втрачає свої новоутворюючі функції – природний простір перестає бути проекцією символічної реальності. Прояви системного конфлікту між символічним і природним світами були характерними вже для епохи Відродження, а у XVII столітті вони призводять до розподібнення штучно створеної і природної реальності, коли закони природного світу починають

керувати світом символів. Об'єктивний простір здобуває самостійність, а істинна знаходить свій прояв і своє означення в очевидному і обґрунтованому сприйнятті. Зміна пріоритетів призводить до утвердження реалізму як основного принципу пізнання світу.

Внаслідок утвердження реалізму у педагогіці, провідним способом освоєння дійсності стає спостереження. Основні засади емпіричного пізнання викладені у працях Т. Гоббса [58], який доводив, що джерелом ідей може бути лише чуттєве сприйняття світу, зовнішні прояви почуттів. Увага філософів даного періоду зосереджена навколо проблем природи та її пізнання, а для педагогіки визначальним стає принцип природовідповідності освіти. Так, спираючись на ідеї Ф. Рабле та М. Монтеня, Я. А. Коменський розглядає людину як мікрокосм, доводить необхідність наслідування природи, гармонізації педагогічних законів і законів природи, що й стало основою його "Великої дидактики". Методологія цієї ґрунтовної педагогічної праці заснована на твердженнях ученого про необхідність будувати освітній процес у відповідності із природними і соціальними законами, дотримуватися у навчанні такого ж чіткого порядку, який притаманний природі. Принципи організації навчальної діяльності педагог формулює на основі аналогій із поведінкою птахів, працею будівників, художників, садівників, загалом діяльністю, що має творчий характер.

Визначальним для становлення простору освіти у цей період стало і твердження про необхідність зв'язку теорії із практикою. Знання не можуть бути відірваними від уміння використовувати їх на практиці. Принцип зв'язку теорії з практикою передбачав, що спостереження за предметом вивчення відбувається на фоні адекватного йому природного, соціального або технічного середовища. Саме теоретичний матеріал повинен бути основою для виконання конкретної практичної роботи, в якій власне ці знання і знаходять своє практичне втілення.

Новий час характеризується активними перетвореннями в європейському освітньому просторі: секуляризацією освіти, посиленням ролі природничих наук, зміною методів і засобів викладання, використанням принципів

наочності, зв'язку теорії із практикою, чітким структуруванням навчального процесу. Ці зміни торкнулися переважно загальної освіти, тоді як вища школа все ще орієнтувалася на традиції Середньовіччя. Універсально-символічний простір середньовічного університету відокремлюється і функціонально спеціалізується, перетворюючись на субпростір всередині простору загальної освіти. Саме університет стає осередком, де зберігається мислення в його первісному, вільному від емпірії, раціональному стані. Водночас розгалуження освітнього простору у цей період, наповнення його територіально-предметної складової відбувається переважно за рахунок системи шкільної освіти.

1.3. Ієрархія просторових вимірів освіти

Освітній процес, що на формальному рівні є невід'ємною складовою розвитку і функціонування суспільства, на емпіричному ж постає як поєднання специфічних структур соціальної взаємодії різного плану, що співіснують або змінюють одна одну. Найменшою структурною одиницею такої взаємодії виступає “учитель – учень” або “викладач – студент”, а найбільшою – світовий освітній простір. Між ними розташовані безліч інших рівнів, конституюваних найрізноманітнішими освітніми системами. Завданням філософії освіти, поряд із розробкою і реалізацією освітніх доктрин і концепцій, є пошук найбільш ефективних варіантів осмислення теоретичних засад конституювання освітнього простору, виділення і обґрунтування його окремих вимірів та структурних одиниць, розмежування етапів становлення цих структур, прогнозування їх подальшого розвитку.

Становлення освітнього простору на різних історичних етапах відбувалося у контексті еволюції культури, тому для виявлення його визначальних структурних одиниць та обґрунтування закономірностей їх функціонування доцільним є звернення саме до теоретичних моделей розвитку культури. Найбільш релевантною для вивчення освітніх процесів із цих позицій вважаємо семіотичну модель Ю. Лотмана.

Одне із провідних понять лотманівської семіології – вибух культури, в основі розуміння якого лежить здатність людини усвідомлювати себе безкінечно малою величиною і подумки згортати світ до найменшої крапки. Цей образ стає зрозумілим, якщо розглядати культуру як семіосферу, а семіосферу як модель Всесвіту, в якій відбуваються аналогічні космічним процеси. Так, у відповідності із теорією Великого космічного вибуху, фізичний світ постійно пульсує. Всесвіт стискається до певного розміру, після чого відбувається надпотужний вибух, що стає початком нового витку світоутворення, створення нових матеріальних форм. Відображення цієї ідеї знаходимо у середньовічній християнській культурі, і безпосередньо, в образі Бога як абсолютного суб'єкта, який створює світ із фізичної порожнечі.

Введення категорії “вибух культури” в освітній дискурс дає можливість зафіксувати періоди максимальної семіологічної активності – часу відкриття принципово нових можливостей в освіті людини, формування нової культури педагогічного мислення. У конструктивному змісті даної категорії закладено активізацію діяльності певної субкультури, яка починає інтенсивно продукувати нові тексти. Механізм текстотворення розкривається Лотманом за допомогою поняття “умовно-адекватний переклад”. Вибух культури – це завжди переклад змісту певної культури на іншу мову, що розкриває закони розвитку свідомості в її особливому історико-культурному аспекті. Семіотичний простір постійно виштовхує із себе цілі прошарки культури. Вони утворюють значні нашарування за межами культури і чекають свого часу, аби увірватися в неї настільки забутими, щоб сприйматися як нові [147, с .254].

Вибух культури спричиняє кардинальну зміну принципів її організації. Відбувається “зустріч” культури із собою в аспекті її минулого і теперішнього, що призводить до зміни способу самоопису – від традиційного, в основі якого продукування численних нормативних текстів, до руйнування традицій і пошуку нових (або добре забутих старих) форм.

Традиційний спосіб самоопису культури полягає у запозиченні об'єкта метаопису з інших, більш розвинених культур. У світовому семіотичному

просторі, де культури, субкультури і окремі тексти вільно рухаються і взаємодіють, відкриваються широкі можливості для перенесення їх не терена культур, що знаходяться на нижчих сходах розвитку (як це відбулося у Київській Русі із прийняттям християнства від Візантії – східної римської імперії, що ввібрала у себе культурні традиції Давньої Греції).

Коли ж культура звертається до самої себе давно минулого зразка, історична ситуація розгортається по-іншому. Таким прикладом “вибуху культури” може слугувати епоха Відродження. У Середньовіччі, що отримало назву “серединного часу”, античні цінності були на тривалий час відкинуті за межі європейської культури. Антична культура, забута а потім відроджена, перетворюється на об’єкт метаопису для нової європейської культури вже у XIV – XVII століттях. Зустріч культури із собою у просторі історії, принципова зміна способу її самоопису, самоусвідомлення і самоорганізації ініціює кардинальну перебудову і всієї освітньої системи, на що вказують окремі педагоги – дослідники просторової проблематики [30].

Так, у відносно спокійні періоди соціокультурного розвитку освіта стабільна і рівнозначна собі, перебуваючи у сталих “кордонах”, які відділяють її від того, що не вважається освітою, – від природи і субкультур, що на цей час осмислюються як антикультура. У періоди стабільності відбувається поступове, планове удосконалення навчального процесу, освітніх систем, педагогічних технологій, методик, змісту освіти.

Розширення соціокультурного простору, зміна типу культури, експансія цивілізації у природу призводять до кардинальної перебудови умов розвитку освіти. Нові вимоги, які висувуються до освіти зовнішніми соціальними системами, зумовлюють перехід до нової функціональної парадигми, пошук і оформлення якої відбувається в атмосфері народження і боротьби численних ідей, теорій, інноваційних проектів, освітніх технологій, які претендують на новизну. Перехід до нової освітньої парадигми дійсно нагадує “вибух” педагогічної культури, оскільки він, по-перше, відбувається у стислих часових межах; по-друге, супроводжується рішучою відмовою від традиційних форм

педагогічного досвіду; по-третє, припускає рівнозначність й однакову ймовірність реалізації на практиці кардинально відмінних напрямів інноваційного розвитку.

“Вибух” педагогічної культури руйнує її зовнішні “кордони” зсередини. Межі освітнього простору, перед цим стабільні й чітко окреслені, піддаються фрагментації і переносяться у ті галузі соціального життя, які досі не належали до царини освіти. У момент “культурного вибуху” відбувається миттєве розширення освіти та екстраполяція її у соціокультурну реальність. Зовнішні “кордони” освітнього простору занурюються у нього і трансформуються у внутрішні. Відбувається асиміляція різноманітних форм людського буття. Освітній простір структурується як об’ємна, цілісна соціокультурна система із винятково високим ступенем внутрішньої неоднорідності і невизначеності. Відбувається руйнування усталених зв’язків, зміщення елементів освіти, які асимілюються з елементами інших соціокультурних систем, відкриваються нові можливості для об’єднання множинності освітніх систем у цілісний освітній простір [30].

Окрім внутрішніх трансформацій, що відбуваються в освітньому просторі із “вибухом культури”, змінюється і загальна роль освіти як генератора структурності. У метасубкультурі вона посідає одну із ключових позицій поряд з ідеологією і релігією. Питома вага цих складників культури у ході історичного розвитку змінюється. Так, на ранніх етапах становлення суспільства основним генератором структурності виступає релігія, в подальшому чільні позиції починає займати ідеологія – свого роду секуляризована релігія, беззастережна віра у силу політичних ідей. Зміна домінант із ідеології на освіту відбувається, як правило, в той історичний період, коли культура змінює спосіб самоорганізації, переходить від опису себе як множини нормативних текстів до опису як системи правил, що постійно зазнають трансформації.

За традиційного способу самоорганізації культури освіта транслює релігію або ідеологію в маси. Більш прогресивний спосіб її самоорганізації передбачає

інтеграцію у культурно-освітньому просторі релігії, ідеології та інших форм суспільної самосвідомості в якості особливих субкультур. При цьому провідну роль серед них має наука. Освітній простір, сформований на наукових науково-педагогічних засадах, виховує у суспільній свідомості в цілому та у свідомості кожного індивіда зокрема здатність до організації життя, соціуму, культури на основі розумних, науково обґрунтованих правил. Освіта, яка таким чином забезпечує формування людини культури, здатної мислити і діяти розумно, виступає в даному випадку основним генератором структурності у культурі, що динамічно розвивається.

Відповідно й більш високі вимоги висуваються до освіти, яка починає відігравати провідну роль у становленні культури. У традиційній культурі, де основною функцією освіти є трансляція усталених правил у маси, освіта по суті є репродуктивною. В інноваційних культурах освіта – це, перш за все, система генерації нових освітніх технологій у відповідності із новими, історично детермінованими можливостями людини. Своєрідною материнською основою, яка забезпечує постійний саморозвиток освіти у контексті самоорганізації культури, що динамічно розвивається, і виступає освітній простір.

Освітній простір, що спирається у своєму розвитку на розгалужену систему наук, є провідним чинником у становленні культури інноваційного типу. Через освітній простір культура створює власну, орієнтовану на людину, науково-обґрунтовану модель. Це високо мобільна, винятково гнучка і пластична структура, що й визначає розвиток певної культури як культури інноваційного, гуманістичного типу. Отже, виходячи із лотманівської теорії культуротворення, освітній простір є формою організації освітнього процесу, що визначається способом самоопису культури і виконує по відношенню до неї функцію основного генератора структурності.

У контексті зроблених нами узагальнень логічно постають нові запитання. Що забезпечує цілісність освітнього простору? За рахунок яких соціокультурних механізмів віддаленні у фізичному просторі освітні системи

функціонують узгоджено? Що об'єднує різні за структурою та змістовим наповненням освітні процеси в єдиний культурно-освітній простір?

Відповідь на ці та інші питання може бути знайдена за умови виявлення і чіткої ієрархізації основних структурних компонентів освітнього простору, так званих просторових вимірів, які й визначають розвиток освіти на певних історичних етапах. Таким чином, виникає потреба у побудові теоретичної моделі освітнього простору, що являтиме собою елементарну знаково-символічну систему, в якій буде втілено фундаментальні властивості, якості і характеристики освіти. Визначальними для цієї моделі повинні стати чітко виражені на різних етапах історичного розвитку цикли, які разом утворюють неперервний процес розгортання освітнього простору із певної “точки” і подальшого його у згортання до первісного вигляду.

Аби розмежувати ці етапи у часі і з'ясувати, що являє собою вихідна “точка”, звернімося до закономірностей історичного розвитку мислення.

Здатність мислити світ як простір, видобутий із точки, формується у Середньовіччі, проте у цей час вона осмислюється людиною як привілей Бога. В епоху Відродження ця здатність сприймається вже як характерна риса людського мислення і діяльності. Людина мислить себе як точку у безмежних просторах Всесвіту, подумки переносить себе у будь-який її куточок і звідти вже розгортає простір. “Дві основні тенденції Ренесансу – все на світі представляти геометрично і таким, що поринає у безкінечну далину... Проте, це уявлення не стримує розвиток особистості людини, навпаки, утверджує його, намагається вивільнити природне бажання постійно шукати, безкінечно прагнути все нового і нового, бути у вічному становленні” [143, с. 94].

У відповідності із християнськими засадами, ще до створення фізичної реальності існувала реальність Божественної присутності, реальність Слова. Отже, первинною, з точки зору християнської моралі, вважається саме знаково-символічна реальність. Згортання світу у точку і наступне його розгортання вже як певним чином організованого простору є нічим іншим, як переведенням певного фізичного простору у текст в його новій, більш досконалій формі. Точка

виявляється текстом – елементарним простором для людської свідомості. Саме середньовічний університет формує в людині здатність до творчого опрацювання тексту, “розгортання” його з тим, щоб видобути із нього новий простір.

До XII століття визначальною функцією тексту в освітньому просторі була інформаційна. Тексти були нечисленими, різноплановими і мали на меті збереження і передачу знань. Їхнє існування було подібне до існування речей серед інших речей, а життєдіяльність людини здійснювалася поза текстовою реальністю: у предметному середовищі, у соціумі тощо.

В освітньому просторі університету створюється ситуація, коли колективна діяльність людей (під час лекції, диспуту) занурюється у текст, який і визначає характер, напрям і зміст цієї діяльності. Відбувається розгортання, удосконалення тексту, створення на його основі умовно-нових текстів. Тексти стають відкритими знаковими системами, що виконують предметно-інструментальну функцію. Зміна функціональної домінанти тексту призводить до винесення смислу тексту за його межі. Робота із текстами превалює над самими текстами, які вивільняють мислення і виводять його вже на рівень узагальнюючої метатекстової реальності.

В епоху Відродження набуває актуальності інший спосіб самоорганізації культури. Діяльність мислення змінює свій напрямок: вона вже не обмежується знаково-символічним простором університету, а відкриває простір фізичних речей і відносин. А тому не випадково ставлення людини до природи як до об’єктивної реальності і предмета пізнання формується одночасно із втратою середньовічними університетами своїх культурних і соціальних функцій. Активний розвиток природознавства, що викликав до життя численні академії і наукові товариства, відбувався вже переважно поза університетами.

Таким чином, усі ці фактори: нова функціональна наповненість тексту, зміна характеру мислення, відкриття природи, переосмислення головного світоглядного питання – мали вирішальне значення для становлення освітнього простору.

Аби з'ясувати роль текстового виміру у загальній структурній композиції освітнього простору, звернімося знову до концепції самоорганізації семіотичного простору, розробленої Ю. Лотманом. Він вказує на семіотичну нерівномірність культури, у просторі якої виділяються так звані ядерні структури, навколо яких структурується, належним чином впорядковується і утримується простір як такий. “Розмежування на ядро і периферію – закон внутрішньої організації семіосфери. В ядрі розташовуються домінуючі семіотичні системи.” [145, с.17]. Ядерні домінуючі системи унормовують семіосферу, визначають загальні правила її самоорганізації, яка має декілька етапів. Найвищою формою структурної організації семіотичної системи є стадія самоопису, що й означає доведення цієї структурної організації до логічного завершення [147, с. 254-255].

Цілком обґрунтованою з цих позицій є теза про те, що у ході самоопису освіта вже переходить від розрізнених процесів і систем до цілісного утворення – освітнього простору. Потреба в етапі самоопису й зумовлена наявним усередині освітнього простору різноманіттям, якому необхідно надати єдності і визначеності. Рух інформації, обмін повідомленнями, зіткнення з іншими текстами та їх фрагментами посилюють неоднорідність простору освіти і призводять до появи домінуючих семіотичних систем або, інакше кажучи, текстів. Тексти, що входять до “ядерної структури”, транслують свою граматику в інші тексти, які перебувають у динамічному стані і врешті-решт зазнають під впливом цих домінуючих текстів відповідних модифікацій.

Отже, метатексти відіграють організуючу роль просторі культури. Цілком логічно буде припустити, що й в освіті вони виконують аналогічну функцію. Адже визначальною основою як культури, так і освіти є ніщо інше, як тексти, рух інформації, обмін повідомленнями і, відповідно, нові тексти. Відмінність між цими семіосферами може простуватися хіба що у кількісному аспекті.

Проведений аналіз ролі метатексту в освіті дає підстави вважати його своєрідним “ядром” для інших, розташованих у знаково-символічному просторі, текстів. В ієрархії просторових вимірів освіти він є найвищим шаблоном

розвитку, тоді як вихідна “точка” у структурній композиції освітнього простору – це індивідуальний, суб’єктний простір людини. Перехід на новий історичний етап становлення освітніх систем передбачає поступове розгортання цієї “точки” у територіально-предметний простір, що має виражене географічне наповнення, а далі під дією різноманітних соціокультурних чинників відбувається його трансформація у знаково-символічний, текстовий простір (із “ядром” – метатекстом), і нарешті – знову поступове “згортання” до індивідуального, внутрішнього простору людини.

Так, на етапі своєї передісторії освітній простір формується у межах грецького полісу, де являє собою множинність територіально, адміністративно, культурно і концептуально пов’язаних між собою освітніх осередків різного типу. У цей час географічний вимір полісу співпадає із особистісним простором людини, що свідчить про антропологічний характер античного освітнього простору. Він має складну структуру, утворюється із навчальних закладів різного типу, і водночас звернений до людини, сприяє її універсальному розвитку, оформлюється як “суб’єктний простір людини” у культурному космосі.

Коли на зміну елліністичної цивілізації приходить давньоримська імперія, руйнується полісна організація життя, а освітній простір набуває відкритого характеру, розширюється і активно інтегрується в об’єктивний географічний простір світової імперії. Він вбирає у себе не лише навчальні заклади різних типів, а й ті соціокультурні галузі, де освітня діяльність здійснюється у контексті різних соціально-економічних умов і культурних традицій.

В епоху Середньовіччя змінюються світоглядні пріоритети – культ тіла змінюється схилянням перед внутрішньою духовою гармонією, яку людина знаходить лише у єднанні з Богом. Конкретно-предметне сприйняття світу трансформується у знаково-символічне. Символізм і універсалізм середньовічного світогляду забезпечують збереження структурної єдності світу, який уявляється як значний за розмірами, але все таки замкнений

простір; розгорнута книгу, залишена великим Учителем. Відповідно освіта осмислюється як неперервний процес освоєння цієї книги.

Середньовічний університет стає унікальним культурним центром, у якому простір стає самостійною реальністю, дистанційованою від природи, соціуму і певною мірою навіть від культури. Ця реальність мала знаково-символічний характер, її межі не співвідносні, як це було раніше, з географічними кордонами; вона являє собою впорядковану і логічно обґрунтовану систему поділу цілісного освітнього простору на певні автономії – факультети.

Із переходом до епохи Відродження, що позначений активним розвитком науки і техніки, університет оформлюється (і залишається таким до початку XIX століття) як стабільна, замкнена і консервативна система, покликана акумулювати усі зовнішні і внутрішні джерела освіти для організації “суб’єктного простору людини”. Отже, відбувається процес “згортання” територіально-предметного, а потім і метатекстового, простору у своєрідну “точку” – індивідуальний освітній простір.

Однак освітній простір не може постійно залишатися у рамках університету – він виходить за його межі, залишаючи університету право бути втіленням ідеального “суб’єктного простору людини”. Потреба у матерії не припускає ізольованого стану сутності. Так само і освітній простір повинен бути вбудований у фізичну реальність, відтворюватися у системі навчальних закладів, як це було на етапі його передісторії.

Стати повноцінним простором освіта може лише здолавши чистоту і піднесеність своєї книжної, текстової природи, заповнивши собою реальність соціуму, природи і культури, отримавши своє вираження у певних фізичних складових: навчальних закладах, підручниках, навчальному обладнанні тощо.

Найбільш точну характеристику територіально-предметного простору XVII століття знаходимо у Я. А. Коменського: “Аби звільнити школи мудрості від усякого непотребу, я спробую із Божою допомогою перерахувати усе, із чого вони складаються, у належному порядку: 1. Предмети, які підлягають викладанню і вивченню. 2. Особи, які покликані навчати і учитися. 3. Знаряддя

навчання: книги і т. ін. 4. Місця, призначені для навчання. 5. Час, який встановлено для навчання. 6. Учнівські роботи. 7. Перерви і вакації” [112, с. 53].

Освітній простір (від материнської школи до університету) повинен будуватися, з одного боку, як певний розподіл наукового знання, з іншого – як чітка система шкіл. Розуміння світу як годинникового механізму, заміна герменевтичної інтерпретації аналізом, тенденція до впорядкування і структурування стали визначальними у поглядах педагога на освітній простір і функціонування систем освіти. Коменський був переконаний у необхідності організації освіти за принципом роботи годинника. “Мистецтво навчання не потребує нічого іншого, окрім майстерного розподілу часу, предметів, метода. Якщо ми будемо в змозі домогтися цього розподілу, то навчати всьому шкільну молодь у будь-якій кількості буде не важче, ніж, взявши типографське приладдя, щоденно заповнювати витонченими літерами тисячу сторінок, або ніж, встановивши архімедову машину, переносити будинки, башти, усілякі вантажі, або, сівши на корабель, перетнути океан і відправитися у Новий Світ. Усе відбуватиметься так само легко, як працює годинник із правильно урівноваженими важелями...” [112, с.46].

Педагогічні ідеї Я.А. Коменського стали поштовхом до перетворення педагогіки у самостійну галузь із власним методологічним апаратом, сприяли утвердженню системного, наукового підходу до педагогічної проблематики. Послідовне засвоєння окремих наук, чіткий розподіл об’єму знань у просторі і часі, структурування навчального процесу, адміністрування – усе це стало визначальними принципами організації освітнього простору, зокрема в його територіально-предметному аспекті.

Виділення територіального субстрату із такого складного категоріального утворення, як “освітній простір” вкрай важливе для розробки методології освітньої діяльності на сучасному етапі суспільного розвитку. Досвід розвитку науки останніх десятиліть переконливо доводить, що територіальна складова виявляється імпліцитно притаманною багатьом середовищам, а тому дослідження просторових аспектів дозволяє отримати щодо них цінні відомості

і наблизитися до істинного розуміння цих середовищ. Освітнє середовище в даному випадку не є винятком.

“Включення” території дозволяє нам осмислювати освітній простір як складно структуроване фізичне утворення, що закономірно розкладається на підсистеми, які, у свою чергу, відрізняються за масштабом і протяжністю у часі, та певним чином локалізовані у просторі. Такі підсистеми ми вважаємо ареалами освітнього простору, що мають різне територіальне вираження. Під ареалом ми розуміємо певну обмежену частину будь-якого об’єкта, що відділена від зовнішнього світу кордоном. Розмежування ареалів у просторі (в нашому випадку, освітньому) являє собою операцію районування – просторовий варіант класифікації в її загальнонауковому методологічному розумінні.

У результаті такої класифікації з’являється низка районів або, якщо використовувати більш пізній варіант англomовного перекладу, регіонів. Саме тому ареали освітнього простору називають ще регіональними освітніми системами. Вважаємо, що це визначення може бути доречним по відношенню до освітніх ареалів щонайменше обласного рівня.

Структуризація освітнього простору може бути як індивідуальною, коли кожен ареал має власні, специфічні характеристики, так і типологічною, коли певні характеристики можуть бути віднесені до кількох ареалів. Освітній простір є водночас об’єктивно дискретним і континуальним. Ареали освітнього простору виникають у результаті еволюції соціуму – як наслідок соціально-економічних процесів, що мають квазіприродний характер (кризи, міграції), або свідомо здійснюються людиною (як у випадку створення нових населених пунктів). У ході наукового районування-структуризації простір виступає як дискретний, що дозволяє розкласти його на складові – підсистеми або підструктури нижчого таксономічного рангу. Підкреслимо, що вимога дискретизації зумовлена необхідністю уникнути двозначності у практиці менеджменту – виробленні й реалізації управлінських рішень.

У сучасній науці ареалам приписується три основних властивості – гомогенність (внутрішня однорідність), коннекційність (об’єднаність за

допомогою певних зв'язків) і так звана конфігураційна обмеженість. Ареалам освітнього простору притаманні усі перераховані прояви регіональності, причому в реальній дійсності вони поєднуються і взаємодіють, посилюючи територіальну відокремленість конкретних регіональних систем. Саме тому структурування освітнього простору породжує не лише нові (з точки зору педагогічної теорії) суб'єкти дослідження, але й цілком самостійні об'єкти управлінської діяльності.

На практиці аналіз конфігурації ареалів освітнього простору дозволяє зібрати і систематизувати різноманітний статистичний матеріал, на основі якого можливе проектування різноманітних мереж та важливих для освітнього процесу систем – транспортних, інформаційних, методичних, кадрових.

Оскільки освітній простір є невід'ємною складовою соціального простору, етапи розвитку останнього відіграють роль зовнішнього детермінуючого фактора розвитку власне освітніх систем. У процесі становлення освітнього простору ці системи зазнають численних трансформацій, що означає зміну структури й змістового наповнення їх елементів. Невідворотність трансформації зумовлена тим, що існуюча структура освітнього простору перестає відповідати новій меті, й для забезпечення нових функцій його елементів доводиться цю структуру змінювати, “перереформовуючи” окремі системи повністю або частково. Освоюючи простір і перебудовуючи соціальні зв'язки, людина неодноразово викликала системні кризи, що виявлялися вкрай болісними для соціуму. В епіцентрі будь-якої кризи завжди опинялася освіта.

Не підлягає сумніву, що кризи відіграють важливу роль у розвитку суспільства: невідповідність нових цілей і старої структури породжує в соціуму необхідну для встановлення просторового порядку напругу. Територіальні суперечності з самого початку опиняються у фокусі будь-якої кризової проблематики, виливаючись у явні або опосередковані територіальні конфлікти, що осмислюються у контексті регіональних, соціальних, екологічних та інших конфліктів вищого порядку.

Таким чином, територіально-предметний простір формується із множинності освітніх систем різного рівня організації, що посідають певне місце у фізичному просторі. Освітній процес здобуває своє об'єктивне вираження саме у територіально-предметному вимірі освітнього простору, адже освітні системи у ньому впорядковані, розташовані у певній послідовності, залежно від того, який об'єм фізичного простору вони займають. Так, урок, університетська лекція, будь-яка виховна ситуація передбачають взаємодію педагога з одним учнем/студентом або групою. Цілеспрямований педагогічний процес в даному випадку здійснюється у мінімальних просторово-часових координатах. Максимальний об'єм фізичного простору займають національні та транснаціональні освітні системи. Вони можуть охоплювати, у територіальному аспекті, як окремі країни, так і цілі континенти, а також виходити на рівень міжконтинентальної взаємодії.

Територіально-предметний вимір освітнього простору формується під впливом складного поєднання факторів – як зовнішніх по відношенню до освітніх систем, так і внутрішніх.

До зовнішніх факторів відносимо такі чинники розвитку освітнього простору, як-от: особливості успадкованого культурного ландшафту, зумовлені природними характеристиками території та соціально-історичними закономірностями її освоєння; сучасний стан соціально-економічного та культурного розвитку території; специфіка демографічної ситуації (етнічний склад, чисельність, статева і вікова структура населення); освітні потреби населення.

До внутрішніх належать такі фактори: стан матеріальної бази освітньої системи (інженерна інфраструктура, майстерні, лабораторії, інформаційні ресурси, транспорт тощо); “людський фактор” розвитку освітніх систем (вік, стать, професійна компетентність педагогічних кадрів); специфіка менеджменту системи освіти.

Розташування освітніх систем у територіально-предметному просторі, залежно від того, який об'єм вони займають з фізичної точки зору, – критерій

формальний і не пов'язаний, на перший погляд, із внутрішнім, змістовим наповненням цих систем. Однак, саме із здобуттям свого предметного вираження у певних межах фізичного простору, освіта стає самостійною сферою діяльності. Адже саме очеретяні й глиняні стіни перших шкіл давніх народностей Єгипту окреслили межі освітнього простору в його прадавньому вигляді.

Водночас певна сукупність освітніх систем, різних типів та рівнів організації самі по собі не утворює ще освітнього простору. Перетворення їх у цілісний культурно-освітній осередок вимагає підпорядкування процесів диференціації та інтеграції в освіті не лише територіальним, а й смислоутворюючим показникам. Освітні системи набувають співвідносного характеру завдяки неперервним і взаємо наповненим (від одного покоління до іншого і навпаки) процесам трансляції культури і виходу, таким чином, на новий рівень суспільної свідомості.

Під впливом різноманітних соціокультурних чинників відбувається поступове удосконалення територіально-предметного наповнення освітнього простору, що й забезпечує його трансформацію у знаково-символічний, текстовий простір. Метатекст (чи то міфологія – на ранніх етапах становлення елліністичної цивілізації, чи то філософія – на етапі її розквіту, чи то Біблія – у середньовічному суспільстві та ін.) завжди виконував організаційно-управлінську функцію по відношенню до освітніх систем, що утворюють освітній простір. Він визначає системні вимоги до освіти та основні засади її функціонування, встановлює порядок і співвідносність освітніх систем у реальному просторі і часі, регламентує діяльність суб'єктів освітнього процесу, окреслює пріоритети розвитку, ідеали, цінності й цілі освіти.

Так, для уроку, що є однією з найпростіших освітніх систем, функцію метаопису виконує план-конспект уроку, сконструйовані педагогом схеми взаємодії з учнями, цілі і завдання, які він перед собою ставить. Організація навчально-виховної ситуації обов'язково передбачає її попереднє моделювання, побудову у свідомості педагога і, можливо, втілення на папері різноманітних схем взаємодії. Педагогічна діяльність, таким чином,

регламентується численними текстами, які дозволяють досягти змістової і методичної єдності в освіті. До текстів найвищого рівня організації освітнього простору (метатекстів) можна віднести Національну доктрину розвитку освіти, державні стандарти, закони про освіту, накази Уряду і Президента, нормативні документи Міністерства освіти тощо. Цей перелік не є остаточним, більша або менша значущість його складових залежить від домінуючих на даному етапі історичного розвитку культурних смислів, а також від загальноприйнятих у цей час уявлень про людину, її місце у суспільстві.

Поняття “місце людини” і “простір” осмислюються Хайдеггером у нерозривному зв'язку. Місце, за переконанням філософа, не можна сприймати як приготовану для речі нішу. Місце є активним елементом, яке вступає у взаємодію з іншими. “Речі самі є суть місця, а не лишень належать певному місцю...” [262, с. 315]. Це зайвий раз підтверджує істинність усталеної, вже фактично класичної, діалектики, згідно з якою соціальні “актори” є одночасно і творцями і продуктом творчості соціальних систем. Схоже твердження знаходимо й у Делеза і Гваттарі: кочівник породжує пустелю у тій же мірі, у якій сам породжений нею.

Таким чином, соціальний суб'єкт виявляється творцем простору. Проте, напевно чи можна припустити, що він на свій розсуд, власноручно і єдиновладно формує його структуру. Індивід рухається, функціонує і живе постільки, по скільки функціонує і живе той простір, в якому він перебуває. “Суб'єктам, що живуть у суспільстві, немає потреби знати принцип здійснюваного ними обміну... Структура оперує ними сама по собі, так ніби можна було сказати, що скоріше вона ними послуговується, ніж вони нею” [171, с. 315].

Така дуальність у взаємовідносинах внутрішнього, індивідуального, та зовнішнього, просторового, спричиняє одночасну їх взаємодію і протидію, солідарність і боротьбу, що обумовлюються зростанням прав і свобод людини, ступенем її автономності у стосунках із суспільством. При цьому сама людина є одночасно і продуктом і творцем, що й визначає характер відносин індивідуальних і соціальних сил.

У контексті дослідження різних аспектів взаємодії внутрішнього і зовнішнього, природним є питання про коректність визначення суб'єктного простору, який у нашій моделі виступає концептоутворюючим виміром освітнього простору. Чисельні освітні системи, об'єднані за допомогою метатекстових описів, можуть утворювати надскладні структури, проте оформлення їх в освітній простір можливе за умови вираженої орієнтації на людину, її місце в освітньому процесі.

Говорячи про суб'єктний простір, ми маємо на увазі, з одного боку, сприйняття об'єктивних просторових структур конкретним суб'єктом та їх образ в його свідомості, з іншого боку – реальні особистісні і життєві простори, вписані у структуру простору соціального, що певним чином його конституують. Онтологічний статус конкретного суб'єктного простору також є дуалістичним: "... воно ніби походить з життєвого простору людини, водночас онтологічною основою особистого простору виступає соціальний простір... Діяльнісне освоєння особистістю соціального простору виражає зовнішній бік життєвого простору, тоді як раціонально або ірраціонально побудовані індивідом просторові структури виражають внутрішню (духовну) структуру життєвого простору особистості, де значущими вже стають ціннісні орієнтації, уявлення, образи [245, с.37].

Суб'єктний простір поєднує цілісний освітній простір із часом, відкриває можливості для розвитку освітнього простору у численних індивідуальних вимірах. Позбавлений індивідуального змісту, освітній простір перетворюється на освітню систему. На відміну від простору, освітня система позбавлена життя. Вона являє собою механізм, який цілком узгоджується із соціальними, економічними, політичними та іншими системами і призначений для формування певних здібностей індивіда як функціонера на виробництві, у соціумі, в науці тощо. В освітній системі немає місця для людини як такої. В освіті, що являє собою механічне поєднання множинності освітніх систем, життя людини (учителя й учня) в усіх його проявах винесене за межі навчання і виховання. А тому освітня система функціонує безвідносно до плину часу. У

такому випадку перебіг індивідуального життєвого часу підпорядковано зовнішньому по відношенню до нього соціально-політичному часу.

Освітній простір людини є темпоральним елементом освітнього простору – він генерує свій власний час. Згідно із концепцією Ю. Лотмана, місце людини у просторі – “світ власних імен” – вже є особистісно-значущим простором її власного (і нічийого більше) буття. Індивідуальні освітні простори утворюють складну архітектоніку цілісного освітнього простору у певному територіальному вимірі. Це своєрідні канали часу у просторі освіти. Таким чином, культурно-освітній простір, у загальному розумінні, виступає як певна єдність відмінних у своєму індивідуальному вираженні просторів, які існують у реальному фізичному вимірі. Індивідуальні простори забезпечують принципову відкритість, пластичність освітнього простору в цілому.

Важливим для розуміння сутності суб’єктного простору людини є поняття “психологічний простір особистості”. Психологами виділено “шість вимірів психологічного простору особистості, які відображають фізичні (територіальні і темпоральні), соціальні й духовні аспекти буття людини – це фізичне тіло, територія, особисті речі, друзі, звички (як форми опанування простору) і смаки [181, с. 31]. Психологічний простір вбирає у себе ту частину фізичного, природного, соціального, освітнього та інших просторів, яку людина осмислює як свою власну, присвоєну нею самою. Фізичною основою і водночас головним знаряддям психологічного простору виступає тіло людини.

Образно кажучи, індивідуальний простір людини складається з усього, що вона може утримувати в своїх руках. Звідси можна зробити висновок про “рукотворність”, суб’єктність освітнього простору людини – він вбирає у себе те, що створено самою людиною, є результатом її власної активності. Таким чином, зміст культурно-антропологічного або суб’єктного простору – темпоральної складової загального освітнього простору – охоплює знання, поняття, особистісні смисли, горизонти життя і культури, відкриті і освоєні самою людиною за підтримки з боку педагогів.

Узагальнюючи наші міркування стосовно ієрархії основних структурних компонентів освітнього простору, можемо зробити висновок, що його розгортання та подальше згортання у “точку” має виражений циклічний характер і відбувається у таких вимірах:

– територіально-предметний, що формується із множинності освітніх систем різного рівня організації, які посідають певне місце у фізичному просторі. Це не ізотропний фізичний або ментальний простір, а складноутворені (безперечно, “прив’язані” до певного місця, культурного ландшафту, соціально-економічних умов, історії та етнічних традицій) територіальні сутності, що мають гетерогенне походження і в однаковій мірі детерміновані як фізичними, так і духовно-соціальними чинниками. Освітній процес здобуває своє об’єктивне вираження саме у територіально-предметному вимірі освітнього простору, адже освітні системи у ньому впорядковані, розташовані у певній послідовності, залежно від того, який об’єм фізичного простору вони займають;

– суб’єктний – як темпоральна складова загального освітнього простору – охоплює знання, поняття, особистісні смисли, горизонти життя і культури, відкриті і освоєні самою людиною за підтримки з боку педагогів. Саме сукупність реальних і потенційно можливих шляхів, які “прокладають” учні у ході освітньої діяльності, й утворює освітній простір. При усій індивідуальності цих шляхів “місцевість”, яку доводиться освоювати, відображає загальні риси “рельєфу” – територіально-предметної складової освітнього простору. Як регулятор руху, індивідуальна освітня траєкторія виступає своєрідним дороговказом у просторі. Водночас нею визначається й темп руху, що дозволяє їй виконувати ще й функцію регулятора руху у часі. Відповідно, суб’єктний вимір освітнього простору – це складне поєднання простору-часу індивідуальних освітніх траєкторій;

– знаково-символічний, як кожен із структурних елементів освітнього простору в цілому, має складну ієрархію. Це комплекс описових схем різного рівня (від конспекту уроку до національної доктрини розвитку освіти), що

регламентують норми і правила взаємодії соціальних суб'єктів у просторі освіти. Метатекст є своєрідним “ядром” для інших, розташованих у знаково-символічному просторі, текстів.

Вихідна “точка” у структурній композиції освітнього простору – індивідуальний, суб'єктний простір людини. Перехід на новий історичний етап становлення освітніх систем передбачає поступове або миттєве (внаслідок “вибуху” культури) розгортання цієї “точки” у територіально-предметний простір, де освіта здобуває своє об'єктивне вираження, а далі, під дією різноманітних соціокультурних чинників, відбувається його трансформація у знаково-символічний, текстовий простір (із “ядром” – метатекстом), і нарешті – знову поступове “згорання” до індивідуального, внутрішнього простору людини.

1.4. Конституювання жорсткого і м'якого просторів освіти: методологічний аспект

Аналіз світоглядних основ педагогічної діяльності, а також теорії і методології освіти в їх історико-філософській ретроспективі, дозволяє виділити дві стратегії конституювання освітнього простору. Задля їх обґрунтування вважаємо за потрібне ввести у науковий обіг такі поняття, як “жорсткий освітній простір” і “м'який освітній простір”, та виявити відповідні ознаки становлення цих просторів на різних історичних етапах.

Ступінь “м'якості” або “жорсткості” освітнього простору, у першу чергу, пов'язаний із ступенем прояву суб'єктного просторового виміру або, іншими словами, із масштабами реалізації антропологічних засад освітньої діяльності.

Антропологічна традиція освіти має тривалу історію. У вітчизняній філософсько-суспільній думці проблема антропологічного розуміння людини була висвітлена в працях Г. Сковороди, П. Юркевича, Г. Ващенко, В. Зеньківського, К. Ушинського та інших. Антропологія – невичерпне джерело знань про сутність і життєдіяльність людини.

У класичній соціології ключова роль антропологічної проблематики обґрунтована Г. Спенсером, який доводив, що кожне соціальне явище повинно

мати своїм джерелом певні властивості індивідів, а тому тип суспільства визначається природою одиниць, які його складають [227]. Розгорнуту інтерпретацію антропологізму знаходимо і у “розуміючій соціології” М. Вебера: ніщо не можна зрозуміти краще, ніж індивідуальне осмислене дійство. Зрозуміти соціальне явище означає звести його до суб’єктивних смислів діючих індивідів – кінцевому пункту теоретичного аналізу будь-яких соціальних процесів [42].

У концепціях антропологічного спрямування підкреслюється самостійність індивіда як суб’єкта вільного вибору й відповідальних вчинків. Методологічно антропологізм протистоїть натуралістичному детермінізму й історизму, утверджуючи пріоритет цілеспрямованої діяльності людини у напрямі самоактуалізації і самовдосконалення по відношенню до соціальних структур і “законів історичної необхідності”. Для антропологічного світогляду неприйнятним є масштабне соціальне проектування і жорсткі соціальні технології, що підпорядковують інтереси особистості логіці проекту і перетворюють людину на “гвинтик” соціальної машини. Антропологізм передбачає співвіднесеність соціальних перетворень й інтересів людини, окреслює межі втручання влади у повсякденність індивіда.

Відповідно, якщо освітній процес ґрунтується на антропологічних засадах, визначальною ознакою простору освіти стає дитиноцентризм. У даному контексті дитиноцентризм осмислюється як регулятивна норма освітньої діяльності, що утверджує пріоритетність суб’єктного простору освіти дитини у конституюванні простору освіти в його всезагальному вимірі.

Суб’єктна складова загального освітнього простору – це своєрідна культура в її мініатюрному відтворенні, яка наповнена значущим для дитини змістом. Життєздатність суб’єктного простору людини залежить від її уміння інтегрувати у своїй свідомості окремі культурні світи. Це унікальне, особливе утворення, що є “продуктом” неперервної творчої діяльності самої дитини. Таким чином, еволюція суб’єктного простору є прямо залежною від самовідтворюючої активності індивіда, а отже, від сприятливих або

несприятливих для цієї активності соціокультурних умов. Звідси й визначальна роль дитиноцентризму як певної стратегії розвитку простору освіти м'якого типу, а також споріднених із ним принципів суб'єктності та розвиваючого характеру навчання у формуванні суб'єктного виміру освітнього простору.

Теоретично, учень завжди сприймався як смисловий центр освіти, а тому кожен педагог утверджує пріоритетність інтересів дитини у реалізації освітніх завдань. Проте, практика показує, що ця суб'єктна “аура” може мати досить відмінні розміри. Її розширення або звуження безпосередньо пов'язане із відповіддю на споконвічне філософське питання: “Що є первісним?”. Отже, що має першочергову значущість для педагогіки: учень або навчальний матеріал?

Для традиційної педагогіки первісним (бо доступним!) є все таки той навчальний матеріал, яким вона може вільно оперувати, структуруючи за курсами, розділами і темами, у відповідності з певними освітніми цілями та методами навчання. Примат змісту освіти над свідомістю дитини, що перебуває у неперервному процесі формування, породжує “бездітну” педагогіку. Таке ставлення до учня позбавляє його можливості вибудувувати свій власний освітній простір, а відсутність суб'єктного простору унеможлиблює розвиток освітнього простору в цілому.

Історія становлення педагогічної думки свідчить про дієвість інших підходів до вирішення дилеми “учень або зміст освіти”. Так, однією з перших спроб утвердження значущості учня в освітньому процесі знаходимо у Сократа: свідомість дитини являє собою не лише вихідний та кінцевий пункт освітнього процесу, вона ж є його головним рушієм, актуалізуючи лише ті знання, які потрібні для саморозвитку. Сократ доводив: свідомість людини спрямована на добро й істину, а досягти щастя можна, лише подолавши суперечність між особистим та суспільним буттям. Мислитель настільки зосереджує освіту на свідомості учня, що виключає з ужитку слова “учитель” і “учень”, надаючи перевагу такому визначенню, як співбесідник. Першочерговим завданням наставника він вважав пробудження душевних сил учня. У пошуках істини учитель й учень мають знаходитися у рівному

становищі і керуватися тезою “Я знаю, що я нічого не знаю”. Таким чином, Сократ одним із перших довів: знання значуще, якщо воно особистісне, а рушіями освітнього процесу є ніщо інше, як особистісні смисли.

Яскравим прикладом дитиноцентризму в освіті є педагогічна концепція Ж.-Ж. Руссо, який утверджував необхідність пристосовувати виховання до дитини. Мислитель обстоював пріоритетність інтересів дитини із таким емоційним запалом, що фактично “відкрив” дитинство для педагогіки. Сумним вироком тодішній системі освіти звучить його вираз “дитинства не знають”, адже замість того, щоб виховувати людину для неї самої, прагнуть виховувати її для інших” [113, с. 203].

Головним природним правом людини Руссо вважав право на свободу, саме тому ним було обґрунтовано ідею вільного виховання, яке допомагає природі долати шкідливі впливи. Мистецтво наставника ж виявляється у тому, щоб “нічого не робити з дитиною”. Філософ доводив, що на дитину впливають три фактори виховання: природа, люди, суспільство. Кожен із них виконує свою роль: природа розвиває здібності і почуття; люди демонструють, як ними користуватися; суспільне життя збагачує досвід. Усі разом вони створюють сприятливі умови для природного розвитку дитини. Завданням вихователя є гармонізація дії цих сил, а найкращим вихованням є, в першу чергу, самостійне збагачення досвіду. Таким чином, Руссо у своїй програмі “прогресивного, заперечного” виховання розвиває сократівську ідею самовдосконалення особистості.

Педагогічна концепція Дж. Дьюї, на відміну від педагогічних поглядів Сократа і Руссо, відрізняється лаконічністю і прагматизмом. Він також прагне розширити межі суб’єктного простору, ґрунтуючись на досягненнях своїх великих попередників. Якщо Руссо, за півтора століття до Дьюї, сформулював основні засади трудової школи, а саме: виховувати в учня бажання самостійно пізнавати світ, на противагу бажанню вчителя давати готові знання; послідовно вивчати природу і суспільство, замість відірваних від життя предметів (у Руссо – книг); залучати дітей до праці, поступово ускладнюючи форми суспільної

праці, як фактора, що інтегрує масиви різнопредметних знань. То американський учений реалізує на практиці постулати вільного виховання, створює таку освітню систему, яку можуть відтворити й інші педагоги. Дитиноцентризм, як філософсько-умоглядний принцип, набуває практичного наповнення. Ідея діяльнійснї свободи учня не лише утверджується у педагогіці як цінність, вона знаходить своє конкретне вираження у системі комплексного навчання. Як значущий факт педагогічної реальності, дитиноцентризм починає суттєво впливати на характер наукового мислення педагогічного співтовариства, тим самим сприяючи діалектичному перетворенню педагогіки із науки про освіту в науку про освіту людини.

Дитиноцентризм утверджує значущість суб'єктного простору дитини у розгортанні процесу освіти. Учень відіграє у ньому центральну роль, але це можливо лише тоді, коли він перебере на себе частину дидактичних функцій, які традиційно були прерогативою учителя. Прогресивна педагогіка зорієнтована на співробітництво учителя й учня, яке може мати місце за умови їх відносної рівності в ході освоєння змісту освіти. Визначальною ознакою особистісно орієнтованої освітньої парадигми є відмова від монополії учителя на знання, адже запропонований ним знаннєвий ресурс не вичерпує необхідного, особистісно значущого для кожного конкретного учня змісту освіти.

До обґрунтування антропологічних основ освітньої діяльності вдається і В. Біблер. Його освітня концепція за своєю філософсько-педагогічною сутністю близька сократівській: свідомість розглядається мислителем як істинний і невичерпний простір для реалізації свободи вибору учня. На думку мислителя, “людина культури” – інтегральна вільна індивідуальність, що поєднує у своєму мисленні і діяльності не поєднувані одна з одною культури, форми діяльності, смислові спектри [22, с.47].

Антропологізм біблерівського підходу виявляється в утвердженні центральної ролі учня в освітньому процесі, в осмисленні його мислєдіяльності як найважливішого фактору організації освітнього простору. Те, що в освітній

системі може існувати відокремлено одне від одного як оригінальні фрагменти різних культурних епох (наприклад, як розуміння числа в Античності, Середньовіччі, у Новий час), у свідомості учня набуває цілісного, інтегрованого характеру. Активний розвиток свідомості дитини, формування її суб'єктного простору забезпечується інтеграцією якомога більш віддалених в історичному часі і культурному наповненні “сміслових аспектів”.

Дитиноцентризм виявляється у діяльнісному характері освіти і передбачає наповнення освітнього простору особистісними смислами, створення таких умов, за яких активізуються індивідуальні функції дитини. Саме із оформлення суб'єктного простору учня розпочинається становлення цілісного освітнього простору. Його подальше розгортання у територіально-предметному вимірі і надалі – у знаково-символічному – утворює повний цикл просторового розвитку освіти.

Якщо ж учень із його внутрішнім світом втрачає свою панівну роль в освітньому процесі, й, відповідно, у суспільній свідомості Людина перестає бути моделлю Всесвіту, а її життя і внутрішній світ стають лише однією із ланок складної і чітко структурованої реальності, то освіта розвивається за моделлю жорсткого освітнього простору і у своєму найбільш концентрованому вигляді перетворюється на систему.

У свій час римська освіта запозичила із грецької культури ідею освітнього простору, проте кардинально змінила її суть: було втрачено тілесно-антропологічний характер освіти, й предметність “поглинула” суб'єктність.

Якщо давні греки розуміли освіту як шлях універсального розвитку людини, то для римлян вона виступає вже засобом утвердження непорушності державності, владарювання над світом. Цілі римської освіти мали суто практичний характер, і на відміну від грецької із її циклічним характером, були чітко направлені. Вони спрямовували не до гармонійного ідеалу людини, а до виховання високопрофесійних ораторів-політиків, які водночас повинні були мати знання із різних галузей. Отже, римська цивілізація була зорієнтована на формування практично-діяльнісних якостей людини, що у

більшій мірі дозволяли досягти успіху у житті. Діяльність римлян зосереджувалася навколо суто практичних державних завдань, розв'язання яких потребувало політичної обізнаності, правової волі і практичного складу розуму. Саме тому культура Риму не відзначається багатством філософської думки при активному розвитку таких галузей, як юриспруденція, медицина, будівництво і військова справа.

Предметоцентризм римської освіти дозволяє зробити висновок про “жорсткий” варіант розвитку освітнього простору у цих територіально-часових межах. Іншим прикладом жорсткого освітнього простору може слугувати модель єгипетської освіти, для якої проблема повноцінного і всебічного розвитку особистості теж не була актуальною, адже давньоєгипетські школи повинні були формувати дисциплінованих, вольових виконавців, професіоналів у певній галузі суспільного життя.

Таким чином, визначальними для розуміння м'якості або жорсткості освітнього простору є дитиноцентризм та соціоцентризм у розвитку суспільної свідомості.

Соціоцентризм утверджує пріоритетність інтересів держави та соціальних перетворень по відношенню до інтересів і потреб людини. Своє яскраве вираження соціоцентризм здобув в ідеології марксизму, яка успадкувала просвітницький погляд на людину як продукт зовнішніх чинників (життєві ситуації, виховання) й визначала сутність людини як комплексу соціальних відносин. Відхід К. Маркса від антропоцентризму, заявленого в “Економіко-філософських рукописах 1844 року” і “Маніфесті комуністичної партії” (“вільний розвиток кожного є умовою вільного розвитку усіх”) виразно простежується у його концепції формаційного розвитку суспільства як історичного процесу, в межах якого людина є лише елементом виробничих сил.

У розумінні “м'якого” простору освіти дитиноцентризм тісно пов'язаний із національним характером освітньої діяльності. Культура народу й освіта – це своєрідні симетричні макро- і мікросвіти. У кожному із них генеруються процеси, що отримують свій розвиток у симетричному світі. Саме культура

може вважатися найбільш загальною моделлю цілісного, науково обґрунтованого культуровідповідного освітнього простору, у якому дитина в змозі вільно розвиватися.

Ступінь відтворення в освітньому просторі національної культури в усій її органічній цілісності й осмисленні історичного розвитку є визначальним для конституювання м'якого простору освіти. Відтворення культури відбувається, перш за все, у свідомості учня, де і народжується її цілісний образ. Саме тому концентрація національної культури у суб'єктивному просторі особистості є показником її здатності до культуротворчості у реальному житті.

Ідея національної відповідності освіти досліджувалася багатьма філософами й педагогами. Вагомим внеском у розробку проблеми виховання в нерозривному зв'язку із цінностями та ідеалами свого народу стали праці К. Ушинського, який обґрунтував принцип народності як священний принцип народного виховання. Педагог відстоював ідею народної школи, шукав розкриття та розквіту народності через школу, але в його народності немає й тіні шовінізму, у його любові до Батьківщини немає ані самозвеличення, ані відкидання інших народів, а, як зазначає В. Зеньківський, є лише та велика правда, що не можна стати людиною поза своїм народом, поза його історичним життям, поза його вірою. “Через мову і літературу ми вбираємо в себе – несвідомо, але глибоко – ті початки, якими жив, які виробляв наш народ, а в релігійному вихованні нам відкривається могутнє джерело духовного розвитку і творчості” [94, с. 68].

Термін “народність” К. Ушинський розуміє як своєрідність кожного народу, що зумовлена його історичним розвитком, географічними, економічними, політичними та іншими умовами його життя. Народність – це національна самобутність народу і коріниться вона, на думку видатного педагога, перш за все, у характері народу. Тільки народне виховання є живим органом в історичному процесі народного розвитку, єдиним джерелом історичного життя держави. І так, як для малюка тільки тоді не шкідлива чужа їжа, коли він, напоєний молоком матері, вже здобув достатньо сили, щоб

переварювати і вживати цю чужу їжу, так для нас такою рідною груддю є наша народність і наша народна релігія.

Саме тому К.Ушинський виступав проти намагань уряду провести шкільні реформи шляхом запозичення іноземної системи виховання. Він вважав, що громадське виховання є продуктом довготривалого історичного розвитку нації, його неможливо створити у кабінеті або запозичити в інших народів. Мета виховання, на його думку, визначається на основі уявлень про досконалу людину, які є специфічними для кожного народу: “Кожний народ має свій особливий ідеал людини і вимагає від свого виховання відтворення цього ідеалу в окремих особистостях.” “Виховання бере людину всією зі всіма її народними й частковими особливостями, – її тіло, душу, розум, – і, перш за все, звертається до характеру, а характер і є саме той ґрунт, у якому коріниться народність...”[247, с. 228.].

Таким чином, системне відтворення в освітньому процесі національної культури в усій її органічній цілісності й осмисленні історичного розвитку свідчить про м'який характер простору освіти, тоді як культурна уніфікація означає його розвиток за жорстким сценарієм.

Багатовікова історія соціокультурного розвитку людства переконує: не лише на практиці, але і в теорії не існує універсальної виховної системи для всіх народів. І як не можна жити за зразком іншого народу, так само не можна виховуватись за чужою запозиченою педагогічною системою. Водночас, історія знає і багато прикладів, коли “чужорідні” соціальні, зокрема освітні, матриці було перенесено в незмінному або недостатньо адаптованому вигляді у суспільне буття народу. Так, в останні десять років ХХ століття на пострадянському просторі відбулася тотальна заміна інституціональної структури на усіх рівнях життя суспільства. Тоталітарна держава із жорстким централізованим управлінням була трансформована у низку самостійних держав із демократичним суспільним устроєм і ринковими відносинами в економічній галузі. Відбулися кардинальні зміни й у царині ідеології: система

комуністичних цінностей була скасована, а офіційним орієнтиром для молодих держав стали права і свободи людини як найвища суспільна цінність.

Відродження державності у більшості з цих країн було болісним і неоднозначним, адже калькування західних моделей соціального буття без урахування національної специфіки обернулося занепадом у багатьох сферах: в економіці, політиці, освіті. Таким чином, у соціальному просторі існують структури, які не дозволяють привнесений зовні інституційній матриці працювати на “повну силу”. Це, перш за все, фактори суб’єктивного (у широкому розумінні) характеру, обумовлені такими складовими соціального буття, як ментальність, цінності народу, архетипи культури.

Відповідно, у сучасному глобалізованому суспільстві на рівні реальної взаємодії людей можемо спостерігати такі схеми і моделі поведінки, що мають глибинний національний характер, і які співіснують із запозиченими і конститутованими політичними, юридичними і моральними нормами. Ці схеми не накопичуються, не синтезуються і не набувають зв’язного понятійного вираження. Їх можна розглядати як певний творчий “хаос” життя, але вони не в змозі забезпечити стійку кооперацію індивідуальних потенціалів. Їх можна частково зруйнувати або заборонити, проте не можна деавтоматизувати, або іншими словами, реконструювати для подальшого включення в інший соціокультурний контекст [108, с. 214].

На думку Ю. Хабермаса, модернізація якраз і охоплює не лише засоби суспільної взаємодії, господарство й управління, але й життєві відносини в цілому, певні усталені соціокультурні форми. А вони змінюються у відповідності із своїми ритмами і своєю логікою [261, с. 86-87]. Звідси й гальмування окремих педагогічних матриць, привнесених у нашу освіту із західних культурних осередків. Адже трансформація звичного життєвого простору конкретних людей і соціокультурних утворень триває значно довше, ніж зміна суспільного устрою або політичної ідеології. Практика показує, що найбільш успішними є ті соціальні інститути, які сформувалися саме у цьому

суспільстві. Вони генетично пов'язані із усією соціальною структурою, вкорінені у соціокультурному просторі.

Таким чином, формальне впровадження тих чи інших соціальних інститутів ще не забезпечує їх ефективної функціональної присутності у відповідному соціальному просторі – вони отримують буття у просторі і часі лише завдяки постійному відтворенню. Так, діяльність суб'єктів освітнього простору не є хаотичною, вона “розподіляється на потоки” за допомогою освітніх інститутів, які, у свою чергу, стають життєздатними завдяки рекурсивності цієї діяльності. Освітній інститут, як і будь-яка інша соціальна структура, не є “річчю у собі”. Якщо не відбувається його адекватного відтворення в діяльності – він зникає: ентропійні процеси призводять до рівномірного розподілу енергії у соціальній системі, що деструктують соціальний порядок. Онтологія освітнього інституту функціональна, адже він існує, допоки є затребуваним, а його затребуваність визначається доречністю у даному освітньому просторі. З огляду на це, для ефективного функціонування певної освітньої матриці у певних соціокультурних умовах потрібно, аби її установки не лише були механічно перенесені у конкретний освітній простір, а й інтегровані в його ціннісні структури.

Якщо проаналізувати змістове наповнення ціннісного та інституціонального аспектів конституювання освітнього простору, то виявиться, що вони утворюють протилежні полюси соціального життя. Не зважаючи на те, що як інститути, так і цінності виступають орієнтирами й навіть регуляторами діяльності людей та соціальної практики в цілому, у перших – вбачається формальність і примусовість, а у других – глибина й індивідуальність, а отже, свобода. Ціннісне начало безпосередньо пов'язане із людиною, що дає підстави багатьом дослідникам протиставляти його зовнішній інституціональній структурі. Сучасне суспільство прагне підпорядкувати життя людини функціональним імперативам безособистісних структур, інститутів і твердих парадигмальних установок. Водночас спостерігається й інша

тенденція, що відображає прагнення суспільства до антропологічних цінностей, що закладені в людині й ідуть від неї.

Із визначень понять “цінність” та “інститут” стає очевидною їх об’єктивна близькість: “цінність виникає як взаємодія зовнішніх факторів і потреб людини...[10, с. 39] та “...соціальні інститути суспільства являють собою кристалізацію неперервного метаболізму (обміну речовин, енергією, інформацією) між людиною та середовищем, в якому вона живе...” [75, с. 131].

Для розуміння глибинних причин цієї близькості доцільно звернутися до визначення понять “соціальний інститут” та “соціальний освітній інститут”. Перше – прийшло у соціологію та філософію з юриспруденції, де його розуміють як сукупність правових норм, що регулюють групу однотипних відносин (“інститут державної служби”, “інститут приватної власності” тощо). У більш широкому розумінні, соціальний інститут являє собою сталу форму соціальної практики, що забезпечує відтворення зв’язків і відносин у межах певної соціальної структури, виходячи із цінностей і досвіду більшості населення. Таким чином, будь-який соціальний інститут – це формалізація певної сукупності цінностей.

Що ж до другого визначення, то інститут освіти постає насамперед як засіб соціального контролю, як механізм регулювання соціальних відносин (яким він надає сталості та визначеності) та накопичення і передачі знань, соціального досвіду, відтворення та розвитку культури, цілеспрямованого формування особистості, інтелектуального потенціалу суспільства.

У зв’язку з тим, що смисли і цінності людини, включеної в педагогічний процес, не завжди були пов’язані з освітою, то соціальний освітній інститут нерідко виступав для індивіда ззовні нав’язаною силою, не пов’язаною з його особистісними цілями, цінностями. Диференційованість і самодостатність окремих сфер індивідуального розвитку приводили до того, що педагогічний процес у рамках інституалізованої освіти міг не формувати духовну цілісність особистості. Наприклад, у Середньовіччі це завдання виконувала церква.

Аби пояснити включеність освіти в особистісні смисли індивіда сучасної епохи, необхідно проаналізувати, які особистісні якості, що не стали об'єктом усвідомленої і цілеспрямованої уваги формальної системи освіти, є водночас вирішальними для майбутнього. А це передбачає “переоцінку цінностей”, з новим розумінням цінностей минулих епох та їх значення для сучасної культури. Як наслідок, відбувається усвідомлене переосмислення завдань освіти, і в освітньому просторі з'являються нові “образи”, “зразки”, педагогічні ідеали. Так, однією з особливостей постмодерного освітнього простору є ірраціоналізація свідомості, науки. Причому, прагнення вийти за межі теперішнього рівня свідомості призводить до визнання (і навіть перебільшення) ролі несвідомого, підсвідомого, більш глибоких прошарків психіки.

Інтенції, викликані сучасною культурною ситуацією “переоцінки цінностей” дозволяють говорити про нові цінності епохи, що у свою чергу, дає можливість зафіксувати два основних для освіти моменти: по-перше, зміну архетипів у сучасній культурі і, по-друге, факт пріоритету покладання цінностей стосовно будь-якої наявної освітньої системи. З цим пов'язане прагнення у формальній освіті вийти за межі інтелектуального дискурсу й існуючих форм, яке викликає потребу в нових педагогічних моделях, новій педагогічній культурі, новому змісті педагогічного процесу.

Таким чином, найбільш бажаним варіантом розвитку освітнього простору є така соціокультурна ситуація, коли два важливі начала соціального життя – ціннісне й інституціональне – не просто співіснують, а й урівноважують одне одного. Адже, хоча більшість людей у суспільстві мають спільні цінності (Добро, Красота, Справедливість), кожен формує своє суб'єктивне бачення цих цінностей і, відповідно, свій шлях їх реалізації. Соціальні освітні інститути певною мірою спрямовують усю різноманітність індивідуальних ціннісних інтенцій у загальнозначущі форми соціального буття – далекі від ідеалу, але впорядковані соціальні практики.

У таких зв'язках і виявляється дуалізм соціальної дійсності: соціальний простір століттями вибудовується Людиною, яка водночас сама стає об'єктом

для вже незалежних від неї зовнішніх сил, елементом системи, який легко замінити іншим. Людині подекуди важко втілити у життя свої власні цінності й устремління навіть тоді, коли на неї не “тисне” суспільство. Якщо ж має місце колективна спроба реалізації ціннісних імперативів, то їх викривлення стає незаперечним фактом. Саме тому альтернативою такій соціальній логіці могла б стати структура, що по суті своїй є протилежною інституціональній, – соборність.

Поняття “соборність” ще у Київській Русі вживалося у значенні “цілісний”, “об’єднаний”, “неподільний” [140, с. 31]. Політика князів, спрямована на “збирання земель”, прагнення надати цьому процесу легітимного характеру зумовила змістову трансформацію поняття “соборність”, яке розглядалося вже як єдність територій, населених одним народом, їх належність до однієї держави [140, с. 32].

Однак соборність не зводиться до територіальної спільності. Територіальна соборність має доповнюватися духовною, спільними інтересами, переживаннями, реакціями на потреби часу. У такому контексті вона становить складник національної ідеї, у зміст якої органічно вплетені національна солідарність, патріотизм, єдність цінностей. На думку С. Возняка, поняття соборності можна окреслити як етнопсихологічний та соціокультурний феномен, змістом якого є природний потяг народу до єдності та зусилля щодо консолідації усіх верств суспільства для реалізації спільних цілей [50, с. 43].

Таким чином, якщо інституціональність – це зібрана у точку єдність, що нівелює множинність (у соціальних інститутах, як би ми до них не ставилися, нам доводиться лише грати свої соціальні ролі), то соборність втілює у собі єдність у множинності, де суб’єкт залишається собою і, що найголовніше, його ціннісні орієнтири співпадають із цінностями інших. У першому випадку люди змушені діяти й узгоджувати свої дії з іншими в ситуації, коли ніхто з них не знає істини або має про неї дуже поверхове уявлення, у другому – соборність виступає в якості конституюючої передумови для досягнення членами певної спільноти єдиної і зрозумілої для усіх істини. Соборність й інституціональність

слід розглядати як ознаки конституювання простору освіти, у яких виявляється полярність способів об'єднання його суб'єктів. Ступінь прояву цих ознак є показником м'якості або жорсткості освітнього простору.

Для розуміння наступної діади ознак розвитку освітнього простору необхідно проаналізувати можливі підходи до організації його складових елементів.

Так, якщо організуючим началом для освітньої діяльності виступає прагнення її суб'єктів до наукового порядку, до математизації емпіричного, до класифікації і впорядкування явищ і фактів, соціально-просторової регламентації, то має місце раціональна структуризація простору освіти.

Вповні цей підхід було реалізовано у XVII-XVIII століттях – в епоху підготовки і розгортання першої промислової революції, становлення науки нового часу, ранніх буржуазних революцій.

На думку М. Фуко, XVII століття знаменує собою зникнення колишніх забобонних, сповнених магією поглядів, і встановлення у царині природи наукового порядку [260, с. 89]. Істинне пізнання знаходить своє відображення у діяльності чистого розуму, який для сприйняття і осмислення світу використовує засоби дедукції. Ключовими для цієї епохи стають поняття порядку, вимірювання, структури. Це особливе ставлення до Порядку притаманне і періоду Відродження. Проте, якщо тоді його тлумачення поєднувало семіологію з герменевтикою і було по суті пізнанням подібності, то вже класичне впорядкування за допомогою знаків передбачає осмислення усіх емпіричних знань на засадах тотожності і відмінності [260, с. 139]. Герменевтичний підхід змінюється позитивістським, інтерпретація – аналізом.

Під впливом поглядів Декарта, Гоббса, Ньютона, Лейбніца явища природи починають розкладати на певні фізично-просторові елементи й елементарні функції, інтерпретувати поведінку природи як результат просторово-геометричного розташування її частин. Природа осмислюється у просторі вже у декартовій системі координат. Поділ природних явищ на їх просторові елементи й елементарні просторові відносини, знання математично і

геометрично виваженого зв'язку між цими відносинами, способами руху і дії сил, осмислення нових конфігурацій і структур у відповідності із математичними законами сформували новий принцип владарювання над природою: змінювання як розкладання на елементи, як синтез цих елементів у нові конфігурації.

Своєрідність конструювання простору у класичну епоху описана у працях М. Фуко. Він підкреслює, що науки завжди несуть із собою проект нехай навіть віддаленого, проте остаточного впорядкування світу; вони завжди спрямовані на відкриття простих елементів в їх зростаючому ускладненні; у своїй стихії вони являють собою таблицю, певне розташування результатів пізнання у відповідній своєму часі системі. Таблиця є центральним елементом у знаннях XVII-XVIII століть... Це мало місце тоді, коли розсіявши невизначене коло знаків і схожих ознак, та перш, ніж приступити до організації історичних і казуальних серій, епістема західної культури відкрила простір у таблиці, який вона безперервно перетинала, починаючи із вихідних форм впорядкування і закінчуючи аналізом найбільш складних уявлень [260, с. 109].

Осмислення світу у таблицях, намагання створити певну мережу емпіричного знання було притаманне і Карлу Ліннею. На його думку, структурування є оптимальним способом позначення будь-якого явища. Обрану для встановлення схожості і відмінності структуру учений називає ознакою, що покладається ним в основу класифікації рослинного і тваринного світу. Класифікація і структурування дозволяють історії виконати своє завдання, що полягає у розташуванні і найменуванні. Отже, об'єкт повинен посісти певне місце у просторі, що є частиною розгалуженої просторової структури. А можливість визначення місця об'єкта з'являється завдяки його сутнісній ознаці, яка виступає як метатекст, тобто найпростіша форма наукового метаопису. Цей метатекст транслює у досліджувану реальність вже не ознаки, а чітко визначені правила. Для наукового світогляду Нового часу характерними є впорядкованість, струнка архітектоніка, чітка співвіднесеність будь-якого просторового об'єкта із відведеним йому місцем.

Образ таблиці, як універсальної моделі простору, мав значний вплив і на формування територіально-предметної складової освітнього простору у цей період. Так, уся дидактика Я. А. Коменського пронизана питанням належного впорядкування: у пансофічній школі “панує цілковитий порядок”, для кожного елементу освітнього процесу визначено його місце, час і функція. Освіта, наслідуючи у природознавства такі риси наукової картини світу, як раціоналізм, структурність і механістичність, в організації і змісті відтворює процес моделювання природи.

Таким чином, культура Нового часу формується як культура раціоналістична. Кожна із галузей культури являє собою раціонально організовану систему із своїми вихідними принципами і правилами переходу з одного стану в інший, від одного знання – до іншого. Логічна послідовність операцій у науковому мисленні або у будь-якій іншій діяльності стає визначальною в їх плануванні й організації. Пошук засадничих основ, які б задовольняли вимоги логіки і розуму, стає найважливішим завданням філософії (прикладом може слугувати доведення Р. Декарта “Мислю, отже існую”). Розділення змісту знання на вихідне, фундаментальне і похідне стає основою для побудови його ієрархічних схем і оформлення певних знансєвих “порцій”, які “подаються” учневі у тому чи іншому класі. Структурування освітнього простору відбувається за принципом класів-сходинок, аби, як висловився Я.А. Коменський у своїй “Великій дидактиці”, попереднє повсюди прокладає шлях наступному й запалювало для нього світло. Остаточно виділяється початкова, середня і вища ланки в системі освіти. Відбувається переорієнтація еліти: не попередня еліта опановувала (управляла) освітою, але освіта почала формувати нову еліту.

У жорсткому освітньому просторі культура набуває утилітарного характеру. Ідея корисності, придатності знання для тієї чи іншої справи або професійної галузі стає домінантою у розвитку освітнього простору. Звідси орієнтація кожного навчального закладу на підготовку випускника до наступної освітньої “сходинок”, виробничої або наукової діяльності тощо. Матеріальне підтвердження пройденого етапу освіти, як-от: атестат, диплом,

магістерська мантія, стають визначальними архітектурними елементами освітнього простору. Таким чином, раціональна структуризація простору освіти засвідчує жорсткий варіант його розвитку. У гіпертрофованому вираженні прагнення до раціональної структуризації нівелює саму ідею освітнього простору, перетворюючи його на систему.

Формування м'якого освітнього простору забезпечується завдяки самоорганізації і саморегулюванню відкритих систем. У такому випадку актуалізується трансдисциплінарна метамова горизонтальних зв'язків, аналогічна символічній мові принципів донаукового пізнання. Акцент переноситься з вивчення стану впорядкованості, рівноважності на дослідження механізмів самоорганізації, народження і перебудови структурних компонентів простору освіти.

Криза класичної системи освіти, як один із аспектів глобальної кризи, обумовлена орієнтацією на дисциплінарний підхід, жорстке розмежування гуманітарних і природничо-наукових дисциплін. Як наслідок, формується не лише фрагментарність бачення реальності, але й відбувається її деформація, що в умовах сучасного постіндустріального суспільства не дозволяє адекватно реагувати на екологічну кризу, нестабільність суспільних й економічних практик.

Зростання рівня складності і невизначеності породжує небезпеку втрати організаціями мети свого існування, здатності до адаптації в умовах стрімких змін середовища. Водночас окремі живі організми, для яких навчання (як в онтогенетичному, так і філогенетичному смислі) є природним заняттям, виявляють значно більшу пластичність і гнучкість у своїх реакціях на зміни навколишнього середовища. Для вищих живих організмів навчання – це набагато складніший процес, ніж сприйняття і накопичення інформації. А тому життєздатність освітнього простору залежить від того, які зміни відбуваються в окремих педагогічних системах, і наскільки глибоко ці зміни і пов'язані із ними можливості будуть осмислені суб'єктами освіти і використані для освоєння нової інформації.

Отже, мова йде про становлення організацій, що здатні до самонавчання і саморегулювання у процесі свого функціонування; вони постійно урізноманітнюють способи взаємодії з оточуючим середовищем, швидко адаптуються до мінливих зовнішніх і внутрішніх умов. Це високо децентралізовані, відкриті системи, у яких, незалежно від численних трансформацій на локальному рівні, зберігається впорядкованість і доцільність у загальній структурній композиції.

