

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ
КАФЕДРА ЮНЕСКО
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ»**

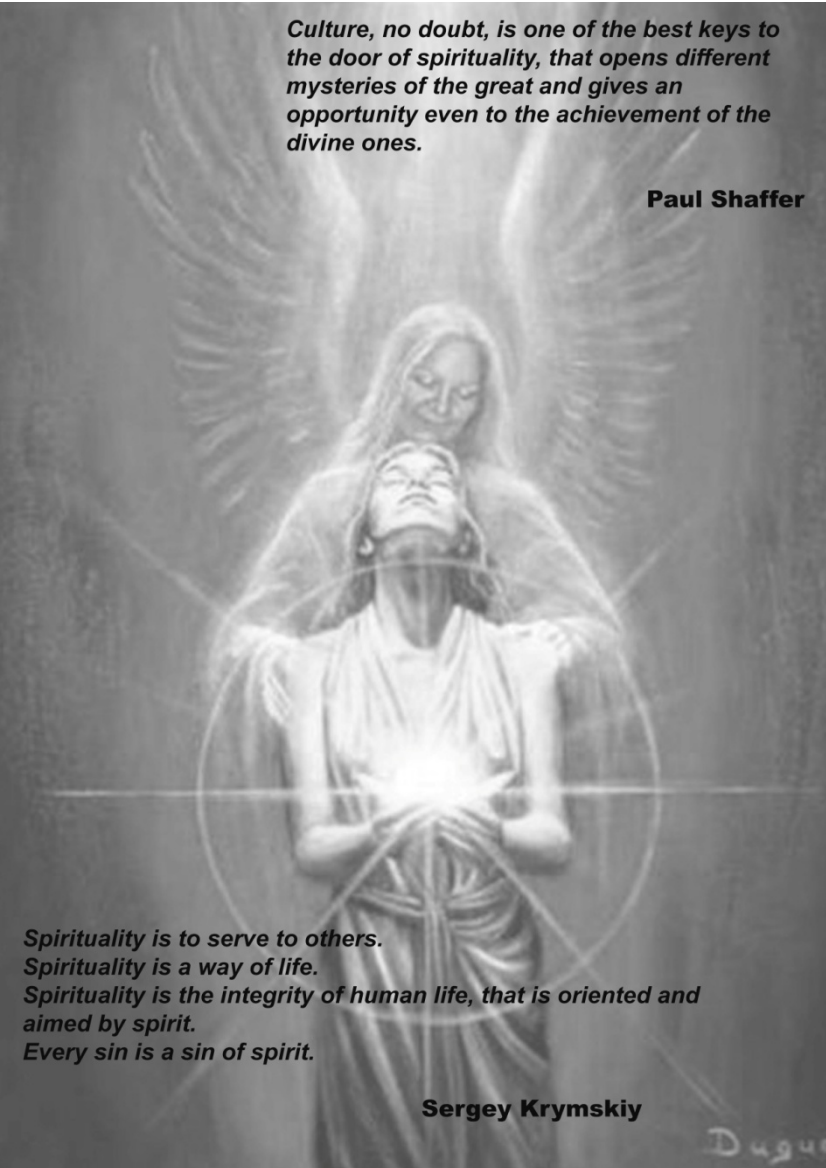
**ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика**

Збірник наукових праць

Випуск 3 (66)

*За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції
«Духовно-культурні цінності виховання людини»
(27 травня 2015 р.)*

Сєверодонецьк 2015



Culture, no doubt, is one of the best keys to the door of spirituality, that opens different mysteries of the great and gives an opportunity even to the achievement of the divine ones.

Paul Shaffer

*Spirituality is to serve to others.
Spirituality is a way of life.
Spirituality is the integrity of human life, that is oriented and aimed by spirit.
Every sin is a sin of spirit.*

Sergey Krymskiy

Dugue

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
VOLODYMYR DAHL EAST UKRAINIAN NATIONAL UNIVERSITY
SCIENTIFIC RESEARCH INSTITUTE OF SPIRITUAL
DEVELOPMENT OF MAN
UNESCO CHAIR «SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF
UPBRINGING AND EDUCATION»**

**SPIRITUALITY OF A PERSONALITY:
Methodology, Theory and Practice**

Collection of Research Materials

Issue 3 (66)

*Materials of the VI International Scientific and Practical Conference
«Spiritual and Cultural Values of Upbringing of the Person»
(May 27, 2015)*

Severodonetsk 2015

Рекомендовано Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 7 від 28 травня 2015 р.)

Редакційна колегія

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор науково-дослідного Інституту духовного розвитку людини, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти» (**головний редактор**); **Алфімов В.М.** – доктор педагогічних наук, професор (**заступник головного редактора**); **Бех І.Д.** – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Євтух М.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ); **Завстний С.О.** – доктор філософських наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Харків); **Локарева Г.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Запоріжжя); **Миропольська Н.С.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Київ); **Пелех Ю.В.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Рівне); **Помиткін Е.О.** – доктор психологічних наук, професор (м. Київ); **Савчин М.В.** – доктор психологічних наук, професор (м. Дрогобич); **Сватко Ю.І.** – доктор філологічних наук, професор, зав. кафедри ЮНЕСКО (м. Київ); **Ернст Вагнер** – доктор філософії, керівник кафедр ЮНЕСКО з художньої освіти (м. Мюнхен, Німеччина); **Іванова Галена** – доктор педагогічних наук, доцент (м. Пловдив, Болгарія); **Клім-Клімашевська Анна** – доктор педагогічних наук, професор (м. Седльце, Польща); **Леслі Джон Френсіс** – доктор філософії, доктор літератури, доктор богослов'я (Великобританія); **Рангелова Емілія** – доктор педагогічних наук, професор (м. Софія, Болгарія); **Сманцер А.П.** – доктор педагогічних наук, професор (м. Мінськ, Білорусь); **Джон Вейн Фішер** – доктор педагогічних наук, професор Балларатського університету (Австралія); **Джон Л. Хочхеймер** – доктор філософії, професор (м. Карбендал, США); **Д. Пол Шафер** – директор проекту Світова культура (м. Маркхем, Канада); **Уільям Шмідт** – професор Лойольського університету (м. Чикаго, США); **Рашидова С.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (**відповідальний секретар**).

Збірник наукових праць «Духовність особистості: методологія, теорія і практика» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (затверджено Постановою Президії ВАК України від 8.07.2009 р. № 1-05/3).

Журнал включено до Міжнародної бази даних Ulrich's Periodical Directory 2.08.13., до Міжнародної наукометричної бази даних Index Copernicus International 1.11.13., до повнотекстової бази даних Open Academic Journals Index 27.03.2014.

Д85 Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць / За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини» 27 травня 2015 р. / Гол. редактор Г.П.Шевченко. – Вип. 3 (66). – Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2015. – 304 с.

У збірнику висвітлюються актуальні питання методології, теорії й практики розвитку духовної культури особистості в сучасних соціокультурних умовах.

Матеріали збірника можуть бути використані науковцями в галузі педагогіки та психології духовності, аспірантами, педагогами-практиками.

Статті прорецензовано членами редакційної колегії.

**STATEMENT OF GREETINGS TO DELEGATES
AT THE 6th INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH
CONFERENCE ON SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF
UPBRINGING OF THE PERSON
Kyiv, Ukraine, may 27, 2015**

I am sending this statement of greetings to delegates at this most essential Conference as Director of the World Culture Project. I am also sending it as a friend, colleague, and Canadian who has strong affections for the Ukraine, its people, and its culture. This is due largely to having a number of close Ukrainian-Canadian friends and making numerous trips to Ukrainian art and craft stores and cultural centres in Toronto over the years.

I wish you every success with the Conference and the valuable publications that will emanate from it. It is difficult to think of a more important topic at this time in human history than spiritual and cultural values and the key role they play in the upbringing and education of people. I believe individuals and institutions working in this field understand only too well why this Conference is imperative, when spiritual and cultural values do so much to create the bonds, links, and connections between people, countries, and cultures that are required to come to grips with the environmental crisis, the many conflicts that exist in the world today, and living a meaningful and fulfilling life.

What makes this Conference special is the fact that the delegates have so much academic experience and expertise in these matters, as well as the methodological skills, techniques, and insights that are necessary to make creative advances and major breakthroughs in this area.

As someone who has benefited immensely from collaboration with authorities at the Scientific Research Institute of Spiritual Development of Man, the UNESCO Chair «Spiritual and Cultural Values of Upbringing and Education» and the Volodymyr Dahl East Ukrainian University, I am honoured to be asked to provide this statement of greetings to delegates at this unique and timely undertaking. Your professional devotion and personal courage in the face of great difficulty speak volumes about your commitment to the cause and producing something of lasting value and real significance, as does your ability to conduct these proceedings at the highest level of excellence and professionalism.

I know I am speaking for your many friends and admirers throughout the world when I say how grateful we are to everyone attending the Conference for your remarkable achievements and unrelenting efforts in this area. This is appreciated so much.

D. Paul Schafer, Director, World Culture Project

**ПРИВІТАННЯ ДЕЛЕГАТИВ 6-ї МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ»
Київ, Україна, 27 травня 2015**

Шановні делегати конференції, дозвольте мені привітати Вас з участю у цій найсуттєвішій науковій події від імені директора проекту «Світова культура». Мої найщиріші вітання Вам як друга, колеги і канадця, який має сильні почуття до України, її народу та її культури. Багато в чому це пов'язано з тим, що в мене багато близьких друзів канадців українського походження і з тим, що протягом багатьох років мені довелося неодноразово побувати в українських художніх та ремісничих магазинах і культурних центрах Торонто.

Я бажаю вам, щоб Конференція мала успіх і результатом її плідної роботи стала публікація низки цікавих доповідей. Навряд чи сьогодні можна придумати більш важливу тему дослідження, ніж духовно-культурні цінності та їх ключова роль у вихованні та освіті людей. На мою думку, певні люди і установи, що працюють у цій галузі, занадто добре розуміють важливість проведення цієї конференції, адже саме духовно-культурні цінності у значній мірі сприяють створенню зв'язків між людьми, країнами та культурами, які відповідальні за вирішення проблеми забруднення навколишнього середовища, подолання численних конфліктних ситуацій, що мають місце у сучасному світі, і розуміння сутності наповненого смыслом повноцінного життя.

Особливість цієї конференції в тому, що делегати мають величезний академічний досвід і володіють знаннями щодо цих питань, а також методологічними навичками, методами та ідеями, необхідними для творчих досягнень і суттєвих проривів у цій галузі дослідження.

Як людині, для якої співпраця з керівництвом Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини, Кафедрою ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти» і Східноукраїнським національним університетом імені Володимира Даля принесла користь, я маю за честь привітати делегатів цієї унікальної та своєчасної наукової події. Ваша професійна відданість і особиста мужність перед лицем великих труднощів говорять про вашу прихильність справі і бажання створити щось таке, що має неминущу цінність і реальну значимість, про що свідчить ваша здатність провести цю конференцію на найвищому рівні майстерності та професіоналізму.

Я знаю, що проголошую промову для багатьох ваших друзів і шанувальників у всьому світі, тому хочу підкреслити те, як ми вдячні всім, хто бере участь у Конференції, результатом якої стане поява блискучих досягнень і докладення невтомних зусиль в цій галузі. Це має велику цінність.

Д. Пол Шафер, директор проекту «Світова культура»

**GREETING
FOR THE PARTICIPANTS OF THE 6th INTERNATIONAL
SCIENTIFIC RESEARCH CONFERENCE ENTITLED
«SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF UPBRINGING
OF THE PERSON»**

27th of may 2015 in Kyiv, Ukraine,

organized by the Scientific Research Institute of Spiritual Development of Man, UNESCO Chair «Spiritual and Cultural Values of Upbringing and Education» and the Chair of Pedagogy at the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University with the assistance of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Dear colleagues, participants of the International Scientific Research
Conference!**

From the bottom of our heart we would like to send our greetings to the participants of the International Scientific Research Conference «SPIRITUAL AND CULTURAL VALUES OF UPBRINGING OF THE PERSON». This conference is a very important meeting, as it will develop new and crucial perspectives on cultural and spiritual education and self-formation of each person, especially in regions determined by big tensions and conflicts. Culture and the arts build an irreplaceable means to help young people to shape their feelings, attitudes, knowledge and skills for their future in a more peaceful world. For this reason we support the intention of the congress on transformation of the world in to a place of humanism, peace and – at least – beauty.

We sincerely regret that we cannot take part in your conference for reasons not dependent on us and we wish the meeting fruitful considerations and productive results.

Yours sincerely

Dr. Ernst Wagner, StD

Ernst Wagner – Dr., Professor, Executive Coordinator, UNESCO Chair in Arts and Culture in Education, Friedrich-Alexander University (Erlangen-Nuremberg, Germany).

**ПРИВІТАННЯ
УЧАСНИКІВ VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ»
27 травня, м. Київ, Україна,**

організованій Науково-дослідним інститутом духовного розвитку людини,
кафедрою ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання та освіти» і
кафедрою педагогіки Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля при підтримці Національної академії педагогічних наук
України

**Шановні колеги, учасники Міжнародної науково-практичної
конференції!**

Від щирого серця ми надсилаємо наше привітання учасникам Міжнародної науково-дослідної конференції «ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ТА ОСВІТИ». Ця конференція є дуже важливою подією, бо результатом її роботи стане поява нових важливих напрямів духовно-культурного виховання і саморозвитку особистості, особливо в регіонах, в яких мають місце напруженість і конфлікти ситуації. Культура і мистецтво є тим незмінним засобом допомоги молоді у формуванні їх власної думки, відношення, знань і вмінь, необхідних для життя у більш мирному світі майбутнього. З цієї причини, ми підтримуємо ідею організаторів конференції щодо перетворення світу на місце, де панує гуманізм, мир і – що найменше – краса.

Ми щиро шкодуємо, що не можемо прийняти участь у конференції через причини, що не залежать від нас, та бажаємо всім учасникам плідної роботи на конференції та результативної дискусії.

З повагою,

Др. Ернст Вагнер

Ернст Вагнер – доктор наук, професор, виконавчий координатор кафедри ЮНЕСКО «Мистецтво та культура в галузі освіти», Університет імені Фрідріха Олександра, (м. Ерланген-Нюрнберг, Німеччина).

**HEARTFELT GREETINGS TO PARTICIPANTS IN THE 6th
INTERNATIONAL SCIENTIFIC RESEARCH CONFERENCE,
Kyiv, Ukraine, may 27, 2015**

I regret that I am not able to be with you in person.

I trust that your time together will be most rewarding as you discuss vital aspects of 'Spiritual and cultural values of upbringing of the person.'

May you be enriched in hearts and minds and may you forge lasting friendships.

I trust that your deliberations will lead to even more fruitful endeavours in research on spiritual development of man.

Very best wishes and shalom,

John

John W. Fisher, MSc, MEd, PhD, EdD, PhD; Adjunct Associate Professor, Faculty of Education & Arts, Federation University Australia Visiting Professor, Institute of Health, Medical Sciences & Society, University of Glyndwr, Wales, UK Honorary Senior Fellow, Faculty of Medicine, University of Melbourne, Australia Honorary Academic Adviser, Centre for Religious & Spirituality Education, Hong Kong Institute of Education

**СЕРДЕЧНЕ ПРИВІТАННЯ УЧАСНИКІВ VI МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ДУХОВНО-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ»,
Київ, Україна, 27 травня 2015**

Дуже шкодую, що я не в змозі бути з вами особисто.

Я вірю в те, що час проведений разом принесе користь всім учасникам конференції, бо ви матимете можливість прийняти участь в обговоренні надзвичайно важливих аспектів «Виховання духовних і культурних цінностей людини».

Бажаю Вам збагатити серце й розум і, можливо, налагодити міцні товариські відносини.

Я вірю, що результатом обговорення цієї низки питань, стануть більш плідні досягнення в галузі дослідження проблеми духовного розвитку людини.

З найкращими побажаннями здоров'я і духовного добробуту,

Джон

Джон Вейн Фішер, магістр природничих наук, магістр педагогічних наук, доктор філософії, доктор педагогічних наук; ад'юнкт-професор на факультеті освіти і мистецтв в Університеті Балларата, Австралія; запрошений професор Інституту охорони здоров'я, медичних наук та суспільства при Університеті Гліндура, Уельс, Великобританія; почесний старший науковий співробітник медичного факультету Мельбурнського університету, Австралія; почесний науковий керівник Центру релігійної та духовної освіти при Гонконгському інституті освіти

DEAR PARTICIPANTS OF THE CONFERENCE

I am both honored and delighted to send you greetings for your conference on spiritual and cultural values with regards to the upbringing of the person.

Greeting somebody can mean to contact somebody - somebody's mind and body, contacting somebody can mean to become aware of somebody's mind and body, becoming aware of somebody's mind and body can mean to enter a journey.

It is a journey towards a convergence to understand somebody else, at the same time it is a journey towards a convergence to understand oneself, thus it is a journey towards a convergence to understand each other.

However various definitions, theories and practices of spirituality and culture might be, however various definitions, theories and practices of bringing up a person might be, greeting, contacting, becoming aware and understanding might be an underlying base.

A base as an endless journey, an endless convergence to touch oneself - time and again, realizing it is to touch another self - time and again, bringing up contact, awareness and understanding.

I wish you all an inspiring time to think and feel within the spaces you will create at the conference.

My heart goes out to your geographic space with utmost warmth. Spaces as created by you are essential at any time, yet at this moment in time existential.

Michael Weiss

Dr. Michael Weiss, MA Social / Cultural Anthropologist Lecturer / C.G. Jung Institute Zurich

ШАНОВНІ УЧАСНИКИ VI МІЖНАРОДНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ!

Для мене велика честь і задоволення привітати Вас з участю у міжнародній конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини»!

Привітання когось означає встановити зв'язок з людиною – з її розумом і тілом; встановлення зв'язку з людиною означає сприйняти її розум і тіло; сприйняття її розуму і тіла означає здійснити подорож.

Це подорож до конвергенції, яка спрямована на розуміння іншого, в той же час, це подорож до конвергенції, спрямованої на саморозуміння, отже, це подорож до конвергенції, яка спрямована на розуміння одне одного.

Хоча існують різні визначення, теорії і практики духовності і культури; хоча існують різні визначення, теорії і практики виховання особистості; привітання, утворення зв'язку, сприйняття і розуміння лежать в їх основі.

Основа як безкінечна подорож, безкінечна конвергенція, спрямована на усвідомлення власного Я – раз у раз, уявлення про те, що мається на увазі усвідомлення іншого – раз у раз, встановлення зв'язку, сприйняття і розуміння.

Я бажаю всім Вам натхнення в осмисленні і відчутті всіх аспектів проблеми дослідження, які будуть розглянуті в ході конференції.

Я всім серцем підтримую Ваші ідеї, які є життєво важливими в будь-який час, але особливо сьогодні.

Майкл Вайс

Др. Майкл Вайс, магістр гуманітарних наук, викладач культурної антропології Інститут імені К.Г. Юнга, м. Цюрих

УДК 371.13:57

ФЕНОМЕН ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖЖЯ

В. М. Алфімов

У статті показано розуміння обдарованості особистості у наукових дослідженнях зарубіжжя. Аналізувалися точки зору науковців США, Польщі, Іспанії.

***Ключові слова:** обдарованість, наукові підходи до дослідження обдарованості, зарубіжні дослідження.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Проблема обдарованості особистості є особливо актуальною у будь-якій країні в контексті економічного, політичного, соціального, духовного розвитку держави. Пошук, навчання і виховання талановитих дітей і молоді завжди була і буде одним із пріоритетів державної політики, наукових досліджень. Розвиток і навчання обдарованих і талановитих дітей розв'язує нагальне завдання формування творчого потенціалу суспільства, забезпечує можливості соціального й науково-технічного поступу, подальшого розвитку науки і культури, галузей виробництва.

В Україні прийнято низку документів щодо соціальної, педагогічної і психологічної підтримки обдарованих дітей. Комплексна програма «Творча обдарованість» та інші державні програми визначають стратегію особистісно орієнтованого навчання та виховання юних талантів. У всіх регіонах України майже два десятиріччя діють свої програми пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей, створені банки обдарованих дітей. Для всебічного розвитку здібностей у державі функціонують гімназії, ліцеї і колегіуми, впроваджено профільне навчання, проводяться численні олімпіади, конкурси, турніри тощо. Ці державні і регіональні комплексно-цільові програми розвитку обдарованості ставлять перед педагогічною наукою і практикою завдання не тільки навчання обдарованої дитини, але й її виховання, що передбачає глибоке, теоретичне обґрунтоване розуміння як переваг обдарованості, так і її труднощів, бо обдарованість – це тільки

можливість для здобуття знань і вмінь. А чи стане ця можливість дійсністю залежить від багатьох факторів, в тому числі і шляхів, які окреслює на практиці філософська, психологічна і педагогічна наука.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Досліджувану проблему у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали М. Артьомов, І. Бабенко, О. Бочарова, В. Моляко, С. Сисоєва, Л. Кокоріна, О. Кульчицька, Я. Кульчицька, К. Ліневич, С. Мартиненко, В. Тадеєв, В. Тесленко, В. Паламарчук, Б. Чижевський та інші вчені.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Актуальність окресленої проблеми висвітлює таку важливу суперечність як прагнення держави щодо удосконалення соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей і молоді з огляду на світовий позитивний досвід. В умовах інформаційно-технологічної цивілізації зростає інтерес суспільства до проблеми розвитку обдарованих дітей, які є надмічним ресурсом функціонування і розвитку будь-якої держави і людства в цілому.

Робота із обдарованими і талановитими дітьми вважається сьогодні одним із стратегічних пріоритетів державної політики будь-якої країни, в тому числі і України. Вже більш тридцяти років існує Всесвітня рада по обдарованим і талановитим дітям (World Council for Gifted and Talented Children), яка об'єднує зусилля 55 країн у дослідженні цього феномену. Серед цих країн – Сполучені Штати Америки, Польща, Іспанія. Звернення до знань, що накопичені у цих країнах щодо обдарованості, допоможуть удосконалити вітчизняну науку і практику.

Мета статті полягає в узагальненні точок зору науковців зарубіжжя щодо визначення феномену обдарованості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Аналіз наукових праць вчених Польщі, Іспанії, США, які здійснені І. Бабенко, О. Бочаровою, Л. Кокоріною, дозволяє зробити висновок, що в цих країнах давно і активно ведеться робота щодо всебічного аналізу феномену обдарованості людини, підтримки талановитих дітей. Так, наприклад, О. Бочаровою встановлено, що в польській літературі чітко визначено відмінності між «здібностями» й «обдарованістю». Сутність «здібностей» виявляється в ефективності й безпомилковості виконання діяльності в певних сферах (інтелектуальній і виконавчій). Натомість поняття «обдарованість» обіймає ширший діапазон визначень, а саме:

внутрішні чинники, здібності та психічні риси людини, що призводять до високих результатів у певній сфері діяльності. Здібності належать до актуальних можливостей людини, а термін «обдарованість» стосується потенційних можливостей або тих, які особистість виявить лише завдяки навчанню.

За класичне визначення поняття «здібність» в польській літературі прийнята дефініція З. Петрасинського: «здібність» – це такі індивідуальні особливості, завдяки яким при однаковій мотивації, однаковій підготовці та однакових умовах одні люди виконують дії краще, ніж інші, вони швидше навчаються створенню нових продуктів. На думку польських науковців, обдарованість – це специфічна конфігурація загальних і спеціальних здібностей, які надають можливість виконувати певну діяльність на високому рівні. Під поняттям «спеціальна обдарованість» розуміється індивідуальний тип можливостей, необхідних для виникнення певних задатків, для того, щоб людина (завдяки різномірним формам експресії й комунікації) змогла краще пізнати оточення, культуру й цивілізацію.

На основі вивчення польської психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що польські науковці розділяють людські здібності на загальні, спеціальні (психомоторні, артистичні (музичні, художні, малювальні, танцювальні, літературні (поезія, проза), акторські), академічні, лідерські та творчі. У дослідженнях над спеціальними здібностями польські дослідники (Б. Дирда, Т. Гіза, А. Горальський, А. Ненцка, М. Партика, С. Попек, А. Сенковський) виділяють два напрями. Перший стосується загальних ознак, другий – аналізу їхньої специфіки. Польським психологом С. Попеком розроблена структурна модель здібностей, яка складається з таких компонентів: елементарні складники: – нервова система, чутливість, моторно-рухова активність, що відповідає за координацію тіла, сила та витривалість; розумові операції – відбір інформації (кодування та відтворення); специфічні розумові задатки (увага, пам'ять, мислення, уява); загальні задатки – інтелектуальні здібності; розумові операції: засвоєння, зберігання, переробка, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, оцінювання, завершення, абстракція, доказ.

Відповідно до енциклопедичного визначення за редакцією В. Оконь, обдарований учень – це особа зі спеціальними потребами, яка характеризується високим рівнем інтелекту (IQ вищий 130), легкістю в навчанні, високими досягненнями в науці, спеціальними здібностями

вище за середні, широким колом інтересів, сильною мотивацією до науки, а також творчими досягненнями.

Більшість польських дослідників І. Божим, В. Добролович, Б. Дирда, Д. Екерт-Грабовська вважають, що в обдарованих учнів не встановлено взаємозв'язок між інтелектуальним рівнем, креативністю та шкільними досягненнями. Тому деякі з них навчаються нижче своїх можливостей та мають проблеми з поведінкою. Для визначення учня з проблемами в польській практиці застосовується спеціальний термін «синдром неуспішного обдарованого учня». Основною причиною його виникнення вважаються зовнішні чинники, що впливають на розвиток дитини. Л. Френч, М. Тичкова вважають головним – родину; В. Добролович, Б. Дирда, Е. Нецка – школу.

У ході дослідження встановлено, що польські науковці у своїй роботі здебільшого звертаються до теорій американських дослідників. Тому виявлення обдарованих учнів й ідентифікація їхніх здібностей відбувається на основі досвіду американських вчених. Згідно зі структурою здібностей та роллю, яку мають особистісні і суспільні чинники польські дослідники використовують таку класифікацію моделей обдарованості: структурно-інтерактивні моделі; розвивальні моделі здібностей; універсальні моделі здібностей. *Структурно-інтерактивні моделі* (Дж. Рензуллі (Треступенева модель обдарованості), Ф. Монкс (Багатофакторна модель обдарованості), Д. Гоулман (Концепція емоційного інтелекту), В. Лімонт (Модель спеціальних здібностей), С. Попек (Концепція обдарованості). Вагомий вклад у розвиток досліджень над людськими здібностями зробили польські психологи (В. Лімонт, С. Попек, А. Сенковський). В. Лімонт представила Модель спеціальних здібностей з урахуванням відмінностей внутрішніх структур, яка є спробою впорядкувати взаємодію спеціальних і загальних здібностей зі щоденною й видатною творчістю. Концепція обдарованості С. Попека включає: високий рівень інтелекту, спеціальні та творчі здібності. А. Сенковський в структурі особистості виокремив дві сфери: диспозиційну та емоційно-мотиваційну. Представниками *розвивальних моделей обдарованості* є Г. Гарднер (Концепція множинного інтелекту), Ф. Ганье (Модель обдарованості й таланту), К. Домбровський (Теорія позитивної дезінтеграції). Польський психолог К. Домбровський розробив Теорію позитивної дезінтеграції згідно з якою розвиток особистості відбувається на п'яти рівнях: 1) первинна інтеграція; 2) однорівнева дезінтеграція; 3) багаторівнева спонтанна дезінтеграція;

4) багаторівнева організована та систематизована дезінтеграція;
5) вторинна інтеграція. Автори *універсальних моделей обдарованості* К. Хеллер (Мюнхенська модель обдарованості), А. Ціглер (Модель обдарованості) концентрують свою увагу на зв'язках між характеристиками внутрішнього і зовнішнього середовища.

Не менш цікавим виявляється дослідження Л. Кокоріної, яка узагальнила значний доробок іспанських вчених щодо дослідження обдарованості школярів. Авторка зауважує, що вони намагаються якомога всебічно підійти до розуміння обдарованості, її складових і педагогічної підтримки юних талантів. Іспанські дослідники розробили багатовимірну модель обдарованої людини (Х. Гарсія Ягуе), яка включає не лише високий рівень інтелекту, а й адаптаційну зрілість, самостійність та соціалізацію дитини. А. Костелло розглядає обдарованість виходячи з трьох понять, які становлять стійку й практичну наукову єдність, – високі здібності, високі можливості й випередження. У Іспанії існують також інші моделі обдарованості: «глобальна (загальна)» (Л. Ф. Перес і П. Домінгес Родрігес, інтегрована еволюційна модель обдарованості М. Уме, «пояснювальна» модель обдарованості М. Д. Прісто та модель надзвичайних досягнень А. Костелло.

Аналізуючи наукові дослідження щодо розуміння обдарованості, слід відмітити внесок американських вчених. На це звертають увагу численні українські фахівці. Наприклад, І. Бабенко, досліджуючи соціально-педагогічну підтримку обдарованих дітей у США, вказує, що американські вчені Дж. Гілфорд, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, П. Торренс, вивчаючи поняття обдарованості, систему вияву обдарованих дітей, роблять справедливий висновок, що надзвичайні здібності дітей можуть бути виявлені завдяки використанню діагностичних тестів, створенню навчальних програм, що відповідають цим здібностям, що обдаровані діти потребують особливої уваги на всіх щаблях шкільної освіти, підтримки соціуму, батьків тощо.

Взагалі огляд надбань вчених різних країн дозволяє зробити висновок, що всі моделі визначають обдарованість як сукупність певних особистих якостей (здатків), розвинених за сприятливих обставин, завдяки яким дитина вирізняється з-поміж своїх однолітків.

Що стосується сучасних програм розвитку обдарованості у США, Польщі та Іспанії, слід відмітити, що вони спираються на теорії і концепції, про яких йшлося, і враховують визначення обдарованості як високого рівня розвитку когнітивних процесів – сенсорно-

перцептивних процесів пам'яті, уваги, мислення; розвитку інтелекту або розумових здібностей, які можна вимірювати за допомогою тестів. Також ці програми орієнтуються на можливості середовища, яке сприяє розвитку обдарованості дітей, рівні обдарованості (талант, обдарованість, здібності), рівень розвитку демократії, як системи, що дозволяє індивідуалізувати навчання у рамках загальної освіти. Програми розвитку обдарованості також дозволяють більш ранній прийом до школи, проходження навчання окремим предметам у старших класах в університетах. Знаходять широке використання стратегії збагачення, відкриття спеціалізованих класів і шкіл. Важливо, що у цих країнах враховується специфіка розв'язання проблем обдарованих дітей у залежності від економічних факторів і культурно-історичних традицій того або іншого регіону.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, розгляд різних точок зору на природу обдарованості особистості дозволяє твердити, що вчені різних країн доходять до висновку, що обдарованість дитини – це сукупність певних особистих якостей (задатків), що розвиваються за сприятливих обставин. Обдарованість як феномен суспільства і особистості є міждисциплінарним поняттям, що відображає багатогранність дослідження проблеми розвитку обдарованості і здібностей людини. Сутнісними характеристиками феномену обдарованості виступають: діалектика того, що дано природою і того, що було присвоєно людиною у процесі життєдіяльності; зв'язок із розвитком індивіда, особистості і суб'єкту діяльності; особлива роль у структурі обдарованості когнітивних творчих здібностей як її універсальна характеристика, що частково залежить від предметно-діяльнісної спеціалізації обдарованості; роль мотивації як системоутворювального чинника у структурі обдарованості; структурно-різномірний характер прояву обдарованості як властивості людини (на рівнях біологічному, соціальному, духовному) тощо.

Слід зазначити, що найбільший обсяг досліджень виконаний у галузі психології обдарованості, яка розглядає її як системну якість психіки, що розвивається протягом життя людини. Саме вона визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів у порівнянні із іншими людьми у одній або декількох видах діяльності.

Перспективами подальших досліджень слід вважати здійснення аналізу феномену обдарованості у Канаді, Китаю, Ізраїлю, Індії та інших країнах, які активно піклуються про юні таланти, їх виховання і навчання.

Література

1. Бочарова О.А. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих школярів у Польщі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.А.Бочарова. – Луганськ, 2013. – 40 с.
2. Кокоріна Л.В. Педагогічна підтримка обдарованих дітей в загальноосвітніх школах Іспанії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Л.В.Кокоріна. – Луганськ, 2013. – 20 с.
3. Бабенко І.Є. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей у школах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.Є.Бабенко. – Луганськ, 2011. – 20 с.

**ФЕНОМЕН ОДАРЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В НАУЧНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЯХ ЗАРУБЕЖЬЯ****В. Н. Алфимов**

В статье проанализированы научные подходы ученых Польши, Испании и США, посвященные одаренности личности ребенка. Показано понимание исследователями зарубежья одаренности как сложного психологического феномена.

Ключевые слова: одаренность, научные подходы к исследованию одаренности, зарубежные исследования.

**GIFTEDNESS PHENOMENON OF A PERSONALITY
IN THE WORKS OF FOREIGN SCIENTISTS****V. N. Alfimov**

The scientific approaches of scientists of Poland, Spain and the USA devoted to gift of the personality of the child have been analysed in the article. The understanding by foreign researchers of gift as a difficult psychological phenomenon has been disclosed.

Key words: gift, scientific approaches to gift research, foreign researches.

Алфімов Валентин Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: alfimov_val@meta.ua

Alfimov Valentyn Mykolaiovych – doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of pedagogics of Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: alfimov_val@meta.ua

УДК 159.9 (100)

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЦІННОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ

Т. Л. Антоненко

У статті розглядаються фундаментальні цінності (добро, зло, істина, любов, переживання, свобода, патріотизм, почуття життя, цінність Іншого), що складають основу духовності, представлені психологічні механізми становлення духовності.

Ключові слова: цінність, духовність, рефлексія, переживання, ідентичність, культура.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасна соціокультурна ситуація, яка склалася в Україні та країнах ближнього зарубіжжя, характеризується багатьма суперечностями. Як свідчить аналіз цієї ситуації, одним з найбільш серйозних протиріч є протиріччя між постановкою завдань з боку суспільства щодо гармонійного і духовного розвитку особистості та наявним станом реалізації цих завдань, яке свідчить про утвердження пріоритету матеріальних цінностей над духовними.

Разом з тим психологічна наука в ХХІ столітті все більше оперує термінами «духовність», «душа», «душевність», що характеризують найголовнішу ознаку людини, яка визначається не тільки її здатністю до розуміння предметів та явищ дійсності, але й до їх переживання, почуттєвого сприймання і оцінювання. Духовність розглядається з різних точок зору в психології, але заслуговує на увагу її розуміння як початково притаманна кожному індивіду людська якість, завдяки якій людина входить в світ культури і в світ людини. Саме цю здатність людини до духовності образно підкреслив Гегель, звертаючи увагу на те, що не можна привнести духовність в собаку, давши їй пожувати друкований текст [2].

Аналізуючи сучасний стан духовності, В. Кутирьов звернув увагу на бездуховний спосіб існування людей. Духовність, зазначає філософ, передбачає цілісність особистості, що складається із духовної складової (яка є первинною, тобто власне людське в людині визначає Дух, духовність) та тілесної, до якої він відносить здатність мислити, розуміти. Сьогодні притаманні пріоритети розуму, знання, раціональності, а «страждають Добро і Краса, мораль і естетика». Люди

є більш діловими, інтелектуальними, і в той же час, більш механічними, роботоподібними, втрачаючи здібність до співпереживання і любові, що порушує їх цілісність. В цих умовах спостерігається небезпека «обездушування світу, що корелятивно його обезкультуренню» [7, с. 56].

Оскільки духовність і культура обумовлюють одна одну, то втрата духовності веде до втрати культури і навпаки. В.Кутирьов підкреслює, що культура являє собою інституціональний стан Духу, а Дух – це безпосередній зміст, серце і кров культури [там само]. Філософ особливо наголошує на тому, що втрата духовності тотожна аморальності і безчуттєвості, а тому жити бездуховно не має смислу. Особливістю духовності є те, що «через неї виражається сумісність буття людей, право існування в цьому світі Іншого» [7, с. 56]. Визнання Іншого ґрунтується на принципі служіння, що на думку В.Кутирьова є підґрунтям змістовних проявів духовності – любові, дружби, вірності, патріотизму, альтруїстичної поведінки, здатності до самопожертви.

К. Абульханова-Славська бездуховність пов'язує з відсутністю авторитетів, ідеалів, норм життя. Психологічним моральним центром суб'єкта є його потреба в моральній саморегуляції, тобто наявності совісті. Моральне самовизначення, на її думку, полягає у формуванні потреби у піднесено-духовному житті [1]. Загрозу для духовності філософ Ч.Тейлор вбачає в негативних тенденціях сучасної культури, таких як заглиблення людини в себе, втрата причетності до інших (покоління Я, культура нарцисизму, цивілізація гедонізму). Загрозою для духовності людини і суспільства є люди «із замкнутою душею», які поєднують велич і зло. Тому проблема духовності в сучасних гуманітарних науках займає значне місце, а фундаментальні цінності (добро, зло, істина, любов, переживання, свобода, патріотизм, почуття життя, цінність Іншого), що складають основу духовності, а також психологічні механізми її становлення є **предметом і метою представленої статті.**

Виклад основного матеріалу з аналізом досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Зважаючи на визначення духовності С. Ожегова «як властивість душі, що полягає в превалюванні духовних, моральних та інтелектуальних інтересів над матеріальними» [11, с. 186], слід підкреслити, що у процесі становлення, удосконалення особистості здійснюється еволюція її духовного зростання – освоєння духовного досвіду людства, збагачення життєвими цінностями, пізнання себе і картини світу як способу бачення гармонії природи і людини.

Духовність розглядається як спосіб людського буття, що визначається системою життєзначущих цінностей, як якість особистості (Р. Агузумцян, В. Барулін, І. Бех, Л. Буєва, Д. Дубровський, І. Іллічова, М. Каган, С. Кримський, В. Лекторський, Д. Леонтьєв, Н. Некрасова, В. Федотова, Н. Хачатрян, Ж. Юзвак та інші). Як унікальну психологічну властивість людини, що проявляється в устремлінні до вищих цінностей через переживання вищих почуттів, в результаті чого суб'єктом пізнається певний смисл, що відображає зміст цих цінностей розглядають Р. Агузумцян, Н. Хачатрян. У своєму дослідженні вони відмічають, що духовний розвиток супроводжується якісними змінами в ціннісно-смісловій сфері особистості (формуванні духовних потреб, духовних цінностей; оновленні особистісних смислів, особистісних цінностей, особистісних якостей, що впливають на характер вчинків). Основною домінантою процесу формування духовності, на думку авторів, є особистісні переживання, у процесі яких людина знаходить певні особистісні смисли, які є фундаментом формування особистісних цінностей і особистісних якостей людини. Ф. Василюк розглядає переживання як «особливу форму діяльності, що спрямована на відтворення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування, словом, на «виробництво смислу» [3, с. 13]. Переживання сприяє становленню ціннісної свідомості, яку психолог називає «органом володіння сутністю світу» [3, с. 125].

Досліджуючи феномен духовності, Н. Некрасова виділяє функціональні органи особистості, як своєрідний психічний механізм, що виникає на основі ціннісно-сміслового розуміння явищ, який потенційно закладений в ментальності особистості і виявляє себе в трансценденції при взаємодії з конкретним емпіричним матеріалом, що здатний змінити вихідний зміст свідомості, вплинути на емоційні переживання, становлячись при цьому знаряддям духовної діяльності [10]. Н. Некрасова справедливо стверджує, що духовність має здатність до цілеспрямованої самовдоскональності, бо людина має можливість вибирати ціль, цінності, усвідомлювати смисли свого життя, тобто конструювати особисту життєву стратегію. Духовність вона розглядає як якість особистості, що ґрунтується на її здатності в трансцендентності створювати свій цілісний внутрішній світ, осмислюючи, і почуттєво переживаючи отриману інформацію, роблячи її своїм суб'єктивним буттям на основі загальнолюдських моральних цінностей, і спрямовувати свою діяльність на досягнення істини, добра, краси та любові в процесі самовдосконалення. Важливою умовою

пробудження духовності є творчість, яка є своєрідним «шляхом духу до ідеалу» [там само], в результаті чого людина наближається до найвищих сфер буття – істини, добра, краси, любові.

О. Киричук, З. Карпенко, А. Петровський, В. Петровський, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Слободчиков розглядають духовність як «надособистісне» психічне утворення, як трансцендентний вихід за межі феноменального світу. Духовність як прагнення до найвищого ідеалу і сфери трансцендентного представлена в роботах А. Деркача, С. Кримського, З. Фоміної, В. Щердакова та інших; як суто людський феномен, певний прошарок свідомості (Б. Братусь, В. Зінченко, Є. Ісаєв, В. Слободчиков та інші); як актуалізація глибинних основ людської психіки (Д. Богоявленська, О. Канапацький, А. Лизогуб, В. Пономаренко); як принцип розвитку самореалізації людини «звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання особистості» (В. Знаков). В. Знаков зазначає, що витoki духовності людини необхідно шукати в «глибинному смислі вчинків людей, історичних подій, епохи тощо...» [6, с. 107]. При цьому він акцентує увагу на духовних здібностях людини, компонентами яких є спрямованість, ціннісно-смилова організація особистості та компетентність. Саме ці компоненти сприяють накопиченню духовного досвіду, присвоєнню духовних цінностей, збагаченню духовного світу.

Найбільш узагальненим визначенням духовності, на наш погляд, є визначення У. Віртца та Й. Цобелі: «Духовність – це не теоретичне або філософське поняття, а досвід, який переживається, внутрішня позиція і установка по відношенню до життя, якому притаманні любов і відповідальність» [4, с. 266]. Акцент робиться на духовних переживаннях, які торкаються глибинних основ людської самості, захоплюють і змінюють особистість. Наявність духовних переживань свідчить про поворот всередину себе, зрушення від Я до самості. Таким чином, духовність набувається в процесі переживань, що водночас торкаються самості особистості та є її проявом. У процесі набуття духовного досвіду людина формує символічні образи, надаючи їм смисл емпатійного розуміння. Ця думка підтверджується класичним висловом: «Істина прийшла в цей світ не роздягнутою – вона схована в образах і символах» (Талмуд).

Заслуговує на увагу точка зору О. Стегінга, який аналізуючи сутність духовності, зробив висновок, що духовність – це досвід, який ми набуваємо на середині життєвого шляху, глибоке усвідомлення смислу життя і її цілісність – усвідомлення того, що ми представники

особливого культурного середовища, які живуть в особливий час і в особливому місці. Автор підкреслює, що існування духовності не можливе без процесу спілкування.

Духовність розуміється як спосіб відношення до іншої людини, на що звертав увагу С. Рубінштейн: «лише через своє відношення до іншої людини, людина існує як людина» [13, с. 480]. Розглядаючи етичне відношення до інших як умову набуття духовності, психолог особливого значення надавав естетичному відношенню до людини «як умови повноцінного, радісного людського існування» [13, с. 401]. Психолог підкреслював, що будь-яка людська дія – це вчинок по відношенню до іншої людини, що виражає відношення до неї.

Духовність неможливо розглядати, не торкаючись категорії моралі, моральної свідомості. Розмірковуючи про поняття моралі (добро, справедливість, чесність, краса, істина тощо), О. Дробницький відмічав, що вони не є статичними, вони зазнають «смісловій еволюції» в різні історичні періоди. Поняття духовності (її складові), на відміну від зрозумілої моралі, є постійною категорією, яка визначає наявність людини в індивіді. Відкрити у себе цю людину можливо через дію, через акт вибору (М. Бахтін). Важливим зовнішнім чинником становлення духовності є створення духовно-морального середовища, в якому цінності будуть не декларованими, а моральним законом життя.

Духовність розглядається як найвища добродійність етичної культури (Л. Попов, О. Голубева, П. Устін), як духовний стан, коли людина зосереджується на переживаннях духовних цінностей (пізнавальних, моральних, естетичних). Вчені відзначають, що особистісними цінностями і найсильнішими детермінантами розвитку людини та її поведінки є добро і зло [12]. С. Рубінштейн вважав добро і зло функціональними характеристиками особистості, а К. Горні моральні основи особистості називає «еволюційними конструктивними силами». Е. Фромм вказував на наявність у людини «нахилів» до добра і зла. «Коли обидва нахили знаходяться у рівновазі, вона здатна вибирати. Проте, якщо її серце стає жорстоким до такого ступеню, що його нахили більше не урівноваженні, він більше не вільний у виборі» [15, с. 107]. Високий рівень моральності людини сприяє вибору на користь добра. Духовність як початкову особливість суб'єкта підкреслював В. Франкл, додаючи до неї свободу і відповідальність. Саме з духовністю і цілісністю людини, яка не йде сліпо за своїми бажаннями і потягами, пов'язані ідеї її свободи, вчинку як особистісного вибору, життєвого шляху.

Фундаментальні етичні категорії добра і зла є ключем до пізнання духовності та генези цінностей і смислів людини. Вони, за визначенням учених (Ю. Железнов, Е. Абрамян, С. Новікова), упираються у сферу неусвідомлюваного, являючись своєрідною розділовою лінією між свідомістю, що роздирається протиріччями і моральним законом усередині нас.