Культура Нового часу – це культура монологічна, культура одного голосу – розуму. *Cogito* є рушійним чинником розвитку цієї культури. “Що є розумним, то є істинним, а що істинне – те розумне”, – проголошує Гегель. Розум визнається єдиною твердою основою просвітництва, що призводить до утвердження доміантної ролі учителя у педагогічному дійстві, адже саме він є уособленням розуму і знає відповіді на усі питання. Урок перетворюється на монолог, де спочатку говорить учитель, а потім у такій же монологічній формі відтворює почуте учень. Асиметрія простору взаємодії учителя й учня виражається в односторонності оцінки процесу навчання, адже лише учитель має повноваження оцінювати результативність навчання.

Моносуб’єктний підхід до освітнього процесу був віддзеркаленням потреб індустріального суспільства, яке вимагало сумлінних виконавців, здатних тривалий час здійснювати однотипну діяльність. Звідси й одностороннє розуміння особистісного розвитку із вираженим природничо-науковим спрямуванням та вузькою професійною спеціалізацією. Проте, особистість є носієм найрізноманітніших когнітивних, діяльнісних, комунікативних, творчих властивостей та мотиваційно-сміслових параметрів або, інакше кажучи, інтересів. Тому модель педагогічної взаємодії, яка забезпечує одночасний розвиток, саморозвиток, самореалізацію вихованців і педагогів в освітньому просторі, гармонійне співіснування їхніх інтересів, як динамічну взаємодію емоційних, вольових, комунікативних та інших втілень, дозволяє формувати простір освіти м’якого типу. В рамках цієї моделі головним завданням педагога стає організація умов не лише для здійснення проблемно-методологічної

стратегії навчально-пізнавальної діяльності учнів, але і включення їх у процес полісуб'єктного діалогу.

У контексті досліджень діалогової сутності взаємодії вчителя й учня заслуговує на увагу концепція діалогу М. Бахтіна. Його філософські погляди співзвучні сучасним вимогам до культурологічного аспекту освітньої парадигми, у центрі якої – Людина. Досліджуючи діалог в локальному аспекті як комунікацію між викладачем і учнем, М. Бахтін зосереджує увагу на розумінні особистості як особливого індивідуального світу культури: “Три галузі людської культури, а саме наука, мистецтво і життя, здобувають цілісність лише в особистості, яка й поєднує їх у своїй єдності” [13, с. 53]. Діалог – це не просто форма людських взаємовідносин, яка забезпечує атмосферу комфортного існування співбесідників і дозволяє їм пізнати одне одного. Це єдиний шлях пізнання навколишнього світу.

Вказуючи на взаємозалежність сутнісного самовідчуття індивідів від ступеню сприйняття їх одне одним, М. Бахтін наголошує на деструктивних наслідках монологізму [62, с. 90]. “Інший” – це той, за ким я вивіряю своє буття. Якщо я не визнаю його хоча б часткової правоти, не спробує прийняти цю правду, перетворити її у частинку свого буття, я збіднюватиму самого себе. Войовниче відкидаючи іншу точку зору, я заперечую не чужу ідею, а чужу буття. У монологічній системі Інший у кінцевому рахунку обов'язково є ворогом і його належить знищити. Але усуваючи чуже буття, я руйную основи й власного існування. Я приречений, як тільки розірвав зв'язки з іншими. Це тепер і моя трагедія... Забуття і стирання “голосів” тягне за собою історичні катаклізми. Вони мають руйнівний вплив на усе людське існування” [62, с. 94].

Отже, згідно із концепцією М. Бахтіна, спілкування є спів-творчістю двох цілісних культурних світів-особистостей, суб'єктів творчості.

Ключовими поняттями, що розкривають сутність діалогу, є не лише взаємоповага, визнання права іншого на власні переконання і розвиток за власною траєкторією, але й ставлення до іншого як до цінності. Дійсно гуманістичним є тільки той діалог, в якому виникають особливі ціннісно-

змістові відносини, що ґрунтуються на інтересі не до функціональної значущості й “корисності” співбесідника, а до його внутрішнього світу, його потреб та інтересів [98, с .44].

Для монологізованої освітньої моделі характерною є нерівноправність як на рівні обміну інформацією, так і на рівні соціальної ролівої і міжособистісної взаємодії учителя й учня. Учитель є домінуючим а пріорі, він контролює і оцінює діяльність дитини, він є особистісним еталоном для учня. За такої схеми взаємодії учитель приймає і схвалює лише ту “частину” особистості дитини, яка відповідає його педагогічному ідеалу. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає зміну позицій її учасників: із панівної (учителя) і субординованої (учня) на рівноправні позиції, засновані на співтворчості та колегіальності.

В умовах формування нової інформаційної культури ідея філософії діалогу стає все більш актуальною. Адже саме принцип монологу, “центризму” визнається багатьма дослідниками причиною кризового стану сучасної культури [178, с. 119]. На сьогодні ця тенденція посилюється у зв’язку із технізацією життєдіяльності людини. Вступаючи у монологічні, однонаправлені комунікативні відносини, людина втрачає можливість проявити свої особистісні якості, заявити про свої світоглядні установки і, у свою чергу, отримати оціночні знання про себе. У такій комунікації немає головного – духовного обміну, смисловідтворюючої основи.

Таким чином, ознакою жорсткого освітнього простору слід вважати монологічність навчання і виховання, м’якого – діалогічний характер взаємодії суб’єктів освіти.

Узагальнення теорії і методології освітньої діяльності в їх історико-філософській ретроспективі дозволяє зробити наступні висновки щодо визначальних ознак конституювання м’якого і жорсткого просторів освіти.

Так, жорсткий освітній простір характеризує чітка детермінованість причинно-наслідкових зв’язків між його елементами, яка виключає будь-які випадковості в їх розвитку; прагнення до класифікації і впорядкування явищ і

фактів, соціально-просторової регламентації; беззастережне підпорядкування функціональним імперативам безособистісних структур, інститутів і твердих парадигмальних установок, переважно релігійного або ідеологічного характеру, а також однозначний соціоцентризм, що виявляється на усіх рівнях освітньої діяльності. Тоді як м'якому простору освіти притаманні гармонійна співвіднесеність соціальних перетворень й інтересів людини, наповненість освітнього процесу особистісними смислами, активізація індивідуальних функцій дитини; бережне ставлення до національної культури в усій її органічній цілісності; пріоритетність механізмів самоорганізації і саморегулювання відкритих систем; соборність як спосіб об'єднання його суб'єктів та діалогічність як визначальна ознака комунікативних процесів.

РОЗДІЛ 2.

Стратегії некласичного осмислення вітчизняного простору освіти (80-90-і роки XIX – початок XX століття)

2.1. Світоглядні пріоритети та вектори розвитку особистості в епоху пізнього Модерну

Класичне розуміння наукової картини світу, засноване на досягненнях Коперніка, Галілея і Ньютона, визначало розвиток освітньо-філософської думки впродовж багатьох століть. Для нього характерне ототожнення світу із механізмом, що одного разу був заведений творцем і надалі розвивався за законами динаміки. Світові процеси осмислювалися як лінійні і однозначно детерміновані минулим. В основі пояснення усіх явищ природи – причинно-наслідкові зв'язки, які виключали будь-які випадковості в їх розвитку. Зворотність часу була визначальною у твердженні про однаковість усіх станів механістичного руху тіл. Простір і час у сприйнятті людини мали абсолютний характер і ніяким чином не були пов'язані із рухом тіл. Існування суб'єктів осмислювалося як ізольоване від впливу інших систем, а закономірності більш

високих форм руху матерії було зведено до законів механістичного руху. Таким чином, в умовах класичної наукової картини світу сформувався відповідний тип наукової раціональності, що був заснований на ідеях класичної механіки Ньютона.

Світ як простий і однорідний механістичний Всесвіт поставав у вигляді годинникового механізму із детермінованою поведінкою його підсистем, що підпорядковуються універсальним законам. Таке уявлення щодо однозначності і однорідності механістичного Всесвіту було перенесено й на інші галузі людської діяльності: на структуру державного управління, на організацію виробничого процесу, на освіту. Завершення індустріальної епохи свідчить про недолугість механістичної моделі реальності, яка з самого початку піддавалася критиці.

Сучасні дослідження [204] доводять, що так звані “універсальні закони” насправді не є універсальними і можуть бути застосовані лише до локальних галузей реальності, для яких характерні стійкість, порядок, однорідність, рівноважність. Це замкнені системи із лінійними схемами розвитку, в яких потужність сигналу на “вході” і на “виході” залишається незмінною і рівномірно розподіленою. Аналізуючи досягнення І. Пригожина та І. Стенгерс, А. Тоффлер звертається до сучасної теорії самоорганізації систем і акцентує увагу на ньютонівській системі знань як свого роду “культурній дисипативній структурі”, поштовхом для якої стала соціальна флуктуація”[237, с. 17-18]. Тим самим він теж підтверджує тезу щодо можливості застосування механістичної картини світу лише до локальних ланок реальності.

Зведення “організму до механізму” зумовлює технократизацію освітнього простору у Новий час і появу такого специфічного типу самотності, як “самотність у натовпі”. Для людини пріоритетними виступають її професійні й соціальні функції, а отже, спілкування набуває формального характеру і не приносить задоволення. Не зважаючи на присутність інших, людина відчуває себе самотньою, вона перетворюється на функціонера, що спричиняє руйнацію її духовного світу. Саме у цей час зароджується екзистенційний тип

світосприйняття, який знаходить своє обґрунтування у філософських і педагогічних працях.

Наука, що принесла у життя людини технічний прогрес, не в змозі була заповнити вакуум, який утворився із втратою віри. Криза духовного світу людини XIX століття яскраво відображена у вислові Ф. Ніцше: “Бог помер!”. Втрата людиною своєї єдиної опори – Бога – призвела до втрати свого місця, свого власного простору. Новий тип мислення, що в подальшому стане релігією XX століття, представлено у філософії А. Шопенгауера. Людина ним осмислюється як беспорядна, загублена у безкінечному просторі і безкінечному часі величина, яка в силу своєї конечності завжди матиме лише відносно й ніколи абсолютне відчуття часу і місця свого буття [269].

Втрата людиною свого місця, функціональний підхід до особистості, що призвів до її стандартизації й уніфікації, стає поштовхом до розвитку окрім екзистенційної, ще й антиутопічної традиції. Поступове накопичення знань призвело у другій половині XIX століття до різкого технічного стрибка, до науково-технічної ейфорії, до розвитку культу науково-технічного прогресу, що стало причиною перенесення принципів побудови досконалої машини на людське суспільство. Так само, як у механізмі існує певна кількість деталей, кожна з яких виконує свою функцію, приводячи в дію ціле, так і в суспільстві безкінечну множинність окремих воľ необхідно підпорядкувати якомусь єдиному задуму. Якщо принципи дії машини стають еталоном суспільного устрою, то людина відповідно стає “гвинтиком” цієї машини, несамодостатньою деталлю, яку можна легко замінити на іншу. Таким чином, людина втрачає свою індивідуальність, “опредмечується”, стає бездушною складовою певного універсального механізму.

Формуванню некласичного розуміння світу і місця людини у ньому, поряд із досягненнями філософської думки, сприяли нові наукові відкриття, зокрема у галузі термодинаміки. Було доведено, що у термодинамічних системах – газах і рідинах – відсутня жорстка детермінованість на рівні окремих елементів системи – молекул, хоча на рівні системи в цілому вона залишається. Отже, на

зламі XIX – XX століть виникає нова картина світу, у якій кардинально змінюється схема детермінації – випадковість стає закономірністю. Нова квантово-релятивістська картина світу завдячує своєю появою А. Ейнштейну, М. Планку, Н. Бору. Формується новий тип некласичної раціональності, що спонукає і до переосмислення суб'єкт-об'єктних відносин.

Зазначені процеси детермінували становлення нової ідеологічної течії, що отримала назву “модернізм”.

В межах історико-філософського знання модернізм (від франц. *Moderne* – сучасний) слід розуміти як певний напрям розвитку суспільної думки, що в основі своїй передбачає оновлення і перетворення, заперечення традиційних культурних і соціальних форм, пошук нових принципів, невмотивоване експериментування.

Джерела модернізму вбачають і в раціоналізмі Нового часу, з його вірою у прогрес, і в культурних експериментах XIX-XX століть, і у глобальних суспільних потрясіннях початку XX століття (Перша світова війна, Жовтневий переворот 1917 р.). Проте усі концепції модернізму єдині у своєму радикальному прагненні докорінно перебудувати існуючий світ. Модернізм виходить з ідеї знищення жорстких, замкнених економічних, політичних, духовних та інших систем, які уповільнюють природний процес оновлення суспільства. Стрижнем модерністських процесів в історичному контексті, як правило, вважається індустріалізація, технічне удосконалення матеріального життя людини, а також лібералізація політичного устрою суспільства.

У першому ж теоретичному наближенні до поняття модернізму актуалізується питання про хронологічні межі цієї ідеологічної течії. Розбіжності в їх коректному визначенні пов'язані із неоднозначним тлумаченням феномену модерності в історії мистецтв, соціології та філософії.

Так, якщо сприймати модернізм як світогляд, що орієнтований на індивідуальність і наукове пізнання, то його історичні межі співпадають із межами філософії Нового часу, коли Ф. Беконом і Р. Декартом були обґрунтовані принципи наукового пізнання і раціоналізму. У такому випадку,

модерністською виявляється філософія раціоналізму, що пов'язана з ідеєю незалежності і активності суб'єкта і відстоює науковість філософського пізнання.

Окремі дослідники обґрунтовують взаємозв'язок модернізму і наукової революції, що забезпечила перехід від розуміння світу як керованого божественним промислом до усвідомлення законів саморегуляції по відношенню до суспільно-історичного розвитку [249]. Однак, приймаючи цю систему відліку, ми ризикуємо припуститися деяких грубих помилок. Зокрема, визнати, що модернізм хронологічно співпадає із філософією Нового часу, означає ототожнити кардинально відмінні світоглядні орієнтири суспільства на різних, досить віддалених історичних етапах.

Досить поширеним є розуміння модернізму як світогляду, орієнтованого на заперечення традиційних основ. У такому розумінні, хронологічні рамки модернізму виявляються невизначеними, більш того, неактуальним стає саме питання про історичне “розташування” модернізму. На думку У. Еко, кожна епоха має свій модернізм, тобто ідеологічне прагнення до новаторства і переосмислення традиції. Цей погляд на модернізм є вже більш наближеним до філософського осмислення, проте не забезпечує повного уявлення про даний феномен у філософії. Адже тоді модернізм слід розуміти як течію в ряді інших, що прагнуть до оновлення традиційних установок і цінностей.

Серед численних спроб дефінітивного означення поняття “модернізм” із філософського погляду та встановлення його хронологічних меж заслуговує на увагу позиція Д. Кіплінгера, який характеризує модерністську добу як тривалу неясність “або-або”, що мала місце у соціокультурному просторі другої половини XIX – початку XX століття.

Слід наголосити на коректному вживанні понять “модерн” і “модернізм”, що для нашого дослідження є принциповим. Якщо “Модерн” слід розуміти як тривалий період у соціокультурному розвитку європейських країн другої половини XIV – кінця XX ст., то модернізм осмислюється як його специфічне явище, яке на підставі ознак цілісності, універсальності, ідейно-теоретичної та

методологічної обґрунтованості вважаємо окремим напрямом розвитку філософської думки кінця XIX – початку XX століття, що знайшов своє відтворення й на теренах українській інтелектуальній традиції. Провідною ознакою модернізму є визнання пріоритету сучасного над традиційним.

Модерн як соціокультурна епоха проектувався на дві базові економічні моделі – ліберал-капіталізм і соціалізм, які в однаковій мірі претендували на спадок Просвітництва, уособлений в раціоналізмі, на ортодоксальну відповідність базовим установкам сучасності. Економічна історія XX століття пронизана драматичним протистоянням двох систем – капіталістичної і соціалістичної, які намагалися довести свою вірність тій цивілізаційній траєкторії, що була започаткована у витоків Нового часу. Марксистки вважали свою теорію найбільш “сучасною”, а отже, були переконані, що майбутнє – за соціалізмом, який здолає “архаїчний капіталізм”, як економічну модель, заражену рудиментами минулого. Ліберальні економісти, з свого боку, вбачали у соціалізмі економічну гетеродоксію, що нівелювала прості й зрозумілі принципи вільного ринку, природного економічного егоїзму й соціальної рівності можливостей, які лежать в основі світоглядних фундацій модернізму.

Модерн, що прийшов на зміну премодерну, витіснив на периферію, а то і в небуття, усе пов’язане із традиційними парадигмами. Дослідження і деміфологізація “відбитків” минулої епохи було найбільш захоплюючим заняттям для модерністів у XX столітті. Насправді ж, інтерес до так званого ірраціонального – це ніщо інше, як прагнення переможної модерністської раціональності освоїти ті гносеологічні пласти, подолання яких і визначає дух модерну. Усьому, що відносилось до немодерну, було відмовлено у праві на життя як втіленню “нецивілізованості”, “примітивності”, “архаїзму” тощо. Лише у XX столітті знову пробуджується інтерес до табуєваних устоїв традиційного суспільства, адже за ідилією модерну приховувався світ експлуатації, расизму, колоніалізму, класової зверхності. Усе це людство мало терпіти заради “цивілізації”, поступу прогресу. Протиріччя між очікуваним і реальним із багатьох людей зробило ворогів системи. Вони також вірили у

невідворотність прогресу, проте вважали, що людство має шанс вийти на шлях істинний лише у результаті великого революційного перевороту. Людина епохи Модерну виявилася менш раціональною і значно архаїчнішою, ніж стверджували позитивісти. Брутальність модерну по відношенню до премодерну обернулася для нього в подальшому агресією своїх же власних рудиментів. Так, європейський фашизм став нищівним спалахом такої реакції. Більшовизм, який начебто оперував раціональними моделями, був розпізнаний як архаїчна реакція дещо пізніше.

Дух модерну у ХХ столітті поступово відкривав для себе межі власної перемоги і усвідомлював її оманливість. На думку французького письменника Ж.Р. Блока (1884–1947), доба Модерну характеризується відсутністю будь-яких обмежень, коли свавілля влади не стримується ні релігійними, ні моральними засадами. Наполеон був першим практиком-одинаком сучасності, а Ніцше – її першим пророком, який спромігся втілити у слова ідеї, що вже заповнили суспільство. В цих ідеях – зневіра у доцільності і розумній обґрунтованості ходу історії, у справедливості суспільного устрою [24].

Напередодні 1914 року у Європі, як і у США, війна сприймалася позитивно, можливо, навіть більш позитивно, ніж у Римській імперії епохи розквіту. Один із героїв письменника-футуриста Жуля Верна, зображуючи ХХ століття без війн, із жалем зауважує: “Войовничість наша згасає, а разом із нею і наші піднесені ідеали”. В умовах повного прийняття війни людей вже не вражало безглузде кровопролиття на полі бою. Лише тоді, коли війна закінчувалася, широкі маси починали усвідомлювати усю її злочинність.

Такі світоглядні орієнтири визрівають у певні періоди розвитку цивілізації і є своєрідними імпульсами до самознищення та наступного відродження в оновленому вигляді. Очевидно, що такий збалансований, багатогранний і водночас динамічний і недосконалий механізм, як культура, має тенденцію до нестабільності і, в кінцевому рахунку, вибуху. Те саме відбувається із зіркою, яка досягши критичної маси, вибухає, спалахнувши найяскравішим своїм світлом, як спалахують великі культури, перш ніж піти у небуття.

Введення категорії “вибух культури”, як це ми бачимо у семіології Ю. Лотмана, дає можливість зафіксувати прояви максимальної активності суспільного організму у просторі і часі, коли відкриваються принципово нові можливості в освіті людини, у формуванні нової культури її мислення. Та чи можна вважати феноменологію епхи, прагнення до розпаду і цілковитого знищення константами в історії розвитку суспільних та інтелектуальних форм у момент переходу ними певного порогу складності?

Своєрідну відповідь на це питання дає З. Фрейд у есе “Цивілізація та її недоброчливіці”, створюючи міф про розум, з допомогою якого можна було б відвернути жахіття історії. “Інстинкт смерті”, притаманний як індивідуальній, так і колективній свідомості, є, за твердженням З. Фрейда, філософським тропом. Представлений ним аналіз неймовірного напруження, якого зазнають основні, нереалізовані інстинкти людини під впливом правил і норм цивілізованого суспільства, є актуальним і до сьогодні. Так само викликають інтерес численні постдарвіністські психоаналітичні дослідження природи людського прагнення до війни, до найвищого утвердження ідентичності ціною взаємознищення. Проте, незалежно від того, чи є ці механізми універсальними або ж історично обумовленими, на початку ХХ століття у суспільній свідомості остаточно оформлюється прагнення до “очищаючого полум’я Великого Модерну”.

Точкою відліку для переважної більшості філософських та педагогічних концепцій у цей час стає антропологічна проблематика, значною мірою посилюється увага до внутрішнього, суб’єктного простору людини, переосмислюється роль окремого індивіда в історичному процесі.

Модерн, який за влучним виразом Ю. Хабермаса, є “проектом сучасності”, із самого початку приречений залишитися незавершеним, адже в основі його – постійне оновлення, гонитва за актуальністю, модою. На думку М. Бермана, бути сучасним означає постійно перебувати в оточенні, що дає пригоди, владу, гру, зростання, зміну самого себе і світу. І водночас – це загроза зруйнувати все, що ми маємо, що знаємо, що ми є. Бути сучасним означає бути частиною

світу, в якому все “злітає у повітря”. А отже, модерніст приречений перебувати у постійних сумнівах, відчувати незадоволення собою і відсутність твердої життєвої основи. Цей стан ідеологічної невагомості неминуче обертається для нього ностальгією за класичною стабільністю, повернення до якої він вважає для себе неприйнятним.

Для модернізму характерні досить складні відносини із попередніми філософськими течіями: з одного боку, прагнення зруйнувати старі традиції та відкинути старих кумирів, з іншого, постійна залежність від них та власних історичних коренів. Ця ідея синтезу вже передбачає наявність певного вищого початку (абсолюта), який є джерелом людської діяльності, і який покликаний об'єднати мистецтво, мораль і знання. Так, для В. Соловйова таким абсолютом є Бог. Це першопочаток усього суцього, він випромінює добро, красу і мудрість. Для З. Фрейда таким джерелом стає Воно, тому вихідні засади будь-якої активності людини слід шукати у підсвідомих бажаннях людини. Із світоглядних настанов Ф. Ніцше виходить, що визначальною у житті людини і суспільства є воля, що виявляється у прагненні до влади.

В кожному випадку спостерігається прагнення модернізму до тотальності, яка, з одного боку, реалізується як ніцшеанська воля до влади, намагання поширити свої ідеї і цінності у маси, з іншого, відсторонюється від критики, створюючи своєрідний ідеологічний бар'єр. Тотальність модерністського дискурсу має релігійний характер, адже реалізується як “проповідь”, як експансивне розповсюдження ідей від тих, хто володіє знанням, до незнаючих. Адресатом метатексту у цей період стає маса, а сила експансії (владність, авторитетність) нової ідеології має більш виражений, агресивний характер, ніж у класичному філософському дискурсі.

Виникає враження, що модерністи виступають проти раціоналізму, адже і Ф. Ніцше, і З. Фрейд, і У. Джеймс, і С. Франк заперечують панівну роль розуму. Водночас жодного із цих філософів не можна назвати ірраціоналістом або містиком: кожен має обґрунтовану систему філософських ідей. Так, для З. Фрейда усі бажання Воно є цілком зрозумілими і конкретними, проте

недоступними для розуміння самого пацієнта. Тоді як психоаналітик в змозі не лише дізнатися про ці бажання, але й допомогти пацієнту вплинути на них. Отже, розум пацієнта виявляється безсилим перед підсвідомістю, а верховенство отримує розум психоаналітика, який здатен пізнати істинний зміст людської психіки.

У працях Ф. Ніцше спостерігаємо заперечення не розуму як такого, а лише тих його форм, що суперечать життю, придушують життєву силу людини. Водночас, рушієм життєвої сили, яку оспівує філософ, є воля, в основі якої розумні (прагматичні) принципи виживання і продовження роду. Життєві потреби людини мають цілком логічний характер і можуть бути усвідомлені розумом. Так само У. Джеймс у розмірковуваннях над сутністю і призначенням релігії визнає, що сила “розуму меркне перед містикою” [281, с. 234]. Наука, на думку філософа, не опікується тим, як позначаються її теорії на житті людини. Вона байдужа до внутрішнього досвіду індивіда, до ціннісного виміру буття. Релігія потрібна людині як джерело, з якого вона черпає сили для життєвої боротьби. Джеймс виділяє дві складові віри: інтелектуальну та інтуїтивну, перша з яких апелює до доказів існування Бога, друга – дається раз і назавжди [281, с. 245].

Як бачимо, модернізм орієнтується не лишень на розум як субстанцію, а на його особливі форми: економічний розум у К. Маркса, психоаналітичний розум у З. Фрейда, релігійний розум у С. Франка, інтуїтивний розум в У. Джеймса тощо. В основі філософії К. Маркса – прагнення побудувати онтологію (й теорію пізнання) на засадах світу товарного виробництва, а тому центром його теорії стає економічний розум. Він переконаний, що засоби праці є не лише мірилом розвитку людської робочої сили, але й показником їх суспільних відносин [156, с.191]. Отже, через економічне осмислення виробництва подається онтологічна, соціальна, політична й історична реальність.

Із проведених узагальнень очевидним стає прагнення модернізму до “окраїнного” становища, зокрема по відношенню до класичного європейського раціоналізму. Намагання встановити певні кордони у можливостях розуму

спостерігаємо і у пошуках меж свідомого і підсвідомого З. Фрейдом, інтелектуального і чуттєвого – У. Джеймсом, ідеології і науки – К. Марксом. Простежується загальна тенденція “втечі від раціоналізму”, який утверджував центральність розуму, переосмислення його ролі з позицій економіки, політики, психоаналізу, містики, релігійної ідеології, що врешті-решт призвело до певної реконструкції центральності.

Таким чином, якщо класична філософія зосереджувала свою увагу на центральному, головному, то для модернізму більш привабливим стає окраїнне, пограничне, що й пояснює його інтерес до малодосліджених пограничних галузей знання. Якщо для раціоналізму істинна лежить на поверхні і є для нашої свідомості чимось ясним і зрозумілим (*clare et distincte*), а все, що не може бути сформульоване логічно (містика, марення) не є науковим, а отже, не може вважатися істинним, то для модерністів усе зовнішнє виступає лише проявом внутрішньої сили або, за висловом В. Соловйова, “внутрішньої цілісності”. Саме внутрішні (приховані) сили самої людини, як-от воля (у Ф. Ніцше), підсвідомість (у З. Фрейда), класова ідеологія (у К. Маркса) виступають як світоутворююча сила на локальному і глобальному рівнях.

Модерністи заперечували механістичне бачення світу, його функціонування за раз і назавжди встановленими законами розуму, вони доводили його постійне прагнення уникнути цих законів. У цьому сенсі світ скоріше нагадує організм, який постійно розвивається і долає свої попередні стани. Таким чином, для модернізму неприйнятний суворий детермінізм, проголошений раціоналізмом. Наприклад, З. Фрейд не береться передбачати, як вплине на майбутній психічний стан пацієнта та чи інша подія із його життя, проте він переконаний, що теперішній стан психіки можна пояснити, виходячи із попереднього досвіду людини. У цьому аспекті розвинений модернізм, на відміну від його раннього зразка, уникає прогнозів і проектування майбутнього.

Узагальнення філософських пошуків II половини XIX – початку XX століття дозволяє представити світоглядні пріоритети та вектори розвитку особистості у двох “образах” Модерну. Розуміння специфіки цих образів є

вкрай важливим для аналізу змістового наповнення та структурних особливостей освітнього простору даного періоду.

Перший образ пов'язаний із розвитком суб'єкта як втілення свободи і творчості. Християнський світ домодерної епохи продовжує себе у Модерні через теорію активно-творчого розумного суб'єкта, здатного здійснювати контроль над своїми діями і життям. Суб'єкт осмислює свої дії як процес відповідального творення власного неповторного життя. Тріумф інструментального раціонального дійства, наукового розуму, що пробуджує світ від сну, тісно пов'язаний із християнською теорією суб'єкта, що утверджувала віддзеркалення божественної Персони в особистості людини. Історія Модерну – це, в першу чергу, розвиток ідеї вільного розумного суб'єкта. Ця ідея стала джерелом науково-технічного прогресу, соціальної й економічної модернізації світу, гуманістичної раціоналізації суспільного життя, демократії й індивідуальної свободи, і водночас, вона створила підґрунтя для супротиву владі, соціальному апарату, які пригноблювали людину, відкидаючи її право на особистісну свободу.

Трагедія європейського Модерну в його суперечливому характері, адже поряд із вище зазначеними здобутками, відбувається відторгнення персонального суб'єкта, заперечення онтології суб'єктності в ім'я примарного ідеального суспільства хіліастичного зразка. Модерн також позначений ігноруванням внеску християнства до європейської інтелектуальної скарбниці, знищенням християнського онтологічного дуалізму і теорії природного права, розчиненням суб'єкта в безликому порядку природи або натуралістично осмисленій історії.

Другий образ Модерну розкривається у практиках тоталітаризму. Він уособлює прагнення створити природний раціональний світ, у якому людина мала виступити в якості Бога, натомість усвідомила себе бранцем залізної клітки, сконструйованою тоталітарною владою.

У пошуку відповідної “природної” моделі суспільства і особистості Модерн абсолютизує радикальну детрадиціоналізацію, відкидає християнський образ

людини, утверджуючи його натуралістичне бачення. Така модель мала на меті облаштування соціально-політичного порядку без допомоги християнських релігійних принципів. Об'єднання людини і природи протиставлялося ідеї творіння, виконуючи антихристиянську функцію. Так звана “неоязичницька” модерністська думка представляє людину у світі, що керується природними законами. Ці закони відкриває розум, і він же цим законам підпорядковується. Відбувається ототожнення суспільства із соціальним тілом, яке функціонує у відповідності із усталеними законами, і яке має позбавитись від “нерозумних” форм організації, що апелюють до трансцендентного.

Таким чином, виникає суперечність між двома різними типами світорозуміння. Християнство утверджує пріоритетність етичної сфери у бутті людини, доводить можливість прилучення недосконалої людської особистості до абсолютної божественної Персони. Християнська персонологія базується на виділенні особистості у контексті її свободи, творчості, етичної діяльності, моральної оцінки світу, виходячи з того що вона віддзеркалює Абсолютну Особистість. Царство Боже – реальність, укорінена в трансцендентному, а не в іманентному, тоді як прибічники “природної” моделі суспільства мають чітко виражені натуралістичні пріоритети.

Зіткнення ідеї персональної свободи, пан-етичного бачення світу, християнського світорозуміння із натуралістичним світорозумінням приводить до нездоланих протиріч. Обидві позиції могли бути узгоджені лише за умови радикальних змін, що стали гаслом неязичницького Модерну.

Неоязичницький Модерн проголосив ідеалом людського існування повернення до природного колективізму, розчинення у безликій матерії. Подібна філософія у ході її ідеологічної трансформації привела до появи тоталітарних диктатур і утвердження влади міжнародних спільнот, що стали прокляттям ХХ століття. Осмислення людини не за образом і подобою Бога, а як втілення безликого космосу, призвело врешті-решт до її деперсоналізації. Людина втратила свободу, перетворившись на знаряддя бездушних механізмів влади, стала об'єктом маніпуляцій у добу тоталітаризму. Обґрунтовуючи втечу

людини в тенета соціального відчуження, нівелювання особистості в умовах панування соціального, натуралістична думка Європи готувала практику придушення індивідуальності, адже за ідеями досконалого природного устрою приховувалася небезпека групового відчуження, нехтування унікальною суб'єктивністю індивіда в анонімному колективі людей-об'єктів.

Тлумачення світу з позицій природної всеєдності, універсальної монолітної свідомості роду, в якому індивідуальне буття позбавлене реального змісту, закономірно переросло в апологетику тоталітаризму, концепцію маніпулювання людьми-речами від імені партій і держав. Концепція людської свідомості як єдиного природного і досконалого цілого обернулася формуванням анонімного і всеоб'єктивуючого “ми” у державах тоталітарного типу.

Модернізм тоталітарного зразка сформулював утопію “природного” раціонального суспільства, у якому розум не обмежується сферою наукової і технічної діяльності, а стає сакральним принципом маніпулювання людьми, коли абсолютна раціоналізація сприймається як єдино правильний спосіб організації життєдіяльності. Утвердження даного принципу тісно пов'язане із секуляризацією соціального простору, зокрема його освітнього інваріанту. Втілюючи утопію абсолютної раціоналізації й натуралістичної соціології, Модерн виявляє себе як епоха контролю, тоталітарної інтеграції і репресій.

Перша стратегія розвитку вітчизняного соціокультурного простору Модерну в основі своїй мала модель християнського Просвітництва. Важливу роль у реалізації цієї стратегії відіграли досягнення філософської думки у першій половині XIX ст., що були зосереджені в освітньому просторі Київської духовної академії. Порівняно із світськими навчальними закладами, в академії була краща освітня база, певна стабільність філософських курсів, усталені традиції духовно-етичної орієнтації. Відповідно, її вихованці мали більш високий рівень професійної філософської культури порівняно зі своїми колегами із світських академічних закладів. І хоча при осмисленні досягнень західноєвропейської філософської думки вони інтерпретували їх в духовно-релігійному плані, переважно з морально-етичної точки зору, ставлячи

одкровення Св. Письма вище за філософію, але все-таки обстоювали самостійність останньої, що, як показано при характеристиці поглядів О. Новицького, С. Гогоцького, П. Юркевича і П. Ліницького, мало своє виправдання і певний сенс.

Представники духовно-релігійної філософії прагнули розробити теорію філософського синтезу, яка мала на меті обґрунтування творчого розвитку християнського Просвітництва на теренах Російської імперії. Ця концепція, що поєднувала православний персоналізм із досягненнями західноєвропейського “раціо”, була покликана здійснити рецепцію базових дефініцій європейського філософського дискурсу і встановити їх автентичний зміст.

Таким чином, оформлення першого образу Модерну відбувається у вітчизняній релігійно-філософській думці, яка зазнає бурхливого розвитку наприкінці XIX – початку XX століття. Цей період по праву отримав назву релігійно-філософського ренесансу або срібного віку української культури. Він пов’язується із діяльністю філософських гуртків, які групувалися навколо Київської духовної академії та університету Св. Володимира. У проблемному полі філософських досліджень, здійснюваних у цих осередках, – гносеологічні, морально-етичні аспекти життя людини і суспільства. Провісниками даного напрямку філософської думки в Україні стають такі знані мислителі, як професор Київського університету О. Козлов, представники духовної академії П. Лінницький, С. Булгаков, Д. Богдасhevський, В. Певницький, В. Завітневич. Із середини 90-х років XIX століття філософські розвідки набувають більш світського характеру, що пов’язано із діяльністю професорів О. Гілярова, Є. Трубецького, Г. Челпанова. У цей час у Києві видавалося багато різнопланової філософської літератури, організовувалися релігійно-філософські зібрання, диспути, публічні лекції, у яких брали участь не лише духовні, а й світські особи. Так, у 1906 році члени філософського гуртка, започаткованого С. Булгаковим, видають у Києві єдину на той час в Російській імперії релігійно-філософську щоденну газету “Народ”, що була спрямована на християнське

відродження, поглиблення релігійно-філософської свідомості, висвітлення релігійних потреб тогочасного суспільства.

Отже, на теренах вітчизняної культури сформувалося оригінальне явище української культури – релігійна філософія, в межах якої розроблялися нові підходи до розуміння сутності релігійного світогляду, його зв'язків з іншими формами суспільної свідомості, розкривалися багатогранні можливості духовного відродження людини і суспільства в цілому.

Загалом, кінець XIX – початок XX ст. ознаменувалися запеклою боротьбою заснованого на просвітницьких традиціях раціоналістичного світогляду та духовно-релігійної філософії. У цей період набуває поширення ідея заміни філософії синтезом наукового знання, висловлена позитивістами О. Контом та Г. Спенсером, а потім прихильниками емпіріокритицизму. З іншого боку, проти раціоналізму просвітників активно виступали представники релігійної філософії, які вважали філософію принципово ненауковим способом осмислення людського буття. Водночас, при усій актуальності узагальнень, постулати духовно-релігійної філософії аж ніяк не збігалися з далеко не ідеальними реаліями тодішнього життя. Ідеалізм втрачав свої позиції і з розвитком науки й, за визнанням його представників, не міг задовольняти дослідне природознавство як адекватну методологічну основу.

В ідейній площині українського модерністського руху, з одного боку, простежуються впливи “філософії життя”, психоаналітичних досліджень, з іншого – філософських студій українського Просвітництва та романтизму, світоглядних перспектив народництва, вітчизняного феміністичного дискурсу. Ідеї збереження національно-народної ідентичності, що проголошували провідники народництва XIX ст., поступово асимілювалися з просвітницьким гуманізмом ідеологів “європеїзму” та “космополітизму”. Саме тому, основою вітчизняного феномену модернізму окремі дослідники [154, с.153–157] вважають таку складну суміш ключових філософських ідей, як індивідуалізм, антропоцентризм, об'єктивізм, гедонізм, утилітаризм, еволюціонізм.

Розробка цих ідей відбувалася, переважно у вищих навчальних закладах Харкова, Києва, Одеси. Так, уже в цей період Київський університет перетворився на значний осередок гуманітарної думки не тільки в Україні, а й у Росії. І не випадково, що саме в ньому навчалися або працювали мислителі, що увійшли до золотого фонду філософії російського духовного Ренесансу М. Бердяєв, Є. Трубецькой, С. Булгаков, Л. Шестов, Г. Шпет та багато інших.

Слід зазначити, що на початку ХХ століття духовно-антропологічний напрям філософської думки, який уособлює першу стратегію розвитку вітчизняного модернізму, отримав нових прихильників із лав прогресивно мислячої інтелігенції, що попервах мала досить радикальні настрої. Так, у певної частини інтелігенції можливість удосконалення суспільства та реалізації ідеалу істинної людини стала пов'язуватися не з революційною боротьбою та соціальними перетвореннями, а з моральним оновленням у релігійному пошуку. “Перехворівши” на марксизм, до таких світоглядних позицій прийшли яскраві представники російської й української інтелігенції. Зокрема, М. Бердяєв дійшов висновку, що звільнення від зовнішнього гніту можливе лише за умови вивільнення від внутрішнього рабства, а С. Булгаков сповідував ідею, що рух до “царства свободи” є не законом суспільного розвитку, а моральним завданням. Результатом таких духовних пошуків стало формування “нової релігійної свідомості” – ідейного руху, філософським кредо якого став ідеалізм, що тяжіє до релігії.

Не здобувши у марксизмі відповіді на актуальні для себе питання, деякі марксистки звернулися до неокантіанства. Від жорстких схем історичного матеріалізму вони прийшли до визнання вічних, позачасових цінностей, до ідеї всезагального морального закону, визнання людини як найвищої цілі. Гуманістична природа кантіанства мала для цих мислителів більш привабливий характер, ніж марксистська доктрина. Так, на початку ХХ століття, пройшовши шлях від марксизму до неокантіанства, М. Булгаков, С. Булгаков, С. Франк та інші стали активними прибічниками релігійної філософії. Її розвиток спричинив появу різноманітних форм філософського ідеалізму. Шлях найбільш

яскравих представників філософської думки від марксизму до ідеалізму був не лише фактом їх біографії, він засвідчив глибинні процеси, які відбувалися в усіх сферах культурного життя тогочасного суспільства.

У результаті пошуку нових духовних основ світогляду сформувалося філософська течія, яка отримала назву “богошукання”. У різні часи її представляли М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Іванов, М. Мінський, на формування світогляду яких значною мірою вплинула філософія мислителя і поета В. Соловйова, його ідеї про Душу Світу, Вічну Жіночність, Красу. Виникнення цієї течії було пов’язане із поширенням вчення про “нову релігійну свідомість”, що прагне до встановлення “царства божого на землі” на протигагу офіційному православ’ю, в якому, на їх думку, релігійна свідомість “закостеніла”. Своє завдання “богошукачі” вбачали у поєднанні інтелігенції з релігією, переосмисленні ролі релігії та мистецтва та утвердженні позацерковних релігійних ідей у духовній культурі тогочасного суспільства.

Іншою формою “нової релігійної свідомості”, яку можна вважати своєрідним протиприродним синтезом двох стратегій розвитку модернізму, став так званий “активістський напрям марксизму” – “богобудівництво”. Це ідеологічна платформа соціал-демократів, яка формувалася у період реакції після революційних заколотів 1905-1907 років. У середовищі інтелігенції з’явилося тяжіння до релігії, містицизму, почалася “лихоманка пошуків” виходу із тої ідейної, соціально-політичної і моральної кризи, у якій опинилося суспільство. Релігійному захопленню піддалися і деякі соціал-демократи, які входили до фракції більшовиків (А. Луначарський, М. Горький, М. Лядов).

Богобудівництво інколи визначається як “релігійний атеїзм”, спроба виразити марксизм у категоріях релігійної свідомості. У моделі “комуністичного раю на землі”, запропонованої “богобудівниками”, були суттєво посилені емоційні та етичні сторони марксистської доктрини. Це була доволі цілісна світоглядна система, у якій на базі теорії наукового соціалізму К. Маркса і Ф. Енгельса були допрацьовані деякі аспекти їх соціального ідеалу.

Так, А. Луначарський намагався створити нову концепцію перемоги над смертю, яка б склала гідну конкуренцію християнській. При цьому він не мав на увазі особисте, тілесне воскресіння. Ідея богобудівництва, намагаючись піднести цінність земного життя і надати смисл людським вчинкам не витримала конкуренції із релігією.

Друга стратегія розвитку модернізму, що уособлює прагнення створити природний раціональний світ, обстоювався вченими-природознавцями, зокрема О. Шкляревським, О. Коротнєвим, С. Чир'євим, О. Северцовим, В. Чаговцем, В. Високовичем, М. Холодним, І. Шмальгаузенем, М. Авенаріусом, Д. Граве, І. Білянкіним, І. Косоноговим, І. Скворцовим та ін., погляди яких достатньо висвітлювались у радянській історико-філософській літературі.

Складні переплетення ідей раціонального та духовного освоєння світу у вітчизняному дискурсі Модернізму визначили характер і структуру освітнього простору, в основі якого – особистість у системі її внутрішніх і зовнішніх, індивідуальних і соціальних потенціалів і смислів.

Досягти гармонійного поєднання внутрішніх і зовнішніх сутнісних ознак та властивостей “ідеальної” особистості філософи і педагоги пропонували як за допомогою кардинальних революційних перетворень, докорінної руйнації суспільних основ і утвердження панування раціональної свідомості – єдиного природного і досконалого цілого, так і так і поступово, у ході системних освітніх реформ, які передбачали удосконалення суспільства в цілому та кожного окремого індивіда зокрема як моральне оновлення у релігійному, духовному пошуку.

І якщо перший шлях конституювання освітнього простору засвідчував пріоритетність духовного початку в людині і в основі своїй мав яскраво виражені антропологічні світоглядні орієнтири, то другий передбачав утвердження першості цілого над одиничним, колективу над особистістю. З огляду на радикальні способи (зміна суспільного устрою за допомогою революції, відмова від традицій, докорінна перебудова соціальних інституцій, за потреби – терор) якими прибічники другої стратегії прагнули домогтися

поставлених цілей, вважаємо доречним охарактеризувати створений на відповідних засадах освітній простір як “жорсткий”. Водночас зазначимо, що для більшості філософських та педагогічних концепцій кінця ХІХ – початку ХХ століття найбільш прийнятною все-таки була антропологічна проблематика, що визначала специфіку освітнього простору “м’якого” зразка. Головна особливість її полягала у зміщенні наголосу з раціонально обґрунтованої й інтерпретованої освіти (в основі якої, в першу чергу, навчання) на освіту, що розуміється як виховання. Саме виховання виступає провідною категорією як філософської антропології у її педагогічних експлікаціях, так і неklasичної освітньої парадигми в цілому.

Таким чином, у боротьбі ідей щодо формування “ідеальної” особистості, які передбачали або кардинальні революційні перетворення, або поступальні, системні освітні реформи, що мали на меті моральне оновлення у духовно-релігійному пошуку, і відбувалося становлення освітнього простору епохи пізнього Модерну. Ці полярні стратегії розвитку і стали визначальними для конституювання простору освіти даного періоду у його жорсткому і м’якому варіантах.

2.2. Історичні та соціокультурні фактори модернізації освітнього простору на зламі століть

Обґрунтування провідних стратегій розвитку вітчизняного освітнього простору наприкінці ХІХ – початку ХХ століття не можливе без попереднього аналізу закономірностей освоєння відповідної території і соціалізації простору. Це складні і багато в чому суперечливі процеси, що детерміновані як природними, так і соціальними факторами. Заселення територій і обробка земель, внутрішня колонізація і оформлення національного ландшафту відбувалися у нерозривній єдності із постійно змінюваними природними умовами, які або виступали сприятливими факторами для цих масштабних історичних явищ, або навпаки, уповільнювали їх розвиток. Аналіз історичних даних, церковних книг та старих картографічних джерел дозволив окремим

дослідникам [111] зробити висновок про хвилеподібний характер процесу освоєння, який являє собою неперервне чергування “хвиль” соціалізації – розповсюдження впливу людини на ту чи іншу територію. За кожною з таких хвиль, що розширювала владарювання людини, слідувала епоха криз і занепаду, по завершенні якої заселені квітучі землі перетворювалися на занедбані пустки й поверталися у сферу впливу дикої природи.

Кожна хвиля соціалізації, в силу своєрідності природного фону, мала свою “мозаїку” співвідношення освоєних і незайманих територій. Ареали інтенсивного освоєння (фази територіальної експансії), що були охоплені різними хвилями, далеко не завжди співпадали між собою у просторі, як не співпадали й ареали, “ущільнені” внаслідок природних катастроф та геополітичних криз. Цей дисонанс пояснюється своєрідністю культурного, геополітичного й економічного підґрунтя кожної наступної хвилі освоєння або, інакше кажучи, специфікою хронотопу кожної епохи. Таким чином, сучасна топографічна мапа є результатом тривалої і досить складної історії розвитку численних гетерогенних елементів, успадкованих від різних хвиль – циклів діяльності етносу. Цей сформований у просторі і часі “малюнок” суттєво впливає на перебіг усіх соціально-економічних процесів, а тому цілком закономірним є протиріччя між новими економічними конструктами й успадкованими елементами колишньої мозаїки територіальної організації життя соціуму. Внаслідок даного протиріччя виникла й знайшла своє обґрунтування у науковій і публіцистичній літературі “проблема співвідношення центру й периферії”.

Відносини “центр – периферія” мають своє забарвлення на кожній освоєній території. В якості регуляторів цих відносин спочатку виступали природні умови, а в подальшому – дороги та інші лінійні з’єднуючі елементи. Поляризація освоєного світу завжди здійснювалася у відповідності з концентрацією діяльності (люди, ресурси, знаряддя праці, капітали, навички, традиції) та її деконцентрацією. Освіта як сфера буття, що *a priori* пов’язана із людською комунікацією в її найбільш концентрованому вигляді (учні –

вчителі), постійно тяжіла до центральних місць освоєного простору, тих територіальних полюсів, в яких було зосереджено основну діяльність по збереженню і відтворенню духовних цінностей.

На зорі цивілізації створення і подальше матеріальне забезпечення школи було можливим лише у великому поселенні із вираженим товарним обігом або біля духовно-релігійних центрів – церков, монастирів. Концентрація освітньої діяльності різко падала від центру до периферії, у відповідності із обсягами осередків заселення.

Кожна наступна хвиля освоєння починалася із декомпозиції простору на окремі елементи, функціональна роль яких поступово трансформувалася в умовах нової хвилі. Змінювалися “центри”, а відповідно і значущість тих чи інших соціальних утворень, периферія наближалася або, навпаки, віддалялася від центру. Усі ці процеси, безумовно, змінювали конфігурацію освітнього простору. До середини ХІХ століття визначальною для системи розселення була економічна необхідність, яка встановлювала жорсткі правила соціальної взаємодії і унеможлиблювала “надмірність” у територіальному питанні. Ситуація зазнала якісних змін у ХХ, коли на конфігурацію розселення стали помітно впливати причини ідеологічного характеру.

З кожним етапом нової хвилі соціалізації території відбувалося так зване агрегування територій в освоєному просторі – встановлення нових відносин між елементами соціального поля, нових моделей розселення. На перший погляд, агрегування виглядає як криза, адже із ним пов’язані не лишень територіально-предметне “переформатування”, а й глибинні культурні трансформації. Водночас глибокий аналіз алгоритму агрегування на будь-якому з його історичних прикладів дозволяє виявити ідеальну модель, що цілком узгоджується із культурним (у широкому розумінні – соціальним, економічним, духовним) середовищем даної конкретної епохи освоєння. Звідси уявлення про “хороше” чи “погане” місце для житла, які завжди конкретні, історичні й легко виявляються у ході дослідження “ментальних” мап.

Моделі освоєння території – результат диференціації соціального простору. З одного боку ця модель розкриває структурно-геоморфологічні особливості території, а з іншого – сучасний малюнок освоєння сумарно відображає увесь хід історичного процесу соціалізації простору. Малюнок освоєння території значною мірою обумовлює розподіл вузлів і ліній напруги соціальних колізій, а також розмір і розміщення окремих елементів “поляризованого соціуму” й, відповідно, конфігурацію освітніх систем у цілісному просторі освіти.

Період із другої половини ХІХ – до початку ХХ століття характеризується глобальними змінами у свідомості людини, розумінні нею своєї ролі у загальному історичному поступі, посиленням впливу ідеалів масового споживання на формування системи світоглядних орієнтирів пересічного громадянина. Визначальні для Російської імперії події II половини ХІХ століття (поразка у Кримській війні, скасування кріпосницького права, терористичні акти проти уряду, розвиток науки і суспільно-політичного руху) стали поштовхом до переосмислення ролі особистості у розв’язанні суспільних суперечностей, прав і обов’язків окремої людини у контексті взаємовідносин з іншими.

Науково-технічний прогрес спричиняє стихійне і подекуди некероване зростання урбанізованих центрів, де зароджувалися і активно розвивалися технології задоволення зростаючих потреб людини. Саме у цей період, позначений кардинальними змінами у життєдіяльності суспільства, й відбувається поширення нових систем розселення, що були продуктом динамічно змінюваного самосприйняття людини.

Приєднання до Росії великих південних територій у ХІХ столітті зумовило появу цілої низки міст, які закладалися на берегах Чорного моря й судноплавних річок. Неабияку роль у формуванні нових ареалів розселення відігравали геологічні розвідки, внаслідок яких розпочинався видобуток необхідних для розвитку промисловості корисних копалин. Основним постачальником робітничої сили для таких новоутворених промислових центрів ставали прилеглі села, інші губернії. Таким чином, зазначений період

характеризується потужними міграційними процесами, які призводили до асиміляції міського і сільського населення, зосередження у великих промислових містах значної кількості переселенців. Зокрема, з 1858 по 1897 року міське населення Катеринославської губернії збільшилося з 59,9 тис. до 220,6 тисяч осіб.

Показово, що уряд вважав за необхідне разом із шахтами, рудниками і заводами започатковувати й вищі навчальні заклади, адже розширення виробництва вимагало збільшення чисельності інженерно-технічного персоналу. Зводилися у нових містах й університети, які мали стати культурними центрами нових поселень, а в подальшому приваблювати нових мешканців у міста-новобудови.

Внаслідок науково-технічного поступу й зростання чисельності населення на перетині XIX – XX століть змінюється й функціональна структура міст: з'являються виробничі і житлові зони, що обумовило необхідність освоєння нових територій за межами історично оформлених кордонів міста.

Людина, змушена освоювати нові території, формувати новий уклад життя, відчувала себе ніби “вихопленою” із звичного соціального осередку, звичного для неї світу. Життєдіяльність кожної окремої людини зазнає суттєвих трансформацій у часі і просторі: зміна витрат часу на переміщення, щоденні маятникові міграції (робота – дім). Їй доводиться відмовитися від звичних світоглядних орієнтирів, від усталеного розуміння свого “дому”, успадкованих від предків культурних і моральних цінностей, релігійних устоїв – усього, що забезпечувало повноцінне сприйняття світу і своєї ролі у ньому.

З позицій психології прагнення суспільства до утворення великих ареалів помешкання пояснюється внутрішнім, як правило, неусвідомленим бажанням людини підпорядкувати себе і своє життя сильному суспільному устрою або механізму, відмовитися від свободи заради системи, що дає ілюзію сили, упевненості і безпеки. Прагнучи стати елементом сильної структури, людина натомість отримує відчуття наростаючої самотності, що знаходить своє відображення у схемах взаємодії з оточуючими, в усіх життєвих проявах.

Водночас знакові для XIX століття події – відміна кріпосницького права та наступні соціально-економічні та правові реформи – викликали глибокі зрушення у відносинах і світогляді представників різних станів і класів, спонукали людину до усвідомлення значущості свого “Я”, стимулювали піднесення суспільного руху. Вони певною мірою демократизували суспільство, залучили до громадянського життя багатомільйонне селянство, розширили рамки й урізноманітнили форми суспільної активності.

Суперечність між прагненням розчинитися у цілому, підпорядкувати себе сильній системі і бажанням утвердити свою значущість як неповторної індивідуальності, своє право на свободу, визначає світоглядні пріоритети суспільства у другій половині XIX – початку XX століття.

Соціальне напруження посилюється й через низку контр-реформ, що прокотилися імперією у 80-90-х роках. Консервативний Олександр III намагався відновити владу держави над громадянським суспільством, що формувалося. І тому не дивно, що на конституційному проекті, схваленому Олександром II, син написав: “Слава Богу, цей злочинний та поспішний крок до конституції не було зроблено”. Суть контр-реформ полягала, як писали тоді в офіційній пресі, у “виправленні фатальних помилок 60-х років”. Це “виправлення” виявилось у консервації, згортанні, а подекуди і ліквідації тих позитивних зрушень та змін, які були досягнуті буржуазними реформами 60-70-х років. Розпочалося широкомасштабне відновлення позицій феодалізму в усіх сферах життя – зросла роль дворянства, розширилися його владні повноваження на місцях; зміцніли позиції такої феодальної підвалини, як селянська община; обмежувалася гласність, посилювалася цензура тощо. Простий перелік здійснюваних самодержавством контр-реформ дає уявлення про помітне гальмування суспільного розвитку та наступ реакції:

- 1884 р. запроваджено новий університетський устав, який ліквідував автономію університетів;

- 1887 р. вийшов циркуляр про “кухарчиних дітей”, що забороняв приймати до гімназій дітей, вихідців з нижчих верств населення;

– 1889 р. видано “Положення про земських начальників”, що надавало широкі повноваження земським начальникам, які призначалися із дворян і виконували адміністративні та поліцейські функції на місцях;

– 1890 р. побачило світ “Положення про губернські та повітові земські установи”, яке обмежувало фінансування земств, посилювало контроль за ними з боку держави, скорочувало представництво в цих установах селян.

Перелічені контр-реформи є лише частиною нового консервативного державного курсу, що здійснювався під гаслом реакціонера М. Каткова: “Единодержавие повелителя требует единомыслия”. Проте консерваторам не вдалося повністю відновити колишні порядки, втиснути Російську імперію в старі шаблони суспільного життя. Контр-реформи не змінили та вже й не могли змінити принципового напрямку еволюції до буржуазного суспільства, але вони суттєво уповільнили прогресивні суспільні зміни, розбалансували та деформували політичні, економічні, соціальні та міжетнічні відносини.

Наприкінці ХІХ століття на арену суспільного життя активним поступом вийшли буржуазія, пролетаріат, селянство, інтелігенція – ті прошарки, яким судилося відіграти домінуючу роль в його майбутньому. В імперії визрівало масове невдоволення: селяни страждали від безземелля та грабіжницьких викупних платежів; робітники були обурені жахливими умовами праці та мізерною зарплатою; молода буржуазія, опанувавши економічні висоти, рвалася до політичної влади, яка б забезпечила їй справжні гарантії вільного підприємництва; інтелігенція бажала справжніх, а не декларативних політичних прав і свобод, поглиблення процесу демократизації суспільства.

Цілком закономірно, що суспільна думка цього періоду не тільки висувала численні моделі майбутнього суспільного розвитку, а й пропонувала різні шляхи досягнення поставленої мети. Різноманіття інтересів, прагнень і світоглядних орієнтирів передових сил суспільства стало причиною центробіжних сил у суспільстві, що надалі зруйнували його єдність. В цих умовах людина опинилася перед вибором власної життєвої лінії, відчуваючи при цьому потужний тиск з боку держави, суспільства (у вигляді громадських,

політичних, професійних та релігійних об'єднань, групи однодумців тощо). Вона повинна була або прийняти цей тиск і пристосуватися до нього, або протидіяти йому, що потребувало певних наукових знань, рефлексивних здібностей, сформованих переконань, активності, ініціативи, сили волі – всього, що становить індивідуальний багаж особистості.

Можливість удосконалити суспільство представники прогресивно налаштованої інтелігенції вбачали у розповсюдженні освіти. Проте освіта, як засвідчив досвід європейських країн, була небезпечною для усталеного державного порядку, сприяла виникненню ідей про соціальну рівність, справедливість, свободу. Ідеї прогресивного розвитку, пов'язані із просвітництвом населення, неминуче вступали у протиріччя із прагненням уряду берегти незмінним соціально-економічний правопорядок у країні. Саме тому вся ініціатива у розповсюдженні освіти належала громадськості, інтелігенції, яка вбачала у всезагальній освіті можливість для кожної людини і суспільства в цілому здобути духовну свободу.

Завдяки зусиллям передових сил суспільства та внаслідок розвитку промисловості і загального підвищення рівня економічного розвитку на території імперських окраїн, зокрема України, було відкрито вищі навчальні заклади: Харківський технологічний інститут (1884 р.), Київський політехнічний інститут (1898 р.), Катеринославське вище гірниче училище (1899 р.), Київський (1906 р.) і Харківський комерційні інститути. Пізніше, у 1915 році у Харкові почав функціонувати і евакуйований з Нової Олександрії сільськогосподарський інститут.

На початку 1880-х рр. при Київському університеті вдалося започаткувати Вищі жіночі курси, які невдовзі все-таки було закрито. У 1906 році їх знову вдалося поновити, а з 1914 році курси було перейменовано у Жіночій інститут ім. Св. кн. Ольги. У 1906 р. були також відкриті Вищі жіночі курси в Одесі, у 1907 р. – у Харкові. У 1910 р. з'явилися жіночі медичні інститути у Києві, Харкові та Одесі, а у 1916 р. – Вищі жіночі медичні курси у Катеринославі.

Високою була престижність науково-педагогічної праці. На кінець XIX ст. у Росії присуджувалися всі європейські звання – доктор, магістр, бакалавр. Слід зазначити, що наукова атестація до 1917 р. була справою професорських колегій та деяких навчальних закладів (у тому числі Харківського університету). Зокрема, у відповідності з Табелем рангів учені звання співвідносилися наступним чином: кандидат – “губернський секретар” (XII клас); магістр – “титулярний радник” (IX клас); доктор – “колезький асесор” (VIII клас).

У відповідності із задумом Олександра III, який прагнув перетворити вітчизняні університети на осередки високої культури і науки, активним поступом розвивається наукова думка. Так, у 80-х роках XIX століття широкого визнання набувають дослідницькі роботи М. Ковалевського, П. Лебедєва, К. Тимирязєва. Наукові спільноти активно співпрацюють із найрізноманітнішими науковими установами Європи.

Відкриття університетів, активізація у них науково-дослідної роботи, створення осередків народницького, соціал-демократичного, національного руху, видавництво газет і так званих “товстих журналів” зумовили зростання освітніх потреб серед найширших верств населення. Загалом, прагнення населення Російської імперії до освіти стало ознакою XIX століття. З одного боку, освіченість була запорукою економічного розвитку, а з іншого – джерелом смуту і сумнівів у справедливості усталеного способу життя, стимулом для перебудови соціального устрою. Особливо привабливими ставали для молодих людей ідеї соціальної рівності, незалежності і свободи.

Із досліджень освітньої ситуації у другій половині XIX століття, здійснених М. Богуславським, Д. Дніпровим, С. Єгоровим, З. Равкіним та ін., видно, що кількість та типи навчальних закладів постійно змінювалися. Проте, не завжди ці зміни були виправданими з огляду на потреби населення у тих чи інших освітніх послугах. Так, на кінець XIX ст., у порівнянні з його серединою, початкових шкіл на Україні стало в 12 разів більше. Але потреби народу в початковій освіті вони не задовольняли. Рівень елементарної

грамотності наприкінці ХІХ століття у різних губерніях України коливався у межах 15–20 відсотків.

Якість навчання у народних школах була низькою. Особливо примітивну освіту давали церковнопарафіяльні школи, які становили у 1900 році 80 відсотків від загальної кількості усіх початкових шкіл. Вони існували на пожертвування парафіян. Навчання тут обмежувалося читанням слов'янською і російською мовами, початками арифметики та вивченням молитов. Із всіх існуючих початкових шкіл найкращими були земські школи, де вчителі використовували більш прогресивні методи навчання, а зміст навчання у них був дещо ширшим, адже передбачав ознайомлення дітей з відомостями з географії, історії, природознавства.

Реформа середньої освіти регламентувалась прийнятим у 1864 році “Статутом гімназій і прогімназій”. Встановлювались класичні і реальні гімназії, обидві із 7-річним терміном навчання, а також класичні і реальні прогімназії (замість повітових училищ) – неповні середні заклади, програма навчання яких дорівнювала першим чотирьом класам гімназій. Гімназії і прогімназії були окремо чоловічими і жіночими. Перша жіноча гімназія (Фундукліївська) в Україні почала роботу 1859 року в Києві. У 1872 році реальні гімназії були замінені реальними училищами, 1873 року в Україні такі училища було створено в шістьох містах – Києві, Кременчузі, Миколаєві, Одесі, Сумах, Харкові. Право вступу до університету давали лише класичні гімназії, а реальні відкривали шлях тільки в технічні і сільськогосподарські вузи.

Реформувалась і вища освіта. Відповідно до “Статуту університетів” 1863 року, який виявився найбільш прогресивним із усіх університетських статутів дореволюційної Росії, університетам дозволялась певна автономія: право вибору вченою радою ректора; вибирання на конкурсній основі професорів тощо. Крім університетів існували вищі технічні, сільськогосподарські, економічні учбові заклади. Стан вищої освіти в Україні був вкрай незадовільним, на початок ХХ століття усі вузи зосереджувалися тільки в чотирьох великих містах: Києві, Харкові, Одесі і Катеринославі.

Створення нових навчальних закладів на Україні відбувалося повільно, їх не вистачало, щоб задовольнити навіть половини бажаючих навчатися. У гімназії поступали переважно діти дворян і високооплачуваних чиновників. Щоб обмежити середню освіту серед простого народу, у 70-х роках за міністра освіти Делянова було збільшено платню за навчання. Цей міністр відзначився і тим, що видав циркуляр, відомий в історії як “Циркуляр про кухарчиних дітей”, за яким заборонялося приймати до гімназій дітей простого народу.

Аби запобігти поширенню освіти серед народу створюються початкові школи, у яких усувалася наступність змісту освіти. До таких шкіл-тупиків відносилися міські училища, які прийшли на зміну повітовим, а у 1912 року були реорганізовані у вищі початкові училища. У них навчалися діти дрібних службовців, ремісників, торговців. До шкіл-тупиків належали і двокласні початкові училища. Слід відзначити, що тупиковою в Росії була й педагогічна освіта, адже вчительські інститути давали середню освіту і не давали виходу в університет.

Таким чином, якщо шкільні реформи часів підготовки скасування кріпосницького права базувалися на ідеях наступності різних ступенів освіти, її демократизації, розширення можливостей участі в освітній діяльності широких кіл громадськості (1860, 1862, 1863), то вже контр-реформи наступних років (1864, 1871, 1884), навпаки, призупинили, а подекуди й унеможливили реалізацію цих ідей.

Водночас, розповсюдженню просвітницьких ідей чинили опір не тільки владні структури, а й значна частина суспільства, яка була неготова ще прийняти нові схеми соціальної взаємодії і активно залучитися до перебудови власного життя. Ці фактори спричинили наступ реакції в освітній галузі. Так, із запровадженням статуту 1884 р. було ліквідовано університетську автономію, відновлено державний контроль за думками й поглядами професорів і викладачів, що зробило вищу освіту недоступною для вихідців із незаможних родин. Університети, як і раніше, залишалися навчальними закладами для обраних із вищих верств суспільства. У Західній Україні вища освіта була

практично недоступна для українства. Так, у Чернівецькому університеті через 20 років після його відкриття серед 320 студентів навчалося лише 20 українців.

Проте, незважаючи на гальмівні фактори з боку уряду, загальною інваріантною тенденцією останніх років XIX століття було незмінне зростання кількості закладів освіти та їх внутрішнього, змістового різноманіття. Як наслідок, освіта ставала все більш доступною і варіативною, її визначальною особливістю стало спрямування на задоволення різноманітних потреб особистості, суспільства в цілому.

Розуміння значущості питання просвітництва для держави і суспільства засвідчила посилена увага до нього Державної Думи, учительських з'їздів, суспільно-політичних і педагогічних видань, у яких пропонуються і активно обговорюються інноваційні проекти реформування освіти. Урізноманітнення соціально-політичних та філософських позицій і поглядів у цей час зумовлює продукування нових, подекуди суперечливих уявлень про школу, що стає своєрідним поштовхом до розвитку філософсько-педагогічної думки.

Процес розмежування сил у суспільно-політичному русі, який відбувався упродовж XIX століття, та організаційне й ідеологічне становлення політичних партій привнесли в освітню галузь політичне забарвлення. Так, вже у 1905-1907 роках шкільне питання обговорювалося за участі різноманітних політичних партій (кадетів, есерів, соціал-демократів та ін.). Піднімаються питання, пов'язані із демократичними перетвореннями у школі: безкоштовна обов'язкова початкова освіта, збільшення асигнувань на освіту, посилення ролі громадського самоврядування, рівність чоловічої і жіночої освіти. Однак, тенденція політизації освіти мала в цілому негативні наслідки для розвитку галузі і викликала досить суперечливі оцінки сучасників.

Аналіз державної політики у галузі освіти дає підстави стверджувати, що її цілі, зміст і уся організація були детерміновані соціальними, станово-класовими, політичними інтересами держави, а не дитини, що підтверджується численними офіційними циркулярами кінця XIX – початку XX століття [305]. Згідно цих документів, діяльність початкової народної школи концентрувалася

на передачі необхідних для життя елементарних знань, умінь і навичок, а завданням середньої школи було виховання громадянина і чиновника, що передбачало розвиток здібностей до сумлінної праці, покори, поваги до державної служби.

Водночас набувають поширення нові педагогічні ідеї, концепції, теорії, в основі яких – активна, вільна, із вираженими індивідуальними характеристиками особистість дитини, що засвідчують філософські і педагогічні праці того періоду. Внаслідок неузгодженості державної освітньої політики і запитів суспільства зростає протидія з боку самих учнів. Джерелом цієї протидії стало прагнення до реалізації власних інтересів і потреб (у тому числі і прагнення до самостійності, незалежності, активності), зумовлених як індивідуальними особливостями, так і суспільними реаліями. Не тільки студенти, а й гімназисти читали “заборонену” літературу, вступали до революційних організацій, брали участь у політичних демонстраціях. Ідеологами молодіжного руху стали М. Бакунін, П. Лавров та інші.

Яскравим свідченням зростання активності людини у її взаємовідносинах із державою і суспільством стає поширення національного руху. Так, у 1859 р. колишні члени Кирило-Мефодіївського товариства, повернувшись після амністії із заслання, створюють у Петербурзі першу українську громаду – культурно-освітню організацію, яка мала на меті сприяти розвитку народної освіти, свободі літературного слова, поширенню національної ідеї, формуванню національної свідомості. Саме на цих ідеях базувався перший в імперії український часопис “Основа” (почав виходити з 1861 р. в Петербурзі), навколо якого групувалися вже відомі діячі національного руху М. Костомаров, В. Білозерський, П. Куліш, Т. Шевченко і весь громадівський рух. Нова національно свідома еліта переважно формувалася заново, а не на основі попередньої, і спиралася на підтримку знизу. Перехід до капіталізму не витворив ще потужної української буржуазії, а лише поглибив процес русифікації народних низів. Цей рух приховував у собі великі можливості, які добре відчула російська влада, вдавшись до жорстких заходів (Валуєвський

циркуляр та Емський указ про заборону української мови тощо). Один із дослідників національних рухів ХІХ століття, І. Лисяк-Рудницький, обґрунтував завершення народницької доби у 1880 р. та, відповідно, початок епохи “модерної” української нації [141]. Слабкість народницького руху вчений вбачав у його вузькій соціальній основі, зверненні передусім до селянства. Насправді, як показав В. Липинський, багато українських аристократичних родин приєдналося до нового руху, що відіграло важливу роль у виникненні на початку ХХ ст. ідеології українського консерватизму. Отже, із початком періоду безпосереднього формування “модерної” української нації, українці, як етнічна нація, стають рушійною силою творення національної держави й українського політикуму.

Визначальним для розуміння закономірностей становлення української нації у цей час стає прагнення “природну етнічну спільноту підняти до рівня політично свідомого національного існування” [141, с. 230]. Розповсюдженню цієї ідеї сприяв бурхливий розвиток наукових об’єднань, наукової і суспільно-політичної видавничої діяльності, створення суспільно-політичних об’єднань і партій. Ті заборонні заходи, які були здійснені урядом, підтверджують їх стимулюючий вплив на світогляд і почуття людей. Вони спричинили загострення інтересу до нових ідей, активізацію протидії, що загалом лише зміцнювало прагнення до змін, до перебудови як суспільного устрою, так і внутрішнього світу почуттів і переживань. Моральні пошуки нових світоглядних орієнтирів були насичені драматизмом і конфліктами, переломними моментами у долі “батьків” і “дітей”. Вони породжували як прибічників нового, так і запеклих його противників.

Усі розглянуті чинники продукували не лише “великі потрясіння кінця ХІХ – початку ХХ століття (поразка у Російсько-японській війні, революційні спалахи 1905-1907 років, Перша світова війна), а й модернізаційні процеси. В останні роки правління Олександра ІІІ була розроблена державна програма індустріалізації країни. Одночасно з розвитком капіталістичних відносин

відбувалися потужні демократичні перетворення: пробуджувалася економічна ініціатива, апробувалася система соціального захисту населення.

Таким чином, початок ХХ століття можна вважати переломним у формуванні світоглядних орієнтирів і політичних уподобань населення тогочасної України. Революційні заворушення 1905-1907рр. у серці Російської імперії стимулювали активність не лише їх безпосередніх учасників, а й прогресивно налаштованих діячів освіти і культури на території українських земель, що входили до її складу. Революційний вибух завдав нищівного удару по усталеним поняттям, віруванням, поглядам, моралі, похитнув моральні засади, уявлення про внутрішні критерії добра і зла як в окремих особистостей, так і у мас. Особливо це позначилося на світогляді так званої середньої людини, яка звикла беззастережно сприймати оцінки явищ, ідей, переконань та ідеалів від уряду і владних структур, із друкованих джерел, що набули схвалення більшості населення. Ці люди, як правило, не мали достатніх інтелектуальних, емоційних та вольових сил для тривалої боротьби, для самостійного соціально-політичного та морального аналізу і вибору.

Розчарування і песимістичні настрої, які прийшли на зміну революційному піднесенню, проникли в усі галузі суспільного життя, науку, філософію, мистецтво. Соціал-демократична пропаганда спонукає людей приєднатися до певної політичної сили, адже нейтралітет розцінюється як відсутність патріотизму. Разом з тим настрої скептицизму і нігілізму все більше поширюються серед населення.

Цей період, з одного боку, потребував від маси людей (а не лише від обраних) уміння здійснювати усвідомлений вибір особистісної позиції у відносинах із суспільством, державою, своїм національним корінням, а з іншого – засвідчив неготовність до цього. Маніфест 17 жовтня 1905 року “Про громадянські свободи” номінально приніс людям громадянські свободи, поклавши початок буржуазному конституціоналізму. Реалізація цих прав спиралася на бажання людини бути вільною, плекати свою індивідуальність, залишаючись органічною частиною загальної суспільної системи, нації.

Представники різних соціальних прошарків прагнули цих змін і водночас відчували страх перед ними.

Суспільна ситуація вимагала від людини не лише формальних наукових знань, але й здібностей до критичної оцінки тих бурхливих явищ і процесів, які охопили державу, передбачати результати цього розвитку. Тогочасна система освіти, за оцінками сучасників (М. Бердяєв, Б. Грінченко, В. Зеньківський, П. Каптерєв, В. Розанов, В. Стоюнін) не забезпечувала такої готовності, адже була орієнтована на пристосування вихованців до стабільних соціально-економічних умов, які насправді були оманливими.

Одним із наслідків розвитку промисловості у досліджуваній період стало утвердження нової суспільної сили – робітничого класу. Його перевагами були чисельність і варіативність взаємодії у робітничому колі, різноманіття зовнішніх зв'язків із суспільством, владою, спільність емоційних переживань та прагнень до покращення свого життя, ефективна система агітаційно-пропагандистської роботи. З середини 90-х років істориками констатується початок пролетарського етапу визвольного руху, що активізував почуття, думки і діяльність народних мас.

Із зростанням ролі робітничого класу все більшого поширення набуває марксизм, на базі якого сформувалася соціал-демократична течія суспільно-політичного руху. В основу марксистського світобачення було покладено послідовний матеріалізм, вчення про діалектичний розвиток, теорію класової боротьби, віру у всевітньо-історичну революційну роль пролетаріату – творця нового, комуністичного суспільства. Визначальна особливість нової ідеології – демонстрація домінування сили маси над окремою людиною.

Марксизм стає “модною” течією в колі інтелігенції і, як констатують деякі його поборники, засвідчує потужний крок російської освіченої громади порівняно з “наївним утопізмом різноманітних народницьких поривань” [173, с. 197]. У 90-х роках з'являються програмні роботи П. Струве, Г. Плеханова, В. Ульянова (Леніна), що підтверджує затребуваність марксистських ідей на теренах Російської імперії. Визначальною для марксистської ідеології була

думка про природний колективізм пролетаріату, що зумовлений специфікою фабрично-заводської праці – вимушеним співробітництвом незалежно від інтересів і уподобань. Прояв індивідуалізму у пролетарському середовищі розцінювався не інакше як “розпуста” (за красномовним визначенням А. Луначарського), а колектив при цьому характеризувався як провідна цінність і засіб забезпечення життєдіяльності людини.

Таким чином, суспільний рух наприкінці століття охопив широкі маси передової інтелігенції і висунув з її середовища борців за нові погляди і прагнення, за прогрес і демократію. За твердженням Є. Мединського, не було галузі, яка б не піддавалася критиці і оновленню. З’являлося відчуття, що наука, мистецтво та інші напрями повинні слугувати народу [169]. Значний вплив на формування нових світоглядних орієнтирів молоді мали ідеї А. Герцена, В. Белінського, М. Чернишевського, М. Добролюбова, яскравих представників класичної філософії ХІХ століття. Особливе місце в їхньому доробку посідали питання морального і фізичного виховання підростаючого покоління. На кінець ХІХ століття сформувалася ціла плеяда небайдужих до проблем освіти мислителів – Б. Грінченко, П. Каптерев, М. Пирогов, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Чернишевський та інші.

Значний внесок у пропагування нових освітніх ідей було зроблено педагогічними журналами – “Журнал для воспитания”, “Русский педагогический вестник”, “Учитель”, а також знаним і затребуваним на той час виданням – “Современник”. Рух педагогічної думки щодо відродження у свідомості людей ідеалів гуманізму було започатковано журналом “Морской сборник” у 1856 році (Давидов, Даль, Пирогов). А у 1857 році відкрились два нових педагогічних журнали: “Журнал для воспитания” Чулікова і “Русский педагогический вестник” І. Вишнеградського. Статті, які друкувалися у цих журналах, зокрема “Вопросы жизни” М. Пирогова, “Что такое воспитание” П. Редкіна ставали поштовхом до трансформації усталених поглядів на проблеми освіти, до заперечення станового та вузько спеціалізованого характеру тогочасної системи освіти. Так, у статті “Наша университетська наука” Д.

Писарєв висміює розподіл освіти на кірасирську та уланську, освіту сенатського і поштамтського чиновника, кожум'яки і миловара [76].

Жовтневий переворот 1917 року мав неоднозначні і вкрай суперечливі наслідки для усіх народів тогочасної Російської імперії. З одного боку, було зруйновано ненависний для значної частини населення суспільний устрій, що вселяло надію на краще майбутнє у демократичному суспільстві. У контексті цих подій найнижчі верстви населення отримали оманливий доказ власної сили і могутності, завдяки яким було скасовано віковічні суспільні порядки. З іншого боку, було нанесено нищівного удару по життєвим ідеалам і цінностям людей, які постали перед необхідністю пошуку нових духовних орієнтирів в особистісному і суспільному житті. Жовтневі події засвідчили не лишень фізичну, але й духовну слабкість, беспорядність мас людей перед стихією соціальних процесів.

Загострилася проблема пошуку людиною визначального стрижня, який би дозволив зберегти свою індивідуальність у зовнішньому світі. Якщо ідеалом попередньої епохи було самовдосконалення самої особистості, сходження її до висот духовного буття, у тому числі й релігії, то в основі нової суспільної формації була ідея всезагального щастя на засадах соціально-економічної рівності, соціальної справедливості. Ця ідея знайшла своє відображення у лозунгах: “Земля селянам!”, “Уся влада Радам!”, “Хліб – голодним!”. Простота цих закликів була оманливою: за нею приховувалася нетерпимість до інакомислячих, ненависть до “буржуїв” як втілення усіх суспільних вад. Прагнення отримати все і одразу яскраво простежується у перших декретах нової влади – “Про мир” і “Про землю”.

Основним завданням пролетаріату стало знищення “експлуаторського класу” і створення нового, вищого типу демократії – “держави-комуни”, в якій би трудящий народ отримав широкі повноваження. Перші ж демократичні перетворення (скасування станових порядків та чинів, введення єдиного для усіх звання “громадянин”, прийняття “Декларації прав народів Росії”, що проголосила національну рівність і право народів на самовизначення)

засвідчили прагнення нової влади постановити найголовнішою цінністю соціалістичного устрою людину, свободу її розвитку та життєвого самовизначення. Усе це давало людям відчуття власної значущості, відкривало перспективи для активного розвитку як індивідуальних, так і суспільних потенціалів. Особливо показовим стало залучення широких мас до управління виробництвом, різноманітними суспільними та громадськими установами й організаціями. Участь у місцевих радах, різного роду комісіях і комітетах створювала у робітників і селян оманливе відчуття господарів “своїх” підприємств і усього свого життя.

Однак, за свідченням істориків, проявивши неабияку ефективність у справі руйнування, маси виявилися нездатними до ролі “творців”, а передача в їхні руки управлінських функцій призвела до різкого падіння продуктивності праці, поширення крадіжок державного майна. Хаос, руйнація і, як наслідок, голод, безробіття, втома – все це спричинило до акцій протесту серед робітників із вимогою встановити порядок. Такий розвиток подій неминуче мав привести до падіння авторитету більшовицької влади. Аби цього не сталося, було запроваджено політику військового комунізму, НЕП, індустріалізацію і колективізацію, перші ударні п’ятирічки, що забезпечило в подальшому передові позиції СРСР на арені світової економіки.

Проте, вирішальну роль в економічному прориві молодої держави відіграла не технічна революція, а “людський фактор”, що знайшов свій прояв у неймовірному напруженні усіх фізичних і психічних сил людей. Це напруження, набувши характеру масового героїзму, постійно стимулювалося як внутрішніми, так і зовнішніми факторами. До внутрішніх належали ідейна переконаність кожного “будівника соціалізму”, упевненість у справедливості нового суспільного устрою і беззастережна віра у мудрість партії. Щире прагнення зробити якомога більший внесок у загальну справу поєднувалося із страхом бути зарахованим до “саботажників” і “ворогів народу”. Зовнішні фактори оформлювалися у комплекс спеціальних впливів на почуття і свідомість людей, такі засоби переконання і примусу, які б породжували сліпу

віру або страх. Цей комплекс включав систему політичної агітації і пропаганди соціалістичних доктрин, ідею світової революції та заманливих картин соціалістичного будівництва, що мали на меті посилювати ентузіазм, стимулювати прояви масового героїзму, а також систему диктатури, терору проти інакомислячих, “чистки” партії, численні процеси над ворогами народу.

Результатом цих заходів стало дивовижне поєднання жорстокості, безкомпромісності масової свідомості, упевненості у всемогутності насилля і військових методів управління, зневаги до людського життя і до всієї “буржуазної культури” і романтичної віри у світлі ідеали.

Шлях, який пройшла Україна у період 1917-1920 рр., має суттєві відмінності, порівняно з іншими народами колишньої Російської імперії. Повалення старого ладу стало поштовхом до відновлення української державності, зростання національної свідомості широких народних мас.

Цей незначний в історичному вимірі часовий відрізок ввібрав у себе найяскравіші спалахи національно-визвольних змагань та культурного розвитку. Аби усвідомити зміни, які відбулися в освітньому просторі в цей час, важливо окреслити основні події, що мали вирішальне значення для вітчизняної освіти. Серед них найбільш значущими є формування Центральної Ради та прийняття нею I Універсалу, становлення Гетьманщини, прихід до влади Директорії. Усі ці потужні трансформації у соціальному та культурно-освітньому житті українців відбулися у період з 8 березня 1917 року по 9 липня 1920 року. Притаманне модернізму прагнення до оновлення і перетворення існуючих культурних і соціальних форм набуває у цей час найбільш концентрованого і динамічного характеру.

Провідною ознакою перетворень у галузі освіти став рух за народну школу і освіту, який здійснювався на основі “природного права”, проголошеного членами Центральної Ради у відозві “До українського народу” від 9 березня 1917 року. Очолювало цей рух Всеукраїнське Товариство шкільної освіти під головуванням І. Стешенка, яке виникло на базі Товариства поширення шкільної освіти в Україні. Улітку 1917 р. у Києві був створений перший Український

народний університет, тому що в діючому університеті не було українських філологів. Такі ж університети були відкриті у Миколаєві, Харкові, Одесі. Більшість із запланованих Центральною Радою перетворень було здійснено при гетьмані П. Скоропадському. Зокрема, було відкрито 150 українських гімназій, засновано 350 іменних стипендій для учнів, у 1918 р. почала відлік своєї історії Академія наук України, яку очолив один з її організаторів і перший її президент В. Вернадський, засновані Національна бібліотека України, архів, галерея мистецтв, історичний музей, національний театр і т.п.

Отже, найбільшим досягненням тодішньої української педагогіки вважаємо створення першої в історії національної школи, яка відповідала потребам і запитам народу.

Із встановленням в Україні радянської влади відбуваються значні трансформації в інституціональній структурі та змістовому наповненні освітнього простору. Досягаються значні успіхи в ліквідації неписьменності, розвитку вищої школи, науки і техніки. У січні – квітні 1919 р. було проголошено основні принципи радянської системи освіти й виховання: загальність, доступність для всіх, безкоштовність і обов'язковість шкільної освіти. Раднаркомом України було видано декрети, про школу, згідно з якими церква відокремлювалася від держави і школа від церкви, скасовувалася плата за навчання в усіх без винятку навчальних закладах, усі приватні школи було передано державі, запроваджено спільне навчання хлопців і дівчат.

Створювалася десятирічна двоступенева школа, на базі семи класів будувалася професійно-технічна школа. Було встановлено два типи вищої школи: технікуми, що готували спеціалістів вузького профілю, та інститути, які випускали інженерів та інших спеціалістів різного фаху. Здійснюючи реформу вищої освіти, Наркомпрос України у 1920 р. відмовився від такого типу вищих навчальних закладів як університети. Всі вищі навчальні заклади, і, передусім університети, було перетворено на інститути народної освіти (ІНО).

Важливу роль у структуруванні тогочасного освітнього простору відігравали і різноманітні громадські організації. У цей час з'являються

численні культурно-просвітницькі, спортивні та інші добровільні товариства (Доброхім, Авіахім, Осоавіахім, МОПР, Безбожник, Друг дітей тощо), діяльність яких мала на меті підвищити суспільну значущість людини в очах інших людей та її власну самооцінку. Створювалися ці товариства відповідно із певними державними потребами: боротьба із релігією, розбудова хімічної промисловості, авіації, флоту, боротьба із безпритульністю, безграмотністю тощо. При цьому широкі маси відчували і усвідомлювали свою причетність до великої справи будівництва комунізму, що стимулювало їхню активність. Загалом, практика об'єднання громадян у різноманітні суспільно корисні спільноти сприяла згуртуванню мас навколо однією соціальної ідеї і тим самим забезпечувала їх організованість і керованість. До того ж діяльність цих товариств здійснювалася під пильним наглядом партійних структур.

Таким чином, незважаючи на заяви більшовицької влади про демократичний шлях розвитку країни Рад із урахуванням національних особливостей кожного з народів, що до неї входили, запроваджена урядом політика призвела до поступового згортання усіх демократичних ініціатив у галузі освіти, до жорсткої однопартійної диктатури і бюрократичної системи, значно потужнішої, ніж за часів царської Росії.

Аналіз історичних та соціокультурних факторів модернізації освітнього простору на зламі століть дає підстави для наступних узагальнень.

Освоєння територіально-предметного простору має циклічний, хвилеподібний характер і залежить від особливостей хронотопу кожної епохи. Поляризація освоєного світу на “центр і периферію” спочатку здійснювалася у відповідності із природними умовами, а в подальшому визначальним фактором стали дороги й інші лінійні з'єднуючі елементи. Освіта постійно тяжіла до “центру” освоєного простору, тих територіальних полюсів, в яких було зосереджено основну діяльність по збереженню і відтворенню духовних цінностей. Концентрація освітньої діяльності різко падала від центру до периферії, у відповідності із обсягами осередків заселення.

У другій половині XIX – на початку XX століття процеси освоєння територій і встановлення нових відносин між елементами соціального поля набувають масштабного і подекуди некерованого характеру. Науково-технічний прогрес спричиняє стихійне зростання урбанізованих центрів, де зароджувалися й активно розвивалися осередки освіти.

Досліджуваний період характеризується потужними міграційними процесами, які призводили до асиміляції міського і сільського населення, зосередження у великих промислових містах значної кількості переселенців. Суперечність між прагненням розчинитися у цілому, підпорядкувати себе сильній системі і бажанням утвердити свою значущість як неповторної індивідуальності, своє право на свободу, визначає світоглядні пріоритети суспільства у цей час.

У різних соціальних колах зростає інтерес до нових ідей, активізується протидія уряду, зміцнюється прагнення до змін, до перебудови як суспільного устрою, так і внутрішнього світу почуттів і переживань. Пошуки нових моральних орієнтирів насичені драматизмом і конфліктами, переломними моментами у долях людей. Різноманіття інтересів і прагнень стає причиною центробіжних сил у суспільстві, що надалі зруйнували його єдність.

Державна політика у галузі освіти зосереджується навколо політичних, станово-класових інтересів держави, а не дитини. Водночас набувають поширення нові педагогічні ідеї, концепції, теорії, в основі яких – активна, вільна, із вираженими індивідуальними характеристиками особистість дитини, про що свідчать філософські і педагогічні праці того часу.

Внаслідок загострення протиріч територіального, соціального, економічного й культурного характеру, відбуваються глибинні трансформації в інституціональній структурі та змістовому наповненні освітнього простору. Його територіально-предметна складова значно розширюється й екстраполюється у соціокультурну реальність. Руйнуються усталені зв'язки, натомість відкриваються нові можливості для об'єднання множинності освітніх систем у цілісний освітній простір.

2.3. Педагогічний ідеал як смислоутворююча основа простору освіти

Пошук освітнього ідеалу завжди посідав одне із чільних місць у вітчизняній педагогіці, він був тісно пов'язаний із національно зорієнтованою соціологічною і філософською думкою. У різні історичні періоди в етнопедагогіці сформувалися певні уявлення про досконалу людину, яка була б взірцем моральності, інтелекту, фізичної краси і сили: козак, чумака, гайдамака, опришок, січовий стрілець. Ці образи слугували засобом для відтворення в освітньому процесі цілісної програми дій, які б наближали молоду людину до ідеалу.

Освітній ідеал українського народу криється в його історичному минулому, в його літературі, мистецтві, багатій пісенній спадщині. Традиційним ідеалом, на думку Г. Ващенко, треба визнати той, що витримав іспит історії, найбільш відповідає психології народу та його прагненню, увійшов у психіку народних мас, відбитий у народній творчості і в творах кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу [41, с. 104]. Проте, найбільш бажаний образ українця представлено у народній педагогіці з її національною спрямованістю і основоположними моральними засадами виховання.

У дородовому суспільстві дітям прищеплювали життєві навички і трудові уміння. Змістом навчання був реальний процес побутового і трудового життя людей, а основними засобами – спостереження, демонстрація і багаторазове повторення різних дій. Усе це надавало освітньому процесу загальнонародного характеру, однакового для переважної більшості дітей.

Християнізація освітнього простору спричинила до більш чіткого окреслення як осередків навчання (родинне виховання, початкова і середня школи, а також елементи вищої освіти), так і моделі ідеальної людини, яка має

бути покірною Богу й пану, сприймати реальне життя як підготовку до потойбічного існування. Саме християнство створює умови для жорсткої регламентації образу істинної людини, який докорінно відрізняється від виплеканого народною думкою уявлення про героя. Із виникненням і розвитком козацтва, запровадженням гетьманщини і утвердженням української державності пов'язується розквіт народного театру, фольклору, книгодрукування, що, у свою чергу, й спричинило “зоряний час” вітчизняної освіти у XVI – XVII століттях. У цей період з'являється широка мережа братських, козацьких, січових, дяківських і церковних шкіл, а також закладів народних мистецтв і ремесел. Головним освітнім ідеалом у добу козаччини стає мужній воїн-визволитель, безкорисливий захисник скривджених і знедолених. Окрім того, український народ характеризували такі чесноти, як товариськість, побратимство, спільна праця, ненастанне збагачення духовного світу кожної особистості.

У хлопців з раннього віку виховувалось своєрідне лицарство, пошана до жінки. За твердженням Г. Ващенка, великий вплив на психологічні властивості старовинних українців мав матріархат як форма суспільного життя. Оскільки жінка була господинею у родині, у неї вироблялася свідомість своєї гідності, те, що можна назвати духовним аристократизмом. Українська жінка, господиня у своїй хаті, не могла терпіти поряд із собою іншої жінки – господині, і тому в нас із давніх часів існувала моногамія [41, с. 105].

Важливими засобами прилучення дітей до прекрасного вважалися природа і праця. Спосіб життя українців передбачав бережливе, шанобливе ставлення до природних скарбів, що закладалося в душі дітей під час спільної праці з батьками, родинних свят, спостереження за природними стихіями. Таким чином, освіта була спрямована на відтворення у підростаючому поколінні народних ідеалів, що відбивали інтереси працюючої більшості суспільства, віковічну народну мудрість народу. Освітній ідеал даного періоду співпадає із соціальним ідеалом широких трудових верств населення, переважно селянства, він конденсує у собі народне світосприйняття, релігію, історію, культуру

українців. Наприкінці XIX – початку XX століття цей ідеал знайшов своє яскраве вираження у діяльності “Просвіт”.

В основі найрізноманітніших концепцій, що так або інакше знайшли свою практичну реалізацію на теренах вітчизняної і зарубіжної педагогіки, завжди було прагнення до морального і духовного удосконалення людини. Так, проголошена Я. А. Коменським ідея триєдиного становлення особистості через пізнання себе і навколишнього світу (розумове виховання), володіння собою (моральне виховання), віру у Бога (релігійне виховання), пронизувала всю класичну педагогіку – гуманістичну за спрямованістю, проте авторитарну за характером. Педагогічні погляди самого Коменського відображають освітню ситуацію періоду зародження індустріального суспільства, в якій глибока віра у безсмертя душі і божественну природу людини поєднується із прагненням удосконалити світ за допомогою науки. Створена Великим дидактом школа покликана навчати людину раціональній взаємодії із природою, зовнішнім світом, в той час, як її суб’єктний простір, її індивідуальне духовне життя залишається прерогативою релігії.

У класичному освітньому просторі знайшли своє відтворення яскраві педагогічні ідеї: Ж. Ж. Руссо розробляє теоретичні засади вільного саморозвитку особистості у природо відповідному освітньому середовищі як неодмінну умову її громадянського становлення; Й. Г. Песталоцці обґрунтовує ідеал людини-сім’янина і трудівника; Г. Сковорода розкриває значення “сродної праці” для гармонійного розвитку індивіда; К. Ушинський переконливо доводить необхідність національної спрямованості виховного процесу, а також значущості праці у формуванні педагогічного ідеалу. Мабуть, найбільш точно кредо теорії “вільного виховання” сформулював один із її прихильників, американський педагог Д. Дьюї: “Раніше центр тяжіння в темі виховання знаходився поза дитиною: в учителі, в підручнику, за межами інстинктів і діяльності самої дитини... Зміни, які відбуваються, полягають у зміні центрів тяжіння... Дитина стає сонцем, навколо якого обертається виховання, вона – центр, якому воно підкоряється” [186, с. 20]. На думку іншої

послідовниці теорії вільного виховання, М. Монтесорі, кожна дитина від природи здатна до самостійного спонтанного розвитку, тому потрібно створити для цього відповідне оточення. Ідеалом для педагога була “сильна людина” – гармонійно розвинена, творча, самостійна і вільна.

Для нашого дослідження важливим є питання трансформації уявлень про освітній ідеал у філософсько-педагогічній думці кінця XIX – початку XX століття.

Концептуальною особливістю вітчизняної педагогіки даного періоду є зосередження уваги на цілісній особистості у системі її внутрішніх і зовнішніх, індивідуальних і соціальних потенціалів і смислів. Пріоритетним для педагога вважалося “плекання душі”, звернення до того, що є у вихованцеві глибоко індивідуальним: свідомість, почуття, воля, які розглядалися і як основа характеру, і як основа ставлення людини до світу людей в його моральних і правових нормах. Отже, освіта осмислюється як діяльність, спрямована на розкриття і удосконалення внутрішніх природних сил дитини. Такий підхід своїм корінням має західноєвропейську екзистенціально-антропологічну та екзистенціально-герменевтичну традиції, що були сформовані на засадах переважно німецької філософської антропології (А. Гелен, Г. Плеснер, Е. Ротхакер, М. Шелер та ін.).

Представники даного філософського напрямку обстоювали думку про необхідність постійного удосконалення людини, з огляду на її “біологічну неповноцінність, незавершеність”, відкритість світу. Така недолугість людини означає її онтологічну приреченість на самотворення упродовж усього життя а, отже, найтісніший зв’язок із освітою і педагогікою.

Освітній процес, як удосконалення даного природою, на думку провідних представників філософської думки того часу, повинен відбуватися в ім’я певного ідеалу. Такий ідеал являв собою інтегральне вираження цінностей, які культивувалися у суспільстві. Педагогічний смисл ідеалу трактувався як перспектива і ціль розвитку, як “удосконалення людини”. Ідеал виступав як “модель життя”, наповнена універсальними цінностями. До такого роду

цінностей К. Вентцель відносив високі моральні принципи гармонії, єдності, цілісності і культуровідповідності, самодіяльності. Ідеал повинен бути осмисленим і сприйнятим людиною, яка стає його носієм.

З одного боку, така модель формується на основі абстрактних уявлень про ідеальне, а з іншого, вона повинна відповідати конкретним умовам реального життя, витікати із них і бути досяжною, узгоджуватися із потенційними можливостями особистості. Тільки за таких умов ідеал матиме значення для особистості, суспільства, освітнього процесу.

Відсутність змістової конкретності, деталізації ідеалу у філософсько-освітньому дискурсі даного періоду зумовлена розумінням необхідності вивільнення індивідуального потенціалу кожної окремої особистості, створення нею свого власного неповторного образу.

З огляду на це, зрозумілим і виправданим є негативне ставлення до ідеалів, які вбирають у себе образи конкретних людей або певний набір особистісних характеристик. В них вбачали небезпеку знецінення ідеалу через повалення авторитету тієї чи іншої персони-ідеалу, і як наслідок – розчарування людей у будь-яких ідеалах. Особливо небезпечно це для молодшої людини, світоглядні орієнтири якої ще не сформовані, адже позбавляє її життєвої перспективи.

Серед причин руйнування ідеалів педагогами називалися такі, як сприйняття ідеалу без осмислення і прийняття на рівні почуттів, відірваність ідеалів від реального життя. Ці причини обумовили висновки щодо факторів, які впливають на вибір ідеалу і його педагогічну ефективність: активність і самостійність дітей у виборі ідеалу, рівень освіти та соціальний статус.

Так, П. Каптерев відзначав вкрай низьку педагогічну ефективність ідеалів, які висувалися державою. Від дітей вимагалось беззастережне прийняття цих ідеалів, відданість їм, дисциплінованість і слухняність. Акцентуючи при цьому увагу на вихованні політичної благонадійності, відданості існуючому порядку та забороні будь-якої критики, державотворці сіяли на теренах офіційної педагогіки зневагу до активності дітей як необхідної умови педагогічного процесу. [107, с. 191].

Аналізуючи ідеали людей різного рівня освіченості і соціального статусу, П. Каптерев виявив, що людина “простонародна”, неосвічена орієнтується на образи святих сподвижників і мирян, які дотримуються благочестивого способу життя, тих, хто виявляє силу і витримку у складних життєвих ситуаціях, безневинних страждальців, нещасливців і блаженних. Більш освічені високо поцінують культурну діяльність заради суспільства і держави, поєднану із особистою самопожертвою (лікарі під час епідемії, дослідники у складних кліматичних умовах тощо).

Ідеал розглядається як регулятор поведінки підростаючого покоління, особливо у ситуації морального вибору. Увага акцентується на необхідності дотримання міри в емоційному впливові на дитину, аби ідеал не перетворився на фетиш, а усвідомлене прагнення до нього – на фанатичну віру. Джерела фанатизму вбачалися у тих вимогах, які висуває педагог до дитини, а саме: необхідність сліпо наслідувати поведінку персони-ідеалу, схиляння перед нею, самопожертва заради ідеалу. Можливість жертви припускалася лише за умови усвідомленого вільного вибору її людиною (підлітком, юнаком), коли вчинок не лише дозволяє досягти суспільно значущої цілі, а є забезпечує поступ у власному саморозвитку [285].

Невиправданою, з позицій педагогічної і соціальної доцільності, вважалася трансляція одних і тих самих ідеалів від покоління до покоління як обов’язкових і єдино прийнятних (В. Вахтеров, К. Вентцель, М. Добролюбов, К. Ушинський). Це пояснювалося тим, що втрачаючи безпосередній зв’язок із умовами реального життя людини і суспільства, ідеали вже не сприймалися як індивідуально і соціально значущі [64].

Проблема формування освітнього ідеалу тісно пов’язана із питанням освітніх цілей. У філософсько-освітньому дискурсі кінця XIX століття ідеал розглядається як перспектива розвитку і саморозвитку особистості. У цьому контексті він співпадає із педагогічними цілями розвитку і саморозвитку дитини, що притаманні антропологічному підходу. Концептуальною позицією

даного підходу є виведення педагогічних цілей із “самої людини, з природності і самостійності її розвитку” (К. Вентцель, П. Лесгафт, К.Ушинський).

В якості педагогічної цілі ідеал сприймався за умови відповідності його ідеальним уявленням суспільства, держави, а також педагогічним цінностям, з одного боку, реаліям і перспективам суспільного життя, з іншого боку. У цьому вбачалася об’єктивна складова цілі. Проте, щоб бути реалізованою, вона повинна сприйнятися дитиною, відповідати її уявленням і особистісним запитам, що й визначає суб’єктивну складову цілі. Таким чином, у педагогічних цілях відбувається “зустріч” індивідуального і суспільного, суб’єктності і об’єктності.

У педагогічних працях цього періоду чітко окреслено шлях реалізації освітніх цілей – взаємодія із світом людей, що передбачає нерозривний зв’язок особистості і суспільства, діалектику саморозвитку як розвитку від часткового до загального, від “зробити для себе” до “зробити для інших”. Усвідомлення молодим поколінням необхідності взаємодії з іншими людьми пов’язувалося із вимогою встановити паритетність між цілями індивідуального (особистісного) та суспільного характеру. Ускладнення цілей розширює коло людей, які взаємодіють, а отже, сама особистісна ціль набуває соціального смислу.

Реалізація такої пріоритетної для педагогічної думки кінця ХІХ століття цілі, як розвиток і самовдосконалення особистості, вимагала активізації, стимулювання внутрішніх сил учнів, що робило їх суб’єктами власного розвитку, повноправними учасниками найрізноманітніших процесів взаємодії із зовнішнім світом. Виховання суспільних інстинктів як прагнення жити і діяти у тісній співпраці з іншими осмислювалося як завдання індивідуального й одночасно соціального характеру. Найбільш небезпечними для реалізації громадянських обов’язків, особливо у владних структурах, вважалися нестриманість характеру, нездатність адекватно оцінювати ситуацію, а також нерозсудливість у словах і вчинках.

У суспільній думці цього періоду відбувається активний пошук пріоритетів, які б змогли об’єднати різні верстви населення. В якості варіантів

пропонувалися такі, як моральне удосконалення, прагнення жити відповідно до моральних ідеалів (розповсюджене та той час толстовство), покращення політичних і соціальних умов життя народу, усунення недосконалого політичного устрою, встановлення влади, яка здатна забезпечити “царювання правди і щастя на землі” (С. Франк). Отже, такими з’єднуючими ідеями, переважно, вважалися ідеї свободи і рівності.

Однак у цьому питанні серед філософів немає солідарності. Так, М. Бердяєв вбачав у рівності шлях до всезагальної безликої і загибелі. Рівність – зло в ім’я якого відкидається велич індивідуального. Нова суспільність, на думку філософа, – це рух не в площині, а по вертикалі. Не можна покладати надії ні на який суспільний устрій чи клас, ні на яку історичну силу, а лише на особистість, відроджену у Дусі. Таким чином, лишень духовне зростання кожної особистості може стати запорукою суспільного розвитку в цілому [17].

У його творах знаходимо твердження про хибність протиставлення індивідуалізму та колективізму, адже вони прекрасно поєднані. Вся гострота проблеми не в тому, чи треба йти від суспільства, чи від особистості і за чим треба визнати першість, а в тому, що потрібно і суспільство і особистість сприйняти онтологічно-космічно [19].

Шляхи входження людини у суспільство визначалися як розвиток почуття приналежності певній релігії, нації, державі, людству; як усвідомлення іманентно притаманного людині почуття світової солідарності; як формування моральних зв’язків з людьми на засадах Добра; як прийняття цілей і цінностей суспільства (але не тільки і не стільки раціональне, як почуттєве, за участю “серця”); як пізнання себе через інших, через спілкування, в якому особистість зберігає або прагне зберегти свою унікальність, не перетворюючись при цьому в щось “раціонально-загальне” (М. Бердяєв, П. Юркевич, В. Соловйов). Стверджувалося, що спільне світоспоглядання, яке стало результатом такого спілкування і одночасно його умовою, якісно по-різному, у відповідності з індивідуальним розвитком, проявляється в людях.

У філософських працях кінця XIX століття звертається увага на те, що в усі епохи, за всіх соціально-політичних режимів суспільство заявляло права на людину, як на свою власність, стверджуючи, що людина – це “продукт суспільства”, який існує тільки у ньому і завдяки йому, і це є причиною для служіння людини суспільству. Серед способів підпорядкування людини суспільством (усвідомлених і неусвідомлених людиною) називалися такі: закон, організаційна структура самого суспільства, усвідомлена згода людей, спільність людської природи (“соціальний універсум”), підкорення через любов та інші почуття. Проте усі ці способи дійсно мали вплив на людську свідомість, коли своїм знаряддям мали певні знаково-символічні утворення – тексти. У різні часи найбільш потужні з них – праці філософів Античності, законодавчі акти римської правової системи, Біблія, шедеври літературної творчості тощо – ставали своєрідним цементуючим “ядром” суспільного життя, визначаючи пріоритети розвитку, ідеали, цінності і цілі освіти.

У становленні ідеалу людини кінця XIX – початку XX століття вирішальними стали зміни, які відбулися саме у знаково-символічному просторі. Якщо попередні два століття державна ідеологія відігравала роль метатексту в освіті, то з другої половини XIX століття прогресивно налаштовані представники філософської і педагогічної думки здійснюють активні пошуки нового текстового поля, яке б наповнило освіту особистісними смислами, потребами людини. Гуманістичні устремління педагогів були спрямовані на подолання консерватизму системи метатекстових описів, однак вирішити проблему їх змістового оновлення на той час не вдалося.

Протистояння державній ідеології, в основі якої була ідея беззастережної відданості, служіння Вітчизні, що нівелювала особистісне начало в людині, не мало системного характеру, а отже, не призвело до вибору принципово нових метатекстових описів. Відбувся зворотній процес – повернення до вже відомих, традиційних форм. Таким своєрідним “рецидивом” середньовічного освітнього простору стає звернення до релігії як “розумної основи” навчання і виховання, яке було характерне для педагогіки Л. Толстого.

На думку Л. Толстого, ігнорування “релігійного розуміння” і “моральної основи” освіти перетворює її на звалище “пустих, випадкових, непотрібних знань, що називаються наукою, які не тільки не потрібні людині, а й шкодять їй, приховуючи від неї потрібні знання. Розумною освіта стає, коли в основу її покладено вчення про релігію і моральність. Найперше і найголовніше, що треба передати дітям – це “відповідь на вічні і неминучі питання, що виникають в душі кожної свідомої людини. Перше питання: що я таке, і яким є моє ставлення до безкінечного світу? І друге, яке витікає з першого: як мені жити, і що вважати за усіх можливих умов, добрим, а що завжди і за усіх можливих умов – поганим?” Відповіді на ці питання, на думку філософа, слід шукати в тих основах релігійного і морального вчення, які є універсальними, “які – одні й ті ж самі – висловлені найкращими мислителями світу... При визнанні ж за основу освіти релігії і моральності і при повній свободі освіти, усі інші знання розподіляться так, як це їм призначено, виходячи з тих умов, в яких перебуває суспільство, де ці знання будуть викладатися і сприйматися” [233, с. 455 - 456]

Такий вибір освітніх пріоритетів дозволив Л. Толстому створити концепцію людини духовної і моральної, діяльної і творчої, яка долає внутрішні і зовнішні суперечності, істоти кінечно-безкінечної, що прагне до смислу і цінностей, духовно вивільнену, здатну встановлювати особисту формулу спілкування із Богом. У своїх педагогічних пошуках мислитель прагне зблизити науку і релігію, аби розв’язати актуальні проблеми людинознавства, здолати механістичність педагогічної науки та вплив псевдонаукових течій, наповнити антропологічним змістом освітній процес. Він глибоко переконаний, що духовна освіта особистості – це фундамент і смисловий аспект наукової картини світу, а етика й аксіологія повинні стати лейтмотивом життя людини та “розумними засадами” її освіти.

Духовна і моральна сутність людини, на думку Л. Толстого, недоступні для вчених-природознавців. “Вони подібні до штукатурів, яких би поставили штукатурити один бік стіни церкви і які, користуючись відсутністю головного

розпорядника робіт, у запалі затерли б своєю штукатуркою і вікна, і образи, і риштування, і незатверджені ще стіни, і раділи б з того, що з їхньою штукатурної точки зору все виходить гладенько й рівно” [122, с. 86]. Як наслідок, замість предметів вивчаються їх тіні. Вчені зовсім забули предмет, тінь якого вивчали, і, опинившись у п'яті, радіють тому, що тінь стала суцільною.

Поширена на той час серед учених думка про те, що завдяки технічному прогресу “ми зрозуміємо перехід із неорганічного у психічне, і уся таємниця життя відкриється нам”, була неприйнятною для Л. Толстого. Він був переконаний, що така прямолінійна логіка лише віддаляла від розуміння сутності людини. Адже наука і освіта лише тоді сприятимуть всезагальному благу, коли в їх основу буде покладено “єдиний вічний закон” – закон самовдосконалення, прагнення людини до саморозвитку при орієнтації на християнський ідеал. Філософ обирає релігію “розумною основою учіння” через те, що вона визначає спосіб ставлення людини до світу, а це ставлення вже містить певні моральні засади. Якщо релігія розкриває людині сенс її існування, то закони моралі стають дороговказом на життєвому шляху, у чому й виявляється глибинний зв'язок релігії й моралі. Університетську освіту Л. Толстой вважав втіленням антигуманного ставлення до людини, адже у цьому освітньому осередку бракує можливостей для самовизначення особистості і самостійного встановлення нею свого місця у просторі освіти.

Отже, державна ідеологія регламентувала змістове наповнення особистого освітнього простору людини і визначала місце цього простору у загальній структурі освіти. Тоді як філософсько-педагогічна концепція Л. Толстого утверджує право дитини вільно обирати свою освітню траєкторію, формувати власний суб'єктний простір освіти.

На думку мислителя, реалізація ідеї свободи докорінно змінить атмосферу у школі: на зміну утискам і покаранню прийде дух творчості і плідного спілкування. “Отже, чим буде школа без втручання у виховний процес? Всебічною і різноманітною діяльністю однієї людини з іншою, що має на меті

передати знання, не примушуючи учнів ні безпосередньо насильницьким шляхом, ні дипломатично сприймати те, що нам хочеться. Школа не буде, можливо, школою, як ми її розуміємо... Це може бути театр, бібліотека, музей, бесіда – відповідно перелік наук, програми у кожному випадку будуть різними” [233, с. 232]. Принцип свободи у педагогіці було покладено Л. Толстим в основу діяльності Яснополянської школи. Це була спроба поєднати творчий пошук учителів із правом учнів на вільний вибір змісту навчання. Навчальний план школи передбачав вивчення дванадцяти предметів: читання (механістичне і поступове), правопис, каліграфія, граматики, священна історія, російська історія, малювання, креслення, математика, бесіди із природничих наук і закон божий.

Основне завдання школи Л. Толстой вбачав у розвитку “уяви, творчості, кмітливості”, що унеможливило застигли форми організації навчального процесу. Він категорично заперечував передчасне втручання в життя дитини, підкреслюючи, що відповідний порядок повинен встановлюватися із природним для дитини усвідомленням необхідності “підкорятися певним умовам, аби вчитися”. Предметна наповнюваність уроку могла змінюватися залежно від того, в якому напрямі розгортався пізнавальний інтерес учнів. Аби уникнути будь-якого примусового впливу на дитину, у школі було скасовано домашні завдання, обов’язкове відвідування уроків, перевірку вивченого матеріалу. У виборі методів навчання вирішальним був ступінь задоволення кожної дитини уроком, а порядок і дисципліна залежали лише від природного бажання дітей навчатися і просуватися вперед у своєму розвитку. Таким чином, навчання здійснювалося вже не у насадженій ззовні освітній системі, а в освітньому просторі, наповненому особистісними, суб’єктивними смислами. Однак, з ряду причин, зокрема через незатребуваність з боку держави, реалізація такої освітньої моделі мала локальний характер і не була на той час продовжена іншими навчальними закладами.

Ідеал духовної особистості представлений у філософських працях другої половини XIX століття, є закономірним наслідком розвитку суспільних

відносин у цей період. Активними темпами формується буржуазне суспільство, а це призводить до краху патріархальної картини світу, відмови від усталених норм життя, багатовікових традицій. Утвердження цінностей буржуазної цивілізації досягається за рахунок відмови від істинної свободи і духовності, втрати цілісності і соборності, як сутнісних ознак людини.

У механістичному світі, що “розпадається” на численні підсвіти, людина відчуває себе вкрай самотньою. Руйнуються її природні зв’язки з іншими людьми, і вона сама переживає глибокі внутрішні конфлікти. Подолати ці негативні тенденції, як стверджували провідні мислителі того часу, можливо лише за умови повернення до віковичних релігійно-моральних цінностей. У єдності ідеалів, прийнятих освітою, вони вбачали можливість забезпечити цілісність і гармонійний розвиток особистості.

Ідеали християнської релігії стають пріоритетними і для В. Зеньківського, який виступає за відродження православних традицій виховання. В основі його філософської концепції – розуміння особистості як втілення духу свободи, що не підвладне ніяким природним законам. Філософія В. Зеньківського стала своєрідною спробою віднайти Бога та відродити інтерес до духовного життя, вона відкривала дорогу до утвердження християнського ідеалу особистості, наvertала освітян до вихідних постулатів православної антропології.

Людина осмислювалася В. Зеньківським як істота, що усім своїм єством прагне Абсолютного Буття, і не маючи у собі необхідного живодайного джерела, все своє свідоме життя торує шлях до Бога. Подолати соціальні суперечності можливо за допомогою вчення церкви про соборну природу людини, що є своєрідним компенсаторним фактором для природної обмеженості індивідів. Церква ж сприймалася філософом як втілення єдності духовного життя, що наvertає людей одне до одного, сприяє їхньому духовному становленню. Досягти ж істинної свободи людина в змозі лише через самозречення, внутрішню аскезу [93].

Розмірковування над закономірностями поєднання в людській природі матеріального і духовного приводять В. Зеньківського до висновку: людина

являє собою нерозривне “сплетіння” матеріально-чуттєвого, душевного і духовного рівнів буття. Стрижневим є духовне буття, яке відповідальне за устремління духу людського до Бога.

Подолати зло, на думку філософа, можливо лише за умови повернення до християнства, а позбавитися гріховності – поєднавшись із Церквою. Православ'я є для школи універсальною цінністю, адже лише воно забезпечує істинну свободу особистості, наповнює смислом її духовне життя, сприяє неперервному моральному зростанню. Визначення особистості подається філософом у християнських категоріях, які стають визначальними для розробки психолого-педагогічних основ формування національного менталітету.

Яскравим прикладом відтворення у філософській думці ідеалу одухотвореної людини є творчість І. Франка. Він один із перших всебічно розробляє тему праці, трудової моралі, яка оформлюється пізніше в узагальнену систему якостей ідеальної людини цієї епохи.

Вже у першому своєму філософському трактаті “Поезія і її становисько в наших временах” Франко говорить, що духовне ледарство є злочином проти гуманності. В його філософській концепції, що має чітко виражений антропологічний характер, сформульовано головний закон людяності: неробство – зло, а праця – добро. Праця, у розумінні філософа, – єдине, що здатне творити і вдосконалювати людську душу, вселяти в неї почуття гідності й правди. Однак, на таку духовну силу може обертатися лише праця, в якій живе громадянська свідомість, яка не тільки виправдовує, а й визначає мету й сенс людського покликання на землі. Адже жити лише для праці неможливо, окрім неї існує внутрішнє благо людини, її творче натхнення, її пісня, здатна, бодай на певний час, відривати душу від земного, колючого, брудного і переносити її до надії та віри у завтрашній день.

У Франковій творчості постійно виступають дві взаємозалежні сили, які володіють істотою людини і природою суспільства. Це пісня і праця, дух і матерія, книжка і хліб. Одна з його основних філософських ідей – утвердження

як найбільшої цінності не просто людини, а “правдивого живого чоловіка, бо така людина – носій духу, а той дух є “вічний революціонер”. Отже, духовний світ людини – це найбільш значущий аспект для розуміння освітнього ідеалу І. Франка. Його філософія замішана на почуттях і розумінні благородності матерії людського духу. “Дух, що тіло рве до бою”, дух любові й справедливості, знання й громадянської самопожертви, віри в щасливу майбутність – це дух істинно франківський, каменярський, молодий і переможний.

В одному з найкращих філософських віршів (“Веснянки”), звертаючись до матері природи, поет звинувачує її в тому, що вона найдосконаліше своє творіння – людську душу – кидає “свиням під ноги“. Франко із боєм говорить, що людина цілком природно підламує собі “крила духовності”, втрачає потяг до ідеалу, стає жертвою громадського песимізму й збайдужіння. Франківська філософія породжує досить важливу й актуальну, зокрема для розвитку освіти, ідею: людина носить вічність у своїй уяві, в ілюзіях і думках, у муках свого сумління, а тому в сфері духу й панує власне та найдорожча різномірність, яка робить людей несхожими, цікавими і цим дає людям основу для їхньої єдності, для братерства і любові.

Виступаючи прихильником революційного шляху оновлення дійсності, І. Франко висловлює категоричні твердження про необхідність знищення класового гніту. Він пише про неминучість соціальної революції, підкреслюючи, разом з тим, що революційний переворот в суспільному житті не зводиться лишень до насильства, але означає й цілу систему культурних, наукових і політичних перетворень.

У своїх філософських працях та програмних документах І. Франко визначає найважливіші принципи організації освітнього простору на демократичних засадах. Так, у новому, вільному суспільстві не буде гнобителів і пригноблених, а будуть тільки освічені, розумні, всебічно розвинені працівники. Соціалізм знищить безодню між наукою і працею, забезпечить усім реальну можливість здобувати освіту, опановувати скарби культури і

знання: “... наука і освіта, дотепер плекані тільки немногими одиницями, тоді увійдуть в маси народу, стануться правдивим добром усієї людськості” [256].

Для цього, вказував письменник, будуть створені, насамперед, необхідні економічні передумови; принцип економічної рівності стане визначальним для розбудови суспільних відносин, зокрема у галузі освіти. Виховання за соціалізму матиме громадський характер, але водночас і сім'я не буде усунута від виховання дітей. Соціалістичний лад забезпечить повну рівність прав між чоловіками і жінками; діти обох статей будуть одержувати однакову освіту.

На основі знищення соціальної нерівності ліквідований буде і національний гніт: усі народи зможуть вільно розвивати свою національну культуру і мистецтво, навчатимуться рідною мовою. При цьому І. Франко не відокремлював мови від змісту навчання, вважаючи, що справа не тільки в самій по собі рідній мові, але і в тому, які знання подавати цією мовою. “Ми бажаємо, – писав він у 1883 році, просвіти народу, бажаємо, щоб у кожне руське віконце могло заглянути сонце науки. Але з другої сторони, ми бажаємо науки в народнім ріднім язиці і чистої, а не тенденційної і фальшованої” [258].

Щоб докорінно змінити умови життя трудящих, необхідно готувати нових людей, глибоко переконаних у справедливості своєї справи і здатних самовіддано боротися за інтереси народу. “Внутрішній спокій, сила і ясність переконань, чиста совість і боротьба, вічна і ненастанна боротьба проти темноти, фальші і дармоїдства!” – такими, на думку І. Франка, є риси цих людей, борців за нове життя. Письменник щиро вірив у те, що передова молодь і краща частина інтелігенції з'єднаються з народом, подолають вплив прогнилого оточення і мужньо стануть до боротьби за свободу.

Виховання у соціалістичному суспільстві матиме своєю метою всебічний розвиток духовних і фізичних сил кожної людини. В “Катехізисі економічного соціалізму” І. Франко писав, що соціалізм забезпечить, зокрема, “...безупинний розвиток усіх природжених здібностей кожного громадянина”. За соціалізму, роз'яснював він, в інтересах справжньої соціальної рівності і свободи всі

чоловіки і жінки “мусять одержати належне і всестороннє образование, мусять виробити всі свої тілесні і духовні сили” [257].

З ідеалом всебічного виховання письменник пов'язував необхідність знищення віковичного розриву між розумовою і фізичною працею і здійснення найвищої мети – щастя людей. Людина, – говорив він, від віків прямує до одної мети, до щастя. Щастя не здобуде аж тоді, коли наука і праця зіллються для нього в одне; коли всяка її наука стане працею, корисною для суспільства, а всяка праця буде виявом її розвиненої думки, розуму і науки.

У численних своїх творах письменник утверджує значущість праці для формування ідеалу людини. Лише праця “всіх сил, всіх дум, чуття, устремлінь людини жадає, їх вичерпує до дна”, “лиш в праці варто і для праці жить”, писав великий Каменяр. У суспільстві майбутнього всі будуть працювати розумово і фізично: “В добре облаштованому суспільстві кожен поперемінно повинен займатися то фізичною, то розумовою працею і мати достатньо часу для відпочинку..., лише при таких умовах можна всесторонньо розвиватись і вчитись і стати справді гідним звання людини”. У зв'язку із цим у праці “Чого хоче “Галицька робітнича громада?” Франко так визначає завдання школи майбутнього: “Щоб школа розвивала всі, тілесні й духовні, спосібності учеників, щоб не виводила заниділих і слабосильних учених, неспосібних до ручної праці, але щоб виводила вчених, розумних і розвинених робітників” [258].

Як атеїст, Франко категорично твердив, що наукова освіта і релігія несполучні, і боровся за надання всій справі виховання й навчання світського характеру. Проте, він був переконаний, що у процесі виховання не слід приховувати від дітей різні погляди на світ, бо це тільки перешкодило б розвитку їх мислення. “Розуміється о вихованню в яких-небудь пересудах, релігійних, моральних, суспільних – не повинно бути й бесіди... Розуміється само собою, що виховуючи дітей відмалу в поняттях розумних, поступових і научних, не треба їм затирати очей і на поняття та докази противників тих ідей, але розвивати якнайвсесторонніше їх мислення” [256].

Значний внесок у становлення вітчизняної педагогіки другої половини ХІХ століття зроблено М. Пироговим. Його ім'я стало широко відомим після появи у журналі “Морской сборник” статті “Питання життя”. Тут автор виступив з різкою критикою існуючої в Росії системи освіти, вимагаючи безстанової, доступної для всіх школи. Найбільшою вадою російської освіти Пирогов вважав її утилітаризм – вузьку спеціалізацію за рахунок звуження загальноосвітньої підготовки. Натомість він висунув ідею загальнолюдського виховання. Педагог доводив, що основним завданням виховання у школі повинна стати, у першу чергу, підготовка високогуманних людей з широким кругозором.

У філософсько-педагогічних працях М. Пирогова обґрунтовано пріоритетність виховання людини перед вихованням громадянина. Він був переконаний, що відповідь на таке важливе для кожної людини питання: “Ким бути?” лишень одна – “Бути людиною!”. В основі його філософсько-педагогічної концепції – утвердження провідної ролі людини у визначенні смислу власного існування та реалізації життєвих цілей. Найбільшою вадою існуючої системи освіти М. Пирогов вважав те, що освітній простір не має особистісного наповнення, а місце і статус учня у цьому просторі визначається без його участі.

Розмірковуючи над суперечностями між заданою соціальною роллю і невичерпною внутрішньою природою особистості, педагог приходив до висновку: здолати ці суперечності можливо лише за умови кардинального реформування системи освіти, що має виходити з інтересів дитини, першочергового значення суб'єктного простору учнів для розвитку освітнього простору в цілому. У статті “Питання життя” М. Пирогов визначає головне завдання педагогіки, яке полягає у прагненні “зробити нас людьми”, тоді як існуюча система освіти підпорядкована соціальному замовленню і опікується лишень тим, щоб із раннього дитинства плекати солдат, моряків, юристів або духовних пастирів [194].

Згубним наслідком ранньої спеціалізації є неспроможність людини відшукати своє місце у світі. Спеціалізація може мати місце лише тоді, коли здібності й інтереси дитини у повній мірі дають уявлення про її покликання до певного роду діяльності. Насадження цінностей ззовні, з боку суспільства призводить до утилітарного ставлення до особистості. Істинним є тільки те виховання, яке формує не спеціаліста, а “людину внутрішню”. Якщо ж дитину з малку привчатимуть (батьки, вихователі, органи влади) виконувати певну роль, то результатом такого виховання стане не самодостатня особистість, а безвольний виконавець чужої волі.

Розуміння “внутрішньої людини” як цілі (ні в якому разі не засобу) виховання спонукало М. Пирогова до переоцінки частки загальної та спеціальної освіти. У більшій мірі виховання має бути загальнолюдським, воно покликане розкрити сутність людини, а вже потім переходити до формування “зовнішньої людини”. Цей підхід став визначальним у побудові педагогом освітньої ієрархії, згідно з якою загальноосвітня школа повинна забезпечити умови для утворення суб’єктного простору людини, розкриття її внутрішнього світу, тоді як вища школа вже зорієнтована на підготовку спеціаліста.

У своїх статтях “Зауваження на проект загального статуту імператорських Російських університетів”, “Університетське питання” М. Пирогов дає ґрунтований аналіз тогочасній університетській освіті, значенню університетів в розвитку суспільства, порівнює російську та європейські системи вищої освіти. З аргументів ученого стає зрозуміло, що російський університет є не науковою, а урядовою, освітньо-громадською, церковною установою. Щодо роботи професорсько-викладацького складу М. Пирогов зауважив: “Хто не зробив самовдосконалення головним завданням свого життя, того й матеріальне забезпечення не втримає на шляху науки” [195, с. 331]. Щодо оснащення бібліотек, лабораторій, музеїв він робить наступне пояснення: “Там, де панує дух науки, там твориться велике і малими засобами” [195, с. 332.]

Педагог був глибоко переконаний, що університети повинні мати тісний зв’язок із різноманітними спеціальними установами, бути їх центром, вносити

в їхню діяльність елементи загальнолюдської, наукової освіти. Кожен університет повинен мати свою програму, що відповідає особливостям місцевих умов, потребам громади й учнів.

Із зміною характеру університетської освіти зростатиме і роль загальної освіти як сприятливого для особистісного становлення осередку. Лише досягши певного рівня духовного розвитку, людина в змозі зробити усвідомлений професійний вибір. Аби процес виявлення здібностей і нахилів дітей відбувався системно і послідовно, учений пропонує гнучку систему шкіл загальнолюдського виховання, у якій передбачено можливість переходу учнів із одного типу навчальних закладів в інший. Така наступність у просуванні по освітніх “сходинок” передбачала завершеність освіти на кожному етапі.

Із таких праць М. Пирогова, як “Питання життя” (1856), “Про публічні лекції з педагогіки” (1857), “Про методи викладання” (1858), стає зрозуміло, що визначальним фактором у формуванні загального освітнього простору є для нього внутрішній світ кожної дитини, її власний суб’єктний простір. Саме тому педагог наголошує на пріоритетності самовиховання перед вихованням, на першочергові й значущості питань, пов’язаних із життєвими смислами, самовизначенням особистості. Не заперечуючи тісного зв’язку між особистісним і суспільним, М. Пирогов зауважує, що живучи у суспільстві і для суспільства, живемо ще й самі із собою та у самих собі. Учений, як і багато його попередників, розмірковує над подвійним характером людської природи, в якій співіснують біологічне і суспільне начала.

Важливими для розуміння освітнього ідеалу досліджуваного періоду вважаємо погляди М. Драгоманова. Його суспільно-політичний ідеал ґрунтується на філософському плюралізмі, а також суперечності між ідеєю самоуправління, автономії, федерації та ідеєю анти-державності, анти-центризму. Драгоманов доводив, що втілення у життя першої ідеї сприятиме вирішенню багатьох суспільних проблем, зокрема проблеми національних та міжнаціональних відносин у майбутньому суспільстві.

У своїх творах, зокрема у праці “Літературно-громадські партії в Галичині”, М. Драгоманов стверджує, що українська громадськість завжди вбачала у рідній школі важливий засіб духовного життя і всіляко підтримувала її діяльність. Водночас він нещадно викриває самодержавство, реакційну роль народної освіти царської Росії у позбавленні народу прав на навчання. Вченого непокоїло те, що у зросійщених школах не вивчали правдивої історії свого народу. Тому він велике значення надає залученню дітей до українського фольклору, в якому відбиті духовні скарби народу, його історія [74].

До видатних постатей українства, що значною мірою вплинули на формування уявлень про суспільний, і відповідно, освітній ідеал, належить і легендарна поетеса, публіцист, мислитель та громадський діяч – Леся Українка (Лариса Петрівна Косач). Досліджуючи стародавню та новітню історію різних народів на засадах історизму і об’єктивності, вона зуміла виразити художніми засобами власний погляд на історичний процес в його загальносвітовому вимірі та на місце в ньому України. Леся Українка започаткувала нове бачення української історії з точки зору модерну, ввела історіософські засади в літературу нової доби. Її історичні та філософські погляди віддзеркалювали або й випереджували тогочасні філософські течії, зокрема позитивізм (з наближенням до неопозитивізму), екзистенціалізм, ідеї теософії. У своїх політичних уподобаннях вона була близька до ліберального-демократичного напрямку визвольного руху в Україні.

Важливий внесок у розвиток уявлень про ідеал людини та засоби його формування було зроблено наприкінці ХІХ – початку ХХ століття діячами “Просвіт”. Визначальною особливістю освітнього ідеалу, на їх думку, має стати гармонійне поєднання загальнолюдських та національних цінностей.

Ідеал, як втілення найкращих внутрішніх і зовнішніх проявів людини, потрібен суспільству у будь-який час. Проте у періоди кардинальних соціокультурних трансформацій, якими позначено епоху Модерну, роль і значення суспільного ідеалу надзвичайно зростають. “Ідеал, – писала С. Русова, є те найкраще, що кожен народ проніс протягом віків культурного

існування, за що він боровся, що постійно змагався покласти як підвалину свого народного (громадського) життя. Цей ідеал і формується краще всього у змаганнях до волі, до щастя, до братерства [176, с. 28]. За словами С. Русової, школа має виховати людей, які чітко усвідомлюють, що від здійснення цього ідеалу залежить і особистий, і суспільний добробут. Учні повинні знати, яка форма державного правління забезпечить народу волю і щастя, які здобутки науки сприятимуть цьому найкраще.

Загалом, уявлення про освітній ідеал на зламі століть було вкрай неоднорідним, що пояснюється значними трансформаціями в економічному та культурному житті тогочасного суспільства. Прагнення педагогів та інтелігенції щодо освіти та виховання молоді співвідносилися з гуманістичними ідеями, що визначали у цей період розвиток освітньо-філософської думки.

У зарубіжній педагогіці в цей час набули обґрунтування декілька найбільш загальних концепцій та ідей, серед яких значний інтерес становить теорія “громадського виховання” Г. Кершенштейнера, який доводив, що метою виховання є “прищеплення громадянам держави таких звичок, як розвиток почуття справедливості, згоди, почуття відповідальності і моральної мужності, почуття національності і авторитарності...” [186, с. 100]. Ідеалом для Г. Кершенштейнера була особистість, якій притаманні професіональна дієздатність, любов до праці, добропорядність, наполегливість, відповідальність. Німецький педагог визнавав державу найвищим благом, а тому школа, в першу чергу, мусить підготувати для держави потрібних їй фахівців. Із критикою цієї освітньої концепції виступав Г. Ващенко, доводячи, що фахова підготовка може тільки тоді дати повний ефект, коли вона базується на попередній загальній освіті.

Прибічниками концепції “громадянського виховання” Г. Кершенштейнера були німецькі педагоги В. Рейн і П. Наторп. Останній вбачав мету виховання саме у формуванні із вихованця дійсно хорошої людини, чутливої до всього, яка вміє із користю працювати для свого народу, людини відповідальної, щирої

та глибоко релігійної. Ідеалом для нього була особистість, віддана своїй Вітчизні, здатна захищати її права, а тому школа “може у повній мірі виявити свою виховну діяльність лише в якості національної школи” [186, с. 112].

Необхідність активного виховання в молоді громадянськості та загальнолюдських ідеалів відстоювали і найбільш прогресивні представники ліберально-демократичної педагогічної та літературно-публіцистичної спільноти у Російській імперії, зокрема В. Белінський, М. Драгоманов, В. Стоюнін, К. Ушинський, І. Франко. Значна увага приділялася ними суспільній діяльності, служінню громаді, а розвиток індивідуальних рис особистості набував суспільної значущості і розглядався як обов’язок кожного свідомого громадянина.

У працях провідних мислителів кінця ХІХ – початку ХХ століття були чітко визначені умови збереження суспільства як суб’єкта власного прогресивного розвитку: усвідомлене прийняття його членами цілей громади, активний пошук шляхів і засобів їх реалізації, гармонізація відносин між окремою особистістю і суспільством. Серед найважливіших факторів, які сприяють гармонійному співвідношенню особистісних і суспільних інтересів, визначалися такі, як духовна спорідненість, можливість волевиявлення, внутрішній голос совісті й відчуття громадянського обов’язку, які мають бути притаманні як окремій особистості, так і суспільству в цілому. В свою чергу, це стає можливим за умови активності, ініціативності самого індивіда.

Досягнення гармонії зовнішнього і внутрішнього, індивідуального і соціального як соціально-педагогічного ідеалу відбувалося завдяки усвідомленню особистістю протиріч, що існують між цими чинниками, а також поступовому їх розв’язанню. Філософами і педагогами утверджувалася необхідність у процесі виховання підготувати людину до внутрішньої боротьби із самою собою у ситуації морального вибору. Така готовність передбачала розвиток здібностей до аналізу й адекватної оцінки ситуації і своєї ролі у ній, передбачення наслідків вибору для себе, оточуючих і самої ситуації, а також

здатності переведення внутрішнього здобутку у зовнішню активність (М. Пирогов, Л. Толстой, К.Ушинський).

Таким чином, визначальною особливістю філософсько-педагогічної думки на зламі століть можна вважати підхід до особистості як цілісності, гармонійної єдності індивідуальних та суспільно значущих характеристик. У цей період набувають поширення нові ідеї, концепції, теорії, в основі яких – активна, вільна, із вираженими індивідуальними характеристиками особистість дитини, і в той же час актуальними стають підходи до розуміння освіти як рушійного чинника соціалізації особистості, як осередку злиття окремого у цілісність, “масу”.

Так, у працях К. Ушинського сутність людини відображена у єдності двох протилежних начал: суспільність, як приналежність до певної спільноти людей, та усвідомлення себе як особистості (егоїзм), між якими не може бути ніякого протиставлення. Саме індивід є носієм духовності, що визначає його прагнення до вершини розвитку. Як частина цілого – держави, людства – він повинен усвідомлювати велич свого духу, його всесвітню приналежність, а тому – примирити з ним свою індивідуальність, возвеличивши її до всезагального [248, с. 36]. Таким чином, в уявленні педагога про людину закладені одночасно її екзистенційна відокремленість і нероздільність із світом людей.

Такий подвійний характер єства людини зумовлений життєвими проявами джерел різного роду. Ці джерела окремими дослідниками поділялися на штучні і природні. Природні, внутрішні – “самодіяльні начала, що вже самі по собі є джерелами діяльності”. Серед них провідними є природне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самотворення себе зсередини, – це внутрішні сили, які спонукаються зовнішніми враженнями [107, с. 298]. Людина поєднує у собі два протилежні начала – пасивне і активне, які є взаємозумовленими і дають життя одне одному. Так відбувається і спілкування із світом: людина починає його з пасивного стану – сприйняття, завершує активним – діяльністю.

Пріоритетність пасивного стану у навчанні учнів веде в подальшому до повної залежності людини від оточуючих, саме тому П. Каптерев акцентував

увагу на вихованні активності дитини як першочерговому педагогічному завданні. Значущість особистісної активності обумовлена складністю сприйняття, усвідомлення і реалізації учнем соціально-культурних вимог порівняно із природними, фізіологічними.

На відміну від цих поглядів, позиції радикально налаштованих представників революційно-демократичного руху, в основі якого була ідеологія марксизму, характеризувалися абсолютизацією суспільного, зневагою особистих емоційних переживань і почуттів, які вважалися дріб'язковими, не вартими уваги на тлі всезагальної життєвої драми. Індивідуальні ознаки людини набували підпорядкованої ролі по відношенню до інтересів соціуму. Виходячи із цих світоглядних позицій розумове і моральне самовдосконалення має здійснюватися в ім'я служіння суспільному добробуту.

В цілому ж, дослідження категорії “ідеал людини” у філософсько-освітньому дискурсі кінця XIX – I третини XX століття свідчить про те, що її зміст зазнав суттєвих трансформацій впродовж незначного у часовому вимірі історичного періоду. Якщо на початку цього етапу ставлення педагогів до особистості передбачало розуміння єдності і водночас нез'єднаності особистості і суспільства, що свідчить про шанобливе, трепетне ставлення до неповторної індивідуальності дитини, то вже чверть століття по тому ключовим стає твердження про неспроможність людини мислити, відчувати, діяти у відриві від колективу.

Проведений аналіз дозволяє встановити певні закономірності у розвитку педагогічного ідеалу в епоху пізнього Модерну, які дозволять змодельовати найбільш ефективно змістове і структурне наповнення сучасного освітнього простору.

По-перше, що більш активним і категоричним є заперечення усталених суспільних традицій (як це ми спостерігаємо у досліджуваній період), тим більш стрімким і невідворотним стає повернення до цих традицій, проте вже в їх гіпертрофованому вигляді.

По-друге, персоніфікація освітнього ідеалу, втілення в абстрактному образі рис певним історичних постатей, неминуче призводить до втрати молоддю життєвої перспективи, зневіри у власній самоцінності.

По-третє, сліпе схиляння перед будь-якими ідеалами, відсутність усвідомленого самостійного вибору людиною таких взірців призводить до деградації суспільства, до уніфікації особистості у цьому суспільстві.

По-четверте, стрімка трансформація освітнього ідеалу залежно від зміни векторів політичної влади, до того ж пов'язана із примусом і насиллям, веде до втрати молоддю своєї національної ідентичності, здатності бути активним керманичем свого життя.

Узагальнюючи надбання вітчизняної освітньо-філософської думки наприкінці XIX – початку XX століття щодо освітнього ідеалу, можемо стверджувати: український народ витворює філософію, у центрі якої людина з її внутрішнім світом, що перебуває в органічній єдності з умовами її самореалізації. Це передусім людина Землі, яка критерієм істинності має свою власну діяльність, розглядає своє буття через єдність чуттєвого і раціонального. Вона здатна до консолідації у собі усвідомлення і визнання свободи і права вибору із визнанням прав і свобод інших людей, що не суперечить “солідарності між рівноправними особами”, вона пране до розвитку у собі соціальних начал, так само як й особистих, природних. Це людина, яка глибоко шанує своє національне коріння, розуміє значення рідної мови для гармонійного розвитку особистості і суспільства в цілому, бережно до неї ставиться. Ідеал, який визначав смислове наповнення освітнього простору наприкінці XIX століття – початку XX, втілював образ людини розумної, здатної гармонійно поєднувати досвід минулого із здобутками сучасного життя, виявляти причинні зв'язки між життєвими явищами і бути активним творцем своєї долі.

2.4. М'який освітній простір модерного зразка

Соціально-культурні трансформації, які ознаменували кінець XIX – початок XX століття, відбулися під знаком вивчення і плекання індивідуальності, активізації уваги до внутрішнього, духовного світу людини. У цей час гуманістична педагогічна культура репрезентує себе як самостійний напрямок у розвитку освітньо-філософської думки. Різкій критиці з боку прогресивно налаштованих педагогів піддавалася авторитарна педагогіка, яка перетворювала дитину на пасивний об'єкт педагогічного впливу, що здатен лише пристосовуватися до певних умов життєдіяльності. Утверджувалося право молодій людині чинити опір правилам, традиціям минулого, будувати нову систему взаємовідносин із суспільством. У поширених в цей час філософсько-педагогічних концепціях антропологічного спрямування підкреслюється самостійність індивіда як суб'єкта вільного вибору й відповідальних вчинків. Провідною ознакою розвитку освітнього простору в умовах протистояння, заснованого на просвітницьких традиціях раціоналістичного світогляду та духовно-релігійної філософії, стає дитиноцентризм.

Це був період осмислення людини як духовної особистості, яка прагне віднайти “правду і смисл свого життя”. Так, М. Чернишевський у праці “Антропологічний принцип філософії” зазначав: “підставою для усього, про що ми можемо говорити відносно будь-якої спеціальної галузі життя повинні слугувати загальні поняття про натуру людини, ті рушійні чинники, що спонукають її до діяльності, та її потреби” [265, с.118]. У свою чергу, М. Бердяєв писав: “В антропології ідеалізму, натуралістичного еволюціонізму, соціологізму і психопатології схоплені окремі суттєві риси – людина є істотою, що втілює у собі розум і цінності, це істота, яка розвивається, істота соціальна й істота хвора від конфлікту свідомого і безсвідомого. Жоден із цих напрямів не відображає сутності людської природи, її цілісності. Лише біблійно-християнська антропологія може вважатися вченням про цілісну людину, її походження і призначення” [16, с.50-51].

Розвивається у цей час і соціально-філософська антропологія. Так, згідно із позицією М. Бубера, предметом філософської антропології може бути лише “людина із людиною” і “ми наблизимося до відповіді на питання “Що є людина?” після того, як навчимося бачити у ній істоту, у чийй органічній природі і динамічній здатності бути вдвох втілюється і розпізнається зустріч *Одного й Іншого*” [33, с. 232].

Своєрідною спробою віднайти “золоту середину” у протистоянні різних філософських течій антропологічного спрямування стали ідеї К. Ушинського, значення яких для становлення м’якого освітнього простору важко переоцінити. У його працях сутність людини відображена у єдності двох протилежних начал: суспільність, як приналежність до певної спільноти людей, та усвідомлення себе як особистості (егоїзм), між якими не може бути ніякого протиставлення. Саме індивід, на думку К. Ушинського, є носієм духовності, що визначає його прагнення до вершини розвитку. Як частина цілого – держави, людства – він повинен усвідомлювати велич свого духу, його *всесвітню* приналежність, а тому – примирити з ним свою індивідуальність, *возвеличивши її до всезагального* [248, с. 36]. Таким чином, в уявленні педагога про людину закладені одночасно її екзистенційна відокремленість і нероздільність із світом людей.

Такий подвійний характер єства людини зумовлений життєвими проявами джерел різного роду. Ці джерела окремими дослідниками поділялися на штучні і природні. Природні, внутрішні – “самодіяльні начала, що вже самі по собі є джерелами діяльності”. Серед них провідними є природне прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самотворення себе зсередини, – це внутрішні сили, які спонукаються зовнішніми враженнями [107, с. 298]. Людина поєднує у собі два протилежні начала – пасивне і активне, які є взаємозумовленими і дають життя одне одному. Так відбувається і спілкування із світом: людина починає його з пасивного стану – сприйняття, завершує активним – діяльністю.

Пріоритетність пасивного стану у навчанні учнів веде в подальшому до повної залежності людини від оточуючих, саме тому П. Каптерев акцентував

увагу на вихованні активності дитини як першочерговому педагогічному завданні. Значущість особистісної активності обумовлена складністю сприйняття, усвідомлення і реалізації учнем соціально-культурних вимог, порівняно із природними, фізіологічними.

Таким чином, складність і суперечливість людської особистості дослідники вбачали у поєднанні внутрішніх, природних, і зовнішніх, соціальних факторів розвитку. У просторі їхньої взаємодії людина опиняється у ситуації вибору вектору самоактуалізації. Здійснити цей вибір людина в змозі за умови сформованості як індивідуального, так і соціального потенціалів.

У контексті проблеми співвідношення індивідуальних і соціальних основ формування особистості значущими є попередження про можливість негативного впливу такого соціального феномену, як “натовп”. У людей, зі слабо вираженою індивідуальністю, натовп, із притаманною йому ірраціональністю, створює можливості для зміщення цінностей і руйнування особистості як найвищої якості людини або ж до внутрішнього конфлікту у результаті сприйняття нею хибних етичних настанов і цінностей. Способом розв’язання такого конфлікту визначався остаточний розрив людини із “натовпом” і відкидання цінностей, які їй нав’язуються, або загибель внаслідок прийняття цих цінностей.

Думка про природну єдність особистості і суспільства, індивідуального і соціального, зумовила погляд на їх антагоністичне протиставлення як на штучне. Виведення ж цього протистояння на рівень проблеми вимагало високо розвиненої здатності до рефлексії, а отже, високого рівня розвитку мислення, для того, щоб не тільки усвідомити цей конфлікт, але й знайти способи його продуктивного вирішення.

Причинами конфліктів між особистістю і суспільством, між частковим і загальним називалися протиріччя між свободою і необхідністю: віковичний конфлікт добра і зла, де на поверхні знаходиться обмеження, насилля з боку суспільства; конфлікт свободи і кохання, свободи і визнання, свободи і справедливості (особливо тоді, коли утверджується формальна свобода), про

що йде мова у працях В. Соловйова. Продуктивність цих суперечностей для розвитку людини і суспільства пов'язувалася із беззаперечним визнанням суспільством самоцінності особистості, із створенням умов для здійснення людиною свого права не лише на свободу вибору, а й на свободу творчості, свободу самовдосконалення.

Розуміння свободи як основного надбання людства є ключовим для педагогічної концепції Л. Толстого. Примусовість освітніх систем мислитель відносив до найбільших недоліків педагогіки усіх часів. “Не існує права для однієї людини робити з інших таких, як йому заманеться. Виховання є насиллям, в основу якого покладено свавілля. Освіта ж є вільною і розумною” [234, с. 30]. Порівнюючи теорію вільного виховання Л. Толстого і Ж.-Ж. Руссо, відомий учений, педагог і філософ С. Гессен зазначав: “Відомо, що Толстой, розпочавши з теорії освіти, закінчив теорією життя... Свобода не у “природі”, а в “житті”. У цьому принципова відмінність вільної освіти Толстого від ідеалу вільного виховання Руссо” [56, с. 55].

Продовжувачем гуманістичної традиції у педагогіці на основі ідеї “вільного виховання” був К. Вентцель. Він обстоював думку, що лише з допомогою любові педагог повинен плекати індивідуальність дитини: “Серце вихователя має бути сповненим любові до тієї конкретної дитини, з якою йому доводиться працювати, якою б зіпсованою ця дитина не була і скільки б неприємностей йому не приносила” [44, с. 8]. Як і більшість представників гуманістичної педагогіки кінця XIX – початку XX століття, К. Вентцель намагався реалізувати свої ідеї на практиці, відкривши у 1906 році “Будинок вільної дитини”. Це був загальноосвітній та водночас виховний заклад, де пріоритетним все ж таки було виховання людини.