«Добро» і «зло» – моральні складові особистості людини. У психологічній літературі, присвяченій духовно-моральній проблематиці, вказується, що саме діяльність спрямована на визначення особистістю критеріїв добра і зла, формування мотивів поведінки у згоді з совістю, пошук або відмова від пошуку смислу життя і свого місця в ньому, моральна орієнтація і духовне в людині (Л. Попо та ін.). В. Соловійов, розкриваючи смисл добра як однієї із важливих ознак людської природи в монографії «Виправдання добра», виокремлює три домінуючі основ моральності, які визначають відношення людини до того, що: нижче за неї; дорівнює їй; вище за неї. Те, що нижче нас, – це наші матеріальні потреби (цінності). Друга складова моральності ґрунтується на правильному гідному відношенні Людини до того, що дорівнює їй, – це люди (цінності відношень). Природне, нормальне відношення до людей, знайоме і властиве усьому живому на Землі, – це почуття співчуття, співпереживання, почуття жалості. Третє моральне дане людської природи (добра) – це відношення Людини до того, що вище за неї. З точки зору В. Соловійова, «моральний смисл життя визначається самим добром, доступним нам внутрішньо через нашу совість і розум. Людина в принципі або за своїм призначенням є безумовна внутрішня форма для добра як безумовного змісту» [14, с. 56].

Слід висловити думку, що цінності добра базуються на піднесених почуттях, які вибудовані на таких обертонах як любов, доброта, краса, щирість, чесність, щедрість, порядність, совість, обов'язковість, прощення, гармонія і радість в житті.

Ч.Тейлор наголошує на тому, що самість нерозривно поєднана з мораллю (добротом). Знайти свою самість людина може за умов, коли щось для неї стає значимим. При цьому він акцентує увагу на соціальному оточенні особистості, на сприйнятті іншого і себе іншим, в результаті чого формується її ідентичність. Почуття ідентичності усвідомлюється людьми завдяки безперервному самопізнанню, прагненню бути відповідальним і робити правильний вибір. Розуміння самості означає відчуття свого «внутрішнього» Я, відчуття «зверненості всередину себе» [9].

В. Хьослі, розглядаючи ідентичність як необхідну властивість буття, підкреслив, що для виживання людини у світі і задоволення своїх розумних потреб, вона повинна досягти стану відповідності. Мова йдеться про те, що свідомість повинна вірно відбивати зовнішній світ інших суб'єктів і власне «Я» людини. Особливо важливим є відношення до самого себе для досягнення особистісної ідентичності. Проблема ідентичності є проблемою ототожнення ідентифікації «Я» і самості. Автор підкреслює, що тільки ідентифікуючись з цінностями, які нічого спільного не мають з корисними інтересами, «Я» стає впевненим у своїх силах й набуває почуття власної гідності» [16, с. 5]. «Будучи індивідом, Я чекаю визнання себе зі сторони інших людей, що передбачає наявність спільних інтересів і цінностей» [16, с. 6]. У процесі набуття ідентичності значну роль відіграють самопізнання, самовизначення, самоконтроль, який утримує у свідомості моральні зобов'язання, почуття відповідальності перед самим собою та іншими. Таким чином слід наголосити, що процес творення ідентичності відбувається завдяки рефлексії та є визначальним психологічним механізмом у набутті ціннісно-сислової сфери особистості, духовності. Рефлексія та ідентичність взаємообумовлені і взаємопов'язані, що дало підстави психологам в результаті досліджень вивити нове психологічне утворення – рефлексивну ідентичність (С. Дроздова, А. Шаров, М. Яницький та інші). Слід зазначити, що смисловим утворенням ідентичності є ціннісно-сислова сфера.

Ч.Тейлор, характеризуючи сучасну самість, виділив два види рефлексивності (зверненість всередину) – самоконтроль та самопізнання, самовизначення. Саме ці види рефлексивності стимулюють наші уявлення, почуття, думки, внутрішній голос і сприяють пошуку істини всередині нас. Учені розглядають здібність до рефлексії як ключову здібність, що характеризує активність людини і її розуміння (думати про себе, розмірковувати всередині себе).

Все, що є в людині недоброго, неповноцінного К. Юнг називав тінню, яка є складовою цілісності людини. Розглядаючи моральну складову особистості, тінь можна вважати злом. І тільки при її визнанні людина звільняється від тягара морального вигнання і знаходить людство. Для того, щоб пробудити в людині людськість необхідні певні умови – зразки культури, моделі поведінки, наявність певної інформації, діалог тощо.

Категорія зла пов'язана з негативними людськими якостями, які є анти-цінностями: брехня, лицемірство, скупість, заздрість, ненависть.

Анти-цінності зумовлюються розбалансованими почуттями, в основі яких лежить почуття ненависті, злорадства, заздрості, підозри, гніву, недовіри, дисгармонії. Невипадково М. Мамардашвілі підкреслював, що зло є розпущеністю, коли людина не контролює себе, а представляє стихійному ходу справи і ця схильність притаманна людській природі [8, с. 150].

В цьому контексті слід звернутися до роздумів О. Меня щодо спрямованості духовності як на добро, так і на зло. Він вказував на те, як в процесі розвитку особистості її талант, творчість можуть привести до різних етичних полюсів. О. Мень вважав, що форми реалізації духовної природи пов'язані з відношенням до світу, інших людей, любові, творчості, до власного покликання тощо.

Особливе місце в духовності займає почуття любові, яке є основою гуманістичного відношення до життя у всіх його проявах. У любові завжди простежується співвідношення добра і зла, це, на думку С. Рубінштейна, питання етики про повноту людського життя відносно до повноти буття, «як проблема внутрішнього буття людини і його відношення до світу та інших людей» [13, с. 381]. Почуття любові співзвучне почуттю доброти, милосердя, співчуття, прощення.

Любов утверджується там, де немає байдужості, де панує почуття відповідальності за інших, високорозвинена «внутрішня соціальність», що проявляється в турботі про близьких і їх духовно-моральній підтримці. Любов органічно пов'язана з мрією, ідеалом, практичним досвідом їх реалізації в житті. Почуття любові – поняття багатогранне, що охоплює усі сфери людського життя, стосунки з близькими, дітьми, навколишніми людьми, з природою. Любов передбачає повну самовіддачу Іншому.

Необхідно звернути увагу на такий важливий прояв духовності як почуття патріотизму, відповідальність за долю інших, за свободу рідної землі. Такі провідні українські філософи як Г. Сковорода та П. Юркевич розробили концепцію філософії серця, яка представляє собою своєрідний проект людського життя і людської поведінки в суспільстві. Тільки людина духовна може бути з чистими помислами і гарячим серцем, здатною до вболівання за долю інших, до жертвності, до прощення і великої любові.

Одним з найбільш значущих для людини духовних почуттів є почуття життя. А. Швейцер виділяв особливе почуття благоговіння перед життям. Почуття життя – збірне почуття, яке інтегрує вищі людські почуття: інтелектуальні, моральні, естетичні. До числа вищих

моральних почуттів відноситься любов, що відображає вітальні функції людини: індивідуально-органічні; родові; когнітивно-праксиологічні, соціабельні (потреби спілкування, співчуття, альтруїзм, почуття справедливості та інші). Соціабельність функції життя людини якраз і містять в собі розвиток її почуттів, її людське виховання і саморозвиток – здатність будувати свій внутрішній духовний світ, керувати своїми почуттями.

Важливе місце в накопиченні ціннісного досвіду людства займають наука, культура, мистецтво. Саме про це Герман Гессе писав у «Грі в бісер»: «Світова історія – це гонитва на часі з бійкою за прибуток, владу, багатство. Важливо, хто має силу, вдачу або вульгарність не упустити можливість. Досягнення розуму, культури, мистецтва складають протилежність. Вони завжди втеча з рабства часу, людина, що повзе з бруду своїх інстинктів і неповороткості й дереться на вищий рівень, до вічності, до звільнення від меж часу, до божественності» [5, с. 55].

Вільям Веркместер, приділяючи значну роль цінностям в гармонійному існуванні, наголошує на гармонійній єдності відношення і почуттів, які у взаємодії утворюють ціннісне переживання. Джерелом народження ціннісних переживань є предмети культури. Він уявляв майбутнє людства як «маніфестацію вищих цінностей» – у сукупності його устремлінь, цілей в перспективі його руху до особистісного самовиправдання.

Висновки. Ціннісний досвід людства являє собою сукупність різних уявлень, знань, розуміння, мудрості, глибоких духовно-моральних і естетичних переживань щодо цінностей, які люди вибирають і які є для них значущими протягом життя. Це і система щоденної практики філософії життя, наповненого ціннісним смислом.

Розглядаючи духовність як ціннісний досвід людства, необхідно вказати на його складові. Сюди входять система цінностей, смисл життя, культура, освіта, виховання, мистецтво, символи, образ життя, що формують цілісну особистість. Ми акцентуємо увагу на психології духовності, в основі якої знаходиться система цінностей, культура, почуття любові, добра і зла, тобто ті домінанти, на яких ґрунтується ціннісний досвід людства.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. - М.: Мысль, 1991.С.37.
2. Андронов В.П., Тарасова Л.Н., Полякова О.О., Соболев С.І. Психологические характеристики рефлексивного сознания //Акмеология:

- личностное и профессиональное развитие: материалы Международной научной конференции. – М.: Издательский Дом «ЭКО», ООО «ПКЦ Альтекс», 2004. – С.18-21.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания Анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200с.
 4. Виртц У. Жажда смысла: Человек в экстремальных ситуациях: Пределы психотерапии/ У. Виртц, Й. Цобели; [пер. с нем.]. – М.: Когито-Центр, 2012. – 328с.
 5. Гессе Герман Игра в бисер. - М.: Издательский дом Мещерякова. - 2007.
 6. Знаков В.В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры //Вопросы психологии. – 1998. - №3. – С.104-114.
 7. Кутырев В.А. Духовность, экономизм и технология: драма взаимодействия //Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. - №1 (3). – С.55-63.
 8. Мамардашвили М.К. Эстетика мышления. – М.: Московская школа политических исследований, 2000. – 416с.
 9. Мюрберг И.И. Ч.Тейлор о методологическом статусе понятия «культура» в интерпретативной истории Модерна //Вопросы философии 29.10.2012.
 10. Некрасова Н.А. Феномен духовности, бытие и ценность. – Дис. докт. философ. наук, 09.00.01. – Иваново. – 2002. – 313с.].
 11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1990. – 915 с.
 12. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008. – 240с.
 13. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
 14. Соловьев В. С. Оправдание добра: Нравственная философия / В. С. Соловьев. – М.: Республика, 1996. – 479 с.
 15. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 108 с.
 16. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности //Вопросы философии – 1994. - №10. – С.112-123.
 17. Хорни К. Невроз и развитие личности. – М.: Смысл, 1998.
 18. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
 19. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 276 с.

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ДУХОВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Т.Л. Антоненко

В статье рассматриваются фундаментальные ценности (добро, зло, истина, любовь, переживание, свобода, патриотизм, чувство жизни, ценность Другого), составляющие основу духовности, представлены психологические механизмы становления духовности.

Ключевые слова: *ценность, духовность, рефлексия, переживание, идентичность, культура.*

THE FUNDAMENTAL VALUES OF THE PERSON'S SPIRITUALITY FORMATION

T.L. Antonenko

The author of the article examines the fundamental values (good, evil, truth, love, experience, freedom, patriotism, sense of life, value of the Other) that form the basis of spirituality; characterizes the psychological mechanisms of spirituality formation.

Keywords: *value, spirituality, reflection, experience, identity and culture.*

Антоненко Тетяна Леонардівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: antm71@yandex.ua

Antonenko Tetyana Leonardivna – Ph.D., Associate Professor of the Chair of Pedagogy of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: antm71@yandex.ua

УДК 378.015.31:17.022.1

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ

М. В. Безугла

У статті робиться акцент на необхідності відродження духовно-культурних цінностей освіти і, як наслідок, підвищення її духовно-культурного потенціалу. Автором надана сутнісна характеристика моделі організаційно-методичної системи формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти. Доведено ефективність використання розробленої моделі.

Ключові слова: *освіта, цінності, духовно-культурні цінності освіти, модель, організаційно-методична система, педагогічні технології, педагогічні умови.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В усі часи освіта відігравала важливу роль у вихованні гармонійної особистості. Незважаючи на реалії тої чи іншої епохи, вона залишалася незмінною

рушійною силою духовно-культурного розвитку особистості. Тим не менш, у XXI столітті перед освітою постав ряд викликів і проблем, які перешкоджають її плідному розвитку. Надмірне домінування матеріальних цінностей над духовними, заміна істинних цінностей анти-цінностями, подальша дегуманізація освіти, відчуження знань і маркетизація освіти стали причинами майже повного знецінення знань, втрати духовно-культурного потенціалу освіти, що негативно позначилося на особистості сучасного студента, якому складно протистояти їх негативному впливу і, як наслідок, його особистість не розвивається, втрачає свою індивідуальність, зосереджується на досягненні матеріального благополуччя, а духовно-культурному розвитку не приділяє належної уваги.

Хоча у сучасному університеті намітилися позитивні тенденції до відродження духовно-культурних цінностей освіти і, як наслідок, підвищення її духовно-культурного потенціалу. Яскравим доказом цього стало значне збільшення показників високого та середнього рівнів сформованості духовно-культурних цінностей освіти за визначеними критеріями у студентів експериментальних груп, які прийняли участь у роботі студії «Освічена особистість».

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Заслужують на увагу дослідження сучасних вчених про сутність освіти, її цінностей взагалі та духовно-культурних цінностей освіти зокрема. Філософські основи цієї проблеми розкрито в працях Н. Багдасарьян, З. Залевської, С. Клепко, А. Суббето, Н. Селезньової, В. Огнев'юка, М. Покровського, А. Ярошенко та ін. Педагогічний аспект духовності, духовної культури, духовно-культурних цінностей освіти розглянуто у працях В. Андрущенко, А. Кір'якової, В. Краєвського, Т. Кривко, Г. Назарової, С. Некрасової, О. Нікіфорова, С. Ніколаєнко, М. Міхалковича, С. Плаксія, О. Позднякова, М. Роганової, В. Садовнічева, Г. Шевченко та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У статті зроблена спроба довести необхідність відродження духовно-культурних цінностей освіти, надати сутнісну характеристику моделі організаційно-методичної системи їх формування у студентської молоді та довести її ефективність на практиці.

Мета статті полягає у доведенні необхідності відродження духовно-культурних цінностей освіти, як наслідок, підвищення її

духовно-культурного потенціалу, і розкритті сутності моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти та висвітленні результатів дослідно-експериментальної роботи щодо її впровадження.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Виходячи з того, що модель являє собою певний образ певної системи, яка характеризується цілісністю, усталеністю, єдністю взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, визначено, що модель організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти являє собою сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, які забезпечують організацію освітньо-виховного процесу у ВНЗ на духовно-культурних засадах і характеризуються цілісністю, усталеністю та єдністю вище визначених компонентів.

Розроблена модель організаційно-методичної системи формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти являє собою сукупність двох взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів (методичної і організаційної підсистем, кожна з яких представлена сукупністю взаємодіючих елементів (див. рис. 1.).

На теоретичному етапі дослідження були визначені мета і завдання дослідження, охарактеризовані методологічні підходи та методи дослідження.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності духовно-культурних цінностей освіти для студентської молоді, експериментальному дослідженні ефективності організаційно-методичної системи їх формування та реалізації в навчально-виховному процесі університету.

Відповідно до мети визначено основні *завдання дослідження*:

- визначити на основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури теоретико-методологічні засади формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти;
- проаналізувати проблемне поле дослідження;
- теоретично обґрунтувати сутність духовно-культурних цінностей освіти;
- розробити модель організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти;



Рис. 1. Модель організаційно-методичної системи формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти

– експериментально перевірити ефективність впровадження моделі організаційно-методичної системи та запропонованих педагогічних технологій формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти.

В основі організаційно-методичної системи формування у студентів духовно-культурних цінностей освіти лежать наступні принципи:

- принцип орієнтації на духовно-культурні цінності, ідеали в освіті і вихованні;
- принцип ціннісного переосмислення процесу здобуття вищої освіти;
- принцип духовно-культурної, ціннісної насиченості змісту освітньо-виховного процесу.

Метапринципами функціонування системи є: аксіологічний, культурологічний та цивілізаційний підходи.

У процесі проведення дослідження духовно-культурних цінностей освіти були використані наступні методи:

– *теоретичні*: вивчення та аналіз філософської і психолого-педагогічної літератури для розкриття сутності теоретико-методологічних підходів до проблеми дослідження; теоретичне узагальнення і систематизація, за допомогою яких була надана характеристика проблемного поля дослідження і з'ясована сутність духовно-культурних цінностей освіти; теоретичне моделювання для розробки моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження, бесіди, дискусії, анкетування, тренінг, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) для визначення рівнів сформованості у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти; аналіз результатів дослідження для перевірки ефективності організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти.

– *статистичні* – збір та статистична обробка експериментальних даних.

На експериментальному етапі дослідження були визначені основні форми організації занять, педагогічні технології та умови реалізації моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти з метою досягнення поставленої мети дослідження.

У процесі проведення експериментального дослідження були використані наступні форми роботи зі студентською молоддю, спрямовані на формування в них духовно-культурних цінностей освіти: бесіди, творчі завдання, тренінг, колективний диспут, круглий стіл, поетична вітальня, колоквиум, дискусії.

Для досягнення поставленої мети у ході дослідження були використані педагогічні технології. «Технологія» в широкому смислі цього слова – це наука про мистецтво. Згідно сучасних наукових поглядів, поняття «педагогічна технологія» розглядається як сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають соціальний набір і компоновку форм, методів, способів, прийомів навчання, засобів виховання, іншими словами «інструментарію педагогічного процесу» (Б. Ліхачов). Беручи до уваги, що освіту ми розглядаємо з точки зору її

цінності для особистості, при визначенні педагогічних технологій формування духовно-культурних цінностей освіти нами були використані основні види особистісно-орієнтованих технологій: дослідницькі (проблемно-пошукові); комунікативні (дискусійні); імітаційного моделювання (ігрові); діяльнісні та рефлексивні, які ставлять в центр освітньої системи особистість студента, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації всього духовно-культурного, інтелектуального і творчого потенціалу особистості.

Зокрема, у дослідженні охарактеризовані наступні педагогічні технології:

- незакінчені речення, незакінчена розповідь (міні-твір «Освіта для мене – це ...» – спрямований на розкриття особистісного уявлення про цінність і роль освіти у житті певної людини);

- коментарі до висловлювань провідних митців, вчених про освіту, знання, пізнання, мудрість тощо;

- сукупність методик, спрямованих на прилучення особистості до духовно-культурної спадщини людства в процесі отримання нею освіти у ВНЗ;

- діалогічне спілкування з цінностями духовної культури шляхом «освіти через серце» (духовно-культурна, емоційно-почуттєва зустріч із прекрасним: перегляд відеоматеріалів, добірки картин, художніх творів на освітню тематику з метою занурення студентської молоді у власний духовний світ, усвідомлення ними власного відношення до освіти, визначення власних духовно-культурних цінностей, їх співставлення з цінностями освіти інших людей);

- прогнозування майбутнього стану освіти шляхом використання ігрової педагогічної технології (вправа на створення дошки-прогнозу майбутнього освіти в Україні);

- вправа на розвиток вербального інтелекту «Конструювання прислів'їв»;

- вправа на визначення власних духовно-культурних цінностей освіти;

- вправа на розвиток інтелектуальних здібностей і якостей розуму «Діалог між освіченою людиною минулого і теперішнього» тощо.

Характеризуючи процес формування духовно-культурних цінностей освіти, ми опиралися на послідовність трьох стадій духовного виховання (І. Соловцова): розуміння, усвідомлення і

самозмінення [1], у відповідності до яких відбувається реалізація домінуючих компонентів організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти через механізми суб'єктивізації, мотивації, рефлексії, переоцінки цінностей, інтелектуальної ідентифікації, самореалізації.

На першій стадії відбувається розуміння базових категорій (освіта, духовність, культура, цінності); усвідомлення важливості розуміння отримуваних знань; формується уявлення студентів про місце і роль освіти і духовної культури в системі ціннісних уподобань студентів; вони намагаються визначити власну систему духовно-культурних цінностей освіти, намагаються зрозуміти їх сутність; визначається їх здатність до засвоєння духовно-культурних цінностей освіти.

На другій стадії у студентів відбувається усвідомлення особистісної цінності освіти, переоцінка власних цінностей, вибудовується власна система духовно-культурних цінностей освіти, має місце порівняльний аналіз власної системи духовно-культурних цінностей освіти із системою цінностей освіти інших людей. На означеній стадії вступають в дію певні механізми, за допомогою яких відбувається реалізація домінуючих компонентів організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти: *механізм рефлексії*, ефективність якого визначається ступенем розвитку вміння студентів широко, творчо, критично і самостійно мислити, давати власну ціннісну оцінку набутим знанням про оточуючу дійсність; здатності до осмислення, аналізу та переоцінки власного уявлення про цінності освіти та *інтелектуальної ідентифікації* з уявленнями про цінності освіти інших людей; у сформованості рефлексивного ставлення до освіти; *механізм суб'єктивізації* духовно-культурних цінностей освіти, вплив якого вимірюється мірою розуміння студентами сутності духовно-культурних цінностей освіти та прийняття до уваги необхідності їх підтримки і збереження. Означена стадія характеризується активізацією *механізму підвищення мотивації* студентської молоді до відродження духовно-культурних цінностей освіти, що проявляється через бажання і потребу в подальшому гармонійному й всебічному духовно-культурному розвитку особистості студента в процесі отримання освіти та постійному збагаченні власного духовного світу; розвитку інтелектуальних почуттів; зацікавленості у процесі отримання знань, що ґрунтується на активній творчій позиції студента у позитивному ставленні до життя та навчально-вихованого процесу; розширенні

духовно-культурних ціннісних інтересів в освіті і розвитку комплексу умінь та навичок, які здійснюють позитивний вплив на процес формування духовно-культурної освіченої особистості студента.

На третій стадії відбувається самозмінення особистості студента, яке проявляється у яскраво вираженому в нього бажанні у духовно-культурному самовдосконаленні, самоактуалізації, саморозвитку і найбільш повній *самореалізації* у різних сферах життєдіяльності відповідно до власних духовних, культурних, моральних, інтелектуальних, ціннісних пріоритетів особистості в освіті, що, в свою чергу, визначається усталеністю власної системи духовно-культурних цінностей освіти. На означеній стадії поведінка та ставлення до оточуючих регулюється відповідно до усталених духовно-культурних та моральних норм поведінки; інтерес до навчально-виховного процесу підкріплений толерантним ставленням до традицій різних культур; особистість керується духовно-культурними цінностями під час навчання у ВНЗ; навчання заради навчання – основа духовно-культурного розвитку особистості студента. Таким чином, на стадії самозмінення особистості студента відбувається закріплення ним отриманих знань про сутність духовно-культурних цінностей освіти на поведінковому рівні.

У процесі реалізації моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти особливу увагу необхідно приділити створенню сприятливих умов, які значно збільшують її ефективність:

- створення атмосфери взаєморозуміння і взаємодопомоги всередині студентської групи, між викладачами і студентами на духовно-культурних засадах;

- духовно-культурна спрямованість освіти на виховання людяності, взаємодопомоги, взаємоповаги, співчуття, щирості, дружнього ставлення один до одного, чесності, доброти, вміння вести себе в суспільстві, любові до духовно-культурних традицій рідної землі, тощо;

- забезпечення отримання студентами різнопланових, якісних знань, розвитку мислення, розширення кругозору; сприяння накопиченню ними професійного досвіду, умінь і навичок, необхідних для найповнішої самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності;

- спрямованість на розвиток духовних, культурних, інтелектуальних, моральних особистісних пріоритетів в освіті як

орієнтирів формування духовно-культурної, гармонійної, широко мислячої, освіченої особистості сучасного студента;

- стимулювання внутрішнього потягу особистості до духовно-культурного розвитку, розкриття власного духовно-культурного, творчого потенціалу і самоосвіти;

- педагогічна підготовка висококваліфікованих викладачів, відданих своїй професії;

- моделювання цілісного духовно-культурного освітнього простору.

З метою вирішення завдань дослідження були обрані заняття з навчальних дисциплін педагогічного циклу, в процесі проведення яких студенти мали можливість не лише розширити власний духовно-культурний потенціал, визначитися з основними компонентами власної системи духовно-культурних цінностей освіти, але й завдяки використанню на заняттях елементів художньої освіти, в них поступово сформувалося цілісне уявлення про те, якою має бути духовно-культурна, освічена особистість.

Після реалізації на практиці моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти передбачалося досягнення наступних результатів:

- сформована система духовно-культурних цінностей освіти;

- спрямованість на збереження духовно-культурних цінностей освіти;

- потреба в подальшому духовно-культурному розвитку особистості в процесі здобуття освіти.

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах експериментальної роботи, свідчить про те, що показники високого та середнього рівнів сформованості духовно-культурних цінностей освіти за визначеними критеріями виражені більш яскраво (див. табл. 1).

Ефективність запровадженої моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти підтверджена наявністю помітних позитивних змін, які відбулися в експериментальних групах, де, на відміну від контрольних груп, була реалізована специфічна форма виховної роботи (участь у роботі студії «Освічена особистість»), завдяки чому у студентів більш плідно відбувалося формування ціннісного відношення до освіти на основі духовно-культурного розвитку молоді; розвиток у студентської молоді ціннісного, духовно-культурного бачення світу та

Таблиця 1

Порівняльний аналіз рівнів сформованості у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти за результатами констатувального і контрольного етапів експериментальної роботи за всіма критеріями

Критерії \ Рівні			Високий		Середній		Низький	
			осіб	%	осіб	%	осіб	%
Ціннісно-орієнтований	Констатувальний етап	КГ	19	11	97	56	56	33
		ЕГ	20	23	94	55,9	54	32,1
	Контрольний етап	КГ	21	12	101	59	50	29
		ЕГ	33	19	117	70	18	11
Мотиваційний	Констатувальний етап	КГ	37	21,5	87	50,6	79	47
		ЕГ	37	22	79	47	52	31
	Контрольний етап	КГ	37	22	93	54	42	24
		ЕГ	46	27	68	41	54	32
Операційно-діяльнісний	Констатувальний етап	КГ	29	16,8	64	37,2	79	46
		ЕГ	26	15,5	65	38,7	77	45,8
	Контрольний етап	КГ	28	16,3	67	38,9	77	44,8
		ЕГ	42	25	74	44	52	31
Рефлексивний	Констатувальний етап	КГ	18	10,2	83	48	72	41,8
		ЕГ	19	11,3	78	46,4	71	42,3
	Контрольний етап	КГ	20	12	81	47	71	41
		ЕГ	27	16	101	60	40	24

місяця освіти в ньому; формування цілісного уявлення про проблеми, які виникають на шляху до отримання якісної духовно-культурної освіти; структурування, розширення та поглиблення знань про сучасні тенденції розвитку освіти; розвиток вмінь та навичок критичного мислення, самостійного збору та оцінки інформації про значущість освіти; забезпечення необхідними знаннями, вміннями та навичками усвідомленого та ефективного виконання своїх обов'язків у якості майбутніх викладачів вищого навчального закладу; пошук шляхів формування духовно-культурних цінностей освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, результати проведеного експериментального дослідження підтвердили ефективність розробленої моделі організаційно-методичної системи формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти і засвідчили необхідність відродження духовно-культурних цінностей освіти, як результат, підвищення її духовно-культурного потенціалу як рушійної сили гармонійного духовно-культурного розвитку особистості.

Перспектива подальших розвідок полягає у сутнісному аналізі результатів експериментального дослідження.

Література

1. Соловцова И.А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии: монография / И.А. Соловцова. – Волгоград: Перемена, 2006. – 248 с.

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАНИЯ

М. В. Безуглая

В статье делается акцент на необходимости возрождения духовно-культурных ценностей образования и, как следствие, повышение ее духовно-культурного потенциала. Автором статьи представлена сущностная характеристика модели организационно-методической системы формирования у студентов духовно-культурных ценностей образования. Доказана эффективность использования разработанной модели.

Ключевые слова: образование, ценности, духовно-культурные ценности образования, модель, организационно-методическая система, педагогические технологии, педагогические условия.

SPIRITUAL AND CULTURAL POTENTIAL OF EDUCATION

M. V. Bezugla

The author of the article accentuates on the necessity of revival of the spiritual and cultural values of education and as a result the raise of its spiritual and cultural potential; gives the essential characteristics of the organizational and methodical system of formation of spiritual and cultural values of education at student youth and proves the efficiency of usage of the worked-up model.

Keywords: Education, spiritual and cultural values of education, model, organizational and methodical system, educational technologies, educational conditions.

Безугла Мілена В'ячеславна – завідувач лабораторії Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини, викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: milena.bezuglaya@yandex.ru

Bezugla Milena Vyacheslavna – head of the laboratory of the Scientific Research Institute of Spiritual Development of Man, lecturer of the Chair of Practice of Foreign Languages of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: milena.bezuglaya@yandex.ru

УДК37.01:371.2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОНЦЕПТИ ВИХОВНОГО ІДЕАЛУ

О. Б. Будник

У статті представлено результати дослідження виховного ідеалу українців у соціально-педагогічному аспекті. Виховні пріоритети, що відображають елементи духовної і матеріальної культури народу, слугують основою для проектування сучасного соціально-виховного середовища навчального закладу.

Сутність виховного ідеалу у педагогічній діяльності вчителя висвітлено в співвідношенні філософських категорій: «можливість» і «дійсність», «конкретність» й «абстрактність», «зміст» і «форма», «причина» і «наслідок», «свобода» й «необхідність». Автор акцентує, що категорія виховного ідеалу відображає глибинний соціальний зміст, оскільки зміна суспільної формації передбачала сповідування соціальною елітою істотно нових уявлень про ідеали моральності, добра, свободи, краси, рівності, братерства, толерантності та ін.

***Ключові слова:** виховний ідеал, професійна діяльність учителя, соціально-виховне середовище, виховні пріоритети, мета соціально-педагогічної діяльності, соціокультурне виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У сучасній освіті України дедалі гострою стає проблема пошуку виховних пріоритетів серед дітей і молоді, переоцінки традиційних освітніх парадигм з урахуванням вимог сьогодення, помітні спроби пошуку інноваційних шляхів професійної діяльності вчителя. Важливою умовою забезпечення стійкості педагогічно зорієнтованого середовища сучасного навчального закладу вважаємо наявність загальнокультурних і виховувальних цілей, що ґрунтуються на вселюдських цінностях та єдності суспільної ідеології, яка об'єднує інтереси учасників соціально-педагогічної діяльності [8]. Вчитель як суб'єкт управління вихованням у соціально-педагогічній системі здійснює поточну та перспективну координацію проєктованих цілей. Відповідно ціль розглядаємо як ідеально створений в уяві кінцевий результат професійної діяльності.

Ідеал як поняття у загальний науковий обіг увійшло наприкінці XIX– поч. XX сторіччя, передусім, завдяки діяльності німецького поета-гуманіста Ф. Шиллера (F. Schiller), який осмислив художньо-естетичні принципи ідеалу краси, людських взаємин, духовності. Ідеал (франц. *ideal*, від грец. *ἰδέα* – ідея, первообраз) – уявлення про найвищу досконалість, що, як взірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини [6, с. 139].

Аналіз останніх досліджень проблеми. Концептуальні підходи щодо визначення сутності і змісту ідеалу умовно можна поділити на ідеалістичні й матеріалістичні. Суб'єктивно-ідеалістичне тлумачення змісту ідеалу яскраво представлено в теоретичних розвідках Дж. Берклі, І. Канта, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, Д. Юма та інших, які абсолютизували значення почуттів, свідомості, волі у пізнанні навколишнього світу, а також у творенні, вияві й функціонуванні ідеалу. Об'єктивно-ідеалістичне тлумачення сутності ідеалу найбільш рельєфно представлено в філософських поглядах М. Бердяєва, Г. Гегеля, Г. Сковороди, В. Соловйова, П. Флоренського, Ф. Шеллінга та ін., які в основу існування й пізнання всього сутнього, в тому числі й ідеалу, покладають абсолютну ідею. Сучасний об'єктивний ідеалізм як «оновлений ідеалізм», інтерпретуючи діалектику Г. Гегеля та його вчення про абсолютну ідею, дійсним суб'єктом мислення вважає «абсолютну дійсність». Філософи Ф. Бредлі (F. Bradley), Б. Бозанкет (B. Bosanquet), Дж. Мак-Таггарт (McTaggart), К. Леві-Строс (C. Lévi-Strauss), Ж.-М.-Е. Лакан (J.-M.-É. Lacan), М. Фуко (M. Foucault) зазначають, що в ідеалі людина має вільно підпорядковуватися загальному (суспільному). Матеріалістична концепція ідеалу здебільшого представлена в працях К. Гельвеція, Д. Дідро, М. Добролюбова, Ж. Руссо, І. Франка та інших, котрі проблему ідеалу ставили в контексті ідеального й реального в умовах антагоністичних суспільних відносин.

Внаслідок гіперболізації й некритичного сприймання різнобічних цінностей західноєвропейського життя, що часто суперечать традиційним виховним ціннісним орієнтаціям українців, у сучасних дітей і молоді часто формуються не властиві їм ідеали, що суперечать соціокультурним нормам народу, його ментальності. Не випадково питання національних виховних пріоритетів освіти знайшли своє відображення в наукових працях вітчизняних учених – І. Беха, М. Боришевського, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Сейко, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та ін.

Мета статті – висвітлити зміст виховного ідеалу через призму соціально-педагогічної діяльності сучасного вчителя.

Виклад основного матеріал дослідження. У концептуальних педагогічних системах різних часів уявлення про виховний ідеал як уявний феномен, поруч із принципами, поняттями, законами, ідеями, здебільшого узагальнювались у категорії «знання». В етико-естетичному контексті – це уявлення про вищий ступінь досконалості у відносинах між людьми в суспільстві; в педагогічному сенсі – найвищі уявлення про результати соціально-виховної взаємодії. Очевидно, виховний ідеал – це уявлення про мету формування гармонійно розвиненої особистості як суспільної істоти з урахуванням найвищих духовно-моральних пріоритетів.

Джерелом визначення мети, що відзначається універсальністю та суспільним характером (ураховує соціальне замовлення), є соціально-виховний ідеал, який відображає ціннісні орієнтири й установки конкретної етнічної спільноти [2, с. 91]. Виокремлюють ідеали суспільні, політичні, естетичні, моральні та інші, але всі вони є похідними і залежать від виховного, формувального впливу певних осіб чи суспільних інститутів. Тому зміст виховного ідеалу розглядаємо як уявлення про найбільш важливі якості людини, її вихованість, культуру взаємин у соціумі, взірць поведінки.

Сутність виховного ідеалу в професійно-педагогічній діяльності вчителя розглядаємо в співвідношенні філософських категорій: «можливість» і «дійсність», «конкретність» й «абстрактність», «зміст» і «форма», «причина» і «наслідок», «свобода» й «необхідність».

Ідеал є завжди на перетині потенційного і актуального, отже, можливого та дійсного. Ще Аристотель наголошував, що є два світи існування матеріального і духовного: сутне в можливості і сутне в дійсності. Г. Гегель вказував, що все дійсне спочатку існує як можливе; дійсним філософ називає те, що відповідає поняттю, ідеї. *Можливість і дійсність* віддзеркалюють певні моменти ідеалу.

Дійсність ідеалу – це все багатство його змісту. У кожному конкретному моменті ідеал володіє конкретним змістом. Він містить у собі певні передумови виникнення нової дійсності, отже, її можливість (стосовно цієї дійсності). Можливість – це майбутнє ідеалу в його теперішньому вияві. Вона не існує окремо від дійсності, а є одним із її моментів. Можливість є завжди внутрішньо суперечливою, тому містить в собі як позитивні, так і негативні аспекти. Можливість – це *дещо існує*, оскільки в дійсності знаходяться передумови

майбутнього. Відтак можливість – це *щось неіснуюче*, адже майбутнього немає в теперішньому. Варто зазначити, що існують абстрактні та реальні можливості. Це цілком стосується й виховного ідеалу, який також може бути абстрактним, або ж реальним. Можливість ідеалу має об'єктивну основу існування. Такою основою є єдність його змісту та умов існування. Зі зміною змісту ідеалу й зовнішніх умов базис можливості також зазнає трансформацій. Це означає, що основа можливості ідеалу змінюється. При досягненні певної величини своєї основи можливість ідеалу перетворюється в дійсність, тобто ідеальні уявлення про виховання людини, здатної активно самореалізуватись і змінювати соціальне середовище, втілюються в практичній діяльності.

У соціально-педагогічній науці поняття про ідеал як загальну форму діяльності розглядаємо з погляду його конкретності та абстрактності. *Абстрактність* виявляється в тому, що уявлення про пріоритети соціально-виховної діяльності в соціумі однакові, незалежно від сфери зайнятості людини, її генетичної спадковості, походження, віросповідання, місця проживання, талантів, соціальних контактів, індивідуальних особливостей тощо. *Конкретність* передбачає застосування визначеного ідеалу згідно виокремлених постулатів, зокрема ідеал громадянина, ідеал вчителя, ідеал добра, ідеал краси, ідеал вихованої людини, ідеал суспільства та інші.

Зміст ідеалу – це варіативна сукупність уявлень про довершену особистість майбутнього, а його *форма*, що слугує відображенням способу організації та існування предметів (явищ) навколишнього світу, – завжди консервативна, інваріантна, оскільки спрямована на реалізацію виокремленого змісту, що містить ціннісні смисли. Наприклад, за О. Вишневським, базовими складовими змісту виховного ідеалу є духовність і національність. Духовність учений визначає виключно на засадах християнсько-філософської концепції, але в дискурсі нашого дослідження духовність розглядаємо в найширшому значенні цього поняття як загальнолюдську цінність, невіддільну від категорії «суспільності», оскільки «віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти «для інших» [3, с. 310]. Виходимо з того, що спрямування педагогічної діяльності вчителя завжди відображає ідеали певного суспільного устрою в діючому духовному полі.

Виховний ідеал – національно детермінований, тобто творення його змісту з допомогою різних форм відбувається на основі народної традиції. Вкладаючи в зміст поняття «виховний ідеал» найвищі духовні якості, Г. Ващенко небезпідставно застерігає від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями: «Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особовості та її призначення» [4, с. 103]. Отже, у соціально-педагогічному аспекті в меті з усією повнотою відображається народна ментальність.

Незважаючи на дискусії вчених щодо сутності виховних пріоритетів, істотним є те, що в основі його лежать традиційні ідеали. Цей висновок переконливо доводить у своїх дослідженнях американець Дж. Гасфілд (Joseph R. Gusfield) [9]. Автор зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення цінності. Так, український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які ідентифікувалися воедино, утворивши націю. Тому темперамент, традиції, одяг, обряди гуцула, бойка, подолянина, поліщука та інших груп характеризуються змістовою багатобарвністю, вирізняються певними відтінками, однак незмінною для них усіх залишається внутрішня сутність – мета, виховний ідеал, етика, естетика тощо.

Розглянемо зміст виховного ідеалу в руслі синергетичного розуміння цілісності світу через категорії «причина» та «наслідок».

Перенесення уваги від причини виникнення певних уявлень про «ідеальне» становлення особистості до виникнення об'єктивних причин їх зародження у суспільстві дозволяє «уникнути неадекватного розгляду ситуації біфуркації як наслідку попереднього стану, оскільки цей стан ще не вважається критичним і не є причиною особливої точки. У динамічному суспільно зумовленому хаосі кожна точка простору слугує точкою виникнення причини та кожний крок нелінійної динаміки пов'язаний із випадковим вибором можливих варіантів» [7, с. 9]. Очевидно, причиною динаміки уявлень про ідеальне в людині є кризові стани в історії суспільства, зокрема у сфері культури, науки, освіти, що ставили завданням формування, вдосконалення особистісних характеристик зростаючої особистості. Відтак наслідки впровадження більшості виховних систем – негативні, більшість ідеалів (передусім, освітньо-виховних) залишились нереалізованими через неадекватні форми їх вираження.

Формування виховного ідеалу в педагогічній діяльності вчителя уможлиблюються за умов реальної *свободи*. Найкращі ідеали спотворюються, стають непотрібними за умов несвободи як суспільної, так й особистісної. Категорія «свобода» у філософсько-педагогічній літературі тривалий час визначалася як усвідомлена необхідність і дії людини відповідно до своїх знань, можливість і здатність вибору відповідних дій. Таке розуміння свободи яскраво представлено в працях Б. Спінози, Г. Гегеля, Ф. Енгельса, С. Гессена, І. Ільїна та інших. Зокрема, Г. Гегель писав: «Ідею становить лише те, що має своїм предметом свободу» [5, с. 212]. Далі філософ стверджував: «Перед лицем свободи ніщо не має значення, вона є всезагальним, яке повинно досягнути стверджувального наявного буття, що могло бути для неї межею, запереченням» [Там само, с. 394].

Лише в свободі розкривається повнота особистості. Духовна свобода спонукає її до осмислення сенсу буття, осмислення старих і пошуку все нових і нових ідеалів. Для педагога це виявляється передусім у постійному пошуку виховного ідеалу у своїй професійній діяльності, спрямованій на гуманістичне, духовно-моральне виховання молоді. М. Бердяєв наголошував, що немає сенсу прагнути ідеалу – заради ідеалу, свободи – заради свободи, і ідеал, і свобода повинні мати чітко вивірену мету і зміст, інакше це прагнення буде небуттям, нездійсненністю. «Негативна, формальна, пуста, беззмістовна свобода перероджується в необхідність, у ній буття деградує» [1, с. 371]. Свобода, як і ідеал, мають бути осяяні людським розумом. Виховний ідеал, що реалізується за умов наявної свободи, вільної педагогічної діяльності, зближує людей у соціумі, робить їхні відносини високоморальними. Тому виховний ідеал – це творчий акт і неможливо очікувати ефективної діяльності особистості педагога, яка діє лише за умов необхідності, або ж випадковості.

Виходячи з того, що виховний ідеал є еволюційно детермінованим, осмислення мети, уявлень про взірць досконалості істотно вирізняються, передусім за змістом і формою. Так, у радянський період пріоритетними були ідеї про визначальний вплив суспільства у становленні людини як особистості, домінуванні колективної свідомості над індивідуальною. Це знайшло своє відображення у формуванні виховного ідеалу в освітній сфері. З початком демократичних перетворень в Україні утвердились реальні можливості для упровадження гуманістичної освітньої парадигми, посилюється інтерес до ідей народної педагогіки. Глибше пізнання вітчизняного виховного ідеалу слугуватиме основою

для проектування сучасних педагогічних схем, виокремлення дієвих засобів і методів управління соціокультурним вихованням зростаючої особистості у мікросередовищі задля регулювання співвідношення цілеспрямованих і стихійних елементів впливу.

Висновки. Категорія виховного ідеалу відображає глибинний соціальний зміст, оскільки зміна суспільної формації передбачала сповідування соціальною елітою істотно нових уявлень про ідеали моральності, добра, свободи, краси, рівності, братерства, толерантності та ін. Ідеал як мета і процес у професійно-педагогічній діяльності вчителя передбачає збереження освітніх традицій суспільства, однак на кожному етапі соціально-історичного розвитку віддзеркалюються пріоритети та суперечності певної епохи. Виховний ідеал суспільства та мета педагогічної діяльності вчителя, яка свідомо й цілеспрямовано здійснюється професіоналами, чітко відображають інтеграційні процеси наявних суспільно-виховних течій.

Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо в проектуванні соціокультурного простору навчальних закладів різних типів з урахуванням домінантних виховних ідеалів, розроблення теоретико-методичного супроводу для використання соціально-виховних технологій у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти тощо.

Література

1. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 605 с.
2. Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : моногр. / О. Б. Будник. – Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – 484 с.
3. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1: Філософія : навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994 – 191 с.
5. Гегель Г. Философия права / Георг Гегель / Пер с нем. / ред. и сост. Д. И. Керимов, В. С. Нерсесяну. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Добронравова И. С. Причинность и целостность в синергетических образах мира / И. С. Добронравова // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
8. Budnyk O. V. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) / O. V. Budnyk / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.

9. Joseph R. Gusfield. The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order / Joseph R. Gusfield. – Chicago : The University of Chicago Press, 1981. – 263 p.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПТЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ИДЕАЛА

Е. Б. Будник

В статье представлены результаты исследования воспитательного идеала украинцев в социально-педагогическом аспекте. Воспитательные приоритеты, отражающие элементы духовной и материальной культуры народа, служат основой для проектирования современной социально-воспитательной среды учебного заведения.

Суцність воспитательного идеала в педагогической деятельности учителя освещена в соотношении философских категорий: «возможность» и «действительность», «конкретность» и «абстрактность», «содержание» и «форма», «причина» и «следствие», «свобода» и «необходимость». Автор акцентирует, что категория воспитательного идеала отражает глубинный социальный смысл, поскольку изменение общественной формации предусматривало исповедание социальной элитой существенно новых представлений об идеалах нравственности, добра, свободы, красоты, равенства, толерантности.

Ключевые слова: воспитательный идеал, профессиональная деятельность учителя, социально-воспитательная среда, воспитательные приоритеты, цель социально-педагогической деятельности, социокультурное воспитание.

SOCIO-PEDAGOGICAL CONCEPTS OF EDUCATIONAL IDEAL

O. B. Budnyk

In the article, the results of Ukrainian educational ideal investigation in socio-pedagogical aspect are submitted. Educational priorities, which depict the elements of spiritual and material culture of people, are the basis for projecting of modern socio-educational surrounding of educational establishment.

The essence of educational ideal in teacher's educational work is a revealed in correlation between such philosophical categories, as possibility» and «reality», «concreteness» and «abstractness», «content» and «form», «cause» and «result», «freedom» and «necessity», etc. Author emphasizes, that the category of educational ideal reveals deep social content as the change of social formation presupposed keeping by social elite relevantly new ideas about ideals of morality, kindness, freedom, beauty, equality, tolerance, etc.

Key words: educational ideal, teacher's educational work, socio-educational surrounding, educational priorities, aim of socio-educational work, socio-cultural education.

Будник Олена Богданівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри теорії і методики початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (Україна). E-mail: budolen@yahoo.com

Budnyk Olena Bohdaniivna – Candidate of Pedagogic Science (Doctor of Philosophy, Ph.D.), Senior Research Scientist, Professor of Theory and Methodology of Primary Education of the State Higher Educational Establishment Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk (Ukraine). E-mail: budolen@yahoo.com

УДК 159.942.5

РОЗУМІННЯ ПОРОЖНЕЧІ ЗАСОБАМИ ТАНЦЮ: ШЛЯХИ ЇЇ ПЕРЕДАЧІ В ЯПОНСЬКОМУ ТАНЦІ БУТО У ВИКОНАННІ ОНО ЙОСИТО

Майкл Вайс

У статті зроблена спроба розкрити конвергенцію між японським майстром танку було Оно Йосіто, його ритуальною подачею цього вида мистецтва і танцюристами, що відвідують його студію. Оно Йосіто допомагає танцюристам сформуванню розуміння про недуалістичну природу порожнечі у процесі їх самозмінення засобами танцю було. Велике значення має самоаналіз страждання та його асоціація з горем та емпатією. Беручи за основу передачу емоцій, виражених танком було, та думок танцюристів, автором була здійснена спроба з'ясувати, чому ці аспекти лежать в основі цілющого процесу горювання, який є причиною появи недуалістичного знання.

***Ключові слова:** танок, було, страждання, горе, емпатія, знання, порожнеча.*

1. Вступ – танок як аспект розуміння [1]

Одного разу хтось спитав: «Що таке було?» і почув у відповідь: «Хто ти?» [2]. У лаконічності цієї бесіди розкривається складність цього танку. Застосовуємий на практиці як шлях розуміння [3], було 舞蹈 (бу: «танцювати»; -тō: «крок») у його ритуальному виконанні Оно

Йосіто 大野慶人 являє собою екзистенційне проникнення у буття людини відносно до всіх інших феноменів [4]. Ґрунтуючись на єдності буття-життя, виникають питання щодо єдності тіло-розум: Що я собою являю як феномен, існування якого швидкоплинне? Чи є взаємозалежна обумовленість причиною існування феномену (*Прим. перекладача – усвідомлення смислу життя через почуття і безпосередній досвід*)? Що маєтсья на увазі під усвідомленням порожнечі всіх феноменів?

Майстер танцю було Оно Йосіто (1938) допомагає танцюристам у ході такої бесіди сформувати в них недуалістичне розуміння. Такий шлях має екзистенційний характер і спрямований на усвідомлення цілісності людини. Отже, Оно Йосіто надає детальну характеристику трьом інтроспективним сферам, що мають такий потенціал: переживання страждань, горя, як емоційної відповіді на них, і розвиток емпатії. Маючи це на увазі, коли танцюристи практикують ходіння як одкровення про власне життя, Оно Йосіто зауважує: «Кожен крок повинен супроводжуватися біллю і має бути ретельно опанованим; або це вже не буде танок було» [5].

У статті акцент зроблений на дослідженні недуалістичної сфери «опанування кроків болю» відносно до горя як процесу зцілення. Автором статті здійснена спроба охарактеризувати цей процес, враховуючи ритуальні тонкощі. У статті представлені результати феноменологічно-орієнтованого за своєю суттю галузевого дослідження. Основним матеріалом дослідження стали бесіди з Оно Йосіто та танцюристами; сам процес виконання танку було у студії майстра, репетиції і виступи, а також особистісні «кроки болю» [6]. Усвідомлюючи тимчасовий характер суб'єктивного розуміння в міжкультурному діалозі і його спроби зобразити порожнечу через інтерпретацію танцю, автор статті намагається обережно зблизити ці точки зору.

2. Створення було – короткий екскурс в історію танцю

Танок було був започаткований в Японії наприкінці 1950-х років Хіджіката Тацумі 土方巽 (1928-1986), а потім був суттєво удосконалений ним і Оно Казуо 大野一雄 (1906-2010), батьком Оно Йосіто. Попри складні історичні і соціокультурні передумови, формування танцю було відбувалося в умовах постійних змін: антиамериканські протести та авангардистські експерименти чергувалися з міжкультурними надихаючими ідеями (наприклад, екзистенціалізм, експресіоністськими танцями) та внутрішньокультурними інноваціями (наприклад, переритуалізацією японського

танку і театральними традиціями). (Прим. перекладача – ритуалізм по Мергону: тип адаптації індивіда до нових соціокультурних реалій, пов'язаних з відмовою від або зменшенням культурних цілей, але зі збереженням інституціональних засобів їх досягнення). Передумою для появи танцю було стали дослідження двох його засновників. Але як танок він сформувався саме завдяки Оно Йосіто. Інтернаціоналізація було розпочалася у 1980-х роках, результатом чого стала поява груп і соло танцюристів по всьому світу.

3. Буто – екзистенційний шлях до розуміння

Оно Йосіто інтерпретував основу танку було, створену двома його засновниками, через танцювальні ритуали, розвиваючи їх у космології було, яка також черпає натхнення в принципах дзен буддизму 禪 [7]. Він допомагає танцюристам сформувати в себе сфокусоване розуміння тілом і розумом недуалістичної природи порожнечі (з санскриту – śūnyatā; з японської – kū 空), яку вони намагаються підтвердити через танок. Перед тим як спрямувати увагу на розкриття цієї думки, слід охарактеризувати деякі галузі передачі було.

Деякі рази на тиждень Оно Йосіто проводить вечірні семінари [8] у своїй студії в Йокогамі. Будучи створеним на основі ритуалів, характер танцю було обумовлений частиною структурованою імпровізацією [9]. Оно Йосіто створює відповідну атмосферу з відтінками світла, звуку та музикальних елементів та нерухомості. Завдяки зміненню фаз поетичних образів (разом з їх втіленням) і танцювальних експериментів, семінари пропонують багатомірне поле для натхнення.

Група інтернаціональних танцюристів відвідує його семінари, деякі з них приїжджають одразу багато років підряд. Кожен може прийняти участь у ньому, однак іноді одна участь у семінарі стає вирішальною. Мистецтво та життя має сформувати єдність за допомогою якої шлях танцю стане шляхом життя. Оно Йосіто зауважує: «Повсякденне життя вчить нас танцю було» [10]. Отже, його було представлений усією сферою психо-фізичних переживань, замість нормативного словнику рухів. Процеси самоаналізу та ритуальної інтеграції свідомості, що мають на меті трансформацію дуалістичних уявлень про особистість, спрямовують танок було на вельми сенситивний шлях. Таким чином, Оно Йосіто більш точно розкриває сутність трьох основних принципів, які він використовує під час танцю: емпатія, довіра та узгодженість. Керуючись неупередженістю прийняття і розуміння танцюристів, він наголошує: «Кожна людина

унікальна і так, так багато значить» [11]. Це відношення надає ресурси для розвитку почуттєвої сфери, яка, в свою чергу, сприяє народженню геніального танцюриста було у кожному з танцюристів.

Після надання характеристики такому елементарному портрету, слід звернути увагу на ритуальну схему космології танцю було, розроблену Оно Йосіто та її спробу зобразити порожнечу. По суті, мається на увазі екзистенціальна поінформованість про взаємообумовленість всіх феноменів (з санскриту – *pratītya-samutpāda*; з японської, англ. 緣起) так само як і про їх феноменальну непостійність (з санскриту – *anitya*; з японської – *mujo* 無常). Таким чином, ця ідея ґрунтується на зображенні зне-особленості у порівнянні з еґо-центричністю (бо останнє поняття залежить від необумовленості і сталості). Але яким чином Оно Йосіто допомагає танцюристам зрозуміти це?

Щоб краще зрозуміти цей процес, ми спробуємо розбити його на три цикли, беручи за основу думку Оно Йосіто [12]. Перший цикл продемонструємо на прикладі: «Суть мистецтва полягає у розумінні того, хто ти є» [13]. Щодо наступного циклу, Оно Йосіто зауважує: «Якщо Ви хочете зрозуміти своє «Я», Вам не слід повторювати «Я», «Я», «Я» [14]. Своє «Я» відбивається в його спогляданні: «Необхідно поглянути на своє «Я» [15]. Пояснюючи це, він стверджує: «Зараз я сонце, але поступово я стаю місяцем» [16]. У цьому відношенні, ми стикаємося з трансформаційною динамікою. Це приводить нас від аспекту «Я» (цикл I) через його заперечення (цикл II) у сферу свого «Я» (цикл III). На першому циклі ми усвідомлюємо: дослідження танцю було – це прагнення зрозуміти своє «Я» («Суть мистецтва полягає у розумінні того, хто ти є»). На наступному циклі виявляємо: розуміння «Я» через його заперечення («Якщо Ви хочете зрозуміти власне «Я», Вам не слід повторювати «Я», «Я», «Я»). А на останньому циклі відбувається опис того, яким чином таке заперечення «Я» є розуміння людиною-(як)-свого «Я» як цілого Всесвіту («Вам необхідно поглянути на своє «Я». Зараз я сонце, але поступово я стаю місяцем») [17].

Оно Йосіто допомагає танцюристам сформувати власне уявлення про процес розуміння, який включає в себе вивчення дуалістичної природи людини та її заперечення з метою усвідомлення недуалістичної природи свого «Я». Незважаючи на те, що особистісне сприйняття «Я» зазвичай повністю відокремлюють від таких феноменів як ти, я, сонце та місяць, розуміння свого «Я» дає можливість усвідомити його ідентичність перед тим як надати характеристику

такому поділу, тобто: існування-як-буття-по-середині. Ця тотожність є і однозначно суб'єктивною (існування-як-буття-по-середині), і в той же час універсальною (існування-як-буття-по-середині). Відповідно, феномени такі як ти, я, сонце, місяць слід визнати порожніми, якщо розглядати їх з точки зору самостійності і сталості. У цьому виражений основний смисл кї, недualityності порожнечі, який проявляється у розумінні самості. Отже, якщо феномен є незалежним, то, як наслідок, він буде розділений; якщо ж він є міцно незмінним, він не може бути зміненим, як наслідок, він є неспорідненим. Таким чином, під кї мається на увазі і те, що феномен є свобідним від окремої неспорідненості, і те, що він є наповненим єдністю у зв'язку. З цієї причини Оно Йосіто намагається допомогти танцюристам у досягненні цього на практиці, говорячи:

«Все це проявляється лише при досягненні людиною стану спустошеності. Коли ж людина певний час здатна підтримувати цей стан, а потім заповнює чимось цю порожнечу, на цьому все й закінчиться. Тому, лише досягаючи стану спустошеності, людина здатна відчути всі ті найміцніші, найсильніші, найчутливіші та найніжніші моменти життя» [18].

Така танцювальна тілесна (розумова) знеособленість виражається через повноту порожнечі, як було сказано раніше – ми ще вернемося до цих слів.

Маючи це на увазі, танцюрист бую Токуміцу Кайоко 徳光加与子 говорить: «[Щоб стати] частиною бую, нам необхідно відкинути [власне] его. ... Але після [цього] ми можемо усвідомити себе як особистість» [19]. Таким чином, стаючи знеособленими ми не втрачаємо свою особистість, навпаки, як результат відбувається формування універсальної особистості як суб'єктивної особистості, відповідно до цього, розкривається сутність танцю бую. З цієї точки зору, існування кожного явища є обумовленим дією взаємозалежних процесів формування мережі взаємних умов, що беруть початок з неспостійності. Це динаміка перетворення. Отже, думка Оно Йосіто про те, що людина – це сонце, яке поступово стає місяцем, а сонце і місяць вже не розуміються нами як «зовнішні» об'єкти, а розглядаються скоріше як «внутрішні» суб'єкти особистості; розуміння їх сутності відбувається у недualityстичній єдності з власною індивідуальністю. Як самість, людська особистість, як і будь-який феномен, є водночас суб'єктивно-та-універсальною. Тому, танцюристам необхідно сформуванати розуміння буття у відношенні з феноменами, але й через

них, і, врешті решт, розрити наявність відношень сформованих ними. Тому Оно Йосіто стверджує: «Зараз я – сонце, але поступово я стану місяцем». Цими словами він підкреслює, що всі феномени являють собою порожнечу, яка характеризується як незалежністю (сонце, земля, місяць і люди потребують одне одного), так і сталістю (сонце, земля, місяць і люди є недовговічними).

4. Буто – трансформаційний шлях до цілющої скорботи

Зараз мова піде про те, як Оно Йосіто допомагає танцюристам сформуванню розуміння про недуалістичну природу порожнечі. Але спочатку необхідно надати характеристику тому, що торкається найближчих сфер життя людини, перетворюючи роз'єднувальні та контролюючі межі у розуміння та емпатичні відношення до свого «Я». Як було зазначено раніше, таке усвідомлення зокрема супроводжує чий-небудь досвід та дослідження страждання, горя та емпатії.

По-перше, слід звернутися до космології танцю буто: «Я» у порівнянні до свого «Я». З одного боку, «Я» діє в рамках дуалістичної точки зору, відокремлюючи два феномени: ти від я, людину від «не-людини», або життя від смерті. З іншого боку, не дуалістичне своє «Я» перевершує ці точки зору і тому стає зрозумілим, що два феномени є одночасно і першим (так само універсальними), і другим (унікально-суб'єктивними) через їх непостійність. Отже, особистість намагається контролювати свої точки зору щодо поділу і сталості, тому вони не будуть зруйновані. Хоча, досвід страждань, горя, як емоційної відповіді на них та розвиток емпатії, що мають місце, настільки фундаментальні, що контроль за цими точками зорами часом слабне. Екзистенціальний досвід смерті здатен зняти контроль над незалежною сталістю феномену; екзистенціальний досвід емпатії здатен пересунути в кінець відокремлену сталість феномену.

Таким чином, як зазначено вище, Оно Йосіто супроводжує танцюристів у царство страждань, горя та емпатії, говорячи, що: «Кожен крок повинен супроводжуватися біллю і має бути ретельно опанованим; або це вже не буде танок буто». Якщо ми розглянемо першу частину цього вислову, то стане зрозуміло, що він говорить про інтеграцію та прояви страждання. Через те, що вони з'являються в процесі оплакування, горе стає емпатичною відповіддю на страждання, але не є саме по собі стражданням. Враховуючи ресурсно-орієнтоване середовище – наприклад, довіру і узгодженість, як у передачі танцю буто у виконанні Оно Йосіто, – горювання може стати транзитним досвідом зцілення, який призводить до розширення розуміння та емпатії. Горювання – це найчутливіший процес, можливість

сформувати цілісне уявлення про людину. Її інтенсивність може виявитися у перетвореннях. Таким чином, горювання є саме по собі метаморфозою. Тому, «кроки болю» танцюристів мають бути інтегрованими та проявлятися у процесі формування інтроспективної усвідомленості.

Аналізуючи першу частину роздумів Оно Йосіто у світлі того, що було охарактеризовано раніше, слід звернути увагу на те, що він говорить про суб'єктивний, а також загальний розвиток емпатії, яку слід розглядати як процес, що ґрунтується на розумінні. Цей процес відноситься як до особистості та й до інших феноменів – будь вони особистісні або надособистісні. Так, одного разу Оно Йосіто сказав з приводу війни: «Вбивають не тільки людей. Квіти також вбивають на війні. Мається на увазі така проста істина. Люди думають тільки про людей» [20]. Якщо людина, у відповідності до цього розуміння, відмовляється приймати точку зору, відповідно до якої суб'єкт і об'єкт є відособленими і розуміє квітку як унікальне «Я», то виникає наступне розуміння сутності особистості, здатної до емпатії, яка є одночасно і суб'єктивно-особистісною, так і загально-надособистісною. Оно Йосіто підкреслює: «Квітка не є відособленою від нас. Це ми самі, це я сам» [21]. У цьому відношенні, «основна суб'єктивна точка зору» відкидається, а на місце цього антропоцентричного світу суб'єктів і об'єктів приходять недуалістична система суб'єктів.

Після аналізу поглядів Оно Йосіто, ми приходимо до висновку, що страждання відноситься не тільки до досвіду втрати, наприклад, смерті; але воно також включає страждання спричинене дуалістичним відношенням, що повністю розрізняє ці феномени. Через необхідність «цілком долати страждання», його перетворення ґрунтується на формуванні не дуалістичного знання про тіло і розум, яка є тією самою основою танцю якоїсь людини («або це вже не буде танок було»). На цьому тлі, «кроки болю», що виникають як процес горювання, слід відрізнити від здатності «долати» біль. З цієї причини, слід надати характеристику цьому процесу, а саме, об'єднуючому, очевидному й перетворювальному стражданню, а також культивуванню як суб'єктивної, так і загальної емпатії, як ритуального розвитку здатності до горювання [22]. Враховуючи передумови появи танцю було у виконанні Оно Йосіто, нестримане горе розглядається як емоційна здатність і рятувальний ресурс, який може перерости в трансформаційний потенціал для недуалістичного розуміння та емпатії.

5. Буто – недуалістичний шлях до розуміння порожнечі

Танок буто – це танок не для людей, що горюють, але всі люди, що танцюють горюють. Ми прийшли до висновку, що Оно Йосіто усвідомлює здатність горювання сприяти формуванню недуалістичного розуміння порожнечі. Маючи це на увазі, давайте послухаємо точки зору тих, хто відчув це на власному досвіді. Танцюрист і музичний терапевт Ендо Джуні 遠藤順子, розповідаючи про свій шлях до саморозвитку через практику буто після смерті близьких родичів, зауважує:

«Звичайно, я відчувала горе і біль, але насправді я розуміла – все це частина життя. І, так, тепер я також розумію, що ці почуття, як і земля... або квіти, або трава.. або, як темрява і світло... або можливо трохи як тихий або гучний стрекіт комах – все це разом, тобто люди або каміння, або тварини – його частина. Це моє розуміння життя. ... Одного разу ... і до Вас прийде таке розуміння: «Ах, я також є частиною Всесвіту» [23].

Ендо Джуні акцентує увагу лише на одному аспекті життя, а саме, вона ділиться своїм розумінням того, що порожнеча і мінливість є загальними умовами існування всіх феноменів. Це дає нам можливість змиритися з біллю, відповіддю на неї і горем, бо завдяки ним у нас формується знання про те, що саме ця непостійність є трансформаційним ресурсом зцілення. Мається на увазі усвідомлення того, що все в світі взаємопов'язане і тому кожний феномен не є незалежним і незмінним. Таким чином, Оно Йосіто супроводжує танцюристів у сферу їх порожнього тіла (розуму), бо саме тут можна отримати уявлення про якість, які він згадує: «найміцніші, найсильніші, найчутливіші та найніжніші». У такому обрядовому процесі, через горювання людина отримує можливість вийти за межі прийнятого розуміння життя і смерті, людини і «не-людини», тебе і мене або будь-яких явищ, які прийнято ділити на живі та неживі, і сформуванню уявлення про нероздільність вищеназваного. Отже, розвиток здатності до горювання містить у собі можливість позбавитися від дуалістичних поглядів і сприяє формуванню єдиної цілісності глядача з тим, що він бачить.

Отже, Оно Йосіто стверджує: «Життя і смерть нероздільно зв'язані в мені [24]. Смерть неможливо відділити від життя, яке ми проживаємо саме зараз у цей момент і високо цінуємо його» [25]. У космології життя і смерть утворюють недуалістичну єдність, викликаючи асоціацію з яскравістю швидкоплинності у формі життя-

смерті кожну хвилину. Без швидкоплинності не буде ані смерті, ані життя. Усвідомлення «великої цінності» у цьому відношенні допомагає зрозуміти здатність людини опанувати танок було. Ось чому Като Мітіюкі 加藤道行 говорить про мету цього мистецтва: «Будучи танцюристом було, моя мрія – танцювати ... так, щоб глядачі відчули бажання відсвяткувати, що вони живі» [26]. Так само танцюрист Ішімото Кае 石本華江 розповідає про основу свого танцю було: «Поступово смерть стає життям» [27]. У роздумах обох танцюристів підкреслена єдність життя і непостійності, іншими словами, мається на увазі те, що для того щоб відчути себе живим, необхідно пережити невелику смерть. Непостійність проявляється у здатності до актуалізації такої живості у кожній хвилині теперішнього життя. Цілоще горювання може стати шляхом до розуміння такої «великої цінності» теперішнього моменту.

У завершенні, давайте познайомимося з розумінням горя деяких танцюристів на прикладі Іто Саюрі 伊東小百合 [28]. Після виходу на пенсію, вона почала танцювати у студії Оно Йосіто. Оплакуючи свого брата, який загинув багато років тому у другій світовій війні, вона поділилася власними переживання у студії:

«Я раптом відчула – тільки відчула – мій старший брат... сказав, що...він... зараз з батьками. Зараз. Я, я тільки-но відчула це. Потім я побачила – як же це сказати? – Я відчула полегшення. Зараз він з батьками... на тому ж місці, можливо. Ось, що я відчула, коли танцювала було» [29].

Зв'язавши вищезгадані якості – «найміцніші, найсильніші, найчутливіші та найніжніші» – з точкою зору Іто Саюрі слід зазначити, що: в її єдності життя-і-було [30], вона змогла перетворити ніжність до брата у чутливий здогад, що він насправді прийшов до неї, тому вона відчула сильне полегшення від спільності єднання живих і мертвих. У такій спільності ніхто не є самотнім, розлученим або сталим – ані в житті, ані в смерті – адже це спільність порожніх тіл і розумів. У процесі горювання людина нібито переноситься у те місце, де, за словами Іто Саюрі, знаходиться її брат з батьками, а в цей момент і вона приєднується до них: місце на перетині життя і смерті, де в недуалістичному уявленні людини яскраво оживає найцінніше для неї, будь-який момент з її життя, будь-яке місце його дії. Тому, Оно Йосіто говорить своїм танцюристам: «Давайте попрактикуємо повільність; тоді ви з легкістю опануєте швидкість» [31]. І він робить наступний

висновок: «Як тільки ви опануєте повільність, до вас одразу прийде розуміння швидкості» [32].

Посилання

1. I owe my gratefulness to Ohno Yoshito, the dancers visiting his studio for the opportunity to participate in their process of butō, and American butō dancer Maureen Momo Freehill for reviewing this text.
2. This is a personal adaptation of a story about Pai-chang Huai-hai 百丈懷海 (720-814), a Chinese ch'an 禪-master. When a monk asked him who Buddha was, he replied: 'Who are you?' (Comp. Suzuki D. Teitarō 鈴木大拙貞太郎 1987: 102.)
3. Comp. Marianne Nürnberger (1998: 94f.) who speaks about movement and dance as a path of insight.
4. The term 'phenomenon' refers to all physical and psychological phenomena.
5. Workshop, July 28, 2004. Kamihoshikawa [location of dance studio; situated in Hodogaya district (Kanagawa prefecture)], I [Interpreter]: Hashimoto Keiko.
6. Based on a narrative-biographical character, their focus particularly was on dialogical qualities such as active listening and empathy.
7. Enculturated dimensions of Zen will be found throughout this chapter; yet, elaborating on them would exceed the range of it.
8. Named as such by a part of the dancers, this term refers to the continuous butō process of bodymind research. Realising Emptiness through Dance
9. Improvising indicates a transformative development toward a spontaneity deriving from non-dualistic insight. Instead of merely 'free' dancing, butō emanates from a personal research lasting for years, in order to create a genuine dance.
10. Workshop, July 6, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko. With this reflection he quotes his father Ohno Kazuo.
11. Dialogue, July 30, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
12. This is solely my supporting construct for a better comprehension as Ohno Yoshito does not explicitly transmit his butō in such cycles.
13. Workshop, July 28, 1999. Kamihoshikawa. I: Okamoto Emi.
14. Rehearsal for 'The Precious Person' (Taisetsu na Hito 大切なひと), June 30, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
15. Ibid.
16. Workshop, July 6, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
17. Compare Dōgen Kigen 道元希玄 (1200-1253): 'To learn the Buddha Way is to learn one's self. To learn one's self is to forget one's self. To forget one's self is to be confirmed by all dharmas.' (1977 [1233]): 41.
18. Workshop, July 7, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
19. Dialogue, July 22, 2004. Kamihoshikawa. Additions in brackets M.W.
20. Dialogue, August 4, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
21. Ibid.
22. I firstly experienced the term 'development of an ability to grieve' in seminars of psychologist Jorgos Canakakis. Tracing it back, the phrase of an 'ability to

- grieve' seems to have been initially used by M. and A. Mitscherlich (1977 [1967]): 88.
23. Dialogue, July 25, 2004. Tōkyō. Translated from German (as spoken by Endo Junji): M.W.
 24. Dialogue, August 4, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
 25. Dialogue, July 21, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
 26. Dialogue, August 3, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko. Addition in brackets M.W.
 27. Dialogue, July 14, 2004. Tōkyō.
 28. According to the dancers wish, this is a pseudonym for in our dialogues she told about very personal experiences of loss and grief.
 29. Dialogue, July 26, 2004. Tōkyō.
 30. Within Itō Sayuri's process, the culturally integral dimension of Japanese ancestor rituals (sosen sūhai 祖先崇拜) is to be found. Yet, describing her process in relation to these rituals would go beyond the scope of this chapter.
 31. Workshop, July 6, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko.
 32. Workshop, July 7, 2004. Kamihoshikawa. I: Hashimoto Keiko. Michael Weiss

Література

1. Dōgen, Kigen. *The Heart of Dōgen's Shōbōgenzō*. Translation and commentary by Norman Waddell, and Abe Masao. Albany: State University of New York Press, 2002 [1231-1253].
2. Freud, Sigmund. *Psychologie des Unbewußten [Psychology of the Unconscious]*. Volume III. Edited by Alexander Mitscherlich, Angela Richards, and James Strachey. Frankfurt am Main: Fischer, 1975.
3. Mitscherlich, Alexander, and Margarete Mitscherlich. *Die Unfähigkeit zu Trauern: Grundlagen Kollektiven Verhaltens [The Inability to Mourn: Principles of Collective Behavior]*. München: Piper, 1977 [1967].
4. Nürnberger, Marianne. *Tanz / Ritual - Integrität und das Fremde*. Habilitation, University Vienna, unpublished. [Discipline: Social and Cultural Anthropology], 1998.
5. Ohno, Kazuo, and Ohno Yoshito. *Kazuo Ohno's World from Without and Within*. Translated by John Barrett. Middletown: Wesleyan University Press, 2004.
6. Suzuki, Daisetz T. Mushin: *Die Zen-Lehre vom Nicht-Bewußtsein [The Zen Doctrine of No-Mind]*. Translated by Emma von Pelet. Bern [et alia]: Barth, 1987 [1949].
7. Weiss, Michael. 'Stille Bershren Leere: Annäherungen zur Rituellen Entwicklung der Trauerfähigkeit im Japanischen Butō Tanz von Ohno Yoshito'. PhD diss., University of Vienna, unpublished, 2011.

The author extends his gratitude to Inter-Disciplinary Press for the permission to reprint the paper «Realising Emptiness through Dance: Ways of Transmission in the Japanese Butō Dance of Ohno Yoshito» in Ukrainian

translation within the collection of research materials «Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice» that was originally published in M. Fowler, M. Weiss & J. Hochheimer (Eds.), 2012, Spirituality: New reflections on theory, praxis & pedagogy (pp.175-183). Oxford, UK: Inter-Disciplinary Press.

Автор висловлює подяку видавництву InterDisciplinary Press за дозвіл передрукувати статтю «Realising Emptiness through Dance: Ways of Transmission in the Japanese Butō Dance of Ohno Yoshito» у перекладі на українську мову у збірнику наукових праць «Духовність особистості: методологія, теорія і практика». Стаття вперше була надрукована в оригіналі у збірнику M. Fowler, M. Weiss & J. Hochheimer (Eds.), 2012, Spirituality: New reflections on theory, praxis & pedagogy (pp.175-183). Oxford, UK: InterDisciplinary Press.

REALISING EMPTINESS THROUGH DANCE: WAYS OF TRANSMISSION IN THE JAPANESE BUTŌ DANCE OF OHNO YOSHITO

Michael Weiss

This chapter is an attempt at revealing a convergence between Japanese butō dance master Ohno Yoshito, his ritual transmission of this art and the dancers who visit his studio. Accompanying dancers on a transformative path, the intention of Ohno Yoshito's butō consists in the realisation of the non-duality of emptiness. Great significance lies in an introspection into suffering and its association with grief and empathy. Based on his butō transmission and reflections of the dancers, I try to convey in principle why these dimensions form a salutary grieving process that can lead toward non-dualistic wisdom.

Keywords: *Dance, butō, suffering, grief, empathy, wisdom, emptiness.*

ПОНИМАНИЕ ПУСТОТЫ ПОСРЕДСТВОМ ТАНЦА: ПУТИ ЕЕ ПЕРЕДАЧИ В ЯПОНСКОМ ТАНЦЕ БУТО В ИСПОЛНЕНИИ ОНО ЙОСИТО

Майкл Вайс

В статье сделана попытка раскрыть конвергенцию между японским мастером танца буто Оно Йосито, его ритуальной передачей этого искусства и танцорами, посещающими его студию. Сопровождая танцоров на пути к самоизменению, цель танца буто Оно Йосито заключается в осознании недвуединой природы пустоты. Большое значение имеет самоанализ страдания и его ассоциация с горем и эмпатией. Основываясь на передаче эмоций, выраженных танцем буто и мыслях танцоров, автором была предпринята попытка выяснить, почему эти аспекты лежат в основе

целесного процесса горевания, который является причиной появления дуалистического знания.

Ключевые слова: танец, бута, страдания, горе, эмпатия, знания, пустота.

Michael Weiss - Ph.D., M.A., Postdoctoral Researcher in Social and Cultural Anthropology, Lecturer at C.G. Jung Institute Zurich (Vienna, Austria; Zurich, Switzerland). E-mail: michael.weiss@univie.ac.at

Майкл Вайс – доктор філософії, магістр гуманітарних наук, науковий співробітник з ученим ступенем у галузі соціальної та культурної антропології, викладач в Інституті імені К.Г. Юнга у м. Цюрих (м. Відень, Австрія; м. Цюрих, Швейцарія). E-mail: michael.weiss@univie.ac.at

УДК 37.035.6

МОРАЛЬНІ ІДЕАЛИ – ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЕКСКУРС)

О. В. Вербовський

В статті досліджується проблема моральних ідеалів у контексті ціннісних орієнтирів військово-патріотичного виховання. Здійснено аналіз зміни ціннісних орієнтирів військово-патріотичних виховання в різні історичні періоди, що обумовлено рівнем соціальних відносин, релігією, етнічними особливостями та іншим.

Ключові слова: моральний ідеал, ціннісні орієнтири, військово-патріотичне виховання, патріотизм.

Актуальність проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. На нинішньому етапі розвитку цивілізації відносини між різними державами складаються не тільки в душі культури миру, але й стають загрозливими з боку міжнародного тероризму, територіальних, етнічних, релігійних домагань. Тому головною військовою доктриною нашої країни стали гарантований національний захист України від зовнішньої військової небезпеки, запобігання війнам, підтримка міжнародного миру і безпеки. В цих умовах значно актуалізується проблема військово-патріотичного виховання підростаючих поколінь.

Дані соціологічних досліджень свідчать, на жаль, не тільки про втрату почуттів патріотизму, деідеологізації значної частини молоді, але й про її десоціалізацію, зростання індивідуалістичних, егоїстичних настроїв, прагненні вирішувати в основному тільки особистісні проблеми.

У цьому контексті важливе місце займає звернення як до вітчизняного, так і світового історико-педагогічного досвіду з військово-патріотичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Результати аналізу історичної, етнографічної, психолого-педагогічної літератури свідчать, що проблема військово-патріотичного виховання привертала увагу багатьох дослідників.

У визначенні змісту, суті, методики формування організаційних форм з виховання у підлітків патріотизму особливу роль зіграли П. Блонський, Г. Ващенко, А. С. Макаренко, І. Огієнко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін.

Питання військово-патріотичного, патріотичного, громадянського виховання стали предметом наукових досліджень останніх років. Це, передусім, роботи О. Абрамчук, В. Бебика, Т. Вайди, М. Головатого, Є. Головахи, К. Дорошенко, М. Зубалій, В. Івашковського, В. Макаренко, С. Матвієнко, В. Москаленко, П. Онищука, Г. Пустовіта та ін.

Мета статті – здійснити історико-педагогічний аналіз моральних ідеалів у контексті ціннісних орієнтирів військово-патріотичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Військово-патріотичне виховання – це систематична ціленаправлена педагогічна діяльність по формуванню у учнів високої патріотичної свідомості, почуттів вірності своїй батьківщині, цілеспрямованість до виконання свого громадського обов'язку.

Якщо ми говоримо про моральні ідеали військово-патріотичного виховання, то слід зазначити, що в різні історичні епохи вони змінювалися в залежності від соціальних потреб суспільства.

В цілому моральний ідеал – це найдосконаліший, безумовний, універсальний зразок високоморальної особистості, яка володіє всіма відомими добродіями, кожна з яких максимально досконала.

Одні етики виводять це поняття з уявлення про природу і сутність добра, а інші вважають, що уявлення про добро і належне орієнтовані на моральний ідеал, тобто є похідними стосовно нього.

Моральний ідеал ґрунтується на всьому кращому, що акумульовано в моралі на конкретному етапі її розвитку і поєднано в образі ідеальної особистості, на який потрібно рівнятися.

Моральний ідеал добре відображений в усній народній творчості будь-якого народу світу. Кожен народ чи народність має свого героя (чи героїв), які втілюють ті риси характеру та якості особистості, які народна думка вважає гідними справжньої людини. Гільгамеш у Вавилоні, Геракл у давній Греції, Кухулін у давній Ірландії, Ілля Муромець у Київській Русі – цей перелік можна було би подовжити. В кожному такому герої уособлений народний ідеал і обов'язково до характерних рис ідеального героя включається любов до рідної землі, прагнення захистити її від зла (людей чи стихійного лиха).

Особливості розвитку цивілізацій Стародавнього світу, відмінності релігій, звичаїв і традицій, різноманітність етнічних, економічних і соціокультурних чинників закономірно породжували своєрідність підготовки підростаючого покоління до військової служби.

В епоху античності патріотизм проголошувався вищою доброчинністю особистості. Сократ це висвітлив у положенні про те, що Вітчизна і Закони – вище і дорожче батька і матері. Батьківщина свята: її потрібно шанувати. Справедливість – це виконання волі Держави [6, с.132].

В плані військово-патріотичного виховання підростаючого покоління в Стародавньому світі особливо виділялася Спарта. Історичні умови створення та існування Спартанської держави обумовили специфіку життя її громадян в постійному стані воєнної напруги, перманентної готовності до бойових дій. Тому система спартанського військово-патріотичного виховання мала на меті виробити з кожного спартанця досконалого воїна. Головну увагу спартанці звертали на розвиток фізичної сили, витривалості і сміливості. Фізична сила, безстрашність і спритність в Спарті цінувалися понад усе.

Афінська система виховання увібрала в себе риси демократичної республіки. Мета афінського виховання – досягнення калокотатії – гармонії тіла і духу через розвиток духовних обдарувань особистості. Молодь зобов'язували вивчати напам'ять великі уривки з рукописних книг моральних та патріотичних повчань.

В епоху середньовіччя вдосконалення військового досвіду і подальший розвиток теоретичних основ військового виховання і навчання підтвердили значущість соціальних аспектів, форм і методів підготовки підростаючого покоління, що стали, по суті, закономірним підсумком суспільного розвитку раннього середньовіччя. В цей період посилювався вплив релігії на процес формування підростаючого покоління, виникли наукові основи військово-патріотичного виховання. Ідеї патріотичного виховання знайшли своє віддзеркалення в літературі Київської Русі, зокрема, в таких творах, як «Слово о полку Ігореве», «Повість временних літ», «Притчі» і «Слова» Кирила Туровського, «Моленія» Данила Заточника, «Читання» ченця Києво-Печерського монастиря Нестора, «Повчання» київського князя Володимира Мономаха, «Руська Правда» київського князя Ярослава Мудрого та ін.

В середні віки на Сході зароджується одна з сучасних світових релігій – іслам. В арабських племенах це віровчення мало велике значення у військово-патріотичному вихованні. Іслам обіцяв за хоробру смерть в бою всі блага в потойбічному світі, а тут, на землі, вимагав повної покори каліфам (тобто заступникам пророка Мухаммеда, які були духовними владиками і світськими повелителями). «Іслам, – за твердженням Дельбрюка, – не релігія, подібно християнству, а військово-політична організація народу» [1, с. 149-150].

Подальший розвиток патріотизм як особлива якість людини дістав в добу Відродження, коли виник гострий інтерес до проблем людини, її виховання. Гуманісти (ідеологи Відродження) прагнули поставити інтереси людини понад державними, вузькопрагматичними інтересами. Свої погляди гуманісти намагалися донести до широкого загалу у вигляді описів вигаданих країн і земель, вкладаючи в ці розповіді свої уявлення про досконалий лад у державі та ідеальні стосунки між людьми і державою, як Т. Мор у праці «Утопія» та Т. Кампанелла у книзі «Місто Сонця» [5, с. 207].

Новизна ренесансних підходів до рішення задач військово-патріотичного виховання виражалася в оновленні ідеалу духовного і фізичного розвитку особистості, здатної на самостійні і суспільно-корисні дії; спонуці і розвитку у підростаючого покоління національної самосвідомості; актуалізації ідей і досвіду військового мистецтва Римської імперії; посиленні уваги до ідей незалежності і пробудження відчуття єдності етносу; критичі християнського аскетизму і недоліків рицарського виховання тощо.

Результати аналізу педагогічних поглядів пізнього Відродження дозволяють зробити висновки про те, що напередодні Нового часу у

сфері військово-патріотичного виховання поступово відбувається перехід від релігійної до світської системи. Головна мета військово-патріотичного виховання визначалася як забезпечення підготовки до життя в суспільстві відповідно до тих установок і цінностей, яке воно декларувало.

Ідеї гуманістів доби Відродження (зокрема, про патріотичні почуття громадян) показують, що в певних конкретних історичних умовах (особливо під час боротьби за незалежність країни) посилюється необхідність патріотичного, громадянського виховання. Орієнтація ідеологів Відродження на героїчний ентузіазм особистості піднімала народ на боротьбу за національну незалежність.

Аргументуючи новий зміст принципу природовідповідності, який дістав свій вираз не тільки в дидактиці Я.А. Коменського, але і в педагогічних переконаннях Ф. Нокса, М. де Монтеня, науковці Нового часу створили передумови побудови системи військово-патріотичного виховання. Я.А. Коменський, В. Ратке та ін. об'єктивно формували теоретичні основи виховання патріотів, людей, готових і здатних з честю і гідністю виконувати обов'язки військової служби.

Розкриваючи історичну сутність українського патріотизму потрібно відзначити, що він складався в результаті тривалого історичного розвитку української нації. На процес зародження, розвитку та існування патріотизму народів України, на наш погляд, впливало і впливають декілька факторів:

1. Природний чинник, тобто прекрасна природа та краєвиди України. Недарма усна народна творчість (що є могутнім засобом формування патріотичних почуттів) в піснях, казках, думках прославляє Україну як «край веселий», тобто прихильний до людей, що його населяють та захищають.

2. Фактор постійної загрози захвату та знищення народу як такого. Самим своїм природним розташуванням Україна знаходиться на перехресті шляхів Північ-Південь та Схід-Захід. Це були шляхи не тільки мирної торгівлі та подорожей, але здебільшого (особливо в середньовіччі) – ворожих військ та орд. На землі України зазіхали всі її сусіди близькі й далекі. Тому населення повинно було виробляти у себе не тільки конкретні військові навички та уміння, але й психологічні якості, що давали можливість переносити тяжкі випробування, холод, голод, фізичні навантаження, жорстокі тортури в ході боротьби за свою землю. Серед цих якостей патріотизм займав чільне місце. Саме завдяки йому запорізькі козаки малим числом перемагали великі армії

ворогів, наводячи жах на турецьких та татарських загарбників, польських панів та війська московського царя. Історія козацького війська – справжня скарбниця військових традицій для нас [3, с. 133-290]. В Україні сформувався ідеал козака-патріота, який поєднував тверду віру в Бога, відданість православної Церкві, жертвну любов до Батьківщини. Е. Лясота називає козаків хоробрими, які з ранніх років займаються військовою справою, прекрасно вивчили ворога – турків і татар і мають великий вплив в Україні і Польщі [7, с. 59-60].

Українські дослідники О. Корнієнко та О. Притула справедливо вважають, що козацька доба в історії України принесла як самій Україні, так і світу нову, виключно ефективну, багаторівневу систему загального та військово-патріотичного виховання [2].

Гасло, яким визначалися вища мета буття та головне призначення українського козака – «Воля. Віра. Україна» – є, на думку дослідників, основою і ідеєю системи українського виховання. У реалізації цієї ідеї козацтво утворило потужний соціальний організм з військово-демократичним устроєм, який здатний був збройно захистити власні політичні та соціально-економічні інтереси.

Помітне поживлення у розвитку патріотизму українців відбулося у першій половині XIX ст., в кінці XIX ст. та на початку XX ст. і розвивалося в контексті загальної боротьби нашого народу за своє національне відродження [4, с. 41]. Про це свідчить поява поеми І. Котляревського «Енеїда», твору, що утверджує дух козацького бойового товариства, мужність і патріотизм.

Радянська влада вимагала нового типу патріотизму, що ґрунтувався на двох основних ідеях: ідеї пролетарського інтернаціоналізму та ідеї перетворення конгломерату народів СРСР у нову спільноту людей – «радянський народ». На втілення цих основних ідей у життя, перетворення їх на дійсність були спрямовані численні ідеологічні заходи та засоби. І треба визнати, що ця діяльність була достатньо ефективною, що виявилось під час Великої Вітчизняної війни 1941-1945 років. Воїни різних національностей встали на захист своєї радянської Батьківщини і показали приклади героїзму, що здивували весь світ.

Таким чином, можна зробити висновок, що в радянський період відбулася повна «соціалізація» терміну «патріотизм». Патріотизм був поставлений в залежність від вузькопартійних, політичних цілей «класової боротьби і класових інтересів пролетаріату». Формування патріотичних якостей в системі патріотичного виховання носило

національно-державний, мілітаристичний характер. У молодого покоління культивувався відданість державі (що ототожнювалася з Партією, що підмінила релігію).

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, історичний аналіз проблеми морального ідеалу військово-патріотичного виховання дає підстави для висновку про те, що розвиток поняття патріотизму відбувався у логіці від примітивного, первісного почуття єдності зі своїм родом, племенем до статусу одного з основних психічних утворень духовної сфери людини.

Патріотизм розуміється нами як одна з найбільш значущіших, не скороминущих цінностей, властивих всім сферам життя суспільства і держави, що є найважливішим духовним надбанням особистості. Він характеризує вищий рівень її розвитку і виявляється в активно-діяльнісній самореалізації на благо Вітчизни. Патріотизм втілює любов до своєї Батьківщини, причетність до її історії, культури, досягнень, проблем, поразок і недоліків. Патріотизм є стрижнем будь-якої громадської чи державної діяльності, однією з основних умов ефективного функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів.

В історичному плані патріотизм є джерелом духовних і етичних сил і здоров'я суспільства, його життєздатності і сили, які особливо виявляються на переломних етапах розвитку, під час великих, історично значущих подій, в роки важких випробувань.

Література

1. Дельбрюк. Г. История военного искусства : в рамках политической истории: [пер. с нем.] / Г. Дельбрюк. – Т. 3 : Средневековье. – М. : Воениздат, 1938. – 464 с.
2. Корнієнко О. Військово-патріотичне виховання в козацькій традиції [Електронний ресурс] / Корнієнко О., Пригула О. – Режим доступу : <http://www.spas.net.ua/statti/vyhovannja.shtml>.
3. Крип'якевич І. Історія українського війська / Крип'якевич І., Гнатевич Б., Стефанів З. та ін. – Львів : Світ, 1992. – 702 с.
4. Любар О. О. Історія української педагогіки / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. / За ред. М.Г. Стельмаховича. – К. : ІЗМН, 1998. – 358 с.
5. Мор Т. Утопія. Місто Сонця : [пер. з лат.] / Мор Т., Кампанелла Т. – К. : Дніпро, 1988. – 207с.
6. Нерсесянц В. С. Политические учения Древней Греции / Нерсесянц В. С. – М. : Наука, 1979. – 203 с.
7. Січинський В. Чужинці про Україну / Січинський В. – К. : Довіра, 1992. – 255 с.

**МОРАЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ – ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
(ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС)**

А.В. Вербовский

В статье исследуется проблема моральных идеалов в контексте ценностных ориентиров военно-патриотического воспитания. Осуществлен анализ изменения ценностных ориентиров военно-патриотического воспитания в различные исторические периоды, что обусловлено уровнем социальных отношений, религией, этническими особенностями и т.д.

Ключевые слова: моральный идеал, ценностные ориентиры, военно-патриотическое воспитание, патриотизм.

**MORAL IDEALS – VALUE REFERENCE POINTS OF MILITARY
AND PATRIOTIC EDUCATION (AN EXCURSION INTO THE
HISTORICAL AND PEDAGOGICAL DOMAIN)**

O.V.Verbovskiy

The article is devoted to the examination of the problem of moral ideals in the context of value reference points of military and patriotic education. The author analyses the changes of value reference points of military and patriotic education in different historical periods caused by the level of social relations, religion, ethnic features, etc.