Подальший розвиток гуманістичних поглядів на дитину найбільш цілісно втілюється у антропологічному підході до проблем освіти і виховання. Такі знані педагоги цього періоду, як П. Каптерев та П. Лесгафт доводили, що усі науки мають слугувати цілісному філософсько-педагогічному знанню про душу, тіло, призначення людини і являти собою теоретичну базу виховної

практики. П. Каптерев розвиває ідею особистісного підходу, започатковану ще М. Пироговим, К. Ушинським, Л. Толстим. Вихідним положенням його концепції є необхідність поважати особистість дитини, її гідність, адже у маленької людини є не лише обов'язки, а й права. “Повага до особистості, визнання її свободи і самостійності повинні пронизувати увесь шкільний устрій, при цьому, звичайно, має послідовно виховуватися і відповідальність учня за усі свої дії”[107, с. 249].

Своєрідною кульмінацією у переосмисленні основних філософських і педагогічних засад сприйняття дитини з позицій гуманізму стала “Декларація прав дитини”, запропонована К. Вентцелем у 1913 році. У ній обстоювалася неприпустимість розуміння дитини як власності дорослих, держави, партії, сім'ї, суспільства і утверджувалася рівність дитини із дорослими в її правах та свободах. Це стосувалося, зокрема, права дітей об'єднуватися у певні спільноти і самостійно виробляти правила життєдіяльності, керуючись при цьому власним бажанням й творчими нахилами. Завдання держави визначалося педагогом як охорона прав і свобод дитини. Дитина ж мала право “вимагати від старшого, дорослого покоління” істинного виховання й належної освіти [45]. У цьому документі свого остаточного оформлення здобув погляд на дитину як на повноцінного члена суспільства, наділеного усіма правами і обов'язками вже по праву свого народження людиною. Відзначалося також право дитини на власні почуття, емоційні прояви у поведінці (навіть якщо вони не схвалюються дорослими), що дозволяє їй плекати власну індивідуальність у розумному співвідношенні із соціальністю.

Переосмисленню піддавалися і відносини між дорослими і дітьми, між “Я” дитини та “Я” іншого, між дітьми і суспільством в цілому. На думку Л. Толстого, дорослі присвоюють собі право знати, що потрібно дитині, й не зважають при цьому на бажання самої дитини. Дорослі не намагаються пізнати, зрозуміти і прийняти смисли дитячого життя, наполегливо прагнучи прищепити дітям свої погляди і смаки, моделі поведінки, свою релігію й естетику. Таке пристосування індивідуальності дітей до усталених умов життя та ідеалів

дорослих мало на меті сформувати із них “зручних” членів існуючого суспільного устрою. А це є порушенням прав дитини, розвиток якої спрямовується у русло, що не завжди відповідає її природі й устремлінням.

Спостереження за практикою переконали мислителів у тому, що нехтування індивідуальними особливостями розвитку призводить в подальшому до згортання людиною соціальних зв'язків, відмови від зобов'язань перед іншими, а отже, й до зменшення можливостей для самореалізації, для виконання своєї життєвої місії. Нерозвиненість індивідуальності, невпевненість у власних силах спричиняють зневіру в доцільності протистояння зовнішнім впливам і, як наслідок, людина легко опиняється у рабській залежності від тих чи інших соціальних угруповань. Вимоги щодо сплати “боргу” за надані таким соціумом “послуги” спонукають людину до покори, відмови від власних інтересів і бажань.

Звідси робилися застережливі висновки щодо суперечливого впливу на особистість переважно колективних форм життєдіяльності і колективного виховання. А намагання батьків передати свої турботи про дітей школі, де провідними є саме колективні форми навчальної діяльності, пояснювалися їхньою неспроможністю поєднати в єдине ціле різні соціальні ролі, гармонізувати індивідуальне і соціальне у вихованні.

На думку провідних мислителів того часу, будь-який пріоритет колективного над особистим, підпорядкування особистості суспільству призводить до руйнівних наслідків: втрати унікальності (С. Франк); розпаду особистості на окремі елементи, що прагнуть самоствердження (інтелектуальні, емоційні, почуттєві), внаслідок чого людина опиняється в інтелектуальному, емоційному, почуттєвому рабстві (П. Каптерев); розвитку маніакальної одержимості, що руйнує цілісність особистості; прийняття людиною спільних цілей як своїх, тоді як вони є хибними (М. Бердяєв); втрати особистістю свого “різноманіття в індивідуальному”, а в подальшому – наслідування, схильність до ідолотворення. А прагнення людини пристосуватися до інших, всупереч її природним нахилам до об'єктивації, спричиняє руйнування особистості як

екзистенції і породжує “типи” людей (соціальні, професійні тощо), не здатних бути яскравими особистостями. Адже однією із найважливіших ознак сформованості особистості є творчість, прагнення до самовдосконалення, тоді як “тип” задає жорсткі обмежувальні рамки.

Панування колективного способу співжиття позбавляє людину найціннішого – свободи, що є “основною внутрішньою ознакою кожної істоти, створеної за образом і подобою Бога” [19, с. 133]. Вказуючи на багатогранність і суперечливість поняття свободи, філософи трактували його як поєднання внутрішнього, індивідуального (свідомого і підсвідомого, інстинктивного) і зовнішнього, соціального (умовами громадського і політичного життя суспільства). Проте саме у внутрішній енергії людської волі, в усвідомленні відповідальності за свою долю, життєвих цілей та засобів їх досягнення, в активному спрямуванні діяльності для досягнення цих цілей, вбачалося джерело свободи. Навіть добро, якщо воно не було усвідомлене людиною як необхідність і прийняте добровільно, а насаджувалося насильницькими шляхами, руйнувало особистість.

Провідними мислителями кінця XIX – початку XX століття утверджувався екзистенційний характер свободи, що обумовило трансформацію права людини бути особистістю в її обов’язок. А це потребує усвідомленої і цілеспрямованої активності, визначеності у взаємодії із соціумом. Актуальності набуває питання про межі свободи, ту її граничну міру, що дозволяє уникнути зіткнення між людьми. На думку В. Розанова, цю міру слід шукати у відповідності світоглядних позицій і дій кожного члена соціуму загальноприйнятим нормам права. Саме ці норми він вважав необхідними регуляторами у проявах людьми своїх прагнень і почуттів. Можливості прояву свободи пов’язувалися С. Франком із зовнішніми умовами: в першу чергу, з міцним порядком політичного і державного устрою, з демократизацією суспільства, що забезпечує свободу самовизначення усіх його членів при дотриманні норм права. Факт свободи засвідчується індивідуальними проявами людини.

Шлях свободи оцінювався філософами як складний і трагічний, адже вимагає постійного напруження індивідуальних сил, він приносить страждання, які зменшуються, якщо людина відмовляється від нього. За визначенням О. Бердяєва, усякий шлях примусу і необхідності значно легший, менш трагічний й менш героїчний, саме тому людство постійно збивається на цей шлях. Водночас, особистість, в істинному, глибинному розумінні цього поняття, немислима поза свободою. Відрив її від духовних коренів призводить до жорсткої диктатури і насилля, у чому нас переконує історичний досвід.

Аналізуючи даний історичний період розвитку освіти, П. Каптерєв підкреслював, що вітчизняна педагогіка зазнала певного впливу західних ідей. Інноваційні пошуки представників зарубіжної педагогічної думки знайшли своє відображення у діяльності кількох “нових шкіл” у Російській імперії.

У цих школах провідну роль відіграв вихователь, адже з приходом кожної нової дитини він поставав перед проблемою – знайти єдино правильний підхід до її виховання, керуючись принципом індивідуалізації. На базі “нових шкіл” створюється система дитячих клубів, у яких таланти і здібності кожної дитини мали розкритися в повній мірі.

Слід зазначити, що створення дитячих та юнацьких об’єднань стає на цей час досить поширеним явищем у педагогічній практиці. Вони мали найрізноманітніше спрямування: військові, спортивні, релігійні, учнівські та ін. Поява цих співтовариств свідчить про природне прагнення дітей і підлітків до об’єднання, зміцнення товариських зв’язків із однолітками, утвердження себе у цьому середовищі, прагнення адаптуватися у світі дорослих, яке вони не могли реалізувати у родині. Яскравим прикладом такого об’єднання є система “скаутінг”, яка культивувала ідеї гуманізму, моральності, служіння людям. Участь у скаутському русі сприяла розвитку у молоді таких якостей, як відданість Вітчизні, товаришу, слову; гідність, доброта, толерантність, без яких неможливо налагодити ефективні особистісні, громадські, економічні, культурні та політичні зв’язки і відносини.

Для “нових шкіл”, в яких провідною стала вихована система гуманістичного типу, були характерні такі ознаки:

– пріоритетність особистості учня, його інтересів, посилена увага до гігієнічних умов його життєдіяльності. У школах обов’язковими були гарячі сніданки, ігри на свіжому повітрі, регулярні провітрювання приміщень. Лівову частку навчального часу займали уроки гімнастики та фізкультури, екскурсії, подорожі, знайомство із краєзнавчими музеями, заповідниками, геологічні та археологічні розкопки;

– громадський характер навчання і виховання, що передбачав тісний зв’язок школи із життям, участь у роботі громадських об’єднань і організацій, широку гласність у роботі школи, виховання патріотизму;

– індивідуалізація навчально-виховного процесу. Наставник або куратор впродовж років був прикріплений до одного класу, де обов’язково викладав і певний навчальний предмет. Таке тривале “співжиття” із дитячим колективом дозволяло йому ретельно вивчити кожного учня, особливості його характеру і поведінки, і належним чином здійснювати індивідуальну роботу з кожним.

Педагогічні колективи цих навчальних закладів склалися, переважно, із найкращих представників інтелігенції. Більшість із них викладали у вищих навчальних закладах, були активними учасниками суспільно-політичних рухів, входили до комісій і комітетів по реформуванню освіти. Відповідно учні мали можливість побачити своїх викладачів у різних іпостасях, оцінити їх здібності і людські якості, а отже, цілком свідомо наслідувати їх позитивний приклад. Отже, запорукою успішної педагогічної діяльності ставали не страх покарання і непорушність авторитету учителя, а життєрадісна, дружня атмосфера, спільні інтереси і діяльність, духовна близькість, довірливі стосунки між педагогами і вихованцями.

Така модель педагогічної взаємодії відображає гуманістичну ідею співробітництва як спільної розвивальної діяльності суб’єктів освіти, для якої характерне взаєморозуміння, проникнення у духовний світ одне одного, колективний аналіз ходу і результатів цієї діяльності. У навчально-виховному

процесі враховуються потреби й інтереси кожної із сторін – учителя й учня. В рамках цієї моделі головним завданням педагога стає включення учнів у процес гуманістично-орієнтованого діалогу. І хоча на початку ХХ століття кількість таких шкіл, порівняно із класичними навчальними закладами, була значно меншою, їх активне поширення на теренах Російської імперії свідчить про потужні трансформації в освітньому просторі, який набуває все більш м'якого, демократичного характеру.

Аналіз світоглядних пріоритетів суспільства, обґрунтованих у філософсько-педагогічних працях наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, дозволяє констатувати, що становлення м'якого освітнього простору відбувалося у таких напрямках:

- демократичному (створення умов для вільної діяльності дитини, реалізація принципу культуровідповідності, урахування національних особливостей);

- загальнолюдському (любов і повага до дитини, віра у неї та добрі порухи її душі, визнання цінності особистості дитини, утвердження екзистенційного характеру свободи);

- природовідповідному (урахування вікових, індивідуальних особливостей дитини, створення умов для її саморозвитку, самовиховання і самоосвіти).

В основу кожного із цих напрямів було покладено розуміння особистості як гармонійної єдності загального і одиничного із збереженням самобутності й оригінальності, прагнення до свободи і саморозвитку, творчості й присвоєння культури і високих духовних цінностей. Визначальними характеристиками особистості визнавалися свобода і людська гідність, внутрішня спрямованість на творче перетворення світу й усвідомлення себе носієм досвіду, цінностей, почуттів, традицій не лише сучасного, а й минулих поколінь.

Такий підхід до розуміння сутнісних ознак особистості, її прав і обов'язків у суспільстві, а також сприятливих для формування педагогічних умов дозволяє охарактеризувати освітній простір досліджуваного періоду як **м'який**.

Для подальшого аналізу особливостей конституювання простору освіти важливим є період становлення Української державності з 1917 до початку 20-х років, який увібрав у себе найяскравіші порухи людського духу щодо утвердження гуманістичних ідей в освіті. Розвиток педагогічної теорії і практики у цей час пов'язується з іменами таких талановитих представників філософської думки, як П. Демчук, П. Костецький, В. Розанов С. Семковський, М. Яловий та інші, а також педагогів – носіїв гуманістичних традицій (П. Блонський, Г. Ващенко, К. Вентцель, П. Каптерев, С. Русова, І. Стешенко, І. Огієнко, С. Шацький) і митців (В. Блакитний, М. Вороний, М. Драй-Хмара, М. Зеров, М. Куліш, Л. Курбас, В. Підмогильний, Є. Плужник, М. Хвильовий та ін.).

З перших днів проголошення УНР українське вчительство активно включається у процес відродження національної системи освіти і виховання. В усіх населених пунктах відкривалися українські школи. “Кожне село намагалося мати в себе українську школу, складало приговори, збирало кошти, відводило помешкання, давало ґрунт, розшукувало вчителя. Вчительство, знаючи, якої школи потребує населення, стало домагатися курсів з українознавства [217, с. 72-73].

Неймовірне піднесення українського духу, розбурханого революційними подіями, було настільки сильним, що навіть більшовицька влада не могла його ігнорувати і змушена була на певний час підняти “українізацію” на рівень державної політики. Ця видимість самостійності, про яку в 1927 році писав секретар ЦК КП(б)У П. Любченко в листах до В. Винниченка, поєднавшись з романтичною вірою, дала поштовх до нового спалаху національно-культурного процесу, наповненою неповторною атмосферою творчого співробітництва української мистецької і філософської інтелігенції, який отримав назву українського відродження.

Феномен національно-культурного злету 20-х років увібрав у себе творчі здобутки епох античного світу, Відродження, Нового часу, мислителів і митців європейських народів після середньовічної доби, видатних філософів Нового часу у поєднанні з українською культурою. Великий синтез азійського Сходу

та європейського Заходу забезпечив піднесення національної культури на нову висоту. У цей час активно розробляються нові напрями у дослідженні соціального життя дітей, їх становлення у природних і спеціально організованих педагогічних умовах.

В освітніх концепціях переважають романтичні настрої й ідеї щодо створення дійсно демократичної школи, у центрі якої – особистість дитини. Підґрунтям для розробки нових моделей школи стали, по-перше, гуманістичні ідеї зарубіжної й вітчизняної педагогіки початку ХХ століття, пронизані духом демократичних перетворень, по-друге, віра у близьку перемогу світової революції. Звідси й ставлення до особистості дитини як до найвищої цінності соціалістичної культури у вітчизняній педагогіці. Ідеалом визнавалась активна, ініціативна, волелюбна особистість, яка усвідомлює свою приналежність до суспільства і водночас – свою незалежність від нього, свідомо здійснює свій моральний вибір у взаємодії із суспільним оточенням. Таке розуміння особистості стало визначальним для формування нових педагогічних принципів, які знайшли своє відображення в основних нормативних документах того часу, зокрема у “Декларації про єдину трудову школу” (1918 рік) [187, с. 40-47]. Прагнення гармонізувати в оновленій освіті принципи дитиноцентризму і соціоцентризму виявляється у наступних положеннях цього документу.

Розвиток особистості – це процес збагачення, посилення й удосконалення її природних здібностей. Право людини на максимально високий рівень розвитку й удосконалення своїх здібностей реалізується у можливості отримати освіту на усіх її щаблях. З цією метою необхідно посилити зв’язок між технікумами і вузами однієї спеціальності, забезпечити варіативність вибору освітньої вертикалі, відповідно до запитів і потреб бажаючих навчатися.

Ідея трудової школи покликана забезпечити реалізацію принципів природовідповідності (як можливість прояву активності дитини у процесі пізнання світу, оволодіння новим досвідом діяльності, що пронизана цілою гамою переживань і почуттів) і культуровідповідності (як засіб “занурення” у працю, що є домінуючою у житті людини і суспільства). Трудова діяльність, як

предмет вивчення у всій багатогранності її змісту, видів і форм, забезпечує кожній дитині можливість вільного самовизначення у виборі професії, на відміну від характерного для догматичного освітнього середовища підходу, який передбачав підготовку до конкретного ремесла на усе життя.

У “Декларації” обстоюється думка: питання змісту, методів та організаційних форм у школі повинні розглядатися таким чином, аби допомогти дитині в освоєнні світу природи і правил життя, суспільних відносин і норм поведінки серед людей, свого внутрішнього світу і життя людства в його історичному розвитку. А режим роботи школи повинен враховувати право дитини на вільний час для свого розвитку. Самостійне планування діяльності у вільний від занять час допоможе дитині навчитися жити і діяти самостійно, планувати своє життя і творче зростання, а отже, й реалізувати свою індивідуальність. Освітній процес має бути індивідуалізованим, що передбачає урахування природних здібностей і нахилів кожної дитини у виборі тих чи інших організаційних форм та методів навчання і виховання.

Таким чином, основні положення програмних документів Уряду УНР, численні проекти Міністерства освіти щодо розбудови нової школи по суті склали концепцію національної освіти. Серед її визначальних положень слід відзначити такі: громадсько-державний характер освіти, коли ініціатором розвитку школи є не тільки держава, а й батьківська громадськість; рівні права усіх громадян, незалежно від національності, раси, соціального походження і становища, статі, віросповідання на здобуття загальної освіти; навчання дітей рідною мовою, вивчення української мови – обов’язкове для учнів будь-якої національності; різнотипність і диференціація навчальних закладів; демократизація усіх сторін шкільного життя, запровадження в освітянську практику виборів керівних органів школи, вчителів та інших працівників освіти; використання найдоцільніших варіантів навчальних планів і програм з урахуванням інтересів і можливостей учнів і батьків; найвищим органом управління навчальним закладом визнано шкільну раду, яка обирається на

демократичних засадах; повна фінансово-господарська самостійність школи і народний характер освітньо-виховної діяльності школи.

Нові вимоги, які висуваються до освіти у момент народження й боротьби численних ідей, теорій, інноваційних проектів, є рушійним чинником для пошуку і оформлення нового метатексту.

У текстовому вимірі освітнього простору з'являються документи, які встановлюють пріоритети національного розвитку: Універсали Центральної Ради; виданий Директорією закон (від 1 січня 1919 року), що проголошував українську мову державною; наказ міністра народної освіти І. Огієнка про викладання в усіх школах (вищих, середніх та нижчих) українською мовою; резолюція другого Всеукраїнського вчительського з'їзду (2 серпня 1917 р.), у якій було визначено основні напрями реформування шкільної освіти в Україні.

Ці та інші важливі документи пронизувала ідея національної школи і освіти для кожного з народів України: росіян, поляків, євреїв тощо. “Здобутками автономії України, – зазначав І. Стешенко, – мають користуватися всі народи, які мешкають на її території, але український народ має забезпечити свої права як справжній хазяїн своєї землі. Виходячи із цього, всі школи на Україні, задовольняючи сучасні потреби життя, не можуть обходитися без знання того народу, який є державним на українській території, без знання мови, історії, географії та літератури цього державного народу. Через те українознавство, включаючи мову, повинно бути визнаним обов'язковим у всіх повноправних школах на Україні. Це не насильство над іншими народностями, а їх обов'язок, який одначе вони мають виконувати по змозі, в залежності від технічних умовин [28, с. 15].

Вже у перших місяцях існування Української держави сформувалися нові вимоги до підручників. У такому державної ваги документі, як “Декларація Генерального секретаріату України” від 29 вересня 1917 р., стверджувалося, що “на полі народної освіти на протязі цього академічного року має бути вироблений і по змозі здійснений проект нової по змісту і по формі школи на Україні, на підставах демократичних і національних... Так само будуть зроблені

заходи до того, щоб на протязі року утворились відповідні курси для учителів і видані підручники та шкільні посібня як українські, так і інші, а також мають готуватись кадри лекторів для українських університетів та іншої вищої школи” [97, с. 301-302].

У циркулярі (обіжнику) Міністерства освіти Української держави від 5 серпня 1918 р. за №1709/16103, підписаного міністром освіти М. Василенком, було встановлено пріоритетні напрямки освіти в незалежній Україні: “Нині, коли Український народ має свою власну державу і напружує всі сили, щоб закласти як найміцніші підвалини під неї, українська національна школа, ця головна основа відродження народу, мусить бути особливо добре і завчасно забезпечена всім, що гарантує прямий і вільний перехід всякій українській дитині до самих верхів шкільного національно виховного навчання”. І далі: “Тепер дітям цих шкіл, як і всіх інших, мусить бути дана можливість продовжувати далі освіту на українській мові і при тому в такій школі, де діти серед національного оточення виховали б почуття поваги й пошани до своєї рідної мови і батьківщини” [295].

Обґрунтування ідеї національної школи знаходимо і у працях провідних представників освітньо-філософської думки того періоду. Так, С. Русова доводила, що ідею націоналізації школи не можна відділити від демократичного розвитку сучасних народів, оскільки вона остаточно утворює націю. На питання “Якими ж засобами керує національна школа?” педагог дає однозначні відповіді. У першу чергу, це мова, яка є “найголовнішим засобом для розвитку розуму. Вона дає певні уявлення, які зливаються із розумінням самої речі... В національній школі мова повинна стояти на чолі так званого гуманітарного навчання і виховання... Велике значення у новій школі має вивчення історії і релігії. При цьому релігія мусить позбавитися свого догматичного характеру і прийняти більш морально-життєвий напрямок” [207, с. 83-85]. Одним із виявів національної свідомості є національне мистецтво і воно, на думку С. Русової, має непересічне значення для естетичного виховання. “У національній школі вчитель не може не бути патріотом, щирим і глибоким. В

у цьому навчанні він повинен додержуватися правди. Правда мусить бути єдиним ґрунтом, на якому він буде своє навчання і виховання. Велика місія учителя національної школи – в його руках майбутність народу, бо діти, які вийдуть зі школи, мають бути каменярами у відбудові молодого української держави, мають розробити свою культуру, свої національні скарби” [207].

Категорично засуджує С. Русова бездумну шкільну дисципліну, виступає за панування у навчальному закладі жвавого настрою, оптимізму, веселості, уваги і любові до дітей. Вона переконана у тому, що у рідній школі розкриватимуться всі природні задатки дитини, яка набуватиме гармонійного розвитку. Це можливо за умови, якщо виховання буде індивідуальним, пристосованим до природи дитини, відповідатиме соціально-культурним вимогам життя, буде вільним, незалежним від певних вимог урядових чи громадських організацій.

Інший педагог-просвітитель, голова київської “Просвіти”, Б. Грінченко обстоював думку, що навчання в українській школі має відбуватися рідною мовою. Він категорично виступав проти використання мови як засобу станового класового і національного розмежування, здійснення морального і психологічного терору. Мова не може бути “панською” або “мужицькою”, “міською або сільською”, вона повинна стати основою взаєморозуміння і злагоди у суспільстві, взаємодії і підтримки всіх здорових сил нації. Школа із чужою мовою навчання формує в української дитини антинаціональні, антигромадянські інстинкти. У своїй просвітницькій діяльності Б. Грінченко прагнув прищепити учням та їхнім батькам любов до гарної, милозвучної, чистої української мови, переконував у престижності рідного слова.

Важливими для розуміння специфіки становлення простору освіти на зламі віків є погляди М. Драгоманова. Вчений-просвітитель виступав за освіту не вузько національну, а таку, що вбирає в себе кращі здобутки світової культури. Він засуджував твердження про окремість української освіти, її ізоляцію від освітнього і наукового рухів Європи й Америки. “Чужа нам буде наука тільки тоді, коли ми її не знаємо, а другі народи знають. Отже, в такому випадку, що

мусить порадити розумний народолобець своєму народові: чи хапатися до чужої науки, чи триматися своєї, коли цієї науки або нема, або вона зовсім неправдива... В цій справі розумний вихід один тільки й є: треба, щоби нашому народові давали науку в його країні на його мові, бо у чужій здобувати науку йому важко. Тоді й чужа наука стане народові своя..." [74, с. 397-398].

Таким чином, освітній простір, у розумінні М. Драгоманова, має відкритий, поступальний характер. Це живий організм, який акумулює у собі найкращі здобутки світової культури при збереженні національної ідентичності. Найбільш вагомим показником життєздатності нації є мова, тому справа освіти в Україні має вестися через українську мову та культуру. Драгоманов був переконаний: мова, що відбиває життя та побут народу, сама по собі слугує засобом освіти.

Проблемам упровадження рідної мови в національну школу присвячені і статті С. Васильченка, М. Грушевського, Н. Дмитрієва, С. Єфремова, Ф. Матушевського, В. Прокоповича, В. Садовського, Я. Чепіги, М. Чубинського. На сторінках педагогічного журналу "Світло", що виходив у Києві протягом 1910-1914 рр., вони докладно висвітлювали проблеми шкільництва та виховання на усіх освітніх рівнях. Зокрема, розглядалися питання становища народних бібліотек і читалень [263, с. 3-6], обговорювалися проекти щодо впровадження національних шкіл з рідною мовою викладання, у стінах яких формувалися б усебічно розвинені особистості та національно свідомі громадяни країни, містилися методичні поради учителям [264, с. 28-39], висвітлювалося становище учительства, особливо у сільських місцевостях [210, с. 36-43].

Аналіз філософсько-педагогічних шукань щодо створення школи на основі вітчизняної гуманістичної традиції, дає підстави стверджувати: ідея освіти, національної за внутрішнім спрямуванням і змістовим наповненням, набула поширення ще у другій половині XIX століття. Тоді К. Ушинським була обґрунтована думка, що "виховання, створене самим народом і засноване на народних началах, має ту виховну силу, якої немає у найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях і запозичених в іншого народу" [246, с. 103]. А

з кінця XIX століття і до 20-х років XX століття остаточно оформлюється стійка тенденція до відтворення в освітньому просторі національної культури в усій її органічній цілісності й осмисленні історичного розвитку.

В цілому ж, аналіз освітньо-філософської думки та педагогічної практики зазначеного історичного відрізка дає уявлення про генезис освітнього простору модерного зразка.

Нижня хронологічна межа даного періоду (70-90 роки XIX – початок XX століття) характеризується етико-моральним спрямуванням освіти, глибоким вивченням особистості та її зв'язків із суспільством. Пріоритетність ідей гуманізму у вітчизняному дискурсі модернізму визначили характер і структуру освітнього простору, в основі якого – особистість з її індивідуальним і соціальним потенціалами розвитку. Однак із завершенням доби Національного відродження в Україні і початком соціально-політичних процесів (диктатура партії, цензура, репресії, згорання контактів із світовою педагогікою) відбувається вимушений відхід радянських педагогів від гуманістичних традицій. Моральні акценти у стосунках “особистість – суспільство” зміщуються на користь соціального, що невдовзі знайде своє відображення у пануванні колективних форм освітньої діяльності.

Провідними ознаками конституювання вітчизняного освітнього простору у цей період були:

- демократизація освіти (створення умов для вільної діяльності і життєвого самовизначення дитини);
- утвердження загальнолюдських цінностей як пріоритетних для освіти (любов і повага до дитини, віра у неї та добрі порухи її душі, визнання цінності особистості дитини, утвердження екзистенційного характеру свободи);
- індивідуалізація навчально-виховної діяльності із акцентом на вихованні, що передбачала урахування природних здібностей і нахилів, особливостей характеру та особистих потреб кожної дитини у виборі тих чи інших організаційних форм і методів навчання і виховання;

- прагнення до гармонізації внутрішніх, природних, і зовнішніх, соціальних факторів розвитку особистості;
- народність освіти (утвердження національної за внутрішнім спрямуванням і змістовим наповненням школи, посилена увага до предметів гуманітарного циклу, української мови та культури);
- посилення природного потягу народу до єдності та консолідації усіх верств суспільства, задля реалізації спільної ідеї – відродження національної системи освіти і виховання;
- актуалізація ролі учителя як наставника, здатного створити життєрадісну, дружню атмосферу, організувати навчання на основі спільних із учнями інтересів, духовної близькості, довірливих стосунків, діалогу. Учитель – це, як правило, інтелігент, патріот, активний учасник суспільно-політичного руху;
- громадський характер навчання і виховання, що передбачав тісний зв'язок школи із життям, участь у роботі громадських об'єднань і організацій, широку гласність у роботі школи, виховання патріотизму;
- поширення ідеї трудової школи, що була покликана забезпечити реалізацію принципів природовідповідності (як можливість прояву активності дитини у процесі пізнання світу) і культуровідповідності (як засіб “занурення” у працю, що є домінуючою у житті людини і суспільства).

Таким чином, вітчизняний освітній простір у другій половині XIX – на початку XX століття має відкритий, поступальний характер. Це живий організм, який акумулює у собі найкращі здобутки світової культури при збереженні національної ідентичності. Йому притаманні гармонійна співвіднесеність соціальних та індивідуальних факторів розвитку особистості, дитиноцентризм, бережне ставлення до національної культури в усій її органічній цілісності; пріоритетність механізмів самоорганізації і саморегулювання відкритих освітніх систем; соборність як спосіб об'єднання його суб'єктів на основі спільної ідеї, діалогічний характер взаємодії учителя й учнів. Усе це дає підстави охарактеризувати простір освіти досліджуваного періоду як м'який.

РОЗДІЛ 3.

Тоталітарні практики конституювання освітнього простору (20-30 роки ХХ століття)

3.1. Трансформація освітнього простору в умовах тоталітарного режиму

Змістове наповнення та інституціональна структура освітнього простору наприкінці ХІХ та по завершенні перших трьох десятиліть ХХ століття мають кардинальні відмінності. Початок даного періоду (70-90 рр. ХІХ століття) характеризується розквітом гуманістичної філософсько-педагогічної думки, що знайшла втілення у працях М. Бердяєва, С. Гессена, М. Драгоманова, М. Корфа, П. Лесгафта, М. Пирогова, В. Соловйова. Розвиваючи антропологічні ідеї К. Ушинського, ці мислителі закладали основи виховання моральної особистості, здатної своєю діяльністю сприяти економічному та культурному розвитку держави.

Численні освітні концепції початку ХХ століття сповнені романтичними настроями й ідеями щодо створення дійсно демократичної школи, центральною фігурою якої повинна стати особистість дитини. У ставленні до неї увага акцентується на сфері почуттів, емоцій, поширеними є метафори “поривчаста воля”, “гаряче почуття”, “дивовижне створіння”. Освіта, як і уся країна, перебувала у стані пошуку нових форм життя, що знаходило своє відображення у численних новаторських проектах й сміливих педагогічних експериментах.

Проте, дійсно демократичні перетворення, що мали місце у перші два десятиліття, поступово згасають під тиском партійної диктатури і терору, які вже у 30-х роках остаточно видозмінюються у тоталітаризм більшовицької влади. Домінуючим чинником розвитку особистості остаточно визнається її соціальність. Людина вже осмислюється як частина суспільного, соціального організму, вона завжди повинна діяти як член того чи іншого колективу, того чи іншого класу, і не має значення усвідомлює вона це чи ні. Ставлення до людини через призму її цінності для суспільства, класу, промисловості демонструє зневагу до її природних, індивідуальних сил, інтересів і потреб.

Більш того, і ставлення людини до самої себе як цінності було виправданим за умови усвідомлення нею своєї цінності для суспільства.

За свідченням сучасників (М. Бердяєв, М. Лосський, М. Мережковський, П. Сорокін) та дослідників наступних десятиліть (П. Гуревич, В. Ільїн, К. Кантор, К. Костюк, В. Лекторський, В. Гуляєв та ін.), у країні Рад будь-який філософ, а також кожен учений та педагог були зобов'язані дотримуватися позицій діалектичного матеріалізму [144].

Основним мотивом у виборі апологетами більшовизму цієї філософії, на думку М. Лосського, є те, що “матеріалізм більш тісно і безпосередньо пов'язаний із атеїзмом, ніж будь-яка інша теорія; він більш за все підходить для викорінення усіх християнських релігійних почуттів, а тому особливо приваблює більшовиків, які смертельно ненавидять християнство. Християнство проповідує повагу і любов до інших людей, навіть тоді, коли бореться із ними; воно поважає традиції, старше покоління, авторитет, здоровий консерватизм, який не заважає прогресу, але уникає насильницького руйнування минулого. Для більшовизму характерні риси, повністю протилежні християнській культурі. Він сповідує ненависть до минулого суспільства – не до його незадовільних установ, а до живих представників – буржуа, дворян, духовенства, філософів ідеалістичного напрямку... У революціонерів вона заснована на особистих образах, що залишили глибокий слід у підсвідомості; сюди ж слід віднести несправедливості та образи суспільного і сімейного порядку, зневажене самолюбство, пиху, марнославство, любов до влади. Ці внутрішні поривання знайшли своє вираження у діяльності більшовиків; вони без усяких докорів сумління, за допомогою найбільш жорстких засобів та із зневагою до людської особистості руйнують старе... Матеріалізм та атеїзм якраз і є тією філософією, яка дає їм потрібні для цього санкції” [144, с.276].

З огляду на це, філософія, як особливе наукове знання, фактично ліквідується, що стало приводом для переслідувань провідних вітчизняних філософів-немарксистів. Загалом роки революції та громадянської війни позначені численними втратами в рядах інтелігенції, висилкою за межі СРСР

провідних учених немарксистської орієнтації, що не могло не вплинути на стан освіти, науки, культури в країні. Залишившись без високопрофесійних кадрів, особливо у галузі суспільствознавства, партія та радянський уряд вдаються до спішних заходів з метою підготовки учених, беззастережно відданих новій владі, які мали стати проповідниками її політичних та ідеологічних доктрин. В основі цих заходів – концепція пролетарської культури та загальна орієнтація на марксизм в ленінській інтерпретації.

Такі процеси негативно позначилися на розвитку філософсько-педагогічної думки в Україні, яка у формальному статусі УРСР отримала лише видимість своєї незалежності і самостійності. Уже з перших днів утвердження радянської влади в Україні культура, освіта, наука перетворюються в поле ідеологічної боротьби, де авторитету немарксистських поглядів, що мали переважно морально-етичне та релігійне забарвлення, протиставляється марксистсько-ленінський підхід як єдино допустимий у галузі суспільно-гуманітарних наук і філософії зокрема.

У результаті системних трансформацій ідеологічного характеру змінюється інституціональна структура освітнього простору та його змістове наповнення: відкриваються нові навчальні заклади із чітко визначеним спрямуванням, зокрема Комуністична академія, Інститути червоної професури, робітничі факультети; кардинально реформується уся система освіти та науково-теоретичних досліджень, характер і зміст суспільно-політичної преси.

Слід зазначити, що Україна дістала в спадщину від царської Росії незначну кількість вищих шкіл: три університети та три жіночі медичні інститути – в Києві, Харкові, Одесі – та Історично-філологічний інститут у Ніжині; Політехнічний інститут – в Києві; Ветеринарний, Технологічний та Сільськогосподарський інститути – у Харкові; Гірничий інститут – у Катеринославі; комерційні інститути – у Києві та Харкові; чотири Вищих жіночих курси – в Києві, Харкові та Одесі, серед яких один навчальний заклад приватного типу; дві консерваторії та дев'ять учительських інститутів, які згідно із Законом від 14 липня 1917 року було віднесено до категорії вищих

шкіл; двоє однорічних Педагогічних курсів для підготовки учителів середньої школи – в Києві та Одесі, і нарешті, Фребелівські педагогічні інститути – у Києві та Харкові.

Українська влада впродовж двох років встигла відкрити два університети – у Києві та Кам'янці-Подільському, Український історично-філологічний факультет у Полтаві, Українську Академію Мистецтв – у Києві та Український учительський інститут – в Житомирі.

Із встановленням більшовицької влади було розпочато “пролетаризацію” вищої освіти і з цією метою проголошено принцип “відчинених дверей”, себто кожен без винятку мав вільний доступ до вищої школи. Ця політика призвела до повного знищення вищої школи як науково-навчальної установи, хоча й дала можливість здобути вищу освіту близько 57000 осіб, серед яких було чимало випускників п'яти гімназійних класів (внаслідок проведеної владою реформи, три старші класи середньої школи були скасовані).

Освітня реформа 1920 року ліквідувала університети за невідповідністю тим моністичним засадам, які мали визначати сутність і структуру вищої освіти у країні Рад. Більшовицька влада на місце дуалізму, що виявлявся у формі загальноосвітніх і спеціальних вищих шкіл, оголосила всю вищу освіту моністичною на базі професійної освіти. Теоретична складова вищої школи мала зберегтися у науковій вертикалі, що передбачало створення Академії та Інститутів теоретичних знань. Однак подальші нововведення влади у галузі освіти усунули наукову вертикаль як “хирлявого спадкоємця” університету, цього виразника “ідеалістичної схоластики” [213, с. 93].

Зміни, що відбулися в освітньому просторі у 1921-1922 роках, за висловом Я. Ряпо, довели моністичну освіту до логічного кінця, бо інститути і технікуми, як єдині школи вищої освіти, мали своїм завданням об'єднати в одне ціле загальну і спеціальну освіту, дати синтез чистої і прикладної науки. Саме так Народний комісар освіти розумів ліквідацію того дуалізму, який властивий усім капіталістичним країнам світу. Необхідність закладення моністичних основ української освіти пов'язувалася ідеологами педагогіки із

вимогами інтенсивного розвитку індустрії і швидкої механізації сільського господарства України.

Особливість тогочасної системи освіти полягала не лише у ліквідації університетів, а й у встановленні двох типів вищої освіти – інститутів і технікумів, які перебували в одній площині, а тому “технікум ні в якому разі не можна вважати за нижчий ступінь для інституту” [213, с. 23]. Обидва ці навчальні заклади перестають бути місцем наукових досліджень й підготовки людей науки. Це стає завданням спеціальних організацій – науково-дослідних інститутів і кафедр, де професори працюють із молодшими науковими співробітниками та аспірантами.

На відміну від технікуму, де здійснювалася підготовка інженера вузької спеціалізації, інститут готував інженера-організатора. У цих закладах було встановлено і різний обсяг теоретичних і практичних знань: “У той час, як інститут повинен давати солідний теоретичний фундамент, не тільки з техніки, але й з економіки й організації цілого виробництва й не вводити у вузьку спеціалізацію, завдання технікуму – обмежити широкий теоретичний курс і вже з першого курсу починати поглиблену роботу у справі спеціалізації” [213, с. 16].

В узагальненому вигляді структурні трансформації освітнього простору у тій його складовій, яка стосувалася вищої освіти, виглядають таким чином: старші класи деяких середніх шкіл взято як базу для технікумів, частину колишніх професійних училищ також перетворено на технікуми. Учительські семінарії реорганізовано у трирічні педагогічні курси, які з 1924 року отримують статус педагогічних технікумів. Учительські інститути покладено в основу інститутів народної освіти, до складу яких віднесено і філологічні та фізико-математичні факультети колишніх університетів. У Київському університеті також закриваються юридичний та історико-філологічний факультети. В подальшому сам університет реорганізується у Вищий інститут народної освіти (ВІНО), а з 1926 р. – у Київський інститут народної освіти ім. М. Драгоманова (КІНО).

Комерційні інститути увійшли до складу новоутворених інститутів народного господарства, а старші класи комерційних шкіл здебільшого дали початок соціально-економічним школам, частину яких було реорганізовано у технікуми. Юридичні факультети університетів опинилися у складі інститутів народного господарства, медичні факультети перетворилися на медичні інститути. Вищі жіночі курси розподіляються по інститутах народного господарства, інститутах народної освіти та медичних інститутах. Фельдшерські курси лягли в основу медичних технікумів, так само, як і старші класи сільськогосподарських і залізничних середніх шкіл стали відповідними технікумами. Що ж до консерваторій, то їх було реорганізовано у музичні інститути, а музичні школи – у професійні навчальні заклади і технікуми.

Переформатування освітніх закладів, їх ділення на складові частини штучно збільшує кількість шкіл із новими назвами, але не є ознакою їх фактичного приросту і змістового урізноманітнення. Так, у 1932 році внаслідок перетворень у мережі навчальних закладів “кількість ВИШів збільшилася з 42 при наявності у них 71000 студентів до 165 з 90 000 студентів, а технікуми з 100 при 27000 студентів до 691 з 160 000 студентів” [95, с.44].

При ненастанному збільшенні кількості навчальних закладів, їх матеріально-технічна база мала вкрай незадовільний вигляд, що підтверджують викладені у “Комуністичній освіті” за цей період факти: ...“у приміщенні одного із колишніх реальних училищ розмістилося аж *чотири*?! багатолюдних ВИШі. На кожні дві групи припадає по одній лише аудиторії. Жодних лябораторій, кабінетів немає. Навіть такі факультети, як-от товарознавчий, заготівельний, по суті факультети прикладної фізики та хімії – абсолютно вільні від будь-яких лябораторій” [230, с. 75].

Відтак увага керманичів освіти зосереджується, в першу чергу, на “пролетаризації” вищих шкіл, що виявляється у своєрідному порядку прийому до навчального закладу. Проголошений спочатку принцип “відкритих дверей” скасовується, натомість утверджується пріоритетність у доступі до навчання для окремих категорій населення – робітників і селян: “право вчитися в

початковій і навіть середній школі ми надаємо усім громадянам, а право бути підготовленим на командира радянської держави даємо тільки робітникам та селянам та ще тій частині трудової інтелігенції, що будуватиме і зміцнюватиме диктатуру пролетаріату, що будуватиме соціалізм” [212, с.11]. Таким чином, до вищих шкіл приймали насамперед тих, хто закінчив робітничі факультети – вони вступали без іспиту. Ймовірність вступу інших категорій населення регламентувалася певними нормами прийому селян, службовців тощо.

Відповідно зростає кількість робітничих факультетів, до вузів призначаються комісари, проводиться чистка студентів і викладачів. Адже, як свідчить М. Скрипник, “багато організацій дає рекомендації і оцінку деяким вступникам до ВИШу, ... що такий-то є робітник, з таким-то стажем, що він бідняк чи середняк, і його приймають..., а потім виявляється, що цей зарекомендований робітничими і К.Н.С.івськими організаціями і сільрадами є чуждий нам елемент – куркуль, непман, контрреволюціонер. Наша лінія полягає у тому, щоб усіх тих, хто при вступі до ВИШу притаїли своє соціальне походження чи положення, без жалю звільнити з ВИШу” [218, с. 247-248].

Виконання таких настанов подекуди набувало гіпертрофованої форми, і з вищої школи відраховували студентів останнього курсу, не зважаючи на високі досягнення у навчанні. Ректорів та викладачів заохочували до “чистки” студентських кадрів від “ворожого елементу”. Водночас з метою підготовки фахівців марксистсько-ленінської орієнтації, які б змогли гідно вести таку боротьбу, відкривалися навчальні і науково-дослідні установи: Харківський Комуністичний університет ім. Артема з кафедрами марксизму та марксознавства (1922), на основі якого у 1924 р. створюється Український інститут марксизму (з 1927 р. – Український інститут марксизму-ленінізму — УІМЛ); у 1931 р. започатковує свою діяльність Всеукраїнська асоціація марксистсько-ленінських вузів.

Щодо методики викладання у вищій школі, то спостерігається обмеження лекційної системи викладання із активним залученням студентів до виробничої практики, набувають поширення групові методи навчання.

Плануючи соціалістичне будівництво, більшовицька влада розробляє і план науково-дослідної роботи, визначаючи ті пріоритетні проблеми, які має вирішити наука впродовж наступної п'ятирічки. Вироблення науковими установами плану роботи цілком підпорядковане директивам комуністичної партії. І це не вважається обмеженням свободи наукової діяльності. На думку М. Скрипника, “співвідносини між окремою науковою дисципліною й державним плануванням життя не є окремим зовнішнім втручанням в науку, а навпаки, є співвідносинами між наукою і окремою галуззю науки, наукою планування, себто керування життя. ...І з цього погляду виходячи, не можна сказати, щоб була якась прірва між наукою і пролетарською державою, що її треба було б заповнювати словесними різними заявами тощо. Між наукою і державою є дійсно тісний зв'язок практичної роботи” [218, с. 63].

Кожен науковий працівник, який припустився у своїх працях будь-якого збочення від марксистсько-ленінського методу, повинен був шляхом самокритики, “безстрашного викриття своїх власних помилок” позбутися впливу “буржуазних теорій” та стати свідомим, активним будівником безкласового суспільства. До наукової праці прикладають ті самі способи організації, які використовуються у сільськогосподарських і промислових підприємствах (колективізм, складання плану п'ятирічки, соціалістичне змагання тощо).

Провідну роль у формуванні марксистсько-ленінського світогляду молоді відіграють періодичні видання, зокрема часописи “Под знаменем марксизма”, “Вестник Коммунистической академии”, рупор партії більшовиків – газети “Правда” та “Известия”. Багатотисячними накладами видаються праці К. Маркса та Ф. Енгельса, які були до цього часу маловідомими в Росії. Показово, що видання цих праць розпочалося не з тих, у яких відбивався аутентичний марксизм, а з позитивістсько-орієнтованої “Діалектики природи” Ф. Енгельса, що збіглося з другим виданням книги В.Леніна “Матеріалізм та емпіріокритицизм”. Широке обговорення у пресі цих праць, а також сумнозвісного ленінського філософського заповіту “Про значення войовничого

матеріалізму” стало визначальним для філософського курсу в СРСР. У ході філософської дискусії між групою Деборіна (діалектики) та групою Тимірязєва (механісти) було визнано, що єдино правильною системою світогляду, розуміння та пояснення світу, сенсу та призначення людського буття є марксизм-ленінізм та його філософія – діалектичний та історичний матеріалізм.

Все, що йшло від імені цієї філософії, вважалося видатним досягненням, хоч такими здобутками ставали незрілі соціальні побудови, їх утопічні обґрунтування, сумнівні в теоретичному відношенні узагальнення. У зв'язку з цим починається боротьба за утвердження “марксистсько-ленінського природознавства”, яка, розпочавшись з дискусій 30-х років, завершилася не тільки встановленням повного контролю політично-ідеологічної системи над природознавством, але й розгромом цілого ряду наукових напрямів, фізичним знищенням їх представників, “одностайно засуджених радянським народом”.

Власне цього й варто було чекати від проголошеного Й. Сталіним у грудні 1931 р. “повороту на філософському фронті” з його оцінкою деборинців як “меншовикуючих ідеалістів”. До керівництва на філософському фронті прийшли молоді вихованці Інститутів червоної професури на чолі з М. Мітіним. Відбувся перехід від філософії до політики, а в подальшому від псевдо-філософії до анти-філософії, вершиною якої став “Короткий курс ВКП(б)”. Саме цей своєрідний катехізис ортодоксального марксизму-ленінізму-сталінізму став трактуватись як вершина розвитку радянської суспільно-політичної та філософської думки. Критерій практики тут замінювався посиланням на вихоплені із загального контексту цитати з праць К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна та Й. Сталіна. Таким чином, філософія була зведена до коментування рішень партійних з'їздів та пленумів як “видатних досягнень марксистської теорії та її подальшого розвитку в нових умовах”.

Підпорядкування філософських ідей марксизму революційній перебудові суспільства зумовило пріоритетність завдань організаційного плану, що мали на меті єднання, братерство, вироблення спільної траєкторії руху до єдиної мети. Як наслідок, суб'єктами життя і діяльності стали об'єднанні у союзи

маси, що “поглинали” людину та її особистісне начало. Через наявність єдино правильної, чітко визначеної мети та шляхів її досягнення незатребуваними ставали ініціатива, творчий пошук, вольові поривання окремої особистості, зайвими були і сумніви у процесі вибору, адже кожен вже був поставлений на “відповідну полицю” (В. Ленін). Єдине, що вимагалось від людини, – здатність підкорятися дисципліні, встановленим моральним нормам та ідеологічним канонам, тій організаційній структурі, до якої на даний момент вона була прикріплена. Визнання маси суб’єктом діяльності призвело до актуалізації колективної самодіяльності, колективної творчості, тоді як право на індивідуальну творчість зневажалось і заперечувалося.

Віра у розум і силу партії, як надособистісної сили, виключала можливість помилок з її боку і надавала їй виняткове право вершити долю як суспільства, так і кожної окремої людини. Внутрішні суперечності не визнавалися природною властивістю людини, відкидалися будь-які сумніви і вагання у ситуації вибору. Принципи класовості і партійності були визначальними у регулюванні відносин між людьми.

Визнання зовнішньої детермінованості усіх вчинків людини надавало визначальну роль середовищу, яке й мало забезпечувати єдність і однаковість цих вчинків. Таким чином, відбувалося своєрідне “стискання” освітнього простору у його суб’єктному вимірі до розмірів середовища, яке вважалося у педагогіці провідним фактором виховання.

Вивчення людини та її життя у соціумі здійснювалося у руслі положень ленінської доктрини, що визначалися як марксистсько-ленінські. Ці положення знайшли своє відображення у світоглядних орієнтирах політичних діячів, в напрямках і змісті партійної роботи, й відповідно, у формах і методах освітньої та виховної діяльності. Так, у дискусіях 20-х років щодо партійної етики вказувалося на неприпустимість ситуації, коли член Комуністичної партії на перше місце ставить потреби сім’ї, особистого господарства [189, с. 154]. Пріоритет суспільно-партійних та суспільно-класових інтересів над інтересами окремої людини був категоричним і незаперечним.

Проголошення в якості ідеалу “колективно мислячої і діючої” людини обумовило оцінювання колективної творчості як більш продуктивної, ніж будь-які індивідуальні види діяльності. Колективне виховання, де для усіх створені однакові умови, вважалося тогочасними ідеологами освіти єдино правильним, адже батьки своєю ніжністю і турботою можуть лише спотворити дитину, виховати егоїста, розвиваючи у ній лишень егоцентризм та гіпертрофію свого “я” [189, с. 311].

Відсутність чіткого і науково обґрунтованого уявлення про суспільство як феномен буття підмінялося “знанням” про те, як його треба будувати. Найбільш продуктивним способом проголошувався колективний труд, що був покликаний синтезувати інтереси особистості з інтересами колективу [189, с. 308]. А провідною характеристикою суспільства стала його “єдність”, “зв’язок інтересів”, в основу яких, на думку Н. Бухаріна, покладено не єдність протилежностей, а “однорідність” поставлених завдань [36, с.10-11]. Нівелювання і остаточне викорінення протилежностей трактувалися як головне завдання соціалістичного будівництва [36, с. 156-158], а першочерговою справою проголошувалася переробка “усього нашого масового людського складу” [38, с. 299], подолання “індивідуалістської зневаги до загального, зокрема зальних інтересів”, “розриву між словом і ділом” [38, с. 308].

Значний інтерес у цьому аспекті становлять виступи А. Луначарського, внесок якого у розвиток науки і освіти пореволюційної доби є досить вагомим. Він був прибічником ідеї соціальної гармонії і класових компромісів, проте ця позиція заперечувалася багатьма комуністами. Більш того, значна частина радянського суспільства не сприйняла заклик Луначарського до примирення у період зростання класової свідомості і соціального напруження. Навіть рядові комуністи підсвідомо відчували, що він відводить керівну роль у перетворенні радянського суспільства освіченій еліті. Їм були ближчими і зрозумілішими ідеї класового конфлікту і соціального перевороту, що було закономірним наслідком закріпленого вже у свідомості людей культу героїчних традицій громадянської війни. В подальшому Й. Сталін та його прибічники з успіхом

спотворювали утопічні мрії А. Луначарського, а той, у свою чергу, не зміг визнати суперечливість, недоліки і парадокси своєї концепції оновлення соціалістичного суспільства, адже не відзначався рішучістю і потужною силою волі, а був скоріше людиною думки, а не дії. Проте у тій ситуації зробив усе можливе для досягнення своєї мети, зокрема у питанні створення нової школи, яка б давала політехнічну освіту. Разом із Н. Крупською, він розробив програму політехнічної освіти, яка передбачала освоєння молодим поколінням основ виробничого процесу. Захоплений ідеєю різнобічного розвитку людини, Луначарський боровся за впровадження розширеної навчальної програми, в якій були б представлені основи знань у культурній і науковій галузі. Його непокоїло те, що рання соціалізація і вузькопрофесійне навчання обмежуватимуть розвиток творчих здібностей людини.

Значною заслугою А. Луначарського на посаді наркома освіти було примирення із радянською владою значної кількості безпартійної інтелігенції, яка отримала освіту до Жовтневого перевороту. Він зумів залучити до співпраці знаних агрономів, економістів, драматургів, письменників, учених і педагогів. Інтелектуально розвинену інтелігенцію залишалося лише “переробити” на соціалістичний лад, адже маючи багату культурну основу, вона якнайкраще підходила на роль “будівничих комунізму”. Саме тому висококласні спеціалісти у галузі науки і техніки мають для уряду більшу цінність, ніж золотий запас. Новоутворений інтелігент стане зразком радянського громадянина – робітником-інтелігентом, обізнаного у різних галузях професійної й інтелектуальної діяльності, із високою культурою і політичною свідомістю. По суті, А. Луначарський сповідував доктрину “інтелігізації” суспільства – піднесення культурного й освітнього рівня мас до рівня еліти. Коли це нарешті відбудеться, стверджував він, суспільство зміниться докорінно.

Контент-аналіз програмних документів і виступів А. Луначарського дозволяє зробити висновок про неоднозначність, а подекуди і суперечливість його поглядів. Визначаючи наприкінці 20-х років індивідуальне в людині як її

своєрідність, він саме у взаємодії різноманітних індивідуальностей вбачав найбільший здобуток соціалістичного суспільства, адже схожість усіх, як і відмінності, що розводять урізнобіч і позбавляють можливості взаємодіяти, збіднюють суспільство [149]. Із таких тверджень стає очевидною рівноцінна увага, яку А. Луначарський приділяв розвитку в людині індивідуальних і соціальних потенціалів. Схожі думки він висловлює і в одній праці 1909 року, доводячи, що індивідуальність і духовна оригінальність будуть високо оцінюватися у соціалістичному суспільстві [148, с. 219-349].

Однак, вже у 1928 році, у його статті “Виховання нової людини” з’являється твердження, що соціалізм – це царство не індивідуальностей, а людини колективної, здатної віддати перевагу спільним інтересам як основі солідарності у суспільстві [149, с. 281].

Поняття “суспільство”, яке у цей період осмислюється як щось невизначене, аморфне, утворене із різнорідних і суперечливих елементів, що унеможлиблюють досягнення єдності, монолітності цілого, поступається місцем “класу”. Клас трактується як об’єднання, представникам якого притаманна однотипна реакція на подразники зовнішнього середовища, а тому “окремий робітник у своїй індивідуальній поведінці відтворює поведінку тієї соціальної групи, до якої він належить” [102, с.17]. Таким чином, ідеалами і цінностями соціалістичного суспільства проголошувалися колективізм, солідарність інтересів і пріоритет колективного над індивідуальним, дисципліни і підпорядкування над свободою волі, а також свідомість і беззастережна відданість мас єдиній ідеї.

Внаслідок утвердження таких світоглядних орієнтирів значною мірою посилюється інтерес суспільно-педагогічної і публіцистичної думки до змісту понять “колектив” і “колективне”. Ще на початку століття мислителями було визначено ті ключові ознаки колективу, які в подальшому знайшли своє остаточне обґрунтування у досвіді А. Макаренка, М. Пістрака, С. Шацького, а саме, наявність спільної діяльності, значущої для кожного члена колективу, рівнозначне співвідношення прав і обов’язків. Крім того, це потреба розділяти

радість і горе з колективом, усвідомлювати себе невід'ємною і важливою його складовою, усталена звичка не відділяти власних інтересів від колективних, уміння працювати і відпочивати колективно, організовано, підкоряючи свою волю загальним інтересам, проводити свою ініціативу через колектив, завойовувати авторитет важливими для колективу справами. Важливою ознакою таких об'єднань є добровільність, що забезпечує збереження особистістю власної незалежності, несхожості на інших, особливо, коли мова йде про творчу діяльність.

Отже, розуміння колективу передбачало такі природні зв'язки між його членами, які виникають у процесі спільної, переважно творчої діяльності. Їх результативність залежить від духовного багатства кожної індивідуальності та здатності її до самореалізації.

Проте, вже у 20-х роках ХХ століття набуває обґрунтування так званий природний колективізм пролетаріату, що зумовлений специфікою фабрично-заводської праці – вимушеним співробітництвом незалежно від інтересів і уподобань. Колектив при цьому характеризувався як провідна цінність і засіб забезпечення життєдіяльності людини, тоді як будь-які прояви індивідуалізму розцінювалися як “розпуста”.

На думку Н. Крупської, колектив покликаний гармонізувати індивідуальне і соціальне в людині. Як природне середовище життєдіяльності дитини, що забезпечує їй можливість реалізувати власні потреби, колектив ні в якому разі не повинен був поглинати особистість. Не зважаючи на чітко окреслену класову, партійну точку зору на педагогічні проблеми, Н. Крупська тривалий час намагалася урівноважити офіційний соціоцентризм гуманним ставленням до дитини. У численних її статтях в педагогічних журналах простежується прагнення до розумного поєднання індивідуального і соціального у вихованні особистості, що, починаючи з другої половини 20-х років, викликало вкрай різку критику на її адресу.

Згідно із висновками Л. Степашко, у цей період зароджується сам феномен “радянська педагогіка”, що спочатку була зорієнтована на синтез

марксистських ідеалів комуністичного виховання й теоретичний досвід зарубіжної і вітчизняної гуманістичної педагогіки. При цьому дотримання положень марксизму давало змогу Наркомпросу “визначати стратегію освітньої політики у відповідності з уявленнями ідеологів щодо комуністичної перспективи суспільного розвитку”, а орієнтація на гуманістичні ідеали дозволяла “наповнювати абстракції “комуністичної педагогіки” конкретним змістом на рівні сучасного наукового знання” [228, с. 198].

Однак, вже у цей час нищівній критиці піддаються ідеї філософів та педагогів гуманістичного спрямування – П. Блонського, Г. Ващенко, В. Зенківського, П. Каптерєва, С. Русової, І. Стешенка, І. Огієнка, С. Шацького. Це стосується, перш за все, їхніх висловлювань проти встановлення “класовості” і “буржуазності” визначальними критеріями при оцінці досягнень освітньо-філософської думки, а також проголошених ними ідеалів духовного розвитку. В той час, як педагогічна доцільність політичного виховання дітей обстоювалася переважною частиною ідеологів марксизму-ленінізму, ліберально налаштовані педагоги продовжували його заперечувати, чим викликали осуд педагогів-комуністів, у тому числі Н. Крупської та А. Луначарського. Зокрема, П. Каптерєв та В. Зеньківський аргументували свій протест інтелектуальною, моральною та духовною неготовністю підлітків до усвідомленого сприйняття політичних ідей, що унеможливило розвиток міцних переконань. Водночас апологети марксизму, які у революційній боротьбі робили ставку на молодь, відстоювали правомірність і необхідність політичного виховання, доводячи, що політика вже є невід’ємною частиною життя дитини у соціалістичному суспільстві, а тому не може бути для неї ворожим і незрозумілим явищем.

Слід зауважити, що ставлення Н. Крупської до політизації виховання було досить обережним на початковому етапі. Ця обережність виявлялася у вимогах враховувати вікові особливості дітей. Натомість політичне виховання все ж таки стало метою діяльності комсомольської та піонерської організацій, які

зосередились на виконанні пріоритетного завдання – вивчення ленінізму, що було висунуте комуністичною партією після смерті В. Леніна.

У результаті Нової економічної політики (НЕПу) з'явилися нові соціальні прошарки, а отже, суспільство стало не лише полікультурним, а й поліідеологічним. Відповідно, з усією гостротою постало завдання “соціального виховання” в єдиному колективістському і політичному дусі, що стало предметом наукових пошуків під керівництвом Державної ученої ради.

Боротьба за утвердження марксистських позицій у всіх сферах суспільного життя, у тому числі й філософії та педагогіці, набирає обертів після XIV з'їзду ВКП(б) у 1925 році, де було утверджено курс на будівництво соціалізму. Марксизм було оцінено як “вершину наукового розвитку людства”, “найдосконалішу моральну доктрину”. А отже, освіта розглядалася як спосіб закріплення і поглиблення завоювань, інтелектуальних здобутків пролетарської революції, тобто формування знаннєвої бази та почуттів і ціннісних орієнтацій дітей у “потрібному напрямі”.

У ці роки значною мірою трансформується принцип зв'язку навчання і виховання із життям, запозичений радянськими ідеологами із класичної гуманістичної педагогіки. Він трактувався у відповідності з “установками”, даними у виступі В. Леніна на III з'їзді молодіжних Рад у 1920 році: навчання і виховання підростаючого покоління має відбуватися як безпосередня участь у виробничій, суспільно-політичній діяльності разом із дорослими. Лишень у такому випадку дитина мала можливість набути необхідний досвід для будівництва нового світу, для боротьби за нього, а також сформувати комуністичні переконання, захопитися ідеями марксизму-ленінізму і розвинути у собі потребу жертвувати заради цієї боротьби усім індивідуальним, у тому числі й власним життям.

Власне кажучи, сама діяльність стала найважливішим фактором суспільного виховання. Хоча педагоги й обґрунтовували умови та засоби для ефективно організації такої діяльності, визначаючи певні межі допустимої участі підлітків у житті і боротьбі дорослих, однак ці умови не бралися у

розрахунок, коли партія вимагала повної включеності школи, піонерської організації у процесі колективізації та індустріалізації, знищення ідеологічного противника тощо. Як наслідок, суспільно значуща діяльність школярів із педагогічного засобу перетворилася на політичний, що завдавало шкоди навчанню і вихованню.

З 1926 року партія посилює свою увагу до суспільно-політичного виховання, що пояснюється актуалізацією політичних питань соціалістичного будівництва. Про це свідчать численні документи ВКП (б), РНК УРСР та органів освіти. Кожна людина опинилася перед необхідністю не просто визначитися із власними політичними симпатіями та антипатіями, а беззастережно прийняти ідеї, цінності, цілі комуністичної партії як одноосібно правлячої.

Політичне виховання розглядається як необхідна умова соціалістичного будівництва, а тому звичними ставали вимоги “різноманітні запити дітей... спрямовувати у русло комуністичного виховання” [229, с. 273], або “вербувати дітей у піонерську організацію”, про що йде мова у Постанові VIII з’їзду ВЛКСМ (1928 р.). Так, до проблем взаємовідносин дітей із світом дорослих додається проблема взаємовідносин дітей із політикою, ідеологією.

“Боротьба на ідеологічному та культурному фронтах”, що посилилася після XV з’їзду ВКП(б) у 1927 році, виливається у розгромний наступ на зарубіжну філософію і педагогіку, вплив яких оцінюється як негативний і шкідливий через їх “буржуазний” характер. Зокрема проявами буржуазності вважалося твердження про необхідність розвитку індивідуальних сил особистості, про рівноцінність індивідуального і соціального особистісних начал та значущість інтересів як особистості, так і суспільства. Загострюються проблема взаємовідносин філософії і політики, педагогіки і філософії. Як наслідок, остаточне підпорядкування філософії політиці та ідеології, спрямування “теоретичного фронту” педагогіки у відповідності із “генеральною лінією партії”.

Було проведено чітку межу між радянською марксистською педагогікою та буржуазною гуманістичною (як зарубіжною, так і вітчизняною). На адресу представників гуманістичної освітньо-філософської думки лунали звинувачення не лише методологічного характеру (в “об’єктивації”, “благодушному ставленні до ворожих проявів буржуазної педагогіки”), а й політичного – їх обвинувачували в “опортунізмі”, “меншовикуючому ідеалізмі”. Крамольним вважалися ідеї особистості як найвищої цінності, гармонійного поєднання блага індивіда із суспільним благом, його прагнення до саморозвитку, самовизначення, творчості. У розумінні людини визначальними були лише соціальні функції, індивід осмислювався як носій певних якостей, що покликані забезпечити зміцнення підвалин соціалістичного суспільства. Ідея розвитку індивідуальності, слідування природним потягам, інтересам, схильностям викликала особливу недовіру: вона розцінювалася як відхід від колективістського виховання, як прийняття буржуазної концепції вільного виховання.

Із посиленням тоталітаризації у суспільстві поняття “індивідуальність” все частіше ототожнюється із “індивідуалізмом”, а радянська педагогіка стає все більш соціоцентрованою. При цьому із педагогічної свідомості витісняється принцип природовідповідності (адже він асоціюється із “гіпертрофією індивідуальності”) і культуровідповідності (його змінюють пролеткультівські настрої); принцип ідеаловідповідності набуває соціально орієнтованого і авторитарного смислу по відношенню до особистості.

Ряд заходів, що були здійснені у другій половині 20-х років, свідчить про гіпертрофію ідеї колективізму і колективного начала в особистості. Так, у 1928 році піддаються осуду особисті заохочення, а також індивідуальні змагання як неприйнятні у справі комуністичного виховання (“Про роботу ВЛКСМ серед дітей”. Із резолюції VIII з’їзду ВЛКСМ. 15-16 травня 1928 р.) [179, с. 273-275]. А у 1929 році з метою організації загальної середньої освіти рекомендувалося створювати школи, перш за все, у районах суцільної колективізації, у радянських і колективних господарствах. Виступаючи потужним

стимулюючим фактором для процесів колективізації, це значно утруднювало доступ до освіти інших дітей, зокрема тих, що мешкали у віддалених від центру районах [179, с. 152-156].

У 1931 році Постановою ВКП (б) “Про початкову і середню освіту” у школах вводилося одноосібне управління і персональна відповідальність директора, що обмежувало простір для ініціативи і творчості учительства, громадськості й учнів у школах, які ставали ще більш залежними від партійного і державного апарату; це слугувало основою для розповсюдження авторитаризму, а нерідко й політичної кон’єктури, що завдавало шкоди педagogічному процесу.

Будівництво соціалізму вимагало безумовного і повного підпорядкування людини встановленим правилам. У партійних та урядових документах, що мають відношення до освіти, з’являється акцент на досягненні “більшовицького порядку і дисципліни”. Увага науковців зосереджена на розв’язанні провідного завдання – виховання “усвідомленої дисципліни”. Направленість діяльності школи, комсомольської і піонерської організації на боротьбу за підвищення успішності та дисципліни є наслідком курсу на реставрацію образу “школи навчання”, на підготовку випускників для ВНЗ і технікумів, адже країні були потрібні висококваліфіковані спеціалісти у різних галузях науки і техніки.

Цілісна особистість дитини, із її складним і багатим внутрішнім світом, опинилися поза увагою педагогів. Про це свідчать протоколи педагогічних нарад органів освіти і навчальних закладів, плани та звіти класних керівників, піонерських організацій, характеристики учнів. Завданню забезпечення дисципліни й успішності у 30-х роках підпорядкована і діяльність органів учнівського самоврядування: це скоріше “поліцейська” структура, ніж виховна.

Таким чином, партія зорієнтовує філософську і педагогічну думку на ставлення до знань як головної цілі і засобу підготовки “нової людини”. При цьому ігнорувалися внутрішні психофізіологічні механізми їх сприйняття і засвоєння, що є обов’язковим атрибутом індивідуальності особистості,

фактором перетворення соціального в індивідуальне, чинником суб'єктивізації суспільного досвіду. Так, наприклад, у Постановах РНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 15 травня 1934 р. “Про викладання громадянської історії у школах СРСР”, “Про викладання географії у початковій і середній школі” [179, с. 166], у постанові 1936 року “Про організацію конкурсу на кращий підручник для початкової школи з елементарного курсу історії СРСР із короткими відомостями з всесвітньої історії” фігурують формальні знання історичних дат, імен історичних діячів, географічних назв, карти.

Аналіз джерел дає підстави стверджувати, що впродовж досліджуваного періоду значної трансформації зазнають права і свободи особистості щодо власного розвитку у ході освіти.

Так, у документах Народного комітету просвіти, як-от: “Основні принципи єдиної трудової школи” [179, с. 137-145], “Про скасування оцінок” [179, с. 133], “Про правила прийому у вищі навчальні заклади” [179, с. 403], а також у Постанові Народного Комісаріату освіти УРСР “Про середню школу” від 1 лютого 1919 року [97, с. 341-342] та Циркулярах Міністерства народної освіти Української держави [294] передбачено таку організацію роботи навчального закладу, коли учні у стінах школи або у позаурочний час мали можливість реалізувати свої вікові та індивідуальні інтереси. Зокрема, поряд із навчальними заняттями, один день був присвячений читанню, екскурсіям, театральним виставам та іншим самостійним заняттям; один день був напівробочим: клубні заняття, лабораторні роботи, збори дитячих об'єднань тощо.

Не припускалося насилля ні в якому вигляді, про що свідчить скасування оцінок, екзаменів як засобів тиску на дитину. З метою забезпечення прав і свободи у реалізації освітніх потреб, скасовується конкурсний відбір у ВНЗ, забороняється вимагати при вступі будь-які дипломи, атестати або посвідчення про закінчення школи (крім посвідчення особи та віку) [97, с. 341]. Оцінювати такі кроки можна по-різному, але у тих конкретно-історичних умовах вони мали на меті відкрити реальний шлях у вищу школу робітничій і селянській молоді, яка не змогла отримати необхідну середню освіту. Одним із найбільш

дієвих заходів у цьому напрямі було відкриття робфаків [97, с. 342] для широких кіл молоді.

Проте, вже у 1923 році, у “Статуті єдиної трудової школи” [179, с. 146-150] підкреслювалося, що перевага повинна надаватися дітям трудящих, тобто робітників і селян. А у 1924 році рішенням ВЦВК (Постанова 2-ї сесії ВЦВК XI скликання “Про заходи по народному просвітництву”, 15 жовтня 1924 року) [179, с. 24-27] органам народної освіти було запропоновано направляти у ВНЗ “найбільш цінних у класовому відношенні студентів”. Тим самим у руслі політики диктатури пролетаріату регулювався класовий склад навчальних закладів, і поступово, але цілеспрямовано обмежувалися права інших класів і станів. Прикладом прояву волюнтаризму можна вважати примусове введення у школах, у тому числі й I ступеня, самоврядування, незалежно від наявності необхідних для того психолого-педагогічних передумов.

У період становлення Української державності усі освітні ініціативи активно підтримувалися з боку уряду. Проте, вже у лютому 1921 році видається директива, де колегіям і наркомам просвіти доручається затверджувати програми, курси, лекції, тим самим обмежуючи право педагогів на самостійність, ініціативу, творчість, а у листопаді цього ж року органам освіти висувається вимога обговорювати і вирішувати усі питання по народній освіті у партійних комітетах [179, с. 20]. У 1922 році виходить заборона на будь-яку приватну ініціативу у галузі освіти; введено обмеження на свободу вибору типу навчальних закладів і змісту освіти при утвердженні пріоритету шкіл ФЗС як найбільш прийнятних для робітничого класу та зосередження випускників сільських шкіл у вищих навчальних закладах сільськогосподарського спрямування [179, с. 21-23].

У другій половині 30-х років, після виходу Постанови ЦК ВКП(б) “Про педологічні збочення у системі Наркомпросов” [97, с. 354-356] жорстко утверджується домінуюча роль соціального у житті та розвитку людини. Ця постанова, як відзначає Л. Степашко [228], спровокувала розправу над дитячою психологією, а педагогіка природовідповідного виховання змінилася

педагогікою повинності та авторитаризму і, врешті-решт, “бездітною педагогікою”. А заперечення впливу спадковості ліквідувало природний ґрунт для розвитку індивідуального в людині, зокрема здатності до особливого, індивідуального сприйняття, осмислення та оцінки явищ.

У відповідності із іншою постановою “Про перетворення так званих зразкових та дослідно-показових шкіл у нормальні школи”, яка вийшла у квітні 1937 року, припинялися будь-які експериментальні дослідження в освітній галузі. Причиною такого кроку скоріше за все було твердження про остаточну перемогу соціалізму і ліквідацію негативних проявів суспільного життя, які згубно впливали на підростаюче покоління. А отже, відпадала потреба у створенні спеціальних умов для розвитку дітей та проведенні з цією метою дослідно-експериментальної роботи. Вимога підняти “на відповідну висоту навчально-виховну роботу в усіх... школах”, яка прозвучала у зазначеній постанові виключала можливість критики або сумнівів стосовно освітніх перетворень соціалістичного уряду. Із такою ж категоричністю вирішувалися питання щодо предмету педагогіки, цілей педагогічної діяльності та їх джерел, ролі філософії у формуванні теоретичних підвалин педагогіки.

Узагальнюючи змістові та структурні особливості розвитку освітнього простору у 20-30 роках ХХ століття, можемо констатувати наявність системних трансформацій в усіх його вимірах.

Так, внаслідок проведених владою реформ, значно збільшилася кількість навчальних закладів, зокрема вищих, а також змінився статус багатьох освітніх структур. Штучне збільшення кількості шкіл із новими назвами не дає фактичного їх приросту і змістового урізноманітнення. Відбувається руйнація усталеної інституціональної структури освіти, натомість територіально-предметна складова освітнього простору розширюється і набуває гіпертрофованого вигляду.