Key words: moral ideal, value reference points, military and patriotic education, patriotism.

Вербовський Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м.Северодонецьк). E-mail: sasha13.ru@mail.ru

Verbovskiy Olexandr Volodimirovich – Ph.D., assistant professor of pedagogy Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: sasha13.ru@mail.ru

УДК: 37.001.76:378.147

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ: СТАНОВЛЕННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

М. Б. Євтух, С. В. Яшник

У статті розглядаються методологічні орієнтації суспільства та вихідні умови його інноваційного розвитку; аналізуються освітні інновації як вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, що поліпшують результати освітньої діяльності; досліджується інноваційний характер освіти, що полягає в орієнтації на розвиваючу, культуротворчу доміную, відповідно до основних ідей відкритої освіти; аналізуються закономірності проектування та впровадження педагогічних інновацій; обґрунтовується переорієнтація освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, досвід якої є навчаючим.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність, інноваційний розвиток, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, професійна взаємодія, інтелектуалізація, інтерактивні методи навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Стійкість і конкурентоспроможність будь-якої системи багато в чому визначається ефективністю її інноваційної політики, якістю управління інноваційними ресурсами та інноваційними процесами. Сучасні глобальні тенденції соціокультурного та економічного розвитку вказують на зростання значущості інноваційної складової в діяльності будь-якої організації, в тому числі і в сфері освіти.

Зміна формату вимог до сучасного фахівця, кардинальне оновлення і розширення складу його компетенцій, творчий потенціал стають сьогодні необхідними умовами його професіоналізації. Інноваційно орієнтований фахівець вирізняється умінням визначати інноваційні точки розширення ключових компетенцій та вдосконалення своєї професійної діяльності. Отже, впровадження інноваційних освітніх технологій у професійну підготовку майбутнього фахівця є необхідним елементом формування основ професіоналізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз наукової літератури засвідчив значну увагу до інноваційної педагогічної діяльності. У педагогіці

проблема інновацій стала предметом спеціальних досліджень починаючи з 80-х років ХХ століття. Це обумовлено такими причинами: ускладненням, технологізацією і алгоритмізацією професійної діяльності, що практично унеможливило виконати дії без помилок із першого разу; інноваційними процесами, що сприяють появі в діяльності фахівців різного роду нововведень: норм, стандартів, законів, регламентів, які потребують освоєння; велика ціна помилок в професійній діяльності тощо. Тому дослідження вчених (В. Лазарев, М. Поташнік, Б. Мартіросян, Д. Кавтарадзе, Н. Конопліна, Т. Афанасьева, А. Моїсєєв, О. Мойсєєва, Т. Разуваєва, Л. Харісова, Т. Шукаєва, В. Загв'язінський, І. Гребенюк, Н. Голубцов, В. Кожин, К. Чехов, С. Чехова, О. Федоров, Г. Новікова, Ю. Жуков, Ю. Смелянов, С. Шаронова, Г. Селевко та ін.) орієнтовані на такі основні напрями підвищення ефективності інноваційної діяльності в освіті:

- розробка методології і методів вивчення інноваційних процесів та інноваційної діяльності в освіті, а також методології та методи їх вдосконалення;
- проведення фундаментальних і прикладних досліджень процесів поширення і освоєння нововведень у сфері освіти, виявлення чинників, що сприяють і перешкоджають ефективності цих процесів;
- розробка моделей систем інноваційної діяльності в освітніх установах різних типів;
- розробка технологій впровадження (освоєння) нововведень в освітніх установах;
- розробка систем і технологій моніторингу якості інноваційної діяльності в освітніх установах тощо.

Загальна мета досліджень учених полягає у розвитку теоретико-методичної бази інноваційної діяльності в освіті як механізму стійкого розвитку освітніх систем. Головна ідея полягає в тому, що освітні системи повинні бути не тільки розвиваючими, а й розвиватися самі. Для того щоб освітні системи були здатні ефективно розвиватися, у кожному освітньому закладі поряд із системою освітньої діяльності повинна існувати система інноваційної діяльності, яка повинна будуватися на науковій основі.

Метою дослідження є обґрунтування змісту інноваційної діяльності в освіті у процесі становлення гуманістичної парадигми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральною структурою інновації виступає процесуальність творчості, під якою

розуміється створення нового якісно новим чином, за істотно новими правилами. Відтак існує проблема співвідношення традицій та інновацій в культурі, а також проблема способів введення інновації в традицію [19].

У конкретних історичних і соціальних аспектах розрізняються культури «інноваційного» і «традиційного» типу, в основі яких закладені певні методологічні орієнтири (табл. 1).

Таблиця 1

Методологічні орієнтації суспільства щодо впровадження інновацій

Методологічні орієнтації технократичного суспільства	Методологічні орієнтації суспільства інноваційного типу
<ul style="list-style-type: none"> - авторитарність підходів держави; - установка на дистанціювання особистості, суспільства і держави, ігнорування механізмів суб'єктотворення; - установка на статичність інтересів особистості, суспільства і держави; - ігнорування проблем легітимності та ідентифікації особистості; - орієнтація на захищеність, а не на розвиток здатності адекватно діяти в динамічно змінних умовах тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - висока креативність суспільства; - домінанта суспільства на соціальну спрямованість; - суб'єкт-суб'єктна взаємодія на міжособистісному та інституційних рівнях; - самоорганізація та мотивація при вирішенні завдань інноваційного характеру; - організація системи освіти; - наявний кадровий потенціал у галузі високих технологій.

Примітка: таблиця складена на основі джерела [12].

У сучасних умовах все більшої актуальності набувають не технічні, а соціальні аспекти інновацій. У першу чергу це пов'язано з переходом від існуючого об'єктно-орієнтованого підходу до домінанти суб'єктно-орієнтованого підходу. Відповідно в основі організації життєдіяльності соціальних систем XXI століття повинна бути орієнтація на цінності і смисли, включені в широкий соціальний контекст. Це зумовлює відмову особистості і суспільства від культу самості та виключної турботи про себе самих, натомість орієнтує на звернення до світу, до «чужого», до іншого, і, тим самим – до самого себе. Відповідно вихідними умовами інноваційного розвитку на основі суб'єктно-орієнтованого підходу визначено:

- подолання домінування нормативно-діяльнісного та «суб'єкт-об'єктного» підходів над суб'єктним підходом;
- формування цілісності суб'єктів інноваційного розвитку;

- домінування «м'яких форм управління» – моделювання, а не адміністрування, від управління до організації розвитку;
- самоорганізація суб'єктів інноваційного розвитку;
- продуктивна конвергенція знань, ідей, технологій;
- орієнтація на підтримку конкретних суб'єктів інноваційного розвитку;
- самовідтворення і розвиток суб'єктів інновацій [11, с. 21-22].

Інновація розкривається у терміні «інноваційний процес», що полягає у спрямованості на розробку та реалізацію результатів закінчених наукових досліджень, у результаті чого ідеї перетворюються на нові чи вдосконалені продукти, кінцевим результатом яких є введення до загального вжитку, а також пов'язані з цим додаткові наукові дослідження і розробки. Методологічною складовою інноваційних процесів є: сильні міждисциплінарні традиції, що межують із обмеженим числом інтегруючих понять; тривалість процесу; всеосяжне охоплення нововведеннями різних галузей (як галузі матеріальної технології, так і в сфері соціальних систем, діяльності організацій, груп та окремих людей) [15, с. 248, 13].

Процеси, які відбуваються у суспільному житті, вимагають від сучасних фахівців застосовувати нестандартні рішення та вміння гнучко діяти в динамічних умовах соціуму. Це стимулює пошук ефективних методів і прийомів навчання, інноваційних педагогічних технологій. Інноваційна педагогічна діяльність розглядається науковцями в різних аспектах, а саме: як розроблення, освоєння й використання нововведень (Л. Даниленко, Т. Демиденко, І. Гавриш); як відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова); як здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу та продукування (Л. Ващенко, В. Загвязинський); як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова); як експериментальна пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження й застосування педагогічних інновацій; введення нового в цілі, зміст, методи та форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності учня і вчителя тощо [10].

У положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» зазначено, що освітніми інноваціями вважаються «вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують

результати освітньої діяльності» [14]. Метою інновацій в освіті є: забезпечення високого рівня інтелектуально-особистісного і духовного розвитку студентів; створення умов для оволодіння навичками наукового стилю мислення; навчання методології нововведень в соціально-економічних та професійних сферах; формуванні стійкого інтересу до обраної професії, а також інноваційної ініціативи [21].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність розглядається у розрізі поняття «відкрита освіта»:

- заохочення і спонукання активності учнів у процесі навчання;
- індивідуальний підхід у навчанні при якому навчальні матеріали змінюються у залежності від потреб, інтересів і рівня підготовки; навчання у невеликих групах, що дає можливість приділити більше уваги специфічним потребам кожного;
- різноманітність методів навчання, які не обмежуються традиційними лекціями, читанням, усними відповідями і тестуванням;
- відкритість структури, яка допускає експериментування із груповим навчанням;
- релевантність повсякденного життя, де відправним пунктом для навчальної діяльності служать інтереси і життєвий досвід учнів, взаємозв'язок навчального матеріалу із реальним світом;
- гуманність, що забезпечується відчуттям підтримки, винагороди, поваги та прийняття;
- застосування принципів соціальної психології, зокрема групової динаміки при груповому вирішенні завдань у різних видах діяльності, які сприяють покращенню паттернів взаємного схвалення і прийняття тощо [15, с. 520].

Інноваційний характер освіти полягає в орієнтації на розвиваючу, культуротворчу доміанту виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. Г. Товканець найбільш характерними тенденціями розвитку вищої освіти в Україні на початку XXI століття вважає такі:

- гуманізація освіти, що полягає в «олюдненні» педагогічних технологій;
- посилення ролі фундаменталізації освіти, що обумовлюється готовністю педагога до використання інноваційних педагогічних технологій;
- демократизація освіти, що передбачає врахування таких основних принципів: самоорганізація навчальної діяльності студентів;

співпраця педагогів і учнів; відкритість освітніх установ; різноманітних освітніх систем тощо;

– відмова від вузької спеціалізації і перехід до універсалізації, що дозволяє особистості швидко адаптуватися до неминучих змін, технологій, умов і характеру професійної діяльності;

– посилення екологічної, економічної, правової та управлінської підготовки відповідно до врахування основних вимог Концепції сталого розвитку, процесів глобалізації світогосподарських зв'язків та переходу до суб'єктно-орієнтованого підходу в управлінні;

– спрямування перебудови освітнього процесу на творчий характер, що спонукає особистість до науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності;

– упровадження принципів неперервної освіти: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність позитивного освітнього процесу; інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових неперервного освітнього процесу;

– посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, розробки індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання із врахуванням індивідуальних особливостей студентів тощо [17].

Виділяють такі основні види інновацій в освіті: 1) за видами діяльності: педагогічні (забезпечують педагогічний процес); управлінські (забезпечують розвиток концепцій та програми вузу шляхом координації організації, планування, включаючи процеси саморегуляції); 2) за характером змін: радикальні (засновані на принципово нових підходах і ідеях); комбіновані (нові узгодження відомих елементів); модифікуючі (вдосконалюють і доповнюють вже існуючі форми і зразки); 3) за характером змін: лінійні (незалежні один від одного); модульні (взаємопов'язання декількох локальних інновацій); системні (повна реконструкція системи як цілісності); 4) за проблематикою, що спрямована на: зміну вищої школи вцілому, на створення у ній системоутворюючої діяльності на засадах концептуальних ідей; розробку нових форм, технологій та методів

навчально-виховного процесу; розробку нового змісту освіти, форм і систем; 5) залежно від сфери реалізації чи впровадження інновації: у зміст освіти; у технології навчання і сферу виховних функцій освітньої системи; у структуру взаємодій учасників педагогічного процесу і системи педагогічних засобів; 6) за джерелом виникнення: зовнішні (за межами освітньої системи); внутрішні (розробляються всередині освітньої системи); 7) за масштабом використання: поодинокі, дифузні; 8) за функціональними можливостями: нововедення-умови (забезпечують ефективний освітній процес – новий зміст освіти, інноваційні освітні середовища, соціокультурні умови тощо); нововедення-продукти (педагогічні засоби, технологічні освітні проекти тощо); організаційно-управлінські нововведення (якісно нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування); 9) за масштабністю і інноваційною значимістю: федеральні, регіональні, субрегіональні (призначені для освітніх організацій певного типу і для конкретних професійно-типологічних груп педагогів); 10) за ознакою інтенсивності інноваційних змін чи рівня інноваційності, що дозволяє послідовно простежити переходи від інновацій нижчого рівня до вищого. Таким чином, основною закономірністю проектування та впровадження педагогічних інновацій є наступна: чим вище ранг інновацій, тим вищі вимоги повинні висуватися до науково-обґрунтованого управління інноваційним процесом [4].

Д. Іванова зазначає, що термін педагогічна інновація розкривається через альтернативність, появу якісно нового, відмову від існуючого, зміну парадигми психолого-інформаційного підходу до навчання (ЗУН), де за основу береться накопичення певної суми навчальних предметних знань, тобто знань, спеціально перероблених в особливі навчальні предмети, що подаються в якості основ наук, і альтернативного йому підходу, орієнтованого на становлення індивідуальності людини, її самовизначення, самосвідомості, власного «Я», на здійснення нею власного особистісного зростання, вирощування універсальних людських здібностей: мислення, розуміння, цілепокладання, рефлексії.

В останньому випадку освіта розглядається як особливий процес спілкування дорослого і дитини, в якому дорослий є посередником між існуючими в даній культурі релігійними, науковими, філософськими, естетичними, соціальними ідеальними образами, що допомагають створити особистості власні ідеальні образи Себе і Світу в їх різних

зв'язках і іпостасях (духовному, філософському, науковому, естетичному, соціальному тощо).

Вузловими моментами у визначенні педагогічних інновацій є такі:

1) Рівень новизни: а) абсолютна – зміна традиції, відмови від неї і створення нової; б) умовна – зміна і удосконалення традиції при збереженні всіх базових установок і цінностей, що пов'язані зі змінами в способах діяльності, типах знання чи управлінських структурах тощо.

2) Інновація як реалізація ідеального зразка (проекту) людської практики. Лише та ідеальність є інновацією, яка призводить до появи нових форм практики, змін у системах організації та управління, в типах знань і способах діяльності, у формах спілкування і свідомості тощо.

3) Екзистенційний сенс інновації. У контексті суспільної свідомості інновація існує як сукупність інтелектуальних і духовних актів (волі, думок, розуміння, інтуїції, дій тощо). У контексті індивідуальної свідомості інновація є моментом особистісного та професійного розвитку людини, сили і пластики її духу. У цьому значенні інновація розглядається як вихід за межі із «площин функціонування» у простір змістоутворення через докладання зусиль породження нового сенсу, що в свою чергу означає перетворення (переструктурування) нового понятійно-сміслового простору свідомості.

4) Осмислення інновації може відбуватися лише в процесі її реалізації, здійснення, становлення, рефлексивного обговорення чи в просторі історичної реконструкції.

5) Виникнення «зон інновації». Будь-яке середовище як сукупність усталених поглядів і уявлень, способів мислення і картин Світу, ідеології та способу життя, завжди чинить опір інновації. Виникнення подібних «розривів» є ознакою, яка вказує на появу нової реальності, що вимагає вольових зусиль її пізнання і розглядається як умова існування інновації.

6) Складність впровадження інновацій в освітній процес призводить до імітації інноваційної діяльності, під якою розуміються всі ситуації, в яких при збереженні зовнішньої форми відсутні найважливіші компоненти інноваційної діяльності.

«Розривні зони» та механізми імітації інноваційної діяльності в освітньому процесі відображені в таблиці (табл. 2):

Таблиця 2

Характеристики «розривних зон» та механізмів імітації інноваційної діяльності в освітньому процесі

«Розривні зони» інноваційного педагогічного процесу	Механізми імітації інноваційної діяльності суб'єкта інновації в освітньому процесі
1	2
<p>Неузгодження між розумінням інноваційної ситуації з позиції суб'єкта інновації, який володіє розумінням цілісності і бере за це відповідальність, і позицією «рядового» учасника інноваційного процесу;</p>	<p>неможливість реалізації прийнятого ідеального образу в своїй повсякденній практиці через відсутність достатнього розуміння і брак засобів для побудови іншого педагогічного процесу</p>
<p>невідповідність вимог, що пред'являються ідеальним (проектним) зразком і традиційною практикою навчання, що переживається як втрата професіоналізму та втрата свого місця в професійній спільності;</p>	<p>неприйняття проектного образу на рівні понять нового змісту освіти, але прийняття їх на рівні слів-термінів і маніпулювання ними; спроба реалізації нового змісту з умови незмінності колишніх організаційних форм процесу навчання;а</p>
<p>втрата звичної однорідності (нормативності): поява багатьох варіантів рішення, альтернативних точок зору, значимість певних здібностей, які раніше не бралися до уваги, що призводить до зміни особистих і професійних статусів;</p>	<p>віра в те, що найскладніші проблеми, пов'язані з інноваціями в освіті, можливо вирішити за короткий термін виключно комплексом управлінських рішень і дій; вплив на свідомість суб'єкта інновації без врахування його готовності до здійснення цих інновацій;</p>
<p>невідповідність у рівнях активності суб'єкта інновації та «рядових» учасників, які штучно втягнуті в чужий інновації простір без власного прийняття;</p>	<p>використання звичних норм професійної діяльності в ситуації руйнування звичної нормативності без усвідомлення цього; невідповідність у рівнях активності між суб'єктами інновації та «рядовими» учасниками, що сприймається останніми як адміністративний тиск, змушуючи їх імітувати діяльність;</p>
<p>руйнування під тиском авторитету в умовах фрагментарного прийняття нової освітньої ідеології традиційних форм систематичної практики за відсутності достатнього розуміння і</p>	<p>декларації про введення в навчання нового змісту освіти не супроводжуються зусиллям його проживання у своїй свідомості на рівні трансформації цінностей;</p>

Продовження табл. 2

1	2
засобів для побудови нового педагогічного процесу;	
прийняття колективом вчителів проектних ідей нової освітньої практики при незмінності всіх освітніх установок у самих учнів та їхніх батьків;	недооцінка суспільної ситуації та її внутрішніх тенденцій при спробі проведення кардинальних змін в освіті;
розрив між традиційними формами науковості та вимогами, що пред'являються до науки при роботі в інноваційному режимі;	покращення якості традиційної освіти при повній впевненості, що відбуваються альтернативні зміни у змісті освіти;
нерозуміння реальними суб'єктами інновації факту, що реалізована інноваційна діяльність може принципово відрізнятися як за формою, так і за змістом;	нерозуміння сутності «нового» в освіті, її змісту, що супроводжується впровадженням інновацій без ґрунтовно розробленої концепції (цінності, цілі, зміст освіти) і програми дій;
розрив «дефіциту ресурсів», пов'язаний із не готовністю поглянути на все «іншими очима» і побачити нові джерела ресурсів.	сприйняття діяльності в інноваційному режимі як ситуації хронічного браку ресурсів; нерозуміння, що будь-яка інновація є новим потужним джерелом ресурсів, який треба відкривати у собі.

Примітка: таблиця складена на основі джерела [8].

Таким чином, результати інновації залежать від колективної волі, зусиль всіх тих, з кого складається суб'єкт інновації, їхніх установок і цінностей, глибини і різнобічності усвідомлення того, чого вони хочуть досягти. Відповідно включення викладача в інноваційну діяльність повинна ґрунтуватися на добровільних засадах, врахування їх особистих та індивідуально-психологічних особливостей.

Незважаючи на те, що в ХХ столітті гуманістичні цінності стали превалювати над технократичними, з'явилися нові проблеми, пов'язані з втратою раціональності та конструктивності способів організації професійної діяльності, що може призводити до зниження інтелектуального потенціалу суспільства. Одним із шляхів інтелектуального розвитку є педагогічні нововведення у сфері застосування інноваційних технологій навчання. Основні методичні інновації пов'язані сьогодні із застосуванням інтерактивних методів

навчання. Під інтерактивним навчанням будемо розуміти спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що ґрунтується на взаємодії суб'єктів у навчально-виховному процесі. Інтерактивні методи навчання найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, оскільки вони передбачають співнавчання (колективне, навчання у співпраці, взаємодії). Інтерактивні методи, засновані на принципах взаємодії, активності учнів, акценті на груповому досвіді, обов'язковому зворотньому зв'язку. Створюється середовище освітнього спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки і контролю.

Для вирішення виховних та навчальних завдань викладачем організуються індивідуальна, парна і групова робота та використовуються різні форми і методи інноваційного навчання. До них відносять інтерактивні технології, що включають в себе імітаційні та не імітаційні методи активного навчання:

– неімітаційні методи активного навчання: лекції (типи лекції в залежності від переважання тієї чи іншої форми активізації: проблемна лекція, лекція із запланованими помилками, лекція вдвох, лекція прес-конференція, лекція із розбором конкретних ситуацій, лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція-консультація); групові дискусії, мозковий штурм, метод проєктів (шість «П» проєкта: Проблема – Проєктування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація – Портфоліо), конференція тощо;

– імітаційні неігрові методи активного навчання: проблемні задачі, аналіз конкретних ситуацій (кейс-технології), розбір ділових паперів (метод in-basket);

– імітаційні ігрові методи активного навчання: організаційно-діяльнісні, ділові, рольові ігри, тренінги, стажування з виконанням посадової ролі тощо.

Найефективнішими виступають інноваційні освітні технології, орієнтовані на розширення можливостей компетентного вибору різних аспектів професійної діяльності через забезпечення можливостей для пошуку адекватних способів реалізації своєї індивідуальності в сьогоденні і майбутньому. Ефективність застосування інтерактивного навчання обумовлена його основними принципами: системність і систематичність, організованість, індивідуальний підхід, контролю та відкритості оцінювання, принцип особистої участі кожного студента [1].

В основі використання інноваційних освітніх технологій та їх елементів закладено наступне:

– суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка ґрунтується на співпраці та довірі, визнанні індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини та передбачає використання відповідних взаємоузгоджених принципів: особистісно розвиваюче спілкування, співпереживання, аналіз власного й чужого досвіду, цілеспрямоване створення емоційно збагачених ситуацій;

– ігрова діяльність, в якій навчання сприймається не як «нав'язана», а як бажана і особисто значуща мета;

– проблемні та дослідницькі завдання, розв'язання ситуацій пошукового характеру, що потребують уміння самостійно аналізувати, систематизувати та виходити за межі поставлених завдань;

– розвиваюче навчання, яке передбачає формування активного, самостійного творчого мислення особистості, що забезпечує її творчу активність, нестимульовану зовнішніми чинниками, тим самим дозволяючи в майбутньому оволодівати самостійно будь-якими знаннями;

– групова та колективна творча діяльність, що сприяє розвитку пізнавально-світоглядної, емоційно-вольової, мотиваційної та діяльнісної сфери кожного члена і впливає на стимулювання моральних почуттів, формування комунікативних умінь та розвиток почуття згуртованості і єдності поглядів групи;

– навчання як дослідження, яке спрямоване на становлення досвіду самостійного пошуку нових знань і використання їх в умовах творчості, на формування нових пізнавальних цінностей і збагачення ціннісних орієнтацій особистості;

– створення ситуації успіху, що полягає у цілеспрямованому, організованому поєднанні умов, за яких досягаються значні результати в усвідомленні своїх здібностей, віри у власні сили та переживання задоволення від того, що отримані особистісно або групою результати відповідають очікуванням або навіть значно їх перевершують [2, 3, 16].

Відповідно до наукових узагальнень (М. Євтух, Е. Лузік, Н. Ладогубець, Т. Ільїна, Г. Цукерман) ми розуміємо освітній процес як багатопланову і поліморфну взаємодію, яка розглядається як активність всіх учасників навчального процесу, ґрунтується на двосторонній суб'єкт-суб'єктній взаємодії (S+S), утворюючи спільний сукупний суб'єкт, який характеризується спільною метою цієї взаємодії (S+S=BS). Відповідно навчальна співпраця в навчальному процесі є розгалуженою мережею взаємодій за такими напрямками: викладач –

студент (студенти); студент – студенти (у діадах і в тріадах); загальногрупова взаємодія студентів у всьому навчальному колективі; викладач-викладацький колектив; співпраця студента із самим собою. При цілеспрямованому врахуванні всіх зазначених магістральних напрямів навчального співробітництва відбувається: повноцінне формування основних навчальних дій; інтенсифікація рефлексивного розвитку як в інтелектуальній, так і особистісній сферах; розвиток здатності будувати свої дії з врахуванням позиції партнерів та самостійно ініціювати суб'єкт-суб'єктні взаємодії як на рівні взаємодії викладач-студент, так і на рівні студент – студенти. У своїх дослідженнях вчені (Г. Цукерман, Р. Сверчкова, Л. Путляєва, Я. Гольдштейн, Т. Цветкова) переконливо доводять ефективність групової співпраці за схемою «студент-студент», що виражається в успішному розв'язанні складних завдань, кращому засвоєнні нового матеріалу, підвищенні комунікативних умінь [7, с.339-346; 20, с.33-34, 37].

Ми будемо виходити з того, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі є навчаючою. Зокрема включення в навчальний процес реальних проблемних ситуацій із врахуванням галузевої специфіки професійної діяльності спонукає професійну взаємодію, яка конструє ефективну колективну діяльність та сприяє становленню і розвитку професіоналізму окремої людини, групового суб'єкта праці та професійного співтовариства. Отже під професійною взаємодією розуміють процес прямої чи опосередкованої взаємодії людей в рамках виробничого середовища, що визначає їх взаємообумовленість і взаємозв'язок. Таким чином, професійна взаємодія обумовлена наступними чинниками:

- складністю професійного завдання, коли ефективність його вирішення можлива лише при колективному способі діяльності;
- способом реалізації спільної професійної діяльності, мета якої вимагає поділу чи кооперації функцій, взаємного узгодження і координації індивідуальних дій;
- взаємною зміною поведінки, характеристик діяльності, відносин і установок взаємодіючих суб'єктів;
- опосередкування міжособистісних стосунків у процесі професійної діяльності змістом, цілями, цінностями і способами організації спільної діяльності;
- взаємозалежність ділових і міжособистісних взаємодій у професійній діяльності [6, с.181-183].

Висновок. Центральною структурою інновації виступає процесуальність творчості, під якою можна розуміти процес вдосконалення існуючого та створення нового за якісно новими правилами. Вихідними умовами інноваційного розвитку є подолання домінування нормативно-діяльнісного та суб'єкт-об'єктного підходів і переорієнтація на суб'єктно-орієнтований підхід. Інноваційний характер освіти полягає в орієнтації на розвиваючу, культуротворчу доміную, формування відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку. Інноваційна педагогічна діяльність розглядається відповідно до основних ідей відкритої освіти, що ґрунтується на спонуканні активності учнів, індивідуальному підході, де відповідним пунктом для навчальної діяльності служать інтереси і життєвий досвід учнів; застосуванні інтерактивних технологій, групового навчання, врахування групової динаміки, що сприяє покращенню паттернів взаємного схвалення і прийняття тощо. Освітній процес є поліморфною суб'єкт-суб'єктною взаємодією, досвід якої є навчаючим. Включення в навчальний процес реальних проблемних ситуацій із врахуванням галузевої специфіки професійної діяльності спонукає професійну взаємодію, яка конструє ефективну колективну діяльність та сприяє становленню і розвитку професіоналізму як окремої людини, так і групового суб'єкта праці та всього професійного співтовариства. Найефективнішими виступають інноваційні освітні технології, орієнтовані на розширення можливостей компетентного вибору різних аспектів професійної діяльності через забезпечення можливостей для пошуку способів реалізації своєї індивідуальності в сьогоденні і майбутньому.

Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква: КП, 2002. – 256 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как создать ее: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Гребенюк И.И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Электронный ресурс] / И.И.Гребенюк, Н.В.Голубцов, В.А. Кожин, К.О. Чехов, С.Э. Чехова, О.В.Фёдоров / Издательство»Академия Естествознания», 2012. – Режим доступа: <http://www.rae.ru/monographs/143>
5. Гущин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Ю. В. Гущин // Психологический журнал

- Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – №2. – 2012. – Режим доступа: <http://www.academia.edu>
6. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический поход / С.А. Дружилов – Х.: Изд-во «Гуманитарний центр», 2011. – 296.
 7. Євтух М.Б. Педагогічна психологія: Підручник. / М.Б. Євтух, Е.В. Лузік, Н.В. Ладугубець, Т.В. Львіна // – К.: ТОВ «Інтердрук». – 2014. – 420 с.
 8. Иванов Д.А. Инновационная деятельность и ее имитация в школьном образовании [Электронный ресурс] / Д.А. Иванов / Вопросы методологии. – 1996/ № 1-2. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1996/1-2/v961ida0>
 9. Институт инновационной деятельности в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inido-rao.ru/index/nauchnaja_shkola/0-36
 10. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 50-60.
 11. Лепский В.Е. Исходные посылки онтологии субъектно-ориентированного подхода к инновационному развитию / В.Е. Лепский / Рефлексивные процессы управления. Международный научно-практический междисциплинарный журнал. – № 2. – Том 7. – 2007. – С.5-29.
 12. Лепский В.Е. Стратегичность предприятия XXI века (субъектно-ориентированный подход) [Электронный ресурс] / В.Е. Лепский / Экономические стратегии, 2006. – № 3. – Режим доступа: <http://www.nonlin.ru/node/91>
 13. Мингальова Ж.А. Словарь инновационных терминов [Электронный ресурс]/ Ж.А. Мингальова, О.С. Григорьян. – Режим доступа: <http://avr.org.ua/index.php/viewDoc/1329> <http://www.pfo-perm.ru/Dictionary.asp#i66>
 14. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmk-pto.kr.ua/innovation/eksperymentalna-diialnist/normatyvni-dokumenty-mon-prozdiisnennia-innovatsiinoi-osvitnoi-diialnosti>
 15. Психологическая энциклопедия. 2-е изд./ Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
 16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учеб. Пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
 17. Товканець Г.В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти на початку XXI століття / Г.В. Товканець // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 2 до Вип. 35, Том II (14): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання» – К.: Гнозис, 2015. – С.124-131.
 18. Управління інноваційною діяльністю в умовах глобалізації: монографія [М.А. Латинін, С.В. Майстро, В.Ю. Бабаєв та ін.]; за заг. ред. д. держ. упр., проф. М.А. Латиніна. – Х.: вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2012. – 312 с.

19. Философский энциклопедический словарь // Гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 840 с.
20. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться : автореф. дисс... на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 09.00.07 «педагогическая и возрастная психология»/ Г.А. Цукерман. – М., 1992. – Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/v/33218/a/?#?page=3>
21. Щербакова Р.М. Инновационные педагогические технологии при подготовке специалистов вузами/ Р.М. Щербакова // Сибирский торгово-экономический журнал. – Вып. № 14. – 2011.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ: СТАНОВЛЕНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Н. Б. Евтух, С. В. Яшник

В статье рассматриваются методологические ориентации общества и исходные условия его инновационного развития; анализируются образовательные инновации как впервые созданные, усовершенствованные или примененные образовательные, дидактические, воспитательные, управленческие системы, улучшающие результаты образовательной деятельности; исследуется инновационный характер образования, который заключается в ориентации на развивающую, культуротворческую доминанту, в соответствии с основными идеями открытого образования; анализируются закономерности проектирования и внедрения педагогических инноваций; обосновывается переориентация образовательного процесса на субъект-субъектное взаимодействие, опыт которого является обучающим.

Ключевые слова: инновационная образовательная деятельность, инновационное развитие, субъект-субъектное взаимодействие, профессиональное взаимодействие, интеллектуализация, интерактивные методы обучения.

INNOVATION IN EDUCATION: FORMATION HUMANISTIC PARADIGM

M. B. Yevtukh, S. V. Iashnyk

Considered methodological orientations of society and outgoing conditions of its innovative development, analyzed educational innovations as they are firstly-created, improved and implemented for education, didactic, management systems, that improves the results of educational activities; learning about innovative character of education, about orientation on growing, cultural and dominant, according to main ideas of open education; analyzed connections of projection and

implementing of pedagogical innovations; grounded the reorientation of education process on subject-subject work, which has learning experience.

Key words: *innovative educational activities, innovative development, subject-subject work, professional connections, intellectualization, interactive methods of learning.*

Євтух Микола Борисович – дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України (м. Київ, Україна).

Яшник Світлана Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та психології Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ, Україна).
E-mail: iashnyks@gmail.com

Yevtukh Mykola Borysovych - actual member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician-Secretary of the Department of Higher Education of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Iashnyk Svitlana Valeriivna – Ph. D. in pedagogic, Associate Professor of social work an psychoogy department in National university of bio-recourses an use of nature of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: iashnyks@gmail.com

УДК 37.017.92

ДУХОВНИЙ САМОРОЗВИТОК І САМООРГАНІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПЛАНЕТАРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Є. А. Зеленов

В статті аналізується процес духовного саморозвитку та самоорганізації як складової частини планетарного виховання студентської молоді. Визначаються сутність цього процесу та його основні принципи.

Ключові слова: *духовний саморозвиток, духовна самоорганізація, планетарне виховання, студентська молодь*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Одним із важливих завдань виховної роботи із студентами у вищих навчальних

зкладах є створення умов для формування у них стійкої потреби та умінь духовного саморозвитку та самоорганізації. Актуальність цього напрямку виховної роботи у ВНЗ обумовлена, перш за все, кризою духовності не тільки в нашій країні, але й по всьому світу. Науковці з тривогою констатують цю тенденцію як прояв глобальної системної кризи цивілізації останніх десятиліть. Особливу загрозу ця тенденція має в колах студентської молоді. І тут її треба аналізувати в кількох площинах. По-перше, особистісна площина. Саме в цій площині людина набуває в результаті різноманітних духовних практик необхідний їй духовний досвід. Завдання викладачів – спрямувати процес набуття такого досвіду у річище загальнолюдських цінностей. Як пише В. Безрукова, «духовний розвиток людини – це осмислення нею свого високого призначення в житті, поява відповідальності перед сьогоdnішніми і майбутніми поколіннями, розуміння складної природи всесвіту і потяг до постійного морального вдосконалення» [1, с. 6]. Духовний розвиток студента можна виявити через рівень розвитку його інтелекту, свідомості, ієрархію його потреб, коло його інтересів, мотиви його вчинків, ступінь моральності його поведінки, через рівень його соціального розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Як відомо, духовний розвиток протікає нерівномірно. І. Подласий стверджує, що між віком людини та темпами духовного розвитку виявляється зворотна пропорційна залежність: чим нижчий вік, тим вищий темп духовного розвитку [8, с. 121-123]. Ми не зовсім згодні з автором, бо вважаємо, що саме в студентському віці створюються оптимальні умови для якісного стрибка – переходу процесу духовного розвитку до найвищого рівня – процесу духовного саморозвитку та самоорганізації. Студентській вік надає великі можливості для формування духовної сфери індивіда на основі засвоєння і присвоєння загальнолюдських, планетарних цінностей – Добра, Справедливості, Краси тощо.

На думку Б. Лихачова, змістовною стороною інтелектуального розвитку є розвиток загально-духовний, що включає певний обсяг основних наукових знань про світ та здатність до філософської, конкретно-історичної оцінки дійсності [5, с. 52]. Але ж відомо, що саме в студентському віці відбувається чи не найінтенсивніший процес інтелектуального розвитку майбутнього фахівця. Цим обумовлений і інтенсивний духовний розвиток молоді людини, який має піднятися до вищого рівня – рівня саморозвитку. Не варто сподіватися, що цей результат може бути досягнутий за ті п'ять-шість років, що студент

перебуває у ВНЗ (хоча намагатися цього досягнути, звісно, потрібно). Завдання виховної роботи у вищій школі, на нашу думку, –надати певного незворотного спрямування духовному розвитку людини, спрямування на загальнолюдські цінності, на визнання планетарної єдності людства, на гуманізм.

Як вважає О. Киричук, духовний розвиток – це процес і результат незворотних кількісних та якісних змін у ціннісно-орієнтаційній структурі індивіда; спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної структури особистості, процес усвідомлення самого себе, свого минулого й теперішнього; пошук і знаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанту смислу життя (любов до життя, унікальність духовного «Я», життєздатність); урівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає і перевищує межі життя; підпорядкування ідеалові оборони честі, волі, віри, героїчної форми життя, боротьби в ім'я вищої форми буття; ідентифікація з етносом, нацією, державою [4, с. 15-18].

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. На нашу думку, сутність духовного саморозвитку і самоорганізації людини – це процес пізнання студентом своїх переваг та недоліків, розвиток та використання перших і нейтралізація чи викорінення других. Метою цього процесу є розв'язання декількох завдань. В ближній перспективі – це оптимізація свого життя (навчального, громадського, особистого), в середній перспективі – це отримання ефективної, результативної освіти, у далекій перспективі – це реалізація свого професійного, творчого, громадянського потенціалу з найбільшою ефективністю та користю як для суспільства, так і для самої особистості.

Метою цієї наукової розвідки є визначення сутності процесу духовного саморозвитку та самоорганізації студентської молоді, його основних принципів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Якщо розглядати духовну самоорганізацію в соціальній площині, то її можна трактувати як процес постійної організації внутрішнього світу індивіда на основі його прагнення жити в соціумі за законами Добра, Істини, Краси. Цей процес здійснюється як за рахунок зовнішніх імпульсів (спеціально організовані педагогічні впливи, стихійні, але від цього не менш ефективні, впливи соціального середовища тощо), так і за рахунок внутрішньої спрямованості особистості. Цей процес є стрижнем

процесу планетарного виховання студентської молоді, причому від його ефективності залежить спрямованість вектору розвитку особистості – чи на сприяння прогресивному розвитку людства, чи на спротив, саботаж (хай навіть внутрішній), несприйняття цього шляху. За великим рахунком від успіху процесу духовної самоорганізації студентської молоді залежить майбутнє людства. Адже студентство – це майбутня еліта в самих різних сферах людської життєдіяльності. І від того наскільки ця еліта буде спрямована на постійний духовний саморозвиток через духовну самоорганізацію залежить якість та спрямованість її практичних рішень, що будуть стосуватися доль мільйонів людей не тільки в їх рідній країні, але й у всьому світі.

Вища школа надає для духовного саморозвитку та самоорганізації студентів певні умови:

- значно більше самостійності ніж у середній школі;
- навчальний процес у вищій школі значною мірою зорієнтований саме на здатність студента до саморозвитку та самоорганізації;

- самостійність, особливо попервах, надає можливість студенту зробити свої власні помилки, але ж відомо, що досвід – найкращий вчитель, в тому числі і негативний;

- створення широких можливостей для духовного саморозвитку та самореалізації, самоствердження та самоорганізації студентської молоді (гуртки за інтересами, клуби, творчі об'єднання, спортивні секції, громадські організації тощо). Це вимагає від студента мобілізації своїх здібностей до духовного саморозвитку та самоорганізації, щоб «пошуки себе» були ефективними;

- сам процес дорослішання, що співпадає з перебуванням молоді людини у вищій школі, природним чином штовхає студента до пошуків засобів більш ефективного духовного саморозвитку і самоорганізації, тому обов'язок викладача вищої школи – надати йому тактовну педагогічну підтримку цього складного процесу;

- система студентського самоврядування, що так чи інакше існує у всіх вищих навчальних закладах (в одних ВНЗ вона більш розвинута, в інших – менш). Ця система базується саме на прагненні студентів до самовизначення, саморозвитку (в тому числі – духовному), до самоідентифікації, що природним чином штовхає їх до розвитку і закріпленню здатності до самоорганізації;

- тенденція до збільшення частки самостійної роботи в загальному обсязі навчальної роботи;

– тенденція переходу до дистанційного навчання, яке вимагає від студента дуже сильної мотивації, залізної волі, високого рівня розвитку здатності до самоорганізації свого життя (в тому числі навчальної діяльності).

Для розуміння процесу формування у студентів здатності до духовної самоорганізації та саморозвитку варто застосувати синергетичний підхід. Він базується на теорії розвитку складних систем, що самоорганізуються. До цих систем безумовно належить і людина.

У філософському словнику синергетика визначається як «сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, пов'язане з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, нерівноваженості, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин), біфуркаційних змін, безповоротності часу, нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції» [7, с. 618].

Важливість синергетики для теорії планетарного виховання студентів полягає, перш за все, в тому, що вона має справу з відкритими системами, що саморозвиваються, які трактуються досить широко: це будь-який об'єкт, що взаємодіє із зовнішнім для нього світом, який впливає на об'єкт, змінюючи його структуру та зміст за особливими закономірностями. Інформаційні системи передбачають суб'єктів їх використання (при створенні або сприйнятті), і тому їх функціонування і розвиток носить принципово інший характер, пов'язаний із суб'єктивністю.

Синергетика дозволяє перейти від «лінійного» мислення, що склалося в рамках механічної картини світу, до нелінійного, відповідного нового етапу функціонування науки. Більшість об'єктів (природні, екологічні, соціально-природні комплекси, економічні структури), що вивчаються нею, є відкритими, нерівноважними системами, керованими нелінійними законами. Всі вони виявляють здатність до самоорганізації, а їх поведінка визначається попередньою історією їх еволюції [Див.: 2, с. 7].

Актуальність формування саме нелінійного синергетичного мислення у майбутньої інтелектуальної, політичної, економічної, культурної еліти суспільства диктується декількома чинниками:

- *загрозою глобальної екологічної кризи*, викликаної техногенною діяльністю людства, що потребує здатності до вибору оптимальних шляхів подальшого розвитку;
- пришвидшенням темпу сучасного життя;

- процесом зміни загальної педагогічної парадигми;
- необхідністю формування планетарної свідомості людства для розв'язання нагальних планетарних проблем;
- *постійним зростанням обсягу інформаційних потоків*, що визначають прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності людини.

Як показують численні дослідження філософського, культурологічного, соціологічного, психологічного плану технократичне мислення, що притаманне більшості правлячої еліти, вже не відповідає тим завданням, що поставили перед людством і навіть несе в собі безпосередню загрозу його існуванню.

Технократизм, як спосіб мислення, передбачає частковість, однобічність, жорстокість, однозначність, розгляд засобу як мети. Це сучасна форма догматичного, механістичного світогляду й діяльності. Причини виникнення саме такої форми світогляду й мислення криються, на нашу думку, в самій природі сучасного виробництва й, перш за все, у жорсткій, адміністративно-командній формі його організації, що має стійку тенденцію до розповсюдження на всі сфери життя людини. Можна навіть стверджувати, що оскільки сучасна цивілізація носить здебільшого «машинний» або «техногенний» характер, то породжена цією цивілізацією людина впроваджує відповідний спосіб взаємодії з природою, що базується на механічних принципах, закладених в техніці.

Технократичне мислення не може привести індивіда до самопізнання й пізнання істини, бо такої мети воно навіть і не передбачає.

Альтернативою технократичному мисленню, технократичному світогляду, технократичному світовідчуттю як вважають багато філософів, психологів, педагогів може стати синергетичне мислення, що відображає нелінійний, вірогідний, що самоорганізовується світ.

Однією з ознак нелінійного мислення дослідники вважають усвідомлення значення вибору в динаміці розвитку систем і дії, направлені на створення умов свободи його здійснення на всіх рівнях освіти, особливо на рівні того, хто навчається.

Багато авторів відзначають, що «синергетично» мислячі історик, політолог, економіст вже не можуть оцінювати те чи інше рішення за допомогою прямолінійного порівняння попереднього й подальшого станів: вони зобов'язані порівнювати реальний хід наступних подій з вірогідним ходом подій при альтернативному ключовому рішенні.

Зрозуміло, таке мислення вимагає незрівнянно більшої кількості інформації та великих інтелектуальних зусиль, що взагалі відрізняє наукове міркування від буденного, більш залежного від впливу сьогохвилинних настроїв, політичних симпатій і антипатій.

Планетарне виховання призначено підготувати майбутню інтелектуальну еліту до вирішення глобальних планетарних задач з урахуванням екологічних, соціальних, демографічних, духовно-моральних наслідків прийнятих рішень. Адекватним глобальним викликам людству ми вважаємо саме гнучке синергетичне нелінійне мислення, синергетичне світобачення, світосприйняття.

Будь-який процес має будуватися на певних принципах, які повинні складати струнку систему. Саме ця система обумовлює і гарантує ефективність процесу духовної самоорганізації студентської молоді.

Під принципами виховання зазвичай розуміють керівні положення, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту організації та методів виховного процесу [9, с. 258-263], чи систему вимог, які визначають мету, зміст, методи і форми організації виховання [6, с. 32-52].

Нам видається, що система принципів духовного саморозвитку та самоорганізації студентської молоді має виглядати таким чином:

– Принцип пріоритету духовного перед матеріальним, прагматичним. Цей принцип виглядає дещо утопічним, ідеалістичним, але якщо ми врахуємо те, що по всьому світу фахівці різних напрямів б'ють на сполох з приводу все більшого засилля прагматизму, меркантилізму, потягу до придбання все більшої кількості матеріальних благ, то стає зрозумілим: проблема загрози тотальної меркантильності є занадто серйозною, щоб нехтувати нею. Альтернативою цьому «брутальному меркантилізму» може стати самоорганізація внутрішнього світу людини саме за цим принципом. Цей принцип зовсім не передбачає постійну відмову людини від матеріальних благ, від добробуту, від кар'єри тощо, такий собі певний «духовний ригоризм», таку собі «рахметовщину». Навпаки, людина має жити в реальному світі, наповненому привабливими та корисними речами, досягненнями та ознаками цивілізації. Але у духовно здорової людини матеріальні і духовні потреби та запити мають бути гармонійно поєднані з певною перевагою у бік духовного.

– Принцип установки на кінцеву перемогу Добра у планетарному розвитку людства. В основі цього принципу лежить аналіз історичного

поступу розвитку цивілізації. Цей аналіз свідчить, що в кінцевому рахунку Добро завжди перемагає, навіть якщо на перший погляд цього не відбувається. Мова йде про моральне, планетарне Добро, а не про цивілізаційне, державне, національне чи особистісне Добро. Окрема особистість чи народ, нація може бути переможеною Злом, але людство не програє ніколи, звичайно, якщо мати на увазі історичну перспективу.

– Принцип базування процесу духовної самоорганізації та саморозвитку на загальнолюдських, планетарних цінностях. Цей принцип використовує ідею планетарної єдності. Ця ідея полягає у визнанні того факту, що основний вектор соціального, економічного, духовного політичного розвитку людства є рух до з'єднання, співробітництва, взаємодії. В русі за цим вектором історичного розвитку людства поступово виробились і продовжують вироблятися загальнолюдські, планетарні цінності. Ідеальним завершенням цього процесу є об'єднання людства в єдину планетарну цивілізацію, суть якої добре виражає принцип китайської філософії «дао» – єдність у різності. Якщо застосувати до розуміння цього процесу синергетичний підхід, то можна констатувати, що взаємодія, взаємовплив, взаємозбагачення різноманітних цивілізацій і культур буде викликати ефект синергії, коли результат об'єднання різних компонентів значно якісно перевищує результат їх механістичної, арифметичної суми.

– Принцип використання здобутків національної і світової культури у процесі духовної самоорганізації та саморозвитку базується на тому незаперечному факті, що будь-який напрямок виховання має завжди будуватися на національному ґрунті, на національних традиціях, культурних досягненнях тощо. Адже національна культура завжди за самою своєю природою гуманістична. Її найкращі здобутки стають надбанням всього людства, компонентами світової культури. Нехтувати могутнім педагогічним потенціалом національної і світової культури було б великою помилкою.

– Принцип використання ефекту взаємодії мистецтв у процесі духовної самоорганізації та саморозвитку студентської молоді. Відомий філософ М. Каган виділяв як основні три мистецтва – літературу, музику, живопис. Вони мають особливі можливості проникнення в духовне життя людини, яке має три головні сфери – сферу думки, сферу відчуття і сферу уявлення. Міцний зв'язок, що існує між музикою, літературою та образотворчим мистецтвом, визначається тим, що кожне з цих мистецтв своїми специфічними засобами розкриває внутрішній світ людини, особливості навколишнього світу.

М. Каган вважав, що роботу думки може адекватно передавати тільки слово – тому словесні мистецтва з найбільшою повнотою, глибиною, тонкістю утілюють розвиток людського життя. Музика стоїть в такому ж відношенні до життя відчуття, до людських переживань, тому структура музичного образу інтонаційна. Живопис адекватно передає людські уявлення в тій формі, яку дає їм реальне плотське сприйняття дійсності. Тим самим література, музика і живопис охоплюють духовне життя людини всебічно і повно, а їх різні поєднання і взаємодії дозволяють передавати взаємозв'язки процесів, що в ньому протікають [3, с. 3-12].

– Принцип використання для процесу духовної самоорганізації та саморозвитку особистості ефекту занурення у гуманістичний дискурс людства. Духовне вдосконалення – це процес сходження особистості до вершин Духу, Справедливості, Краси, Віри. В принципі цей процес триває все життя, правда, на різних вікових етапах – з різною інтенсивністю. Але саме в студентському віці процес духовного вдосконалення чи не найінтенсивніший. Саме в цей період молода людина долучається до гуманістичного дискурсу людства.

– Принцип переведу духовної самоорганізації та саморозвитку у практичну площину (вчинки, дії, діяльність взагалі) виступає як критерій успішності цього процесу і як умова для його корекції (при необхідності) та подальшого руху. Адже виявити правильність та схвалюваність своїх духовних установок людина може тільки через аналіз своїх вчинків, дій і взагалі діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, нами визначена як сутність процесу духовного саморозвитку та самоорганізації студентської молоді, так і основні принципи цього процесу, дотримання яких сприяє його ефективності.

Література

1. Безрукова В.С. Педагогика. – Екатеринбург, 1996.
2. Добронравова И.С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К.: Либідь, 1990. – 147 с.
3. Каган М.С. Взаимодействие искусств в педагогическом процессе // Взаимодействие искусств в педагогическом процессе. Межвуз. сб. науч.тр. – Л., 1989.
4. Киричук О.В. Концепція організації навчально-виховного процесу в школі розвитку // Рідна школа. – 1994. – № 6.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекцій. – М., 1996.
6. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. Навч. посібник. – Харків, 2002,

7. Новейший философский словарь. / Сост. А.А.Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
8. Подласый И.П. Педагогика. - М.,1996.
9. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. – К., 2005.

ДУХОВНОЕ САМОРАЗВИТИЕ И САМООРГАНИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ ПЛАНЕТАРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Е. А. Зеленов

В статье анализируется процесс духовного саморазвития и самоорганизации как составной части планетарного воспитания студенческой молодежи. Определяются сущность этого процесса и его основные принципы.

***Ключевые слова:** духовное саморазвитие, духовная самоорганизация, планетарное воспитание, студенческая молодежь.*

SPIRITUAL SELF-DEVELOPMENT AS A PART OF STUDENTS' PLANETARY EDUCATION

E. A. Zelenov

This article analyzes the process of spiritual self-development and self-organization as a part of students' planetary education. The core of this process and its basic principles are defined.

***Key words:** spiritual self-development, spiritual self-organization, planetary education, students.*

Зеленов Євгеній Анатолійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк, Україна). E-mail: olmer54@mail.ru

Zelenov Evgeniy Anatoliyovich – Ph.D in Education, professor at Pedagogics Department of Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: olmer54@mail.ru

УДК 17:37. 013.42

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ДЖЕРЕЛО ФАХОВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Р. В. Зозуляк-Случик

У сучасному українському суспільстві виникає гостра потреба у фахівцях соціальної педагогіки, діяльність яких вимагає від особистості володіння психологічними якостями, моральними рисами, що відповідають фаховим вимогам, а також умінню спілкуватись, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій тощо. З окресленої позиції в статті автором розкрито роль гуманістичної спрямованості особистості як базового джерела фаховості соціального педагога. Також охарактеризовано ключові моральні риси, які стоять в основі формування моральної особистості фахівця.

***Ключові слова:** гуманізм, моральна якість, соціальний педагог, професійна компетентність, соціальна відповідальність.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Соціальні педагоги входять до політичних, економічних, соціальних структур суспільства. Гарантом їхніх успішних взаємин з оточуючим світом і його окремими представниками є прагнення будувати ділові й міжособистісні стосунки на конструктивній основі, уміння регулювати власну професійну поведінку в різноманітних ситуаціях.

У сучасних умовах гуманізації українського суспільства, безперечно, виникає гостра потреба у фахівцях соціальної педагогіки, діяльність яких вимагає від особистості знань широкого кола питань. Вагомого значення надається також формуванню особистісних психологічних якостей, моральних рис, що відповідають фаховим вимогам, а також умінню спілкуватись, вести переговори, захищати інтереси клієнтів, співпрацювати з представниками суміжних професій тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Закономірно, моральні якості, етичні цінності соціально-педагогічної роботи посіли

центральне місце в сучасних наукових розробках І. Зверєвої, А. Капської, І. Зінчука, Т. Семигіної, Л. Харченко та інших.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Дослідники акцентують увагу на ціннісно-гуманістичному характері професії соціального педагога в цілому. Ми ж розглянемо конкретні особистісні моральні якості та взаємозв'язок їх з етичними нормами. Професійні фундаментальні вартісності були вироблені впродовж усього періоду існування фаху [2, с. 298].

Мета даної статті – аналіз моральних якостей соціального педагога у контексті його професіоналізму.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Водночас рівень професійної діяльності залежить не тільки від професійної компетентності, а перш за все від особистісних якостей працівника. На вище означеному також побудована система стосунків як із клієнтами, так і колегами. Разом із тим, професіоналізм соціального педагога безпосередньо залежить від гуманістичної спрямованості його особистості. Тому у студентів цього фаху необхідно сформуувати гуманістичну систему світогляду та переконань задля необхідності надання допомоги людині, зміни її життєвої ситуації. А це можливо тільки через формування у них певних груп якостей, а саме:

перша група – морально-гуманістичні якості особистості соціального педагога (гуманізм, альтруїзм, емпатійність, доброта, перцептивність, справедливість, терпимість, порядність, відповідальність, обов'язок, честь, гідність тощо);

друга група – психолого-педагогічні якості, які забезпечують встановлення ефективних відносин з усіма об'єктами та суб'єктами діяльності (комунікабельність, візуальність, красномовство, фактичність);

третья група – психологічні характеристики, які забезпечують придатність соціального педагога до протікання психічних процесів, стійкий психічний стан, високий рівень емоційних та вольових характеристик.

четверта група – психоаналітичні якості, які створюють основу для вдосконалення соціального педагога як професіонала (самоконтроль, самокритика, самооцінка), а також якості, які відображають стресостійкість (психофізична тренуваність, саморегуляція) [3, с. 69].

Розглянемо детальніше найбільш значимі якості особистості соціального педагога.

Така якість, як любов до людей (гуманізм), допоможе соціальному педагогові налагодити партнерські стосунки. Адже спілкуючись із клієнтом, він мусить розгледіти в ньому позитивні якості, намагання змінити думку про самого себе і таким чином сприяти позитивній трансформації особистості. Саме такий підхід дозволить згодом покращити життєву ситуацію клієнта.

Вихованість як прояв культури – не лише зовнішня ввічливість та вишуканий стиль, а щось надто більше. Ідеться про внутрішню інтелігентність, духовну щедрість тощо. Адже ввічливість і тактовність – абетка повсякденної, побутової естетики поведінки, її елементарна основа. Вони, як норма, відображають духовну культуру людини.

Природна ввічливість, тактовність і вишукані манери є важливими складниками зовнішньої культури індивіда, і їхній практичний вияв вважається ознакою інтелігентності, доброї вихованості. Окреслені риси протиставляються грубошам, зазнайству, зверхності, нехтуванню у ставленні до оточення. З-поміж ознак ввічливості насамперед необхідно виділити дотримання правил суспільного життя та дисципліни.

Тактовність – це якість, яка передбачає вміння соціального педагога дотримуватись міри, визначених моральних норм. Здатність урахувати обставини, наслідки своїх учинків, важливість прийнятих рішень мають зумовлюватись професійним тактом соціального педагога, сформованим на основі особистісної якості [1, с. 96].

Психологи вважають, що фахівцеві слід сформувати в собі відповідну емоційну позицію, яку визначають як емпатію (тонке розуміння, співпереживання психологічного стану іншого). Це необхідна професійна риса соціального педагога, й опанувати її – нагальна індивідуальна фахова програма. У діяльності фахівця вона означає розуміти свого клієнта, співчувати йому, дивитись на ситуацію його очима. Така якість розвивається в міру набуття життєвого та професійного досвіду.

У формуванні фахівця із соціальної педагогіки важливе місце посідають такі моральні чесноти, як чесність і правдивість. Перша виступає синтезом моральної цільності думок, дій особистості та виявляється у багатьох сферах суспільного життя через позитивні

якості: правдивість, вірність, щирість, відвертість, принциповість тощо. Інакше кажучи, чесність – це прямота вчинків і поведінки, твердість і принциповість, вірність даному слову, які породжені глибоким ідейним переконанням. Невід’ємним мотивом справді морального вчинку була і є чесність. До того ж вона у стосунках соціального педагога та клієнта – одна з основ взаємної довіри та поваги, що значною мірою впливає на формування між ними партнерських взаємин. Перший не має права приховувати від клієнта інформацію навіть із негативним забарвленням, а, навпаки, повинен делікатним способом повідомляти про результати дій, разом аналізувати причини невдач і визначати шляхи щодо найбільш ефективних дій і результатів.

Правдивість як одна з форм чесності відображає власну моральну потребу в істині, спонукає правильно оцінювати достоїнства, щиросердно та відкрито визнавати й морально осуджувати недоліки як свої, так і чужі. Тобто соціальний педагог не повинен приховувати від себе та інших справжній стан справ.

Чесність і правдивість вимагають, у свою чергу, принциповості, оскільки остання – це свідомий і послідовний захист людиною позиції та поведінки. Принциповість, як ніяка інша особиста властивість, є виразником і показником сутності індивіда, його високої свідомості, ідейності, прагнення визнання, а також проявом високого почуття громадянського обов’язку. Принципова людина завжди має власну думку, яка торована шляхом глибоких переконань, і відповідно твердо впевненість у тому, що і як вона робить, до чого прагне. Дана соціально-філософська категорія дуже близька до сміливості та правдивості [1, с. 54].

Відомо, що соціальний педагог, як і вчитель, повсякденно спілкується з учнями, які надзвичайно різні за характером, темпераментом, здібностями, фізичними й духовними можливостями розвитку. Цілком природно, що до одних він може виявляти більшу симпатію, ніж до інших. Справа полягає не в тому, щоб фахівець не мав права симпатизувати більше одним учням, ніж іншим; симпатія викликається наявністю відомих властивостей, і якщо вона є, то виникає підсвідомо. Суть у тому, щоб не було несправедливого, упередженого ставлення з боку соціального педагога до дітей, котрі йому в чомусь менш симпатичні. Кожен учень, з яким працює соціальний педагог, незважаючи на свої властивості, має рівні права на увагу та добре ставлення поряд з усіма іншими. Відсутність об’єктивності, повної справедливості в підході до вихованців підриває моральний авторитет

фахівця і буде перешкоджати успіху в соціалізації, а значить, у навчанні й вихованні. Соціального педагога визнають людиною несправедливою, якщо він чинить не так, як належить, а за навіюванням власних симпатій. Справжній виховник, а саме таким і має бути фахівець, не стане виділяти з учнівського кола улюбленців, тих, хто за будь-якої нагоди старасться йому прислужитися, навіть підлеститися.

Інакше кажучи, справедливість має постійно супроводжувати взаємини між клієнтом і соціальним педагогом. Останній, як людина, може мати свої уподобання, симпатії та антипатії, однак вони аж ніяк не повинні домінувати у стосунках. Які емоції та почуття не викликав би клієнт, ставлення до нього повинно базуватися на доброзичливості, повазі та розумінні. Отже, справедливість – важлива моральна якість і у взаєминах із колегами: оцінювання їхньої діяльності мусить враховувати об'єктивні та суб'єктивні фактори і ні в якому випадку не перебільшувати або применшувати заслуги й недоліки співробітників.

Уважність і спостережливість, як і перелічені вище якості, не менш необхідні соціальному педагогові в його практичній діяльності. Саме вони дозволяють враховувати найменші зміни в настрої, самопочутті клієнта, що значною мірою позитивно позначиться на подальшій роботі, дозволить скоригувати обраний план дій.

Для ефективної праці потрібна й така обов'язкова умова та водночас важлива особистісна риса соціального педагога, як терпимість. Вона проявляється у прийнятті клієнта таким, яким він є: з його інтересами, нахилами, сильними та слабкими сторонами, певним способом життя. Проте це не означає, що соціальний педагог має заохочувати дії та вчинки клієнта, які суперечать суспільним нормам чи можуть негативно впливати на його життєдіяльність та оточення.

Витримка та стриманість – риси особистості фахівця, без яких неможлива його професійна діяльність. Досить часто в роботі він має справу з клієнтами, котрі знаходяться у складній життєвій ситуації, що супроводжується різними емоційними станами. Неадекватні реакції здатні провокувати аналогічні й у соціального педагога. Однак специфіка його роботи передбачає вміння стримано підходити до подібних емоційних проявів для надання клієнту ефективної допомоги.

Терпіння вкрай потрібне такому працівникові ще й тому, що у своїй діяльності він стикається з різними типами людей, багато з яких є важкими у спілкуванні. Для нього важливо дати їм шанс відкоригувати негативні емоції та почуття, спрямувавши їх у конструктивне русло з метою позитивної мотивації на подальшу співпрацю.

Щодо духовних чеснот співчутливості, душевності, то їх слід вважати законом професії. Адже поважати кожного клієнта та його близьких – справа нелегка, це велика робота розуму й серця. Але зовнішня повага – то не основне. Потрібні ще благородна сміливість у поєднанні зі знаннями, мудрою обережністю та спостережливістю. Боязкий, слабкодушний соціальний педагог небезпечний, бо завжди знайде тисячі можливостей, аби нічого не зробити для клієнта. Додамо, що такий спеціаліст намагається не діяти тоді, коли вбачає хоча б деякий ризик для свого реноме та спокою.

Водночас фах соціального педагога зумовлює потребу у високій внутрішній етичній культурі. Адже його діяльність належить до таких видів, де не тільки професійні знання, уміння та навички, а насамперед особистісні якості спеціаліста значною мірою визначають ефективність й успішність роботи. Стиль поведінки, зумовлений сукупністю його особистих якостей, ціннісних орієнтацій, інтересів, також значною мірою впливає на систему стосунків, які соціальний педагог формує не тільки з клієнтом, а й з колегами по роботі [1, с. 87].

Немаловажними є вигляд фахівця, коректність чи брутальність манер, уміння бесідувати тощо. Адже існують ознаки й первісний код спілкування, за якими у клієнта складається перше враження про фахівця. Тому комунікабельність – важлива якість соціального педагога. Від таких його здібностей залежить загалом успіх усієї справи: саме розмовляючи з клієнтом, фахівець має змогу дізнатися про його проблеми, очікування та надії; може виробити план спільних дій, вчасно скоригувати реальні шляхи розв'язання питань, спрогнозувати очікувані результати. Спілкуючись із колегами, він набуває нового досвіду роботи, отримує відповіді на важливі питання тощо.

Фахівець із соціальної педагогіки оточений довірою, коли він спокійний та впевнений, проте не зарозумілий, якщо рішучість і швидкість висновків та дій поєднуються в ньому з жалісливістю, емпатійністю й водночас делікатністю, пристойністю. Отже,

врівноважена вдача соціального педагога – то один із гармонійних зовнішніх стимулів, які сприяють допомозі клієнту. Однак це не завжди стала константа. Особистість фахівця коригується, поліпшується за умови врахування поглядів на поведінку як клієнтів, так і колег. Така інформація буває безпосередньою або вербальною, але завжди важливою.

Сила волі фахівця виступає свідомою вольовою спрямованістю на виконання об'єктивно необхідних дій, здатністю адекватно оцінювати перешкоди, доводити розпочату справу до логічного завершення, умовою усвідомлення свого професійного обов'язку. Саме така риса може допомогти клієнту повірити у власні сили, переглянути життєві переконання й тим самим підвищити особистий потенціал і соціальну активність.

Оптимізм соціального педагога – це джерело впевненості у соціальній справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Немаловажну роль відіграє об'єктивність фахівця, що полягає у беземоційному ставленні до клієнта та його індивідуальних якостей. Разом з тим поняття справедливості окреслює «не ту чи іншу цінність, благо, а їх загальне співвідношення між собою. ... відповідає уявленням про сутність людини і її невід'ємні права» [3, с. 83].

Зрозуміло, взаємна приязнь, створення атмосфери емпатії, тобто переймання психологічним настроєм іншої людини, потребують уваги до цієї емоційної площини буття. Керування своїми емоціями – власне життєво необхідна вимога до кожного. Але соціальному педагогові такий стрижень психічного загартування особистості вкрай потрібний. Нерозв'язані конфлікти, психологічні стреси, нагромадження негативних обставин впливають особливо негативно, якщо вони загострюють невротичні риси людини. І тоді хронічний стрес, навіть неприхований, перетворюється на джерело нерозуміння клієнтів, відчуженості від них, засвідчує про професійне «вигорання» [1, с. 199].

Наприклад, соціальний педагог, у котрого внутрішньо домінують страх та неспокій, не відреагує правильно на тотожні скарги клієнта, викликані його невротичним станом. Значення таких психогенних факторів у соціально-педагогічній практиці надто вагоме. Адже невротичні розлади посідають у роботі фахівця, якщо брати

статистику, важливе місце. Таким чином психологічна міць і культура соціального педагога – об'єктивний важіль у виховному процесі.

Самокритичність – ще одна невід'ємна якість соціального педагога. Уміння аналізувати свої вчинки, професійну діяльність, бачити помилки та шляхи подолання допомагає самовдосконаленню у роботі.

Адекватна самооцінка необхідна фахівцю, оскільки значною мірою визначає ефективність його праці. Він повинен адекватно підходити до своїх можливостей і здібностей: завищена самооцінка часом призводить до самовпевненості, яка, у свою чергу, стає причиною помилок і негативних наслідків. На противагу, занижена самооцінка здатна викликати нерішучість у професійних діях і вчинках.

Людина, наділена добрими чеснотами, завжди прагне до морального самовдосконалення. Стосовно соціальних педагогів – це прояв постійного бажання до професійного зростання, удосконалення практичних умінь і навичок, здобуття нових теоретичних знань, духовного та морального розвитку.

Творче мислення – невід'ємна характеристика фахівця. Соціально-педагогічна робота хоч і має заздалегідь визначену класифікацію стандартних положень, однак не буває цілком однакових ситуацій та ідентичних випадків. Кожне звернення унікальне, тому важливо приймати рішення саме з огляду на конкретне явище, опираючись на професійну інтуїцію [3, с. 236–240].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна стверджувати, що специфіка професійної етики полягає у тому, що моральні принципи, людські цінності в соціальній педагогіці безпосередньо пов'язані з тими засобами і прийомами, які використовує дана наука й етика; наукове пізнання і моральна оцінка, істина і добро досягають у соціально-педагогічній діяльності свого найвищого розвитку. Пізнання закономірностей природного і соціального в житті людини в поєднанні з етичною оцінкою та визначенням моральної мети – шлях, яким повинна йти соціально-педагогічна наука у формуванні повноцінної, гармонійно розвиненої особистості, соціалізованої в сучасному українському суспільстві.

Гуманістична спрямованість особистості має внутрішній зв'язок з компетентністю фахівців, їх діловими якостями. Не власне моральні якості, а їхнє поєднання з професійними знаннями, навичками і досвідом створюють ту своєрідну домінанту, яка реалізується під час виконання професійного обов'язку. Причому, коли йдеться про

професійну соціально-педагогічну мораль, потрібно не тільки формулювати кодекс відповідних положень стосовно трудової діяльності, а й сприяти виробленню у фахівця здатності до морального орієнтування у складних життєвих ситуаціях, що вимагають високих морально-ділових і соціальних якостей.

Література

1. Вступ до соціальної роботи: [навч. посіб. / за заг. ред. Т. Семигіної та ін.]. – К. : Академвидав, 2005. – 304 с.
2. Зозуляк Р. Професія «соціальний педагог»: морально-етичний аспект / Р. Зозуляк // Ідея опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ: Плай, 2005. – С. 298–302.
3. Професійна етика соціального педагога: [навч.-метод. посіб.] / Марченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», 2009. – 563 с.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ИСТОЧНИК ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Р. В. Зозуляк-Случик

В современном украинском обществе возникает острая потребность в специалистах социальной педагогики, деятельность которых требует от личности владения психологическими качествами, моральными чертами, которые соответствуют профессиональным требованиям, а также умению общаться, вести переговоры, защищать интересы клиентов, сотрудничать с представителями смежных профессий. В обозначенной позиции автором раскрыта роль гуманистической направленности личности как базового источника профессионализма социального педагога. Также охарактеризованы ключевые моральные черты, которые стоят в основе формирования нравственной личности специалиста.

Ключевые слова: гуманизм, моральное качество, социальный педагог, профессиональная компетентность, социальная ответственность.

HUMANISTIC ORIENTATION PERSONALITY AS A SOURCE SOCIAL TEACHER PROFESSIONALISM

R. V. Zozuliak-Sluchyky

In modern Ukrainian society there is an urgent need for social pedagogy specialists whose activity requires the possession of individual psychological qualities, moral characteristics that meet the professional requirements and ability to communicate, negotiate, protect the interests of customers, to cooperate with the

related professions like. In the article author was revealed with delineated position the role of humanistic orientation of the individual as the basic source of social teacher professionalism. Also was described the key moral features that are the basis of formation moral person professional.

Keywords: *humanism, moral quality, social pedagogue, professional competence, social responsibility.*

Зозуляк-Случик Роксоляна Василівна – Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Педагогічний інститут, кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи; доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, к. пед. наук, доцент. E-mail: zozulyak_roksolyana@ukr.net

Zozuliak-Sluchyk Roksolyana Vasulivna – Carpathian National University named after V. Stefanik, Pedagogical Institute, Department of Social Education and Social Work; professor of social pedagogy and social work, to. Ped. Science, Associate Professor. E-mail: zozulyak_roksolyana@ukr.net

УДК 378.1

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Т. О. Івашкова

У статті розглядається значимість та необхідність формування духовних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників. Виявлені основні підходи до визначення змісту понять «цінності» та «духовні цінності», їх роль та місце у формуванні особистості майбутнього офіцера-прикордонника.

Ключові слова: *цінності, духовні цінності, формування духовних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. В умовах європейської та світової інтеграції нашої держави, наявність низки проблем, пов'язаних із загальною соціокультурною ситуацією, та зміни в пріоритетах ціннісних орієнтацій, зумовлюють необхідність проведення наукового пошуку у сфері соціокультурних досліджень. Підвищення рівня вимог до професійної підготовки майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України передбачає формування високодуховної

особистості майбутнього правоохоронця та створення якісно нової системи цінностей у кожної особистості.

Проблема формування та зміни духовної сфери особистості постійно привертала увагу дослідників. Об'єктом досліджень виступали цінності, ідеали, потреби, інтереси, пріоритети особистості. Сучасні науковці висловлюють власну позицію відносно духовно-морального розвитку особистості, акцентуючи увагу на існуванні певних вад у цій сфері. Тому завданням вищої школи є підготовка не лише висококваліфікованих фахівців із сформованими професійними якостями, а фахівців із високим рівнем духовного розвитку, сформованою системою цінностей та позитивним ставленням до духовних традицій нашого народу. Значення цінностей в житті кожного пояснюється там, що саме вони є основою для визначення життєвих планів та цілей, формують мотиви поведінки особистості, впливають на індивідуальну позицію по відношенню до соціальних, політичних, економічних процесів, а також спонукають особистість до саморозвитку і самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. У ракурсі нашого дослідження становлять інтерес праці педагогів з питань вивчення та формування духовного світу особистості Г. Авдіянц, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Здравомислов, О. Климишин, С. Кримський, О. Омельченко, Г. Шевченко та ін. Зокрема, науковці М. Бахтін, І. Бех, В. Долженко, І. Коваленко, О. Сухомлинська розглядають питання виховання духовних цінностей особистості. Окремі аспекти духовної культури, які характеризують особистість висвітлили дослідники Г. Авдіянц, О. Вишнеvsька, О. Олексюк, О. Сталевська.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних поглядів дослідити проблему формування духовних цінностей у майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. В межах дослідження формування духовних цінностей у майбутніх офіцерів прикордонників слід звернутись до визначення понять «цінності» та «духовні цінності».

Так, у педагогічному словнику поняття «цінність» визначається як значущість явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальних груп чи особи (у широкому сенсі розуміння цього поняття) та моральні й етичні імперативи, що вироблені людською культурою і є продуктами суспільної свідомості (у більш вузькому розумінні) [1]. Автори

соціолого-педагогічного словника розглядають поняття «цінність» у двох значеннях: 1) властивість суспільного предмета задовольняти визначені потреби соціального суб'єкта (людини, групи людей, суспільства); 2) поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне значення для суспільства й особистісний зміст для людини визначених явищ дійсності [2].

У теоретичному дослідженні сутності цінностей виявлені і інші трактування. Зокрема, на думку А. Здравомислова, для людини цінністю є передусім її особисті інтереси, які «відокремилися» від суспільних [3, с. 166].

Узагальнюючи різні підходи до трактування цього поняття, можна дійти висновку, що цінності є багатогранним та складним явищем. Вони набувають вагомого значення як у духовному, так і в матеріальному бутті особистості, та зокрема формують відношення особистості до матеріальних і духовних благ. Цінності є певним регулятором відносин між індивідами та окремими соціальними групами. У цьому аспекті слід зазначити, що показником сформованості особистості є не процес набуття цінностей, у тому числі і духовних, а можливість їх продукування. Так, специфіка майбутньої діяльності офіцерів-прикордонників вимагає від них не лише сформованої системи знань, але й наявності високого рівня загальної та професійної культури, що виявляється у здатності на високому рівні дотримуватись моральних та етичних принципів і цінностей, будувати відносини на основі гуманістичних ідеалів, та знаходить вияв у прийнятті виважених рішень та вірних вчинках.

Результати аналізу праць вчених дозволили виявити існуючий розподіл цінностей на види в залежності від різних критеріїв. Сучасні дослідники розрізняють цінності загальнолюдські (універсальні), національні, етичні (моральні), гуманістичні. В залежності від сфери виникнення виділяють матеріально-економічні, соціально-політичні та духовні цінності. Можна також вести мову про цінності вищого і нижчого порядку. Оскільки предметом нашого дослідження є духовні цінності, звернемо увагу на розуміння останніх.

М. Бахтін подає наступне розуміння поняття «духовні цінності»: це те в науці, моралі, мистецтві, що об'єктивно потрібне, корисне для суспільства та розвитку особистості [4, с. 81-82]. Існує думка, що духовні цінності – специфічна форма існування цінностей, які створюються за допомогою розуму та серця людини – у науці, релігії... народній творчості (ідея, ідеал, образ, традиція тощо) [5, с. 32].

Отже, духовні цінності є цінностями вищого порядку, що перетворюються в особистісні ціннісні орієнтації фахівця та відображають специфіку його діяльності.

Процес формування духовних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників передбачає створення умов для формування та розвитку як загальнолюдських цінностей так і специфічних військових, які виникають і функціонують у правоохоронній сфері і характеризуються значимістю правоохоронних органів для забезпечення безпеки держави, суспільства, гуманного відношення до кожного громадянина, недопущення вчинення правопорушень, урахування та збереження історичного досвіду.

Відіграючи ключову роль у формуванні особистості, духовні цінності виконують низку важливих функцій. Найбільш вдалу класифікацію, на наше переконання, здійснив І. Кононов, виокремивши чотири основні функції.

Перша – інтегруюча – зводиться до інтеграції безкінечної множини розрізнених людських дій і вчинків в єдину цілісну систему практичної взаємодії соціального організму з природою, системою, що відрізняється особливим внутрішнім розчленуванням і що знаходиться в постійному процесі руху до нових якісних станів.

Друга функція пов'язана з регулюванням індивідуальної поведінки. А.О. Ручка визначив її так: «Виступаючи як знаряддя соціального регулювання в нашому суспільстві, вони є тією проміжною ланкою, яка з'єднує поведінку людини з його найважливішими соціальними інститутами, з його ідеалами та вимогами». Найбільш докладно ця функція розглядається в диспозиційній концепції регулювання соціальної поведінки людини, розробленій В. Ядовим зі співробітниками. В. Хмелько передає сутність цієї концепції: «Основною в цій концепції є ідея про те, що внутрішня регуляція соціальної поведінки людини здійснюється складно організованою системою її відносин до умов свого існування і діяльності, котрі обумовлюють домінуючу спрямованість як сприйняття зовнішніх соціальних впливів, так і практичної діяльності, та що всі відносини, які виконують регулятивні функції, при всій їхній різноманітності, є не що інше, як диспозиції особистості, зафіксовані соціальним досвідом людини схильності сприймати та оцінювати умови діяльності, а також діяти в цих умовах певним чином» [6].

Свою діяльність людина будує у відповідності до нормативів і цінностей. Без усвідомлення людиною змісту духовних цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей

суб'єктивний аспект вироблення цілей діяльності людей і відображується категорією ціннісної орієнтації. Феномен ціннісних орієнтацій пов'язаний з тим, що людині доводиться самовизначатися в неоднорідному ціннісному просторі. Отже, ціннісна орієнтація – складне утворення, яке відображає різні рівні і форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої діяльності, і включає в себе когнітивний та емотивний компоненти.

Третя функція – ідентифікаційна, або ототожнююча. Самоідентифікація – механізм, завдяки якому особистість ототожнює себе з якоюсь спільнотою. Через таке ототожнення виникає і ставлення до норм цієї спільноти як до своїх. Тобто самоідентифікація виступає умовою дієвості функції регулювання індивідуальної поведінки. Безумовно, самоідентифікація – не просто результат вільного вибору людини. Спільнота, до якої особистість належить, вимагає від своїх членів певних ідентифікаційних практик, примушує до них.

Четверта функція була виділена Т. Парсонсом. Суть цієї функції американський соціолог вбачав у тому, що цінності відіграють роль стандартів чи критеріїв для вибору з наявних альтернатив, які властиві будь-якій ситуації людської дії. Тобто цінності є необхідною передумовою операції оцінки, без якої людська діяльність неможлива [7, с. 4-5].

Безпосередньо через виділені функції реалізується роль духовних цінностей у формуванні особистості.

Висновки. Проведений аналіз соціологічних і психолого-педагогічних досліджень з проблематики особливостей змісту, функцій, закономірностей формування духовних цінностей у офіцерів-прикордонників дозволив дійти висновку, що духовні цінності в умовах соціокультурного розвитку є одним із чинників, який забезпечує становлення майбутнього фахівця правоохоронної сфери та формування у нього ціннісного відношення до себе, інших індивідумів, результатів своєї діяльності та процесів, які відбуваються у суспільстві.

Література

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. - 448 с.
2. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула. – К. : ЕксОБ, 2004. – 304 с.

3. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М., 1986. – 223 с.
4. Бахтін М. Формування духовно-моральних орієнтацій майбутніх робітничих кадрів – учнів ПТУ / М. Бахтін // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С.80-86.
5. Краткий философский словарь / [сост. В.И. Воловик, Г.В. Воловик]. – Запорожье : Просвіта, 2004. -140 с.
6. Кононов І. Ф. Етнос. Цінності. Комунікація. – Луганськ : Альма-матер, 2000. – 494 с.
7. Барабаш В. А. Теоретико-методологічний аспект вивчення ціннісних категорій у соціально-педагогічній практиці / В. А. Барабаш // Вісник Черкаського університету. Сер.: Педагогічні науки. Вип. 145 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького ; [голов. ред.: А. І. Кузьмінський ; редкол. серії: Н. А. Тарасенкова (відп. ред.) та ін.]. – Черкаси : 2009. – С. 3-7.

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ

Т. А. Ивашкова

В статье рассматривается значимость и необходимость формирования духовных ценностей будущих офицеров-пограничников. Выявлены основные подходы к определению содержания понятий «ценности» и «духовные ценности», их роль и место в формировании личности будущего офицера-пограничника.

Ключевые слова: ценности, духовные ценности, формирование духовных ценностей у будущих офицеров-пограничников.

FORMATION OF SPIRITUAL VALUES OF THE FUTURE BORDER GUARD OFFICERS

T. A. Ivashkova

In the article the importance and necessity of formation of spiritual values of future officers-border guards. The basic approaches to define the content of concepts «values» and «spiritual values», their role and place in the formation of future border guard officer.

Keywords: values, spiritual values, spiritual values in the formation of future officers-guards.

Ивашкова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії держави і права Національної академії ДПСУ ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницький, Україна). E-mail: ivashkova_ta76@mail.ru

Ivashkova Tetyana Oleksandrivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Theory and History of State and Rights of the National Academy of State Border Service named after Bohdan Khmelnytsky (Khmelnysky, Ukraine). E-mail: ivashkova_ta76@mail.ru

УДК 378

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНА ДОМІНАНТА УКРАЇНСЬКОЇ ВИХОВНОЇ ПАРАДИГМИ У І ЧВ. ХХІ СТОЛІТТЯ

О. П. Лучанинова

Автор здійснює генезис поняття «парадигма» в історії освіти та людства, окреслює особливості виховної парадигми І чверті ХХІ століття, розкриває роль духовно-культурної домінанти виховної парадигми у формуванні студента як особистості.

***Ключові слова:** виховна парадигма, духовно-культурні цінності, виховання особистості.*

Постановка проблеми. Сьогодні серед студентської молоді спостерігається полярність у поглядах на життя, навчання, придбання професії, смисл життя, на місце цінностей і себе як особистості у суспільстві. Більша частина молоді не хоче напружувати зусилля, живе за інерцією, вища освіта сприймається нею як необхідна умова для кращого працевлаштування, а не як ознака освіченості й культури. Безперечно, що епоха перемін – це завжди важко для суспільства. Складність проблеми виховання сучасної молоді обумовлена ще й тим, що ціннісні пріоритети у значної частини молоді розмиті, не затребувані. Також утрачають певне значення в житті сучасної студентської молоді деякі духовні орієнтації і цінності. Щоправда, сьогодні у силу обставин студенти більше стали цікавитися політикою, суспільно-політичним життям, але далеко не всі люблять читати, відвідувати культурно-мистецькі заклади, займатися спортом, художньою самодіяльністю, мистецтвом, творчістю. Зміни у ціннісних орієнтаціях молоді (часто не на користь високих суспільних ідеалів) вимагають перегляду не тільки виховної парадигми, а й всієї системи виховної роботи у вищій школі, пошук і впровадження нових форм і

методів роботи із студентською молоддю з метою підготовки і виховання студентів не лише високими професіоналами своєї справи, а справжніми гуманістами.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження духовно-культурних цінностей, ціннісного відношення до освіти висвітлено в роботах вітчизняних та закордонних вчених-філософів (В. Андрущенко, І. Зязюн, І. Льїн, В. Кремень, В. Мясіщев, Л. Сохань, В. Шинкарук, В. Яковенко); психологів (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Виготський, С. Рубінштейн) і педагогів (С. Бондаревська, Д. Вецель, С. Гончаренко, О. Духнович, В. Кузь, Б. Ліхачов, О. Олексюк, О. Пометун, В. Сухомлинський, К. Чорна, Г. Шевченко, В. Яковенко).

Парадигмальні зміни у контексті соціальних практик, освітньо-виховні парадигми вивчають В.П. Андрущенко, А.М. Бойко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.В. Корженко, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В.Чалий; коеволюційну парадигму у професійній педагогічній освіті – Г.Г. Тараненко; виховний простір, виховне середовище вищого навчального закладу (Ю.П. Сокольніков, Ю.С. Мануйлов). Питанням виховання студентської молоді на початку ХХІ століття присвячено достатню роботу саме вітчизняних педагогів-науковців. Виховання особистості з позицій психології опікується у своїх працях І. Бех; поліпарадигмальний зміст освіти вивчають В. Огнев'юк, Л. Губернський, В. Андрущенко; самовиховання особистості розкриває С. Главацька; теорію й методику виховання студентської молоді обґрунтовують М. Васильєва, В. Лозова, С. Карпенчук, Г. Троцько та ін.; особливості виховної роботи в системі ВТНЗ, викладання й виховання у вищій школі розглядають Г. Савош, Ю. Фокін та ін.; виховні системи ВНЗ та виховання особистості студента, інноваційної культури студентів вивчають О. Лучанінова, Л. Штефан; проблемою відродження духовно-культурних цінностей освіти у студентської молоді опікується М. Безугла та ін.

Актуальним завданням освіти ХХІ ст. стає методологічне обґрунтування виховної парадигми та системи, орієнтованої не стільки на соціум, скільки на конкретну особистість з усім різноманіттям її особливостей. Взагалі, спрямованість до особистості, прагнення задовольнити її різноманітні пізнавальні потреби, освітні запити – характерна ознака сучасних як освітніх, так і виховних систем. Водночас треба констатувати відсутність загальної багаторівневої вузівської системи виховання професійно компетентних і духовно розвинених фахівців в сучасному освітньому просторі України.

Сьогодні склалася низка протиріч в освітньо-виховній практиці між: необхідністю реалізації особистісного підходу до студента у професійній діяльності педагога та недостатньою розробленістю в педагогічній теорії вихідних концептуальних засад особистісно орієнтованої педагогіки; декларацією особистісно орієнтованої парадигми виховання та відсутністю ефективних виховних технологій її реалізації; системою освіти, вибудованою відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатогранним і варіативним.

Сьогодні перед освітою і вищою школою, зокрема, постає надзвичайно важливе завдання – виховати не просто освічену особистість з широким світоглядом, а людину всебічно розвинену, цілісну, мислячу, діяльну, творчу, соціально відповідальну і небайдужу до проблем інших, яка керується в житті загальнолюдськими цінностями. Всі ці завдання пов'язані зі зміною виховної парадигми у вищій освіті, тому лише Дух людини є метою виховання.

Мета дослідження: здійснити генезис поняття «парадигма» в історії освіти та людства, окреслити особливості виховної парадигми I чверті XXI століття, розкрити роль духовно-культурної домінанти виховної парадигми у формуванні студента як особистості.

Виклад основного матеріалу. Необхідність відродження духовно-культурних цінностей освіти зумовлена тим, що саме духовність – мета і результат становлення людини як особистості. Духовно-культурні цінності – це значущі для особистості компоненти духовної культури, формування яких починається в родині і продовжується все свідоме життя.

Варто наголосити, що поняття «парадигма» використовується у відповідності з відомими підходами у філософії, наукознавстві та педагогіці для визначення як взірця, прикладу в стратегії виховання, так і системи ідей та уявлень про виховання, його найголовніших завдань, принципів та засобів, характерних тій чи іншій історичній епосі. Саме слово «парадигма» у перекладі з грецької означає «приклад», «взірець».

Оскільки мова йде про парадигми саме виховання, то варто зразу ж відзначити, що поняття «виховання», подібно «парадигмі», є історично наскрізним. У вузькому значенні воно завжди тлумачиться як процес відносно керованого, цілеспрямованого формування у людини, перш за все завдяки слову і справам, певного (не обов'язкового для всіх) ціннісно-світоглядного відношення до себе і світу. З такої точки зору ці відношення є системою «людських якостей», які проявляються у

життєвій позиції, ідейно-моральному загартуванні особистості, душевному будівництві і т.п. [14].

Парадигми представляють собою ціннісно-сміслове ядро, стрижневу лінію ідеології виховання, яка відображає глибинну онтологічно-філософську основу «освіти» людини в її ставленні до: людства, Всесвіту, родини, держави, народу, класу (соціальний стан); до ближніх; цінностей, праці (навчання, дозвілля, гри); майбутнього. Виховання, спираючись на традиції, направлене у майбутнє.

Якщо розглядати генезис, еволюційний шлях цього поняття в історії людства та освіти, то застосування парадигмального підходу дозволяє також побачити, що виховання має відмінну від науки схему розвитку. Відомі такі освітньо-виховні парадигми в історії розвитку цивілізації: Аристотель, Платон – природовідповіднісна; Середньовіччя – теологічна; Відродження – гуманістична; просвітницька (Локк, Коменський); класична доба (Й. Песталоцці, Д. Дідро, Ж. Руссо, Гельвецій, Вольтер) – раціоналістична; 1900-ті роки (Монро, К. Ушинський, Дістервег, Гербардт) – морально-чуттєва, псевдореволюційна; кінець ХХ ст. (В. Сухомлинський, А. Макаренко, І. Ващенко) – псевдогуманістична (ідеолого-конфронтаційна); початок ХХІ ст. – глобалізаційно-інформаційна, технократична (модерністська) [15].

Українська педагогічна думка все динамічніше повертається в бік духовності, її пріоритету над інтелектуальним компонентом у навчанні та вихованні. Творчі дослідники, колективи вчених України апробують нові високі педагогічні технології становлення духовної та інтелектуальної особистості через такі прогресивні й продуктивні ідеї, як педагогіка життєтворчості, духовна педагогіка, психологія життєтворчості, соціологія життєвого успіху тощо. На часі нова суспільна парадигма, яка буде розглядати освіту як суспільне благо та відповідальність.

Розкриваючи концептуальні підстави розробки й впровадження національної рамки кваліфікацій України, Ю. Сухарніков зазначає, що «має відбутися зміна освітньої парадигми із системи, орієнтованої на викладача, до системи, орієнтованої на студента» [12, с. 28]. Отже, треба допомогти молодим людям в умовах вищого навчального закладу сформулювати або розвинути здатність створити себе.

Як допомогти студентам нести відповідальність за своє життя, життя суспільства? Як перейти від декларування цінностей до відповідальності? Саме ці питання повинні лягти в оновлену виховну парадигму ВНЗ.

Беззаперечною є думка, що розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані чи повідомлені. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати співзвучні нашому дослідженню розвідки, пов'язані з коеволюційними явищами в суспільстві. Наприклад, Г. Тараненко правомірно констатує, що «сучасна епоха чітко позначила кризу смисложиттєвих детермінант буття людини, викликавши тим самим необхідність у виробленні й розповсюдженні нового планетарного світогляду, формуванні планетарного, коеволюційного, світоглядного проекту розвитку людства, орієнтованого на вирішення глобальних проблем сучасності» [13, с. 42]. Дослідник вважає актуальним питанням про «...важливість усвідомлення людиною під час навчання таких істин, як любов та повага до життя в усіх його проявах, відмова від ідеї експлуатації природи, формування потреби пізнання природи та організація пошуку можливостей жити в гармонії з нею» [13, с. 45]. Зрозуміло, що виховання сучасної молоді на засадах коеволюційного підходу є своєчасним. Ще Платон застерігав: «Освічена, але погано вихована людина страшніша за будь-якого звіра». Відомий російський учений Д.І. Менделєєв уже на початковій стадії розвитку технічного прогресу писав: «Знання без виховання – меч у руках божевільного» [14, с. 20].