Трансформації у знаково-символічному вимірі простору освіти пов’язані, перш за все, із утвердженням нового філософського дискурсу – діалектичного та історичного матеріалізму, що став методологічною основою марксизму-

ленінізму. У великій кількості продукуються тексти, в яких представлено незрілі соціальні побудови, їх утопічні обґрунтування, сумнівні в теоретичному відношенні узагальнення. Провідну роль у формуванні світогляду молоді відіграють періодичні видання із вираженим ідеологічним спрямуванням, багатотисячними накладами видаються праці К. Маркса та Ф. Енгельса.

У суспільній свідомості, а отже і у текстовому просторі відбувається нівелювання усталених категорій (особистість, індивідуальність, суспільство та ін.), натомість набувають ваги такі поняття, як “клас”, “колектив”, “ідея”. Утверджується колективізм, солідарність інтересів і пріоритет колективного над індивідуальним, дисципліни і підпорядкування над свободою волі. Різко змінюється ставлення до прав і свобод суб’єктів освіти. Якщо на початку досліджуваного періоду в основу постанов і циркулярів керівних органів освіти покладено демократичні принципи, то вже по його завершенні нормативна база має виражений волюнтаристський, авторитарний характер. Визнання зовнішньої детермінованості усіх вчинків людини призвело до “стискання” освітнього простору у його суб’єктному вимірі до розмірів середовища, яке вважалося у педагогіці провідним фактором виховання.

Що ж до суб’єктного виміру освітнього простору, то очевидними є значні зрушення у розумінні особистості. Ідея щодо невіддільності виняткової, неповторної за своєї сутності особистості від суспільства поступово трансформується у беззаперечне твердження про “злиття” людини із суспільством за рахунок відмови від власної індивідуальності. Відбулося зміщення активності, творчості, ініціативності і самовизначення у знаменник соціального, яке із важливої атрибутивної характеристики особистості перетворилося на головну мету, детермінанту і регулятор її життєдіяльності.

3.2. Прагматичні концепти у радянських освітніх практиках

У формуванні змістового і структурного аспектів вітчизняного освітнього простору епохи тоталітаризму у всіх його вимірах (суб'єктному, знаково-символічному, територіально-предметному) не останню роль відіграла філіація ідей, як зумовлений потребами соціуму процес залучення і освоєння цілісних теоретичних побудов, що оформилися в інокультурному середовищі.

Процес філіації ідей, як відомо, може мати два різнонаправлених вектора дії: запозичення і спадкоємність. Запозичення в основі своїй передбачає сприйняття інокультурного досвіду, а спадкоємність – наслідування вітчизняного досвіду, що мав місце на іншому часовому відрізку розвитку. Яскравим прикладом запозичення в межах інституту шкільної освіти є втілення у вітчизняній освітній практиці 1918-1929 років педагогічних ідей, обґрунтованих з позицій американської філософії прагматизму. Вектор спадкоємності в даному випадку простежується у наслідуванні більшовиками тих тенденцій розвитку освітнього простору, що були закладені ще в імперській період модернізації освіти.

Звернувшись до історичного досвіду конституювання освітнього простору в означений період, спробуємо обґрунтувати механізми і допустимі межі сприйняття інокультурних освітніх концептів на прикладі філіації ідей американської педагогіки прагматизму.

Вважається, що основи прагматизму були закладені Ч. Пірсом (1839-1914) із виходом у 1878 році в *Popular Science Monthly* двох його статей: “Закріплення вірування” і “Як зробити наші ідеї ясними?”. Запропонована у цих статтях схема розмірковувань відіграла визначальну роль у генезисі вже звичних на сьогодні соціологічних конструктів. Прагматична максима, за Ч. Пірсом, виглядає таким чином: основна функція мислення – продукування вірувань, тобто переконаності у чомусь. Вірування, у свою чергу, формуючи звичку, спонукають людину до дії. Якщо метою будь-якої дії є досягнення певного результату, то в основу розрізнення думок теж покладено кінцевий

результат, який ми отримуємо на практиці. Відповідно, істинність ідеї повинна ґрунтуватися на суб'єктивному і практичному доведенні.

Своїм головним філософським “супротивником” прагматики вважали метафізику, називаючи її нікому не потрібною абстракцією. Наступник Ч. Пірса, У. Джеймс, називав незмінні метафізичні категорії “Добро”, “Розум”, “Абсолют” та ін. не більш, як магічними словами, що несуть у собі солодке заспокоєння бездіяльності [70, с. 227]. Прагматисти виходили з того, що істину слід розуміти не як надлюдський або всезагальний ідеал, а як продукт людських потреб. Звідси висновок: істинним буде не те, що відображає або відтворює дійсність, а те, що “допомагає” людині, “працює” на неї. Таким чином, істина виявляється залежною від людини, її бажань, це – “робоча конячка”, яка цілоденно працює у полі і має “несвіжий запах”, тоді як істина метафізиків являє собою чисту, благородну схему, що доступна лише обраним. Філософія, створена прагматистами, спиралася на звичну і зрозумілу усім категорію здорового глузду і була доступною кожному фермеру і лихварю.

Прагматична теорія істини була апробована У. Джеймсом на релігійних побудовах. Релігію він розумів не як певне релігійне вчення або церкву, а як сукупність почуттів, вчинків і досвіду окремої особистості. Саме у змісті почуттів, діяльності і досвіду виявляється ставлення особистості до того, що вона вважає божеством. Божеством у даному випадку може виступати будь-яка ідея, факт, переконаність в чомусь, головне, аби вона приносила людині задоволення, вселяла надію, спонукала до діяльності. На глибоке переконання У. Джеймса, людина сама творить істину, а отже, і бога, такими, що є для нього зручними. Таким чином, факт наявності релігійного досвіду у людей є верифікацією його істинності. Критеріями ж виступають не прийняті догми і певні теологічні сентенції, значущість і достовірність релігійного вірування для самої людини: “якщо виявиться, що релігійні ідеї можуть мати цінність для реального життя, то з точки зору прагматизму, вони будуть істинними в міру своєї придатності для цього” [71, с. 50].

Така “інструменталістська” теорія, цілком і повністю заснована на емпіричному підході, була не однозначно сприйнята сучасниками і дослідниками наступних поколінь, які критикували Джеймса за непослідовність, численні припущення у тлумаченні його теорії, можливість привнесення в науку різного роду релігійних та інших спекуляцій, невідповідність критерію істинності для усіх суджень.

Одним із найвидатніших представників прагматичної школи був Дж. Дьюї (1859-1952) – педагог за спеціальністю. На відміну від Ч. Пірса та У. Джеймса, він не зробив суттєвого внеску у розвиток теоретичних основ прагматизму, проте єдиний з “великої трійки” з успіхом втілював їх на практиці у своїй школі.

Двома “китами”, на яких тримається педагогічна теорія Дьюї, є останні досягнення у галузі психології і непохитна віра у демократію. Для реалізації своїх ідей він вважав необхідним змінити існуючий тип виховання, перш за все, змінивши школу. Саме на школу покладав надії педагог, маючи на увазі масову народну школу, яку відвідують діти працюючих батьків. Дьюї усвідомлював, що невпинно зростаюча міська індустрія і наука є найважливішими складовими сучасного суспільства і найвищими проявами політичної ідеї демократії, але він знав також, як відчужує сучасне місто, і вірив, що школа, культивуючи взаємодопомогу і відчуття “сусідства”, зможе допомогти відновити людську єдність у сучасному суспільстві [282, с.245].

За традиційного типу виховання діти розв’язують задачі, вивчають на пам’ять великі шматки тексту (переважно, їм не зрозумілого) тільки тому, що так наказав вчитель. У демократичному суспільстві саме покара і слухняність є вкрай небажаними якостями, які заважають розумному управлінню державою. Змінюються й завдання школи. В умовах демократії вона повинна “кожного підготувати до відповідальності, ознайомити з нуждами народу як цілого, розвинути якості і здібності, які б гарантували плідну участь громадян у справі управління” [80, с. 145]. Саме зв’язок демократії зі школою і повинен стати визначальним у розвитку справи навчання і виховання.

Що ж до іншого “кита” – новітніх досягнень у галузі психології, то Дьюї акцентує увагу на чотирьох дитячих інстинктах, які може використати школа, а саме, інстинкт спілкування, інстинкт дослідження, інстинкт творення нового, інстинкт художньої творчості. Тренування цих інстинктів й обумовлює розвиток дитини.

Навчати дитину слід не тому, що йому знадобиться в дорослому житті, а тому, що є нагальною потребою для нього сьогодні. Освоївши механізми пошуку знань у ході розв’язання своїх насущних дитячих проблем, вона вже будучи дорослою не розгубиться у будь-якій життєвій ситуації. Зв’язати школу із реальним життям – ось основне завдання освіти. Відповідно на зміну урокам теоретичним мають прийти уроки практичні. Дитина зможе навчитися пристосовуватися до людей і до роботи, і якщо тут вона зазнає поразки, ніяка кількість прочитаних книжок не допоможе виправити ситуацію [80, с. 37]. Першочергову увагу, на думку Дьюї, слід приділити розвитку уваги і силі суджень, а зробити це можна, лише поставивши перед дитиною реальну ціль і надавши для її досягнення реальний мотив [80, с. 36].

Такі шкільні предмети, як географія, арифметика, природознавство повинні формуватися на основі повсякденного досвіду і переживань дитини, адже у своєму реальному житті дитина не вислуховує пояснень з приводу природи вогню, або спожитої їжі – вона обпікається, їсть, тобто навчається через діяльність. Це не означає, що підручники та інші книжки, а також парти, стільці, класні кімнати замінюються станками й інструментами, а сама школа перетворюється на ремонтну майстерню. Сухі цифри у підручниках в таких школах наповнюються реальним змістом. Математична формула падіння тіла, наприклад, запам’ятається краще, якщо дитина потрусить яблуню або кине камінь з обриву. У сільських школах Дьюї пропонував вивчення природничих дисциплін переносити на шкільний город. Займаючись вирощуванням рослин, діти зможуть побачити смисл у вивченні природознавства, а потім і біології та хімії. Вони зрозуміють, що ці знання необхідні їм для підвищення врожаю у власному господарстві [80, с. 43-47]. У своїх педагогічних працях Дж. Дьюї

наводить численні приклади реалізації власних ідей на практиці в американських школах. Ці ідеї знайшли своїх вдячних шанувальників в особі перших будівничих й ідеологів радянської школи.

Прагматизм кинув виклик усталеним релігійним і науковим абсолютам. Постулати прагматизму виявилися доступними не лише освіченій публіці, а й звичайній людині, адже мова цієї філософії запозичена з вулиці. Прагматизм звертається до повсякденного, узвичаєного, побутового і пропонує стратегії поведінки для пересічного мешканця міста або села. Цю філософію пронизує оптимізм, віра в краще майбутнє, новизна, експеримент, вона проголошує право на помилки, право відкинути старе і почати усе спочатку. Окрім того, прагматизму була притаманна певна філософська гнучкість, еластичність у сприйнятті дійсності, що робило його відкритим для нових змістових доповнень, а також дозволяло запозичувати в нього деякі елементи, не руйнуючи в цілому власних ідейних устоїв. Таким чином, на початку ХХ століття прагматизм являв собою ідеальне джерело для філіації ідей, у тому числі й для російських мислителів.

Саме у цей період вітчизняні філософи і педагоги виявляють інтерес до прагматичних освітніх концептів. Слід зазначити, що цей інтерес був обмежений рамками інтелектуальних пошуків освітянської еліти великих культурних центрів Російської імперії. Обговорення заокеанського філософського вчення відбувалося в колах “першого ешелону” інтелігенції, “власителів дум” освіченої частини суспільства – письменників, філософів, літературних критиків, публіцистів.

Наявність інтересу до філософії прагматизму у Російській імперії, підкріпленого численними публікаціями і запеклими суперечками в інтелігентських колах, свідчить про реалізацію першого етапу філіації ідей, що відбувся в рамках філософської традиції: основні категорії вчення, його термінологія ввійшли в обіг вітчизняного інтелектуального життя. Звідси постають нові запитання. Зокрема, чи був означений інтерес до ідей прагматизму даниною моді, чи він був викликаний насущною потребою

прогресивних мислителів того часу віднайти у заокеанському вченні відповіді на власні злободенні питання? А також, чи здобули освоєні прагматичні категорії безпосередню реалізацію у конкретних інститутах?

В межах даного дослідження пошук відповіді на ці питання не є пріоритетним. Першочергової уваги, виходячи із дослідницьких завдань, потребують більшовистські освітні проекти у контексті філіації ідей американської філософії прагматизму та їх роль у формуванні освітнього простору певного типу. Важливим для нас є питання: чи був реалізований радянською владою (і в яких межах?) другий етап філіації ідей, який передбачав практичне застосування прагматичних освітніх концептів?

Показово, що із приходом до влади більшовиків інтерес до американської філософії прагматизму спалахнув із новою силою. Одним із найважливіших завдань нової влади було “створення нової людини”, що потребувало оновленого інституту освіти. Філософія прагматизму і сформована в її межах нова педагогічна концепція якраз і надавали можливість докорінно змінити не лише погляд на освіту, а й сам інститут шкільної освіти.

Необхідність трансформації інституту освіти не була винайдена більшовиками – ця ідея була провідною у суспільній думці початку ХХ століття як в Америці, так і в Європі. Тенденції розвитку індустріального суспільства, які у цей період набирали обертів, вимагали якісних змін ролі і місця освіти в житті соціуму. До того ж традиційна освітня система в повній мірі продемонструвала свою неспроможність задовольнити потреби нового суспільства. Ця проблема з усією гостротою постала у Російській імперії ще в дореволюційний період, після ж більшовицького перевороту її актуальність вже не викликала сумнівів. Проте, більшовики були першими, хто намагався вирішувати її на державному рівні. Вони були переконані: від того, як у країні буде організована система освіти, залежить майбутнє радянської влади. Тож недаремно освіта осмислювалася ідеологами нової влади як “третій фронт” боротьби за соціалізм.

Причина такого ставлення криється у функціях інституту освіти, який забезпечує у суспільстві сталість, соціальний порядок, оскільки тісно пов'язаний із іншими соціальними інститутами (виробництва, культури, науки, сім'ї) і має на них значний вплив. При усьому розумінні значущості освіти для утримання влади, більшовикам у перші пореволюційні роки бракувало теоретичних обґрунтувань нової педагогіки. Адже К. Маркс, Ф. Енгельс та В. Ленін не змогли належним чином висвітлити у своїй творчості цей аспект життя суспільства. На означений момент історичного розвитку марксистської педагогіки не існувало: її треба було створити, спираючись на існуючий вітчизняний або ж зарубіжний досвід. Це завдання найтіснішим чином було пов'язане із актуальним для пореволюційних років питанням про “долю” досвіду буржуазного періоду розвитку освіти. Частиною цього буржуазного досвіду на той час і була філософія прагматизму.

Теоретиками нової педагогіки пропонувалося два шляхи вирішення даного питання. В основі першого було прагнення “скинути Пушкіна із корабля сучасності”. Прихильники другого намагалися встановити “коридори”, які б дозволили з'єднати минуле і сучасне. Саме другий шлях викликає інтерес у контексті дослідження процесу філіації ідей та його ролі у формуванні освітнього простору.

Усі тогочасні теоретичні проекти мали спільну методологічну основу – вчення К. Маркса і Ф. Енгельса. Сам факт революційного перевороту й існування радянської держави дозволяв адептам марксизму відстоювати його науковість, не зважаючи на критику інакомислячих. Економічна й соціологічна база, під яку К. Маркс підвів свою теорію, зробила її в очах послідовників не лише світоглядною системою, а й по-справжньому революційною наукою із відповідним обґрунтуванням реальних відносин між людьми. Цей дуалізм марксизму (наукова база, підведена під революційну теорію) і став визначальним для подальшого розвитку соціалістичного суспільства.

Захопивши владу, більшовики досить швидко зруйнували усі основні імперські інститути і постали перед необхідністю будувати нові. Лідер

бвільшовистської партії В. Ленін першочерговим завданням визначив “переробку мас” на основі пролетарських цінностей. Здійснити таку широкомасштабну культурну революцію лабораторно-дослідним шляхом, як то пропонували теоретики “пролетарської культури”, було неможливо, а тому треба було врахувати старий досвід та інтегрувати у нього нові цінності.

Без “переробки” людини, без “випуску” її нового, “покращеного видання” [238, с. 84] подальше будівництво соціалізму видавалось неможливим. “Матеріал” для будівництва дістався більшовикам досить еkleктичний: “Від темного і неосвіченого сільського пастуха до висококваліфікованого машиніста пролягає велика кількість кваліфікацій, культурних рівнів, побутових навичок. До того ж кожен прошарок, кожен цех, кожна група складаються з живих людей різного віку, із різним минулим і різним темпераментом [241]. Не заперечуючи докорінні відмінності в будівниках соціалізму, Л. Троцький говорив про необхідність створення нових людей – революціонерів – які б стали спадкоємцями і продовжувачами ще історично незавершеної революційної традиції.

Особистість революціонера трактується Л. Троцьким в кращих традиціях американського прагматизму: “у поняття “революціонер” ми з вами вкладаємо нашу думку і нашу волю, усю суму наших найвеличніших пристрастей... Революціонер, коли це потрібно і можливо, ламає історичні перепони з допомогою насилля, коли не можна – оминає, коли не можна – наполегливо й терпляче підточує і подрібнює” [239, с. 5-7]. Як бачимо ідеал людини наділений волею і пристрастю, і вона керується ними у своїй діяльності, що цілком відповідає теорії Джеймса. Більш того, ця діяльність підпорядкована певній меті і на шляху до неї прийнятні усі засоби.

Таке розуміння ідеальної людини знайшло своє яскраве втілення у характеристиці вождя світового пролетаріату: “... перед нами у зменшеному вигляді та наполеглива, затята цілеспрямованість, що відкидає будь-які умовності й не перед чим формальним не зупиняється, яка й розкриває основну рису Леніна-вождя” [240, с. 18].

Корелят поняття практики, цілей і досвіду між прагматичною концепцією та здобутками радянської філософської думки якнайкраще виявляється у творчості О. Богданова. У межах теорії емпіріомонізму він створює свою власну науку, яку називає тектологією. Тектологія або всезагальна організаційна наука є системним вченням про способи вирішення безпосередніх життєво-практичних завдань технічного, господарчого, ідеологічного, побутового характеру, яке протиставляється “споглядальній тенденції” класичної філософії.

Ключовим для поглядів О. Богданова є поняття досвіду. Зв'язок між елементами досвіду передбачає наявність не просто єдності, а організації, тобто розумного і цілеспрямованого конструювання зв'язку. Досвід неможливий поза діяльністю. Отже, будь-яку діяльність слід розуміти як організовану (тобто організацію). “Перші ж спроби визначити, що таке організація, привели до ідеї доцільності... Організм, організація мають свою “мету”, і у відповідності з нею сформовані” [25, с. 112-113]. За твердженням О. Богданова, організація завжди активна, адже до мети необхідно рухатися. Крім того, наявність мети аргіогі передбачає певний практичний результат. Таким чином, спільність категорій досвіду, доцільності, активності і практичного результату свідчить про тісний зв'язок між вченням О. Богданова і філософськими концептами прагматистів. Така схожість в основі своїй має не лише процес філіації ідей, а й історично обумовлену ситуацію, що склалася на той час у царині інтелектуальних, у тому числі і філософських, пошуків. Природничонаукова революція, розвиток техніки, зростаюча раціональність мислення призвели до зміщення дослідницьких інтересів від завдань опису світу до розробки організаційних прийомів, необхідних для отримання цілком конкретних результатів.

Так само, як і У.Джеймс, О. Богданов заперечує усякого роду абсолюти – істини, об'єктивності, матерії. Новим завданням пізнання (на противагу попередній гносеології) він називає необхідність доцільної організації досвіду. Зміст наукового пізнання, на думку мислителя, полягає у встановленні зв'язків

між суспільно значущими цілями і практичними засобами їх реалізації, тобто у виробленні методу.

Із цих позицій О. Богданов підходить до вирішення основних питань соціалістичного будівництва, у тому числі й формування нової людини. “Людина – це похідна від свого суспільного середовища... Якщо у дану епоху вона є по суті індивідуалістом, то саме тому, що такою її створює сучасне суспільство, анатомічно подрібнене, анархічне, засноване на конкуренції і класовій ворожнечі” [26, с. 71]. На тверде переконання О. Богданова, змінивши суспільство, можна змінити і людину. В умовах капіталізму людина роздрібнена, в умовах же соціалізму – організована. Потенцію об’єднання має в собі один-єдиний клас – пролетаріат, оскільки в нього відсутні вузько-індивідуальні цілі.

Вищим проявом організованості людини є гармонійний розвиток об’єданого людства. Коли людство досягне такого рівня розвитку, життя набуде усвідомлено-доцільного характеру, а питання про сенс життя вперше отримає завершене значення і позбавленої суперечностей відповіді – “у безкінечно зростаючій сумі щастя” [26, с. 58]. Планомірність і усвідомлення своїх дій в організації життя – ось чого має прагнути людство в особі пролетаріату.

Методика “створення” ідеальної людини прописана О. Богдановим у романі-утопії “Червона зірка”. Марсіанські школи утворюють цілі автономні поселення у найбільших містах планети. Там діти не розділяються за віком, що дозволяє відтворити своєрідну модель суспільства, адже “щоб отримати виховання для суспільства, дитина має жити в суспільстві. Найбільше життєвого досвіду діти переймають одне в одного. Ізолювати один вік від іншого означало б створити для них однобічне і вузьке життєве середовище, у якому розвиток майбутньої людини йтиме повільно, мляво і одноманітно. І для прямої активності відмінність у віці дає найбільший простір” [26, с. 144].

Основну роль у вихованні відіграє не книга – дитина черпає знання із живого спостереження за природою і живого спілкування з іншими людьми.

Раніше, ніж вона візьметься за книгу, їй доведеться подорожувати, споглядати картини природи, знайомитися із різними видами рослин і тварин, ...почути від вихователів та інших дорослих друзів численні оповіді про минуле і віддалене. Книга ... повинна лише пов'язати в єдине ціле і зміцнити її знання, заповнюючи мимохідь випадкові прогалини і намічаючи подальший шлях вивчення [26, с. 130]. Ці два основних моменти – навички життя у суспільстві і первинність практики у вихованні людини – багато в чому співпадають із теоретичними положеннями прагматиста Дж. Дьюї.

У теорії “нової людини” М. Бухаріна постулюються інші основи для будівництва інститутів нового суспільства. Замість “загальнонаціональних” вони стають класовими, адже національний апарат “незмінно розкладається і гине, оскільки його конструкція у теперішні часи внутрішньо суперечлива” [37, с. 14]. Таким чином, клас пролетаріату стає носієм основних перетворюючих потенцій, а індивідуальна активність замінюється класовою, тобто колективною. Серед найбільш значущих для “нової людини” М. Бухарин називає вольові якості: пролетаріат “виявив таку творчу волю, такі глиби героїчної праці, наполегливості, що у результаті ми досягли величезних успіхів, небачених в історії темпів будівництва, значних соціальних зрушень” [38, с. 335].

Головним джерелом і фактично методом (способом) трансформації суспільства, на думку М. Бухарина, стають ідеї, а головним рушієм – воля, нехай не однієї людини, а цілого класу, але все-таки воля, що є суб'єктивним людським фактором. У Джеймса вольове зусилля людини передує будь-якій її дії, у Бухаріна вольове зусилля класу є визначальним для перебудови суспільства.

Про те, що М. Бухарін був добре обізнаний із прагматичною філософською концепцією, свідчать численні посилання в його роботах на твори У. Джеймса (мовою оригіналу). Так, у праці “Вчення Маркса та його історичне значення” він цитує й аналізує “Прагматизм” і “Різноманітність релігійного досвіду”. В цілому, піддаючи критиці релігійні і “містичні” (як він їх називає) побудови прагматизму, Бухарін зосереджує увагу на раціональному “зерні”, що є у

філософії прагматизму – розуміння практики як теоретико-пізнавального моменту [39, с. 150-151]. Така очевидна паралель між більшовистським теоретиком і американським філософом-суб'єктивістом свідчить про те, що більшовики, коли це було потрібно задля досягнення мети, відходили від догм матеріалістичного марксистського вчення і активно використовували елементи інших (начебто неприйнятних для офіційної ідеології) теорій.

Можна було б припустити, що така спільність ідей та тенденцій розвитку суспільної думки була зумовлена тогочасною історичною ситуацією, якби не широке розповсюдження творів прагматичного спрямування в інтелектуальних колах молоді радянської країни. Так, у період з 1918 по 1925 рік вийшло 14 видань творів Дж. Дьюї, а праці У. Джеймса у радянські часи видавалися тричі. Зацікавленість радянської влади у поширенні цих праць свідчить про те, що ідеї прагматизму були нею затребувані.

Проте, не зважаючи на активну видавничу діяльність у даному напрямі, пересічному учителю вони, за звичай, були не доступними. Головним джерелом професійного зростання у царині педагогіки були на той час періодичні видання, де складні для сприйняття наукові статті викладалися зрозумілою для кожного учителя мовою. Основне навантаження щодо просвітницької роботи серед учителів взяла на себе Н. Крупська – ідейний лідер перетворення освітньої системи. Її статті у педагогічних журналах стали своєрідним дороговказом для кількох поколінь працівників освіти.

На підтвердження факту запозичення ідей прагматизму радянськими педагогами розглянемо окремі положення з творів Н. Крупської.

Серед нечисленних праць дожовтневого періоду слід відзначити її єдину, по-справжньому глибоку, теоретичну розвідку “Народна освіта і демократія”, в якій простежується еволюція трудового навчання від Ж.-Ж. Руссо до К. Маркса. Спираючись на досвід європейських країн і Північної Америки, Н. Крупська намагається довести необхідність трудової школи для нового суспільства. У цій роботі є посилання на Дьюї, зокрема на його наукове обґрунтування принципів, покладених в основу американської народної школи.

В подальшому, вже ставши дружиною вождя світового пролетаріату, а також редактором журналу “На шляхах до нової школи”, вона пише переважно статті у педагогічних журналах.

Вплив Дж. Дьюї на формування педагогічних поглядів Н. Крупської незаперечний, і це підтверджується зокрема її ставленням до американської школи. Саме американську школу вона вважала зразковою і гідною наслідування. “Ніде вона /справа народної освіти/ не перебуває на такому високому щаблі розвитку, як у Північній Америці. Ніде народна школа не дає так багато й не готує до подальшого самостійного розвитку, ніде так не пристосовується до потреб населення і суспільного розвитку, як в Америці. Європейські педагоги лише на 0,99 відсотків переживають педагогічні ідеї, які вже знайшли своє широке застосування у Сполучених Штатах” [119, с. 203] (стаття 1913 року). Більш того, можемо спостерігати певну ідеалізацію американської школи: там “син поденного робітника і син Рузвельта сидять на одній лаві” (стаття 1919 року) [120, с. 54].

Пізніше вона критикуватиме своє занадто захопливе ставлення до заокеанської системи освіти, проте підкреслюватиме: “Ми маємо ретельно вивчити цей досвід, ...ми повинні взяти з нього те, що для нас є прийнятним, і відкинути те, що не відповідає інтересам трудящих, у першу голову, робітничого класу. ...Вивчення американської школи доводить, що американці вміють із суто американською сміливістю і практичністю робити із школи чудове знаряддя духовного підкорення мас, ... але користуються при цьому неймовірно розумними методами і прийомами, заснованими на науковому вивченні психології дитини, з одного боку, і на вивченні сучасної дійсності – з іншого” [121, с. 45].

Чим же приваблювали педагогічні концепти Дж. Дьюї будівничих нової радянської школи? Окрім психологічного обґрунтування необхідності трудової школи, у творах американського педагога можна віднайти тези, які вповні відповідали канонам соціалістичного будівництва: “... те, що намагаються дати своїй дитині найбільш освічені батьки, те саме суспільство має зробити

доступним для усіх своїх дітей. ... Тільки надаючи можливість всебічного розвитку усім своїм членам, суспільство залишається вірним собі, своїй ідеї. Йдучи цим шляхом, суспільство задовольняє й індивідуалістські й соціалістичні потреби людини” [79, с. 3]. Отже, Дьюї вважався тим автором, який за своїми поглядами був найближчим до сповідуваних радянськими керівниками ідеї.

У ході аналізу текстів творів Н. Крупської і Д. Дьюї увагу привертає схожість сюжетів, повторюваність ключових слів, прикладів із педагогічної практики.

У передмові до першого видання єдиної книги Н. Крупської “Народна освіта і демократія” (1917 р.), назва якої викликає асоціації із працею Д. Дьюї “Демократія освіти”, вона писала: “... трудова школа потребує жвавого ставлення до індивідуальності” [119, с. 250]. У статті “До питання про соціалістичну школу” (1918 р.) цей принцип оголошується визначальним для розбудови нової соціалістичної школи. “Найголовніше, чим повинна відрізнятися радянська соціалістична школа від теперішньої, так це тим, що для неї єдина ціль – якомога повніший і всебічний розвиток учня; вона повинна не придушувати його індивідуальність, а лише допомагати їй формуватися” [120, с.14].

Індивідуальний підхід до кожного окремого учня у поєднанні з розвитком навичок співжиття у соціумі є основоположним для Д. Дьюї. Проте, якщо Н. Крупська визначає першим і головним завданням школи – “навчити дитину жити спільно з іншими, що дозволяє їй усвідомлювати себе, розуміти свої обов’язки по відношенню до цієї спільноти і пристосовуватися до життя в єдності з іншими” [120, с.96]. То для Дьюї первиною все-таки залишається індивідуальність кожної дитини, а суспільно значущу діяльність він розуміє “не як зовнішню ціль, а як природний наслідок правильного розвитку індивідуальних здібностей” [78, с. 17].

У 1923 році погляди Н. Крупської на співвідношення індивідуального і соціального у вихованні радянської людини вже докорінно змінюються – пріоритет надається вихованню почуття колективізму в дітей. Індивідуальність

осмислюється як індивідуалізм, що є свідченням відриву особистості від суспільства і призводить до зубожіння думки і почуттів, мізерності переживань” [120, с. 135].

Іншим спільним для Д. Дьюї і Н. Крупської аспектом виховання є необхідність розвитку в дитині уміння пристосовуватися до життя.

За твердженням Д. Дьюї, школа (а в його розумінні, це народна школа) має навчити дитину пристосовуватися до будь-якого середовища. “Другий пункт, на якому сходяться більшість прибічників шкільної реформи, – прагнення добирати заняття, які цікавлять дітей. Успішне пристосування за звичай означає успішне існування, саме тому ми інстинктивно найбільше цікавимося питанням пристосованості до життя. Дитина зацікавлена у тому, аби з допомогою фізичної активності пристосуватися до речей, з якими вона стикається в оточуючому середовищі – інакше жити не можна” [80, с. 143-144]

Про необхідність пристосовуватися Н. Крупська пише у передмові до першого видання “Народної освіти і демократії” у 1917 році. “Зростає потребу у всебічно розвиненому, умілому робітникові, який зможе швидко пристосовуватися до машин і процесів виробництва, які постійно змінюються й удосконалюються” [119, с. 250]. У Д. Дьюї здатність пристосовуватися – широке поняття, у Н. Крупської підхід більш утилітарний, але саме цей підхід було покладено в основу будівництва нової радянської школи.

Проте, найголовніше, що було запозичено в американського педагога ідеологами радянської освіти, – це роль праці у вихованні підростаючого покоління. Розвиток промисловості, збільшення об’ємів виробництва, поява на початку ХХ століття у розвинених країнах нових технологій – усі ці фактори актуалізували проблему реформування народних шкіл. Для того, аби на виході із школи отримати не лише освічену людину, яка вміє писати і читати, а й працівника, здатного до роботи на фабриці або заводі, готового до освоєння нового обладнання, у шкільну програму було введено трудове навчання. На практиці своє найповніше втілення такий підхід знайшов у німецьких школах – так званих школах Кершенштейнера, а також в американських школах, які

реформувалися у відповідності з ідеями Д. Дьюї. Однак, якщо в другому випадку завдяки трудовій активності діти отримували освіту, що давала їм можливість в подальшому продовжити навчання у коледжі, то у першому – школи фактично були перетворені у ремісничі училища.

У школі Д. Дьюї та його послідовників дітей не готували до тієї чи іншої професії – їх навчали жити: “...позбавлена вузько утилітарного характеру, практична діяльність у школі є тим осередком, де дітям повідомляються відомості із природничих наук, географії й історії, де їх можна знайомити із мистецтвом. ...Запропоновані нами заняття не повинні переслідувати суто практичні цілі, не повинні ставити собі завданням розвиток загальних технічних навичок приготування їжі, шиття, столярництва. Вони мають стати центром, навколо якого групуються наукові знання, повідомляються певні відомості щодо матеріалів та процесів їх обробки” [79, с. 10-11].

Радянські педагоги від Наркомпросу намагалися пристосувати ідею Дьюї до реалій перших п’ятирічок радянської влади. У новій школа мова йде не про навчання через працю, а про навчання у виробничому процесі, тобто окрім навчання, діти створювали матеріальні блага для суспільства. Так, у своїх працях Н. Крупська доводила, що “... у соціалістичній школі необхідно не лише застосовувати трудовий метод, але треба організувати виробничу працю дітей ...виробнича праця не тільки готує із дитини в подальшому корисного члена суспільства, вона робить її корисним членом суспільства вже зараз, і усвідомлення цього факту дитиною має величезне виховуюче значення. ... Введення в обіг школи дитячої виробничої праці, тісно пов’язаної із навчанням, зробить саме навчання у стократ життєвішим і глибшим” [120, с.15].

У школі Д. Дьюї труд є дисциплінуючим фактором, адже учні “...охоче відвідують школу і охоче навчаються, коли їм більш-менш зрозуміло, куди ведуть їх ці заняття. Дітей легше утримати в школі роботою, яка їм до душі, ніж законами і чиновниками нагляду за регулярним відвідуванням школи [80, с. 131]. Про значення внутрішньої дисципліни праці, яка зумовлена поставленою ціллю, є дієвішою, ніж зовнішній нагляд, веде мову і Н. Крупська:

“... участь у творчому процесі, особливо у праці, в якій беруть участь багато осіб, дає вихованню внутрішню дисципліну. Якщо вчасно не засієш грядки, то не виростуть овочі – тут сама сила речей виховує дитину, змушує її бороти і почуття втоми, і небажання, адже тут видно ціль, заради якої це робиться. Якщо почуття дисципліни виховується трудовим процесом, то дисципліна перестає бути зовнішньою” [120, с. 90]. Таким чином, положення про внутрішню дисципліну, що виховується трудовими процесами, є спільним і для Д. Дьюї, і для Н. Крупської.

Нові підходи до навчання вимагали й нового учителя. Оскільки основною метою нової школи було задекларовано не запам'ятовування певної суми фактів, а вміння знання цих фактів застосовувати на практиці, то із наглядча, який стежив за виконанням завдань, учитель мав перетворитися на людину, яка допомагає дитині орієнтуватися у світі фактів. Д. Дьюї був глибоко переконаний: “... не виклад фактів, а вміння розуміти факти та зв'язки між ними, – ось що нам потрібно. Саме тому вчитель більше не чичероне і диктатор, а спостерігач і помічник” [80, с. 82].

В унісон американському педагогу Н. Крупська стверджувала: “Будь-який формалізм треба вилучити із школи, усякій примус має бути відсутнім. Власне кажучи, школа майбутнього повинна являти собою вільну асоціацію учнів, які ставлять собі за мету спільними зусиллями прокласти дорогу у царство думки. Учитель у такій школі є лише старшим товаришем, багатий досвідом і знаннями, який допомагає учням навчитися самостійно вчитися” [119, с. 140]. Єдність поглядів Д. Дьюї і Н. Крупської спостерігаємо і у ставленні до шкільних програм. Вони повинні бути максимально наближені до життя, а запам'ятовування сухих фактів – замінені розв'язанням практичним задач.

Як бачимо, вивчення тогочасними ідеологами від освіти творів Д. Дьюї відбувалося з користю для радянської педагогіки. Зокрема, на основі ідей американського педагога щодо навчальних програм було розроблено комплексний метод, який із середини і до кінця 20-х років активно

впроваджувався у шкільну практику, а потім так само активно критикувався і заборонявся.

Просвітницька діяльність Н. Крупської досягла своїх результатів. Навіть у найвіддаленіших куточках країни Рад учителі знали про американську школу і американський метод і використовували його у своїй роботі. Водночас слід відзначити фрагментарність викладу ідей Д. Дьюї, зведення основопокладаючих моментів його концепції до часткових питань педагогіки, і нарешті, представлення цих ідей під новим, ідеологічним кутом зору.

У перші роки радянської влади ставлення до інакших за “соціальним походженням” текстів було досить поблажливим, тим більше, що мова творів Д. Дьюї цілком відповідала риторичі будівничих нової держави. Читання книг американського педагога, що давало можливість ознайомитись з “іншим” педагогічним досвідом, стимулювало керівників вітчизняної освіти до активної реформаторської діяльності. Педагогічні праці Д. Дьюї являли собою добротний, майстерно викладений, новий для радянських учителів матеріал, який можна було, не боячись обвинувачень у плагіаті, пропонувати освітянському загалу. До того ж це був уже апробований досвід із сформованим методичним забезпеченням, що дозволяло пересічному вчителю скоротити час на підготовку до уроків. Невдовзі ідеї американського педагога-мислителя радянська влада оголосила ворожими, проте елементи його педагогічних знахідок активно використовуються й досі.

Таким чином, попри усю ідеологічну жорсткість марксистського концепту, у його логічні побудови проникають елементи іншої (ідеологічно чужої) філософської системи – американського прагматизму. Зважаючи на риторичну однорідність термінології марксизму, основні положення прагматизму стають у нагоді більшовистським теоретикам. І це підтверджується не лише паралельним вживанням таких термінів, як воля і віра, що мають класово відмінні, проте якісно схожі характеристики. Основним доказом факту філіації ідей американської філософії прагматизму в межах більшовистських освітніх проєктів є ідентичність безпосередніх способів дії у життєвих ситуації.

Спільною для марксизму і прагматизму була ставка на практичний, діяльнісний підхід до розв'язання проблемних питань.

Ідеологи марксизму не переймалися особливо питанням “Що є істина?”, якщо не брати до уваги “Матеріалізм та емпіріокритицизм” В. Леніна. Водночас із прагматистами (з їх пластичною істиною) їх поєднує зосередженість на істині одного соціального класу, яка не може бути істиною для іншого класу, а отже не є істиною абсолютною. Відповідно, людина обиратиме істину, згідно з якою і буде діяти. Відмінність лише полягатиме в тому, що марксисті сприймали людину як носія класових інтересів, а у прагматистів це звичайна людина із своїми слабкостями, чеснотами і недоліками. Детермінантою суспільного розвитку у марксистів є класовий конфлікт, у прагматистів – індивідуальна самореалізація.

Навряд чи ми можемо з абсолютною достовірністю стверджувати, що ідеї створення “нової людини” та відповідної освітньої системи з'явилися у більшовистських теоретиків після ознайомлення із роботами американських філософів. Проте очевидним є факт наявності у радянських проектах перебудови освіти чужих для марксизму світоглядних категорій, що мають виражене прагматичне забарвлення.

Загалом тенденція до запозичення неодноразово виявляється як теоретизуванні, так і в практичних кроках нової влади. Зокрема, положення декрету “Про єдину трудову школу”, що стали визначальними у будівництві радянської освітньої системи, не були винайдені більшовиками, а відображали загальнодемократичні стандарти, прийняті на початку ХХ століття у Європі і взяті на озброєння в Російській імперії політичними партіями ліберального напрямку. Так, партія кадетів проголошувала організацію народного просвітництва “на засадах свободи, демократизації і децентралізації... Між різними ступенями шкіл усіх розрядів має бути встановлений прямий зв'язок для полегшення переходу від нижчого ступеня до вищого” [201, с. 66]. Схожі положення знаходимо й у програмних документах “Партії свободомислячих” [202]. А вже у 1918 році більшовики проголосили своєю політикою у галузі

освіти, окрім обов'язкової загальної і безкоштовної освіти, єдність усіх ступенів школи, а основою шкільної освіти визнавалася “виробнича праця, органічно пов'язана із навчанням”.

Як бачимо, суспільні і політичні сили ще задовго до утвердження радянської влади виступали за демократизацію школи, її автономію, децентралізацію системи управління народною освітою; за школу єдину, де було б дотримано наступність усіх її ступенів. Така ситуація підтверджує факт наслідування політичною й інтелектуальною елітою молоді радянської держави чужорідних в ідеологічному плані освітніх ідей та категорій, як “заокеанського” походження, так і сформованих на вітчизняному ґрунті.

Таким чином, ми можемо говорити про наявність обох векторів процесу філіації ідей прагматизму у вітчизняному освітньому просторі першої третини ХХ століття. Наслідування, як один із цих векторів, виявляється в успадкуванні новою владою окремих інституціональних форм. Після повалення царського уряду і визвольних змагань, зокрема на території України, соціальний інститут освіти не був зруйнований остаточно. Більшовистська влада являла собою нову модернізаційну силу, яка у побудові власних інститутів активно використовувала інституційні елементи і смисли попереднього модернізаційного циклу. Локальними зв'язуючими елементами між цими циклами стала матеріальна і соціальна база “старої” освіти – те, що належало територіально-предметному виміру освітнього простору попереднього культурно-історичного періоду.

Вектор запозичення виявляється у використанні педагогічної теорії американського прагматиста Д. Дьюї у радянських освітніх практиках. Система освіти у перше десятиліття радянської влади базувалася на концептуальних засадах, розроблених у “ворожому”, буржуазному соціальному середовищі. Це стосується як структурних елементів простору освіти, так і смислового його наповнення. Незаперечним новаторством із цих позицій виглядає лише революційна колективістська риторика ідеологів від педагогіки.

3.3. У витоків радянської педагогіки: освітні моделі, цінності та ідеали

Історія радянської педагогіки першої половини ХХ століття має чітко виражені два етапи. Так, 20-і роки – це період педагогічного новаторства, що знайшло своє вираження у “трудої школі”, дослідних наукових станціях, широкомасштабному педагогічному пошуку. Створення якісно нової школи стало важливою складовою всезагального прагнення до нового комуністичного суспільства. Відбувалася докорінна руйнація дореволюційної системи освіти, і цей процес в основі своїй мав ідеологічно обумовлену відмову від “буржуазної культури”. Проте, інноваційний порив 20-х років був переважно стихійним, сліпим, розрахованим лише на творчість мас. Радянська “трудова школа” багато в чому була калькою з американської моделі, обґрунтованої Д. Дьюї на початку ХХ століття, і з надзвичайною обережністю апробованої в цей час у США. Вже наприкінці 20-х років масова радянська трудова школа виявила свою повну неспроможність.

У 30-х роках розпочинається новий етап у становленні молодого радянської педагогіки. Для нього характерне різке засудження “методичного прожектерства”, заборона трудової школи, одноманітність програм і змісту освіти, повний адміністративний та ідеологічний контроль за освітньою системою. У цей період певною мірою відбувається повернення до старої моделі освіти, що мала місце у Російській імперії: класно-урочна система, уніфіковані державні навчальні програми, тотальний державний контроль. Проте м’яка, ненасильницька модель релігійного православного виховання змінюється агресивно-войовничою радянською ідеологією.

Початок 30-х років позначений остаточним відмежуванням від ідей демократизації та гуманізації освіти, теза про творче самовираження учнів підміняється заклик до боротьби за свідому пролетарську дисципліну. Категорична відмова ідеологів освіти від завдання самовизначення людини в освітній діяльності, від пошуку нею свого власного місця у житті, соціумі, освітньому просторі руйнує усталену систему державного і громадського управління освітою, робить непотрібною цілу низку споріднених із

педагогікою наук. Наприкінці 30-х років керівництво системою освіти цілковито здійснює Наркомпрос з допомогою нормативних документів, які бездоганно відтворюють дух і букву комуністичної ідеології. Тоталітарна система цих років спромоглася лише на один спосіб управління освітою – створення і повсякчасне розгалуження формалізованого, ідеологічно насиченого текстового простору. Набуваючи гіпертрофованого вигляду, він унеможлиблює розвиток гуманістичної педагогіки. Таким чином, можемо констатувати, що Людину поглинає Текст.

Усунення гуманістичної проблематики як такої закриває людині шлях до самовизначення в освіті. Сама ж система освіти набуває жорстко регламентованого характеру і функціонує за законами систем вищого соціального та ідеологічного порядку, у які вона вбудована. Відбувається знецінення освіти, що стає слухняною виконавицею завдань ідеологічного, партійно-виховного, науково-промислового та навіть військового характеру.

Якщо у дореволюційний період вплив класових відносин на школу проявлявся в обмеженні доступу до освіти нижчих прошарків населення, то радянська школа стала ареною класової політичної боротьби за вплив на молодь, знярядям “класового виховання і перевиховання усіх”. Доцільність перетворення школи у спеціальне виховуюче середовище, що водночас було органічною частиною зовнішнього середовища в цілому, представники філософсько-педагогічної думки пояснювали відповідністю цілей освіти цілям соціалістичного суспільства. Виходячи з цієї тези, завданням радянської школи було визначено будівництво нового, незнаного досі соціалістичного суспільства, яке потребувало обізнаних, ініціативних і творчих людей. Ця політична установка пройшла лейтмотивом через усю історію радянської школи, набувши законодавчого статусу, отримала свій розвиток і конкретизацію у педагогічній теорії і практиці. утвердивши пріоритет соціальних сил над індивідуальними.

Наприкінці 20-х років ХХ століття ідеологами від освіти було внесено суттєві корективи у питання про педагогічні ідеали і цілі.

У ході дослідження виявлено, що розв'язання даного питання, починаючи із 1917 року й до 30-х років, відбувалося у двох напрямках. В основі першого був принцип природовідповідності, в основі другого – принцип соціовідповідності, що мав виражене політичне забарвлення.

Для розвитку першого напрямку, у його глибокому гуманістичному смислі, мало значення переконання більшовиків, що “дитя – це людина-особистість, самоціль як сутність” [128, с. 9]. У відповідності із ним, мета виховання визначалася як всебічний, гармонійний розвиток особистості, що передбачав рівноцінність індивідуальних і соціальних потенціалів дитини. Педагогічним ідеалом, відповідно, було визнано людину – творця власного життя, який прагне гармонії із собою і зовнішнім світом.

Так, М. Іорданський, розмірковуючи над поняттям “гармонійний розвиток особистості”, цитував А. Луначарського: “Просвітництво – це передача новим поколінням накопичених знань і вмінь... і прагнення сформувати нове покоління як в індивідуальному, так і в соціальному відношенні, згідно з ідеалом найбільш широкого, багатого, і водночас гармонійного життя” [96, с. 25]. У цьому твердженні ще зберігається погляд на освіту як гармонійне поєднання індивідуального й соціального, проте сам М. Іорданський чітко окреслює тенденцію “комуністичного виховання”, а саме, “все виховання влити цілком у суспільні форми...[96, с. 41].

Відповідним чином обґрунтовувався і характер відносин між особистістю і суспільством, індивідуальним і соціальним. Так, пояснення усіх вчинків людей зводилося до їх зовнішньої детермінованості. Обов'язком суспільства, що виробляє матеріальні блага, було забезпечення благополуччя і вільного всебічного розвитку його членів [131, с. 421]. Від кожного індивіда ж вимагалася повна трудова і духовна віддача. У 1918 році В. Леніним було встановлено принцип “Хто не працює, той і не їсть!” [133, с. 357-358], у 1920 році – принцип “Всі за одного і один за всіх!”, а також правило “Кожен – відповідно із своїми здібностями, кожному – за його потребами! [137]. Обов'язком кожного члена суспільства визнавалася праця на благо спільного,

що була добровільною, ненормованою, без розрахунку на винагороду і в основі своїй мала усвідомлену звичку працювати заради спільної користі. Злиття добровільності і обов'язку, або точніше кажучи, розчинення добровільності в обов'язку за звичкою було покликано нівелювати можливі суперечності між ними. Допоки ж робітники стоять “по коліна у трясовині старого світу”, вважалося необхідним придушення будь-яких ексцесів з боку окремих осіб, які цю єдність порушували [134, с. 449-450].

Таким чином, пріоритетність суспільного у розвитку філософської та педагогічної думки того часу призвела до зміщення моральних акцентів у стосунках “особистість – суспільство”. Відповідальність за долю і благоустрій життя кожного індивіда остаточно було покладено на суспільство, а людина, як член солідарного цілого, мала право вимагати для себе гідних умов життя. Як наслідок, змінився і вектор розвитку індивідуальної активності в освітньому процесі: потрібні були люди, які замість створювати гідні умови для свого життя, пасивно очікують цих умов від суспільства. У зв'язку з цим, основний принцип соціалізму – “рівність” соціальна, економічна, інтелектуальна і моральна, трактувався М. Бердяєвим не тільки як утопічний, але й як вкрай шкідливий через відсутність у ньому засад, які б стимулювали розвиток індивідуального потенціалу людини.

Праці провідних філософів і педагогів у цей період присвячені пошуку “ідеальної моделі людини”. На думку В. Леніна, її вихідними ознаками мають стати віра у власні сили, здатність до творчості і самостійного мислення, самовідданість, наполегливість [133, с. 171], а також вихованість, загартованість, рішучість і здатність відстояти свою культуру, не зважаючи на усі випробування..., ненависть і зневага до усього міщанського; розрив із минулим, відсутність будь-яких сумнівів (сумніви В. Ленін ототожнював і з зрадою) [136, с.131-132].

Викликає інтерес і позиція А. Луначарського щодо освітнього ідеалу. У його творах і виступах є багато місць, де мова йде про досягнення досконалого стану борцем-титаном або боголюдиною, яка буде “всезнаючою і

всемогутньою”, не обмеженою ніякими перепонами в інтелектуальному, духовному і психологічному розвитку. Соціалізм, на думку А. Луначарського, дасть можливість людям максимально проявляти усі свої потенціальні можливості і передавати накопичені знання і досвід іншим поколінням. Він був переконаний, що культура і освіта – це дві найважливіші передумови для розвитку людських відносин у комуністичному суспільстві, і без них політична перемога більшовиків і запровадження соціальних й економічних реформ не матиме сенсу.

Експерименти А. Луначарського у галузі культури і освіти, його спроби реалізувати проект виховання нової людини для багатьох його соратників по партії видавалися нездійсненими і непрактичними, дріб'язковими у контексті будівництва нового комуністичного суспільства. Його надії, що диктатура пролетаріату за допомогою освіти змінить мислення і поведінку людини в дусі соціалізму, поступилися місцем глибокому розчаруванню. Навіть після введення нової економічної політики у 1921 році жодне центральне керівництво не вважало за потрібне вкладати кошти у проекти Наркомпроса.

Освітня концепція А. Луначарського є відображенням його ідеалів “богобудівництва”, уявлення про засоби виховання і освіти “людини-титана”, могутнього будівника суспільства. Він вірив, що революція ознаменувала собою початок грандіозних культурних перетворень, але ці зміни повинні відбуватися обережно, поступово і цілеспрямовано, без примусу і насилля. Грубу примітивну пропаганду і агресивну класову боротьбу Луначарський вважав пролетарським шовінізмом. Радикальні прибічники Пролеткульту закликали пролетаріат відкинути буржуазну культуру і замість неї побудувати власну. Луначарський же відстоював думку про необхідність збереження культурної спадщини минулого, доки не сформується істинна пролетарська культура, яка стане можливою лише в освіченому суспільстві.

У педагогічній інтерпретації Н. Крупської ідеальний образ нової людини був представлений у вигляді індивіда із розвиненими суспільними інстинктами, із бажанням зробити так, аби усім було добре і щасливо; ця людина повинна

знати, до чого прагнути, як чинити; знати закони суспільного розвитку; свої особисті інтереси вона завжди відсуває на задній план, підпорядковуючи їх суспільним; веде активну боротьбу із тим, що шкодить справі, і відстоює те, що забезпечує її успіх; ...вміє застосовувати свої знання до діла; душею і тілом відданий інтересам трудящих і комунізму [120, с.96].

Показово, що із середини 20-х років цей ідеал був визнаний занадто складним для усієї маси населення, а тому його певною мірою спростили. Це спрощення відбулося переважно по відношенню до ступеню інтелектуального розвитку, здатності до рефлексії, самостійності мислення і діяльності. Ідеалом нової людини став вправний робітник для передової промисловості, який вміє пристосовуватися до конкретних умов виробництва, дисциплінований, є одночасно господарем заводу (фабрики) та його робітником [120, с. 385].

За аналогією до стрімких соціально-економічних і технічних перетворень, висловлювалися думки про можливість таких же швидких змін і в особистості людини: якщо життя вимагає людей ініціативних, винахідливих, успішних в управлінні виробничими процесами, а їх немає, то у такому випадку їх, за висловом О. Гастєва, “слід народити” [53, с. 5-7]. Подібні твердження є свідченням зневаги до процесу розвитку особистості, який є складним, тривалим і потребує науково обґрунтованих підходів до його організації.

У публікаціях цих років, дотичних до проблем освіти, повсякчас зустрічаються характеристики: “гідний”, “придатний”, “пристосований”, “необхідний”, які виражають детермінованість розвитку особистості насущними й актуальними політичними, економічними, соціальними потребами суспільства, їх пріоритетність. Розуміння особистості та її індивідуальних ознак набуває явно вираженого класово-політичного забарвлення і, переважно, соціальний фокус вивчення й оцінки. Як наслідок, ідуть у небуття принципи природо- і культуровідповідності – їх місце займає принцип соціовідповідності. Виховання розглядається лише у соціальному контексті, що позначилось і на визначенні освітніх ідеалів і цілей.

Особиста ініціатива й активність були проголошені цінними лише у випадку їх спрямованості на суспільно корисні справи; праця набула значення тільки у колективі і на благо колективу; здатність до творчості мала сенс, коли йшлося про радісне, розумне життя, засноване на братерстві і колективній праці; усвідомлення себе господарем життя було можливим, за умови сформованої внутрішньої дисципліни, усвідомлення зв'язку добробуту окремої людини із благом цілого, відмови від “власницьких інстинктів”.

Натомість не прийнятними для радянської людини якостями, поряд із егоїзмом, пасивністю, резонерством, нестійкістю, озлобленістю, заздрістю, називалися недовіра, сухість, в'ялість характеру, примхливість, сором'язливість, жіночність. До цього переліку слід віднести й невіру, скептицизм, пасивне очікування, щодо яких О. Гастев зауважив: “Навіть партійні рамки не в змозі обеззаразити широкі маси від цих настроїв” [53, с. 7].

Порівнюючи у 1927 році педагогічні цілі буржуазного і радянського виховання, Н. Крупська акцентувала увагу на класових відмінностях у педагогічному цілепокладанні: якщо із дітей буржуазії прагнули виховати вожаків, індивідуалістів, які протиставляють себе масі і вміють панувати над нею, а трудящих людей виховували як слухняних рабів, позбавлених вираженої індивідуальності й особистісного начала, то радянське виховання має на меті всебічний розвиток особистості, активності, свідомості, індивідуальності, але не індивідуалістів, переконаних і стійких борців за комуністичні ідеї.

Класово-політичний зміст освітніх ідеалів зумовив утвердження в якості взірця для наслідування молоді героїв революції і громадянської війни, а надалі – героїв праці. Уряд розгорнув широкомасштабні пропагандистські кампанії, що мали на меті взаємне емоційне зараження дітей і молоді ідеалами героїв. Педагогами розробляються ефективні засоби впливу на особистість, результатом якого мало стати позитивне ставлення до героїчних постатей, незалежно від того, яке враження вони справляли насправді, а також інтеріоризація цих зовнішніх факторів. Найбільш цілеспрямовано й організовано ця робота

проводилася комсомольською та піонерською організаціями: імена героїв присвоювалися піонерським і комсомольським загонам.

Неперевершеною за своїм цинізмом і масштабами стала система виховання на прикладі життя і діяльності В. Леніна, яка склалася одразу після його смерті. Було видано низку документів на партійному і державному рівнях (циркулярів, рекомендацій), які зобов'язували педагогів та їх вихованців вивчати біографію вождя, його праці, що набувало різноманітних форм: політгуртки, Ленінські куточки в піонерському й комсомольському загоні, у класі, вдома. Свою роль відіграло й присвоєння його імені піонерським, комсомольським організаціям. Тобто природний процес вироблення ідеалів і цілей, що має тривалий характер, і можливо, несподівані результати, підмінявся штучним, у якому індивідуальна активність дитини у напрямі формування ідеальних уявлень та їх осмислення була замінена активністю педагогів, які не просто вказували шлях до ідеалу, а ненастанно контролювали пересування дитини цим шляхом.

Таким чином, у свідомості “будівничих світлого майбутнього” остаточно закріплюється розуміння особистості як носія виробничих відносин, що визначалися як найбільш значущий фактор у її житті і розвитку. Ставлення до людини через призму її цінності для суспільства, класу, промисловості демонструє зневагу до її природних, індивідуальних сил, інтересів і потреб. Більш того, і ставлення людини до самої себе як цінності було виправданим за умови усвідомлення нею своєї цінності для суспільства.

Відповідним чином формувалося і текстове поле освітнього простору. У дотичних до освітньої проблематики філософських працях та підручниках з педагогіки цього періоду поняття “людина” тлумачилося як представник певного суспільного середовища, певних суспільних відносин. Окремими науковцями [149] пропагуються погляди на людину як “машину”, для ефективного функціонування якої необхідні відповідні умови. Вказується також на необхідність співвідносити вивчення людини із завданнями і можливостями оптимізації її виробничої діяльності. Зокрема, питання харчування – із раціоналізацією енергетики цієї живої машини; дихання – із

вихованням невтомності тощо. Такий підхід ніяким чином не передбачав спеціального вивчення емоційно-почуттєвої сфери дитини, а отже, не виникало потреби у пізнанні людиною самої себе як неповторної індивідуальності.

Широкого резонансу набуває у цей період прагнення ідеологів педагогіки змоделювати образ “справжнього комуніста”, який мав стати метою освітньої діяльності, своєрідним взірцем для навчання і виховання молоді. Ця модель вбирала такі характеристики: особистість здатна творити нове, радісне, розумне життя, основою якого є всезагальна, братська колективна праця; усвідомлює себе господарем життя, членом братської комуні; вміє підкорятися внутрішній дисципліні, яка живиться переконанням у тому, що благо окремої людини нерозривно пов’язане із благом цілого суспільства і заради цього спільного блага треба наполегливо працювати [120, с. 12].

На відміну від переліку конкретних якостей, які були втілені у цій моделі, та подібних до неї, програмні документи періоду становлення Української державності не містять таких однозначних орієнтирів. Так, представлений у “Декларації про єдину трудову школу” (1918 рік) образ нового громадянина не є чітко регламентованим, він концентрує у собі “єдність при максимальному різноманітті”, орієнтує на максимальний розвиток природних здібностей кожної окремої дитини. В той час, як певні якості (наполегливість, працелюбство, дух солідарності) представлені у вигляді найбільш бажаних, прийнятних для суспільства.

Разом з тим, оцінюючи у 1927 році роботу школи, Н. Крупська висловила зауваження, що “наша радянська школа, захоплюючись із цілковито зрозумілих причин ідеєю колективізму, залишила у тіні питання про виховання людської особистості” [120, с. 201]. Ця критика свідчить про наявність у розвитку філософської та педагогічної думки досить чітко виражених проявів зневажливого ставлення до індивідуальності, самостійності, суб’єктності особистості, а також орієнтує на розуміння і врахування у педагогічній практиці взаємозалежності і взаємозумовленості особистісного і колективного. У даному контексті колективні форми життя і діяльності повинні стимулювати

активність самої особистості, бути осередком, де людина зможе якнайкраще проявити свою індивідуальність, і виступати умовою розвитку у дітей індивідуальних і соціальних сил. Проте, реалії становлення освітнього простору наприкінці 20-х – початку 30-х років засвідчують значну перевагу у свідомості людей колективних світоглядних конструктів. У відповідності із ними, провідним завданням освітньої галузі було визнано виховання людини, здатної до солідарності і єднання з іншими, відданої інтересам суспільства, готової до боротьби з його ворогами.

У зв'язку із введенням загальної обов'язкової освіти і з розширенням роботи по індустріалізації країни, цільові акценти школи зміщувалися у бік озброєння дітей системою наукових знань, у результаті чого школа перетворювалася з інституту виховання на традиційну “школу навчання”. Нова школа втрачає ті механізми, які забезпечували реальну взаємодію дитини із усім різноманіттям зовнішнього світу, істинну затребуваність його соціальних сил, адже її індивідуальний потенціал було сконцентровано на забезпеченні якомога кращого сприйняття теоретичних знань, умінь, навичок, на підвищення якості освіти.

Вивчення пріоритетних для тогочасної школи завдань показує, що її можливості у підготовці дітей до суспільної взаємодії забезпечувалися такими чинниками: по-перше, тісними зв'язками із суспільними і державними інституціями, які передбачали активне включення молоді в їх діяльність; по-друге, змістом освіти, який повинен був увібрати у себе науковий, культурний, соціально-політичний досвід людства, у відповідності з яким дитина осмислювалася як одна із ланок у в історії суспільного розвитку; по-третє, колективними формами організації діяльності школи.

У 20-х роках ХХ століття виникає інтерес до нової форми організації навчання – дальтон-плану, у якому радянські науковці вбачали єдиний спосіб набуття умінь самостійного навчання, глибокого засвоєння знань і розвитку творчих здібностей учнів. Проаналізувавши зарубіжний досвід використання дальтон-плану й виявивши у ньому певні недоліки, пов'язані передусім із

індивідуальною спрямованістю освітньої діяльності, радянські педагоги у 1924 році запропонували нову форму навчання – бригадно-лабораторну.

На відміну від дальтон-плану, ця форма роботи була груповою. Задля виконання навчальних завдань, учні об'єднувалися на тривалий період у постійні бригади (3-5 осіб), обираючи з-поміж себе бригадира. У призначений час вони відвідували лабораторії, де самостійно розв'язували певні навчальні проблеми. Форма звітності мала не індивідуальний, а колективний характер, і звітувався від імені колективу один учень (бригадир). Учитель при цьому виконував роль консультанта.

Такий підхід до організації і змістового наповнення навчальної діяльності сприяв розвитку пізнавальної активності, навичок самостійної роботи. Разом із тим, через відсутність індивідуального обліку знань, вільний розклад занять у школі, фактичну ліквідацію уроку, а також у зв'язку з тим, що на заняттях працювали лише найбільш активні учні (переважно, бригадири), тоді як інші виконували роль “вільних слухачів”, повсюдне поширення даної форми навчання призвело до нівелювання сутності освіти, зниження рівня підготовки і відповідальності учнів, паразитування одних за рахунок інших. Серед недоліків слід відзначити також одноманітність форм роботи учителя, який виконував лише консультативну функцію, а також формальний підхід учнів до колективної роботи.

У цей період набувають поширення і так звані комплексні програми, у відповідності з якими в школах першого ступеню навчальний матеріал вивчався за трьома розділами: природа, праця, суспільство. Якщо школа було трудовою, то центром шкільних програм могла стати праця. Основний навчальний матеріал доповнювався повідомленнями про природу і суспільне життя. Зміст програм, що був розподілений за комплексними темами, освоювався впродовж 2-4 тижнів у безпосередньому зв'язку із сезонними явищами або календарем революційних свят. Так, перший рік навчання діти розпочинали із вивчення теми “життя дитини до школи влітку”, однією з

наступних тем була “Жовтнева революція” та ін. Навчальні предмети у початковій школі були повністю ліквідовані.

Позитивним наслідком введення цих програм було розширення кругозору учнів, широке залучення їх до праці, суспільної діяльності. Недоліком слід вважати порушення систематичності знань, логіки навчальних предметів, розвиток в учнів “всезнайства”, поверховості знань, значні прогалини у вивченні граматики, основ арифметики та ін. До того ж програми старших класів формувалися у відповідності із навчальними предметами, але на уроках матеріал штучно підганявся під комплексні теми, що призводило до формалізму і негативно позначалося на якості шкільного навчання.

Значний вплив на формування організаційної структури навчання мав так званий “метод проектів”, що був продуктом прагматичної педагогіки США. Учні самостійно мали обрати ті чи інші практичні завдання (проекти) і у ході роботи над ними набували певних знань і вмінь. Поширеними були такі теми проектів, як-от: “допоможемо ліквідувати неграмотність”, “допоможемо ліквідувати прорив на фабриці”, “допоможемо виявити прогульників” тощо. Але з огляду на штучність і недостатню адаптованість цієї форми навчання до радянської дійсності, вона врешті-решт вийшла з ужитку.

У прагненні докорінно змінити систему освіти, очистивши її від “буржуазних пережитків”, ідеологи освіти вдавалися подекуди до авантюричних систем навчання, до апробації необґрунтованих освітніх моделей, що негативно відбилося на показниках розвитку народної освіти. У зв’язку із цим ЦК ВКП(б) приймає низку постанов, якими засуджує проведену реформацію, а саме “Про початкову і середню школу” – Постанова ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року; “Про педагогічні перекирчення в системі наркомпросів” – Постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня вересня 1936 року та ін. Ці документи сповнені різким осудом “методичного прожектерства”, уособленням якого стали комплексні програми, лабораторно-програмний метод, метод проектів. Так, у постанові ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 року “Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” вказується: “Основною формою організації навчальної

діяльності у початковій і середній школі повинен бути урок з певною групою учнів за чітко визначеним розкладом занять і твердим складом учнів. Ця форма повинна включити в себе під керівництвом учителя загально групову, бригадну та індивідуальну роботу кожного учня з використанням різноманітних методів навчання” [97, с. 348-353].

Таким чином, остаточно утверджується провідна роль уроку, необхідність систематичного обліку та оцінки знань. Наркомпроси зобов’язувалися розробити нові навчальні програми, із урахуванням віку дітей, особливостей розвитку науки і шкільництва. Основне завдання, що постає перед освітою вже на початку 30-х років – це забезпечення учнів і студентів систематичними знаннями з основ наук. Ігнорування його за попередні десять років й обумовило перегляд ставлення радянської педагогіки до класно-урочної системи, від якої відмовлялися раніше.

Окрім вище означених постанов, нищівною для освіти і, зокрема, педологічної науки стала постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі наркомосів” (4 липня 1936 р.), що засудила педологію як науку, бо вона “базується на псевдонаукових, антимарксистських положеннях”..., зокрема на “законі фаталістичної зумовленості долі дітей біологічними і соціальними факторами, впливом спадковості та якогось незмінного середовища”, а також проголосила боротьбу проти педології та її ідеологів [97, с. 355]. Такі настанови призвели до закриття новаторських, експериментальних навчальних закладів і переведення основної частини учнів із них до так званих “нормальних” шкіл.

Натомість активним поступом відбувався розвиток і розповсюдження рефлексології, скептичне ставлення до внутрішнього світу людини, заперечення наявності у неї душі – усе це перетворило дитину на “матеріал”, який має лише рефлекси, а виховання – на процес їх набуття і розвитку, на тренування “правильної реакції організму на зовнішні подразники” [118, с. 42]. Із цих позицій соціальний аспект виховання полягав у детермінації реакцій

людини на явища зовнішнього світу, які безпосередньо залежали від місця індивіда у ієрархії господарчих відносин, у виробничій галузі.

У четвертому виданні “Педагогіки” (1927 рік) А. Пінкевич обстоює думку про людину як біосоціальну істоту і розкриває зміст терміна “виховання” як сходження до більш досконалого образу, ідеалу, що у парадигмі гуманістичної педагогіки передбачає самостійність дитини у її взаємодії із усіма педагогічними факторами. Однак, сам автор розуміє смисл виховання як “планомірний тривалий вплив однієї людини (або групи людей) на іншу (або інших), з метою розвитку біологічно або соціально корисних її (або їх) властивостей. Ним декларується однакова включеність індивідуального і соціального у процес виховання, проте не в якості елементів педагогічної взаємодії, а в якості складових монособ’єктного педагогічного впливу. Такими елементами, на думку А. Пінкевича, є, по-перше, організатори цього впливу (педагоги); по-друге, ті, на кого спрямований вплив (діти), і яких автор чомусь називає суб’єктами; і нарешті, середовище, яке створюється з метою педагогічного впливу. Що ж до поняття “суб’єкт” в умовах впливу, а не взаємодії, то його тлумачення обмежене досить заплутаним міркуванням щодо індивідуальної своєрідності переробки людиною зовнішніх впливів і необхідності враховувати цю своєрідність у педагогічній діяльності [193].

У формулюваннях цілей освіти та уявленнях про педагогічний ідеал, що набувають поширення наприкінці 20-х початку 30-х років у різноманітних нормативних документах, чітко простежується намагання влади утворити новий тип культури, новий соціалістичний простір освіти, рушійним фактором для якого стає формуванням індустріальної цивілізації з новою роллю промислового міста в цілісному соціокультурному просторі. Гранично спрощуючи духовні, гуманітарні цінності, вироблені попередніми суспільними формаціями, культура комуністичного тоталітаризму, який набирала силу, все більше орієнтувалася на поширення науково-технічних знань та сцієнтистських цінностей в межах, визначених догматом про вищість марксизму-ленінізму над усіма видами суспільної свідомості й навіть над самою раціональністю. Разом

із тим, діти, як і дорослі, опинилися у ситуації розвінчування ідеалів, коли розпочалися політичні репресії, й ідеал “перелицьовувався” в образ ворога.

Проголошуючи себе спадкоємцями усіх прогресивних явищ світової культурної історії, зберігаючи у своїх гаслах всі високі слова світового гуманізму, більшовицька влада відкидала загальнолюдські цінності і підпорядковувала моральність “класовості і партійності”, тобто своїм нагальним інтересам. Відповідним чином, формується й модель нової людини – “людини-гвинтика”, яка має бути старанним виконавцем завдань тоталітарної системи. У цьому процесі саме освіті було відведено роль одного з основних інструментів нівелювання людської свідомості. Мета досягалася шляхом витіснення з навчальних закладів гуманітарних предметів, на яких базуються мораль, ідеали, погляди на життя. Освітній ідеал починає формуватися не на основі глибокого знання здобутків суспільної думки та надбань світової цивілізації, а виходячи з офіційно проголошуваних і активно пропагованих програм та гасел.

Узагальнені риси виховання у контексті суспільних відносин представлено О. Калашниковим у “Соціології виховання” (1929 рік). Типовість рис поведінки, що природним чином формуються у певному середовищі, він характеризує як “емпірично встановлений зв’язок між типовим оточенням людини, або її взаємодією з цим оточенням, із тими моделями поведінки, які виробляються у ході цієї взаємодії”. У суспільстві він передбачав наявність “специфічного суспільного суб’єкта”, який встановлює цілі і напрями педагогічного процесу; цей суб’єкт “може бути відділений від об’єкта виховання, але може і співпадати з ним”. Якщо у якості суб’єкта виступає суспільство, ідеали якого втілені у суспільній думці, вихованці є об’єктами виховних впливів. На думку автора, дитина стає суб’єктом у випадку усвідомлення нею вимог, які висуваються до неї суспільством, а також тих вимог, які вона сама перед собою ставить [102].

Діалектика переходу особистості від ролі об’єкта впливу до ролі суб’єкта представлена А. Макаренко у його концепції розвитку колективу. Саме у

колективі, на думку педагога, “особистість виступає у новій позиції виховання – вона не об’єкт виховного впливу, а його носій – суб’єкт, проте суб’єктом вона стає лише тоді, коли виражає інтереси всього колективу” [152, с. 130].

На формування педагогічних поглядів А. Макаренка значний вплив мали праці Дж. Дьюї, Ф. Паркера, які виступали за надання дитині права вивчати ті предмети, що відповідають їх вродженим здібностям і можуть стати благодатним ґрунтом для подальшої професійної реалізації. Автор “Педагогічної поеми” намагався чинити так само в очолюваній ним колонії ім. М. Горького. Він попросив учителів бути лояльними до тих дітей, які намагаються добре вчитися, але “не тягнуть” окремі предмети. Натомість бути щедрими на хороші оцінки з тих навчальних дисциплін, яким діти займаються охоче, із задоволенням; коли дитина на своєму освітньому п’ятачку вловила те, що співзвучне її покликанню.

Аби переконатися, що діти у ході навчання знаходять своє істинне покликання, А. Макаренко розгорнув колосальну систему клубної роботи. Вона об’єднувала різноманітні гуртки, спортивні секції, художні студії, театр і Вільну майстерню, у якій вибір заняття, хай то навіть було створення *perpetuum mobile*, залишався за дитиною. Керували клубною роботою фахівці, праця яких оплачувалася. Так, оркестром, до складу якого входило 60 осіб, диригував композитор Левшаков, головним режисером театру був народний артист Крамов, а у Вільній майстерні буяла фантазія Терського – майстра на усі руки, легендарного соратника Макаренка [126, с. 156].