У контексті виховної парадигми у XXI столітті зміст виховання повинен, перш за все, мати розвиваючу, культуротворчу, духовно-культурну доміную, націлену на виховання відповідальної особистості. Культурологічний підхід потребує розглядати дисципліни гуманітарного циклу як складову духовної культури суспільства, припускає адаптацію виховання й освіти до конкретного культурного середовища, а це означає, що суттєвим у підготовці майбутнього фахівця є осмислення культурних досягнень рідного краю, країни, всього світу, тобто національних і загальнолюдських цінностей [6].

Одна із особливостей виховної парадигми пов'язана з випереджальним характером освіти й виховання у XXI ст., тому що людина живе у високотехнологічному інформаційному суспільстві, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного й соціального поступу країни. Освіта – це сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини, тобто виховує її.

Науковці, базуючись на вченні В. Вернадського, сучасних світових тенденціях, визначають нову виховну парадигму як планетарно-особистісну, глобально-історичну за своїм значенням, в основі якої освічена людина, озброєна науковими знаннями і найновішими культурними досягненнями людства. В. Вернадський писав: «Не можна безкарно йти проти принципу єдності всіх людей як закону природи... Людство, взяте в цілому, стає могутньою геологічною силою, і перед ним, перед його думкою і працею постає питання про перебудову біосфери в інтересах вільно мислячого людства як єдиного цілого» [7].

Особистісно-гуманістична парадигма виховання, розроблена А. Бойко, має антропоцентричний характер. Вона об'єктивно прийшла на зміну знаннєцентричної і культуроцентричної парадигм, в її системі утворюючим фактором виступає не культура, не освіта, а людина як унікальна неповторність і найвища цінність. Нова парадигма ґрунтується на ідеях вітчизняної філософської традиції [2].

Безумовно, процес виховання завжди спрямований на зміну поглядів, переконань, ідеалів, звичок, поведінки. Сутність виховання з точки зору філософії визначається як перетворення культури людства на індивідуальну форму існування. Сутність виховання з точки зору педагогіки полягає у привласненні соціального досвіду. Важливо, щоб те зовнішнє, об'єктивне, найкраще, що є в соціальному досвіді, стало суб'єктивним, тобто перетворювалося на погляди і переконання, вчинки і поведінку особистості.

У світлі сказаного можна констатувати, що ідеалом виховання в нашому суспільстві є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна й національно свідомою людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення.

Окремо хочеться зупинитися на вченні основоположника концепції педагогічної майстерності, українського ученого І. Зязюна, який дійшов висновку, що вітчизняній педагогіці потрібні нові акценти та інші шляхи її розвитку. Народилася ідея нової парадигми у вітчизняній педагогіці — парадигми культурологічної.

На думку педагога, виникає нагальна потреба повернення до людських цінностей, до особистості, яка усвідомила б себе як мікрокосм, як частину світової культури, де на основі діалогу культур

вона пізнає себе в своїй культурі, примножуючи культуротворчий досвід людства. Саме ці основні положення становлять основу культурологічної парадигми в сучасній українській педагогічній освіті [8].

Основний зміст культурологічної парадигми у філософських та педагогічних творах академіка І. Зязюна умовно складається з трьох блоків: це перегляд традиційної системи освіти та наповнення її культурологічним змістом, аксіологічним характером набування знань; особистість самого педагога, формування його загальної та професійної культури, педагогічної майстерності, а також культурологічний характер середовища, який має виховувати та наповнювати культурними смислами і цінностями особистість.

Згідно з культурологічною концепцією, педагог не передає готові зразки етичної і духовної культури, а створює, виробляє їх разом з вихованцем. Сумісний пошук цінностей, норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах діяльності, в спілкуванні і складають зміст сучасної культурологічної освіти. Саморозвиток вихованця і самого педагога відбувається в просторі їх взаємодії, який інакше ми називаємо простором культурно-виховної діяльності.

Отже, на основі моделі розуміння людини, в культурологічній парадигмі можна окреслити п'ять результатів виховання: виховання особистості, виховання громадянина, здатного сприймати та передавати національні цінності, виховання як розкриття природних задатків, виховання людини як творчої індивідуальності, що розкриває свій потенціал в навколишньому світі, отримання нею універсальності в світі, духовний розвиток людини.

Крім високо розвиненої особистісної культури педагога, важливим є розвиток його педагогічної майстерності, професійної культури. Проте в культурологічній парадигмі І. Зязюна професіоналізму вчителя відводиться дещо інша роль. Важливим чинником стає не стільки процес здобування педагогом знань, а й характер осягнення ним сущого, свідомість і духовна активність людини в цілому. Людська свідомість як духовна основа грає неоціненну роль у творенні культури.

Безумовно, що на рівні держави, а не окремого педагога, треба звернути увагу сучасного суспільства, всіх закладів освіти, сім'ї на виховання «культурної особистості», яка підносить її на вищий щабель духовно-гармонійного розвитку. Опановуючи культуру людства, особистість стає причетною до загальнолюдських культурних цінностей і в той же час має можливість ідентифікувати себе з національною культурою.

Існують «наскрізні» цінності, які є практично стрижневими в будь-якій сфері діяльності. До них можна віднести працьовитість, освіченість, доброту, вихованість, чесність, порядність, терпимість, людяність. Саме падіння значимості цих цінностей в той чи інший період історії завжди викликає в нормальному суспільстві серйозне занепокоєння. До духовних цінностей ми відносимо: активно-діяльне життя, життєву мудрість, життя, сім'ю, любов, дружбу, сміливість, працю, спорт, відповідальність, чуйність, чесність, вихованість, красу, милосердя, творчість, свободу, людину, світ, справедливість, самовдосконалення, здоров'я, знання. Духовні цінності ми можемо відчутти через свої вчинки та поведінку оточуючих людей.

Треба зазначити, що в молодіжному середовищі відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються нові потреби, інтереси, змінюються мотиви інтелектуальної та соціально-професійної діяльності. Адже від рівня інтелектуального, духовно-творчого потенціалу студентської молоді – майбутньої національної еліти – багато в чому залежать зміст і динаміка суспільного прогресу. Отже, замість пріоритету держави в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена саме людина.

Культура – це духовне надбання, сукупність духовних цінностей, пов'язаних з внутрішнім вдосконаленням людини і самовдосконаленням, з її творчим розвитком. Як зазначає Л.С. Виготський, «духовність – автентична свобода, що ґрунтується на високих духовно-моральних цінностях. А смисловий зміст людської психіки – «вершина особистості». Таким чином, виховання студента – це і є долучення його до цінностей, до культури задля його подальшого розвитку, вдосконалення, а також вдосконалення середовища, суспільства [4]. Виховання, будучи цілісною педагогічною системою, виступає інтегративною духовно-моральною функцією педагогічної діяльності. З такої точки зору актуальність духовно-моральної домінанти української виховної парадигми стає ще більш очевидною.

Отже, сьогодні є нагальна потреба у фундаментальній науковій розробці не тільки нової виховної парадигми, але й моделі підвищення якості вихованості випускника ВНЗ. У сучасній педагогіці починає переважати підхід до виховання як до створення умов для саморозвитку особистості. Виховна парадигма повинна спрацювати на практичному рівні, адже найважливіша здатність, яку повинен придбати студент у ВНЗ, – це, власне, здатність учитися й бути Людиною. Навчитися вчитися важливіше, ніж засвоїти конкретний набір знань. А виконати

таке завдання зможе тільки культурна особистість, людина з високими принципами й духовно-культурними цінностями.

Здійснивши аналіз досліджень у цьому питанні, можна наголосити на основних принципах виховної парадигми у I чверті XXI століття: визнання розвитку особистості головним завданням освіти, а становлення унікальної індивідуальності майбутнього професіонала – її головним результатом; зміст освіти має бути наповнений культурними сенсами і загальнолюдськими цінностями; педагогічні засоби, форми і методи навчально-виховного процесу мають бути спрямовані на розвиток суб'єктних, позитивних властивостей особистості, на самопізнання; підготовка професіонала має відбуватися в особливому культурно-виховному середовищі, в якому є всі підстави для вільного вибору особистістю способів самореалізації та її культурного саморозвитку; духовно-культурна домінанта парадигми, націлена на виховання відповідальної особистості, яка плекає духовно-культурні цінності, здатна до самоосвіти й саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни; формування загальної та професійної культури особистості самого педагога у відновленій багаторівневій вузівській системі виховання та відкритість моделі виховання; наявність ефективних виховних технологій у ВНЗ, вибудованих на кордоцентризмі – розумінні дійсності не стільки мисленням («головою»), скільки «серцем» – емоціями, почуттями, внутрішнім, «душею» тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, стабільно системи виховання не існують ні в теорії, ні на практиці. Кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним рисам його народності. Змінилося суспільство, і ось на початку XXI століття почалися докорінні зміни у парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього XX століття.

Оновлена виховна парадигма дозволить віднайти чіткі методологічні підстави до формування нової духовності народу, гуманістичних засад образу України в XXI ст. Цінності становлять фундамент культури, а предметним полем формування цінностей є культура. Ці категорії невіддільні одна від одної. Культура є цементом будівлі суспільного життя, а цінності – осередком духовного життя суспільства.

Література

1. Безугла М.В. Проблема відродження духовно-культурних цінностей освіти у студентської молоді /Духовність особистості: методологія, теорія і практика 4 (51). – 2012. – С.3-9
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями): Навчально-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1996.
3. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності становлення та розвитку духовності особистості / М.Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірн. наук. праць ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України [За ред. С.Д. Максименка]. – К., 2010. – Т.ХІІІ. – Ч. 4. – С. 54-59.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л.С. Выготский [Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
5. Гулыга А. Кант. – М.: Молодая гвардия, 1981. – 301 с.
6. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / В. О. Долженко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
7. Курс лекцій з дисципліни «Психологія і педагогіка вищої школи...www.dgma.donetsk.ua/metod/ugo/.../do/kl.pdf
8. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз:монографія / В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, С.Д.Максименко,Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В.Цехмістер, О.В.Чалий; Ін-т педагогіки і психологіїпроф. освіти АПН України. — К.: Наук. думка, 2003. — 852 с.
9. Майнулов Ю. С. Средовый подход в воспитании: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. - 393 с.
10. Прохоренко Н.Є. Виховний простір як чинник впливу на розвиток молоді eprints.kname.edu.ua/31416/1/6.pdf
11. Сокольников Ю. П. Теория воспитательного пространства / Ю.П. Сокольников. – М. : Наука, 1977. – 391 с.
12. Сухарніков Ю.В. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України. //Вища школа. – 2012. - №3. – С. 16-38.
13. Тараненко Г.Г. Коеволюційна парадигма у професійній педагогічній освіті archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc.../6_04.pdf. – С. 42-48
14. www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp
15. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик. – Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / В.В. Корженко; Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2001. – 34 с.

16. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Пед. соч.: В 6 тт. / Сост. С. Ф. Егоров. М., 1990. Т. 5. – 528 с.

ДУХОВНО-КУЛЬТУРНАЯ ДОМИНАНТА УКРАИНСКОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В I ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

О. П. Лучанинова

Автор раскрывает генезис понятия «парадигма» в истории образования и человечества, очерчивает особенности воспитательной парадигмы I четверти XXI века, раскрывает роль духовно-культурной доминанты воспитательной парадигмы в становлении студента как личности.

Ключевые слова: воспитательная парадигма, духовно-культурные ценности, воспитание личности.

SPIRITUAL AND CULTURAL DOMINANT OF THE UKRAINIAN EDUCATIONAL PARADIGM IN THE FIRST QUATER OF THE XXI CENTURY

O. P. Luchaninova

The author reveals the genesis of the concept of «paradigm» in the history of education and humanity, outlines the features of the educational paradigm of the first quater of the XXI century, reveals the role of the spiritual and cultural education of the dominant paradigm in the development of the student as a person.

Keywords: educational paradigm, spiritual and cultural values, education of the person.

Лучанинова О. П. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інженерної педагогіки, заступник декана гуманітарного факультету з виховної роботи Національної металургійної академії України (м. Дніпропетровськ, Україна). E-mail: luchaninova.olga@mail.ru

Luchaninova O. P. – an Associate Professor of Engineering Education National Metallurgical Academy of Ukraine (Dnipropetrovsk, Ukraine). E-mail: luchaninova.olga@mail.ru

УДК 371.1.02:82.0:801.6

МИСТЕЦТВО – ЧИННИК ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ (Частина перша)

Наталія Миропольська

Стаття розкриває можливості використання спецкурсу з мистецтва Англії на основі книжки Н. Певснера «Англіїськість англійського мистецтва». Його мета – залученість студентів засобами мови до осягнення національних перлин Англії, збагачуючи як мовний, так і мистецький рівень їхньої освіченості.

Ключові слова: мистецтво Англії, портретне мистецтво, архітектура, Блейк, Констебль, Хогарт, паркове мистецтво.

Постановка проблеми. Мистецтво як фактор поглиблення культури молоді і чинник виховання поціновувачів прекрасного в природі і суспільстві, здатних блокувати огидні суспільні й особистісні явища, має допомогти школам і ВНЗ відійти від формалізованого підходу, що становить небезпеку для розвитку духовності, яка визначає якість та продуктивність життєдіяльності людини.

Іноземна мова – вагомий засіб виховання людини культури, яка потребує здатності знаходити смисл в текстах культури (О. Бондаревська). Але технократичне мислення сьогодні зосередилось на операційно-технологічному рівні сприйняття і розуміння текстів, що закриває шляхи до розуміння глибинного смислу творів, в кращому випадку зупинившись на стандарті, хоча стосовно мистецтва це – питання спірне.

Мета статті – розкрити можливості мистецтва слова в процесі виховання людини культури на матеріалі книжки відомого історика мистецтв Н. Певснера «Англіїськість англійського мистецтва».

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняна школа методики навчання іноземної мови сконцентрована на основних видах мовленнєвої діяльності – мовленні, слуханні, читанні, письмі, що подається на матеріалі, адекватному комунікативним цілям навчання (М. Аріян, М. Грищенко, В. Дейнеко, Л. Денисова та ін.). Для цього використовуються тренувальні, елементарно комбіновані та комбіновані вправи (М. Рахманов), спрямовані на здатність студентів

брати участь в реальному побутовому спілкуванні. Прагматичний рівень вивчення мови передбачає своїм результатом зв'язність мовленнєвої поведінки того, хто навчається.

Але існує глобальний рівень вивчення мови, мета якого – скасування конфронтації до мови **шляхом занурювання в культуру країн, мова яких вивчається**. Будь-яка мова несе в собі мовні «сліди», залишені культурою. Здобуваючи знання про історичний і естетичний досвід людства, зосереджений в пам'ятках духовної культури минулого й сучасності, людина залучається до них, збагачуючи свій словниковий запас і вміння висловлюватись іноземною мовою. Таке навчання, сконцентроване на входженні цінностей у свідомість школярів і студентів засобами іноземної мови, стане однією із значущих сходинок до становлення їхнього індивідуального не лише мовленнєвого, а й духовного досвіду, що спрямовує поведінку людини у суспільстві.

До цих питань в контексті набування молоддю естетичного досвіду прикута увага американських педагогів (Е. Ейзнер, Т. Манро, Р. Сміт та ін.). Шляхом емпіричних пошуків вони пропонують такі методи, як розвиток метафоричного мислення (Г. Морган), візуального мислення (Р. Мак Кім), інтелектуальних мап (Т. Б'юзен). Цікавим постає метод естетограм, запропонований і впроваджений в навчально-виховний процес вищої школи Б. Уайтом.

В Україні існує кількість розробок, присвячених певним спеціальностям, де використовуються автентичні англійські та україномовні тексти з метою формування спеціальних знань і розвитком практичних навичок. Але їх обмаль щодо зарубіжного мистецтва, англійського зокрема (І. Гусленко, М. Долматова, Т. Мороз, В. Купченко, Т. Філіп'єва).

Подібному збалансованому співвідношенню в навчально-виховному процесі допоможе праця видатного історика мистецтва сера Ніколаса Певснера «The Englishness of English art» [5] – «Англійськість (Англійське) англійського мистецтва», переклад якої вперше в Україні зроблено автором поданого матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Декілька слів про Ніколаса Певснера. Доктор філософії в галузі історії мистецтва і архітектури. Народився в Німеччині у 1902 р., працював в університетах Лейпцига, Мюнхена, Берліна і Франкфурта. З 1949 р. проживав в Англії, працював в університетах Лондона і Оксфорда, за що здобув звання Emeritus Professor; був дійсним членом наукової ради Кембриджського університету. У 1953 році нагороджений орденом Британської імперії.

За праці «Навчання мистецтву», «Архітектура і Дизайн», «Антираціоналізм», «Декілька архітектурних письменників ХІХ ст.», «Історія будівництва» сер Ніколас Певснер дістав Вольфсонівську премію, якою нагороджуються вчені, які проживають в Англії не менше 30 років і чії книжки є доступними для будь-якого читача, а отже, становлять фонд бібліотек по всій Великій Британії. Праця ученого «Італійський живопис з кінця Ренесансу до кінця Рококо», як і інші, є еталонною, вона «завоювала захоплення учених всього світу та різних поглядів, завдячуючи енергії його знань і якості написаного» [1, с. 2].

Ця праця надає змогу запропонувати учням і студентам завдання, спрямовані на вироблення в них таких же «свіжих очей» [1, с. 9], якими автор її створював, що дало змогу Н. Певснеру дійти висновку про те, що «англійське мистецтво майже завжди уникає системи. Часто воно навіть уникає точної хронології стилів, хоча саме до цього прагне історія мистецтва» [1, с. 10–11].

Це надасть можливість учнівській молоді досить ґрунтовно ознайомитися з яскравими феноменами і запам'ятати їх як неповторність і досконалість, а не як «пустий звук», який вона колись десь чула.

Попередні завдання використання матеріалу:

- цілеспрямоване спеціально-організоване залучення учнів та студентів до культури іншої країни;
- формування позитивного ставлення до цінностей і особливостей інших культур;
- посередництво між рідною та іншомовною культурами завдяки «інкрустації» курсу порівняннями певних явищ у різних культурах;
- саморозвиток особистості, розвиток внутрішньо-вмотивованої діяльності на основі рефлексії, що дає можливість осмислити картину світу, побачити схожість і відмінність між культурами і як перспектива – у ході пізнання даного матеріалу – в подальшому посилення взаємодії в різних культурних контекстах.

Тому завдання, розроблені нами, скеровані на одночасно паралельне освоєння мовного матеріалу, мовленнєвої діяльності і активізацію інтересу до візуального мистецтва Англії.

ГЕОГРАФІЯ МИСТЕЦТВА (с.15-25)

У розділі подано міркування автора щодо передумов становлення національного характеру англійців, якими є мова,

клімат, географічне розташування, індустріалізація XVIII століття.*Скорочено*

Предметом географії мистецтва є засоби виразу національного характеру в мистецтві.

Під час вирішення цієї проблеми постають два запитання. Перше: чи бажано акцентувати саме національний погляд в оцінюванні творів мистецтва і архітектури? Друге: чи фіксується загалом або частково національний характер?

Ті, хто виступає проти акцентування національного в мистецтві, стверджують, що час швидких комунікацій, міжнародних зусиль працювати командою, час щоденної преси та ілюстрованих журналів, телебачення, що тримає кожного у курсі справ світу, вимагає уникати прославлення неактуальної нині національної специфіки. Тому будь-яке наближення до творів мистецтва чи літератури вважається національним проявом. Відповідаючи на цей аргумент, відзначимо, що географія мистецтва аж ніяким чином не є проявом націоналізму, хоча деякі дуже інтелігентні і вразливі історики мистецтва безвідповідально стверджують саме це.

Інше заперечення будь-якій спробі розібратися в географії мистецтва – впевненість, що протягом сторіч не існує нічого, що б відповідало національному характеру. Підкреслюється той факт, що майже всі європейські країни живуть за взірцями, поданими на сторінках журналу «Life», або що наукові розробки з атомної енергії ведуться паралельно у всіх країнах, які мають кошти на укладання таких проєктів.

* * *

Національний характер виражає мова. Англійська мова набула державності протягом XIV сторіччя. До цієї дати англійська мова Чосера¹ потребувала перекладача. Мова англосаксонського² періоду загалом не є англійською, норманський³ двір розмовляв французькою мовою, а літературною мовою була латина.

* * *

¹ Чосер Джефрі (1340 – 1400) – англійський поет, «батько англійської поезії»

² Завоювання Британії північно-германськими племенами англів, саксів, готів у V–VI ст.

³ Норманське завоювання Англії –XI ст.

Ще одна передумова національного характеру – клімат. Про це писали Вінкельман, Шлегель. Тварини холодного клімату – сірі, коричневі, чорні. Тигри та папуги живуть в теплому кліматі. Так і мистецтво також набуває різних відтінків під туманами півночі і ясным блакитним небом півдня.

* * *

Надзвичайно важливо, що з часів «Легенди про старого мореплавця» (С.Т. Кольриджа – Н.М.) англійська поезія повідала світу про море навколо острова і про те, що дуб – це не тільки кораблі, а також міцно й майстерно побудовані дахи англійських церков. Людям з континенту важко зрозуміти, що англійці ніколи не вважали каміння єдиним матеріалом, що заслуговує бути використаним у склепінні під час зведення церков. Дерев'яний поперечний неф, що імітує каміння у готичному соборі Йорк-Мінстера (іл.) і алтар Св. Албана (іл.) здаються дрібними для французів. Але не для англійців.

* * *

Сьогодні ніхто не розгубиться у разі потреби перелічити характеристики англійськості. Достатньо пригадати кілька: персональна свобода, свобода висловлювань, мудра компромісність, двопалатна система, яку не розхитали ані комунізм, ані фашизм, демократична система перемовин у Парламенті, недовіра до красивих висловлювань і демагогії. Далі йдуть надзвичайна віра в правила чесної гри, спокій у стоянні в чергах, підтримка нездатних працювати, ніколи не зачинені вікна, спека, від якої ніколи не спекотно, форма школярів і студентів (іл.), старомодні вітрини магазинів на вулиці Св. Джеймса (іл.)... Усі ці речі здаються вічними, як води Гібралтару.

* * *

Індустріальна Революція, в якій Англія була лідером, створила новий світ, давши поштовх будівництву своєї імперії. Вілкінсон побудував перший керований двигун у Франції, заснував там фабрику артилерійського зброяння і поїхав з цією ж метою у 1789 р. у Прусію. Телфорд розробив проект Гьота-каналу (*поєднує Балтійське море і пролив Каттегат, довжина – 420 км –початок будівництва – 1808 р., завершення – 1830 р. – Н.М.*). Англійські текстильні фабрики були зведені навколо Санкт-Петербурга. Копріл побудував першу залізничну дорогу з Брюсселя до Маліна в 1835 р. Саме англійськими

локомотивами користувалися у США, починаючи з 1828 р. На двох перших німецьких залізницях Нюрнберг – Фюрт і Лейпциг – Дрезден також використовувались англійські локомотиви (1837 р.).

* * *

Чіткість вияву національного характеру не завжди рівномірна. Дух моменту може або підсилити, або зменшити його. Більше того, оскільки ми зупиняємось на візуальному мистецтві, пам'ятаймо, що візуальне мистецтво, навіть найбільш відомих і успішних в мистецтві націй, не може відбивати все. Тому існує небезпека представити будь-яку картину національного характеру однобічно. Хоча є шлях, завдяки якому можна уникнути, принаймні, найгіршої однобічності. Стосовно географії мистецтва, так само як в історії мистецтва, не можна очікувати простих тверджень: Ренесанс є пластичним, Барокко – образотворчим, у тенденціях німецького мистецтва – понадмірність, французького – дух свободи... Культурна географія народів може бути успішною тільки якщо оперуватиме полярними термінами, що в парах становлять очевидні протилежні якості. Декоративний і Перпендикулярний стилі, Хогарт і Рейнольдс... Мета Констебля – правда природи, Тьорнера – фантазмагорія, але обидва занепокоєні передачею атмосферного погляду на світ, пов'язаного не з утіленням суто фізичного об'єкта. Правда в тому, що тут Констебль і Тьорнер також представляють і Європу, а не просто Англію, але їхня специфічно нескulptурна неklasична хмарна або туманна інтерпретація є в той же час англійською.

* * *

Венеціанський посол в Англії Антоніо Тревісан у розмові з королем Англії Генрі VIII у 1497 р. сказав: «Коли англійці бачать привабливого іноземця, вони кажуть «він виглядає, як англієць».

Відомий американський сатирик Огден Неш (1902–1971) написав:

«Англійці впевнені усі,
Що особливі на землі».

(переклад Н.М.)

На жаль, коли думки повертаються до мистецтва, ця англійська самовпевненість зазнає краху. Ніяка інша нація Європи не відчуває такого комплексу приниження стосовно власних естетичних

здатностей, як Англія. Наступні думки стосовно англійського мистецтва написані з надією дослідити його результати більш ґрунтовно і коректно, ніж було зроблено до цього.

Опрацюйте такі поняття:

Особистісна свобода, індустріальна революція в Англії.

Для самостійної роботи

1. Підготовка пошукового проекту: Сліди англійського впливу в культурному (матеріальному) розвитку мого рідного міста (району, області).

2. Про особливості англійського характеру ви дізнаєтесь, якщо перекладете іронічного вірша поета-сатирика Огдена Неша, присвяченого англійцям:

Let up pause to consider the English
Who when they pause to consider themselves – they
get all reticently thrilled and tinglish.
Because every Englishman is convinced of one thing,
viz:
That to be an Englishman is to belong to the most
exclusive club there is.

* * *

Reticently [ritaicentli] – мовчазно, стримано;

Thrill [θril] – викликати тремтіння, дрижати;

tinglish [tinglish] – тріпотіти, тремтіти.

3. Перед вами уривок з твору Джефрі Чосера «Кентерберійські оповідання». Орфографія яких слів є архаїчною? Як ці слова пишуться сьогодні і що вони означають? Перекладіть уривок українською мовою:

Whanne that April with his shoures sote
The droghs of March hath perced to the rote,
And bathed every veine in swiche licour,
Of which virtue engendered is the flour.

ХОГАРТ І НАВКОЛИШНЄ ЖИТТЯ (с. 27-55)

Розділ розкриває англійськість Хогарта через блискуче зображення художником буденних і мізерних сцен життя у новій для Англії живописній манері – серпантинній лінії – як у композиції, так і в зображенні індивідуальних проявів.

Скорочено

Щодо англійськості Хогарта, то тут не має бути сумнівів. Він її демонстрував знову і знову. За кордон він виїздив лише одного разу¹ – до Франції і був незадоволений усім, що побачив там. Молодих художників він відмовляв від подорожі до Італії, «оскільки вона відверне їх від зображення природного».

* * *

Хогарт почав писати як художник жанрового живопису (conversation-pieces) – небагаточисленні групи людей, зайнятих балачками або іншою схожою дією – сюжет, який англійці обожнювали. Але Хогарт розумів, що заробити гроші у цьому жанрі важко. Тому він вирішив спробувати себе і у «великому стилі». Але не досяг успіху у ньому і повернувся до малювання і гравірування на теми сучасної моралі, яка не була ще достатньо розробленою.

Це рішення Хогарта важливо для вивчення його англійськості. Відхід від манери Великих зумовлюється тим, що Англія ніколи не була успішною у великому монументальному живописі, пов'язаному із зображенням релігійних або міфологічних сюжетів, що домінували в мистецтві Бароко XVII ст. і на початку XVIII ст. в Італії, Франції, південній Німеччині. Англія – протестантська країна – не потребувала надмірного церковного живопису. Лорд Шефтсбері писав: «Ви не можете бути успішними в приверненні до віри, якщо самі не вірите».

* * *

Хогарт обрав своєю темою правду і буденність, погоджуючись із доктором (*теології* – **Н.М.**) Джонсоном, який писав: «Мені приємніше бачити портрет знайомої собаки, аніж алегорії». Ця образлива ремарка є типово англійською. Шведський художник Фюзеллі, який був знайомий і з Рейнольдом, і з Блейком, казав: «Практично не існує надії, що поетичний живопис знайде підтримку в Англії. Народ до цього не готовий. Їхні смаки і почуття повністю віддані буденності».

* * *

Гравюра Хогарта «Модне весілля» (**іл.**). У першій сцені весільний контракт між сином дворянина і донькою міського купця підписано. Обидва батька зайняті: один – родословним деревом, інший –

¹ За «Великою радянською енциклопедією» – двічі: у 1743 і 1748 рр. (Н.М.)

фінансовими документами. Молоді байдужі одне до одного. Віконт поспішає від нареченої, а дівчина поглинута розмовою з молодим і палким нотаріусом. Дві собачки на одному повідку не виглядають щасливими. Наступна сцена – ранок. Віконт щойно повернувся після гри в карти, він – у кріслі, виснажений і засмучений грошовими втратами. Її милість також ледарює у кріслі. Гральні карти і музичні інструменти розкидані на підлозі. У сусідній столовій кімнаті – слуга і старий дворецький з несплаченими рахунками у руці – виглядають розгубленими, стривоженими. І ця історія триває...

Кілька коментарів щодо англійськості Хогарта. Він – блискучий художник. Мета його робіт – не просто малювати, а оповідати історії з усіма подробицями, які можна бачити кожного дня. Вони не прикрашені, навпаки – Хогарт їх жартівливо розвінчує.

У «Вулиці пива» («Beer Street») все наповнено радістю, а в «Провулку Джину» («Jin Lane») бачимо жахи пияцтва – жінку, яка кинула свою малечу перед джин-баром, на якому висить запрошення: «Напитися – один пенні, смертельно напитися – дві пенні». У «Чотирьох історіях жорстокості» маленький хлопчик мучить тварин...

Насамперед Хогарт піклується про життя і про те, як люди визначають його для себе.

Теоретик мистецтва Рьоскін¹ вважав, що «мистецтво будь-якої країни є точним поясненням її етнічного життя».

* * *

Хогарт – художник-спостерігач. І це йде від Середньовіччя. Доктор Етто Леман-Бронхауз з Мюнхена писав: «Англійські архівні джерела, особливо XII сторіччя, на противагу іншим країнам, характеризуються найочевиднішим описом, де трапляються і критичний аналіз, і жарт».

* * *

Преференція спостереженню факту широко відома як ознака англійської філософії. Очевидно, що і мистецтво, і література також зазнали цього впливу. Френсіс Бекон, Роджер Бекон та інші – всі мали непохитну віру в здоровий глузд і досвід. Френсіс Бекон говорив: «Ті,

¹ Рьоскін Джон (1819 – 1900) – англійський теоретик мистецтва, аквареліст (Н.М.).

хто вирішує не припускати і гадати, а шукати і пізнавати, – мають брати до уваги тільки речі самі по собі».

Повертаючись до візуального мистецтва, підкреслимо, що творчість Хогарта допомагала і була зрозуміла простим людям; з іншого боку, він з насолодою займався більше розповідями (narrative), ніж композицією.

* * *

Індустріальна революція в Англії XVIII століття дала і розвиток архітектури. Дизайн мав урахувати радше технічні риси, ніж естетико-стильові.

* * *

Англія була першою країною, яка роз'єднала єдність інтер'єру та екстер'єру і «одягла» будинки в одяг, призначений не для них, а для споруд інших епох і цілей. Ваш замський будинок міг бути у грецькому чи готичному стилі, а літній будиночок в садку навіть у китайському чи мавританському. Після 1830 р. клуб міг виглядати як палац італійського купця, в'язниця – була готичного або романського стилю, що обов'язково мала зубчасту стіну.

* * *

Хогарт був блискучим живописцем. Його сюжети втілені пристрасно, його письмо – жирне, перетікає у завитках і коловоротах. Естетика трактування і це *brio* (живість), насолода Хогарта в напіввідкритих жіночих тілах і пікантних ситуаціях – це було зовсім новим в англійському мистецтві. На континенті така вільна і відкрита техніка була представлена Тиціаном, розвинута Рубенсом та іншими художниками Бароко. Хогарт з його соковитим малюнком є представником інтернаціонального Бароко в Англії.

* * *

Дух епохи з'являється і в праці Хогарта з теорії мистецтва «Аналіз краси», у якій він віддав належне «лінії краси» – поверхневій, хвилеподібній, з подвійним вигином. Хогарт тоді не знав, що справжня англійська традиція передбачає одинарний вигин, що простежується з 1300 р. до Блейка і далі. Але це також є інтернаціональним принципом Пізнього Бароко і Рококо. Це легко побачити в композиції Ватто у

Франції, Т'єполо у Венеції, скульптурі Гюнтера у Німеччині; в порцеляні Рококо, в округлих рамках дзеркал тощо.

Живописна манера Хогарта створила нове, досі невідоме Англії, змієподібну лінію як у композиції, так і в зображенні індивідуальних проявів.

* * *

Загальною тенденцією епохи Просвітництва було моралізаторство. Хогарт показав його англійську специфічність. Фігури, зображені на картинах Хогарта, стоять і зображують рухи, як і фігури Рококо, але вони грають ролі, надані їм фантазером, який симпатизував раціональним, моральним тенденціям XVIII ст. Хогарт як представник Рококо і антирококо – рідкісний феномен. У момент, коли Європа вирішила покінчити з Рококо, англійський раціоналізм «запросив» його до себе.

Є ще один погляд, згідно з яким слід роздивлятися його роботи, як людини середнього класу. Він картав інерцію англійської церкви в своїх «Сплячих парафіянах», шаленів від набожності у «Легковірності» і «Забобонах і Фанатизмі». Робив це демонстративно. Сестри Хогарта продавали білизну і галантерею. В цьому не було нічого нового. І Хогарт чесно обстоював ідеали свого класу замість того, аби протиставляти своєю творчістю, як було заведено, ідеали того класу, на замовлення якого художник творить.

Доказом цього факту є цікаве посвячення, написане для додатку до «Аналізу краси», яке називається:

«Не посвячення»

Не посвячується жодному представнику королівського двору, аби не бути витлумаченим як пихатий дурень.

Не посвячується жодному ученому мужу, аби не бути витлумаченим самовпевненою людиною.

Не присвячується жодному з близьких друзів з остраху образити іншого.

Отже, присвячується нікому.

Але, хоч один раз припустимо, що ніхто – це всі, як часто кажуть, що всі – це ніхто, і тоді ця праця присвячується всім.

Ваш покірний і відданий
Уільям Хогарт

* * *

Опрацюйте такі поняття:

жанровий живопис, протестантизм, стиль Бароко, стиль Рококо.

Для самостійної роботи

1) Підготовка проектів (на вибір):

а) Серпантинна лінія Хогарта як символ багатоманітності життя;

б) Буденщина у творчості Хогарта:

2. Учні мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати рідною або англійською мовами:

conversation-pieces [kɒnvə'seɪʃən- paɪeɪsəsi:z] – жанровий живопис;

painting ['peɪntɪŋ] – малярство;

engraving [ɪn'ɡreɪ.vɪŋ] – гравірування;

grand style [grænd stɑɪl – великий стиль;

narrative ['nærətɪv] – розповідальний стиль;

Middle Ages ['mɪdl eɪdʒz] – Середньовіччя;

brio [brɪo] – живо;

Rococo [rə'kɒʊ.kəʊ] – Рококо.

РЕЙНОЛЬДС І ВІДОКРЕМЛЕНІСТЬ (с. 57-89)

Розділ присвячено творчості Дж Рейнольдса, портретне мистецтво якого було стриманим і розсудливим подібно до характеру самих англійців.

Скорочено

Сер Джошуа Рейнольдс не відчував дружніх почуттів до Хогарта. Але відомо, що у шестидесятип'ятирічному віці він визнав Хогарта за його розробку «знайомих сцен буденного життя» майстром, «якому, можливо, ніколи не буде рівних». Раніше він був менш поблажливим до Хогарта, вважав, що той «точно виражав різні відтінки пристрастей, які панують серед плебейів», а отже митець ніколи не зможе «змагатися з пануючою ідеєю мистецтва».

Ці уривки наведено з «Лекцій», прочитаних Рейнольдсом у Королівській Академії, першим президентом якої він був. Хогарт за п'ять років до заснування Академії висловився зі звичною для себе відвертістю проти «безглузлого параду» офіційної Академії.

Для того, щоб відчути повний контраст між Рейнольдсом і Хогартом нема нічого кращого, ніж поглянути на їхні автопортрети. У

Хогарта кругле обличчя, хтиві губи, він дивиться вам прямо у вічі. Поруч із ним мопс, який дуже схожий на свого господаря. Собака сидить перед овальною рамою картини, на якій проступає портрет (прийом Бароко – картина в картині).

Рейнольдс зневажає такі прийоми. Його офіційний автопортрет демонструє художника в елегантній позі з рукавичкою у руці, позі, якій віддавали перевагу Рафаель і Тиціан, праворуч за художником – бюст Мікеланджело.

Цей портрет є таким же програмним, як і портрет Хогарта. Програма Рейнольдса відома нам до найдрібніших подробиць. Він прочитав п'ятнадцять лекцій студентам Академії, вони надруковані. І в той час, коли хогартівський «Аналіз краси» (цю чудернацьку книгу зі слідами генія в найнесподіваніших місцях) захоплено сприймали небагато людей, а заперечували – більшість, то «Лекції» Рейнольдса були популярними у світі; так, їх мала королева Марія-Антуанетта, імператриця Росії Катерина Велика, їх було перекладено французькою, німецькою, італійською мовами.

Наводимо декілька цитат:

«Не будьте простим копіювальником природи», «не дивуйте людство хвилиною охайністю своїх намірів», «не намагайтеся вразити грандіозністю ідей». Це те, що італійці називають смаком, а французи – ідеалом. «Не беріться за затьмарення елегантністю живописної манери».

Жанровий живопис (як це видно з коментарів Рейнольдса стосовно Хогарта), пейзаж і натюрморт – не належать до найвищого рангу. Студент має приділити принципову увагу найвищим взірцям. Якщо ви збагнете їх і не збагнете більше нічого, ви вже майстри... Ви можете бути недосконалим, але ви будете недосконалим художником найвищого гатунку.

* * *

Вищою мірою англійськості Рейнольда – контраст між ним і його «Лекціями», тим, що він проповідував і тим, що робив сам. Історичний живопис і Великий Стиль, навчав він студентів, – це те, до чого вони повинні прагнути, але сам він був вельми успішним портретистом. Як це можна пояснити? Це – лицемірство, або, використовуючи термінологію французів і німців, – святенництво. Якщо лицемірство або святенництво вважають, що неправда – друга натура, то світ, безумовно, не має ясності стосовно Рейнольдса.

А якщо це не лицемірство? Офіційні портрети Рейнольдса – очевидний приклад компромісу. Він радив: щоб портретне мистецтво стало високим мистецтвом, художник має збільшити об'єкт до «загальної ідеї», наприклад, змінивши звичайний одяг на «більш класичний», або «надати людині шляхетного виразу обличчя», навіть за рахунок схожості. Це і є поясненням його портретів Міс Моріс (іл.), Мері Мейор в образі Гекуби (іл.), Місіс Крю в образі Св.Женев'єви (іл.), а також запозичень у Мікеланджело композиції Місіс Хартлі (іл.).

Ми можемо з повагою ставитися до портрету «Місіс Сіддонс¹ в образі Музи Трагедії» (іл.) та інтелектуально оцінити його ледь вловиму залежність від біблійних робіт Мікеланджело в Сікстинській капелі, але коли ми дивимося на портрет Гейнсборо, ми дуже вражені Місіс Сіддонс-актрисою (іл.).

Хай там як, Рейнольдс був чесним у своїх рекомендаціях з вивчення композиції і її змістового наповнення, аби піднести портретне мистецтво зі звичного рангу майстерності. Достатньо побачити його портрет «Неллі О'Брайан» із ніжною блідою трояндою і сукнею в білу і ніжно-блакитну смужку, рожевим кольором обличчя (іл.), щоб зрозуміти, що майстерність і відчуття натури у Рейнольдса не менші, аніж у Хогарта чи Гейнсборо.

Тепер поглянемо на це крізь призму його англійськості. Передусім, це те, що Рейнольдс писав портрети, а не міфологічні сюжети і святих, як це було поширено, наприклад, в Італії. Також фактом залишається і разюча стриманість його портретів. Принципово, що святенництво чи компроміс – типово англійська проблема.

Іноземець може бути цим спантеличений і сконфужений. Він може бути так само спантеличеним і іншим прикладом англійського компромісу. Уільям Морріс², дизайнер, поет і соціальний реформатор дуже енергійно повчав, що здорове мистецтво має «творитися людьми для людей». Але в його майстерні були чудові духовні коштовні речі, доступні для обмеженого кола поціновувачів. Так само, як і Рейнольдс, він не міг не бачити цієї суперечності. Оповідують, що одного дня друг, зайшовши, побачив, що Морріс виконував замовлення – оформлення інтер'єру приватного будинку. Коли той запитав друга, що він робить, Морріс відповів, що він «обслуговує свинську розкіш багатіїв».

¹ Сіддонс Сара (1755 – 1831) – англійська актриса (Н.М.).

² Морріс Уільям (1834–1896) – засновник художнього конструювання (Н.М.)

Отже, пам'ятаймо, наскільки близькі один до одного в англійському серці алогічність, компроміс і святенництво.

Рейнольдс, який дуже високо цінував Рафаеля і Мікеланджело, бачив і вивчав їхні твори в Римі. Але його миттєва реакція на безсмертну «Афінську школу» Рафаеля – взірць шляхетності і спокою – була такою, що він намалював віртуозну пародію на неї (іл.).

В останній «Лекції» Рейнольдс визнавав, що перший погляд на велике мистецтво італійського Ренесансу стане розчаруванням для молодого англійського художника, і рекомендував «симулювати насолоду, допоки насолода не прийде». Це теж інгредієнт лицемірства; і в тому, що Рейнольдс не тільки малював Місіс Крю в образі Св. Женев'єви, але також Містера Крю в образі Генрі VIII (іл.) – цупкий, рожевощокый маленький чотирирічний хлопчик, одягнутий, як Генрі VIII, стоїть, широко розставивши ноги, у знаменитій позі Генрі VIII з портрету Гольбейна (іл.). Це також пародія, але не просто пародія на Гольбейна, це – гра, яку не треба сприймати занадто серйозно, гра з Гольбейном, королем, хлопчиком, і водночас це портрет Високого мистецтва.

Це також типово англійське.

* * *

Відокремленість англійського портрета XVIII ст., написаного чи то геніями Рейнольдсом або Гейнсборо, або ремісниками, які здобули добру освіту, ніхто з тих, хто знайомий з портретним мистецтвом Франції, Італії, Німеччини, не буде заперечувати. Факт, що саме вражаюча стриманість здивувала континент, де завданням портретного мистецтва була імітація очевидного. Стриманість або мовчазність були визнані рисами англійського характеру набагато раніше. Мюралт, шведський дослідник Англії XVII ст., порівнював англійців з їхніми собаками: як і ті, вони «мовчазні, наполегливі, ліниві, відважні і уперті в боротьбі». Аббат Леблен у 1740 р. назвав їх «природноспильними до мовчання», а німецький пастор Вандельборн у нотатках 1793 р. написав, що за кордоном англієць віддає перевагу обіді у своїй кімнаті, а не в загальній залі, а в Англії віддає перевагу пустому столу в кафе, а не тому, за яким хтось сидить.

Тож англійський портрет також зберігає тривале мовчання, а якщо розмовляє, то тихо, власне так, як англійці спілкуються щоденно. Англійський портрет приховує більше, ніж відкриває, а те, що відкриває, демонструє дуже стримано. Ці чоловіки і жінки ілюструють

слова Джейн Остін¹ з роману «Емма»: «Справжній англійський стиль – це спокій, який є усім, окрім байдужості, чим він і приваблює».

* * *

Не існує кращої характеристики портретів Рейнольдса чи Гейнсборо, ніж виокремлення таких рис, як темперамент, однорідність, розсудливість, помірність. Темперамент і помірність – два терміни, що можуть слугувати для аргументації щодо впливу англійського клімату і англійського ландшафту. Це – помірний клімат поза спопеляючою спекою і пронизувальним холодом.

Отже, скромний будинок, помірний клімат і стриманість – це нація. Це має свої втрати в мистецтві. Немає Баха, немає Бетховена, Брамса. Немає Мікеланджело, Тиціана, Рембрандта, Дюрера, Грюнвальда. Відсутні розлогі композиції в церквах, є погані в палацах, але наявні витончені акварелі й мініатюри, досконало вирізані розетки і капітелі.

Англія також має чудовий урожай художників-аматорів. Це ще одна її характеристика.

Революція, що привела до сучасної архітектури, була крок за кроком підготовлена в Англії спочатку теорією і дизайном Морріса, потім таким архітектором, як Войсі². Революція в Англії була безкровною. Все змінюється з плином часу, але імена, формули – ні.

Мистецтво XVIII ст. повертає нашу увагу у зв'язку з інтересом до оповіді. Рен³ переконував завершити Вест-Мінстерське абатство в готичному стилі, тому що «відхід від старої форми буде означати кинутись у суміш, від якої людина з вихованим смаком ніколи не отримає насолоди».

Опрацюйте такі поняття:

Автопортрет, пейзаж, натюрморт, історичний живопис; компроміс.

¹ Остін Джейн (1775 – 1817) – англійська письменниця (Н.М.)

² Войсі Чарлі (1857 – 1841) – англійський архітектор, дизайнер меблів, текстилю (Н.М.)

³ Рен Кристофен (1633 – 1723) – англійський архітектор і учений, видатний представник англійського класицизму. Головний твір – Собор Св.Павла в Лондоні (Н.М.).