Окрім системи клубної роботи, у розпорядженні комунарів знаходився увесь навчальний арсенал заводу, що дало підстави талановитому педагогу у циклі своїх лекцій “Проблеми шкільного радянського виховання” написати: “У такій виробничій справі, як виготовлення ФЕДів, в нас є і великий креслярський цех, де працює кілька десятків креслярів, і плановий відділ, і контрольний відділ, і великий інструментальний цех, комерційний відділ, а тому кожен вихованець має вихід для своїх нахилів. Конструкторське бюро (конструктори, креслярі) цілком обслуговувався комунарами. Отже, туди йшли

ті, у кого до цієї справи були нахили і здібності”[126, с. 160]. Цей принцип вибору, прихований від пильного ока наркомпросівців, розповсюджувався на кожного комунара. І якщо “клубний” вибір підтверджувався реальними справами, то дитина отримувала “путівку” у достойне особисте життя, тим самим роблячи свій внесок у розбудову заможної і висококультурної країни.

У “шкільній справі” А. Макаренко намагався враховувати життєву позицію своїх вихованців, не руйнуючи “природу” дитини. У “Педагогічній поемі” він зазначає: “У світі безпритульних, як і у світі вчених, дуже мало “першого гатунку”, трошки більше “другого” і в переважаючій більшості – “третій гатунок”: переважна більшість нікуди не біжить і нічого не шукає, а щиросердно підставляє ніжні пелюстки своїх дитячих душ організуючому впливу соцвosa” [151, с. 259].

Просуваючись до своєї мети через спроби і помилки, А. Макаренко, сформулював власне закон виховання. Він полягає у тому, що від інтересів окремої людини до інтересів суспільства немає прямого, безпосереднього переходу. Такий перехід може відбуватися лише за схемою: вихованець – первинний колектив – цілий колектив – суспільство. Іншими словами, вихованець повинен спочатку звикнути надавати перевагу інтересам первинного колективу, потім – інтересам цілого колективу, а вже по тому він зможе надавати перевагу інтересам суспільства. Особливість первинного колективу полягає у різновіковому складі дітей, яких має бути від семи до п’ятнадцяти. Що ж до цілого колективу, то педагог вважав: шістсот вихованців у комуні Ф. Держинського – гранично допустима кількість.

Поняття “особистість” вживається ним, як правило, у словосполученні “особистість людини” або як синонім до “людини”. Але глибокий аналіз педагогічного доробку А. Макаренка дозволяє з’ясувати основні відправні точки його розуміння особистості: відсутність неясності або невизначеності у поглядах та беззастережна позитивна спрямованість людини.

Особистість чи колектив? На це питання педагог говорить про своє бажання “оперувати великими числами й доводити, що розумніше

пожертвувати окремою особистістю і виховувати колектив, ніж витратити сили на окрему людину із певною надією на успіх, проте із явними травмами для колективу”. Проте, не можна тлумачити ці слова буквально, вихоплюючи із контексту. Адже наступні його міркування свідчать про розуміння значущості індивідуального розвитку кожного з його вихованців: “співвідносним із нашою епохою організаційним завданням є створення методу, який будучи загальним і єдиним, в той же час дасть можливість кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти вперед лініями своїх нахилів” [151, с.169].

Розвиваючи ідею колективу як модель суспільства і найбільш дієвий засіб підготовки підростаючого покоління до життя у ньому, провідні представники філософської та педагогічної думки припускали можливість домінування колективу над особистістю й акцентували увагу на необхідності загартовувати волю дітей, сприяти розвитку незалежності з метою протиставити ці потужні внутрішні рушійні чинники всеперемагаючому впливу колективу. Так, необхідною для життя у колективі, на думку А. Макаренка, є внутрішня сила, що дасть змогу оцінити свої вчинки і підкорити себе, а для цього треба виховувати в дитині гідність, сміливість, повагу до себе. Водночас характер педагогічної діяльності, методи, які використовувалися педагогами у навчанні і вихованні дітей, далеко не завжди сприяли розвитку в особистості активного начала. Це є свідченням глибокого дисонансу між ідеальними конструктами в освітньо-філософському дискурсі даного періоду та засобами і формами їх реалізації в освітній практиці.

У настановах окремих ідеологів педагогіки 20-30-х років щодо виховання характеру борця, продовжувача справи пролетаріату, а отже, людини активної, ініціативної, здатної до самостійних рішучих дій, до боротьби за свої погляди і переконання, найбільш прийнятними засобами педагогічної взаємодії визначаються “зараження” енергією старших поколінь, “всотування” вже наявного досвіду боротьби, “передача” ентузіазму. В той же час учні у такому педагогічному процесі опинялися у позиції об’єктів, які повинні беззаперечно

прийняти модель поведінки, погляди, почуття, що транслюються їм ззовні. А це, безумовно, виключало можливість розвитку в них суб'єктності.

Відповідним чином змінювалися погляди на цілі та ідеали педагогічної діяльності. Зокрема, якщо у педагогіці кінця XIX – початку XX століття розвиток вольових якостей в дитині пов'язувався із потенційною можливістю реалізувати власні прагнення, досягти обраного ідеалу, то чверть століття по тому в ослабленні волі вбачали небезпеку “занурення в індивідуальність”, що не співвідносилось із образом колективіста. Якщо ставлення педагогів до суб'єктності на першому із цих етапів передбачало розуміння єдності і водночас нез'єднаності особистості і суспільства, що свідчить про шанобливе, трепетне ставлення до неповторної індивідуальності дитини, то на другому – ключовим стає твердження про неспроможність людини мислити, відчувати, діяти у відриві від колективу.

Різка зміна вектору у розумінні педагогічних пріоритетів не могла не позначитись на світоглядних позиціях педагогів, які на початку своєї діяльності сповідували гуманістичні цінності й ідеали. Так, у педагогічних творах С. Шацького, що датовані 10-20-ми роками знаходимо високу оцінку здатності дитини до рефлексії свого внутрішнього світу, глибокого проникнення у сутність свого “Я”, а вже у 1929 він висловлює різку критику стосовно прагнення людини “копатися у собі”, адже той, хто “перебуває у полоні своїх переживань, свого настрою, витрачає даремно свої сили на те, що не має ніякого значення для спільної справи. Тоді як ти маєш значення лише тоді, коли приймаєш участь у важливій для всього людства справі” [266, с. 424 - 425].

Бажання бути незалежним від думки інших, жити на свій власний розсуд педагог називає “толстовством”, сектантством, вказуючи, що це аж ніяк не соціалістичний підхід. Нівелювання самоцінності індивідуального розвитку індивіда яскраво виражене у тезі: один крок маси є у стократ важливішим, ніж сто кроків уперед однією особистістю.

Таким чином, можемо констатувати значні, а в окремих авторів подекуди діаметральні, зміни у тлумаченні поняття “суб'єктність”. Особистість,

значущість якої вимірювалася її внеском у суспільну справу, відповідно до норм, законів і правил цього суспільства, одночасно набувала і певну “міру” суб’єктності, яка тепер визначалася як можливість побачити і оцінити свою роль у колективній справі, усвідомити суспільне значення своєї діяльності, знайти засоби удосконалення цієї діяльності на благо спільного. Такий підхід значно спрощував життя кожного індивіда, адже звільняв від внутрішньої боротьби, від необхідності робити вибір та подальшої відповідальності за цей вибір, що позбавляло сенсу процеси самопізнання і самоідентифікації, моральні переживання, пошуки сенсу життя.

Вже наприкінці 20-х років у педагогіці укорінюється тенденція пов’язувати поняття “суб’єкт” із певною роллю людини у системі діяльності: організатор і керівник чи виконавець. Відповідно суб’єктом вважали безпосереднього організатора діяльності, який займає активну позицію, тоді як усі інші ставали об’єктами цього впливу, пасивними виконавцями. Так, учні визначалися як об’єкти впливу учителів, який був чітко регламентований суспільними вимогами, цілями і завданнями. Інколи діти могли стати суб’єктами як організатори тих чи інших громадських акцій, навчальних і соціальних проєктів, при цьому впливаючи певною мірою на перебіг освітнього процесу, діяльність дитячих організацій.

Все це призвело на практиці до гальмування розвитку як особистості, так і колективу. Адже суб’єктність, виступаючи атрибутивною характеристикою особистості, з одного боку, є необхідною умовою збереження свободи, автономії особистості, а з іншого, забезпечує її цінність для колективу, для суспільства в цілому. Цей постулат, який можна вважати аксіоматичним, не знаходить свого застосування у педагогічній теорії і практиці кінця 20 – 30-х років.

3.4. Жорсткий освітній простір епохи тоталітаризму: ознаки і закономірності розвитку

Своєрідними методологічними “полюсами”, що є визначальними для розуміння м’якості або жорсткості освітнього простору, у відповідності із представленою нами у п. 1.4. типологією за ознаками, є дитиноцентризм і соціоцентризм суспільної свідомості. Аналіз документальної бази з питань освіти, що оформилася у 20-30 роках ХХ століття свідчить про категоричну перевагу соціального над індивідуальним у справі виховання особистості.

З огляду на визначальну роль концептуальних положень ленінської доктрини у становленні методології радянської науки в цілому та філософії освіти зокрема, вважаємо доцільним охарактеризувати окремі із них, що дозволяють виявити закономірності у конституюванні освітнього простору жорсткого типу.

Із контент-аналізу творів В. Леніна стає очевидним, що людина не розглядалася ним поза суспільством: “Жити у суспільстві і бути вільним від суспільства – неможливо”. Найважливішою характеристикою людини з цих позицій вважалася класова приналежність, а тому наявність узагальнених рис робітника, селянина, інтелігента, буржуа визначали істинне обличчя людини. Таким чином, реальну силу В. Ленін вбачав не в окремому індивіді, а в масі, зокрема у тому класі, до якого цей індивід належав. Відповідно, найбільш цінними якостями людини, як складової маси, вважалися об’єднаність з іншими, вихованість, загартованість, рішучість і здатність відстоювати свою пролетарську культуру, гідно переносити усі випробування та негаразди, відсутність будь-яких сумнівів (що були рівнозначними зраді!) [136, с.131-132], віра у власні сили, творчі здібності.

Особливого значення набували ідейність, наполегливість у боротьбі пролетаріату за ідеали соціалізму, здатність на самопожертву, відповідальність, які могли сформуватися лишень у єднанні людини із певним класом, партією [133, с.369-370]. Одним із аргументів на підтвердження цих позицій В. Леніна

стала визначальна для марксистського світогляду теза про примат маси над особистістю.

Таким чином, у другій половині 20-х років такі категорії, як “особистість”, “індивідуальність” набувають класово-політичного забарвлення і, переважно, соціального фокусу вивчення й оцінки. Як наслідок, принципи природовідповідності і культуровідповідності змінюються принципом соціовідповідності, а виховання розглядається вже як соціальне виховання, що неминуче позначилося на цілях та ідеалах освіти. Так, особиста ініціатива і активність проголошуються цінними лише у разі їх спрямованості на суспільно значущі справи. Таку ж характеристику отримали й інші, до цього часу актуальні особистісні якості: працелюбність мала значення лишень по відношенню до колективної праці; здатність до творчості – по відношенню до нового, розумного життя, заснованого на братерстві і колективізмі; внутрішня дисципліна мала на меті викорінення індивідуалістських настроїв і поривань. Відповідно, провідною ознакою розвитку простору освіти стає соціоцентризм, що утверджував пріоритетність інтересів колективу, держави по відношенню до інтересів і потреб окремої особистості.

Що ж до іншої діади ознак розвитку простору освіти – відтворення в освітньому процесі національної культури в усій її органічній цілісності й осмисленні історичного розвитку (як ознака м'якого освітнього простору) і культурної уніфікації (як визначальна риса жорсткого простору освіти) – то положення ленінської доктрини встановлюють беззаперечний пріоритет другої ознаки. Якщо філософами XIX століття людина розглядалася як спадкоємець і носій досвіду минулих поколінь, то В. Ленін оцінював звичаї, що плекаються народом, як найстрашнішу силу, здатну уповільнити, а то і призупинити революційні зміни. Він закликав до розриву із минулим і запеклої боротьби із тим, що так або інакше стоїть на заваді докорінної трансформації суспільного устрою [135, с. 387-388]. Як наслідок, утверджується прагнення до повного оновлення свідомості і почуттів людей за рахунок відмови від історичного

досвіду або вибіркоче ставлення до нього із вилученням з минулого тих моментів, які підсилюють класову ненависть і потребу у боротьбі.

Відповідним чином змінюється і розуміння патріотизму: при певній повазі до цього почуття, перевага все ж таки надається інтернаціоналізму, в основі якого – добровільне об'єднання націй і взаємна підтримка. На думку, В. Леніна, патріотизм містить у собі масу шкідливих, закріплених віками і тисячоліттями звичок, які сприяють відособленню людей одне від одного [134, с.190]. Патріотизму протиставлялися такі вищі цінності соціалістичного суспільства, як класова свідомість й інтернаціоналізм, “світова організація”, дисципліна, єднання народів. У відповідності із цими постулатами, кожній радянській людині висувалася вимога прийняти спільні переконання, цілі й відмовитися від усього індивідуального, унікального, такого, що мало відношення до національної культури і усталених родинних традицій.

Співвідносячи ці світоглядні орієнтири із гуманістичною антропологічною філософією, яку марксисте називали ідеалістичною, виявляємо, що розгляд людини поза її зв'язками із минулим і теперішнім історичним досвідом і культурою, більш того, навмисне ізолювання її від багатогранності цього досвіду та його суперечностей, дійсно перетворює людину на “гвинтик” потужного, але бездушного механізму. Тоді як інший підхід саме у єдності поколінь, в усвідомленні кожною окремою людиною своєї наповненості здобутками роду вбачав запоруку духовної сили народу.

У марксистській концепції визначальною вважалася приналежність до певної партії та усвідомлена ізоляція від усього “іншого”. Саме тому суб'єктність ототожнювалася із суб'єктивізмом як негативною якістю. Поняття індивідуальності асоціювалося із індивідуалізмом і було віднесено до буржуазної ідеології. Як негативне сприймалося і поняття “особистість”. Так, самостійність і відповідальність, що визначають зміст цього поняття, у трактуванні Г. Плеханова, набули іншого забарвлення. На його думку, розвитку самостійності у пролетарської молоді сприяє участь у класовій боротьбі за свою незалежність. Отже, реальною потужною силою є людська “маса”, а не

окрема особистість. Про індивідуальність йшла мова лише у контексті суспільно значущої діяльності поодиноких талановитих людей, вождів, які теж вважалися “плодом суспільних відносин” [200] .

Так само В. Ленін використовував категорію “особистість” лишень по відношенню до вождів, які відокремлювалися з маси. Їх визначальними якостями він вважав талановитість, високий професіоналізм, непорушність переконань і здатність до злагодженої взаємодії [131, с. 121-122]. Закріплення поняття особистості лише за індивідами, здатними виділитися з маси, свідчить про впевненість В. Леніна у несформованості цих якостей в інших представників “маси” і відсутності потреби у цьому. Надаючи першочергової ролі масовості, колективності у вирішенні важливих для суспільства питань, він був глибоко переконаний: сила будь-якого об’єднання у єдності мас, яка забезпечується спільністю прагнень та світоглядних орієнтирів.

Серед різного роду колективів і спільнот найвищу сходинку посідала партія, їй відводилася роль суб’єкта по відношенню до усієї іншої маси населення – об’єкту її уваги і турботи, виховання, просвітництва та управління. Партія, на думку В.Леніна, повинна “обслуговувати масу і відображати її правильно усвідомлені інтереси”, вона “виховує і просвітлює маси, виражаючи її інтереси, навчає їх організації, спрямовуючи усю діяльність маси на шлях свідомої класової політики” [132, с. 37; 137, с. 241]. Такими ж функціями наділялися комсомол й піонерська організація.

Домінування маси над особистістю, що стосувалося й вождів, яскраво простежується у промові В. Леніна, присвяченій пам’яті Я. Свердлова 18 березня 1919 року: “на зміну загиблим особистостям, хай навіть героїчним, приходять маси, а це значно важливіше! [135, с. 78-79]. Саме тому у текстах його програмних і філософських творів постійно повторюються словосполучення “весь пролетаріат”, “вся молодь”, “уся партія” (курсив наш – О.М.).

З огляду на такі пріоритети, вироблялися й методи впливу на маси: газета – “колективний пропагандист”, “колективний агітатор і організатор” [130, с. 11], “величезні ковальські міхи, що роздмухують іскру класової боротьби... у

всезагальну пожежу” [131, с. 171]; дискусії, бесіди, обговорення, запеклі суперечки, результатом яких має стати прийняття спільних рішень і здійснення спільних дій. До вирішальних факторів збереження і розвитку держави В. Ленін відносив колосальну організованість і живу творчість мас, проникність мас соціалістичними ідеями, що є класовим інтересом пролетаріату. По суті, розуміння ідейної, ідеологічної, моральної, організаційної та виховної єдності як ідеальної моделі не лише суспільства, але й самої людини покликане було попередити як внутрішні протиріччя у світосприйнятті самого індивіда, так і віковічні суперечності між особистістю та суспільством, а отже, унеможливити саму проблему “особистість і суспільство”.

Найбільш бажаними рисами особистості соціалістичного типу визнавалися: ідейність, розвинуте відчуття “господаря” своєї країни та її багатств, радянський патріотизм, усвідомлення значущості людської праці, оптимізм і цілеспрямованість, упевненість у завтрашньому дні, політична і трудова активність [219, с. 234]. Для свідомості і поведінки характерними були такі ознаки, як колективізм, братерство, інтернаціоналізм [219, с. 247]. Цей тип відзначається високим ступенем соціалізації, в основі якої – причетність до загальнонародної справи, відмежування від особистих та сімейних проблем.

Провідними факторами формування такої особистості Г. Смирнов визначає ті, що мають зовнішній по відношенню до неї характер і соціальну значущість: перебудову шкільної освіти і створення системи ідейного виховання усього народу, залучення широких мас трудящих до активної суспільної діяльності, до управління колективними справами, використання матеріальної зацікавленості і схеми комуністичного розподілу, ефективний соціальний контроль за діяльністю держави та кожного окремого її громадянина [219, с. 132]. Попередження конфліктів у соціалістичному суспільстві відбувалося за рахунок посилення соціально-політичної та ідейної єдності, що була породжена спільністю проголошених і санкціонованих державою цілей і норм поведінки людей [219, с. 172]. Таким чином, можемо

констатувати штучне насадження ціннісних імперативів у загальнодержавних масштабах, які суперечили внутрішній природі людини.

Розглянемо детальніше, як у період з 1918 і до середини 30-х років ХХ століття відбувалося конституювання простору освіти щодо інших двох “методологічних полюсів” жорсткості і м’якості розвитку: ознаками соборності й інституціональності.

За оцінкою філософів кінця ХХ століття, у радянську добу було сформовано єдину “соціалістичну соборність”, що полягала у нероздільності держави і суспільства, а з часом і партії [242, с. 16-30]; поєднанні ГУЛАГу із масовим натхненим поривом перших п’ятирічок, коли окрема людина не сприймалася поза колективом (хай то були колгосп чи комунальна квартира) і розцінювалася лишень як особистість “колективістського” типу. Сутність людини осмислювалася на основі аналізу ідеологічних, політичних, економічних зисків держави і партії, а в якості показників ступеню її розвитку й цінності для суспільства висувалися такі, як-от: рівень освіченості, ставлення до праці і суспільна цінність цієї праці, прийняття людиною цінностей та ідеалів даного суспільства, місце, яке вона займає у соціальній ієрархії, ступінь її відповідальності й активності у сфері виробництва, а також суспільна значущість власного життя.

Зазначені показники є свідченням одностороннього погляду на людину, коли свобода індивідуального розвитку у всій його багатогранності підміняється необхідністю відповідати певному шаблону із чітко визначеним “комплектом” якостей і властивостей, потреб, здібностей, прагнень, що, у кінцевому рахунку, веде до абсолютизації соціальних сил.

З огляду аналітичних публікацій даного періоду постає своєрідна картина суспільного устрою, пронизаного ідеологією масової єдності. Пропагандистська обробка і “лакування” дійсності, показова внутрішня активність (формування антипартійних блоків тощо) при зовнішній гомогенності, жорстке одержавлення, масовість, заідеологізованість і “квазіполітизованість”, тоталітаризм – все це утворювало міцний ідеологічний

ланцюг, який уповільнював і розвиток освітньої галузі. Змалечку життя людини, її внутрішній світ та комунікативне поле були сповнені “духом партії”, а тому вона була змушена відмовитися від власних інтересів, симпатій та антипатій, якщо вони суперечили певним ідеологемам, адже сенсом усіх видів життєдіяльності було визнано не розвиток людини, не її самореалізацію, а служіння партії. І поряд із цим: рекордизм, першопрохідництво, атмосфера всезагального підйому і захоплення, що живилася відчуттям причетності до грандіозної соціальної ідеї перебудови світу на засадах свободи, рівності і братерства. Цей стан В. Ільїн характеризує як “магію перетворення” [99], що за допомогою засобів пропаганди і агітації була здатна трансформувати одиничні, виняткові прояви героїзму і самопожертви у загальноприйняті, типові моделі поведінки людини.

Під впливом докорінних змін, що відбувалися у суспільстві, почав формуватися і новий тип особистості. Пережиті країною потрясіння, прискорення індустріалізації та урбанізації призвели до того, що з’явилися мільйони людей, відірваних від своїх коренів, змушених змінити звичний сільський спосіб життя на новий побут у місті. Люди, вилучені з різних причин із своїх соціальних осередків, втративши зв’язок із традиційною культурою і звичним оточенням, з великими труднощами “вкорінювалися” на новому місці.

Стрімке зростання кількості людей, пов’язаних із технікою та індустріальною працею, суттєво змінило соціокультурні характеристики суспільства. М. Бердяєв підкреслював, що техногенна цивілізація перетворює людину на образ і подобу людини, призводить до розпаду людини на ті чи інші функції, до нівелювання особистісного, індивідуального начала в людині, полегшуючи тим самим можливість маніпулювання нею. Ці процеси, на думку філософа, не залежать від суспільного устрою, а є закономірним наслідком переходу до індустріального і міського співжиття.

Провідним фактором у формуванні нового типу особистості радянської людини стала офіційна ідеологія, що насаджувала у суспільстві нову систему цінностей, морально-етичних засад. Вона претендувала на всезагальність, на

втілення у життя істини й історичної справедливості, при цьому проголошені нею ідеали мали сприйматися на віру, а їх реалізація переносилася в далеке майбутнє. Крім того, необхідна для досягнення ідеалу радикальна перебудова суспільства і людини досягалася з допомогою насилля. У новій системі цінностей людська індивідуальність оцінювалася вкрай низько – кожен мав відчувати себе, перш за все, будівничим нового суспільства, який готовий пожертвувати усім, заради спільної справи.

Однак, визнаючи вирішальну роль ідеології у становленні тогочасного соціокультурного простору, не можна не погодитись із тими дослідниками (Б. Гершунский [55], А. Гуревич [63]), які вважають, що у суспільстві укорінюються переважно ті сторони ідеології, які знаходять для себе благодатний “грунт” у культурних архетипах, у ментальності народу. Таким чином, вкорінена за імперських часів звичка до покори і недостатній розвиток самосвідомості були доповнені вже у радянський період поверховим розумінням сучасної цивілізації, що зосереджувалося на військово-спортивному побуті, марксизмі, дарвінізмі і техніці.

Масштабність соціально-економічних перетворень 30-х років викликала у переважної більшості громадян почуття оптимізму, причетності до великої епохи. У життя вступало покоління людей, народжених за радянської влади, щиро відданих їй, готових захищати із зброєю в руках. Шкільні твори тих часів сповнені захопленням і вірою у прогресивний суспільний устрій, у світле соціалістичне майбуття. Водночас, внаслідок масових репресій, утвердження адміністративно-командної системи, у суспільній свідомості і поведінці закріплюються такі особистісні риси, як нездатність до відповідальності і самостійних рішень, беззастережна покора у виконанні наказів, страх і підозрливість; спостерігається брак творчої ініціативи, натомість формується психологія “людини-гвинтика”. У суспільній свідомості теперішнє і майбутнє оцінювалося через призму жорстких дуальних категорій. Ділення світу на “своїх” і “чужих”, на друзів і ворогів орієнтувало, націлювало суспільство на боротьбу. “Ми” – це перша і єдина соціалістична країна, “вони” – вороже

капіталістичне оточення. Зіткнення цих двох світів неминуче. Типовий образ країни Рад тих років постає з одного із виступів Й. Сталіна: “Серед бурхливих хвиль економічних потрясінь і військово-політичних катастроф СРСР стоїть окремо, як скеля, продовжуючи свою справу соціалістичного будівництва, боротьбу за збереження миру” [179, с. 327].

Наприкінці 30-х років більшовистська влада остаточно укріплюється на державних, навіть імперських позиціях. Радянський Союз розглядається правлячою елітою як самодостатнє державне утворення із своїми інтересами, у тому числі й геополітичними. Логіка розвитку системи, що сформувалася з партійної диктатури, відкинула переважну більшість вихідних ідеологічних установок, у тому числі й утопічну ідею відмирання держави.

Із цих позицій особистісні природні здібності та внутрішні рушійні чинники розвитку набували значення лише у зв'язку із цінністю їх для держави, для середовища, як запорука його процвітання на певному етапі становлення. Самостійність особистості поступилася “включенням” у суспільство (колектив), індивідуальність і унікальність були інтегровані у “тип особистості” працівника з усіма її особливостями (здібностями, інтересами, особистими потребами й психічними характеристиками), які потрібні суспільству в цілому і конкретному колективу зокрема.

Дослідженню нового типу особистості присвячена праця Г. Смирнова “Радянська людина: Формування соціалістичного типу особистості” [219], що побачила світ у 30-х рр. минулого століття. Представлена автором модель особистості об'єднує у собі гуманістичні ідеї, обґрунтовані у працях Г. Андрєєвої, І. Кона, І. Фролова, Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе. В основі цих ідей – розуміння нетотожності понять “особистість” і “людина”; ролі соціального у характеристиці особистості; єдності і нероздільності загального і одиничного, прагнення як до суспільного, так і відокремленого життя; важливості активної позиції індивіда.

У структурі особистості Г. Смирнов виділяє три елементи: місце людини у системі суспільних відносин, соціальні ролі, а також спрямованість особистості

– все, що характеризує її лишень у соціальному аспекті. Таким чином, можемо констатувати у прийнятій автором методології певні протиріччя: з одного боку, особистість розглядається як цінність, активне начало, а з іншого – як додаток до створених нею ж суспільних відносин, політичних ідей, продуктів матеріального виробництва. Самоцінність останніх порівняно із особистістю підвищувалася із зростанням цінностей не гуманітарного, а технічного порядку. Саме на ціннісні орієнтації, доводив Г. Смирнов, слід спрямувати основну увагу у процесі формування особистості, адже в них інтегрується суспільний та індивідуальний досвід, що характеризує ставлення людини до матеріального, політичного та духовного проявів буття.

Думки провідних філософів і педагогів про неприпустимість виховання “раба суспільства”, заклики до розвитку вільного творця, який дбає про удосконалення суспільного устрою, є незалежним і активним на шляху власного розвитку як члена суспільства, потонули у вирі всезагального захоплення соціоцентричною теорією розвитку особистості дитини, яка з середини 20-х років стає для філософії і педагогіки єдиною прийнятною. Індивідуальність у цей період асоціюється із індивідуалізмом і приватною власністю, а тому заперечується як феномен. Наявність у дитини таланту, особливих здібностей сприймалася як потенційна загроза відокремлення від колективу, суспільства, а тому першочерговим завданням школи було “примусити” поважати передусім соціальний характер кожної людини, що дасть змогу уникнути індивідуалізму. Прагнення тогочасних теоретиків педагогіки убезпечити молодь від поглинання “буржуазним індивідуалізмом” набувало подекуди абсурдних форм: особисті почуття і переживання юнака чи дівчини, індивідуальний похід у театр, особиста чорнильниця сприймалися як “зрада комуністичній ідеї”.

Як бачимо, послідовне і системне викорінення проявів індивідуального в освітньому процесі мало на меті перетворення особистості у стандартний гвинтик суспільного механізму. Колектив, що розглядався як середовище для реалізації інтересів особистості, був покликаний не лише дбати про ці інтереси,

а й вимагати, щоб вони були значущими для усіх, щоб особистість збагачувала своєю діяльністю колективне співжиття.

Таким чином, особистість мала значення лише у її соціальних проявах. Індивідуальне припускалося незначною мірою по відношенню до інтересів, пов'язаних із забезпеченням власних, матеріальних і духовних, потреб. Проте, з огляду на суспільну природу людини, вибір вчинку, хай навіть в особистих справах, мав регулюватися сформованими у суспільстві установками і пріоритетами. Особисте було допустимим до тих пір, поки воно не суперечило інтересам суспільства й тих груп, до яких належала людина. Такий принцип інтеграції інтересів унеможлиблював розходження між особистим і суспільним, виникнення певних суперечностей могло відбутися лише між більш або менш суттєвими, тимчасовими і постійними, найближчими й перспективними інтересами самої особистості. Причиною цих суперечностей вважали протистояння новаторства і консерватизму, творчості і догматизму, знання і невігластва. До суперечностей суспільного характеру було віднесено і ті, що відображали конфлікт між суспільним і відомчим, містечковим. Між особистістю і суспільством могли виникнути лише протиріччя, пов'язані із егоїстичними пориваннями людини, її нездійсненими очікуваннями, що виникали під впливом “буржуазного” світу.

Така позиція тогочасної влади засвідчує її прагнення утвердити перевагу і міць суспільних сил та слабкість – індивідуальних, яким іманентно притаманне тяжіння до індивідуалізму. А розуміння праці як головного зв'язуючого “ланцюга” між особистістю та суспільством перетворювало людину на механізм, що, у свою чергу, призвело до нехтування складністю, глибиною і драматизмом її духовних і душевних переживань, тих глибинних внутрішніх колізій, які виникають між нею та іншими людьми, суспільними групами, суспільством поза виробничим процесом, у повсякденному житті.

В цілому ж, соціально-політичні процеси (диктатура партії, цензура, репресії, згортання контактів із світовою педагогікою) спричинили вимушений відхід радянських педагогів від гуманістичних традицій й призвели до

остаточного утвердження пріоритету інтересів держави та соціальних перетворень над інтересами і потребами дитини, що засвідчує розвиток освітнього простору за жорстким сценарієм.

Інша ознака жорсткого освітнього простору – раціональна структуризація освіти, що передбачає прагнення її суб'єктів до соціально-просторової регламентації і централізації управління системами – також стала визначальною для розвитку вітчизняної педагогіки у досліджуваний період.

Так, кардинальні зміни, що відбулися в освітньому просторі у 20-х роках ХХ століття, призвели до утворення структур, які найбільш повно відповідали інституціональній специфіці тогочасного суспільства із переважаючими у ньому вертикальними зв'язками, пірамідальною конфігурацією, централізацією владних відносин. У цих умовах можливості сильноресурсних суб'єктів діяльності – представників влади – розширюються, а їх настанови і рішення сприймаються численними суб'єктами соціального конструювання у відповідності з особливостями їх стимульно-мотиваційного поля.

Сформована на той час державно-політична система радянського суспільства тоталітарного типу проникала в усі сфери життєдіяльності індивіда засобами ідеологізації, жорсткої регламентації і контролю, що забезпечували їй високий рівень власної стабільності. Освіта, на яку покладалася місія підтримувати цю стабільність, осмислювалася як фактор і умова розвитку нового радянського суспільства. З цих позицій вона ідеально “вбудовувалася” у процес становлення індустріального суспільства у світовому соціальному просторі. За словами А. Тоффлера, політика радянського уряду на зорі свого становлення співпала з реалізацією геніального винаходу, сконструйованого індустріалізмом – масовим навчанням. Сутність його у тому, аби зібрати певну масу учнів (сировину) для впливу на них робітників (учителів) в умовах централізовано розташованих для цього школах (фабриках). Учень не лише запам'ятовував факти для подальшого використання – він “проживав” своє майбутнє, переймаючи відповідний спосіб життя. Звідси жорстка регламентація життя, нехтування індивідуальністю, чітка суспільна ієрархія, авторитарна роль учителя.

Процес охоплення населення масовою освітою в уніфікованих, централізовано керованих освітніх закладах відбувався швидкими темпами, демонструючи невинне зростання кількісних показників.

Особливість конституювання освітнього простору у ранній радянській період полягала у вдалому розв'язанні урядом проблеми співіснування двох тенденцій розвитку освіти, які оформилися ще наприкінці XIX століття.

Перша тенденція була пов'язана із розумінням суб'єкта як симбіозу свободи і творчості та відображала його прагнення до власних етнокультурних коренів – православної традиції освіти і виховання, що були зорієнтовані на реалізацію цілей “духовного спасіння” особистості, її духовно-моральне виховання як занурення у християнські практики. Друга – відкидала християнський образ людини, декларуючи його натуралістичне бачення, а також абсолютизувала радикальну детрадиціоналізацію в освіті. Її поширення призвело до утвердження окремих зразків західноєвропейської культури і освіченості, до конституювання прикладної за своєю суттю і характером освіти техніко-природничонаукового типу. Таке розгалуження детермінувало незалежне (до певної міри!) функціонування духовного і світського виховання.

У радянській період церкву, як і будь-які релігійні аспекти життя індивіда, було виключено із освітньої галузі, а розбудова “нової” освіти відбувалася при її максимальному одержавленні і насадженні інструментальної, прикладної ролі у створенні соціалістичного суспільства. Першочергового значення набувала соціалізація населення у необхідному соціально-політичному руслі і професіоналізація, як запорука подальшого індустріально-економічного розвитку.

На початку 30-х років, із завершенням періоду експериментування в освіті, актуалізуються традиції так званої класичної, світської освіти, що були характерні для гімназій та вищих навчальних закладів Російської імперії. Відлуння цієї традиції простежувалося в організації навчального процесу, у структуруванні закладів освіти, у дисциплінарних правилах поведінки учнів. Водночас керівникам радянської освіти вдається реалізувати другу складову

вітчизняної освіти – духовно-релігійну, при цьому залишаючи її форму (духовне і моральне становлення особистості у процесі освоєння відповідного релігійного матеріалу і молитовних практик), але докорінно змінюючи її зміст із християнства на марксизм-ленінізм-сталінізм. Злиття освітніх практик і коригування даного процесу в межах реалізації політики розбудови “нового суспільства” з боку представників політичної, державної влади стали визначальними для конституювання централізованої державної моделі управління освітою.

Характерною ознакою освітнього простору 30-х років ХХ століття вважаємо суб’єкт-об’єктні відносини між педагогом і учнем, в основу яких було покладено незаперечний авторитет учителя – носія знань, оточеного у зв’язку з цим своєрідним ореолом сакральності. Учитель повністю контролював і регламентував процес засвоєння знань реципієнтом (учнем), який у свою чергу мав беззастережно сприймати цю інформацію. Навчальний процес таким чином набуває обов’язкового, жорстко регламентованого характеру.

У межах суб’єкт-об’єктної моделі відносин між учителем й учнем засвоєння навчального матеріалу здійснювалося переважно у ході озвучування і запам’ятовування навчального матеріалу за аналогією до читання і повторення вголос молитов або інших релігійних текстів. Таким чином, вербалізація була основою як викладання, так і засвоєння змісту освіти.

Іншою характерною ознакою вітчизняних освітніх практик досліджуваного періоду, що безпосередньо пов’язана із встановленням суб’єкт-об’єктних відносин між педагогами і учнями, слід вважати колективізм. По-перше, колектив виступав на той час визначальним для конституювання освітнього простору соціальним конструктором, який очолював знову ж таки учитель, як носій знань, що веде учнів шляхом пізнання. По-друге, колективізм, як ментальна особливість, у вітчизняному варіанті сприяв посиленню мотивації, адже змагання між колективами приводило до усвідомлення: внесок кожного у процес оволодіння знаннями має значення, і колектив є тією силою, яка може

цей внесок схвалити або засудити. Саме колективізм було покладено в основу нової освітньої етики. Відповідно, найбільшим покаранням у системі цієї етики було вигнання із колективу.

У розмірковуваннях Н. Крупської про значення колективного життя для розвитку особистості підкреслюється, що колективне виховання не повинно нести у собі ні смислів всезагального підпорядкування, ні протиставлення колективу особистості. Однак у ситуації тотального пріоритету суспільства над особистістю, коли одверто утверджувалася цінність не окремої особистості, а “дружного пролетарського колективу”, коли актуальним виявився вислів В. Леніна про людину, як гвинтик, від злагодженої роботи і самовіддачі якого залежить успіх цілого, Н. Крупська не могла не піддатися впливу цих настроїв. У 1927 році вона проектує цей підхід до особистості на діяльність дитячої організації: “вкрай важливо, аби кожен із дітей розумів, що він гвинтик або коліщатко у цій загальній машині – у піонерорганізації” і важливо, щоб усі зачіпали одне одного, усі взаємодіяли.

Піонерська організація, так само, як і інші дитячі й юнацькі політичні організації, розглядалася як найважливіший фактор виховання, здатний показати кожному підлітку його значущість у революційній боротьбі пролетаріату, допомогти йому усвідомити себе “членом інтернаціонального колективу, що бореться за новий суспільний порядок, де не буде розподілу на класи” [197, с. 10]. Залучення дітей до піонерської організації, на думку педагогів, підвищувало їхню розумову і соціальну активність, адже вони змалечку привчалися виконувати відповідальні доручення, злагоджено працювати у колективі, відчувати себе творцями свого життя і загального добробуту. Таким чином, підростаюче покоління отримувало особливий соціально-політичний статус, який вимагав від нього єдності, згуртованості навколо комуністичної ідеї і партії як її носія. Відповідно, розвиток соціального потенціалу дітей осмислювався як пріоритетний.

Проведене дослідження переконує: реальність отримання очікуваного від дитячих політичних організацій результату є досить сумнівною. Не маючи у

тих умовах реального буття можливості спостерігати, всотувати задекларовані організацією норми, при відсутності професійної психолого-педагогічної підготовки її керівників, вкрай важко було домогтися поставлених цілей.

Так, із учнівських характеристик того періоду виявляється, що міські діти “наскрізь просочені шкідливими випарами великого міста, що пережило й революцію, й голод, і розруху”. Більшість із них, за висловом В. Сороки-Росинського, являють собою “класичну картину морального здичавіння” [224, с. 154-155]. Відчуття безкарності дозволяє їм проявляти навмисну, подекуди невмотивовану грубість; багатьом притаманна якась безглузда, “особлива пристрасть до руйнування, знищення всього, що попадеться під руку”. Підвищена нервовість й емоційність поєднувалася із зниженням здатності до вольових вчинків та схильністю до “взаємо зараження” – саме тому колективне життя будувалося за типом загального захоплення якоюсь справою, впритул до “масової манії”, при фактичному невмінні жити і працювати колективно [224, с. 157].

Педагогами визнавалася необхідність поступової і тривалої роботи у цьому напрямі, однак політична кон’юнктура і амбіції вимагали миттєвих результатів у справі навчання і виховання молоді, що явно суперечило природі педагогічного процесу в цілому і особистісному розвитку кожної дитини зокрема.

Таким чином, на політичні дитячі організації у 30-х роках покладалася провідна роль у вихованні підростаючого покоління, адже вони забезпечували трансляцію цінного досвіду суспільного життя і являли собою співтовариства, що функціонували за природними законами міжособистісної взаємодії. Значення цих організацій у соціально-політичному вихованні дітей не зменшувалося і у наступні десятиліття, аж до їх розпуску наприкінці 80-х. Це пояснюється не лише постійною підтримкою з боку партії та урядових установ, а й тим, що вони об’єктивно задовольняли притаманне природі дітей і підлітків прагнення до спілкування, самоствердження у середовищі однолітків і дорослих, до реалізації своїх запитів і потреб, до створення власного життєвого простору.

Аналіз вітчизняних освітніх практик з 1918 і до середини 30-х років ХХ століття дозволяє зробити наступні узагальнення щодо специфічних ознак конституювання простору освіти у цей період, зокрема таких, як-от:

- соціоцентризм суспільної свідомості, що утверджував пріоритетність інтересів держави, колективу та соціальних перетворень, порівняно із інтересами окремої особистості;

- раціональна структуризація простору освіти, жорстка централізована ієрархічна співвіднесеність його компонентів і вимірів, що виключала активну роль зворотних зв'язків;

- моністичний принцип побудови цілісності, що визначав роль кожної частини як еманції цілого і припускав лише інституціональну автономність окремих елементів;

- штучне “оновлення” свідомості і почуттів суб'єктів освіти за рахунок відмови від історичного досвіду або вибіркоче ставлення до нього із акцентуванням на тих моментах з минулого, які підсилюють класову ненависть і потребу у боротьбі;

- посилення соціально-політичної та ідейної єдності за рахунок насадження проголошених і санкціонованих державою цілей і норм поведінки людей. Таким чином, життя і діяльність дитини в освітньому просторі підпорядковувалися функціональним імперативам безособистісних структур, інститутів і твердих парадигмальних установок;

- домінування у суспільній свідомості релігієподібної ідеології і, як наслідок, перенесення загальноприйнятих способів і форм її засвоєння у навчальний процес (вербалізація навчання, догматичність у засвоєнні матеріалу, авторитарність учителя – “носія” істинних знань тощо);

- колективістський тип свідомості, вбудованої у суспільне буття; відтворення колективізму у класно-урочній системі, що дозволила уніфікувати і регламентувати навчальний процес, повністю контролювати його перебіг.

Отже, можемо констатувати, що розвиток освітнього простору у досліджуваний період відбувався переважно за жорстким сценарієм.

РОЗДІЛ 4.

Сучасний простір освіти: трансформації та тенденції розгортання

4.1. Соціокультурна модернізація освіти: історичні типи, джерела та механізми

В умовах поліпарадигмальності, що є якісною ознакою сучасного соціокультурного простору, актуалізується потреба у забезпеченні єдності і цілісності основ будь-якого освітнього проекту у всіх його компонентах і на усіх рівнях. Найбільш очевидними закономірності розвитку освітніх і педагогічних систем та освітнього простору в цілому стають на тих історичних етапах, коли за короткий час відбувається радикальна перебудова економічного та соціокультурного життя суспільства. Яскравим прикладом такої стрімкої доби оновлень може слугувати епоха пізнього Модерну (про особливості розвитку освітніх систем у цей період йшла мова в попередніх розділах).

У такий момент суспільного розвитку активізується пошук або нових способів вирішення “старих” завдань вже у нових умовах, тобто робляться спроби косметичного реформування освіти (як приклад, комп’ютеризація навчання), або нових фундаментальних основ освіти (формування нового мислення, реанімація етичних парадигм тощо). Поверхові реформи призводять до консервування системи – змінюються форма, але не зміст і не принципи освіти – що знаходить своє вираження у кризі освіти в цілому.

Поглиблення кризи пов’язане з тим, що традиційна освіта (як процес, так і результат), сформована в межах попереднього типу соціокультурної комунікації, перестає задовольняти потреби розвитку. А налагоджені впродовж століть соціально-педагогічні механізми класичної моделі освіти, в силу своєї консервативності, продовжують працювати на самозбереження, асимілюючи інновації, які не узгоджуються із принципами її організації.

Водночас період кризи є сприятливим для оновлення і “переформатування” освітніх систем, адже активізується інноваційна діяльність щодо пошуку можливих стратегій та адекватних їм механізмів

виходу із цієї кризи. Такими механізмами в освітній політиці виступає *модернізація*, що передбачає докорінну трансформацію освіти на усіх рівнях у відповідності із запитамі суспільства, та *реформування*, що звернене до окремих проблемних ланок простору освіти. Щоправда друге на різних історичних етапах набувало, як правило, форм соціального регулювання, внаслідок чого сутнісні аспекти освіти залишалися незатребуваними.

Якщо реформування, як конкретний управлінський вплив, має чіткі цілі-орієнтири й окреслені етапи їх досягнення, то модернізація зумовлює глибинні соціальні трансформації в освітньому просторі, які “втілюють у собі цілісну сукупність не лише об’єктивно заданих реформаційних напрямів, але й значну соціальну масу стихійних процесів, що утворюють поле соціальних мутацій” [43, с. 105]. Саме тому аналіз трансформаційних процесів дозволяє найбільш об’єктивно представити стан і тенденції розвитку освітнього простору на певному історичному етапі.

У Новий час основним вектором історичного розвитку виступала модернізація. У широкому розумінні вона являє собою перехід від традиційного суспільства до індустріального, а у сучасну епоху – до постіндустріального. На думку Р. Бендикса, модернізація виявляється у економічному та політичному поступі деяких суспільств-піонерів та у процесах змін, які відбуваються у суспільствах, що наслідують їх [275, Р.292-293]. Як наслідок, стале і закрите суспільство трансформується у відкрите і динамічне, його станово-корпоративна стратифікація змінюється класовою, релігійна свідомість і культура – переважно секуляризованими. Модернізація передбачає радикальну зміну усієї системи існуючих у суспільстві етнічних і поведінкових установок, світогляду, способу життя і мислення людини. В ході її відбувається і громадянська емансипація особистості.

У модернізаційному процесі окремі дослідники виділяють “перший” та “другий” модерн. Перший модерн характеризується протистоянням модернізації із антимодернізаційними тенденціями, що обмежують її

просування У “другому модерні” розгортається вже так звана “рефлексивна модернізація”, тобто така, що усвідомлює самозагрозу суспільства [278; 274].

Кожна країна обирає свій шлях оновлення, адекватний її соціокультурним та історичним особливостям. Разом з тим, переважна більшість модернізаційних процесів (індустріалізація, урбанізація, розповсюдження освіти та ін.) так або інакше проявляються в усіх країнах. Численні форми модернізації можна умовно об'єднати у два її основних типи: органічна і неорганічна. Перший тип передбачає відносно збалансоване і переважно еволюційне становлення індустріального суспільства (що не виключає революцій на ранніх його стадіях), коли інституціональні реформи лише закріплюють зміни, що вже відбулися. Вектор модернізації у такому випадку спрямований “знизу” і відображає наступність історичного досвіду. В основі другого типу (неорганічна) – штучне форсування процесу модернізації за рахунок реформ “згори”, спричинених прямим, а частіше, опосередкованим тиском (конкуренцією) більш розвинених країн. Як результат, насадження тих форм суспільних відносин, які ще не отримали адекватної підтримки у соціально-економічній структурі і масовій свідомості та подекуди суперечать соціокультурній специфіці суспільства.

Відмінність векторів модернізації та нерівномірність її динаміки у різних країнах, а також зіткнення ворожих одне одному ідеологічних модернізаційних проєктів свого часу стали передумовою для розколу світу на антагоністичні суспільні системи. Переживши колапс двох світових війн та епопею “холодної війни”, світ наприкінці ХХ століття наблизився до більш гармонійної і толерантної моделі розвитку. Однак на порозі нового століття надії на подолання системних і міжцивілізаційних конфліктів змінилися новими викликами і ризиками. Причина багатьох із них криється у співіснуванні суспільних моделей із зовнішньо схожими економічними, а подекуди і політико-правовими інститутами, але докорінно відмінним історичним досвідом і соціокультурною ментальною основою. В умовах глобалізації, як ніколи гостро, постає проблема сумісності різних культур, соціальної

асиміляції внаслідок масових міграцій і культурного синтезу, актуалізується пошук ефективних ненасильницьких форм самоорганізації.

Нові вимоги, які висуваються до глобалізованого суспільства, зумовлюють потужні трансформаційні процеси і в освітньому просторі. Внаслідок цих змін простір освіти набуває принципово відкритого характеру. Зменшується частка масової освіти, й відповідно, все більш поширеною стає освіта за індивідуальним планом. Розширюються можливості для самоактуалізації, самовдосконалення і саморозвитку за допомогою новітніх форм інформаційно-комунікативних технологій. Важливим аспектом у трансформації простору освіти є також розширення простору культури завдяки усвідомленню обмеженості сциентистсько-раціоналістичної освітньої парадигми, внаслідок чого в індивіда формується терпиме ставлення до нераціональних форм осягнення себе і світу. Постійне оновлення знань, зумовлене мобільністю суспільних процесів, призводить не лише до застарівання окремих спеціальностей, але й до їх відмирання і виникнення нових. Звідси потреба у динамічному, здатному до постійного відновлення і швидкого реагування на виклики часу, освітньому просторі.

У цій ситуації затребуваними стають і нові моделі життєдіяльності інституту освіти, що враховують здатність кожного індивіда до організації життя, соціуму, культури на основі розумних, науково обґрунтованих правил. Освіта, яка таким чином забезпечує формування людини культури, здатної мислити і діяти у відповідності із глибинними внутрішніми детермінантами, виступає в даному випадку основним генератором структурності у культурі, що динамічно розвивається.

Однак, слід мати на увазі, що простір освіти у своєму загальноцивілізаційному, глобальному вимірі, є вкрай неоднорідним утворенням. І у період інформаційно-технологічної революції, коли, за влучним виразом М. Кастельса, відбувається “смерть простору”, комунікативні можливості і характер організації просторових структур у різних регіонах світу

мають значні розбіжності, що залежить зокрема від ступеню залучення цих регіонів до Всесвітньої мережі.

Не менш значущим фактором є можливості адекватного використання отриманої інформації, що значною залежить від рівня життя у тій чи іншій країні: якщо люди змушені присвячувати левову частку свого часу проблемі виживання, то природно, що вони не зможуть належним чином піклуватися про свою освіту. Між тим, у країнах, де соціальні проблеми подолані, перед освітою постають зовсім інші завдання, пов'язані з упровадженням нових інноваційних технологій в освітню систему, реструктуризацією освітнього простору у відповідності із вимогами технологічного прогресу.

Водночас інформаційно насичене середовище не лише відкриває нові освітні можливості, а й створює нові проблеми для підростаючого покоління, серед яких чи не найголовнішою є вимога навчитися відрізняти в інформаційному потоці знання від “сміття”. Окрім того нові вимоги висуваються й до організації часу, адже об'єм знань непинно зростає, і людина змушена більш раціонально розподіляти час роботи з інформацією. Викликає занепокоєння й проблема непродуктивного спілкування у мережі, якому сучасна людина віддає надто багато часу.

В цілому ж, оптимальність організації освітнього простору й часу, їх обґрунтоване розширення або стягнення залежить як від “зовнішніх”, так і “внутрішніх” причин.

До “внутрішніх” причин слід віднести розширення освітнього простору під впливом нових досягнень науки, що актуалізують нові навчальні дисципліни, курси. “Зовнішніми” факторами виступають нові технологічні й соціоприродні умови життя людини і суспільства, без урахування яких людина не в змозі адаптуватися до світу, що динамічно змінюється. Найбільш впливовими серед них є на сьогодні такі чинники: розвиток новітніх інформаційних технологій, що формують “ядро” сучасного суспільства, а також протистояння індустріальної людини і природи, яке призвело до загрозливої екологічної ситуації на планеті.

Окрім того, перехід до “суспільства, заснованого на знаннях”, що вимагає від людини постійного оновлення знаневої бази й, відповідно, готовності до навчання впродовж життя, змушує замислитись над проблемою розриву, що утворився у прагматично орієнтованих соціокультурних традиціях, між освітою і вихованням. Його причини – у пріоритетах суспільства, що зосереджується на трансляції спеціального знання. За таких умов виховання, як одне із найважливіших завдань культури, відходить на другий план.

Освітній простір, у якому недооцінюється значущість одного із цих компонентів, не виконує вповні своїх функцій і не здатний формувати повноцінну особистість. Недооцінка ролі виховання призводить до формування інтелектуала, позбавленого духовних орієнтирів. Знання стають інструментальними цінностями, що виявляються відокремленими від внутрішніх переконань та моральних категорій. Така освітня система формує прагматичного, утилітарно орієнтованого спеціаліста. Звідси акцент на спеціальних знаннях і виробленні вузько прагматичного підходу до більшості процесів, що відбуваються у соціальній сфері.

Між тим, мислителі різних епох і світоглядних орієнтацій застерігали від розриву між соціальними знаннями й універсальними цінностями. Так, В. Франкл у праці “Людина у пошуках смислу” наголошує: “Освіта не повинна обмежуватися і задовольнятися передачею традицій і знань, вона повинна удосконалювати здатність людини знаходити ті унікальні смисли, яких не торкнувся розпад універсальних цінностей. Ця здатність людини віднаходити смисл ... – совість” [255, с. 123]. Отже, освіта, яка не актуалізує моральний аспект розвитку особистості, формує не цілісну особистість, а вузького спеціаліста. Одна з причин такої динаміки криється у відзначеній Ф. Беконом обставині: “держави занадто опікуються законами, до виховання ж громадян ставляться недбало” [21, с. 103].

Успішне подолання кризових явищ у сучасній освіті залежить від усвідомлення та урахування у ході реформ глибинних суперечностей розвитку

освітнього простору у моменти кардинальних суспільних трансформацій, а також закономірностей його розгортання у тому чи іншому вимірі.

У ході обґрунтування ієрархії просторових вимірів (представленого у п. 1.3) було доведено, що розгортання освітнього простору та подальше згортання його у “точку” має виражений циклічний характер і відбувається у таких вимірах: територіально-предметному, знаково-символічному та суб’єктному. Екстраполяція лотманівської категорії “вибух культури” в освітній дискурс дала можливість зафіксувати періоди максимальної активності у розвитку простору освіти – часу відкриття принципово нових можливостей в особистісно-професійному становленні людини і формування нової культури педагогічного мислення.

Аналіз соціокультурних трансформацій у період з другої половини ХІХ століття до 30-х років ХХ століття дозволив виявити такі тенденції розгортання простору освіти:

- активне розширення освітнього простору у територіально-предметному вимірі відбувалося внаслідок соціально-економічних та правових реформ у 60-х роках ХІХ століття;

- перехід у знаково-символічний вимір мав місце в останнє десятиліття ХІХ – та перше – ХХ століття і пов’язаний із загостренням суспільних протиріч у зв’язку із прийняттям нормативних актів, що відновлювали позицій феодалізму в усіх сферах життя, та утвердженням нової освітньої парадигми у філософсько-педагогічних працях передових мислителів того часу;

- зосередження простору освіти у суб’єктному вимірі припадає на 1910 - 1916 роки – час розквіту гуманістичної філософсько-педагогічної думки, впровадження передового педагогічного досвіду в експериментальних навчальних закладах, освітніх реформ, що увібрали прогресивні ідеї вітчизняної і зарубіжної педагогіки;

- “вибух культури” у просторі освіти відбувся у період становлення Української державності з 1917 до початку 20-х років ХХ століття і увібрав у

себе найяскравіші порухи людського духу щодо утвердження гуманістичних ідей в освіті;

– внаслідок спалаху суспільної активності і демократичних перетворень, проведених владою у 1918-1924 роках, освітній простір розширюється у територіально-предметному вимірі (збільшення кількості навчальних закладів та їх “переформатування”);

– прийнята урядом у 1931-1936 роках низка партійно-урядових постанов засвідчила згортання освітнього простору у знаково-символічному вимірі, проте цей процес було зупинено під тиском партійної диктатури і терору, які поступово видозмінюються у тоталітаризм більшовицької влади. Жорсткий, ідеологічний характер освітньої політики призвів до порушення природного процесу трансформації освітнього простору (нівелювання суб’єктного виміру та унеможливлення “вибуху культури”) і його тривалої стабілізації – “летаргійного сну”, позбавленого потенції розвитку.

Тенденція чергування реформ і стабілізаційних періодів знайшла свій прояв і в освітній реформі та наступних стабілізаційних процесах у 80-90-і роки. Тоді головний акцент було зроблено на демонтуванні системи загальної середньої освіти, відхід від єдиного типу навчальних закладів, розробку варіативних навчальних планів. Педагоги здобули свободу творчості, суттєво посилювалися демократичні засади в управлінні освітою. Водночас ці зміни призвели до серйозної дисгармонії в організації і матеріальному забезпеченні навчально-виховного процесу. Подібна ситуація склалася і на початку XXI століття із недостатньо виваженими реформаторськими кроками, як-от введення дванадцятирічної загальної освіти. Стабілізація системи освіти, послідовно здійснювана у сучасних умовах, покликана врівноважити запити суспільства у певному рівні освіченості і професійної компетентності та реальні можливості освітніх конструктів ці потреби задовольнити.

Серед причин незавершеності освітніх реформ слід назвати протистояння держави і суспільства, коли настанови “згори” викликали явну або приховану протидію більшості педагогів, які вбачали в інноваціях лише ускладнення своєї

і без того нелегкої праці. У свою чергу, реформаторський рух “знизу”, що був породжений активізацією діяльності педагогів-новаторів, як правило, не мав повноцінного розвитку (у тому числі і в результаті насадження новаторського досвіду як обов’язкового). Кожна реформа ускладнювала відносини всередині педагогічного співтовариства, посилюючи гостроту взаємного неприйняття “новаторів” і “консерваторів”. Несформованість громадянського суспільства, авторитарно-тоталітарний характер державного управління у радянську добу стали факторами, що зумовили незавершений і неглибокий характер реформ.

Однак, не можна ігнорувати й інші, не менш значущі, соціокультурні фактори. Так, більшість прогресивних реформ у вітчизняному просторі освіти мали виражений характер “наздоганяючої” модернізації, що відбувалася під впливом більш розвинених західних країн. Привнесені ззовні, вони передбачали пасивне засвоєння чужих зразків, а не вироблення власних; вони не змінювали умови і не формували нові цілі. Не були задіяні внутрішні чинники розвитку, а отже, реформаторські кроки не були результатом подолання суперечностей власними засобами, які б відповідали ментальній основі вітчизняного освітнього простору.

Таким чином, успіх або поразка кожної реформи освіти визначається не лише матеріально-економічними, соціально-педагогічними та організаційними чинниками. Не менш важливою є й проблема концептуальної спрямованості реформ, які утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них. Саме тому визначальним фактором успішності модернізації є зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Така постановка питання актуалізує необхідність пошуку механізмів розв’язання протиріч між наростаючою потребою суспільства в освіті нового типу та стабілізаційними факторами, що забезпечують життєздатність у сучасних умовах, прийнятних для індустріального суспільства, але вже

застарілих на сьогодні, економічних та соціокультурних відносин. Справді дієвим “механізмом розвитку” може стати лише одночасне, резонуюче соціокультурне перетворення як освіти, так і суспільства в цілому. При цьому освіта може виступати в якості соціокультурного потенціалу поступального розвитку лише в тому випадку, якщо його трансформація носитиме випереджаючий, по відношенню до стану суспільства, характер.

З огляду на парадоксальність розуміння формули сталого розвитку суспільства у невідривному зв’язку із усвідомленням необхідності модернізації освіти, викликають інтерес сутнісні аспекти інноваційності. У ситуації, коли динамічність змін в освітньому просторі фактично суперечить змісту поняття “сталий розвиток”, саме інноваційність покликана виступити у ролі “балансу сил”, коли при збереженні стабільності системи підтримується необхідна енергетика змін.

Цей парадокс не лише відображає протиріччя у розвитку суспільства – він цілком адекватний стану системи освіти. З одного боку, в освіті, порівняно з іншими соціальними інститутами переважають консерватизм і прагнення дотримуватися традицій, що робить її “ядром стабільності”, одним із найбільш дієвих факторів самозбереження суспільства. З іншого – освіта покликана слугувати індикатором суттєвих змін, адже за допомогою освіти соціальні групи рефлектують вектор перетворень і співвідносять із ним свою поведінку” [72, с. 197]. Більш того, підхід до освіти як до соціальної практики “випереджуючого” характеру кардинально змінює діалектику теперішнього і майбутнього. З урахуванням векторної спрямованості освіти на перспективу, процес її розвитку об’єктивно набуває інноваційного характеру.

Таке зміщення акцентів у соціальному функціонуванні освіти не може не позначитися на її процесуальному аспекті. У першу чергу, на змісті, а не на формах і способах організації освітньої діяльності. Звідси розбіжності між двома, парадигмально відмінними, типами освіти – підтримуючою і інноваційною.

В основу підтримуючої освіти покладено класичний тип наукової раціональності, що склався у XVII – XIX століттях і в межах якого увага зосереджувалася на об’єкті пізнання, на отриманні об’єктивно істинного знання про світ. У цей час панували методи навчання, зорієнтовані на передачу готових знань і методів розв’язання задач, що мали переважно однозначні і завчасно відомі відповіді, а зв’язок між соціально-гуманітарною і науково-технічною складовими змісту освіти був штучним (формальним), духовність і професіоналізм перебували “по різні боки барикад”.

Виходячи з того, що постіндустріальне суспільство потребує системи інноваційного навчання, векторно спрямованої у майбутнє, заснованої на нових соціокультурних принципах, здатної забезпечити формування нової культури мислення і діяльності, можемо констатувати актуалізацію таких тенденцій розвитку простору освіти:

- починають домінувати некласичний і постнекласичний типи наукової раціональності, за яких наукові знання розглядаються у контексті соціальних умов буття суб’єкта, а також соціальних наслідків його діяльності;

- формується культура системного мислення, що передбачає гармонізацію відносин “людина – суспільство – природа”;

- зміст і методи навчання зорієнтовані на освоєння методології творчої діяльності, формування інноваційної спроможності учня, його здатності відкривати і створювати те, про що не знає навіть учитель;

- активно використовуються інформаційно-комунікативні технології та варіативно-індивідуальні освітні траєкторії неперервної освіти [271, с. 21].

Приймаючи таке видове протиставлення між двома типами освіти, кожен з яких характеризується особливим науковими й освітніми ідеалами, соціальними цілями і цінностями, картинами світу, складно припустити, що між ними можливі відносини наступності. Проте, найбільш виразно цей “вододіл” виявляється у способі функціонування освіти як “відкритої” або “закритої” системи. Допоки організаційна форма освіти являє собою закриту систему, що скеровується ззовні, вона ніяким чином не може бути

інноваційною. Якщо джерело основного імпульсу знаходиться за межами системи, то немає підстав для її саморозвитку. Між тим, інноваційність освіти має іншу природу, що виявляється не у зовнішніх ознаках, а у здатності відтворювати себе у новій якості.

На підтвердження цієї тези наведемо визначальні ознаки інновації. По-перше, інновація осмислюється як процес постійних змін, що відбуваються у відповідності із об'єктивними законами. Цей процес тісно пов'язаний із історією і традиціями соціальних структур і водночас кардинально змінює їх структуру. При цьому джерело розвитку системи знаходиться у ній самій, що уможливорює процес самоорганізації, який ініціює розвиток як внутрішню потребу. Таким чином, інновація покликана гармонізувати відносини “людина – суспільство – природа” у просторі освіти, оскільки мова йде про інноваційну освіту. Зазначимо, що нововведення, впроваджені поза контекстом інновації, як правило, порушують цю гармонію і спричиняють протиріччя соціально-психологічного характеру. Прикладом може слугувати низка так званих реформ 1931-1936 років, здійснюваних у класичному стилі “адміністративного нововведення”.

Інновація як система являє собою цілісність, що певним чином організована. Вона проживає свій повний цикл: виникнення (зародження), освоєння (впровадження), розповсюдження (дифузія), що пов'язані специфічними алгоритмами, і лише у такому випадку виконує усю сукупність функцій, спрямованих на змінювання соціальної реальності. На думку П. Щедровицького, інновація – це перш за все механізм відтворення інноваційності і розвитку; це мислєдїяльнїсна форма, що забезпечує розвиток, а не трансферт із однієї галузі в іншу (із одного навчального закладу в інший) тих чи інших елементів, блоків, структур або змісту [272, с. 65].

Із цих позицій інноваційна освіта (як система і як процес) зорієнтована на продукування інновацій як спосіб власного відтворення, що робить інновації визначальною характеристикою освітнього простору у контексті неперервної випереджуючої освіти, а інноваційність в даному випадку виступає як

найважливіша якість особистісної культури, що формується усіма суб'єктами освітнього процесу (учень – культура навчання, учитель – професійно-педагогічна культура тощо). Так створюється основа для розвитку інноваційного потенціалу суспільства. Іншими словами, інноваційність не лише надає системі певної якісної ознаки, але й формує певний спосіб життя, який не замикається на освітній системі, а з кожним новим поколінням, яке вступає у життя, трансформується у відповідний стан суспільства.

Інноваційність, як спосіб життя, характеризується особливим видом діяльності – це метадіяльність, спрямована на перебудову усього комплексу засобів мислення і діяльності, якими володіє суб'єкт, і які забезпечують не лише адаптацію до швидко змінюваної соціальної і професійної реальності, але можливість впливу на неї. Інноваційна діяльність пов'язана із реалізацією креативного потенціалу її суб'єктів, проте вона ж і розвиває творчі здібності особистості, спонукає до проявів ініціативи не лише освітнього, а й громадянського характеру.

Таким чином, інноваційність не лише спирається на особистість із високим ступенем практичної креативності, але й породжує новий тип особистості, для якої характерні наступні інтегративні якості:

- відкритість експериментам, інноваціям, змінам; готовність до плюралізму думок; орієнтація на теперішнє і майбутнє, а не на минуле; творче мислення, креативність, ініціативність; система особистісних якостей (винахідливість, критичність мислення, відкритість новому тощо) і система знань, умінь, переконань, в яких виявляється оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до реалізації того чи іншого виду діяльності;

- діяльнісна самосвідомість (розуміння особистої ініціативи як суб'єктивно можливої і схвалюваної суспільством основи свого існування);

- системний, прогностичний підхід до відбору і організації нововведень;

- здатність швидко орієнтуватися у ситуації невизначеності, готовність долати перепони;

- розвинена здатність до рефлексії, самоаналізу;

– інновативна диспозиція (схильність до змін і нововведень).

Однак, усе це стає можливим лише у тому випадку, коли освітній простір, як іманентна частина цілісного простору суспільних відносин, стає простором інноваційного розвитку.

За результатами соціологічних досліджень, діапазон інноваційних проєктів, порівняно із 90-ми роками ХХ століття, суттєво звузився, а їх спрямованість на результат все більше раціоналізується. Це є свідченням кризи інноваційного руху у вітчизняній освіті, що зменшує її можливості як потенціалу розвитку суспільства. Водночас такий спад інноваційної напруги у просторі освіти зайвий раз підтверджує виявлені нами закономірності у розгортанні простору освіти на певних історичних етапах, коли періоди стабільності змінюються періодами народження і боротьби численних ідей, теорій, інноваційних проєктів, освітніх технологій, які претендують на новизну. Перехід до нової функціональної парадигми дійсно нагадує “вибух” педагогічної культури, оскільки він відбувається, як правило, у стислих часових межах і супроводжується рішучою відмовою від традиційних форм педагогічного досвіду. Окрім того, створюються сприятливі умови для реалізації на практиці кардинально відмінних напрямів інноваційного розвитку.

У цей цілком закономірний процес втручаються зовнішні гальмівні фактори, які умовно можна об’єднати у три групи:

– загальна стратегія державної політики – недостатнє фінансування, низька заробітна плата, брак матеріально-технічних та інших ресурсів, відсутність стимулів;

– “людський фактор”, що відображає загальні інерційні властивості системи – інертність, консерватизм, професійна неготовність;

– інтегральний (управлінський) фактор – бюрократизм управлінських органів, слабе інформаційне забезпечення тощо.

У своїй сукупності ці фактори утворюють соціальний механізм, здатний суттєво уповільнити процес перетворення освіти як внутрішньо детермінованого руху. Впливаючи на кожен із цих факторів, можемо значно

збільшити потенціал трансформаційних процесів за рахунок нарощування його інноваційної складової.

Такий підхід актуалізує питання щодо суб'єкта трансформації, який, на наш погляд, має співпадати із суб'єктом інноваційного руху. Управлінська система, яка працює за принципом “адміністративного керівництва”, не в змозі виступати в якості суб'єкта трансформаційних процесів. Вона може слугувати лише певним імпульсом (продуктивним або руйнівним) для цих процесів. Тоді як суб'єктом реально виступає педагогічне співтовариство, як внутрішньо мотивований на змінювання соціальний організм.

Перед кожним педагогом рано чи пізно постає проблема вибору: або стати провідником загальноприйнятої, узвичаєної освітньої доктрини, або йти шляхом створення і впровадження на практиці нових підходів до організації освітньої діяльності, які б сприяли самореалізації кожного конкретного учня. Цей вибір і визначає направленість й ефективність освітніх реформ. Стає зрозуміло, що реформа освіти – це, перш за все, реформа всього життя дитини, яка росте і розвивається, а не тільки і не стільки реформа педагогічного методу, тієї чи іншої спеціальної технології навчання. Якщо не проведена реформа організації життя дитини, то реформи методів навряд чи матимуть сенс.

При такому розумінні освітнього процесу педагог із “оракула, що володіє істиною” перетворюється на соціального архітектора способу життя дитини. Але це можливо за умови сформованості певного рівня професійно-педагогічної культури, яка, на жаль, змінюється повільними темпами. Так, переважаюча більшість учителів все ще продовжує дотримуватися “консервативно-охоронної” позиції по відношенню до “інформаційно-знаннєвої” освітньої парадигми. І якщо на рівні професійної свідомості спостерігається певний прогрес щодо орієнтації на новий освітній ідеал, то практична діяльність пересічного педагога не зазнає суттєвих змін.

Глибинні причини такого стану речей криються у змістовому спрямуванні соціального замовлення. Прерогатива встановлювати його завжди належала державі, звідси значущість реальної освітньої політики.

Поки що у переважній більшості країн пострадянського простору зберігається прагматичне ставлення до освіти, оскільки сама освіта все ще розглядається з позицій ресурсу, покликаного забезпечити розвиток виробничих сил. Недаремно мірилом престижності отриманої освіти сьогодні все більше стає ринок праці, на якому мало кого турбує здатність особистості до відтворення культури у всій її багатоманітності.

Аналогічною є орієнтація “теорії людського капіталу”, квінтесенція якої представлена у формулі: “Інвестиції у людський капітал – це будь-які дії, які підвищують кваліфікацію та здібності і, тим самим продуктивність праці... Витрати, які сприяють підвищенню чистієї продуктивності, можна розглядати як інвестиції, адже поточні витрати робляться з тим, щоб у подальшому багатократно компенсувати їх у зростаючому потоці прибутків” [153, с. 135].

Безперечно, роль знань в економічному розвитку стрімко зростає. Однак, економічна складова – це лише частина тієї місії, яку має виконувати освіта у XXI столітті. Адже так само стрімко зростає потреба в особистостях із новими соціальними якостями, у тому числі – інноваційною спроможністю. Відповідно змінюються й пріоритети освітньої діяльності у напрямі розвитку соціокультурного потенціалу особистості. Особливого значення це набуває у періоди підвищеної динаміки суспільних перетворень, оскільки інститут освіти здатен до “жорсткої селекції суспільних практик”, а “з допомогою освіти соціальні групи здійснюють рефлексію щодо вектору змін ... і співвідносять із нею свою поведінку” [72, с. 197].

У критичні моменти розвитку суспільства вкрай важливим стає уміння прогнозувати розвиток ситуації. Найбільш повну інформацію надають математичні моделі досліджуваного процесу. Так, єдиною адекватною сучасному стану розвитку освітнього простору методологією моделювання є синергетична методологія, заснована на використанні у якості змінних моделі кількох провідних параметрів порядку системи.

Прикладом може слугувати концептуальна модель макрорівня, сконструйована А. Панаріним і представлена у його праці “Християнський фундаменталізм проти ринкового тероризму” [188].

Система нерівностей є, на думку вченого, “формулою прогресу” суспільства. Перша нерівність у системі – це вимога більш високих темпів зростання міжгалузевого знання порівняно із галузевим знанням. “При такій нерівності галузеві наукові системи не зможуть поглинути усе напрацьоване на даний момент теоретичне знання; відповідний “залишок” являтиме собою специфічну “додану вартість”, що слугуватиме невичерпним джерелом галузевої науки” [188, с. 221]. Друга нерівність передбачає, що темпи зростання фундаментального знання повинні перевищувати темпи зростання прикладного знання. Ця нерівність утворює постійні резерви загальноінтелектуальних накопичень, які не “проїдаються” у процесі галузевих практик і тим самим стають постійним творчим викликом технократичній субкультури.

У наступній нерівності сформульована демографічна вимога: чим вищою є частка молоді у загальному складі населення, тим вищими є темпи прогресивних змін у суспільстві. Четверта нерівність передбачає, що темпи приросту часу, відведеного у житті людини на навчання, мають перевищувати темпи приросту часу, присвяченого роботі. І нарешті в останній нерівності йде мова про вищу динаміку приросту часу на дозвілля порівняно із відповідними показниками щодо часу роботи.

Представлена О. Панаріним “формула прогресу” являє собою формулу соціокультурної динаміки модерна, ефективність впровадження якої безпосередньо пов’язана із станом освіти на даному історичному етапі. Так, найбільш інформативною щодо сучасних проблем освіти і прогнозів її розвитку є друга нерівність системи. Принципи створення галузевих вищих навчальних закладів, які дають прикладні знання із розрахунком на якомога швидше задоволення потреб ринку, і фундаментальних закладів освіти докорінно відмінні. У першому випадку увага зосереджується на швидкому поверненні вкладених в освіту коштів і формуванні певних стандартних знань, умінь,

навичок, що регламентуються запитами зовнішнього ринку, галузі. Успішність діяльності такого навчального закладу визначається переважно розмірами капіталовкладень у його розвиток, а виникнути він може фактично “з нуля”, при відсутності належної науково-методичної бази. Поширення таких новоявлених юридичних, менеджментських, економічних навчальних закладів у вітчизняному просторі освіти на початку ХХІ століття призвело до перенасичення ринку праці відповідними спеціалістами, рівень підготовки яких є досить сумнівним [188, с. 228].

Навчання у вищих школах другого, фундаментального, типу зорієнтоване на довгострокову перспективу і має випереджуючий характер. Його основна мета – сформуванню умінь вчитися, самостійно ставити завдання і самостійно їх вирішувати, а отже, увага зосереджена на розвитку творчих здібностей студентів, стимулюванні їх до генерації знань. Для функціонування таких систем потрібна “ненульова пам’ять”, що у термінах системи освіти означає наявність наукових шкіл, які є своєрідними “хранителями” інформаційної бази фундаментальних знань. Саме тому ці навчальні заклади не можуть виникнути на “пустому місці”, лише за рахунок потужних капіталовкладень: вони потребують розвитку традиційних наукових шкіл і пріоритетних наукових напрямів.

Інший важливий аспект даної проблеми пов’язаний із розширенням і ускладненням мережі інформаційних комунікацій у сучасному освітньому просторі. Так само і у вищому навчальному закладі, що є складно структурованим організмом, ефективність використання творчої енергії залежить від дієвості усієї складної мережі нелінійних зв’язків як всередині системи, так і від зовнішніх зв’язків. Отже, успішність закладу освіти залежить не тільки і не стільки від фінансування, як від неперервного розвитку нелінійних зв’язків між суб’єктами освіти на різних рівнях, що формуються завдяки науковим конференціям, міждисциплінарним проектам, комплексним науковим роботам, навчальним програмам, олімпіадам і конкурсам.

Оскільки у фундаментальному ВНЗ генеруються так звані “відкладені знання”, які не затребувані поки що на зовнішньому ринку і не є злободенною потребою суспільства, то фінансування системи вищої фундаментальної освіти має здійснювати держава. Саме на такому рівні можуть здобути належну оцінку знання, які випереджують свій час. “Розвиток потребує вкладень у майбутнє, стратегічного бачення перспективи. А “здоровий глузд” фокусується на повсякденних запитах і потребах. Необхідно починати готувати спеціалістів, які знадобляться завтра, навіть якщо на сьогодні для них може не стати роботи” [83, с. 64].

У кібернетичній теорії систем англійським біологом і математиком У. Р. Ешбі у 1950 році було сформульовано “правило надлишкового різноманіття”. Його суть у тому, що “під час загострення кризи ймовірність збереження складної системи пропорційна накопиченому у ній різноманіттю, причому вирішального значення набувають ті елементи, які на попередньому етапі існування системи залишалися функціонально непридатними” [86]. Це правило узгоджується із ще одним емпіричним узагальненням, яке антрополози назвали “законом еволюційного потенціалу”: чим більш спеціалізованою і адаптованою є система до певної стадії еволюції, тим нижча її здатність до переходу на наступну стадію. Нові структури виникають раніше, ніж стають еволюційно затребуваними. На ранніх стадіях свого існування вони, як правило, малопродуктивні і не конкурентоздатні, але система є не настільки жорсткою, щоб ліквідувати непотрібну поки що новизну. Ця новизна у сучасній цивілізації є результатом фундаментальних досліджень.

На сьогодні накопичений за радянський період надлишковий ресурс фундаментальності освіти вичерпано. Таким чином, період нестабільності не закінчився, а ресурс добіг кінця, і нового “надлишкового різноманіття” не виникає. Та ж сама система вищої освіти перебудувалася на ринкову модель, що передбачає не генерацію, а редукцію знань. Прогнози такої політики є досить невтішними, особливо, якщо враховувати відсутність гармонії між інтересами розробників інновацій, інвесторів і держави.

Повертаючись до “формули прогресу” А. Панаріна, акцентуємо увагу на третій вимозі системи щодо демографічної ситуації у країні. Дійсно, якщо частка молоді у загальному складі населення є незначною, то освітня галузь втрачає здатність до відтворення: із освіти йде молодь, яка володіє новими технологіями і новими знаннями, а отже, ці технології і знання стають недоступними для нового покоління учнів. Так само втрачається можливість передачі старшому поколінню досвіду щодо новітніх інформаційних технологій, освоєних молоддю.

Що ж до четвертої нерівності системи, то вона формалізує концепцію неперервної освіти, яка набуває у сучасному суспільстві все більшого значення. Кожні 4-5 років людина постає перед необхідністю кардинально оновлювати знання або здобувати нову професію. Цей термін скорочується вдвічі, якщо мова йде про комп’ютерні технології. Враховуючи такі виклики часу, необхідно навчатися здобувати знання самостійно, навчатися самоорганізації. Але це можливо лише за умови наявності фундаментальних знань, адже не маючи міцного фундаменту, не збудуєш “будівлі” із прикладних знань. Як бачимо, нерівності “формули прогресу” пов’язані між собою складними прямими і зворотними зв’язками.

П’ята, остання нерівність формули, утверджує перевагу вільного часу (дозвілля), порівняно із часом, відведеним для роботи. На думку А. Панаріна, дозвілля є часом позаутилітарного користування продуктами культури. По відношенню до освіти дана нерівність виражається у необхідності розвитку й удосконалення виховної системи, що дозволить розширити освітній простір в цілому й життєвий простір кожної дитини зокрема.

Виховна система, так само як і система фундаментальних знань, характеризується певною інерційністю, уповільненим розвитком, що й обумовлює тривалу життєздатність ідей і знань. Водночас А. Панарін відзначає, що нація, яка ледве встигла залучитися до цивілізованого дозвілля, фактично це дозвілля втратила, адже робочий час збільшується за рахунок сумісництва різних напрямів діяльності: за місцем основної роботи і поза нею.

“Усе факультативне, що існує під знаком цікавого, але не обов’язкового, усе поліфункціональне і багатовимірне неухильно скорочується і відступає під тиском незаперечного, однозначного, недосяжного для вільної рефлексії. Часовий горизонт особистості звужився як ніколи: у системі мотивації відбулася переорієнтація на користь злободенної стурбованості. Від перспективного до короткочасного – такий вектор життя, заданий новою системою ринку” [188, с. 13].

Таким чином, на сьогодні “ринок” визначає кон’єктуру прикладних інноваційних розробок. В такому випадку очікується швидкий “вихід”, орієнтація на зовнішню ситуацію і робота, здатна задовольнити злободенні запити суспільства. Генерації нових знань у цій ситуації не відбудеться, бо пріоритетними залишатимуться нефундаментальні дисципліни – юриспруденція, економіка, туризм, менеджмент, від яких не варто очікувати “відкладених” результатів, вони повинні працювати “тут і зараз”. Основною статтею фінансування за таких умов стає комп’ютерне оснащення, а термін навчання не перевищує п’яти років.

Інше становище у сфері фундаментальних наук, перш за все, фізики, хімії, біології. Пріоритетним для них є генерація “несвоєчасних” знань, які будуть затребувані в майбутньому. Фінансування – державне, адже жоден приватний навчальний заклад не буде фінансувати дослідження, результати яких будуть приносити прибутки через 20-30 років. Фінансові потоки у такому закладі мають бути спрямовані на розвиток наукових досліджень і проведення відповідних презентацій цих заходів, організацію обміну студентами, викладачами як на регіональному, так і міжнародному рівні.

Слід наголосити на ще одній відмінності між фундаментальною і прикладною системами освіти. У першому випадку необхідною умовою стає поліфонічність, міждисциплінарність. Це мають бути університети в істинному розумінні цього слова, де проблемне навчання тісно пов’язане із науково-дослідною роботою, що відбувається не перетині наук (біофізика, біохімія, фізхімія, математична лінгвістика). Саме у таких університетах зможе

розвиватися фундаментальна наука. У другому випадку мова йде про вищі навчальні заклади практичної спрямованості, які готують в першу чергу інженерів, а вже потім юристів, економістів, менеджерів, які й будуть обслуговувати виробництво.

Запропонований механізм модернізації освіти і науки, за висловом А. Панаріна, не є “Прометеевим проектом модерну”. Це не біхевіористична модель знання, що встановлює певну кореляцію між “входом” і “виходом”, залишаючи поза увагою “чорний ящик” прихованих субстанцій буття. Навпаки, така комплексна модель освітнього простору із обґрунтуванням його ієрархічних вимірів є спробою фундаменталізації за Хайдеггером, яка покликана досягнути глибинні основи буття нового суспільства.

4.2. Стратегії дослідження комунікативних процесів у просторі освіти

У процесах глобалізації та інтеграції європейських країн на початку ХХІ століття домінуючою тенденцією стає зростання ролі комунікації як способу регулювання взаємодії індивідів, груп та спільнот. Розвиток техніко-технологічних засобів комунікації, з одного боку, зближує різні культури, надає нові можливості для соціалізації особистості в освітньому просторі. Водночас віртуалізація комунікаційних процесів, підвищення впливу інтерпретаційних схем на почуття та настрої мас, створює сприятливі умови для маніпулювання суспільною свідомістю. Таким чином, набуває актуальності проблема розрізнення комунікативних процесів в освітньому просторі м'якого і жорсткого типу. Потреба в управлінні комунікаціями у просторі освіти певного типу обумовлює необхідність дослідження відповідної комунікативної стратегії, що виявляється в осмисленому плануванні та реалізації соціальної взаємодії.

Комунікативна стратегія являє собою концептуально оформлений в технології світоглядний “намір”, що передбачає вибір того чи іншого

комунікативного простору, типу взаємодії, а отже, одного чи декількох дискурсивних вимірів, в яких ми і вибудовуємо дискурс комунікації.

Дослідження сутності та функціональних ознак комунікативних стратегій у різний час здійснювалося Л. Виготським (концепція інтеріоризації соціального досвіду), О. Леонтьєвим (положення про діяльнісну основу особистості), К. Левінім (теорія групової динаміки), К. Ховландом (теорія переконання) та іншими дослідниками, які обґрунтовували соціально-дискурсивну природу особистості та ідентичності. Важливими для розуміння природи комунікативних стратегій є дослідження у галузі семіотики, згідно з якими комунікативні прорахунки пов'язані із неправильним використанням знаків.

Не піддаючи сумніву правомірність тих чи інших теорій і методів дослідження соціальної комунікації, вважаємо доречним дати характеристику двом найбільш загальним і фундаментальним (як в історії філософського осмислення спілкування, так і з позицій сучасних дослідників) стратегіям у дослідженні комунікативних процесів.

Вихідним пунктом теорії і методології стратегій першого типу – “суб’єкт-центрованих” – є суб’єкти та їх діяльність. Цей клас теорій включає не лише монологічні, у тому числі “прагматично-інструментальні”, моделі спілкування, а й різноманітні форми “діалогізму” у філософських дослідженнях комунікації, зокрема й ті, де точкою відліку виступає не “Я”, а “Інші”. При цьому можемо вести мову як про індивідуальні, так і колективні, інституціональні або історичні “суб’єкти”.

Стратегії протилежного типу можна охарактеризувати як “системно-структурні” або “функціональні” моделі спілкування. Їх теоретики декларують прагнення до повного усунення “суб’єкта” й усієї герменевтичної проблематики, до заміни суб’єктів “функціями”. За такого підходу предметом дослідження виступає не діяльність і свідомість людини, а системи усталених способів і форм взаємодії, “дискурсів”, практик та інших “надіндивідуальних структур”, які існують й функціонують у даному суспільстві.

Філософське освоєння “комунікативної” проблематики і становлення теорій соціального спілкування розпочалося в епоху “філософської класики”. На Заході такою епохою стала еволюція німецької філософії у період від І. Канта до К. Маркса.

У докантівській європейській філософії існування інших індивідів як суб’єктів – там, де про це заходила мова, констатувалося як емпіричний факт і не розглядалося як важлива філософська проблема. Кант вперше заговорив про наявність підстав “визнавати, окрім свого існування, ще й існування усіх інших істот” як “чисто метафізичне”, тобто таке, що вирішується умоглядно, без звернення до досвіду [104, с. 144]. Слід мати на увазі, що метафізичним у даному контексті є не питання про необхідність співіснування інших мислячих істот (адже питання про існування будь-кого, включаючи й Бога, не може вирішуватися апіорно, без звернення до наявного або потенційного досвіду), а питання визнання їх можливого співіснування як моральних особистостей.

Проблема взаємного визнання у процесах соціального спілкування, започаткована Кантом, в подальшому стала однією з провідних для філософських досліджень. У розмірковуваннях Канта про існування інших мислячих індивідів як моральних суб’єктів мова йшла не про реальну взаємодію суб’єктів та їх свідомості, а лише про мисленнєві орієнтації суб’єкта на “можливих інших”. Спілкування ж у широкому розумінні, як синонім взаємодії (і не лише людей) філософ представив як одну із категорій чистого розуму, а його необхідність (як неможливість існування явищ, не включених у процеси взаємодії) ним постульована у третій “аналогії досвіду” як всезагальний закон природи.

Предметом прагматичної антропології, як це видно із пізньої роботи Канта “Антропологія з прагматичної точки зору”, є людина, яка впливає на інших людей і на саму себе, а також зазнає впливу з їхнього боку, тобто перебуває у взаємодії з ними. Різноманітні процеси такого спілкування утворюють неповторну палітру суспільного життя, необхідні для нього умови і механізми існування.

Перспективними для подальших теоретичних розвідок у даному напрямі стали ідеї Фіхте і Шеллінга, які обґрунтували значущість спілкування для становлення індивідуальної самосвідомості. Співіснування “інших Я” і взаємне визнання індивідів було оголошено необхідною передумовою формування індивідуальності, індивідуальної самосвідомості і практичної свободи індивідів. Так, Ф. Шеллінг обстоював думку, що індивідуальність і усвідомлення власної неповторності може сформуватися лише у процесі спілкування з іншими людьми, без нього не мислиме саме існування світу і його пізнання [267, с. 410].

Без перебільшення можна стверджувати, що універсальна теорія спілкування філософського рангу вперше була представлена в марксизмі. Спілкування осмислюється К. Марксом як мережа різнорівневих взаємодій між індивідами у процесах відтворення суспільного життя, зокрема матеріального виробництва. Суб’єкти спілкування й самі комунікативні процеси (їх конкретний зміст, типи, форми, способи і засоби спілкування), таким чином, набули суспільно-історичної визначеності. Поширення марксизму стало визначальним для активного розвитку в період з II половини XIX століття до середини XX століття “системно-функціонального підходу” не лише по відношенню до спілкування, а й до суспільної діяльності в цілому.

Проте, переважаючими в означений період, як у кількісному плані, так і за ступенем впливу, були теорії соціального спілкування, в яких утверджувалися “суб’єкт-центровані” комунікативні стратегії. Більшість теорій – від екзистенціальних і феноменологічних до прагматичних і позитивістських, як і усі форми герменевтики і філософські теорії розуміння – втілювали у найрізноманітніших варіантах саме цю модель.

“Системно-структурні” або “функціональні” стратегії філософського осмислення спілкування набули поширення після так званої “структуралістської революції”, яка пов’язується із працями К. Леві-Стросса. Визнання права на існування за “безсуб’єктними” суспільними структурами, “дискурсами” і “життєвими практиками”, які не мають “автора-творця”,

призвело до того, що місце взаємодіючих суб'єктів посіли самодостатні і самовідтворювані системи. У контексті таких передумов Ж. Дерріда і М. Фуко, при усій відмінності їх ідей, виявилися солідарними у бажанні “позбавитись” суб'єкта. Як наслідок, з'являється самодостатній “текст”, у якому і автор (художник, письменник), і реципієнти (публіка) виявляються лише його функціями.

Слід зауважити, що можливість системно-структурних (нібито безсуб'єктних, а насправді функціональних) стратегій дослідження комунікативних процесів не має однозначного зв'язку із “пост-структуралістськими” чи постмодерними конструктами. Показовою у цьому плані є теорія соціальних систем Н. Лумана, у якій суспільство, соціальна система найвищого рівня, постає як комунікаційна суперсистема, що здійснює автопоезис і не передбачає в якості своїх елементів живих індивідів.

Таким, чином у двох стратегіях філософського осмислення процесу спілкування – суб'єкт-центрованої та функціональній – виявляються дві протилежні теоретико-методологічні установки, що й визначили усю історію соціально-філософської думки. Перша – це “сингуляризм” або “соціальний атомізм”, що виходив з первинності індивідів та їх діяльності по відношенню до суспільства, друга – соціальний “універсалізм”, який постулював примат суспільства над індивідом. Їх симбіоз видається безперспективним, а взяті окремо ці теорії являють собою дві крайні форми редукціонізму.

Аналогічною є ситуація і з “суб'єкт-центрованою” і “системно-структурною” стратегіями у теоріях спілкування: абсолютизація однієї з них неприйнятна, з огляду на однобічність філософського осмислення процесів комунікації. Проте кожна із них фіксує реально існуючі структури і механізми соціальної взаємодії у просторі освіти, розкриваючи тим самим “м'який” або “жорсткий” характер освітньої комунікації.

Отже, на основі узагальнень філософської думки визначальною для формування м'якого освітнього простору вважаємо пріоритетність у розвитку

суспільної свідомості суб'єкт-центрованої стратегії дослідження соціальної взаємодії, для жорсткого – системно-структурної або функціональної стратегії.

Розглянемо провідні комунікативні стратегії з позиції соціологічної науки.

Соціологія пропонує три типи комунікативних стратегій: презентація, маніпуляція, конвенція. Вони мають суттєві відмінності за рівнем відкритості, симетрії і способом комунікації. Так, презентаційний тип є пасивною комунікацією, маніпуляційний – активною, а конвенційний – інтерактивною комунікацією. Основними засобами для презентації є послання, для маніпуляції – повідомлення, для конвенції – діалог.

Окремими дослідниками виділяється ще й опозиційний тип комунікативних стратегій, однак “опозицію” навряд чи можна вважати самостійною комунікативною стратегією. Опозиція – реакція контрагента на маніпуляційні дії агента впливу. Вона не є конструктивною і смислоутворюючою, а являє собою реакційну (з точки зору напрямку руху смислів) структуру комунікації. Іншими словами, опозиційний смисловий простір завжди перебуває всередині маніпулятивного комунікативного простору, до певної міри йому протидіючи, але ніколи не здобуває першості. Концептуально комунікативні дії опозиції завжди є реагуванням.

Конвенціоналізація, як процес застосування конвенціональної комунікативної стратегії у просторі освіти, має принципові відмінності від маніпуляції щодо змісту, об'єкту діяльності і характеру використовуваних інструментів. Так, об'єктом діяльності конвенціональних комунікативних дій є не суб'єкти (як у випадку маніпуляції), а певні проблемні питання, вирішення яких потребує партнерських відносин. Інструменти конвенціональних комунікативних дій мають відкритий, прозорий характер, а змістом конвенціоналізації є деліберативний процес, тоді як зміст маніпулятивної комунікативної стратегії зосереджений на управлінні поведінкою.

Визначальною ознакою конвенціональної стратегії є те, що даний тип комунікації позбавлений ідеологічного забарвлення й не обмежується рамками певної наукової картини світу. Власне кажучи, цілісна картина світу віддається

у повне володіння особистості, куди суспільна свідомість при посередництві владних структур та відповідної ідеології має досить обмежений доступ.

Найбільш розповсюдженою є конвенціональна комунікація, яка здійснюється у рамках неідеологічних соціальних проєктів, ініційованих і реалізованих в демократичному суспільстві при підтримці тих чи інших громадських організацій, корпорацій. Сама ж конвенція (як суспільний договір) є динамічним діалогом, що відбувається між різними структурними ланками проєкту у ході його реалізації.

Маніпулятивні технології мають на меті управління ситуацією через управління поведінкою людей. Конвенціональні – передбачають управління ситуацією через взаємодію й узгоджену поведінку людей. Для конвенціональних технологій інструменти комунікації не є інструментами управління, більш того, замість терміну “управління” використовується поняття “модерація” комунікації, а вчитель, як координатор комунікативних процесів в освітньому просторі, виступатиме “модератором”.

Завдання конвенціональної комунікативної стратегії тексту чи усного мовлення – забезпечити комунікацію між різними сегментами аудиторії, яка сприймає цей текст або усну промову, й за допомогою цілої низки консенсусів отримати результат – конвенцію, тобто такий змістовий договір, який дозволить, з одного боку, втілювати у життя певні практичні задачі, а з іншого боку, сприятиме відтворенню комунікативного процесу вже на новому щаблі розвитку й захисту від маніпуляцій.

Маніпуляційні технології не придатні для створення сталої, на рівні громадянського суспільства, структури комунікативного середовища. Для підтримки її життєздатності завжди буде потрібна влада (політична, фінансова, ідеологічна). Інакше кажучи, маніпулятивне комунікативне середовище не здатне до самовідтворення й руйнується при першому ж послабленні влади або в моменти її кризи.

В цілому ж, необдумані або навмисно використовувані маніпулятивні способи подачі інформації, непропорційне співвідношення комунікативних

повідомлень щодо їх функціональних ознак відчужують суб'єкта, який сприймає інформацію, від реалій життя, порушують цілісність і глибину сприйняття ним навколишньої дійсності, сприяють деформації картини світу у свідомості індивіда, що врешті-решт призводить до його соціокультурної дезорієнтації, а далі – до руйнівних процесів у суспільстві.

В цих умовах освіта, що так само, як інформаційне середовище, є потужним каналом формування нових смислів, здатна протистояти ентропійним процесам у суспільстві. У зв'язку із цим актуалізуються такі специфічні можливості освіти, які, з одного боку, дозволяють зберегти і транслювати традиції, певні зразки і норми, а з іншого – трансформувати, привносити ззовні нові ідеї, виробляти нові смисли, які б узгоджувалися із змінами, що відбуваються у суспільстві. Складність реалізації цих можливостей полягає у тому, що в освіті знаходять своє відображення усі суспільні інноваційні тенденції, з їх позитивними і негативними факторами. Вкрай важливо, аби новації, узгоджуючись із соціокультурним контекстом суспільства, не привносили в освіту негативні явища із масової культури й відповідали основним цілям освітньої діяльності, в першу чергу – формуванню Людини.

В інформаційному суспільстві, де аудіовізуальна інформація і комунікація набувають все більшого поширення, змінюється характер культури, усталені норми співжиття людей, їх світоглядні орієнтири. У такому суспільстві формується новий освітній простір, розвиток якого безпосередньо залежить від того, в якій мірі країна, соціальна група або окремих індивід мають доступ до новітньої інформаційно-комунікативної системи. Серцевиною такого освітнього простору стає вже не просто людина, а “людина мережі”.

Поняття “освітній простір” найбільш точно розкриває специфіку динамічного розвитку освіти в культурі, оскільки акцентує увагу на рухливості “кордонів” освіти, її відкритому характері. Залежно від соціальних, політичних та інших факторів, освітній простір може бути відносно замкненим, контрольованим і організованим ззовні. Його організація і регулювання можуть бути демократичним або авторитарним чи навіть тоталітарним.

У будь-якій країні доступність інформації відносна і залежить від політичного устрою. Саме з проблемою доступності інформації пов'язаний характер освітнього простору, його змістова наповнюваність. Якщо для держави пріоритетом є підвищення освітнього рівня нації, то на відповідному рівні відбувається й інформаційне та технологічне забезпечення освіти. При цьому використовуються конвенціональні комунікативні стратегії, які передбачають управління освітньою ситуацією через взаємодію й узгоджену поведінку суб'єктів освіти. Це стає можливим у відкритій соціальній системі, яка базується на інструментальній раціональності, дескранізації соціальних і політичних норм і процедур, варіативності щодо соціального статусу його членів. На думку К. Поппера, у відкритому суспільстві, по-перше, законним є вільне обговорення, і результати публічних дискусій впливають на політику; по-друге, у ньому є інститути, які сприяють волі тих, хто не шукає вигоди” [203, с. 245]. Отже, плюралізм, який має місце у діяльнісному діалозі, є ознакою відкритої соціальної системи.

Притаманні їй комунікативні стратегії виявляються у наступних характеристиках:

- кожен учасник комунікативного процесу розглядається як рівноправний співрозмовник, який має право на активну позицію;
- усі аргументи представлені відкрито;
- учасники не потребують посередників і можуть розраховувати на продовження комунікації;
- немає анонімних учасників комунікативного процесу.

Якщо ж держава прагне жорстко контролювати весь спектр інформації, використовуючи при цьому маніпулятивні комунікативні стратегії, освітній простір набуває “закритого” характеру, трансформуючись у систему. А функціонування його внутрішніх структурних елементів цілковито підпорядковується базовим, стратегічним цілям держави. Відповідно активність, як сутнісна характеристика суб'єкта, у такій системі не є затребуваною. Індивід стає об'єктом без права бути активним суб'єктом в його

самоідентифікації та визначенні власного ставлення до існуючого порядку речей.

Визначальними для комунікативних стратегій у такому випадку стають такі фактори:

- відсутність рівноправного статусу учасників комунікації;
- неприйнятність діалогу (учасники комунікативного акту або не оповіщаються про прийняті рішення, або оповіщаються через посередників);
- аргументи замінюються мотивами окремих людей або спільнот;
- дискусія перетворюється на протистояння, де обвинувач виступає як анонім.

В першому випадку освітній простір характеризується нами як “м’який”, у другому – його становлення відбувається за “жорстким” сценарієм. Слід зазначити, що в обох випадках освітній простір є вкрай неоднорідним утворенням, що виявляється у паралельному функціонуванні не лише загальнодоступних державних освітніх закладів, а й елітних університетів, коледжів, шкіл, навчання у яких недосяжне для більшої частини суспільства. Таке структурування освітнього простору відображає об’єктивне розшарування населення за рівнем доходів як у межах однієї країни, так і в міжнаціональному вимірі.

Глобалізація комунікації, що набирає обертів із зростанням можливостей Інтернету, радикально змінює внутрішню структуру і зміст освітнього простору, спонукає до пошуку нових комунікативних стратегій. Під впливом новітніх досягнень у галузі інформаційно-комунікативних технологій глобалізується й освітній простір. Відбувається “зрощення” засобів комунікації (телевізора, комп’ютера, факсу тощо) в одну систему. Культура, що складалася під впливом книг, журналів, газет і радіо поступається місцем новій екранній культурі, заснованій на взаємодії усіх традиційних форм передачі інформації з комп’ютером.

Відкритість освітніх систем, збільшення потоків інформації, інтенсифікація обміну студентами, викладачами, інноваційним досвідом між

різними у змістовому та структурно-організаційному плані педагогічними системами забезпечили можливість оновлення цих систем. Адже у взаємодії якісно відмінного формується уявлення про специфіку системи, її актуальність, локалізованість у просторі. Усе це стає інструментом для конституювання нового глобального освітнього простору.

Таким чином, сучасний освітній простір характеризується відкритістю і рухливістю, незамкненістю; освітні ситуації розвиваються за принципом нелінійності, що відкриває для людини нові можливості і, водночас, призводить до нових ризиків. У функціонування інваріантної складової простору освіти втягнені глобальні природні процеси, енергетичні та інформаційні потоки. Простір вже сам освоює себе, його структура дійсно стала схожа на делезівську різому, де будь-яка точка може об'єднатися з іншою, бо на її шляху не стоїть Центр.

Відсутність такого Центру вивільняє простір і відкриває можливості для розвитку особистостей, здатних до саморозвитку і самоактуалізації. Людина з об'єкту маніпуляцій перетворюється на свідомого суб'єкта, який самостійно формує свою життєву стратегію. Водночас розуміння людини як центрального суб'єкта, який ініціює і організує процес своєї освіти, потребує переосмислення вихідних принципів взаємодії його з іншими суб'єктами освітнього простору.

У дослідженнях з філософії освіти освітній простір розглядається як впорядкована стійка взаємодія учнів із відкритим соціально-освітнім середовищем. Простір охоплює як учасників освітнього процесу, так і ту частину навколишнього середовища, яка забезпечує реалізацію цього процесу. Освітній простір визначається як форма процесу освіти, зміст якого і відображає взаємодію учня із освітнім середовищем.

Взаємодія у глобальному вимірі інформаційного суспільства об'єднує різні локальні освітні середовища та забезпечує використання здобутків інноваційних освітніх проєктів однієї країни в освітньому просторі інших. Це створює подібні освітні ситуації на теренах різних країн, що, в свою чергу,

сприяє результативності освіти як інтегрального явища, яке характеризується взаємним зближенням і взаємодоповнюваністю національних освітніх систем.

Слід відзначити також синхронізацію дій, що досягається регулюванням цих проектів відповідними наднаціональними інститутами, і як наслідок, вихід національних освітніх систем за межі окремої держави, і поступове формування єдиного освітнього простору як найбільш ефективної форми реалізації завдань освіти майбутнього. Інакше кажучи, у сучасній освіті інтегровані кооперація і асиміляція як види соціальних процесів.

Таким чином, сучасний освітній простір формується під впливом взаємопов'язаних факторів: по-перше, нових освітніх технологій, які відкривають необмежений доступ до інформації, по-друге, потреб суспільства, державних інститутів, зацікавлених у розповсюдженні нових знань, соціально значущих цінностей. Тим самим освітній простір формується “знизу” і “зверху”. Його межі постійно розширюються, що пояснюється розширенням світу культури. Цілком природно, що серед різноманітних факторів, які стимулюють розгортання освітнього простору, провідними виступають соціальні потреби, які врешті-решт й визначають характер комунікативних стратегій.

Виявлення й обґрунтування найбільш прийнятних для сучасного суспільства типу комунікативних стратегій потребує системного і цілісного дослідження моделей соціокультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору, їхнього генезису та технологій реалізації.

Із позицій педагогічної науки традиційною вважається моносуб'єктна модель взаємодії суб'єктів освітнього простору, яка знайшла своє відображення у двох провідних концепціях навчання і виховання.

Перша ввібрала в себе так звані теорії вільного розвитку і навчання, що в основі своїй мали ідеї Ж.-Ж. Руссо та Л. Толстого, а теоретико-експериментальну традицію було сформовано працями Ж. Піаже, Е. Еріксона, в яких досліджувався генезис когнітивних і моральних структур у психіці дитини. У цих теоріях, що отримали назву інтерналістських, розвиток дитини

представлений як автономний процес дозрівання. Навчання і виховання жорстко регламентовані особливостями біологічного і психологічного дозрівання, оскільки засвоєння дитиною навчального матеріалу визначається рівнем її актуального розвитку.

Альтернативою інтерналістській теорії стала ідея цілеспрямованого виховання і навчання, яка розкривається у численних концепціях біхевіорального контролю та інтеріоризації предметних дій. Сутність цих концепцій, названих екстерналістськими, полягає у тому, що розвиток дитини осмислюється як цілком гетерономний процес формування особистості, зумовлений зовнішнім впливом з боку дорослих (батьків, учителів, соціального оточення). Відповідно, тип навчання і виховання, які у біхевіоральній традиції ототожнюються із техніками і процедурами модифікації поведінки дитини тими чи іншими засобами, визначає ступінь успішності розвитку дитини.

З розвитком педагогічної думки інтерналістські теорії піддавалися критиці і розглядалися як ворожі пануючій ідеології, науковому світогляду. Єдино прийнятною на тривалий час була визнана концепція інтеріоризації, що зазнала бурхливого розвитку у 50-60 рр. минулого століття. В цілому ж, пошуки найбільш оптимальної моделі педагогічної взаємодії не виходили за межі екстерналістського моносуб'єктного підходу. Саме тому інтереси, мотиви дитини, її суб'єктність сприймалися як необхідні, але не провідні чинники педагогічного впливу.

Моносуб'єктна екстерналістська модель взаємодії була зумовлена потребами індустріального суспільства, яке вимагало сумлінних виконавців, здатних тривалий час здійснювати однотипну діяльність. Власне кажучи, в її основі – схема матеріального виробництва: від постановки мети та розробки відповідної технології із подальшим застосуванням цієї технології до наявної сировини, вихідного матеріалу – до отримання результату, продукту із завчасно визначеними характеристиками. У цьому нас переконує детальний аналіз традиційного виховного процесу щодо його організаційних елементів, серед яких провідними вважалися: постановка цілей виховання, виявлення найбільш

прийнятних шляхів реалізації цих цілей, складання плану роботи, розподіл серед учнів доручень і певних “ділянок” роботи, що має виховний потенціал, пояснення і контроль ходу діяльності, підведення підсумків.

Можна констатувати, що за таких умов учитель виступає у ролі суб’єкта виробництва, а учень – у ролі матеріалу, з якого необхідно “виготовити” продукт – особистість, яка у відповідності із суспільним ідеалом володіє певним об’ємом знань, умінь, навичок, а також має відповідні усталеним нормам особистісні характеристики.

В основу моделі педагогічної взаємодії нового типу покладено гуманістичну ідею співробітництва як спільної розвивальної діяльності суб’єктів освіти, для якої характерне взаєморозуміння, проникнення у духовний світ одне одного, колективний аналіз ходу і результатів цієї діяльності. Освітній процес у цьому випадку здійснюється виходячи з потреб та інтересів кожної із сторін – учителя й учня. Модель педагогічної взаємодії, що забезпечує одночасний розвиток, саморозвиток, самореалізацію вихованців і педагогів, називають дводомінантною, підкреслюючи тим самим ціннісно-сміслову рівність її учасників (Д. Джонсон, Р.Джонсон, І. Колесникова). В рамках цієї моделі головним завданням педагога стає організація умов не лише для здійснення проблемно-методологічної стратегії навчально-пізнавальної діяльності учнів, але і включення їх у процес гуманістично-орієнтованого діалогу.

В обґрунтування комунікативних стратегій, які б відповідали сутнісним ознакам дводомінантної моделі взаємодії суб’єктів освіти, вагомий внесок зроблено М. Бахтіним. І хоча дослідник не вживав сам термін “стратегія”, проте вказував на стратегічний характер спілкування: “коли ми будуємо своє мовлення, нам завжди уявляється наше висловлювання у всій своїй цілісності... Ми не нанизуюмо слова, не йдемо від слова до слова, а ніби заповнюємо потрібними словами ціле” [14, с. 266]. Транстекстуальна структура висловлювання (комунікативної події) і є змістовим наповненням поняття “комунікативна стратегія”. У діалогічній концепції мови М. Бахтіна знаки не існують поза спільної діяльності людей. На думку дослідника, індивідуальні

висловлювання не є індивідуальним фактом, оскільки загальні риси усіх індивідуальних мовленнєвих актів утворюють соціальний результат. “Буття, що відображене у знаку, не просто відображене, але преломнене в ньому, завдяки перехрещенням різноспрямованих соціальних інтересів у межах одного знакового колективу [12, с. 27-28].

Подібно до того, як кожному суб’єкту передують об’єкти, так і кожній особистості передують інші особистості, кожному Я передують Ти. Я є відношенням до Ти, завдяки чому й реалізується істинне призначення людини. Відносини між Я та Ти розглядаються дослідником не як суб’єктивна подія, оскільки Я не уявляє (не суб’єктивує) Ти, а зустрічає його. Поняття “між” підкреслює розрив як особливу дистанцію між Я і Ти, що виступає тим місцем, де реалізується істинне буття діалогічної людини. У бахтінській концепції діалог стає моделлю мови, думки, свідомості, особистості, суспільства, культури, історії, кожна з яких формується під час зустрічі з Іншим.

Таким чином, педагогічна взаємодія гуманістичного спрямування передбачає діалогічну форму комунікативної події. Ефективність такої взаємодії суб’єктів освіти залежить від ступеню реалізації принципів проблематизації, персоніфікації та індивідуалізації.

Так, депроблематизована педагогічна взаємодія за своєю сутністю є репродуктивною: дорослий пропонує дитині певний навчальний матеріал – вона його засвоює. Якщо ж учитель стимулює пізнавальну активність учнів, створює сприятливі умови для пошуку і розв’язання дослідницьких проблем і задач, маємо проблемне навчання в дії.

Принципу персоніфікації протистоїть рольовий характер взаємодії учасників освітнього процесу, яка жорстко детермінована рольовими ситуативними вимогами, приписами, очікуваннями. Згідно із цими рольовими атрибутами, учень не повинен висловлювати сумніви у компетентності учителя, не погоджуватися з ним. В той же час, учителю забороняється одверто виявляти перед учнівською аудиторією емоції страху, образи, сорому тощо. Персоніфікація педагогічної взаємодії вимагає адекватного включення в

освітній процес тих елементів особистісного досвіду, а саме почуттів, емоцій і відповідних їм дій і вчинків, що не регламентовані рольовим очікуванням і нормативам.

Наступний принцип розкриває роль індивідуалізації у педагогічній взаємодії. Деіндивідуалізована взаємодія є формальною, у ній інтересам і здібностям дитини відводиться другорядна роль, а оцінювання успішності учнів відбувається за так званими відносними соціальними нормами, коли показники у навчанні дитини порівнюються не з її минулими досягненнями, а з результатами навчальної діяльності інших дітей. У такій взаємодії немає місця інтересам і творчим пошукам дитини поза шкільним уроком, у чому б вони не виявлялися: колекціонуванні листівок, написанні віршів, захопленні футболом.

Індивідуалізація взаємодії суб'єктів освітнього простору передбачає звернення до глибинних філософських і культуротворчих основ освітньої діяльності і, відповідно, виявлення й культивування в кожному учневі індивідуальних, специфічних елементів інтелектуального і духовного розвитку.

Зазначені принципи тісно пов'язані між собою, у своєму гармонійному поєднанні вони слугують спільній меті – створенню нового освітнього простору, пріоритетом для якого стане відмова від технократизму, звернення до філософської думки, віковічних джерел культури, загальнолюдських цінностей, до особистості як самоцілі суспільного прогресу.

На основі узагальнень провідних ознак та принципів реалізації моносуб'єктної та дводомінантної моделей педагогічної взаємодії концептуалізуємо два типи комунікативних відносин (комунікативних стратегій): нормативно-пізнавальні стратегії (або репрезентативні) і проєктні.

Нормативно-пізнавальна комунікативна модель може бути представлена у логічній схемі суб'єкт-об'єктних відносин, в якій вибір для учасників комунікативного акту обмежений лише двома позиціями: “казуально-пояснювальною”, регламентуючою, монологічною позицією учителя (в даному випадку він виступає як особа, наділена привілеєм “знати істину”, а також визначати тих, хто виголошує “істинні судження”) і пасивною, сприймаючою

позицією учня. Ці позиції знаходять своє вираження у так званих пізнавальних реченнях-висловлюваннях, які у формі “істинних суджень” транлюються безпосередньо від учителя до учня. Теоретичні речення-висловлювання є, перш за все, “реченнями в собі”, які виключають наявність суб’єкта висловлювання, а тому між ними, в силу їх граничної формалізації, можливі лише предметні або предметно-логічні відносини. Даний тип комунікативних відносин характеризується або абсолютною тотожністю суб’єктів комунікації (спілкування відбувається ніби у площині однієї (єдиної) свідомості), або їх повною чи частковою редукцією.

Можна стверджувати, що в рамках даної комунікативної моделі виникає певний тип знання, який ми умовно позначимо як “нормативне знання” – певний зразок, орієнтир, покликаний ввести учня у контекст тієї чи іншої навчальної дисципліни. Реалізація цієї моделі потребує спеціальної техніки, мова йде, зокрема, про риторику, з допомогою якої відбувається трансляція нормативного знання. Таким чином, репрезентативна або нормативно-пізнавальна комунікативна модель комунікації “вчитель – учень” передбачає переважно предметно-логічні, риторичні відносини.

Особливість другої комунікативної моделі, проектної, полягає у трансформації уявлень про цілі педагогічної діяльності, роль учителя в освітньому процесі. В рамках цієї комунікативної стратегії необхідність трансляції знань втрачає своє першочергове значення, натомість актуалізується проблема вироблення способів суб’єктивації. У результаті такого роду суб’єктивації відбувається перехід суб’єкта на якісно новий рівень (приведення його до іншої форми суб’єктності), що й забезпечує народження нового “свого” знання. Сутність цієї комунікативної стратегії розкривається в процесуальності комунікативного акту, що означає відсутність завчасно обраних понятійних уявлень і комунікативних засобів й передбачає створення їх у спільній діяльності.

Реалізація такої стратегії можлива у відкритому освітньому просторі, для якого характерна динамічна стабільність – здатність зберігати характерні риси

своїх підсистем, елементів, мікросистем протягом певного відрізка часу, сприймати та асимілювати внутрішні та зовнішні імпульси, що їх трансформують. Необхідним для збереження динамічної стабільності в освітньому просторі є внутрішнє джерело динаміки будь-яких соціальних систем – суб'єкт, його творча активність.

Важливою умовою реалізації проектної комунікативної стратегії в освітньому процесі є визначення спільного дискурсу – такого об'єктно-символічного простору, у контексті якого реалізується те чи інше комунікативне дійство. Такий простір вибудовується учасниками комунікації з оригінальних текстів, які учитель пропонує учневі на вибір. У ході вивчення, інтерпретації цих текстів поступово вимальовуються контури навчального дискурсу – предметно-сміслового (семантичне) поле, відносно якого стає можливим подальше самовизначення суб'єктів навчальної комунікації. Таке поле не може бути заданим: воно неперервно створюється і видозмінюється учасниками комунікативного дійства, є їхнім спільним здобутком. Відносини, які при цьому виникають, оформлюються в схему “Я – Інший”, де кожний комунікант виступає як суб'єкт із власною ціннісно-сміською позицією.

Момент самовизначення знаменує собою вибір учасників комунікативної події, що виявляється у здатності кожного з них займати певні місця-позиції у контексті предметно-сміслового поля навчального дискурсу. Ці позиції знаходять своє вираження у висловлюваннях, які, згідно із концепцією М. Бахтіна, можна згрупувати за трьома типами відносин: “Я – Текст”, “Я – Інший”, “Я – Сам”. Два останні являють собою діалогічний тип відносин (відношення “Я – Сам” слід сприймати у термінах “внутрішнього діалогу”).

Діалогічний характер комунікативних стратегій виявляється, перш за все, у необхідності співіснування щонайменше двох точок зору – двох смислових позицій, у відносини між якими не допускається момент редукції, зміщення усієї комунікативної події у площину однієї свідомості (як це відбувається у логічній схемі суб'єкт-об'єктних відносин), а відтак можливе лише їх якісна зміна у процесі діалогічної взаємодії, урізноманітнення смислової складової.

Якщо предметно-сміслові відношення (Я –Текст) утримують суб'єкта у межах встановленого предметного поля навчального дискурсу, то специфіка діалогічних відносин полягає у тому, що вони мають динамічний характер, що дозволяє “розмивати” чітко окреслені “кордони” предметної галузі.

Таким чином, у межах діалогічних відносин “Я – Інший” має місце проблематизація норми, що відображається у численних способах “гри із знанням”. Ці способи, скоріше, слід віднести до царини мовленнєвих ігор. Зокрема у навчальній комунікації використовуються два типи мовленнєвих ігор: гра позиціонування і гра проблематизації. У першому випадку відбувається практикування себе як суб'єкта тієї чи іншої позиції. Відповідно зростає ймовірність виникнення нових форм суб'єктності, оформлення нових позицій. У грі проблематизації об'єктом трансформації стає висловлювання, яке вводиться у мовленнєве “сплетіння” істинного і хибного, внаслідок чого з'являється потреба у переосмисленні сутнісних основ і змістових меж висловлювання, в обґрунтуванні нових формулювань і способів суджень. Висловлювання у цій ситуації забезпечує можливість представити себе як суб'єкта певної позиції.

Діалогічні типи відносин є власне проектними, оскільки вони дозволяють не просто описати або “перевідкрити” вже наявні форми знань, але й слугують способом їх трансформації, введення нових одиниць, що, з одного боку, сприяє змінюванню поля навчального дискурсу, а з іншого, є передумовою для створення нових дискурсивних практик, нових предметно-сміслових полів.

В умовах нової медіальної ситуації, коли суб'єктивність формується переважно поза традиційним процесом самоідентифікації у зустрічі з Іншим, все більшої актуальної набувають комунікативні стратегії, в основі яких – діалогічний характер педагогічної взаємодії в освітньому просторі. Поява і активний розвиток нових технологій дестабілізує освітню комунікацію, і не стільки тим, що деперсоніфікує особу вчителя, а тим, що змінює режим верифікації знання і трансформує ті аксіологічні основи, які є “цементуючими” для системи освіти.

На основі здійснених узагальнень визначальною для формування м'якого освітнього простору вважаємо пріоритетність у розвитку суспільної свідомості суб'єкт-центрованої стратегії дослідження соціальної взаємодії, для жорсткого – системно-структурної або функціональної стратегії. Вихідним пунктом теорії і методології стратегій першого типу – “суб'єкт-центрованих” – є суб'єкти та їх діяльність. При цьому можемо вести мову як про індивідуальні, так і колективні, інституціональні або історичні “суб'єкти”. Для стратегій другого типу визначальною виступає не діяльність і свідомість людини, а системи усталених способів і форм взаємодії, “дискурсів”, практик та інших “надіндивідуальних структур”, які існують й функціонують у даному суспільстві. Обґрунтовані у соціології маніпулятивні (мають на меті управління ситуацією через управління поведінкою людей) та конвенціональні (передбачають управління ситуацією через взаємодію й узгоджену поведінку людей) комунікативні стратегії є прийнятними відповідно для жорсткого і м'якого просторів освіти.

“Відкритість” або “закритість” соціальних систем, що залежить від ступеню доступності інформації, визначає характер освітнього простору, його змістову наповнюваність. Відкрита соціальна система базується на інструментальній раціональності, десакралізації соціальних і політичних норм і процедур, варіативності щодо соціального статусу його членів. У закритій системі, де жорстко контролюється весь спектр інформації, використовуються маніпулятивні комунікативні стратегії, активність, як сутнісна характеристика суб'єкта, не є затребуваною. В першому випадку освітній простір характеризується нами як “м'який”, у другому – його становлення відбувається за “жорстким” сценарієм.

Становлення інформаційного суспільства потребує нових комунікативних стратегій, що на засадах проектно-технологічної культури мислення і діяльності. Гуманізація освіти в істинному розумінні цього слова можлива лише у діалогічній взаємодії – особистісно значущому, образному, емоційному, інтелектуальному відображенні людини іншою людиною.

4.3. Управління освітою в умовах динамічних змін

Людині споконвічно притаманні і прагнення до стабільності, і устремління до змін і розвитку. Проте процеси природної трансформації окремих суб'єктів та цілих спільнот – це далеко не одне й те саме, що організаційні перебудови, заплановані експертами і насажені згори. Розв'язання проблеми організаційних змін у структурі освітнього простору потребує виявлення глибинних чинників його природного змінювання.

У відповідності із системним розумінням світу, усі живі системи постійно відтворюють себе шляхом заміни своїх компонентів. Вони зазнають неперервних структурних змін, зберігаючи при цьому свій павутинообразний організаційний паттерн. У своїй фундаментальній праці “Приховані зв'язки” Ф. Капра пропонує розуміння організацій у термінах живих систем із складними нелінійними зв'язками, що на думку автора дозволить вирішити ключові завдання нашого часу.

В останні десятиліття ми стали свідками виникнення нової економіки, у становленні якої визначальну роль відіграють інформаційні і комунікативні технології. Основними джерелами продуктивного розвитку у ній є обробка інформації і формування наукового й технічного знання. Згідно із класичною економічною теорією, джерелом матеріальних благ є природні ресурси (зокрема, земля), капітал і праця. Виробництво виникає у результаті ефективного комбінування цих трьох джерел за допомогою управління і технологій.

У сучасній економіці управління і технології нерозривно пов'язані із формуванням знань. Розвиток економіки залежить не стільки від самої праці, скільки від здатності озброїти виробничий процес новими можливостями, що засновані на нових знаннях. Саме тому “управління знаннями”, “інтелектуальний капітал” та “організаційне навчання” стали на сьогодні основопокладаючими концепціями теорії менеджменту.

Базовими феноменами, що визначають сутнісні особливості сучасної освіти, є спонтанне виникнення порядку і динаміка структурного зв'язування, у

результаті яких відбуваються неперервні структурні зміни, характерні для усіх живих систем. Аби ефективно управляти освітою на мікро- і макрорівні, необхідно знати і застосовувати закони її функціонування, для розуміння яких, з огляду на складність відповідних процесів і організаційних паттернів, менеджери використовують метафори. На думку, Г. Моргана (“Образи організацій”), “метафора – це засіб організації й управління. Процес знаходження метафор визначає теорію і практику менеджменту, суттєво впливаючи на все, чим ми займаємось”.

Серед запропонованих Г. Морганом метафор викликають інтерес такі уявлення про організацію: машина (з акцентом на управлінні та ефективності), організм (розвиток, пристосування), мозок (організаційне навчання), культура (цінності, переконання), політична система (конфлікт інтересів, влада). Відповідно метафори організму і мозку стосуються біологічного і когнітивного аспектів життя, тоді як метафори культури і політичної системи – різноманітних соціальних аспектів.

Класична теорія менеджменту передбачає, що ефективне функціонування системи можливе за умови вертикального контролю. Механістичний підхід до управління виявився ефективним для підвищення продуктивності праці, натомість він спричинив повсякчасну неприязнь до “машинних” організацій, адже роль “гвинтиків” не до вподоби більшості людей. Цей підхід не залишає місця для варіативності вибору, гнучкості в управлінських рішеннях, навчання і розвитку.

Один із найбільш активних пропагандистів системного мислення й “ідеї організацій, що навчаються” в американських управлінських колах, теоретик П. Сендж сформулював провідні ознаки “живої” організації, зокрема спонтанне виникнення нового порядку. Феномен самоорганізації має місце у критичних точках нестабільності, що виникають внаслідок флуктуацій оточуючого середовища, підсилених зворотними зв’язками. Самоорганізація призводить до виникнення нових сутностей, які реалізуються вже на якісно новому рівні,

порівняно із вихідними феноменами. Постійне народження нового – ключова ознака усіх живих систем.

Внаслідок ініціації процесу самоорганізації люди добровільно виходять із стану рівноважності і швидко розповсюджують отриману інформацію різноманітними каналами організації. Проходячи через численні зворотні зв'язки, ця інформація закріплюється і збільшується в об'ємі, що й стає поштовхом до утворення точки нестабільності. При існуючому порядку система не в змозі включити у себе нову інформацію, вона змушена відмовлятися від тих чи інших своїх структур, моделей поведінки, світоглядних орієнтирів. Як наслідок – стан хаосу, замішання, невизначеності і сумнівів: саме із такого стану виникає нова форма порядку, сконцентрованого навколо нового смислу. Ніякий індивідуум не міг передбачити встановлення саме такого порядку: він виник завдяки колективній творчій діяльності організації.

Цей процес відбувається у декілька етапів. Початок першого етапу цілковито залежить від того, наскільки організації притаманні відкритість, готовність вийти із стану рівноважності. Відкритість організації новим концепціям, новим технологіям і новим знанням – показник її живості, гнучкості і здатності до навчання. Необхідною умовою є також наявність активної комунікативної мережі із численними зворотними зв'язками, що дозволить посилити ефект ініціації. Наступний етап пов'язаний із проходженням “точки нестабільності”, яка може сприйматися як напруженість, хаос, невизначеність або криза. На цій стадії система може або зануритись у безлад, або дійти до того впорядкованого стану, який характеризується новизною і творчим піднесенням. Переживання критичної нестабільності, яка спонукає до самоорганізації, пов'язане із сильними емоціями – страхом, дезорієнтацією, невпевненістю у собі, що врешті-решт може призвести до екзистенціальної кризи. Саме такі емоції довелося пережити у 20-х роках ХХ століття нечисленному співтовариству фізиків, які працювали над квантовими проблемами. У ході дослідження атомного і субатомного світу вони зіткнулися із незвичною і несподіваною для них реальністю. Намагаючись її осмислити,

фізики дійшли до болісного усвідомлення: усталена поняттєва база, мова і весь спосіб їхнього мислення неприйнятні для опису квантових явищ.

Коли ж на зміну тривалій невпевненості, замішанню і сумнівам приходить усвідомлення якісно нового етапу розвитку системи, тоді заплутана й хаотична ситуація кристалізується, являючи нову ідею або спосіб розв'язання поставлених завдань. Процес самоорганізації принципово нелінійний, охоплений множинністю зворотних зв'язків, він не піддається осмисленню традиційним, лінійним мисленням, а тому породжує відчуття таємничого, незбагненого.

В освіті процеси самоорганізації є невідвратною даністю: з одного боку, вони стихійно “посягають” на цілісність системи, а з іншого – спонтанно “повідомляють” про нові джерела розвитку. Кількісні й якісні характеристики цих процесів визначаються внутрішніми умовами системи, у тому числі й ресурсними, а також потужністю зовнішніх впливів на цю систему.

Так, у 90-і роки ХХ століття інноваційна діяльність у галузі освіти стала вираженням внутрішньої потреби системи до змін. Пошук шляхів трансформації і розвитку, прагнення самостійно визначити свою роль у динамічно змінюваних соціально-економічних і політичних умовах були обумовлені для педагогічних колективів не лише проблемою виживання, але й прагненням здобувати реальні важелі впливу на суспільство. Варіативність освітніх систем, як результат інноваційної діяльності, суттєво змінила ситуацію у тогочасному просторі освіти, загостривши суперечності між елементами цих систем.

Інноваційна діяльність – якісно новий етап саморозвитку особистості, процес самоактуалізації суб'єктів освіти, що є результатом самоосвіти і саморефлексії. Саме тому процеси самоорганізації найбільш характерні для освітніх закладів, які займаються інноваційною діяльністю. Це може бути і формування динамічних структур (творчі групи, об'єднання), і поява креативних особистостей, здатних до створення “особистісно-нового”, безвідносно до попереднього суспільного досвіду. Відповідним чином

змінюється й активність середовища, що веде до розширення простору освіти, трансформації відносин усіх суб'єктів – учасників освітнього процесу.

У цих умовах управління стає системоутворюючим фактором подальшого розвитку системи, і набуває актуальності проблема оптимального співвідношення цілеспрямованого організуючого впливу і самоорганізації, вирішення якої дозволяє зберегти не лише цілісність освітнього простору, а й необхідну частку хаосу у ньому як джерела розвитку. Адже в освітньому просторі, що є багатокомпонентним і багатовимірним соціокультурним утворенням, відбувається неперервний рух, у результаті якого певні структури і підсистеми з одного стану переходять в інший.

Пояснення даного підходу потребує аналізу ролі адміністративного управління у загальноосвітньому закладі на різних етапах соціокультурного розвитку. Так, у радянський період адміністрація виступала провідником стандартів і регламентуючих норм, ініціатива педагогічного колективу була мінімальною й носила локальний характер, як-от діяльність окремих учителів-новаторів, яких знала уся країна. Адміністрація пасивно сприймала інновації знизу, що відповідає принципам жорсткої централізації, характерної для даного періоду суспільного розвитку. Високий ступінь централізації вимагав певної моделі школи й відповідного типу управління, який виявлявся у таких специфічних ознаках:

- наявність усталеної системи управлінської вертикалі, яка ефективно здійснювала делегування повноважень і реалізацію управлінських завдань від центру до периферії системи;

- використання авторитарних методів управління освітою;

- відсутність спеціальних механізмів управління (системи акредитації навчальних закладів, зрівняння дипломів про освіту, оцінки якості освіти, стандартизації освіти, тестування тощо);

- відсутність громадських органів управління освітніми інститутами і громадських об'єднань, які б мали право впливати на функціонування

навчальних закладів (наприклад, асоціацій із правом акредитації закладів освіти);

- відсутність кваліфікованих спеціалістів у галузі управління освітою.

Беззаперечним досягненням даної управлінської системи стали всезагальність і доступність освіти усім громадянам країни. Важливо й те, що освіта носила універсальний характер, що дозволяло сформувати покоління із досить високим рівнем культури, інтелігентності і освіченості. Основним недоліком було те, що вона могла бути ефективною лишень за певних умов і була негнучкою і недієздатною до швидких змін і структурних реформ. Управління освітою здійснювалося за тією ж схемою, що і управління навчальним закладом, хіба що з'являлися додаткові управлінські структури (як-от відділи народної освіти). Вони розглядали регіональну систему освіти як “великий навчальний заклад”, який потребує лише іншого типу нормативних документів. Таким чином, незатребуваним було розуміння національної системи освіти як складової європейського освітнього простору, для якого провідним принципом функціонування є вільне пересування студентів і викладачів, їх право розпочинати і продовжувати освіту у різних освітніх системах.

Дана управлінська модель була дієвою до того моменту, коли у країні почалися масштабні зміни на різних рівнях, що врешті-решт спричинили й трансформацію освітнього простору. Інерційний потенціал, закладений у системі управління освітою, дозволив запустити реформи, які зосередилися, переважно, навколо змісту освіти. Управлінці старої школи об'єдналися із новим поколінням теоретиків та учителів-практиків задля вироблення нового погляду на освіту. З'явилися нові типи навчальних закладів, нові програми і підручники, нові методи і технології навчання. Було утверджено й нові принципи функціонування освітньої системи – демократизм, децентралізація, громадський контроль за освітою. Проте, нова система освіти так і не з'явилася, оскільки стара модель була лише замінена її удосконаленою версією. При наявності величезної кількості інновацій (навчальні заклади нового типу, зміни у змісті і технологіях навчання, поява нових навчально-методичних

комплексів) не відбулося реальних змін в управлінні освітою. Управління освітньої системою не оформилося як специфічна діяльність із власними механізмами і процесами, так само, як і не з'явилися кваліфіковані носії цієї діяльності – професіонали-управлінці.

Таким чином, однією з причин кризи освіти є невідповідність нових форм і змісту освіти, покликаних до життя імперативами розвитку суспільства, і усталеної моделі макроуправління.

В умовах демократизації суспільства управлінська діяльність набуває все більш динамічного, інтенсивного характеру. Підвищення оперативності управлінських рішень унеможливорює їх продукування переважно на рівні високих адміністративних ланок. А отже, виникає потреба у переорієнтації управлінських функцій, у тому числі й стратегічних, у напрямі шкільних адміністрацій, педагогічних колективів, творчих груп та окремих педагогів – майстрів, новаторів. Внаслідок переформатування схеми управління освітнім процесом, виникає так зване збагачене поліваріантне середовище, що живе за своїми синергетичними моделями взаємодії, законами креативного динамічного хаосу, які стають рушійним чинником нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів. У такому освітньому просторі суб'єкт управління є делокалізованим і невіддільним від безпосередніх учасників освітнього простору. У цьому й виявляється синергетична сутність сучасного освітнього простору, яка актуалізує відповідно інноваційно-синергетичну систему управління.

В основі цієї управлінської системи – зміна позиції адміністрації, яка не є вже пасивним учасником процесу, здатним виконувати лише функції “стимул-реакція”. Окрім гомеостатичних функцій та реакції на ініціативи “знизу”, адміністрація починає реалізовувати функцію превентивного, випереджаючого управління, що здійснюється за рахунок генерації паралельних, альтернативних ініціатив, які висуваються будь-ким із суб'єктів освітнього простору. Зокрема, це може стосуватися якісно нового розвитку освітніх програм.

Слід зазначити, що текстове наповнення освітнього простору відіграє визначальну роль у конституюванні випереджаючого управління. Так званий метатекст (чи то міфологія – на ранніх етапах становлення елліністичної цивілізації, чи то філософія – на етапі її розквіту, чи то Біблія – у середньовічному суспільстві та ін.) завжди виконував організаційно-управлінську функцію по відношенню до структурних елементів освітнього простору. Метатекст визначає системні вимоги до освіти та основні засади її функціонування, встановлює порядок і співвідносність освітніх систем у реальному просторі і часі, регламентує діяльність суб'єктів освітнього процесу, окреслює пріоритети розвитку, ідеали, цінності й цілі освіти.

Текстовий простір із розташованим у ньому “ядром”-метатекстом, як кожен із структурних елементів освітнього простору в цілому, має складну ієрархію. У кожній освітній системі існує своя форма опису, яка, в свою чергу, підпорядковується тексту більш високого рівня організації. Так, для уроку, що є однією з найпростіших освітніх систем, функцію метаопису виконує план-конспект уроку, сконструйовані педагогом схеми взаємодії з учнями, цілі і завдання, які він перед собою ставить. Педагогічна діяльність, таким чином, регламентується численними текстами, які дозволяють досягти змістової і методичної єдності в освіті. Сам же педагог, як суб'єкт метаопису, виконує в освітньому просторі управлінську і організаційну функцію, трансліюючи встановлені правила і готові тексти у суб'єктний простір учнів.

Таким чином, реалізація випереджаючого, інноваційного адміністративного управління дозволяє формувати освітній простір із вираженими адаптивними властивостями і високою швидкістю реакції на виклики швидко змінюваних соціальних умов. Крім того, така синергетична система, моделюючи соціальне середовище сучасного світу, суттєво впливає на його розвиток. Отже, можемо стверджувати, що в освіті, як ніде в інших сферах суспільного життя, майбутнє представлено у теперішньому.

У кінцевому рахунку, метою управління освітою є створення умов для розвитку особистості, а провідне завдання полягає в оптимізації взаємодії двох

протилежних процесів – стабілізації і модернізації. Це завдання можна представити як комплекс завдань двох рівнів: тактичних (управління спонтанно виникаючим різноманіттям) і стратегічних (управління самим процесом виникнення різноманіття). У відкритій системі нові елементи різноманіття загрожують усталеній системі зв'язків, вимагають свого місця у цій системі, проникають у неї, порушуючи її єдність. Задля збереження цієї єдності необхідно, аби управління носило превентивний характер, прогнозувало виникнення нових елементів, підтримувало гнучкість, варіативність зв'язків між елементами, до певної міри надаючи їм свободу. Нове виникне лише там, де для цього створені можливості, де є свобода вибору.

Синергетика дозволяє сформувати еволюційну методологію управління освітнім процесом з урахуванням феноменів самоорганізації в освітньому просторі. У відповідності із вихідними положеннями цієї методології управління національною системою освіти може розглядатися як сукупна діяльність по проектуванню, організації, нормуванню і розвитку окремих, але тісно взаємопов'язаних об'єктів. Мова йде, перш за все, про різні типи управління, спрямовані на ті чи інші аспекти освітнього простору і освітнього середовища. Слід враховувати неоднозначність у розумінні цих понять, притаманну сучасному освітньому й філософському дискурсу, а також суттєву відмінність між управлінням системою і управлінням простором освіти.

Освітня система являє собою сукупність освітніх інститутів і механізмів реалізації взаємодії між цими інститутами, тоді як простір освіти вбирає у себе і освітні системи, і орієнтовану на освіту громадськість, і провідні освітні теорії й соціально-психологічні стереотипи, і світоглядні орієнтири. Оскільки “освітній простір” – поняття більш складне і багатогранне, ніж освітня система, то й реальні можливості управління ним значною мірою обмежені. Фактично ми можемо вести мову лише про певне регулювання і узгодження інтересів, про спроби впливу, які реалізуються не стільки за рахунок прямого керівництва і директив, скільки завдяки чітко визначеним освітнім цілям, знанню

закономірностей і механізмів розвитку освіти, обізнаності із різноманітними теоріями і практиками освіти міжнародного рівня.

Таким чином, сучасний управлінець повинен не лише володіти механізмами управління, а й усвідомлювати межі своїх можливостей у кожному конкретному випадку. Спроби детально спланувати і організувати національний або регіональний освітній простір, виходячи з того, що управління здійснюватиметься з одного центру стратегічного планування, приречені на провал, якими б науково обґрунтованими вони не були. Ефективна управлінська діяльність можлива лише тоді, коли буде враховано специфіку взаємодії між найрізноманітнішими елементами освітніх і педагогічних систем, що полягає в їх здатності до самоорганізації. Визначальними принципами такої взаємодії є *гомеостатичність, ієрархічність, нелінійність, відкритість, нестійкість, емерджентність*.

Так, гомеостаз – це підтримка програми функціонування системи в певних рамках, що дозволяють їй прямувати до своєї цілі-аттрактора. Для освітньої системи чи то на рівні навчального закладу, чи на регіональному або всеукраїнському рівні, аттрактором-ціллю виступає водночас і завдання підготовки випускників у відповідності із соціальним замовленням, і спосіб-траєкторія навчання. Зворотні зв'язки, які й надають цій програмі сталості, визначаються державними програмами, статутними нормативами освітніх закладів, традиціями освітньої системи, а також механізмами їх реалізації. Формуючими потоками в освітніх системах є, перш за все, потоки ресурсів матеріальних, адміністративних, інформаційних.

Ієрархічність зумовлена характером взаємозв'язків між вищими і нижчими рівнями системи. Для двох сусідніх рівнів у стані гомеостазу прийнятним є принцип підпорядкування: елементи, що існують довше, керують тими, що існують менше; вищий рівень є керуючим для нижчого, хоча й сам утворюється з його елементів. Так ієрархізована будь-яка адміністративна система, у тому числі й освітня. Відповідно, будь-які реформи “зверху” приречені, якщо вони не адекватні цілям рівнім, що знаходяться нижче.

У відповідності із принципом нелінійності, колективна дія не зводиться до простої суми індивідуальних незалежних дій. Так, лінійне управління взаємодією декількох навчальних закладів передбачає єдиний центр і заборону комунікації між цими закладами. У такому випадку має місце жорстке командне адміністрування. Урахування ж колективних взаємодій забезпечує нелінійні відгуки на адміністративні впливи. Мережеві комунікації створюють власні ієрархічні рівні, що існують паралельно до адміністративних центрів, доповнюючи їх, а інколи виступаючи як більш оперативні і прогресивні.

Відкритість передбачає, що ієрархічний рівень може розвиватися, ускладнюватися лише за умови обміну енергією, інформацією з іншими рівнями. Саме зовнішні потоки є визначальними для параметрів систем. Однак, у людиновимірних системах зовнішнє і внутрішнє досить часто змінює місце. Наприклад, мотиваційний ресурс може бути як зовнішнім, так і внутрішнім, залежно від контексту.

Що ж до принципу нестійкості, то найбільш ефективно управління системою здійснюється у моменти нестабільності, коли перебуваючи у “розхитаному” стані, вона втрачає адаптивні здібності гомеостазу – негативних зворотних зв’язків, на подолання яких вже не треба витратити енергію керуючого впливу. Це добре простежується на прикладі методу проблемного навчання: нова ідея народжується у момент сумнівів і вибору на фоні високої мотивації.

Емерджентність є основним принципом проходження системою точок біфуркацій, її становлення, народження і загибелі ієрархічних рівнів. У точці біфуркації колективні змінні, параметри порядку макро-рівня, обертають свою свободу на хаос мікро-рівня, розчиняючись у ньому. В подальшому у процесі взаємодії мега- і мікро-рівнів народжуються нові параметри порядку оновленого макро-рівня. Саме так і відбувається еволюційний відбір альтернатив розвитку макро-рівня. Цей принцип є ключовим для синергетики. Щодо освітнього простору він пояснює інноваційні механізми і явища зміни домінант, народження колективних ініціатив і нових освітніх програм.

Реалізація означених принципів на практиці потребує переходу від оперативного до стратегічного управління. Сміслові наповнення останнього зосереджене на визначенні образу майбутнього стану системи, передбаченні результатів її діяльності. У процесі переходу відбувається освоєння нових видів управлінської діяльності, у тому числі й проектування.

Проектування вже давно стало узвичаєною практикою у промисловому менеджменті. Значно меншою мірою воно використовується у соціальній сфері. Як правило, в освітньому дискурсі це поняття вживається по відношенню до певного виду педагогічної діяльності. Водночас у постіндустріальному суспільстві проектування стає домінуючим, специфічним способом осмислення “світу людини” і значною мірою визначає направленість і стиль професійного мислення (незалежно від предметності діяльності), що й забезпечує утвердження нового поняття “проектна культура”. На сьогодні проектна культура виступає ознакою освоєння нової освітньої парадигми, що спирається на закони саморозвитку і самоорганізації у просторі освіти – явищі багатовимірному і поліфункціональному, в якому й реалізується множинність індивідуальних освітніх траєкторій.

У реальному житті освітній простір тісно пов’язаний із складно утвореними територіальними сутностями, розвиток яких детерміновано комплексом соціальних, економічних і культурологічних факторів. Освітній простір є об’єктивним, дискретним і континуальним водночас. Проте у ході проектування простір виступає як дискретний, що дозволяє розкладати його на складові підсистеми або райони нижчого таксономічного рангу. Вимога дискретизації обумовлена потребою у визначеності, що є характерним для практики менеджменту.

Дискретизація освітнього простору відбувається у ході природної еволюції соціуму внаслідок соціально-економічних процесів як квазіприродного характеру (кризи, міграції), так і свідомо здійснюваних людиною (укрупнення сіл, створення нових населених пунктів із певною інфраструктурою, будівництво міст). У результаті цих процесів виникають ареали освітнього

простору різного розміру та ієрархії – від найбільш розгалужених (національних та регіональних) до середніх і найменш значущих – локальних ареалів.

Впродовж останніх десятиліть відбувається своєрідне переформатування структурних елементів освітнього простору – еволюція елементарних ареалів в ареали більш високого порядку із подальшим оформленням класичних вузлових районів. Еволюція вузлових осередків освітнього простору – системний процес, який може бути описаний як трансформація притаманних їм властивостей: однорідності, конфігурації і коннекційності. Так, серед однорідних освітніх ареалів виокремлюються перспективні функціональні складові освітнього простору із актуальними і потенційними можливостями у наданні освітніх послуг. Аналіз конфігурації освітніх ареалів дозволяє згрупувати менші ланки освітнього поля у більш об’ємні райони коннекційного характеру, в межах яких відбувається проектування важливих для освітнього процесу мереж – транспортних, інформаційних, методичних, кадрових і т. інш. І нарешті дослідження коннекційності – зв’язків і способів взаємодії між різноманітними складовими освітнього простору – дозволяє виявити перспективні територіальні системи, що характеризуються цілісністю, завдяки налагодженим транспортним, людським, організаційним потокам, і обґрунтувати методи випереджаючого управління освітнім простором на певному територіальному рівні.

Слід зазначити, що проектування освітнього простору є поширеною практикою у багатьох країнах. Зокрема цікавий досвід напрацьовано у Канаді – федеративній державі із низькою щільністю населення. Але там проектування здійснюється в умовах стабільної соціально-економічної ситуації, й управлінці мають доступ до величезних масивів статистичних матеріалів і, що найголовніше, до тих документів, які визначають соціально-економічну стратегію розвитку територій. У нашій країні проектування освітнього простору, на жаль, відбувається у ситуації невизначеності. Характерною рисою планів і проектів, що розробляються управлінцями різних відомств, є

відсутність глибокого аналізу перспектив розвитку соціуму. Це частково пояснюється відсутністю у сучасній системі управління інститутів територіального розвитку, що вкрай негативно позначається на освіті як найбільш дисперсно розподіленій у просторі бюджетній галузі.

В умовах динамічних суспільних трансформацій для управління особливо актуальним стає вміння ретельно прораховувати ті “точки”, які потребують першочергової уваги і найбільших зусиль. Необхідно “вгадати” перспективні вузли, вісі і зони економічного розвитку, в яких послуги освітньої системи будуть затребувані не лише сьогодні, а й через п’ять, десять, п’ятнадцять років. Виявлення крупних вузлових центрів вкрай важливе для моделювання конфігурації освітніх мереж. Адже такий центр, як правило, пов’язаний радіальними магістралями із усіма секторами компактного ареалу, у якому він знаходиться, і здатний в силу високої доступності бути опорною базою для освітніх систем різного рівня у регіоні

Процес проектування освіти майбутнього значною мірою ускладнюється неузгодженістю різних видів правоустановчої документації, відсутністю сучасних планів населених пунктів, а також нечіткістю уявлень щодо територіальних аспектів економічного розвитку в умовах перехідного періоду. Гальмівним фактором виступають і численні спроби запозичення “західних” схем без урахування специфіки вітчизняного простору освіти. Проте, найбільшою проблемою є низький культурний рівень нашого суспільства в цілому. За нерозуміння того, що життя у просторі потребує тонкої культури його “споживання”, за неусвідомлене (або навмисне) просторове невігластво нам доводиться сьогодні сплачувати, перш за все, втраченими можливостями розвитку, понівеченою екологією, соціальною нестабільністю.

Проектування освітнього простору – різновид “фізичного” планування, адже мова йде про створення реальної структури, функціональне завдання якої полягає в оптимізації умов задоволення освітніх потреб соціуму за рахунок підтримки (або відтворення чи реконструкції) раціональної мережі освітніх закладів. Якщо вести мову про проектування освіти у сільському регіоні, то

реструктуризація мережі освітніх закладів має відбуватися за рахунок структурно-змістової модернізації їхньої діяльності, впровадження дистанційних форм навчання на основі комп'ютеризації й інформатизації сільських шкіл.

Розглянемо детальніше специфіку освітнього простору сільського регіону, задля вироблення ефективного алгоритму його проектування.

Відмінність міського і сільського осередків життя людини неодноразово досліджувалася у географічній і соціологічній літературі. Що ж до предмету нашого дослідження, то вирішальне значення мають ті особливості “рурального” середовища, які безпосередньо впливають на стан освітнього простору.