Для самостійної роботи

1. Підготовка проектів (на вибір):
 - а) Англійськість портретів Рейнольдса.
 - б) Уільям Морріс – життя і творчість
2. Студенти мають запам'ятати слова і вирази і вміти з ними працювати рідною та англійською мовою.

Artistry ['ɑ:.ti.stri] – артистизм
Brushwork ['brʌʃ.wɜ:k] – живописна манера
Genre ['ʒɑ:.rə] – жанр
Discourse ['dis.kɔ:s] – дискурс, лекція, промова, трактат, міркування
Luxury ['lʌkʃəri] – розкіш
Merit ['mɛrɪt] – заслуга
Locus classics ['ləʊkəs 'klæsɪks] – класична цитата
Outspokeness [aʊt'spəʊknəs] – відвертість
Poker-face ['pəʊkə- feɪs] – безстрастне обличчя
Portraiture ['pɔ:trɪtʃə] – портретний живопис
Reticence ['retɪsəns] – стриманість, мовчання
Sitter ['sɪtə] – натурщик, модель
Solitude ['sɒlɪtju:d] – самота, відокремленість
Workshop ['wɜ:kʃɒp] – майстерня, студія
3. Твір-роздум: «Два виміри англійського портрету: мовчання Рейнольдса і промовистість О. Уайльда».

ПЕРПЕНДИКУЛЯРНА АНГЛІЯ (с. 91-127)

У розділі на прикладах архітектури, дизайну інтер'єрів і портретного мистецтва подано перпендикулярний стиль, що є символом англійськості.

Скорочено

До справжніх англійських феноменів, яких залишилось небагато, належать приходські церкви Англії часів пізнього Середньовіччя, часів Генрі V¹, Генрі VI², Генрі VII³. Їх можна впізнати за широкими

¹ Генрі V – король з династії Ланкастерів (1387 – 1422), син Генріха IV (Н.М.);

² Генрі VI – король з династії Ланкастерів (1422 – 1461), син Генріха V (Н.М.);

³ Генрі VII – засновник династії Тюдорів (1457 – 1509) (Н.М.);

нефами¹, висотою, виразно-перпендикулярними контрфорсами², великими вікнами у нефі та анфіладою³ вікон, що освітлюють хори, оздоблені ажурним переплетінням, дерев'яними дахами, вівтарем і трансептом⁴ – подовженим чи квадратним (замість закругленого або багатокутного). Усе це робить церкви тих часів справжніми скляними будинками – прозорими, світлими і немістичними (і.п.).

А якщо побачити перпендикулярну церкву в інтер'єрі з усім її оригінальним начинням, то ефект буде меншим порівняно із зовнішнім простором і прозорістю. Це пов'язано з численними перегородками, вівтарями, завісами за вівтарями, балдахінами над надгробними пам'ятниками, що шкодить значущості архітектурного дизайну, особливо в південно-західній частині приміщення, яка мала б бути прикрашена різноманітними деталями. Але, якщо вони й є, то на диво стандартні. Нідненькі скульптури в нішах, у них мало індивідуальності, яка б могла привернути увагу. Кам'яні склепіння – рідкість у перпендикулярній Англії. Майже всі собори пізнього Середньовіччя мають дерев'яні дахи замість кам'яних. І паралельно з доказом віри англіїців в дуб, що йде від традицій суднобудівництва, вони також довели своє ігнорування особливостей прикрашення простору.

Тенденція до великих, доступних для огляду, широко відкритих просторів приходських церков мала свої копії в Нідерландах і Німеччині XV ст. Вона значно вплинула на приходські церкви всіх країн, оскільки вони є церквами буржуазії, купців, банкірів і ремісників, які мали гроші, великі амбіції і, мабуть, велику потребу у спокутуванні гріхів. Тому цей аспект перпендикулярної архітектури передає радше дух століття, аніж Англії.

А що є найбільш англійського, так це те, що з усіма своїми деталями перпендикулярний стиль тривав приблизно два століття майже без змін. Його вважали символом консерватизму, але, насправді, він також є символом англійськості.

По-перше, це стосується наявності кутів. Плоский вівтар в перпендикулярній церкві має точну копію в плоскій вежі

¹ Неф (фр. пер. – корабель) – витягнуте приміщення, обмежене з одного чи обох поздовжених боків колонами або стовпами (Н.М.).

² Контрфорс – поперечна стіна, вертикальний виступ, що підсилює основну несучу конструкцію Н.М.).

³ Анфілада – низка послідовно прилеглих один до одного приміщень, дверних проймів, вікон тощо (Н.М.).

⁴ Трансепт – простір перед вівтарем (Н.М.).

перпендикулярної церкви – це дуже незвично для континенту, але саме це для іноземців є частиною і «привітом» від англійського пейзажу (іл.)

Англійська одноманітна прямокутність закладена у плани всіх церков; найвиразнішими є зразки прямокутних вітварів. Це дуже незвично для Франції і Німеччини. Вони віддають перевагу закругленому вітварю з критим верхом або без нього (іл.), що відразу народжує відчуття простору в закритому приміщенні.

Англійці надають перевагу стінам з чітко означеними кутами, що у закритому просторі нагадує скриньку чи куб – це характерна ознака соборів періоду класичної готики XIV ст., таких як Лінкольнський собор (іл.)

Інша преференція англійців – усі частини мають бути чітко підігнані одна до одної. Англійці віддають перевагу громіздким стрільчатоподібним переплетеним склепінням (іл.).

Вхід до більшості з церков являє собою велику паперть з північного або південного боку. Класичним прикладом є Лінкольнський собор, де побудований нормандцями фасад було перероблено в XIII ст. (іл.). У Франції здебільшого основний вхід має бути лише із західної сторони.

Але алогічність – тільки один аспект англійського фасаду. Другий – оздоблення таких фасадів. Це – плоска поверхня, вкрита ярусами суцільних арок або ніш для статуй.

Національна манія красиво оздоблювати площину – це наслідок надання переваги плоским поверхням.

Як постскрипtum зазначимо, що Уільяму Моррісу було долею призначено стати найкращим дизайнером XIX ст. у всій Європі, щонайменше того, що стосується площин (ситцевих, шпалерних), оскільки він був англійцем і зростав чутливо і тямуче обоюючи традиції англійського дизайну. Роботи Морріса в дизайні – це парафраз природного. Його споглядання дерев і квітів були такими ж інтенсивними, як і будь-якого англійського художника-пейзажиста. А його геній – у перетворенні побаченого на досконалі зразки речей, призначені для використання (іл.).

Але взірці поверхней фасадів XIII ст. не стосуються подібним чином до природи. Вони становлять яруси чистих аркад (Лінкольнський собор), або злегка всувних ніш. Таке оздоблення було улюбленим в Англії Середніх віків і навіть пізніше, отже його англійскість не викликає сумніву.

Щодо перпендикулярного стилю, то ніщо більше не могло його характеризувати, ніж послідовно розміщені, рівномірні, іноді дратуючо невиразні панелі будь-яких поверхонь з ярусами невеликих суцільних арок. Вівтар у Глочестерському соборі – приклад раннього стилю (іл.), а екстер'єр каплиці Генріха VII у Вестмінстерському Абатстві – пізнього (іл.). Стиль зветься перпендикулярним, оскільки сформований переплетінням вертикальних і горизонтальних ліній.

У 1235 р. у соборі Лінкольн було створено новий зразок, який одразу став англійським стандартом. Він мав ребро, яке проходило крізь всю горизонталь верхівки склепіння й нейтралізувало профіль, що його перетинав (іл.).

* * *

Суто англійськими, особливо для півночі Англії, є довгі стрільчатоподібні вікна (іл.), їх любляють більше, ніж французькі чи готичні вікна, що мають декілька просвітів зверху і знизу, амальгамне коло чи групу кіл різного розміру (іл.).

* * *

Перпендикулярні преференції Англії помітні не тільки в архітектурі. В Англії існує дуже багато портретів у повний зріст (Рейнольдс, Гейнсборо).

Перпендикуляризм настільки тішить англійців, що вони використали цю ідею в мистецтві різьблення пізнього середньовіччя; гіпсових вівтарях, де фігури витягнуті, худі, помірні в своїх рухах (іл.) – безпомилково, це типажі, яких ви бачите в містах і селах Англії.

* * *

З усіх будинків, збудованих за часів правління Єлизавети¹, не знайдете жодного, привабливішого за Хардвік Холл (іл.). Переплетіння горизонталей і вертикалей дають чітку характеристику перпендикулярному стилю, що надмірно використаний у Хардвік Холлі. Блоки зведені над блоками, а дах одноманітно плоский. Частини будинку, що високо підняті, вражаюче нагадують перпендикулярні вежі. Великі вікна оформлені як суцільні ґрати.

* * *

¹ Єлизавета I Тюдор (1533 – 1603) – англійська королева (Н.М.).

Чудернацькість переплетіння (грати) проходить червоною лінією в сучасній архітектурі. Воно було легко сприйнято Англією ХХ сторіччя. Будь-яке порівняння сучасних будинків і Хардвік Холл свідчить про їх подібність, що може стати символом пізнього успіху Перпендикуляризму.

Його можна впізнати в найнеочікуваніших місцях. Наприклад, що як не перпендикуляризм є будинок Circus at Bath дизайнера Джона Вуда Старшого. Архітектура витримана у класичному стилі, колони розташовані одна за одною у три яруси, але водночас вони разом із фризами представляють переплетіння (іл.). Так само виглядає довжина недекорованих терас георгіанських цегляних будинків, де немає нічого, окрім не збагачених декором віконних прорізів (іл.).

Рационалізм і сьогодні залишається провідною силою.

Френсіс Бекон у трактаті «Все про будівництво» з перших рядків заявив: «Будинки будуються для того, щоб у них жити, а не дивитися на них, тому хай корисність бере гору над красою. Залиште красі будинки, присвячені тільки для зачарованих поетів».

У першій частині «Аналізу краси» Хогарт починає так: «Перше, що маємо враховувати, – це доречність дизайну; ... у суднобудівництві розміри кожної частини відрегульовані для зручності мореплавства. Коли легко йти на веслах, моряки називають це красою».

* * *

Найфантастичнішим ворогом тих якостей мистецтва, які були на його авансцені: спостереження, з одного боку, і рационалізм, з іншого, був Блейк. На прикладі Блейка, а отже і на декоративному стилі архітектури того часу, ми розглянемо повну протилежність цій темі – ірраціональні елементи в британському мистецтві.

Опрацюйте такі поняття:

вітгар, анфілада, інтер'єр, неф, приходська церква.

Для самостійної роботи

- 1) Підготовка проектів (на вибір):
 - а) Роль прямих кутів у мистецтві перпендикулярної архітектури Англії;
 - б) Рационалізм і краса по-англійськи;
- 2) Студенти мають запам'ятати слова і вирази та вміти з ними працювати рідною або англійською мовами:

parish church [ˈpærɪʃ ʧɜːtʃ] – приходська церква;
 nave [neɪv] – неф;
 chancel [ˈtʃɑːnsəl] – вівтар;
 chapel [ˈtʃepəl] – каплиця;
 arcade [ˈɑːkeɪd] – аркада, склепінчаста стіна
 grid [grɪd] – ґрати, переплетення.

3. Вишуканість вітальні місис Хігінс (третя дія п'єси Б. Шоу «Пігмаліон») створена завдяки текстильному дизайну У. Морріса. Дізнайтесь більше про нього. Здійсніть проект «Уільям Морріс – захисник і відроджувач старовини, засновник мистецтва дизайну».

(Далі буде)

Література

1. *Pevsner Nikolaus. The Englishness of English art / Nikolaus Pevsner. – U.K.: A Penquin Book. – 228 p.*

ИСКУССТВО – ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ

Н.Е. Миропольская

Статья раскрывает возможности использования спецкурса по искусству Англии, созданного на основе книги Н. Певснера «Английскость английского искусства». Его цель – приобщить студентов средствами языка к осознанию национальных жемчужин Англии, обогащая как языковый, так и искусствоведческий уровень их образованности.

Ключевые слова: искусство Англии, Хогарт, Блейк, Рейнольдс, Констебль, архитектура, парковое искусство.

ART – THE SOURCE THE UP-BRINGING OF THE MAN OF CULTURE

N. Myropolska

The article opens the possibilities of the application of the special course on English art created on the basis of N. Pevsner's work «The Englishness of English art». Its goal – to accustom students to realizing national pearls of England by means of the language, enriching their both linguistic and study of art level. The course deals will such topics as «The geography of art», devoted to the national character of English people, which was influenced by climate and geographical position of the island; «Hogarth and observed life» – underlines his masterpieces as incidents which any observant eye can discover every day; «Reynolds and detachment» – describes far – reaching contrast between what he preached and what he did, his portraits

which keep long silence; «Perpendicular England» is devoted mainly to the English architecture and for good reasons is known as Perpendicular; «Blake and the flaming like» – assents artists zigzag, undulating, violent and tender lines; ‘Constable and the pursuant of nature» investigates his Englishness through Suffolk countryside, where his art can be found under every hedge and in every lane; «Picturesque England» tells about asymmetrical, informal, varied gardens which created garden suburb and garden city.

Миропольська Наталія Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ, Україна).

Myropolska Nataliya Yevgenivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Principal Scientific Worker of the Institute of Problems on Education of the NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

УДК 37.035.356.13(477)

ДЕОНТОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

В. І. Мірошніченко

У статті обґрунтовуються деонтологічні засади виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Звертається увага на запровадження відомчих стандартів, що визначають єдині деонтологічні вимоги прикордонного відомства до культури спілкування, зовнішнього вигляду, виконання завдань прикордонної служби та стану робочого місця прикордонника, яких повинен дотримуватися персонал. Серед основних принципів відомчих стандартів (деонтологічних принципів) зазначаються такі: законність; дотримання прав і свобод людини; конфіденційність; готовність до сприяння; професіоналізм; пошана; транспарантність; неупередженість.

Деонтологічні засади виховання розглядаються як два тісно взаємопов'язаних між собою компоненти: особистісно-світоглядний та професійно-педагогічний. Причому другий з них є домінуючим.

Автор доходить висновку, що результатом виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на деонтологічних засадах є деонтологічна вихованість, яка полягає у сформованості деонтологічних якостей, деонтологічної свідомості,

деонтологічної культури та на її основі – деонтологічної компетентності.

***Ключові слова:** майбутні офіцери-прикордонники, деонтологічні засади виховання, деонтологія, юридична деонтологія, відомчі стандарти, деонтологічні принципи.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розбудова України як незалежної правової держави, кардинальні зміни, які відбуваються у всіх сферах життя, визначають широку потребу виховання нового покоління охоронців кордону – свідомих громадян, патріотів нації, держави, удосконалення системи освіти. Мова йде як про вдосконалення організаційної структури та змісту навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі прикордонного відомства Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (далі – НАДПСУ), так і про необхідність формування всебічно розвиненої особистості офіцера-прикордонника як члена громадянського суспільства. Формування всебічно розвиненої деонтологічно грамотної особистості є однією з важливих умов підвищення ефективності професійної діяльності правоохоронців.

Виховання – це головний компонент педагогічного процесу, надзвичайно складне соціальне явище, спрямоване на формування у вихованців наукового світогляду, особистісних рис громадянина України на основі відродження традицій національної свідомості, інтелектуального, професійного, духовного, морального, правового, фізичного, екологічного розвитку [1, с. 435].

Згідно соціологічних досліджень, вища школа частково втратила статус виховної установи. Що особливо небезпечно, як передбачають вчені, це явище буде поширюватися і головна причина цього в тому, що зміст виховної роботи, яка проводиться серед молоді сьогодні бажає бути кращим. Виходячи із зазначеного вище, проблема виховання постає у всій її гостроті.

Політичні, економічні та соціальні перетворення, які мають місце в сучасному суспільстві, розвиток демократії, побудова правової держави, контроль за діяльністю силових структур з боку суспільства створюють принципово нову ситуацію як у цих структурах загалом, так і в сфері вищої військової освіти. Врахування загальнолюдських цінностей потребує нових вимог щодо якості професійної освіти загалом та виховання офіцерських кадрів. Перед педагогічною наукою постає задача розроблення новітніх підходів до оновлення змісту

освітнього процесу вищих навчальних закладів правоохоронних структур та врахування деонтологічних засад у процесі виховання майбутніх офіцерів-прикордонників, розвитку у них таких якостей, як: професійно-моральна стійкість; особиста відповідальність, повага до особистості, людської гідності; вірність Присязі, службовому обов'язку; мужність, сміливість, організованість, дисциплінованість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми та на які опирається автор. Різноманітні аспекти проблеми виховання військовослужбовців висвітлюються у працях А. Галімова [2], І. Грязнова [3], О. Діденка [4], О. Ставицького [5], О. Торічного [6], В. Ягупова [1] та ін. Процес виховання військовослужбовців – це динамічне складне явище, яке здійснюється на основі цілеспрямованого й організованого впливу на розум, почуття, волю воїна з метою формування всебічно і гармонійно розвиненої його особистості [7, с. 115].

Метою статті є обґрунтування деонтологічних засад виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури [2-3; 8-9], власні спостереження дали можливість виділити особливості виховання такої категорії військовослужбовців, як майбутні офіцери-прикордонники, а це:

службова спрямованість процесу виховання (підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до подальшої служби, у тому числі в екстремальних умовах, пов'язаних інколи з ризиком для життя);

суспільно-державна спрямованість процесу виховання (пов'язана з державним характером професійної діяльності майбутнього офіцера-прикордонника);

виховання переважно відбувається в колективі, де курсанти проводять більшість часу і де переважають статутні відносини;

об'єктом виховання є дорослі люди зі сформованими певною мірою поглядами та переконаннями;

деонтологічні засади виховання майбутніх офіцерів-прикордонників.

У процесі виховання майбутніх офіцерів-прикордонників використання деонтологічних засад зумовлено необхідністю постійної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Зупинимось коротко на понятті «деонтологія». У результаті аналізу джерельної бази доходимо висновку про те, що загальну деонтологію неправомірно зводити лише до галузі етики, оскільки

досвід зобов'язував в процесі наукового узагальнення включати до її змісту інші фактори соціально-нормативного порядку, а саме: професійні. І тому необхідно перш за все установити вихідне в розумінні деонтології взагалі, деонтології правоохоронної діяльності і деонтології правоохоронної діяльності прикордонників зокрема.

Деонтологія формувалась як специфічна система знань про належне, виходячи з вимог суспільної моралі.

Категорії «обов'язок» і «належна поведінка» застосовні, природно, не тільки до виховного процесу військовослужбовців чи правоохоронців, чи до їх професійної підготовки. Вони характеризують увесь спектр соціальних відносин людини, яка взяла на себе відповідальність виконання служби українському народу та державі, як у суспільному, так і в особистому житті. Відтак можна стверджувати, що саме деонтологічні засади є обов'язковими у вихованні правознавців, правоохоронців, медиків, педагогів, психологів, соціальних працівників.

Ми підтримуємо наукову позицію В. Гашука, який розглядає деонтологічні засади як два тісно взаємопов'язаних між собою компоненти. Перший з них – особистісно-світоглядний. Він базується на таких елементах, як позитивні світоглядні погляди та позиції щодо основних правових, етичних, естетичних, психологічних та інших проблем, найважливіші моральні якості (любов до Батьківщини, повага до законів, відповідальність за виконання конституційного обов'язку із захисту Батьківщини і забезпечення миру для її громадян та інші). Цей компонент відображає правове, етичне, естетичне, психологічне виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. Другий – професійно-педагогічний компонент змісту деонтологічних засад є домінуючим. Тільки виховавши, сформувавши особистість професіонала з властивими їй переконаннями, орієнтаціями, інтересами, мотивами діяльності та поведінки, можна розраховувати на успішне вирішення більш конкретних завдань з виховання майбутніх офіцерів-прикордонників як професіоналів. Цей компонент відображає сформованість таких складових виховного процесу як військово-професійна, педагогічна, інформаційно-комунікативна, готовність до застосування силових заходів. Відповідно, деонтологічні засади виховання майбутнього офіцера-прикордонника передбачають взаємозв'язок правового, етичного, естетичного, психологічного, військово-професійного, педагогічного, інформаційно-комунікативного виховання, готовності до застосування силових засобів [10].

Реалізація деонтологічних засад виховання майбутніх офіцерів-прикордонників відбувається, як у позанавчальний час (запровадження відомчих стандартів прикордонної служби), так і в навчальному процесі, де значну роль відіграє вивчення «юридичної деонтології».

Метою вивчення навчальної дисципліни «Юридична деонтологія» є підготовка висококваліфікованих фахівців, які повинні засвоїти основні категорії і поняття у сфері деонтології правоохоронної діяльності (юридичної деонтології), оволодіти певним арсеналом юридичної термінології, розуміти важливість якісної підготовки правоохоронця як професіонала в своїй галузі. Засвоєння цього курсу забезпечує можливість курсантам професійно ставитись до вивчення юридичних наук, і в кінцевому рахунку сформуванню деонтологічну правосвідомість. В результаті вивчення курсу «юридична деонтологія» майбутні офіцери-прикордонники повинні знати: поняття, предмет деонтології правоохоронної діяльності, природу її походження та її принципи; загальну характеристику юридичної деонтології як науки та деонтології правоохоронної діяльності навчальної дисципліни; роль юридичної деонтології в системі гуманітарних наук; систему юридичної освіти в Україні та учасників навчально-виховного процесу вищих закладів юридичної освіти; особливості правової освіти в Україні; основні юридичні спеціальності; специфіку діяльності правоохоронних органів, в тому числі ДПС України; види юридичної діяльності; поняття професійної культури правоохоронця та фактори її формування; причини професійної деформації правоохоронців; психологічну культуру правоохоронця; моральну культуру правоохоронця; духовно-національну культуру правоохоронця; поняття деонтологічної правосвідомості правоохоронця; поняття службового обов'язку правоохоронця; відомчі стандарти культури прикордонної служби.

В результаті вивчення курсу «юридична деонтологія» майбутні офіцери-прикордонники повинні вміти: застосовувати набуті знання для подальшого практичного вивчення і придбання фаху у правоохоронній діяльності; використовувати на практиці в повсякденному житті придбані знання професійної культури правоохоронця.

Досить поширеною є думка про те, що юридична деонтологія не є самостійною наукою, а лише представляє собою комплексну навчальну дисципліну. Крім того, сама назва даної науки також не відображає в повній мірі структуру та зміст її предмету, який безумовно є

специфічним. Деякі автори намагаються розкрити поняття даної науки, виходячи з однієї назви. Можна сказати, що термін «деонтологія» в даному випадку ми продовжуємо використовувати лише традиційно, хоча вкладаємо набагато більше змісту, аніж його можна отримати шляхом філологічного дослідження. При цьому, мабуть, буде досить складно знайти такі приклади, щоб назва галузі наукових знань відбивала її системність, структуру або зміст.

Від юридичної деонтології як системи наукових знань слід відрізнити однойменну дисципліну, що виконує дещо інші функції та вирішує свої спеціальні завдання.

Якщо в сфері деонтологічного наукового дослідження відбувається вироблення нових знань, то в сфері навчання, а конкретно – в системі юридичної освіти відбувається розповсюдження та опанування науковим досягненням з метою подальшого використання на практиці.

Як свідчить дослідження, здійснення такої інтелектуальної діяльності як навчання має найбільшу ефективність, якщо суб'єкти цього процесу однаково добре підготовлені до такої роботи. Щодо системи вищої освіти, то вона передбачає особливо ретельну підготовку до процесу засвоєння знань, починаючи від ознайомлення з правилами внутрішнього розпорядку, режимом, формами роботи і завершуючи професійною орієнтацією студентів на далеку перспективу, формуванням загального уявлення про можливу сферу своєї професійної діяльності. Із вступом до навчального закладу практичними стають такі запитання – що і як треба вчити, де отримувати навчальну інформацію, як її обробляти, які якості виховувати в собі відповідно до майбутньої професії, в яких сферах можна використовувати отримані знання, які перспективи просування по службі або зміні свого соціального статусу тощо. Таке співвідношення науки і освіти є необхідним і обов'язковим у підготовці майбутніх фахівців.

Одним із видів (напрямків) юридичної діяльності є правоохоронна діяльність. Тому відповіді на ці запитання для курсантів навчальних закладів правоохоронних структур, до яких відноситься НАДПСУ, повинна давати вступна навчальна дисципліна «деонтологія правоохоронної діяльності», яка базується на дослідженнях науки «юридична деонтологія». Виходячи із визначення правоохоронної діяльності, яке наводилось нами в попередньому параграфі, на наш погляд, має право на існування поняття «деонтології правоохоронної

діяльності», як навчальної дисципліни для курсантів (слухачів) вищих навчальних закладів правоохоронних структур.

Що ж собою являє структура деонтології правоохоронної діяльності як навчальної дисципліни? Виходячи з того, що правоохоронна діяльність – це окремий вид діяльності, різновид юридичної діяльності, деонтологію як навчальну дисципліну для персоналу правоохоронних органів доцільніше розглядати як деонтологію правоохоронної діяльності. На цій думці ґрунтується наше бачення структури курсу деонтології правоохоронної діяльності.

На наш погляд, деонтологія правоохоронної діяльності для майбутніх офіцерів-прикордонників складається із двох частин: загальної та особливої.

Загальна частина – це курс деонтології, яку вивчають у всіх юридичних навчальних закладах. Особлива частина – це теми, що вивчають матеріал безпосередньо пов'язаний із специфікою прикордонної служби, особливостями прояву деонтологічних знань при здійсненні професійної правоохоронної діяльності персоналом ДПС України.

Від юридичної деонтології як системи наукових знань слід відрізнити однойменну дисципліну, що виконує дещо інші функції та вирішує свої спеціальні завдання. У сфері деонтологічного наукового дослідження відбувається вироблення нових знань, то в сфері навчання, а конкретно – в системі юридичної освіти відбувається розповсюдження та опанування науковим досягненням з метою подальшого використання на практиці.

Якщо підійти до осмислення змісту деонтології правоохоронної діяльності реалістично, то найбільш виправданим є такий висновок, який моделює її предмет, як складне явище, що поєднує в собі і моральні, і правові, і інші вимоги (норми), які в сукупності визначають режим обов'язкової поведінки різних осіб в стані їх залежності.

Що ж собою являє структура деонтології правоохоронної діяльності як навчальної дисципліни? Виходячи з того, що правоохоронна діяльність – це окремий вид діяльності, різновид юридичної діяльності, деонтологію як навчальну дисципліну для персоналу правоохоронних органів доцільніше розглядати як деонтологію правоохоронної діяльності. На цій думці ґрунтується наше бачення структури курсу деонтології правоохоронної діяльності.

Стаття 6 Закону України «Про Державну прикордонну службу України» від 3 квітня 2003 року N 661-IV визначає Державну

прикордонну службу України як правоохоронний орган спеціального призначення. Основними принципами діяльності Державної прикордонної служби України є: законність; повага і дотримання прав та свобод людини та громадянина; позапартійність; безперервність; поєднання гласних, негласних та конспіративних форм і методів діяльності; єдиноначальність; колегіальність при розробці важливих рішень; взаємодія з органами державної влади, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями при здійсненні покладених на Державну прикордонну службу України завдань; відкритість для демократичного цивільного контролю.

Діяльність Державної прикордонної служби України провадиться на основі дотримання прав і свобод людини і громадянина. Неправомірне обмеження прав і свобод людини неприпустиме і тягне за собою відповідальність згідно із законом.

Відомчі стандарти культури прикордонної служби (далі – відомчі стандарти) встановлюють вимоги до персоналу Державної прикордонної служби під час виконання ним завдань з охорони державного кодону. Метою запровадження стандартів є визначення єдиних деонтологічних вимог прикордонного відомства до культури спілкування, зовнішнього вигляду, виконання завдань прикордонної служби та стану робочого місця прикордонника, яких повинен дотримуватися персонал.

Персонал Державної прикордонної служби України під час виконання своїх обов'язків повинен дотримуватися вимог Кодексу добросесної поведінки персоналу Державної прикордонної служби України (схваленого рішенням колегії Державної прикордонної служби України від 8 квітня 2008 року), має бути зразком високої культури, скромності й витримки, берегти військову честь, захищати свою і поважати гідність інших людей, уміло поєднувати повсякденну вимогливість з дотриманням прав і свобод. Основними принципами відомчих стандартів (деонтологічними принципами) є:

законність дотримання Конституції України, законів України, інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів, однією із сторін яких є Україна;

дотримання прав і свобод людини – під час виконання своїх обов'язків персонал зобов'язаний дотримуватися основних прав і свобод людини, ставитись однаково до всіх осіб;

конфіденційність – забезпечення безпеки і конфіденційності внутрішньої інформації, отриманої в ході виконання службових обов'язків;

готовність до сприяння – здатність слухати і вирішувати проблеми людей, що опинилися в складній ситуації, або направляти в інші інстанції у випадках, які виходять за межі обов'язків або компетенції;

професіоналізм – правильне і відповідальне застосування своїх теоретичних знань і практичних навичок під час виконання завдань з охорони кордону;

пошана – належне ставлення до осіб, колег, старших начальників, підлеглих, їх прав і свобод, а також до установ, законів, норм етики і культури;

транспарантність – забезпечення доступу населення до публічної інформації відповідно до чинного законодавства;

неупередженість – об'єктивне ставлення до будь-якої особи;

пріоритет публічного інтересу – суспільні інтереси ставляться вище за особисті під час виконання службових обов'язків.

Згідно з відомчими стандартами культури прикордонної служби прикордонник повинен:

уникати поведінки, яка могла б призвести до втрати довіри населення, бути дисциплінованим і підтримувати престиж Державної прикордонної служби України, виконувати обов'язки, передбачені посадою;

поводитися цивілізовано і ввічливо, бути уважним, чемним і професіоналом у своїй справі;

застосовувати силу як виняткові заходи відповідно до вимог Закону України «Про Державну прикордонну службу України», Інструкції про застосування зброї, бойової техніки, озброєння кораблів (катерів), літаків і вертольотів Державної прикордонної служби України, спеціальних засобів та заходів фізичного впливу під час охорони державного кордону та виключної (морської) економічної зони України й адекватно ступеню суспільної небезпеки дій правопорушників, поважати людську гідність. Уразі виявів фізичного насильства або реальних погроз застосування фізичної сили чи вогнепальної зброї діяти упевнено, у межах чинного законодавства;

виявляти самовладання, стриманість, комунікабельність, здатність до вирішення конфліктних ситуацій;

з метою захисту й легкого розпізнавання під час службової діяльності носити знаки розрізнення та екіпіровку, передбачені чинним законодавством;

відрекомендовуватися під час виконання службових обов'язків, сприяючи, таким чином, здійсненню суспільного інтересу,

забезпечуючи свою безпеку і створюючи необхідні передумови для прийняття особистої відповідальності за свої дії або бездіяльність;

надавати інформацію про чинне законодавство в межах своєї компетенції.

Протягом останніх десяти років розвитку прикордонного відомства постійна увага приділялась дотриманню його представниками законності, поваги до особи, витримки, справедливості, толерантності. Суттєву роль у цьому відіграли такі документи, як Кодекс добросовісної поведінки персоналу Державної прикордонної служби України, та «Відомчі стандарти культури прикордонного контролю». Ці та інші відомчі документи мали велике значення для формування у прикордонників знань загальних міжнародних вимог до рівня культури поведінки та спілкування представників прикордонного відомства, до зовнішнього вигляду та стану робочого місця прикордонника. На його основі, а також з урахуванням принципів, викладених у Кодексі шенгенських кордонів, було розроблено практичні посібники «Відомчі стандарти культури прикордонної служби» та «Правила поведінки персоналу Державної прикордонної служби України з метою запобігання корупції». Правила поведінки щодо запобігання корупції мають мету довести до персоналу ДПСУ потенційно небезпечні ситуації, в яких можна мимоволі бути втягнутим до корупційних дій, а також нагадати про сумлінне виконання обов'язків та дотримання правових норм. Відомчі стандарти культури прикордонної служби (далі – відомчі стандарти) встановлюють вимоги до персоналу Державної прикордонної служби під час виконання ним завдань з охорони державного кодону. Метою запровадження стандартів є визначення єдиних вимог прикордонного відомства до культури спілкування, зовнішнього вигляду, виконання завдань прикордонної служби та стану робочого місця прикордонника, яких повинен дотримуватися персонал.

Висновок. Отже, результатом виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на деонтологічних засадах є деонтологічна вихованість, яка полягає у сформованості деонтологічних якостей, деонтологічної свідомості, деонтологічної культури та на її основі – деонтологічної компетентності. Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми – виховання майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах деонтології. **Перспективними** напрямками подальших досліджень можуть бути: визначення завдань, змісту, обґрунтування форм і методів деонтологічного виховання, адекватних сучасному стану суспільного розвитку, вищої військової освіти.

Література

1. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
2. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / А. В. Галімов. – Хмельницький : НАДПСУ, 2004. – 376 с.
3. Грязнов І. О. Система морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / І. О. Грязнов. – Хмельницький : НАДПСУ, 2004. – 370 с.
4. Діденко О. В. Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : монографія / О. В. Діденко. – Хмельницький : НАДПСУ, 2009. – 476 с.
5. Ставицький О. М. Системний підхід до процесу формування професіоналізму майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі професійного виховання / О. М. Ставицький // Збірник наукових праць № 57. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. – Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2011. – С. 86–90.
6. Торічний О. В. Педагогічні умови формування інформаційної культури у майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / О. В. Торічний, А. М. Білорус, Є. С. Царьова. – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2013. – 176.
7. Військове виховання: історія, теорія та методика : навчальний посібник ; за ред. В. В. Ягупова. – К. : «Graphic&Design», 2002. – 560 с.
8. Педагогічні основи навчально-виховного процесу в Державній прикордонній службі України : навчальний посібник. – Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2005. – 146 с.
9. Сичевський Ю. О. Формування відповідальності як професійно-особистісної якості у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук / Ю. О. Сичевський. – Хмельницький, 2008. – 257 с.
10. Гашук В. А. Обґрунтування педагогічної технології деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників / В. А. Гашук // // Наук. вісник Чернів. ун-ту : збірник наук. праць «Педагогіка та психологія» / наук. ред. Руснак І. С. – Чернівці : Рута, 2014. – Вип. 705. – С. 38–47.

**ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ
ОФИЦЕРОВ-ПОГРАНИЧНИКОВ****В. И. Мирошниченко**

В статье обосновываются деонтологические основы воспитания будущих офицеров-пограничников. Обращается внимание на внедрение ведомственных стандартов, определяющих единые деонтологические

требования пограничного ведомства к культуре общения, внешнего вида, выполнение задач пограничной службы и состояния рабочего места пограничника, которых должен придерживаться персонал. Среди основных принципов ведомственных стандартов (деонтологических принципов) указываются следующие: законность; соблюдение прав и свобод человека; конфиденциальность; готовность к содействию; профессионализм; уважение; транспарантность; беспристрастность.

Деонтологические основы воспитания рассматриваются как два тесно взаимосвязанных между собой компонента: личностно-мировоззренческий и профессионально-педагогический. Причем второй из них является доминирующим.

Автор приходит к выводу, что результатом воспитания будущих офицеров-пограничников на основе деонтологических принципов является деонтологическая воспитанность, которая заключается в сформированности деонтологических качеств, деонтологического сознания, деонтологической культуры и на ее основе - деонтологической компетентности.

Ключевые слова: будущие офицеры-пограничники, деонтологические основы воспитания, деонтология, юридическая деонтология, ведомственные стандарты, деонтологические принципы.

DEONTOLOGICAL PRINCIPLES OF EDUCATION OF FUTURE OFFICERS OF BORDER GUARDS

V. Mirosnichenko

The article justified deontological principles of education of future officers of border guards. Attention is drawn to the introduction of departmental standards defining ethical requirements only border agency for cultural communication, appearance, performance objectives Border Service and the state of workplace border guards which staff must comply.

The main principles of sectoral standards (deontological principles) shall include the following: legality; rights and freedoms; confidentiality; preparedness assistance; professionalism; respect; transparentnist; impartiality. Deontological principles of education are considered two closely interrelated components: personal and ideological and professional teaching. And the second one is dominant. Implementation of deontological principles of education of future officers of border guards is like outside the classroom (introduction of departmental standards Border Service) and in the classroom, where a significant role explore «legal ethics». As a result of the study course «legal ethics» future officers, border guards must be able to: apply the acquired knowledge for further practical study i purchase specialty in law enforcement; in practice in daily life acquired knowledge of professional culture police.

The author concludes that the result of the education of future officers at the border are deontological principles deontological education, which is formed of

deontological qualities deontological consciousness deontological culture and based on it - deontological competence.

Keywords: *future officers, border guards, deontological principles of education, ethics, legal ethics, departmental standards, deontological principles.*

Мірошніченко Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент начальник (завідувач) кафедри теорії та історії держави і права Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна).

E-mail: miroshnichenkovalentina2011@mail.ru

Miroshnichenko Valentyna Ivanivna - Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Theory and History of State and Rights of the National Academy of State Border Service named after Bohdan Khmelnytsky (Khmelnysky, Ukraine). E-mail: miroshnichenkovalentina2011@mail.ru

УДК 378.1:37.0174

УНИВЕРСИТЕТ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ИНСТИТУТ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ЦЕННОСТЕЙ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

С. Ф. Рашидов

В статье на основе теоретического анализа определена роль современного университета как социокультурного института в воспитании у студенческой молодежи ценностей гражданского общества.

Ключевые слова: *университет, ценности, ценности гражданского общества.*

Постановка проблемы. В соответствии с преамбулой Великой Хартии Университетов будущее человечества зависит от культурного и научно-технического развития, которое происходит в центрах культуры, знания, исследований – учреждениях высшего образования. Культурное, социальное и экономическое будущее общества требует значительного и постоянного вклада в дело воспитания, что способствовало бы бережному отношению к окружающей среде и самой жизни.

В условиях, когда общество переживает глубокий кризис ценностей, роль университета в содействии защите и укреплению нравственных и духовных ценностей, воспитании молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности, возрастает. В демократической политической системе университет становится реальной силой формирования не только пространства образовательной культуры, интеллектуальной среды, но и гражданского общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Проведенный анализ педагогической, социологической и философской литературы свидетельствует о том, что проблема воспитания студентов как активных граждан демократического общества в университетской среде была предметом исследования в трудах отечественных и зарубежных ученых, таких как: Дьюи Дж., Кравцов А., Ле Гофф Ж., Титаренко Л., Ортега-и-Гассет Хосе, Попович М., Пролеев С., Хюфнер К. и др.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. В научно-педагогической литературе деятельность университета как социального института формирования ценности гражданского общества не получила должного освещения, а имеющиеся публикации носят или узкий, или поверхностный характер. Конечно, в небольшой статье нет возможности полно и всесторонне осветить проблему, мы ставим своей задачей выявить наиболее важные аспекты ее и предложить некоторые направления дальнейших исследований.

Цель статьи – на основе теоретического анализа определить роль современного университета в формировании ценностей гражданского общества у студенческой молодежи.

Изложение основного материала исследования. Университет – это особый социальный институт, призванный прежде всего дать высшее образование своим учащимся – студентам. Вместе с тем университет играет определяющую роль в формировании ценностей гражданского общества у студенческой молодежи.

Уже первые европейские университетские учреждения стремились утверждать и отстаивать свою независимость, что выразилось в идее университетской автономии. За Болонским университетом постепенно закрепилась слава автономного интеллектуального центра Европы.

Примечательно, что в период формирования первых европейских университетов их положение задавалось достаточно высокой степенью академической свободы, мобильности и автономии.

В первую очередь заслуживает внимание то, что именно западноевропейские университеты через своих преподавателей и студентов внесли огромный вклад в зарождение гражданского общества на Западе. Университет не только поддерживал функционирование социальных подсистем (интеллектуальной, светской и духовной), но и через формируемую им среду активно влиял на общество в целом, содействуя его развитию в соответствии с объективными тенденциями.

В средневековом университете студенты имели определенные демократические права и академические свободы. Зачастую студенты обладали большим весом и влиянием, чем в современных учреждениях высшего образования. Студенческая гильдия в Болонье избирала и смещала ректора и профессоров, штрафовала преподавателя, если лекция начиналась и не заканчивалась по звонку, или если курс лекций был еще не дочитан к концу семестра и т. д. Из-за недовольства студентов часто преподаватели становились безработными.

Университет обладал правом самостоятельного выбора содержания и формы образования; постепенно они приобретали академическую свободу во взаимоотношениях с церковью и государством.

Студенты и преподаватели первых европейских университетов могли свободно перемещаться (изначально университеты не имели постоянного «места обитания») и распространять знания и культуру разных народов по всему континенту (*peregrinatio academica*). Тем самым в Средние века в Европе сформировалась уникальная интеллектуальная среда, не знавшая географических и политических границ, свободная от национального законодательства.

В Средние века европейской истории университетам удалось сформировать особое академическое пространство для зарождения интеллигенции, которая обрела уникальный социальный статус. В европейское средневековье «знание, воплощенное университетами, очень скоро приняло вид силы, порядка. Это была Ученость, – отмечает французский медиевист Жак Ле Гофф, – вознѣшшаяся наравне со Священством и Властью. Университариум также стремились самоопределиться как интеллектуальная аристократия, обладающая своей особой моралью и своей собственной системой ценностей» [4, с. 122].

Университеты как «центры знания» были проводниками идей и ценностей гражданского общества – свободы, автономии, достоинства, справедливости, толерантности, поликультурности и т. д. В этих стенах

воспитывались суверенные, ответственные и критически мыслящие личности. Демократический и интернациональный характер позволил университетам стать реальной силой формирующегося пространства европейской образовательной культуры, интеллектуальной среды и гражданского общества. Таким образом, исторически европейский университет – это «опыт свободы, опыт достоинства интеллектуала и гражданина» [8, с. 32].

Предназначение современного университета включает в себя, помимо обучения и проведения научных исследований, внесение постоянного вклада в развитие общественного устройства и восприятие базовых ценностей общества, поддержку демократической гражданственности, а также обучение критическому мышлению и способности противостоять манипуляции.

Приведем (с некоторыми сокращениями) заслуживающие внимания важнейшие задачи и ценности высшего образования, определенные ЮНЕСКО, а именно: обеспечивать подготовку высококвалифицированных выпускников и ответственных граждан, способных удовлетворять потребности во всех сферах человеческой деятельности; обеспечивать воспитание в духе гражданственности и подготовки к активному участию в жизни общества, придерживаясь глобального мировоззрения, с целью укрепления прав человека, устойчивого развития, демократии и мира в духе справедливости; обеспечивать образование, которое воспитывает информированных граждан, способных к анализу, поиску и решению общественных проблем и берущих на себя социальную ответственность; создавать и распространять знания с целью оказания помощи в области культурного, социального и экономического развития; помогать понимать, интерпретировать, сохранять, расширять, развивать и распространять национальные и региональные, международные и исторические культуры в условиях культурного плюрализма и разнообразия; содействовать защите и укреплению общественных ценностей, обеспечивая воспитание молодежи в духе ценностей, составляющих основу демократической гражданственности [2].

Центральную задачу университета в этом направлении определил в своей работе «Миссия университета» испанский философ прошлого века Х. Ортега-и-Гассет: «...просветить человека, приобщить его к полноте культуры своей эпохи, открыть ему с ясностью и необходимостью огромный настоящий мир, в который он должен втиснуть свою жизнь, чтобы она стала аутентичной» [5].

Одной из базовых идей, лежащей в основе новой концепции университета, по мнению белорусского ученого Л.Г. Титаренко, является воспитание у студентов гражданских качеств. Университеты в современном обществе должны стать носителями ценностей гражданского общества – автономии личности, достоинства, свободы, толерантности, поликультурности – и играть ключевую роль в их поддержании, – считает автор. «...поскольку одна из задач глобального развития также предполагает глобальное развитие гражданского общества, утверждение его ценностей и принципов функционирования в глобальном сообществе. Будучи вовлеченным в общественную жизнь, университет может распространять общедемократические ценности в обществе, приобщать каждого человека к этим ценностям, служить общепризнанным посредником в разрешении возможных конфликтов» [10].

Университет как социальный институт должен всячески способствовать утверждению и насаждению высочайших моральных норм, которые жизненно важны для академического, культурного и гражданского становления преподавателей и студентов, а также влияют на моральный облик общества в целом. Моральные ценности и этические нормы не должны быть декларативными. «Нужно добиться уважения к ним и реализовать их на практике во всех аспектах работы университетов – не только преподавания и исследований, но и внутреннего управления и отношений со сторонними участниками» [1].

В соответствии с преамбулой к Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г., высшие учебные заведения, их сотрудники и студенты должны: сохранять и расширять свои основные функции, соблюдая во всей своей деятельности научную и интеллектуальную этику и требовательность; обладать возможностями для того, чтобы выступать по этическим, культурным и социальным проблемам при полной независимости и со всей ответственностью; повышать эффективность своих функций критического осмысления и предвидения путем постоянного анализа возникающих социальных, экономических, культурных и политических тенденций; использовать свой интеллектуальный потенциал и свой моральный авторитет для защиты и активного распространения универсально признанных ценностей, включая мир, справедливость, свободу, равенство и солидарность; пользоваться полной академической свободой и автономией, понимаемыми как комплекс

прав и обязанностей, будучи при этом полностью ответственными и подотчетными перед обществом и т. д. [9].

Современное научное сообщество (и не только) прослеживает складывающиеся в университетской среде и некоторые деструктивные составляющие. Киевский философ С. Пролеев считает, что украинские высшие учебные заведения не соответствуют идее современного университета, поскольку в них отсутствует важнейший социальный персонаж – независимый компетентный интеллеktуал [8, с. 37].