Так, сільське середовище є етнічно укоріненим, воно тісно пов'язане з історичним доіндустріальним минулим нації. Навіть у деформованому вигляді, будучи понівеченою результатами “соціалістичного освоєння”, сільська місцевість зберігає риси, які відображають глибинні зв'язки народу із природою. За висловом Г. Спенсера, краса сільської місцевості причаровує своєю “утилітарною корисністю”, адже уособлює працю численних поколінь, спрямовану на облаштування і прикрашення землі. Саме ця особливість розкриває потужний виховний і загальнокультурний потенціал сільських територій. Якщо міський простір багато в чому ворожий для дитини, виступаючи для неї джерелом численних небезпек, то сільський простір продовжує бути співзвучним людині, надаючи їй можливість спілкуватися із природою, собі подібними і нарешті із самим собою.

Зберігаючи значною мірою “доіндустріальну” модель людських відносин, сільське середовище є значно людянішим, ніж міське. Підрастаюче покоління отримує на селі більше можливостей для входження у світ дорослих, порівняно із містом. Адже діти змалечку залучаються до сільськогосподарчих робіт і швидко стають для батьків повноцінними помічниками у домашньому господарстві. Сільська школа завжди була тісно пов'язана із життям сільської громади, вона “вписувалася” у нього цілком природно, без усіляких штучно

насаджених авральних заходів на зразок збирання металолому чи макулатури. А спілка “директор школи – голова колгоспу” була взірцем єдиномислія і взаємопідтримки.

Очевидно, що школа на селі – це соціально-культурний центр, у якому відбувалося становлення фактично кожного із його мешканців. Фігура сільського учителя, вже починаючи з другої половини ХІХ століття, оточена ореолом поваги і ненастанної турботи. У радянські часи педагог належав до нечисленної когорти спеціалістів із надзвичайно високим освітнім цензом. Водночас вчитель на селі завжди був більш відкритим для односельців, ніж у місті. Це скоріше внутрішній стан, спосіб життя, ніж професія.

Серед особливостей сільського простору слід відзначити його “сценічність”, що передбачає постійну відкритість життя людини соціуму. Думка про людину, оцінка її особистісних якостей та вчинків формується на основі щоденних спостережень за її поведінкою, незалежно від того, чи мова йде про учителя, чи про учня. Відповідно, на селі не діє ефект зміни “рольових масок”, що є визначальним для міського способу життя.

Сільські освітні заклади менш підвладні стандартизації й уніфікації, що певною мірою ускладнює управлінську задачу щодо формування освітнього простору. Кожна сільська школа має своє “обличчя” завдяки відмінності параметрів історичного, соціального, географічного, економічного і навіть інженерного порядку. Адже новозбудована школа, розрахована на 500-600 учнів, у великому і заможному сільському регіоні матиме значно більше спільного із міським навчальним закладом, ніж малокомплектна школа у старій будівлі в малолюдному селі.

Таким чином, поняття “освітній простір сільських територій” вбирає у себе різноманіття соціально-географічних, історико-культурних та економічних умов розвитку кожної окремої територіальної одиниці.

Аналіз специфічних ознак розвитку простору освіти сільських регіонів дозволяє сформулювати ряд взаємопов’язаних проблем:

– проблема повноти спектра і територіальної доступності освітніх послуг. Як наслідок, учні не в змозі отримати освіту за обраним ними профілем, не мають доступу до програм додаткової освіти, а також ресурсів інших навчальних закладів та культурної інфраструктури найближчих великих населених пунктів;

– проблема адекватності освітніх послуг потребам учнів різного віку, що виявляється у недостатньому використанні адаптованих до віку методів виховання і соціалізації дітей;

– проблема нераціонального використання ресурсів регіональних мереж освітніх закладів, що актуалізує необхідність адаптації моделі складу і структури системи освіти до етнодемографічних умов (тенденцій). До останніх ми відносимо не лише природні тенденції на зразок зменшення чи приросту населення, а й міграційні процеси, через які значна кількість сіл на сьогодні перетворюються на пустки.

Вирішення цих проблем потребує нових підходів до управління освітнім простором сільських регіонів, зокрема створення так званих освітніх округів. Освітній округ – це ареал освітнього простору, який об'єднує декілька функціонально пов'язаних освітніх закладів, розташованих у різних населених пунктах. З точки зору доступності, освітній ареал якраз і є тією просторовою одиницею, в межах якої повноцінно задовольняються потреби населення в якісних освітніх послугах.

Становленню громадянського суспільства сприятиме створення механізмів громадського управління освітою у сільській місцевості, у тому числі й для посилення контролю громадськості за діяльністю освітніх закладів. Одним із таких механізмів можуть стати піклувальні ради при навчальних закладах, що покликані вирішити проблему залучення і раціонального використання позабюджетних коштів. Об'єднання піклувальних рад в асоціацію освітнього округу може стати потужним важелем у консолідації населення з метою вирішення проблем освіти, сім'ї і молоді.

Для вирішення ж процесуальних проблем реструктуризації освітніх мереж доцільним вважаємо створення на базі обласних управлінь освітою спеціальних служб по проектуванню розвитку освітнього простору, які покликані забезпечити:

- аналіз існуючої соціально-економічної та соціокультурної ситуації;
- проектування “прив’язки” ідеальної моделі до реальних умов;
- організацію функціонування округів, відстеження і корекцію їхньої діяльності.

Узагальнюючи структурно-змістові особливості управління простором освіти сільських регіонів, відзначимо необхідність перегляду усталених стереотипів на зразок “вмирає школа – вмирає село”. Школа, безперечно, в змозі стабілізувати соціально-економічну ситуацію, але не надовго. Система розселення в основі своїй пов’язана із розміщенням виробничих сил. Утримання школи, яка потребує значних коштів, у населеному пункті, де вже десять-п’ятнадцять років немає робочих місць, не врятує село. Саме тому актуальним на сьогодні є проведення реструктуризації мережі освітніх закладів у ході проектування освітнього простору сільських територій. В першу чергу, увагу слід зосередити на розробці комплексних освітніх закладів, які б об’єднували дошкільну, загальну освіту, додаткову і професійну освіту різних рівнів, центри дистанційної освіти, культурно-просвітницькі і спортивні осередки виховання молоді. Власне кажучи, таке об’єднання дозволить максимально розширити освітній простір у його суб’єктному вимірі, надасть йому м’якого, сприятливого для неперервного саморозвитку кожного індивіда характеру. І врешті-решт кожна дитина, незалежно від того, чи мешкає вона у невеличкому селищі або в індустріальному місті, отримає можливість здобути якісну освіту. У дорослому житті це дозволить їй бути конкурентноздатною як на вітчизняному, так і на світовому ринку праці.

Сьогоднішнім випускникам будь-якої з локальних систем освіти доведеться жити в інформаційному суспільстві, де пріоритетну роль відіграватимуть фундаментальні знання про інформаційні процеси у природі і

суспільстві та нові інформаційні технології. З іншого боку, глобальний процес формування інформаційного середовища створює потенційні можливості для розвитку людини, ефективного вирішення багатьох професійних, економічних, політичних, соціальних і побутових проблем. Використати ці можливості зможуть лише ті члени суспільства, які володітимуть відповідними знаннями і вміннями.

Прискорене застарівання знань висуває вимогу безперервної освіти, тобто навчання впродовж усього життя. За твердженням М. Култаєвої, навчання протягом усього життя – це відкрита освіта, яка принципово не може бути завершеною. Структура безперервної освіти є гнучкою, включає в себе альтернативні можливості і форми. Вона є просторово і інституційно відкритою і відповідає вимогам активного і мобільного суспільства. Екстериторіальність такої освіти, її “утопічність” посилюється внаслідок широких можливостей, які відкриває дистанційне навчання і так звані “віртуальні університети”, які збагачують інноваційними підходами традиційне заочне навчання [124, с. 205].

Очевидною із цих позицій стає необхідність реформування локальних, національних і регіональних систем освіти, що дозволить максимально ефективно використати накопичений потенціал у нових умовах. Всесвітня комп'ютерна мережа відкриває можливості для використання інформаційних ресурсів та інтелектуального потенціалу практично будь-якого навчального закладу у будь-якій точці світу, що посилює конкуренцію на ринку освітніх послуг. Навчити ефективно використовувати можливості, що відкриваються сьогодні перед кожною, зацікавленою в особистісному і професійному зростанні людиною – ось найбільш актуальне завдання для усієї системи освіти.

У світі невинно відбуваються глибинні й об'єктивні процеси становлення *єдиного відкритого освітнього простору*, зорієнтованого на усе світове співтовариство. А отже, формується єдиний ринок освітніх послуг, який вимагає прозорості діяльності навчальних закладів, універсальних рейтингів та

показників освітньої статистики, у тому числі й щодо якості освіти, стану локальних освітніх систем у різних країнах. Показником успішного розвитку всесвітнього ринку освітніх послуг є процес міжнародного обміну “носіями знань”, що отримав назву міжнародної академічної мобільності. У багатьох країнах світу вона є важливою складовою державної політики, а тому на постійній основі здійснюється її спеціальний аналіз, розробляються відповідні управлінські схеми, специфічні методи її ефективної реалізації, професійна підготовка спеціалістів для роботи у цій галузі.

Обмін викладачами і студентами спирається на правову основу. Зокрема, на взаємовизнання країнами, співпрацюючими у галузі освіти, дипломів і сертифікатів. Так, конституювання європейського простору вищої освіти відбувається в рамках Болонського процесу, учасницею якого є Україна. Країни-учасниці цього процесу прагнуть посилити мобільність студентів і викладачів (як академічну, так і на ринку праці), узгодити та зблизити навчальні програми та системи, забезпечити високу якість європейської освіти. У 1997 р. під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено та прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти. Цю конвенцію підписали 43 країни, включаючи Україну. Разом із Сорбонською декларацією (підписаною через рік після Лісабонської конвенції) ці обидва документи є програмними для створення інтегрованого і відкритого європейського освітнього простору [124, с. 205-206].

Таким чином, світовий освітній простір на сучасному етапі розвитку зорієнтований на вирішення таких першочергових завдань:

1. Забезпечення неперервності освіти, що стає все більш актуальним, враховуючи динамічність розвитку соціальних, національних, культурних, економічних умов, в яких функціонують локальні, регіональні і національні системи освіти. У свою чергу, створення умов для неперервності освіти потребує вирішення таких важливих завдань, як забезпечення доступності освіти, формування стимульної бази для продовження навчання.

2. Реорганізація систем професійної освіти, що дозволить зорієнтувати їхню діяльність на швидко змінюваний глобальний ринок праці. Такий підхід має на меті не лише практичне застосування знань, а й економічне зростання, соціальний та економічний розвиток проблемних країн та регіонів.

3. Інтеграція середньої і вищої освіти. На сьогодні у багатьох країнах світу середня, неповна середня або поглиблена середня освіта нерідко перетворюється на тупикову, що не дозволяє в подальшому вибудовувати ефективні траєкторії професійного розвитку.

4. Подолання міжрегіональної, міждержавної і внутрішньодержавної диференціації в освіті. Це проблема не лише освітня, а й соціокультурна та економічна. Не вирішивши її, не можна відкрити “замкнені” на певних територіях, хоча й неперервні у певному розумінні, системи освіти. У свою чергу, це посилює територіальну іммобільність молоді, соціальне неблагополуччя, бідність, економічну відсталість та сепаратизм у різних його проявах.

5. Формування толерантності у масовій свідомості, без чого неможливо подолати все більш помітний “відрив” у галузі освіти між розвиненими країнами і так званими країнами Третього світу, а також регіональні відмінності всередині окремих країн.

Побудова загальноосвітньої моделі базової освіти (Basic Education), що закладає основи розвитку особистості у відповідності із базовими цінностями демократичного суспільства, інтелектуальної незалежності та інтеграції їх в економічну, соціально-політичну і духовну сфери. Базова освіта, що є однією з провідних ознак сформованості єдиного світового освітнього простору, повинна виходити з таких тенденцій розвитку сучасного суспільства, як зростаюча мобільність населення, прискорення обміну інформацією, побудова відкритого суспільства при збереженні внутрішнього культурного та етнічного різноманіття. Щодо останньої тенденції, то попри гучні заклики до уніфікації систем освіти, експерти (зокрема такий відомий соціолог, як Д. Дарендорф) все більше схиляються до визнання необхідності враховувати в освітніх

трансформаціях національну специфіку, виважено ставитися до національних систем освіти.

Однією з таких специфічних ознак розвитку вітчизняного освітнього простору, яку не можна не враховувати, впроваджуючи в умовах глобалізованого суспільства інноваційно-синергетичну систему управління, є соціо професійна ментальність працівників сфери освіти.

Так, система управління персоналом в цілому і особливо освітньої галузі характеризується суб'єктивізмом щодо правил і процедур, адже акцентована на міжособистісних відносинах і персоналістсько-ціннісних засадах, на відміну від світової практики, де в основу ділових відносин покладено результативність та ефективність праці. З огляду на це, у виробленні освітніх стратегій необхідно враховувати обидві концепції управління людськими ресурсами: розвиток на науковій (психологічній, культурологічній) основі персоналістсько-ціннісного підходу і адаптація до наших реалій функціонально-виконавського, прагматичного підходу.

При цьому, у відповідності з вимогами функціонально-виконавського підходу розробляється і впроваджується у педагогічній практиці система вимог до кожного педагога й окремих структур освітньої діяльності, але з акцентом на самостійності, ініціативності і відповідальності, які в основі своїй є проекцією функціонально орієнтованих правил і процедур на ціннісно орієнтовані міжособистісні відносини.

Однак, поєднання цих двох підходів на практиці виявляється досить проблематичним, з огляду на їхнє різне ментальне “коріння”. У менталітеті переважної більшості працівників освіти (як і усього українського соціуму) міжособистісні відносини протистоять функціональній, діловій взаємодії; процесуальність – результативності; зовнішня емоційно забарвлена ефектність – раціональній ефективності.

За результатами аналізу філософських розвідок та художніх і публіцистичних текстів кінця XIX – XX століття виявлено низку характеристик, що являють собою своєрідне “ядро” української національно

культурної ментальності і виявляються у переважної більшості працівників освітньої галузі. Серед них найбільш поширеними є такі: “невкоріненість” у теперішньому і зверненість у майбутнє; домінування соціальних орієнтацій над індивідуально-особистісними; етатизм; недиференційоване ставлення до життя.

Парадоксальним чином ці риси менталітету визначають стан кадрового корпусу у вітчизняній освіті (перш за все, шкільній, хоча не винятком є середньопрофесійна і вища). Отже, більшість українських педагогів переконані, що 1) “справжня” освіта може бути лише державною; 2) вимоги однозначності і нормативності є для освіти непорушними; 3) найбільш дієвими (особливо у вихованні) є словесні методи; 4) освіта повинна виконувати замовлення держави на певну “модель випускника”; 5) учительська праця – це скоріше служіння трансцендентному благу за порухом серця, ніж професія.

Цей ментальний комплекс є свідченням суб’єктивності, конформізму педагогічного мислення, етатичності свідомості, психології колективізму, стійкості авторитарних традицій в управлінні освітою. Водночас ментальні основи діяльності, як і будь-які соціокультурні явища, зазнають змін. В умовах трансформації освітнього простору, коли відбувається перехід від однієї моделі суспільного розвитку до іншої, ці зміни набувають прискореного, кардинального характеру.

Проблема розвитку системи освіти у період динамічних змін спонукає кожного педагога до вибору: або стати провідником традиційної освітньої доктрини й працювати за усталеними схемами педагогічної взаємодії, або взяти на себе нелегку роль будівничого нової соціальної організації життя дитини, яка б відповідала викликам інформаційного суспільства. Проте вибір цей не обмежується двома діаметрально протилежними векторами педагогічної діяльності. На сьогодні існує щонайменше чотири моделі освітнього вибору, реалізація яких на практиці забезпечує, по-перше, конституювання простору жорсткого або м’якого типу; по-друге, закріплення певного “образу” навчального закладу, як-от: “школа – ув’язнення”, “школа – будинок Розваг”, “школа-родина” та ін.

Розглянемо докладніше ці моделі освітнього вибору.

Безальтернативно-тоталітарна модель освітнього вибору, у відповідності з якою існувала радянська освіта з 30-х до 90-х років ХХ століття. Авторитарні системи освіти відрізняються високою кількісною результативністю, проте вкрай низькими показниками сформованості індивідуально-культурних компетентностей. Отримати “незапланований” результат за таких умов майже не можливо, а сформована подібним чином генерація приводить суспільство до стагнації, адже вона не спроможна діяти поза встановленими вузькими “рамками”. Перебування у навчальному закладі, де панівною є безальтернативно-тоталітарна модель освітнього вибору, стає для дитини справжнім ув’язненням, оскільки позбавляє її можливостей самоактуалізації і саморозвитку, нівечить паростки творчості та неповторних проявів її індивідуальності.

Авторитарно-настановча модель освітнього вибору передбачає, що формування цінностей відбувається поза освітнім співтовариством, і вони являють собою своєрідний симбіоз культуровідповідності – природовідповідності, селекції – егалітаризму, при збереженні стабільності розвитку авторитарної педагогіки. Ця модель пропонує декілька варіантів поєднання основних елементів (цілей і видів змісту освіти), водночас структура кожного з цих елементів незмінно традиційна. Авторитарні системи даного типу також відрізняються високою результативністю при незначних показниках сформованості культурних компетентностей усіх видів. Отримати незапланований, творчий результат за таких умов можливо, адже ступінь варіативності припускає появу спонтанного, нового, проте це можуть бути лише поодинокі явища педагогічного новаторства, які не в змозі кардинально змінити ситуацію. Дана модель освітнього вибору широко представлена у вітчизняному просторі освіти. Вона спирається на предметний розподіл куррикулуму, що призводить до “опредмечування” базисних навчальних планів.

У прагматично-поліваріантній моделі освітнього вибору превалюють цінності демократичні, у тому розумінні, що вони визначаються “тут і зараз”, ситуативно, і активними учасниками цього процесу є суб’єкти освіти та її замовники. Переважають так звані “чисті” варіанти освітнього світогляду в їх найрізноманітніших, часто електичних поєднаннях. Варіативність не має обмежень, і можливим видається будь-яке поєднання цілей і видів змісту освіти. Таким чином, рухливість внутрішньої структури елементів освітнього простору обмежена лише волею і ресурсним забезпеченням учнів, учителів, закладів освіти. Така модель характерна для високорозвиненого освітнього ринку або ж для суспільств, що переживають революційну руйнацію соціального і культурного устроїв. Вона найбільш інноваційна й найменш результативна. Як правило, в межах реалізації прагматично-поліваріантної моделі напрацьовується новий досвід, що в подальшому плідно освоюється більш “спокійними” моделями. За приклад може слугувати “сплеск” педагогічних інновацій у вітчизняному просторі освіти у період з 1918 по 1924 роки, які були спрямовані на створення дійсно демократичної школи, центральною фігурою якої повинна була стати особистість дитини.

Поширення цієї моделі призводить до конституювання м’якого простору освіти, сприятливого для утвердження таких, на перший погляд, полярних образів навчального закладу, як “школа – будинок Творчості” і “школа – будинок Розваг”.

Ціннісно-варіативна модель освітнього вибору має достатній інноваційний потенціал, аби забезпечити постійний розвиток. Вона однаково орієнтована і на процес, який забезпечує освоєння наявного досвіду, і на результат, що передбачає сформованість індивідуально-культурних компетентностей. Характерним для даної моделі є те, що одна і та сама ціль може бути забезпечена різними видами змісту (елементарного, прагматичного, універсального), і навпаки, один і той самий зміст може “працювати” на різні цілі. Ціннісно-варіативна модель освітнього вибору дає можливість задовольнити найрізноманітніші освітні потреби, перейти від особистісно-

відчуженої освіти до ціннісно- і особистісно орієнтованої освіти. Прийнятним для цієї моделі “образом” навчального закладу може бути “школа-Родина”, “школа Духовності”, школа Культуротворчості” та ін.

У постіндустріальному світі, де суб’єкт бере активну участь у формуванні смислоутворюючих цінностей, зростає роль особистості й тих, хто має безпосереднє відношення до її освіти і виховання. У зв’язку із цим доречно навести думку М. Кагана про те, що професійні знання визначаються, у першу чергу, особистісними якостями суб’єкта [101, с. 17]. В даному випадку підкреслюється вагомість праксеологічного аспекту знань, у відповідності з яким формується взаємозалежність знання і дії.

Отже, від моральності й відповідальності людини “знаючої” залежить наше майбутнє. Ось чому все більшої актуальності набувають питання виховання відповідальної особистості і культивування “людського фактору”, який слід розуміти, перш за все, у моральному аспекті. Свого часу А. Ейнштейн наголошував: “Найважливіше із людських зусиль – це прагнення до моральності. Від нього залежить наша внутрішня стійкість і саме наше існування. Тільки моральність у наших вчинках надає краси і гідності нашому життю. Зробити його животворною силою і допомогти ясно усвідомити його значення – головне завдання освіти [84, с. 23].

У сучасних умовах це висловлювання великого ученого набуває все більшої актуальності. Адже пріоритетним завданням освітньої галузі є на сьогодні вироблення ціннісно-нормативних уявлень суб’єктів освіти, які включають в себе, поряд з іншими, цінність творчої діяльності як важливої моральної категорії, що покликана стати основою для конструювання особистістю власних життєвих стратегій.

Завдання, пов’язані із формуванням сутнісних світоглядних властивостей особистості в освітньому просторі, повинні мати таку ж вагу, як і напрями освітньої діяльності, що зосереджуються на розвитку індивіда з професійної точки зору. Підкреслимо, що високі професійні якості, які б відповідали рівню економіки інформаційного суспільства, можуть бути сформовані лише у

суб'єкта із усталеними світоглядними орієнтирами і твердими моральними переконаннями. Знання, яке людина здобуває в освітньому середовищі, покликане слугувати джерелом перетворення особистісної картини світу, тобто виконувати світоглядну функцію і забезпечувати формування поглядів, потреб, інтересів особистості, виходячи із ціннісних установок.

Таким чином, завданням нової управлінської системи має стати підтримка гнучкості, варіативності зв'язків між структурними елементами освітнього простору. Це дозволить зберегти єдність між існуючими елементами та сприятиме виникненню й урізноманітненню нових факторів розвитку.

Ефективна управлінська діяльність можлива лише на основі синергетичних принципів взаємодії між елементами освітніх систем, а саме, гомеостатичності, ієрархічності, нелінійності, відкритості, нестійкості, емерджентності. Реалізація означених принципів на практиці потребує переходу від оперативного до стратегічного управління. Проектування освітнього простору, як один із видів стратегічного управління, передбачає створення реальної структури, функціональне завдання якої полягає в оптимізації умов задоволення освітніх потреб соціуму.

Сприятливим для генерування нових педагогічних цілей, цінностей і творчих імпульсів є поліваріантний освітній простір, що функціонує у відповідності із синергетичними моделями взаємодії, законами креативного динамічного хаосу. Його ефективність безпосередньо залежить від ступеня оновлення текстового простору, як комплексу описових схем різного рівня, покликаних регламентувати норми і правила взаємодії, що має відбутися на засадах демократизації освіти і вільного вибору шляхів розвитку кожним із суб'єктів освітньої діяльності.

Заключне слово

Проблема осмислення просторових вимірів буття освітнього феномену завжди буде актуальною і затребуваною, адже саме освіта є унікальною проекцією людського погляду в світовий простір, вектором його розуміння, моральною фабулою трактування, духовним аспектом відчуття і бачення. В єдиному просторово-часовому континуумі відбувається і становлення сучасного світового суспільства як нової історичної реальності, здійснюється кардинальне перетворення людської діяльності, що має всеохоплюючий і синхронний характер.

Здійснений у межах даної наукової розвідки соціально-філософський аналіз змістових та структурних особливостей, соціокультурних умов та світоглядних засад становлення та розвитку вітчизняного освітнього простору дозволяє зробити наступні узагальнення.

Освітній простір являє собою форму трансляції соціального досвіду від покоління до покоління, що має організований і цілеспрямований порядок, на відміну від природного, який не інтенсифікований спеціальними впливами на суб'єкти освіти. Основна функція освітнього простору – слугувати своєю матрицею, яка забезпечує відтворення і поступальний розвиток знань, культури, системи цінностей, досвіду соціальних відносин, що оформлюються і закріплюються у звичаях, традиціях і законах, нормах поведінки багатьох поколінь. Концептуальність категорії “освітній простір” виражається у тому, що вона є самостійною гносеологічною структурою, на основі якої можливий об'єктивний і всебічний аналіз освіти як специфічної сфери буття.

З часів зародження у грецькому полісі і до кардинальних перетворень із розповсюдженням християнства та розвитку науки в епоху Відродження і Новий час, освітній простір зазнавав численних трансформацій. Вони виявлялися у циклічному розгортанні і подальшому згортанні простору освіти до моменту “вибуху” педагогічної культури.

Освітній простір на формальному рівні може розглядатися у таких вимірах: територіально-предметний, що формується із множинності освітніх

систем різного рівня організації; суб'єктний – охоплює знання, поняття, особистісні смисли, горизонти життя і культури, відкриті і освоєні самою людиною; знаково-символічний, як комплекс описових схем різного рівня, що регламентують норми і правила взаємодії соціальних суб'єктів у просторі освіти.

Виходячи із закономірностей розвитку соціокультурних систем на різних історичних етапах, освітній простір може бути м'яким або жорстким.

Вітчизняний освітній простір у другій половині ХІХ – перших двох десятиліть ХХ століття розвивався за м'яким сценарієм. Визначальними для нього стали такі ознаки: демократизація освіти; утвердження загальнолюдських цінностей як пріоритетних для освітньої діяльності; індивідуалізація навчально-виховної діяльності із акцентом на вихованні, гармонізація внутрішніх і зовнішніх, соціальних факторів розвитку особистості; народність освіти; актуалізація діалогових, заснованих на духовній близькості відносин між учителем й учнями; громадський характер навчання і виховання; соборність, що знайшла своє вираження у єдності та консолідації усіх верств суспільства, задля реалізації спільної ідеї – відродження національної системи освіти і виховання.

У період з 1918 і до середини 30-х років ХХ століття в усіх вимірах вітчизняного освітнього простору відбулися системні трансформації. Зміщення активності, творчості, ініціативності і самовизначення у знаменник соціального призвело до “стискання” освітнього простору у його суб'єктному вимірі до розмірів середовища, яке вважалося у педагогіці провідним фактором виховання. Жорсткий характер розвитку простору освіти у цей період виявлявся у таких ознаках: соціоцентризм суспільної свідомості; раціональна структуризація простору освіти, жорстка централізована ієрархічна співвіднесеність його компонентів і вимірів; моністичний принцип побудови цілісності, що визначав роль кожної частини як еманациї цілого і припускав лише інституціональну автономність окремих елементів; штучне “оновлення” розуму і почуттів суб'єктів освіти за рахунок відмови від історичного досвіду; колективістський тип свідомості, вбудованої у суспільне буття.

Визначальною деструктивною тенденцією для суспільства у кризові періоди стає трансформація системи моральних цінностей, які у традиційному соціумі виступали формоутворюючим компонентом суспільного розвитку, надаючи конструктивної спрямованості кожному виду діяльності. Відновлення ціннісно-нормативної системи у загальній структурі соціокультурного простору – одне з найважливіших завдань освіти. Його вирішення потребує “переформатування” комунікативних процесів, надання їм позитивного, людинотворчого характеру. Актуалізація в освітньому процесі ціннісних основ мисленнєвої діяльності, розвиток рефлексивних навичок, цілісного сприйняття світу дозволить здолати фрагментарність життєвого простору індивіда й сприятиме смисловій систематизації освітнього простору.

У період кризи в освітньому просторі активізується інноваційна діяльність щодо пошуку можливих стратегій виходу із неї. Такими механізмами в освітній політиці виступає реформування, як конкретний управлінський вплив, що має чіткі цілі-орієнтири й окреслені етапи їх досягнення, та модернізація, пов’язана із глибинними соціальними трансформаціями в освітньому просторі, які втілюють у собі цілісну сукупність не лише об’єктивно заданих реформаційних напрямів, але й значну соціальну масу стихійних процесів. Успішне подолання кризових явищ у сучасній освіті залежить від усвідомлення та урахування у ході реформ глибинних суперечностей розвитку освітнього простору у моменти кардинальних суспільних трансформацій, а також закономірностей його розгортання у тому чи іншому вимірі.

Становлення єдиного відкритого освітнього простору на етапі постіндустріалізму актуалізує навчання впродовж усього життя, яке відповідає вимогам активного і мобільного суспільства. А тому на зміну вузько прагматичному, функціональному підходу до управлінської діяльності має прийти філософсько-метафізичне розуміння освіти як одного із смислоконструюючих начал відкритої особистості і, відповідно, утвердитися інноваційно-синергетична система управління, що в основі своїй має ціннісно-варіативну модель освітнього вибору.

Література

1. Андреев И. Л. Связь пространственно-временных представлений с генезисом собственности и власти // Вопросы философии. – 1999. – №4. – С. 71-75.
2. Аристотель. О душе / П.С. Попов (пер., испр. и доп. М. И. Иткиным с прим. А. В. Сагадеева // Аристотель. Соч. в 4-х т. – М. : “Мысль”, 1976. – Т.1. – 1976. – с. 371-448.
3. Аквинский Фома. Сумма теологии / С.И. Еремеев, А.А. Юдин (пер. с лат.) . – К. : Ника – Центр : Эльга, 2005. – Ч. 1, вопр. 1-43. – 2007. – 560 с., Ч. 2-1, вопр. 49-89. – 2008. – 536 с.
4. Аляев Г. Є. Філософський універсум С. Л. Франка: Персоналістична метафізика всеєдності в горизонтах нової онтології ХХ століття. – К. : Парапан, 2002. – 386 с.
5. Арнольдов А. И. Современные проблемы менеджмента и социально-информационные технологии: культурологический аспект: Сб. статей / А. Арнольдов (ред.). – М., 2000. – 348 с.
6. Астафьева О.Н. Параметры порядка социокультурного пространства // Синергетика: человек, общество. – М. : Из-во РАГС, 2000. – с. 248-268.
7. Ахутин А. В. Понятие “природа” в Античности и в Новое время (“фюсис” и “натура”). – М. : Из-во Наука, 1988. – 208 с.
8. Бакунин М. А. Избранные философские сочинения и письма / В.Ф. Пустарников (подгот.). – М. : Мысль, 1987. – 574 с.
9. Баллер Э. А. Социализм и культура. – М., АПН, 1975. – 102 с.
10. Барышков В. П. Ценностный человек: к основаниям определения // Современная парадигма человека. – Саратов: Из-во СГТУ, 2000. – С. 38-41.
11. Барулин В.С. Человек и общественный мир как система // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т.7. Вып. 2(26). – С. 208-234.
12. Бахтин М. М. (Волошинов В. Н.) Марксизм и философия языка: Основные проблемы социологического метода в науке о языке. – М. : “Лабиринт”, 1993. – 376 с.
13. Бахтин М. М. Проблема текста // Эстетика словесного творчества/ Прим. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. – 2-е изд. М. : Искусство, 1986. – 444 с.

14. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. – М. : Искусство, 1979. – 423 с.
15. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М. : “Медиум”, 1995. – 323 с.
16. Бердяев Н. А. О назначении человека. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
17. Бердяев Н. А. Философия неравенства. – М. : Има-пресс, 1990. – 288 с.
18. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
19. Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества / АН СССР. Ин-т философии. Философ. об-во СССР; сост. Л. В. Поляков. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
20. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : научная монография. – М. : Канон Плюс, 2008. – 383 с.
21. Бэкон Ф. Сочинения: В 2-х т./ А. Л. Субботна (пер., сост.). – М. : Мысль. – Т. 1. – 1971. – 590 с.
22. Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур / В.С. Библер (ред.). – М. : Рос. полит. энциклопедия (РОССПЭН), 1998. – 215 с.
23. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале XX века : Лекции по педагогической антропологии и философии образования / Университет Российской академии образования, Психолого-педагогический факультет. – 2 изд. – М. : Из-во УРАО, 1998. – 114 с.
24. Блок Ж. Р. Избранное: / Ф. Наркирьер (пер. с фран. сост. и вступ. ст.). – М. : Худож. лит., 1987. – 543 с.
25. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука: В 2 кн. / Редкол. : Л.И. Абалкин (отв. ред.) и др. – М. : Экономика, 1989. – Кн. 1. – 304 с.
26. Богданов А. А. Цели и нормы жизни // Вопросы социализма: Работы разных лет / Под. ред. Л.И. Абалкина (отв. ред) и др. – М. : Политздат, 1990. – 479 с. – Т. 1 : Февральская революция. – М., 1997. – 463 с/
27. Бойко А. І. Філософія модернізації освіти. Світоглядно-філософський аналіз : [монографія] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Знання України, 2009. – 379 с.
28. Болтівець С. Педагогічні погляди та ідеї І. Стешенка // Український педагог Іван Стешенко: Посібник для вузів / Київ. Міжрегіональний

- ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка; Ред. кол.: В. Слісаренко (голова, наук. ред. та ін.). – К., 1994. – 219 с.
29. Боннар А. Греческая цивилизация: От Илиады до Перфенона; От Антигоны до Сократа; От Еврипида до Александрии / О.В. Волков, Е.Н. Елеонская (пер. с фран.). – М. : Искусство, 1995. – 671 с.
30. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / Рос. академия образования, Межд. славянская академия образования – Изд. 2-е. – М. : Педагогика, 2006. – 464 с.
31. Боритко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия / Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2000. – 224 с.
32. Боровик Анатолій Михайлович. Українізація загальноосвітніх шкіл за часів виборювання державності (1917 – 1920 рр.): [монографія]. – Чернігів: Чернігівські береги, 2008. – 368 с.
33. Бубер М. Два образа веры: Пер. с нем. – М. : Республика, 1995. – 463 с.
34. Бурдые П. Социальное пространство и символическая власть / Начала = Choses dites. – М. : Sosio Logos, 1994. – 285 с.
35. Бурдые П. Социология политики: Пер. с фран. – М. : Socio-Logos, 1993. – 336 с.
36. Бухарин Н. И. Путь к социализму // Избранные произведения. – Новосибирск : Наука. Сиб. отделение, 1990. – 186 с.
37. Бухарин Н. И. Теория пролетарской диктатуры // Избранные произведения. – М. : Политиздат, 1988. – 499 с.
38. Бухарин Н. И. Школа, общественность, техническая пропаганда // Избранные труды: История и организация науки и техники / Ред. Е. П. Велихов. – Л. : Наука, 1988. – 504 с.
39. Бухарин Н. И. Учение Маркса и его историческое значение // Избранные труды: История и организация науки и техники / Ред. Е. П. Велихов. – Л. : Наука, 1988. – 504 с.
40. Вахтеров П. Избранные педагогические сочинения / Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева (сост.); М. Н. Скаткин (отв. ред.). – М. : Педагогика, 1987. – 401 с.
41. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1999. – 192 с.

42. Вебер Макс. Избранное: протестанская этика и дух капитализма / М. И. Левина (пер.); Ю.Н. Давыдов (сост.). – 2-е изд., доп., пере раб. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2006. – 651 с.
43. Вебер М. Избранные произведения. – М., 1990. – 245 с.
44. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу. – 2-е изд. – М., 1908. – 149 с.
45. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности (проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания). – М., 1911. – Т.1. Этика творческой личности. – 1911. – 144 с.
46. Вільчинський Ю. М. Олександр Потебня як філософ / Львівський державний ун-т ім. І. Франка. – Львів, 1995. – 127 с.
47. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 534 с.
48. Высшее образование в России: Очерки истории до 1917 г. – М., 1995. – 357 с.
49. Водолазов Г. Г. Наш современник Сократ // Общественные науки и современность. – М., 2005. – № 5. – С. 109-117.
50. Возняк С. Соборність як базова цінність українського народу: історико-філософський аспект // Україна соборна: зб. наук. статей.– К., 2005. – Вип. 2.– Ч. I : Соціокультурні, етноконфесійні та демографічні проблеми формування української нації. – С. 42-49.
51. Гаєвська Л. Микола Корф : громадська й педагогічна діяльність. – Умань : Софія, 2008. – 124 с.
52. Галущинський Михайло. Народна освіта і виховання народу: Методи й цілі. – Львів : Просвіта, 1920. – 34 с.
53. Гастев А. К. Восстание культуры. – Харьков, 1923. – 54 с.
54. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии истории / А. М. Воден (пер.); Ю. В. Перов, К. А. Сергеев (вступ. сл.). – СПб. : Наука, 2000. – 479 с.
55. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН Ин-т теории образования и педагогике. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
56. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

57. Гиро Поль. Частная и общественная жизнь греков. – СПб. : Алетейя, 1995. – 474 с.
58. Гоббс Т. О теле // Сочинения в 2 т. – М. : Мысль, 1989. – Т. 1. – 1989. – 622 с.
59. Горбачевський В. Засади модерного поступу. – Нью-Йорк, 1958. – 48 с.
60. Грінченко Б. Якої нам треба школи / 3-е вид. – К. : Вид. М. Грінченко, 1912. – 24 с.
61. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры / Рец. Ю. Б. Виппер. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Искусство, 1984. – 350 с.
62. Гуревич П. С. Проблема Другого в философской антропологии М. М. Бахтина // М. М. Бахтин как філософ / Отв. ред. Л. А. Гоготишвили, П. С. Гуревич. – М. : Наука, 1992. – С. 83-96.
63. Гуревич П. С. Философская антропология : Учебн. пособие. – М. : Омега – Л, 2008. – 607 с.
64. Гурьянова М. П. Воспитание жизнеспособности личности в условиях дисгармоничного социума // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 12-18.
65. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования: Учеб. пособие. – М.: Издат. корпор.“Логос”, 2000. – 223 с.
66. Даниленко В. М. Освіта України в роки національно-демократичної революції (1917–1920): з хроніки подій. – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2005. – 264 с.
67. Декарт Р. Міркування про метод, щоб правильно спрямувати свій розум і відшукувати істину в науках / В. Андрушко, С. Гатальська (пер. з фр.). – К. : Тандем, 2001. – 101 с.
68. Демчук В. Концепція української школи у творчості Якова Чепіги (1875-1938) // Рідна школа. – 1997. – №№ 3-4. – С. 19-21.
69. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек; З. С. Замчук (пер. с англ.).- СПб : Эконом. школа и др., 2001. – 256 с.
70. Джеймс У. Воля к вере : Пер. с англ / Л. В. Блинников, А. П. Поляков (сост.). – М. : Республика, 1997. – 431 с.
71. Джеймс У. Прагматизм – новое название для некоторых старых методов мышления. Популярны лекции по философии / П. Юшкевич (пер. с англ.) с приложением статьи переводчика о прагматизме. – СПб., “Шиповник”, 1910. – 242 с.

72. Добренъков В. И., Нечаев В. Я. Общество и образование. – М. : ИНФРА, 2003. – 381с.
73. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения / В.Ф. Козьмин, Ю. А. Рудь (сост.). – М. : Педагогика, 1986. – 348 с.
74. Драгоманов М. П. Літературно-публіцистичні праці: У 2-х т. / Упоряд. та прим. С. Романенка, В.В. Лисенка. Ред. кол. : О. Є Засенко та ін. – К. : Наукова думка, 1970. – Т. 2 : Статті, розвідки, дописи. Вибрані листи / Ред. О. Я. Лисенко, 1970. – 595 с.
75. Дридзе Т. М. К преодолению парадигмального кризиса в социологии // Общественные науки и современность. – 2000. – №5. – С. 121-141.
76. Добролюбов Н. А. Педагогические сочинения / Ред. І. М. Духовного.– Учпедиздат, 1949.– с. 623.
77. Долженко О. Социокультурные предпосылки становления новой парадигмы высшего образования // Alma mater. – 2000. – №10. – С.24-30.
78. Дьюи Д. Введение в философию воспитания. – М.: Работник просвещения. – 1921. – 112 с.
79. Дьюи Д. Школа и общество / С. Т. Шацкий (пер. с англ. с предисловием). – М., Работник просвещения. – 1922. – 48 с.
80. Дьюи Д. Школы будущего / Р. Ландсберг (пер. с англ.). – М., Работник просвещения. – 1922. – 104 с.
81. Дьячук И.А. Социальная комуникация // Социально-гуманитарные знания. – 2006. - №1. – С. 298-302.
82. Егоров С.Ф. Теория образования в педагогике России в начале XX века : Ист.-пед. очерк. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
83. Елисеев Ю. С., Малинецкий Г. Г., Медведев А. А., Харин А. А. Инновационный императив // Вестник Национального Комитета “Интеллектуальные ресурсы России”. – 2004. – №2. – С. 64-68.
84. Эйнштейн А. Разум сердца. Мир нравственности в высказываниях и афоризмах: Сборник. – М. : Политиздат, 1990. – 246 с.
85. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. – М. : ТОО ТК Петрополис, 1998. – 432 с.
86. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. – М. : Из-во иностран. лит., 1959. – 432 с.

87. Журавльов В. А., Харитоновна В. А., Санникова О. В., Меншиков И. В. Образование: стратегия развития и синергетика // Перемены. – 2000. – №2. – С. 56-69.
88. Завальнюк О. М. Українська еліта і творення національної університетської освіти: фундатори і будівничі (1917 – 1920 рр.). – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2005. – 496 с.
89. Замятин Д. Н. Геополитика образов и структурирование метапространства // Политические исследования. – 2003. – № 1. – С. 82-103.
90. Замятин Д. Н. Культура и пространство. Моделирование географических образов: [монография] / Рос. НИИ культурного и природного наследия им. Д. С. Лихачева, Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М.: Знак, 2006. – 485 с.
91. Зелинский Ф. Ф. История античной культуры / Ред. и прим. С. П. Заикина. 2-е изд., СПб.; Марс, 1995. – 380 с.
92. Зеньковский В. В. Апологетика. – К. : Изд. Экзарха всей Украины митрополита Киевского и Галицкого, 1990. – 46 с.
93. Зеньковский В. В. Педагогические сочинения / Е. Г. Оссовский, О. Е. Осовский (сост.); Е. Г. Осовский (общ. науч. ред. и вступ. ст.). – Саранск : Типография “Красный Октябрь”, 2009. – 807 с.
94. Зеньковский В. В. К. Д. Ушинський // Педагогика. – 2001. – №6. – С. 67-71
95. Зільберштейн А. 15 років боротьби за єдину систему освіти. – Комуністична освіта. – 1932. – Ч. 11-12. – 1932. – С.44.
96. Йорданский Н. И. Основа и практика социального воспитания. – М., 1925. – 148 с.
97. Історія української школи і педагогіки : Хрест. / О. О. Любар (уклад.); В. Г. Кремень (ред.). – К. : Знання, 2005. – 767 с.
98. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
99. Ильин В. В. Философия: учебник для вузов. – М. : Академический проект, 1999. – 600 с.

100. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие: Учеб. пособ. для студ. вузов. – 3. изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2000. – 432 с.
101. Каган М. С. О месте науки в системе культуры // Наука и культура. – М. : Наука, 1984. – С. 17-35.
102. Калашников А. Г. Очерки марксистской педагогики. – М. : Работник просвещения, 1929. – Т.1. Социология воспитания. – 1929. – 375 с.
103. Кант И. Критика чистого разума : [пер. с нем.] – М. : Эксмо, СПб. : Мидгард, 2007. – 118 с.
104. Кант И. Метафизика нравов // Критика практического разума. – СПб., 1995. – С. 140-146.
105. Капра Ф. Скрытые связи / Перев. с англ. – М.: ООО Издательский дом “София”, 2004. – 336 с.
106. Каптерев А. И. Информатизация социокультурного пространства. – М. : Гранд : Фаир-пресс, 2004. – 507 с.
107. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / А. М. Арсеньев (ред.); П. А. Лебедев (вступ. статья). – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
108. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Ин-т “Открытое общество”. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 215 с.
109. Ключарев Г., Огарев Е. Непрерывное образование в условиях трансформации. – М. : ИКСИ РАН, 2002. – 109 с.
110. Ковалевская О. В., Плахотник О. В. Особенности образовательного пространства в информационную эпоху // Гуманізація вищої освіти: філософські виміри (III Міжнародна науково-практична конференція). – Бердянськ, 2003. – С. 56-57.
111. Колбовский Е. Ю.. Ландшафтоведение: Учеб. пособ. для студ. вузов. – М. : Изд. центр “Академия”, 2006. – 479 с.
112. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. / Под ред. А. И. Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – 1982. – 576 с.
113. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М.Кларин, А. Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
114. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – 1996. – №10. – С. 46-57.

115. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИТП и МИО РАО, 1994. – 265 с.
116. Коротяев Б.І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : монографія / Б. І. Коротяев, В. С. Курило; Держ. заклад. Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганск : ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2009. – 308 с.
117. Костинский Г. Д. Пространственность в человеческом сознании // Мир психологии. – 1999. – №4. – С. 122-125.
118. Крупенина М. В. Основы социального воспитания. Вопросы пролетарской педагогики / Под ред. ЦБЮП при ЦК РЛКСМ, – М. – 1925. – 148 с.
119. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : В 6-ти т. / Под ред. А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, П. В. Руднева. – М. : Педагогика, 1978-1980. – Т. 1. / Авт. прим. Л.С. Фрид и др., 1978. – 367 с.
120. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : В 6-ти т. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – М. : Педагогика, 1978-1980. – Т. 2. / Авт. прим. Л.С. Фрид и др., 1978. – 452 с.
121. Крупская Н. К. Педагогические сочинения : В 6-ти т. / Под ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, П.В. Руднева. – М. : Педагогика, 1978-1980. – Т. 3. – 1979. – 468 с.
122. Кудрявая И. В. Аксиология педагогики Л. Н. Толстого // Педагогика, 1999. – №7. – С. 85-89.
123. Култаєва М. Д. Контури європейського громадянського суспільства і українська реальність / Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід. – К. : ЕТНА-1. – 2006. – 268 с.
124. Култаєва М. Д., Прокопенко І. Ф., Радіонова І. О., Троцько Г. В. Соціологія глобалізації / М. Д. Култаєва (гол. ред.). – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2007. – 266 с.
125. Култаєва М. Д. Філософія виховання у контексті національного відродження // Постметодика. – 1995. – № 2 (9). – С. 7-9.
126. Кумарин В. В. Макаренко, которого мы никогда не знали, или Куда реформировать школу // Народное образование. – 2002. – №5. – С.153-165.

127. Кумарин В. В. Теория коллектива в трудах А. С. Макаренка. – К. : Вища школа, Голов. изд-во, 1979. – 121 с.
128. Лазуркина Д. О. О новых задачах дошкольного воспитания и новых формах общественной жизни // Народное просвещение (Ежемесячный социалистический орган, общественно-политический, педагогический и научный). – 1920. – №№ 18-19-20. – С. 9-12.
129. Лекторский В.А. Идеал, утопия и критическая рефлексия / В.А. Лекторский (отв. ред.); РАН, Ии-т философии. – М. : “Рос. полит. энцикл.” (РОССПЭН), 1996. – 302 с.
130. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 5. – 1965. – 434 с.
131. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 6. – 1965. – 540 с.
132. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 24. – 1966. – 480 с.
133. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 36. – 1966. – 430 с.
134. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 37. – 1966. – 520 с.
135. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 38. – 1966. – 567 с.
136. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 40. – 1967. – 488 с.
137. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. – М.: Политическая литература, 1965-1967. – Т. 42. – 1967. – 546 с.
138. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Г. Г. Шахвердов (сост.). – М. : Из-во Акад.пед. наук РСФСР. Т. 1. – 1951. – 336 с.
139. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-роки / Донецький держ. техн. ун-т. – Донецьк : РВА Дон ДТУ, 2000. – 248 с.
140. Лисенко О. Релігійний компонент соборності українських земель і спроби критичної ретроспективи // Україна соборна: зб. наук. статей. – К., 2005. – Вип. 2. – Ч. I: Соціокультурні, етноконфесійні та демографічні проблеми формування української нації. – С. 31-41

141. Лисяк-Рудницький І. Между историей и политикой : Сб. статей / И. Задорожнюк и др. (пер. с укр.); Я. Грицак, Д. Фурман (ред.). – М. ; СПб. : Летний сад, 2007. – 635 с.
142. Лосев А. Ф. Диалектика мифа. – М. : Академ. проект, 2008. – 303 с.
143. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения. Исторический смысл эстетики Возрождения / А. А. Тахо-Годи (сост.). – М. : Мысль, 1998. – 75 с.
144. Лосский Н. О. История русской философии. – М. : Советский писатель, 1991. – 320 с.
145. Лотман Ю. М. Избранные статьи в 3-х томах. – Таллин: “Александра”, 1992. – Том 1. Статьи по семиотике и типологии культуры. – 472 с.
146. Лотман Ю. М. Культура и текст как генераторы смысла // История и типология русской культуры. – СПб. : Искусство-СПб, 2002. – С. 162-168.
147. Лотман Ю. М. Семиосфера; Культура и взрыв; Внутри мыслящих миров; Статьи; Исследования; Заметки / М. Ю. Лотман (сост.). – СПб. : Искусство-СПб, 2000. – 704 с.
148. Луначарский А. В. Мещанство и индивидуализм. По поводу книги Иванова-Разумника “История русской общественной мысли / А. В. Луначарский // Очерки философии коллективизма. – Сб. 1909. – С. 219-349.
149. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под. ред А. М. Арсеньева, Н. К. Гончарова, И. А. Каирова. – М. : Педагогика, 1976. – 345 с.
150. Льовкіна О.Г. Відчуження людини у соціокультурному просторі: минуле і сучасність.– К.: Вид. ПАРАПАН, 2006. – 168 с.
151. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Ред. кол. : М.И. Кондаков (гл. ред.) и др., М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. / Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов (сост.). – 366 с.
152. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. / Ред. кол. : М.И. Кондаков (гл. ред.) и др., М. : Педагогика, 1983. – Т. 4. / Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов (сост.). – 320 с.
153. Макконелл К. Р. Экономикс : принципы, проблемы и политика / С. Л. Брю (пер. с англ.). – 16-е изд. – М. : Инфра-М, 2007. – 939 с.
154. Максимович О. Ідейно-теоретичні джерела становлення українського модернізму // Наукові записки Тернопільського національного

- педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Філософія. – Тернопіль, 2005. – № 13. – С. 153–157.
155. Маркс К., Енгельс Ф. Сочинения : В 30-ти т. / Изд. 2-е. – М. : Госполитздат, 1964. – Т. 20: Анти-Дюринг. Диалектика природы / П. А. Багатурія (подготов. к печ.). – М., 1961. – 827 с.
156. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии. (Пер. И. И. Скворцова-Степанова.) Т. 1. Кн. 1. Процесс производства капитала. М., Политиздат, 1978. – 907 с.
157. Матвеева Н.А. Образование: инерция ценности и ценность инерции // Актуальные проблемы образования. – М., 2003. – С.30-35.
158. Марченко О. В. Генезис ідеї університету у знаково-символічному вимірі освітнього простору // Гілея. – Вип. 45. – 2011. – С. 454-462.
159. Марченко О. В. Категорія освітнього простору як предмет методологічної рефлексії // Мультиверсум. – 2011. – №2 (100). – С. 179-191.
160. Марченко О. В. Категорія суб'єктності у філософсько-освітньому дискурсі Модерну // Науковий вісник Чернівецького університету: Зб. наук. праць. Вип. 512-513. Філософія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. – С. 197-204.
161. Марченко О. В. Кореляція простору і часу в освітньо-філософській інтерпретації // Мультиверсум. – 2011. – №1 (99). – С. 212-225.
162. Марченко О. В. Освітній ідеал у філософському вимірі Модерну // Практична філософія. – 2010. – №4. – С. 179-185.
163. Марченко О. В. Освітній простір епохи Середньовіччя: проекція символічної реальності // Практична філософія. – 2011. – №2. – С. 100-106.
164. Марченко О. В. Освітній простір Модерну: дві стратегії розвитку // Гілея. – Вип. 46. – 2011. – С. 280-288
165. Марченко О. В. Освітній простір у контексті самоорганізації культури // Гілея. – Вип. 43. – 2011. – С. 405-414
166. Марченко О. В. Особистість в освітньому просторі Модерну: пріоритети та вектори розвитку // Схід. – 2011. – № 2. – С. 123-127.
167. Марченко О. В. Проблема конституювання освітнього простору: від класичного осмислення до практик модернізму // Мультиверсум. 2011. – №3(101). – С.156-168

168. Марченко О. В. Трансформація освітнього простору в історико-філософській ретроспективі // Гілея. – Вип. 44. – 2011. – С. 449-457.
169. Медынский Е. Н. Памяти П. Ф. Лесгафта: сборник статей. – М. Физкультура и спорт, 1947. – 158 с.
170. Межуев В.М. Идея культуры: очерки по философии культуры / РАН. Институт философии. – М. : Прогресс – Традиция, 2006. – 407 с.
171. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия / И. С. Вдовина, С. Л. Фокин (пер. с фран.). – С. Пб. : Ювента, Наука, 1999. – 607 с.
172. Микешина Л. А. Философия науки: современная эпистемология, научное знание в динамике культуры, методология научных исследований: Учеб. пособ. – М. : Прогресс-Традиция и др., 2005. – 463 с.
173. Миненков Г. Я. Введение в историю российской социологии. – Минск : ЗАО “Экономпрес”, 2000. – 343 с.
174. Михайлов Ф. Т. Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 92-128.
175. Москалев И. Е. Организация коммуникативных процессов в информационном обществе // Синергетика и образование: Сборник научных статей. – М. : Гнозис, 1997. – С. 50-54.
176. Нагачевська З. І. Софія Русова і Галичина: Збірник статей і матеріалів. – Івано-Франківськ : “Вік”, 1996. – 126 с.
177. Найчук Антон Віталійович. Філософсько-педагогічна думка України: динаміка у цивілізаційному вимірі: монографія. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 209 с.
178. Наместникова И. Межкультурный диалог “Запад – Восток” как фактор толерантности // Государственная служба. – 2003. – №1. – С. 118-121.
179. Народное образование в СССР. Сборник документов (1917-1973 гг.); – М. : Педагогика, 1974. – 542 с.
180. Народное образование в трудах историков русской церкви: Хрестоматия / М. Н. Костикова (сост. и авт. вст. ст.). – Владивосток : Из-во Дальневосточного ун-та, 2000. – 194 с.
181. Нартова-Бочавер С. К. Понятие “психологическое пространство личности”: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, №6. – С. 30-34.

182. Новиков П. Н. Зуев В. М. Опережающее образование: гипотезы и реалии. Человек и образование // Среднее профессиональное образование. – 1997. – №5. – С. 34-38.
183. Новицкий Я. К истории народного образования в Екатеринославской губернии. – Катеринослав, 1887. – 76 с.
184. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образов: XX век / А. П. Огурцов, В.В. Платонов; РАН Ин-т философии, СПб. : Изво Русского Христианского гуманитарного института, 2004. – 520 с.
185. Опанасенко Н. І. Виховний ідеал українських діячів “Просвіт” (кінець XIX – поч. XX ст.): Монографія. – Переяслав-Хмельницький : ПП Карпуп С.В., 2005. – 174 с.
186. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – начале XX века / Под ред. К. И. Салимовой. – М. : НИИ общей педагогики АПН СРСР, 1980. – 162 с.
187. Основные принципы единой трудовой школы. От Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 40-47
188. Панарин А. С. Христианский фундаментализм против рыночного терроризма // Наш современник. – 2003. – № 1-2. – 218-233.
189. Партийная этика: Документы и материалы дискуссии 20-х годов / Под ред. А. А. Гусейнова и др. – М. : Политздат, 1989. – 620 с.
190. Пашук А. Філософський світогляд І. Франка: монографія. – Л. : Видавчий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. – 432 с.
191. Пелипенко А.А. Субъект и типы сознания современности // Пространства жизни субъекта. – М. : Наука, 2004. – С. 571-595.
192. Передерій І. Г. Розбудова національної системи освіти в Україні за доби Центральної Ради: історичний аспект : монографія. – Полтава : ПолтНТУ, 2009. – 160 с.
193. Пинкевич А. П. Педагогика / 2-е изд. – М. : Работник просвещения, 1925 – . Т. 2 : Трудовая школа. - М. : Работник просвещения, 1925. – 236 с.
194. Пирогов Н. Вопросы жизни. Дневникъ стараго врача, писанный исключительно для самого себя, но безъ задней мысли, что можетъ быть когда-нибудь прочтеть и кто другой, нояб. 1879 – нояб. 1881 гг. / [с предисловием М. Семевского]. – С.-Петербургъ : Типографія В. С.

- Балашева, [1884?].– 464 с., портр.- Оттиски изъ историческаго журнала “Русская старина”.
195. Пирогов Н. И. Избранные педагогические произведения / В.З. Смирнов (сост. и вводная статья). – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1953. – 752 с.
196. Писарев Д. И. Избранные философские и общественно-политические статьи / Под ред. и с предисл. проф. В.С. Кружкова. – М. : Госполитздат, 1949. – 718 с.
197. Пистрак М. М. Насущные проблемы современной советской школы. Два года жизни второй ступени школьной коммуны НКП // На путях к новой школе. – 1922. – №3. – С. 91-99
198. Платон. Политика: Наука об управлении государством: [Сборник]/ Платон, Аристотель. – М.: Эксмо, СПб. : Terra Fantastika, 2003. – 860 с.
199. Плахотник О. В. Образовательная среда или образовательное пространство? // Вестник ХНУ, 2001. – №506, ч.2. – С. 3-5
200. Плеханов Г. В. История русской общественной мысли. Кн. первая / Д. Розанов (ред. и предисл.). – М. – Л. : Госиздат, 1925. – 236 с.
201. Политическая программа “Конституционно-демократической партии” // Полный сборник платформ всех политических партий. Репринтное издание 1906 года. – М., 2002. – С. 65-78.
202. Политическая программа “Партии свободомыслящих” // Полный сборник платформ всех политических партий. Репринтное издание 1906 года. – М., 2002. – 240 с.
203. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т. 1. Чары Платона / Пер. с англ. под ред. В. Садовского. – М. : Феникс, Международный фонд “Культурная инициатива”, 1992. – 448 с.
204. Пригожин Илья, Стенгерс Изабелла. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
205. Проект єдиної школи на Україні. – Кам’янець-Подільський : Накл. Мін-ва нар. Освіти, 1919. – Кн. 1 : Основна школа. – 172 с.
206. Пролеєв С. В. Модерна культура і глобальні трансформації сучасності // Ідея культури: виклики сучасної цивілізації. – К., 2003. – С. 9-12.

207. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн./ Є. І. Коваленко (заг. ред.; упоряд., прим. у співавторстві з І. Пінчук) – К. : Либідь, 1997. – Кн.1., 1997.– 271 с.
208. Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу : Наукова монографія. – Д. : Промінь, 1998. – 131 с.
209. Романенко М. І. Філософія освіти : історія і сучасність. – Д. : Промінь, 2001. – 178 с.
210. Русова С. До сучасного становища народного вчителя // Світло. – 1912. – № 6. – С. 36-43
211. Руссо Ж.-Ж. Эмиль или О воспитании / Пер. с фр. М. А. Энгельгардта. СПб., 1912. – 148с.
212. Ряппо Я. Радянське студентство. – Д.В.У. Харків, 1928. – 49 с.
213. Ряппо Я. Реформа высшей школы на Украине в годы революции (1920–1924) : сб. статей и докладов. – Х. : Госиздат Украины, 1925. – 155 с.
214. Сайко Э. В. Субъектнодействующая в построении социального пространства и объектного общественного бытия // Пространства жизни субъекта. – М. : Наука, 2004. – С.13-66.
215. Семашко Л. М. Тетрасоциология: ответы на вызовы. Переход плюрализма от теории к технологии, от расизма к сопротивлению, от постмодернизма к постплюрализму. – Из-во СПбГТУ, 2002. – 208 с.
216. Сенека Луций Анней. Философские трактаты. / Т. Ю. Бородай (пер). –2-е изд. СПб. : Алетейя, 2001. – 400 с.
217. Сірополко С. Народна освіта на українських землях і в колоніях // Українська культура. – К., 1993. – С. 72-73.
218. Скрипник М. Статті й промови з національного питання. – Мюнхен: Сучасність, 1974. – 270 с.
219. Смирнов Г. Л. Советский человек: Формирование социалистического типа личности. – М. : Мол. гвардия, 1930. – 85 с.
220. Смирнов С. А. Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей // Концепция философии образования и современная антропология. Материалы международного семинара. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – С. 15 – 34.

221. Смирнов С. А. Опыт философствования в ситуации неклассического культурного развития. // Сибирские философские школы. Материалы. – Новосибирск: НГАЭиУ, 2002. – С. 48 – 60.
222. Современная социальная теория : Бурдье, Гидденс, Хабермас : Учеб. пособие / А.В. Леднева (сост., пер. и вст. ст.). – Новосибирск : Из-во Новосибирского ун-та, 1995. – 120 с.
223. Соколов А. В. Общая метатеория социальной коммуникации. – М. : Из-во Российской нац. библиотеки, 2001. – 352 с.
224. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / А. Губко (сост.). – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
225. Сорокин П. А. Социальная мобильность / М. В. Соколова (пер. с англ.). – Москва: Academia, LVS, 2005. – 297 с.
226. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Политздат, 1992. – 544 с.
227. Спенсер Г. Основания социологии // Западно-европейская социология XIX века: Тексты / Под ред. В. И. Добренькова. – М. : Издание Международного Университета бизнеса и управления, 1996. – 352 с.
228. Степашко Л. А. Философия и история образования: Учебное пособие для студ. высш. уч.зав. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 476 с.
229. Стан і найближчі задачі піонерського руху. Із резолюції V Всесоюзної конференції ВЛКСМ. 31 березня 1927 року // Народное образование в СССР. Сборник документов (1917-1973 гг.); – М. : Педагогика, 1974. – С. 78-90.
230. Стрельбицкий С. Вища школа у боротьбі за якість. – Комуністична освіта : Ч. 3. – 1933. – 145 с.
231. Струве П. Patriotica: политика, культура, религия. Сб. ст. за 5 лет 1905-1910 гг. – СПб., 1911. – С. 99-107.
232. Тарасова О. Культурологические аспекты образования // Alma mater. – 2001. – №5. – С. 26-28.
233. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 600 с.
234. Толстой Л. Н. Сборник статей. – М. : Учпедгиз, 1955. – 470 с.

235. Торшилов Д. О. Античная мифография: мифы и единство действия с приложением аргументов Аристофана Византийского и “О реках” Плутарха. – С.Пб. : Алетейя, 1999. – 426 с.
236. Тоффлер Э. Метаморфозы власти. – М. : Изд-во АСТ, 2001. – 669 с.
237. Тоффлер Э. Наука и изменение (предисловие) // Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
238. Троцкий Л. Вопросы культурной работы. – М. : Государственное издательство, 1924. – 171 с.
239. Троцкий Л. Задачи коммунистического воспитания. – М. : Издательство “Красная новь”, 1923. – 168 с.
240. Троцкий Л. Ленин и старая “Искра” // А. Луначарский, К. Радек, Л. Троцкий. Силуэты: политические портреты. – М. : Политиздат, 1991. – 340 с.
241. Троцкий Л. Не о “политике” единой жив человек // “Правда”, 10 июля 1923. – № 152. – С. 2.
242. Тульчинский Г. Л. Российский потенциал свободы // Вопросы философии. – 1997. – №3. – С. 16-30.
243. Тульчинский Г. Л. Современная гуманитарная парадигма: гуманитарность против гуманизма? // Философский век. Альманах. Вып. 21. Материалы международной конференции “Науки о человеке в современном мире”. Ч. 1. – М.: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2002. – С. 129–135.
244. Указатель статей, помещенных в неофициальной части Журнала Министерства народного просвещения за время с 1867 года по 1891 год. – СПб., 1894. – 466 с.
245. Устьянцев В. Б. Жизненное пространство личности в обществе риска // Вестник российского философского общества. – 2002. – № 4. – С. 32-41.
246. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч.: В 2-х т. – М., 1974. – Т. 2. – 365 с.
247. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 1 /Сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 416 с.
248. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1957. – Т. 4. – 1957. – 187 с.

249. Фёдорова М. М. Модернизм и антимодернизм во французской политической мысли XIX века. – М., 1997. – 204 с.
250. Филиппов А. Ф. Теоретические основания социологии пространства, М. : “Канон-Пресс-Ц”, 2003. – 230 с.
251. Филиппов А. Ф. Социология пространства // Логос. – 2000. – № 2 (23). С. 113-151.
252. Философский словарь. – К : А.С.К., 2006. – 1056 с.
253. Фохт Б. А. Педагогические идеи Сократа // Дидакт. – М., 1998. – № 1 (22). – С. 60-64.
254. Фрагменты ранних греческих философов: Часть I. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики // Изд. подг. А. В. Лебедев. М. : Наука, 1989. – 576 с.
255. Франкл В. Человек в поисках смысла : Сборник. – М. : Из-во “Прогресс”, 1990. – 337 с.
256. Франко Педагогічні статті і висловлювання / О. Г. Дзверенін (упоряд.). – К., “Радянська школа”, 1960. – 299 с.
257. Франко І. Я. Твори : в 20-ти т. – К., 1956. – Т. 19. Філософські. Економічні та історичні статті. – К., 1956. – 803 с.
258. Франко І. Я. Чого хоче галицька робітнича громада? / Зібрання творів у 50-ти т. – К., 1985. – Т. 44., Кн. 1. – К., 1985. – 256 с.
259. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития (“школа взросления”) // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 24–32.
260. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / В. П. Визгин и Н. С. Автономова (пер. с фр.). – М. : СПб. А-сэд, 1994. – 408 с.
261. Хабермас Ю. Демократия. Разум. Нравственность. – М. : Наука, 1992. – 176 с.
262. Хайдеггер М. Время и бытие. – М.: Республика, 1993. – 447 с.
263. Черкасенко С. Бережімо просвітні огнища // Світло. – 1913. – №4. – С. 3-6.
264. Чепіга Я. Речовий (наочний) метод навчання // Світло. – 1914. – №5. – С. 28-39.
265. Чернышевский Н. Г. Избранные философские сочинения в 9-и томах. – М., 1947. – Т. 9. – 829 с.

266. Шацкий С. Т. Сочинения: в 7-т. – М. : Педагогика, 1957. – Т. 4. – 1957. – 560 с.
267. Шеллинг Ф. В. Система трансцендентального идеализма // Соч. в 2-х т. – М., 1987. – Т.1. – М., 1987. – 540 с.
268. Шендрик А. И. Теория культуры : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ – ДАНА, Единство, 2002. – 519 с.
269. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление // Соч. в 2-х т. / Пер. с нем. – Мн. : ООО “Попурри”, 1999. – Т. 2 – 832 с.
270. Шпет Г. Г. Сочинения. – М. : Правда, 1989. – 602 с.
271. Шукшунов В. Е., Взятых В. Ф., Романкова Л. И. Инновационное образование: идеи, принципы, модели. – М., 1996. – 340 с.
272. Щедровицкий П. Г. Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 62-68.
273. Юдин Б. Г. Человек в мире современных технологий // Человек, культура, общество в контексте глобализации современного мира: Материалы III Международной научной конференции. Вып. 3. – М., 2004. – С. 81-91.
274. Beck U. Der kosmopolitische Blick oder. Krieg ist Frieden. – Frankfurt am Main, 2004. – 200 p.
275. Bendix R. Tradition and Modernity Reconsidered. Comparative Studies in Society and History. – N.-Y., 1966-1967. – IX. – 345 p.
276. Binde J. L’education au XX le siecle: Feducation pour tous tout au long de la vie // Futuribles (Paris). 2000. – P. 5-21.
277. Derrida J. Differance in: Margins of Philosophy. Chicago, 1982. – 216 p.
278. Eickelpasch R. Grundwissen Soziologie.– Stuttgart, 1999. – 167 p.
279. Gebser J. Ursprung und Gegenwart. – Munchen, 1973. – 97 p.
280. Giddens A. Konsequenzen der Moderne. – Frankfurt, M., 1995. – 85 p.
281. James W. The Varieties of Religious Experience. London and Glasgow: Collins Clear-Type Press., 1960. – 412 p.
282. White M. Pragmatism and the American Mind. Essays and Reviews in Philosophy and Intellectual History. N.Y. Oxford University Press. 1973. – 265 p.
283. Wilmot W. Relational communication. N.Y.: Mc Graw-Hill, inc., 1995. – 175p.

Архівні матеріали
Центральний державний історичний архів України

284. Ф. 7. Оп. 1 ед. хр. 1. Вахтеров П. Идеалы воспитания [незаконченная рукопись II тома труда “Основы новой педагогики”].
285. Ф.12. Оп. 1 ед. хр. 327, лл. 24. Народное образование в России /книга/.
286. Ф. 294 Оп. 1 ед. хр. 118, лл.11, 40, 65, 91. /1874 – 1880/ Каталог книг по философии и педагогике, разрешенных к печати.
287. Ф. 313 Оп. 2 ед. хр. 2466. лл. 34-55. Переписка с Екатеринославским губернатором поморником начальника Управления в уздах о деятельности в Екатеринославской губернии просветительских сообществ и их списки. 30 октября – 27 августа, 1911.
288. Ф. 442 Оп. 53 ед. хр. 29, лл. 1-20. Положение о частных учебных заведениях, изданное Министерством народного просвещения. 1874.
289. Ф. 707 Оп. 87 ед. хр. 6439, лл. 36-39. Циркуляр Министра народного просвещения с изложением своих взглядов на систему народного образования, воспитательный процесс, которыми он будет руководствоваться в своей деятельности. 10 мая, 1881.
290. Ф. 707ь Оп. 156 Дело №648, лл. 14-18, 25. Извлечение из отчета Министерства нар. просвещения о состоянии уч. заведений за 1902 г.
291. Ф. 707 Оп. 296/1892/ Дело №68 ч. II, лл 179. Статья “Для кого существует образование” / Перевод с немецкого/. 1896.
292. Ф. 707 Оп. 311 Дело №1, лл. 52, 84. Циркуляры Министерства народного просвещения Украинской державы о программах преподавания в учительских институтах и семинариях. 27 июля, 1918.
293. Ф. 707 Оп. 313 ед. хр. 1, лл. 57. Циркуляр Министерства народной республики о мерах по воспитанию учащихся учебных заведений в духе национального патриотизма. 16 ноября, 1917.
294. Ф. 707. Оп. 313 ед. хр. 1-2. Циркуляры министерства народного просвещения о мерах по улучшению преподавания укр. языка в учебных заведениях и введения обучения на этом языке. 10 апреля – 6 ноября, 1918.
295. Ф. 707. Оп. 317 ед. хр. 597, 554-584, 599-800. Статьи о педагогике
296. Ф. 707 Оп. 317 ед. хр. 542-647. Статьи о создании народной школы на Украине, о трудовом воспитании.

297. Ф. 711. Оп. 3 ед. хр. 3992. Выписка из протокола заседания Центральной рады о реформе образования. 17 января, 1918.
298. Ф. 2017. Оп. 1 ед. хр. 417, лл. 1. О демократических принципах развития народного просвещения / Постановление Московского педагогического общества. 22 января, 1905.

Державний архів Дніпропетровської області

299. Ф. 11. Оп. 1 ед. хр. 446, лл. 8-10. Обращение петербургских народных учителей и других деятелей по народному образованию Союза народных учителей России о необходимости реформ в деле народного образования. 1904.
300. Ф. 11. Оп. 1 ед. хр. 446, лл. 8-10. О неотложной реформе высшего, среднего и низшего образования в интересах народных масс при условии коренного изменения государственного и общественного строя России. Из записки, подписанной деятелями народного образования в г. С.-Петербурге и принятой на собрании по образованию союза народных учителей и других деятелей народного образования от 12.03.1905 г.
301. Ф. 11. Оп. 1 ед. хр. 447, лл. 632-637. Доклад Новомосковской уездной земской управы очередному уездному собранию по вопросу “О введении в Новомосковском уезде всеобщего обучения”. 1904.
302. Ф. 11. Оп. 1 ед. хр. 1344, л. 15. Сведения о количестве учебных заведений в Екатеринославской губернии и количестве уч-ся. 1916.
303. Ф. 92. Оп. 38, Дело №.21, лл. 25–127. Циркуляр Министра народного просвещения с изложением своих взглядов на систему народного образования, воспитательный процесс, которыми он будет руководствоваться в своей деятельности. 10 мая, 1881; Записки попечителя Одесского учебного округа В. И. Филоматитского касательно мер по улучшению народного просвещения в Российской империи. 1891–1893 гг.
304. Ф. 305. Оп. 1, д. 65, л. 273. О реорганизации системы и сети учебных заведений педагогического просвещения и обоснования вместо Института Кадрового образования Института социального образования. 1930.
305. Ф. 469. Оп. 1с, Дело № 24с, лл. 112–115. О состоянии низшего и среднего образования в Екатеринославе и дискуссии, развернувшейся между гласными Гордумы по этому вопросу.

Для нотаток