Показателен в этом отношении документ, выпущенный Ватиканской Конгрегацией по католическому образованию, бьющий тревогу по поводу нарастающих негативных тенденций в учреждениях высшего образования. По мнению католической церкви, существует опасность пассивного подчинения современного университета господствующим культурным влияниям – он часто перестает быть «общиной студентов и преподавателей, объединенных поиском истины», став простым инструментом в руках государства и главенствующих политических или экономических сил. Студенты часто посещают университет, не находя там условий для формирования личности, которые оказывали бы содействие в выяснении смысла жизни, в раскрытии ценностей и идеалов. Они живут в состоянии неопределенности и возрастания «экзистенциального вакуума» (В. Франкл), к которым добавляется бремя тревоги за свое будущее. Часто студенты, оказавшиеся вдали от родных семей, в чужом окружении, страдают от одиночества. А учреждениям высшего образования часто недостает доброжелательности к учащимся и стремления поддержать их; общение с преподавателями часто ограничено, и студенты оказываются лишены помощи в решении задач, связанных с приспособлением к новым условиям. «Во многих среднеразвитых странах государственные власти используют университеты просто как своеобразные «резервации», чтобы уменьшить проблемы, порожденные недостаточным трудоустройством среди молодежи» [7].

Вместе с тем, как внутреннее законодательство Украины, так и международные образовательные документы содержат в себе положения, определяющие предназначение современных университетов – подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества.

Всеобщая декларация прав человека так определяет задачи образования: «Образование должно быть направлено на полное развитие человеческой личности, увеличение уважения к правам

человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами» [6, с. 35].

В документах Совета Европы называются четыре функции высшей школы: всестороннее развитие личности (забытое постсоветской педагогикой); умножение и сохранение фонда знаний; трансферт знаний и технологий; развитие способности граждан участвовать в формировании демократического общества.

Последний аспект высшего образования отмечен во многих документах Болонского процесса: Болонской Декларации, Пражском и Берлинском Коммюнике. В Лондонском Коммюнике сформирован следующий спектр задач вузов: подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества; личностное развитие студенческой молодежи; профессиональная подготовка студентов к рынку труда; стимулирование исследовательской и инновационной деятельности. В Бергенском Коммюнике оговаривается, что европейское пространство высшего образования организовано в три уровня, где каждый уровень готовит студента к рынку труда, постоянному повышению квалификации и активной гражданской позиции.

В документе, принятом Европейским студенческим союзом (ESU) под названием «Гетеборгская декларация студентов» говорится о вузах как важных действующих структурах гражданского общества и необходимости вовлекать всех членов сообщества высшего образования в социальную и гражданскую жизнь.

Университеты должны способствовать формированию новой ценностной системы общества – открытой, толерантной, способной обеспечить становление гражданина и патриота, консолидировать общество на основе прав и свобод человека. «Условием становления развитого гражданского общества, в соответствии с Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке, является подготовка образованных, моральных, мобильных, конструктивных и практических людей, способных к сотрудничеству, межкультурному взаимодействию, которые имеют глубокие чувства ответственности за судьбу страны, её социально-экономическое процветание» [4].

Университет – это «центр знаний» и социальный институт формирования у студентов ценностей гражданского общества, свободной личности, умеющей выбирать модели поведения, не противоречащие нравственности и общечеловеческим ценностям.

Образованный человек – это не столько «человек знания», который относится к нему как к благу, сколько подготовленный к участию в жизни гражданского общества, со сформировавшимся мировоззрением, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный понимать другого человека и другую культуру, решить проблему идентичности – национальной, культурной, духовной.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Для успешного функционирования современным обществам обязательны учреждения, законы и институты гражданского общества с демократической культурой. Демократия, в конечном счете, зависит от активного участия образованных граждан. Ключевую роль в развитии демократической культуры играют университеты и университетское образование.

Образование, получаемое в университете, является важнейшей опорой прав человека, демократии, устойчивого развития и ключевым фактором в формировании ценностей гражданского общества у студенческой молодежи.

Перспективами последующих исследований могут быть условия и факторы, способствующие воспитанию у студентов ценностей гражданского общества в университетском образовательном пространстве. Таковыми, на наш взгляд, являются: диалоговое взаимоотношение преподавателей и студентов; доверие внутри академического сообщества; университетская автономия, академическая свобода и академическая мобильность.

Литература

1. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kbsu>.
3. Ле Гофф Ж. Университеты и государственная власть в Средние века и эпоху Возрождения // Другое Средневековье. Время, труд и культура Запада. – Екатеринбург, 2000. – С. 113-122.
4. Национальна доктрина розвитку освіти [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kraina.org.ua/ru/mate>.
5. Ортега-и-Гассет Хосе. Місія Університету [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.management.com.ua/vision/vis009.html>
6. Права людини: Збірник документів / Укладач: Рашидов С.Ф. – Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – 236 с.

7. Присутствие Церкви в университете и университетской культуре [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://diakonia.narod.ru/lib/cerk_na_unive.htm
8. Пролеєв С. Культурно-історичне покликання університету // Покликання університету: 36. наук. пр./Відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «Янко», «Веселка», 2005. – 304 с. С. 31-38.
9. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (По результатам 29-ой сессии Генеральной конференции Организации Объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://un.by/f/file/Recommendations.pdf>
10. Титаренко Л.Г. Миссия университетского образования в условиях глобализации общества [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://charko.narod.ru/tekst/N2_2002/03-Titarenko.html

УНІВЕРСИТЕТ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ЦІННОСТЕЙ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

С. Ф. Рашидов

У статті на основі теоретичного аналізу визначена роль сучасного університету як соціокультурного інституту у формуванні цінностей громадянського суспільства у студентської молоді.

***Ключові слова:** університет, цінності, цінності громадянського суспільства.*

UNIVERSITY AS A SOCIAL AND CULTURAL INSTITUTE OF FORMATION OF STUDENTS' VALUES OF CIVIL SOCIETY

S. F. Rashydov

The role of the modern university in formation of civil society values of student's youth are defined in the article on the basis of theoretical analysis.

***Keywords:** university, values, civil society.*

Рашидов Сейфулла Фейзуллайович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна).
E-mail: seifulla.rashydov@me.com

Rashydov Seyfulla Feyzullayovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Pedagogy of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: seifulla.rashydov@me.com

УДК 37.036

ХУДОЖНІ ПОТРЕБИ В СТРУКТУРІ ДУХОВНОГО СВІТУ ЛЮДИНИ

С. С. Рашидова

У статті визначені поняття «духовність», «духовний світ людини», «художні потреби»; визначена структура духовного світу людини; виявлено місце і роль художніх потреб у структурі духовного світу людини.

Ключові слова: *духовність, духовний світ людини, структура духовного світу людини, художні потреби, мистецтво.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Науково-технічний прогрес, розвиток технологій чинять на культуру як конструктивний, так і деструктивний вплив. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта в умовах інформатизації і технологізації усіх процесів продовжує шлях до технологічності, алгоритмізації знань і умінь, направленості на професіоналізм і забуває або відсуває на задній план основи духовності – людяності, естетичного та етичного ставлення до навколишнього світу, до людей, до самого себе. Прагматизм і риночні відносини пронизали усі сфери життя. Жорстокість і егоїстичні потреби часто становлять основу існування людини. І повсякденне життя, і війна на сході України вскривають ці нариви на тілі суспільства і прогалини в освіті та вихованні, духовному світі людини, що знаходить вияв у діях, діяльності, поведінці, поступках. Тому до нагальних завдань середньої і вищої шкіл слід включати завдання, пов'язані з розвитком чи корекцією духовного світу учнівської і студентської молоді.

«Вдивляючись в свій духовний горизонт, людина набуває властивостей суб'єкта власної долі та долі оточуючих його людей, який завдяки своїй діяльності, виступає як відособленість природної визначеності почуттів, темпераменту, таланту, характеру, волі. У силу цього людина як би виходить зі світу об'єктивної реальності (фізично залишаючись в ній) і створює світ власної духовності» [11].

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Всі досягнення

людства, що складають матеріальну і духовну культуру, є проявами духовності. Духовність є предметом досліджень філософів, культурологів, психологів, педагогів. У статті ми зверталися до наукових розвідок Т. Антоненко, А. Клименка, Є. Осичнюка, С. Сичової, Ю. Фокіна, В. Франкла, Ю. Хрустальова, Г. Шевченко щодо основ духовності та духовного світу людини; О. Леонтєва, Г. Мусіна – щодо феномену духовних потреб; Н. Миропольської, О. Нікітіна, Г. Шевченко – щодо художніх потреб і впливу мистецтва на духовний світ людини.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Однак навколо феномена духовності ніколи не вщухали суперечки. Художня потреба і по теперішній час не є остаточно вирішеною проблемою. Тим більше не розглядалася вона у ракурсі означеної проблеми.

Тому **завданнями статті** є визначення понять «духовність», «духовний світ людини», «художні потреби», виявлення структури духовного світу людини, місця і ролі художніх потреб у структурі духовного світу людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. «Нерідко поняттю «духовність» філософи надають вищий, мало не сакральний зміст, який повинен бути зрозумілим кожній людині без будь-яких пояснень... У народному тлумаченні духовність – це дерзання духу, що спрямовують людину до світлих ідеалів: істини, добра, любові і краси. У релігії – це прояв божественної сили, що піднімає особистість над буденним життям та надає моральний сенс і особливе значення її діяльності. У філософії – це таємнича творча енергія, що пробуджує натхнення (дух творчості) у художників, літераторів, науковців, медиків та інших фахівців. Філософи стверджують, що духовність цілеспрямовано підносить реальні особистісні цінності, надаючи людському буттю сенс перебування у Всесвіті. Життєвий шлях – це постійне звернення до духовності, яка пробуджує в людині позитивну життєву енергетику» [11].

Духовність людини визначають як комплекс її моральних якостей і психологічних задатків, що об'єктивно злита з інтересами суспільного життя і потребами самої особистості [11].

Духовний світ людини залежить від ряду факторів: середовища, обставин, виховання і самовиховання.

Духовний світ людини – це складне явище, до якого відносять свідомість, волю, темперамент, емоції, характер, пам'ять; сукупність індивідуальних якостей та засвоєних індивідом цінностей.

«Духовний світ – це такий стан суспільних організмів, який спонукає до пізнання дійсності, творчості, морального пошуку, емоційно насиченого духовного спілкування і т.п., що так чи інакше проявляється в духовних потребах» [5, с.153].

Ю. М. Хрустальов аналізує світський і релігійний підходи до визначення духовності: «І якщо одні (віруючі) абсолютно впевнені, що справжня духовність – це шлях до Бога, то інші доводять, що духовність – це внутрішня (іманентна) енергетична міць людської особистості, яка її гуманітарно звеличує та ідейно надихає на творчі справи та творчі дії. Людина, вихована на базі суто світської духовності, почуває себе морально відповідальною за свої дії перед людьми. Світська духовність робить індивіда сильним і гуманним ... Кожен індивід повинен навчитися розвивати в собі твердість духу як єдину цілісність, що включає розум, здоровий глузд, гарячі почуття і залізну волю» [11].

На два типи людини і відповідного вияву її духовного світу в образній формі вказує В. Франкл, задаючись питанням: «Що ж таке людина?». «Це істота, яка винайшла газові камери, але це й істота, яка йшла в ці газові камери з гордо піднятою головою і молитвою на вустах» [10, с. 155]. Тож, стрижнем духовності виступає моральність.

С. Г. Сичова наполягає, що виявом духовності є творчість: «Сенс нашого існування у творчості духовної та матеріальної культури. У цьому і наше безсмертя. Але будь-який акт творчості припускає наявність духовного світу людини, що розвивається» [8].

Професор Г. П. Шевченко вводить у науковий обіг поняття духотворчості та визначає духотворчість як «процес збагачення і творення духовного світу людини, насичення його цінностями освіти, культури, науки, гуманізму, високої моралі, морально-естетичних вчинків, зміцнення людського духу, виховання серця, готового до добрих і світлих справ» [12, с. 26].

У духовному світі виявляється ступінь усвідомлення людиною сутності світу свого буття і своєї власної сутності. Для духовного світу особи притаманна суб'єктивність бачення, розуміння, аналізу, оцінки явищ дійсності. Кожна людина по-своєму, саме так, а не інакше бачить, розуміє світ, аналізує й оцінює явища, процеси. На цій основі вона визначає своє ставлення до світу, до інших людей, до себе. Зміст

духовного світу особи є показником ступеня її самоствердження як людини [7].

Духовний світ людини ширше свідомості, він фундаментальний і первинний. Ця сфера психічного включає в себе також і несвідоме, виступає синтезом «Я» і «Воно». Це та область людської екзистенції, де сплетені емоційне і раціональне, об'єктивне і суб'єктивне, речове і духовне, фізичне і психічне, феноменальне і ноуменальне, тварне і Божественне, розумне і ірраціональне [8].

Т. Л. Антоненко доходить висновків, що в психології світ власне людського в людині визначають як ціннісно-смыслову сферу [1, с. 59], а важливою ознакою ціннісно-смыслові сфери особистості називає духовність [1, с. 61]. Дослідниця підкреслює пряму залежність між вищими потребами і духовним світом людини: «Чим вищі потреби людини у збагаченні свого життя різноманіттям цінностей, тим більш яскравим і наповненим глибоким змістом воно стає» [1, с. 48].

Одже, духовний світ людини – цілісне, але складне інтегративне явище.

Схематично структуру духовного світу особистості можна представити в такий спосіб [7] (див. рис.1).

Це складна система, елементами якої, за А. Клименком, є:

- 1) духовні потреби у пізнанні навколишнього світу, в самовираженні засобами культури, мистецтва, інших форм діяльності, у користуванні досягненнями культури та ін.;
- 2) знання про природу, суспільство, людину, самого себе;
- 3) переконання, тверді погляди, що засновані на світогляді і визначають людську діяльність у всіх її проявах і сферах;
- 4) віра в істинність тих переконань, які розділяє людина;
- 5) здатність до тих чи інших форм соціальної діяльності;
- 6) почуття та емоції, в яких виражаються відносини людини з природою і суспільством;
- 7) цілі, які людина свідомо ставить перед собою, ідеально передбачаючи результати своєї діяльності;
- 8) цінності, що лежать в основі ставлення людини до світу і самої себе, додають сенс її діяльності, відображають її ідеали [2].

С. Г. Сичова в духовному світі людини виділяє стрижневі спрямовуючі:

- 1) когнітивні здібності;
- 2) здатності відчуження;
- 3) потреби [8].

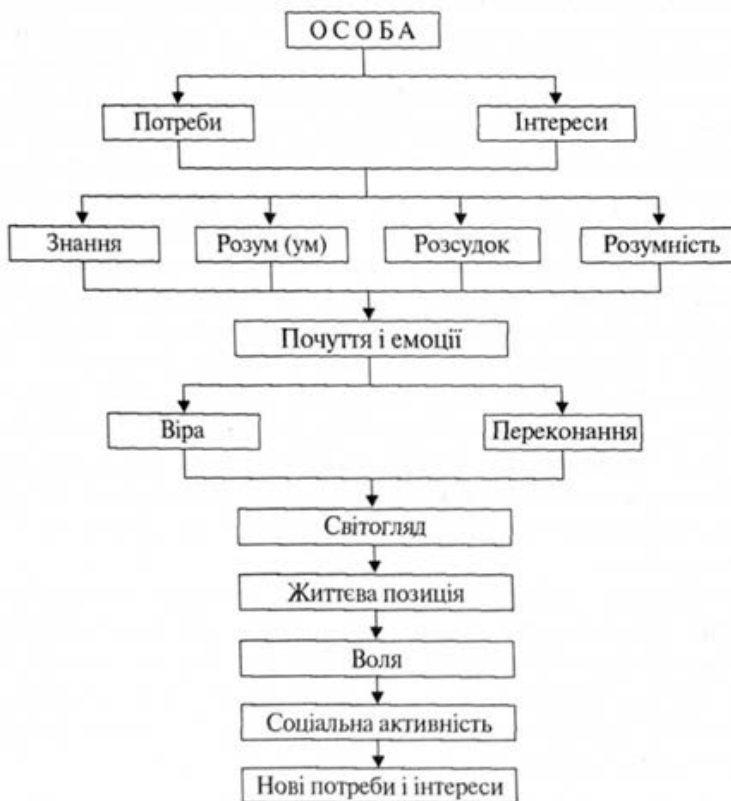


Рис. 1.

Тож, потреби – один із важливих структурних елементів духовного світу. Вони виступають силою, що рухає діями людини, спрямовує її діяльність, життя, духовний світ.

Перш ніж відповісти на питання, яке ж місце у структурі духовного світу особистості займають саме художні потреби, визначимо поняття «художні потреби» і їх місце серед потреб.

Художні потреби – це потреби у споживанні чи створенні художнього продукту, твору мистецтва, потреби у художньо-творчій діяльності.

Їх відносять до розряду вищих потреб: культурних (К.В. Дорофєєва, Ю.Є. Зіятдинова), соціальних (М. Кветной), духовних (Г.Х. Мусін, І.І. Яшкіна), «предметно-функціональних» (О.М. Леонтєв). Духовний світ людини спрямовується насамперед її «предметно-функціональними», духовними потребами, які ми будемо визначати як образи свідомості, що спонукають людину до дії.

Потребнісний підхід дозволяє виділити три суттєві особливості в плані дослідження духовного світу: 1) духовний світ своєю предметно-практичною основою має потребу; 2) духовний світ є потреба; 3) духовний світ виступає регулятором потреб [5, с. 127-128].

Духовний світ реалізується як діяльно-перетворюючий феномен. У зазначеному процесі особливе місце належить духовним потребам, які в структурі духовного світу відрізняються тим, що вони найбільш активні, сприйнятливі, через них здійснюється вибіркове, діяльно-перетворююче ставлення індивіда до матеріальної та духовної дійсності. Оскільки в духовному світі злиті воедино розум, почуття, воля, свідомість тощо, то в ньому концентровано виражаються інформаційно-пізнавальні, оціночно-спонукальні, регулятивно-вольові та інші сторони духовного освоєння дійсності, які переломлюються в ньому через систему знань, мотивів, ціннісних орієнтацій, соціальних установок, почуттів, настроїв, уявлень, вольових імпульсів і т.п., знаходячи завершення в духовних потребах. При цьому дійсність освоюється кожною людиною індивідуально, формуючись у цілісний погляд. Тут духовні потреби завдяки своїм функціональним характеристикам виступають, з одного боку, інтегруючим фактором, а з іншого – основним індикатором цілісності [5, с. 146-147].

На думку Г. Х. Мусіна, найважливіша тенденція прогресу суспільства полягає у всеосяжному процесі (особистісному і громадському) справжнього олюднення духовних потреб, надання їм гуманістичної спрямованості. При цьому духовні потреби завдяки своїм функціональним характеристикам, з одного боку, проявляються інтегруючим чинником, з іншого – основним індикатором цілісності духовного світу, визначаючи принципи його активності та детермінованості [5, с. 171].

О. Леонтєв пояснює виникнення цих потреб, які можуть існувати тільки при наявності «плану свідомості», з розвитком духовного виробництва (науки, мистецтва, літератури, кіно, театру тощо) [3].

Відповідно наявність духовного виробництва дає підстави говорити, що воно є проявом і результатом духовного світу людини. В

одночас результати духовного світу людини (наприклад, наукові монографії, твори мистецтва, художні твори письменників) виступають засобом формування духовного світу іншої людини (споживача духовного продукту).

Тож, до духовного виробництва відносять і твори мистецтва, і результати (продукти) різних видів художньої діяльності (як самодіяльності), що, у свою чергу, є результатом розвиненості художніх потреб.

Розвинута (чи стійка) художня потреба сприяє розкриттю задатків і розвитку художньо-естетичних, художньо-творчих, творчо-перетворюючих здібностей. «Здібності – похідне від потреби людини з максимальною силою висловити своє ставлення до світу, перевівши його на мову діяльності» [6, с. 42].

Це положення знаходить підтвердження у різноманітності форм виявлення художніх потреб. Приведемо їх:

художня потреба як потреба в художній творчості (як творчому процесі, творчій діяльності);

художня потреба як потреба у самореалізації;

художня потреба як потреба в освоєнні культурних, художньо-естетичних, загальнолюдських, національних цінностей;

художня потреба як естетична потреба;

художня потреба як потреба у пізнанні;

художня потреба як потреба у спілкуванні (діалогічна, комунікативна функція мистецтва);

художня потреба як потреба в трансляції чи освоєнні смислів;

художня потреба як потреба у поєднанні існуючої дійсності і суб'єктивної реальності;

художня потреба як потреба в новому бутті;

художня потреба як потреба у віртуальному світі;

художня потреба як потреба у самоперетворюванні;

художня потреба як потреба в катарсисі;

художня потреба як потреба в саморегуляції;

художня потреба як потреба у професійному зростанні;

художня потреба як потреба в оновленні, оживленні емоцій, відчуттів;

художня потреба як потреба в насолоді, розвагах, задоволенні.

Запропоновані форми художніх потреб, з огляду на структуру духовного світу людини, можна розглядати і як нові потреби, що виникли у результаті стійкої художньої потреби людини.

Розглядаючи художню потребу в структурі духовного світу людини та підкреслюючи її надзвичайне значення, слід відзначити надважливу роль мистецтва у формуванні духовного світу людини, тому що саме мистецтво виступає засобом формування художньої потреби і містить потужної сили духовний потенціал (культурний, інтелектуальний, моральний, естетичний, емоційно-чуттєвий тощо).

Вчені-педагоги з естетичного виховання школярів і студентської молоді підкреслюють важливе значення мистецтва як для формування художніх потреб, так і для розвитку духовного світу людини.

За слушним зауваженням Н. Є. Миропольської, «мистецтво, як ніяка інша форма суспільної свідомості, сприяє духовному вдосконаленню людей, самооновленню традицій і норм культури міжособистісного спілкування, формуванню понять про загальнолюдські цінності та критерії оцінки як окремих явищ життя, так і подій, що кристалізуються в історичному досвіді етносів – їхньому менталітеті. Саме мистецтво покликане задовольняти одну з найвищих потреб людини – художню, яка інтегрує інтелектуальні, емоційні та моральні потреби» [4, с. 4], які, в свою чергу, спрямовують духовний світ людини.

Як зазначає Г. П. Шевченко, «вічним факелом духовності є мистецтво, яке запалює серця і душі людей ідеєю творіння і збереження вищих людських якостей і утвердження ідеалів прекрасного, які поєднують в собі духовність, моральність і естетичну наповненість. Саме у мистецтві представлені ідеальні образи людських відносин, вчинків, духовно-моральних переживань» [12, с. 30].

Зв'язок між духовним світом і мистецтвом як виявленням художньої потреби відзначає дослідник художньої обдарованості О. О. Нікітін: «Мистецтво – це всього лише засіб, спосіб проникнення, входження в справжнє буття з його істинним душевним та духовним життям, осягнення його глибинних основ і вершинного рівня, творення нового буття» [6, с. 42].

Академік В. Ф. Легасов, один із творців вітчизняних атомних станцій і найактивніший керівник робіт, пов'язаних з ліквідацією аварії на Чорнобильській АЕС, підкреслював велике значення та вплив мистецтва і моралі для формування духовного світу людини. Він зазначав, що творці сучасної техніки істотно відрізняються в культурному плані від тих, хто створював свого часу класичне природознавство і засновану на ньому техніку: «Люди, які створювали тоді техніку, були виховані на найбільших гуманітарних ідеях. На

прекрасній літературі. На високому мистецтві. На прекрасному і правильному моральному почутті. А ось в наступних поколіннях, що прийшли їм на зміну, багато інженерів стоять на плечах «технарів», бачать тільки технічну сторону справи. Але якщо хтось вихований тільки на технічних ідеях, він може тільки тиражувати техніку, вдосконалювати її, але не може створювати щось якісно нове, відповідальне» [Цит. за: 9].

Висновки. Таким чином, мистецтво як засіб формування художніх потреб і як вияв духовного світу митця пропонує моделі світу, моделі суспільства і соціальних відносин, моделі міжособистісних відносин, моделі взаємодії поколінь, моделі культур, життєві і навіть наукові концепції, моделі рефлексії, моделі виховання тощо, які, переломлюючись через внутрішній світ споживача мистецтва, створюють нову якість духовного світу і того, хто сприймає художній твір, і того, хто його створює.

Цей потужний духовний (інтелектуальний, виховний, естетичний, емоційний) потенціал мистецтва освітяни мають брати на озброєння у своїй навчально-виховній діяльності з молоддю, формувати на основі мистецтва художні потреби, які, у свою чергу, спонукають до нової якості людських потреб і спрямовують духовний світ людини.

Література

1. Антоненко Т.Л. Ціннісно-сміслова сфера особистості як епіцентр народження «людини з людським обличчям» // Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія / Г.П. Шевченко, Т.Л. Антоненко, О.С. Бєлих, Є.А. Зеленов, І.М. Карпенко, О.Є. Крєсєк, С.С. Рашидова, С.Ф. Рашидов, Н.В. Фунтїкова, О.О. Шайкіна. – Луганськ: Вид-во «НОУЛПДЖ», 2013. – 332с. – С. 38-66.
2. Клименко Андрей. Обществознание [Электронный ресурс] // Андрей Клименко. – Режим доступа: <http://www.erlib.com>
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс] // А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с. – Режим доступа: www.psy.msu.ru/science/public/leontev/index.html
4. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика // Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
5. Мусин Г.Х. Единство потребностей и духовного мира как фактор устойчивого развития (социально-философский анализ): диссертация на соискание ученой степени доктора философских наук // Г.Х. Мусин. – Уфа, 2000. – 319 с.

6. Никитин А.А. Художественная одаренность // А.А. Никитин. – М.: Издательский дом «Классика – XXI», 2010. – 176 с.
7. Осичнюк Е.В. Философия [Электронный ресурс] // Е.В. Осичнюк. – Режим доступа: http://pidruchniki.com/19240701/filosofiya/duhovnij_svit_osobi_yogo_struktura#935
8. Сычева С.Г. Сознание, Бессознательное, духовный мир человека [Электронный ресурс] // Сычева С.Г. Философия: курс лекций. – Режим доступа: <http://lib4all.ru/base/B2089/B2089Part12-115.php>
9. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений // Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла // В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 372 с.
11. Хрусталеv Ю.М. Общий курс философии: учебник для студентов медицинских и фармацевтических вузов [Электронный ресурс] // Хрусталеv Ю.М. – В 2 т., Т 2. – М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2003.– 448 с. – Режим доступа: <https://progs-shool.ru/obshhij-kurs-filosofii-chast-ii/page,2,558-duxovnoe-bytie-lyudej.html>
12. Шевченко Г.П. Духовно-культурні цінності виховання: сутність та основні змістовні характеристики // Духовно-культурні цінності виховання Людини: монографія / Г. П. Шевченко, Т. Л. Антоненко, О. С. Белих, С. А. Зеленев, І. М. Карпенко, О. Є. Крсек, С. С. Рашидова, С. Ф. Рашидов, Н.В. Фунткіова, О. О. Шайкіна. – Луганськ: Вид-во «НОУЛІДЖ», 2013. – 332с. – С. 7-37.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В СТРУКТУРЕ ДУХОВНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА

С. С. Рашидова

В статье определены понятия «духовность», «духовный мир человека», «художественные потребности»; определена структура духовного мира человека; выявлено место и роль художественных потребностей в структуре духовного мира человека.

Ключевые слова: *духовность, духовный мир человека, структура духовного мира человека, художественные потребности, искусство.*

ARTISTIC NEEDS IN THE STRUCTURE OF SPIRITUAL WORLD OF THE PERSON

S. S. Rashydova

The author of the article gives definitions of the notions «spirituality», «spiritual development of the person» and «artistic needs»; characterizes the structure of the spiritual world of the person; defines the place and role of artistic needs in the structure of the spiritual world of the person.

Key words: spirituality, spiritual world of the person, structure of spiritual world of the person, artistic needs, art.

Рашидова Світлана Станіславівна – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна).

E-mail: svetlana101068@gmail.com.

Rashydova Svitlana Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Pedagogics of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).

E-mail: svetlana101068@gmail.com

УДК 130.122

НАПРИКІНЦІ СВІТУ ЛЮДИНИ: ДУХОВНІСТЬ, ЦІННОСТІ, КОМПЕТЕНЦІЇ, ОСВІТА

Ю. І. Сватко

У статті визначено засадничі поняття духовності, знання, особистості, цінностей, культури, Європи, а також комплекс понять, що формує концепти «освіта» і «Світ Людини»; розглянуто міжнародний порядок денний щодо освіти; вирізняє два пріоритетні підходи до реалізації сучасної освітньої політики: економічний і правозахисний; акцентовано питання про напрям освітніх реформ у Світі Людини.

Преамбула

Ми схильні перетворювати засоби на культ, забуваючи про цілі.

А. Перес-Реверте. Неповноцінний розвиток [15, с. 197]

Зважаючи на епіграф, на початку шляху визначимося з дороговказами.

Для людини християнської культури розуміння поняття «духовність» не повинно викликати ускладнень. Тут ми маємо справу насамперед з образом Духа Святого, який почиває на всиновленій Богом людській особистості. Тож **ДУХОВНІСТЬ**, узята в її абсолютному вимірі, безумовно, є **ОСЯЯННЯ ДУХОМ**.

З іншого боку, саме поняття «дух» важко дається сучасному «критичному розуму», для якого стара антично-середньовічна культура,

в надрах якої воно тільки й могло народитися, давно вже виглядає своєрідним позанауковим «плюсквамперфектом». Проте жоден справжній науковець не буде сперечатися з тим, що у сфері духу ми найперше зустрічаємося зі *сміслом* як реальним буттям сутності, – але смисл цей особливий. На відміну від абстрактного смислу, смислу самого по собі, смислу як такого, якому принципово байдуже, ким, як і коли його буде осмислено ¹, у даному випадку ми маємо справу зі смислом *усвідомленим* (для початку – хоч би й ним самим). Інакше кажучи, тут – у строго діалектичному порядку – завжди можна спеціально визначити того, хто мислить, і те, що мислиться, або суб'єкта та об'єкта. Ця сфера (само)усвідомленого смислу від часів античних неоплатоніків називається **САМОСВІДОМІСТЮ**, або, як казали в добрі старі Середні віки, **ІНТЕЛГЕНЦІЮ**.

У сфері самосвідомості-інтелігенції легко вирізнити 1) смисл-суб'єкт, що покладає себе як визначеного через інобуття-об'єкт ², інакше – **РОЗУМ**; 2) смисл, що покладає себе як визначеного через інобуття в аспекті свого ототожнення з ним ³, інакше – **ВОЛЮ**; 3) смисл, що покладає себе як визначеного через інобуття, яке він сам і породжує ⁴, інакше – **ПОЧУТТЯ** ⁵. Так перед нами відкриваються аспектизовані моменти самосвідомості як такої [25, с. 28-29], що їх можна було б – з огляду на розумну природу свідомості – інтерпретувати відповідно як *теоретичний, практичний та естетичний розум* ⁶.

Теоретичний розум позначає сферу **ПІЗНАННЯ**, в царині якої розбудовується **НАУКА**, що в аспекті її власне особистісного втілення

¹ Адже незалежно від усіх цих «ким», «як» і «коли» 2 * 2 завжди дорівнюватиме чотирьом.

² Яким передусім є він сам – саме як *осмислюваний* смисл, адже мислити (не відчувати!) можна тільки смисл. Див. відповідні діалектично вивірені формули хоча б у [9, с. 31].

³ Оскільки мислити можна тільки смисл, той, хто мислить, і те, що мислиться, суто діалектично є одним і тим самим смислом, тож у своїх розумних вчинках ми впізнаємо саме себе.

⁴ Тобто – в суто логічному (не «гінекологічному») аспекті – визначає, вирізняє, обумовлює.

⁵ Власне, **РОЗУМНЕ САМОПОЧУВАННЯ** – як усвідомлення *resp.* віднаходження себе як себе у власних визначеннях-кордонах.

⁶ У подальшому викладі враховано давню філософську традицію, стисло і цілком самостійно представлену в трактатах *О. Ф. Лосева* «Філософія імені» та «Діалектика міфу». Див., наприклад у [8, с. 206-210; 10, с. 689-694 (п 13)]. Див. докладніше також в: [25, с. 28-36].

потребує особливого типу інтелектуала, а саме **ВЧЕНОГО** – з подальшими необхідними уточненнями відповідно до розподілу наук на власне смислових засадах¹. Зі свого боку, практичний розум – то царина **ВОЛІ**, на якій розбудовується **МОРАЛЬ**, що в аспекті її власне особистісного втілення потребує **ДІЯЧІВ**, або **МОРАЛІСТІВ**, – з подальшим подрібненням з огляду на конкретні види розумної діяльності, отже, й набутого **ДОСВІДУ**. Нарешті, в межах естетичного розуму облаштовується сфера **МИСТЕЦТВА**, в якій владарює інтелектуальна постать **АРТИСТА-МАЙСТРА**, того, хто реально *знає* і *вміє*, – з подальшим вирізненням окремих митецьких сфер і втілених у них художніх форм.

Якщо ж тепер ми захотіли б утвердити всю щойно окреслену сферу самосвідомості на ній самій, у всій її дійсності й у тій принциповій єдності, коли *знати* означає *бути*, а весь смисл буття міститься в ньому самому, нараз постане окреме питання про цю специфічну «самобутність», що обертається «дійсною ідеєю, яка знає саму себе» [5, с. 15]. Так вимальовується знаменита категорія **ДУХУ**, що народжує інтелектуальний тип **ДУХОВИДЦЯ-ГЕНІЯ**, який «дає мистецтву правила» [7, с. 180 (§ 46)]. Коли ж постане питання про те – інобуттєве щодо самого духу – «обійстя» досягнутої самобутності й новизни, яке приймає, *в т і л ю є*², буквально несе на собі самосвідомість-інтелігенцію як нарівно самобутній і принципово новий **ФАКТ**, нам доведеться позначити таку *фактично усталену* інтелігенцію категорією «**ОСОБИСТІТЬ**».

У підсумку відкрите в розумі – абстрактне саме по собі – **ЗНАННЯ** *resp.* **САМОСПІВВІДНЕСЕННЯ СМISЛУ** нараз перетворюється на факт особистої **ВІРИ**³. З іншого боку, вибудовані розумною волею – знову ж таки цілком абстрактні самі по собі – норми *поведінки* обертаються фактом особистої **НАДІЇ**⁴. Нарешті, впорядковані розумним почуттям

¹ Пор.: науки про *смисл*, науки про *розуміння*, науки про *факт*, науки про *творчість*, науки про *вираз* – аж до суто інобуттєвих щодо чистого смислу сфер повсякденної життєвої творчості, політики, права, освіти, техніки *etc.* Див. хоча б у [10, с. 765-796].

² Спочатку *духовно*, а потім, при переході духу в інобуття — вже і власне *тілесно*.

³ Адже особистість не може не вірити в те, що вона знає, бо інакше знання й узагалі не є *особистісно* актуальним знанням.

⁴ Бо ж особистість — мірою усвідомлення власних прагнень і бажань — не може не сподіватися на те, що вона чинить розумно *resp.* правильно, тобто саме

риси ХАРАКТЕРУ зовні реально стверджуються як факт особистої ЛЮБОВІ¹. Так віра, надія і любов виявляються необхідними моментами загальної онтології особистості, в межах якої смисл знеособлений перетворюється на *особистісно* визначений смисл, або ЦІННІСТЬ.

Тож цінність є особистісно визначеним смислом – але з огляду на що?

Звісно, з огляду на справжній, отже, кінцевий вимір самої особистості.

Тут на повний голос нагадує про себе ключова проблема особистісного буття. Справді, що таке особистість, узята в її остаточному вимірі? Та особистість, яка стверджена не тією чи іншою мірою, в аспекті своїх *окремих* характеристик, а саме принципово, раз і назавжди – навічно?

*[Тут варто мати на увазі, що реально, в земному «поцейбіччі» ми завжди маємо справу з кінцевими, отже, цілком відносними, «неповними» особистостями, в яких, якщо пригадати «паралельні» міркування Бл. Августина в De Trinitate², 1) або беруть гору почуття, або володарює розум-інтелект, або всім заправляє воля; 2) кожен із цих трьох моментів особистості є обмежено-недосконалим: а) нетривко відбита у пам'яті *resp.* недостовірно-нелюба чуттєвість, б) не навчений вірою інтелект; в) лиха у своїй безнадійності воля; 3) їхня сила проявляється у різних людей по-різному.]*

Тож визначимося в останніх поняттях, тобто на кордонах особистості.

В аспекті земного поцейбіччя³ це є особистість, яка вільна від будь-якого інобуттєвого плину й тліну, отже – навіки *спасенна*.

так, як вона *знає*. А інакше нема ніяких розумно-особистісно мотивованих вчинків.

¹ Адже 1) особистість як фактично втілена *resp.* так чи інакше «втілеснена» духовна індивідуальність, 2) знаттєво визначаючись у *мудрості*, 3) розумно–практично стаючи в *поведінці* та 4) естетично–образно завершуючись у власних *чеснотах*, які 5) виразно виявляються в її *характері* (що, між іншим, і робить її *домірною* самій собі), не може не любити те, що вона вчинила розумно — результат власної справи, коли будь-яке «інше» постає принципово «своїм». Інакше нашо взагалі така доброчесність, яка ніяк не озивається до особистості, яку сама особистість ніяк особистісно не відчуває й не переживає, тож якої для неї взагалі нема — саме як особистісно ствердженого факту?

² Див. у [1, с. 388-389 (15 XXIII, 43)].

³ Сфера Абсолюту – предмет цілком спеціального дослідження, яке зараз не на часі.

Спасенна в усій своїй справжності й суті. Спасенна не сама по собі (на те вона й поцейбічна, отже – відносна), а Тим і в Тім, Хто єдиний є для неї істинною, а не якоюсь випадковою, залежною від тих чи інших обставин життя *мірою*. Власне, абсолютною мірою будь-якої особистісності взагалі. Особистісним Богом.

Тому останнім притулком і ціннісним обійстям для земної особистості виявляється РЕЛІГІЯ, що саме «претендує на субстанціальне самоутвердження особистості, тобто на самоутвердження у *вічності*» [8, с. 207]. Й тому ж релігійна сфера є сферою духу у його світлому трударстві під проводом Духа. Нарешті, саме тому для особистості, взятої поза її фактично-інобуттєвою частковістю й різноцінністю, проте у світлі справжньої духовності, творчість¹ – то найперше релігійна творчість, або творчість щодо облаштування життя на релігійних засадах принципової *домірності* особистості собі, справжній, яка ніколи не є абсолютно, *сама по собі*, але завжди – в Богові й завдяки Йому.

Так у життя особистості входить подвиг зреченого служіння під проводом Христа задля діяльного преображення себе й світу на засадах віри, надії та любові. Подвиг, уособлений в інтелектуальному типі **БОГОЛЮБЦЯ** й фактично стверджений в інтелектуальному типові **СВЯЩЕННОСЛУЖИТЕЛЯ**². Відображаючи ці типи, конкретні земні боголюбці та священнослужителі³ відтворюють й наочно виявляють для світу цілу СИСТЕМУ ЦІННОСТЕЙ, втілену у звичній для старої Європи часів *Платона, Аристотеля* чи *Аввінати*, а нині заліпленій брудним шаром чуттєвих «інтересів» усталеній системі чеснот:

1) «розумних» (= діаноетичних⁴): **МУДРІСТЬ, МУЖНІСТЬ, ПОМІРКОВАНІСТЬ, СПРАВЕДЛИВІСТЬ;**

¹ Особистість саме *творить*, адже творчість – це передусім справжній синтез *свідомості і буття*, буттєво утверджена свідомість і свідомо облаштоване буття. Або ще: смисл, зрозумілий настільки, що виявилось можливим втілити його у тих чи інших ані на що, окрім себе, не звідних буттєвих формах, власне – *створити*. Та й узагалі: народжує природа, творить – особистість.

² Щодо цих та інших інтелектуальних типів у релігійній сфері – див. у [25, с. 32-36].

³ А також **ПРОРОКИ, БОГОСЛОВИ, ПОДВИЖНИКИ, ПРАВЕДНИКИ, ДУХОВНІ ВЧИТЕЛІ** й **БЛАГОДІЙНИКИ** – основні інтелектуальні типи церковно-релігійного життя [25, с. 35].

⁴ Пор. у *Аристотеля*: «...певні чесноти ми називаємо розумовими...» [2, с. 77 (103а5-10)]. Як відомо, вони залежать від освіти й потребують певного освітнього цензу.

2) «тілесних»¹: **ЗДОРОВ'Я, СИЛА, КРАСА** *resp.* **СТАВНІСТЬ, ШВИДКІСТЬ** *resp.* **АКТИВНІСТЬ**;

3) «привхідних»²: **БАТЬКІВЩИНА** (= місце народження), **РІД** (= шляхетність походження), **ДРУЖБА** (= поміч у житті), **БАГАТСТВО, МОГУТНІСТЬ** *resp.* **ВПЛИВОВІСТЬ, ШАНА**;

4) «богословських»³: **ВІРА, НАДІЯ, ЛЮБОВ**.

Зазначений «простір добродетельності», що розумно «підпирає» ціннісний вимір життя, разом зі згаданими раніше аспектами самосвідомості: розумом, волею й почуттям, їхнім свідомим обійстям-духом та їхнім фактичним носієм-особистістю, взятими на тлі й у світлі абсолютно-особистісної *міри* та його виразу в Дусі Святому, дозволяють чітко окреслити духовний світ людини й визначити характер її цінностей. Але де тут місце освіти? Далі стисло – про це.

§ 1. Визначення освіти у Світі Людини

Ніхто не називає речі своїми іменами. Ніхто не наслідуються нагадати, що справжня освіта ґрунтується на залізній дисципліні й шануванні наставника. Тільки так не надто здібна дитина зможе засвоїти програму.

А. Перес-Реверте. Неповноцінний розвиток [15, с. 197].

І знову почнемо з дефініцій.

Донині **ОСВІТА** звично визначається як 1) процес засвоєння знань або як 2) сукупність уже здобутих у навчанні знань певного рівня чи ступеня.

Ця суттєва «зацикленість» на феномені знання, зазвичай не викликає питань у тих, хто залучений суспільством до «виведення», «вироснування» й «розведення», власне, **ВИХОВАННЯ** (лат. *educatio*) «ґрамотних». Натомість фактичне обмеження освітніх об'єктів рамками таких розділів педагогіки, як **ДИДАКТИКА**⁴ і **МЕТОДИКА**⁵, – так ось, зведення освіти до необхідності правильно розповідати, сповіщати,

Репертуар «розумних» чеснот наведено з урахуванням відповідного дослідження *Платона* в [16, с. 198-212 (428а-439а)]. Див. також [6, с. 289-290].

¹ Власне, тілесних *аналогів* чеснот «розумних», де перші залежать від природи.

² Залежать від жереба, або долі [3, с. 99 (1390b15)], й передбачають наявність певного освітнього, майнового, фінансового *etc.* цензу.

³ За термінологією *Томи з Аквіни* – див. у [26, с. 666-683]

⁴ Загальна теорія освіти і навчання.

⁵ Теорія навчання.

ширше – наставляти *resp.* саме *навчати* (лат. *ē-docere*), без розуміння кінцевої мети освітнього процесу видавалося дивним уже *Платону*. Тож у першій книзі «Законів» Афінянин упевнено стверджує: «Найважливішим у навчанні ми визнаємо виховання», аби надалі красномовно уточнити: «... ми, вочевидь, маємо на увазі під вихованням... те, що з дитинства веде до доброчесності» [17, с. 91 (1643d)].

Так освіта ще з протоєвропейських часів постає як украй складна і змістовно багата ідея принципово різноманітної за формами й наслідками взаємодії пізнавальника зі сферою знання. Придивившись уважніше, ми без зусиль вирізнімо тут такі значущі для подальшого викладу моменти.

Почнемо-таки з власне *навчання* знання.

Очевидно, що в ході такого навчання знання перетворюється: для його викладачів – на **ВЧЕННЯ** (пор. середньовічну «**DOCTRINAM**»), а для його «споживачів» – на **НАВИЧКИ** (пор. середньовічну «**DISCIPLINAM**»). При цьому навчання знання щодо *використання* знання як такого перетворює освіту на інструмент формування **КОМПЕТЕНТНОСТІ**¹. В цілому ж *синтез* освіти і навчання засобами освіти обертає останню на інструмент **ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ** суспільства через розподіл знання за навчальними дисциплінами. У свою чергу, *синтез* освіти і навчання засобами навчання виявляє роль освіти як інструменту **ВИКЛАДАННЯ** *resp.* **НАСТАВНИЦТВА** й ширше – **ДИДАКТИКИ**. Нарешті, *синтез* освіти і навчання засобами їхнього обопільного взаємопокладання *resp.* спільної взаємодії дає нам освіту як інструмент **КЕРУВАННЯ** (= управління) світом на професійних засадах через залучення принципів розумного пояснення життя.

З іншого боку, **ВИХОВАННЯ** у знанні перетворює саме знання на розумний **ОБРАЗ ЖИТТЯ** (= *disciplina vivendi*). Отож, у світлі виховання освіта постає як інструмент **ПЕДАГОГІКИ**, або насамперед — формування **ЧЕСНОТ** як розумного *образу* особистості для іншого. В той же час **ІНФОРМУВАННЯ** щодо знання робить освіту інструментом **ЛІБЕРАЛІЗАЦІЇ** суспільства через долучення людини до процедур самостійного прийняття особистісно значущих рішень на підставі знання. Кінець кінцем, *синтез* навчання, викладання, виховання й інформування на засадах взаємодії зі знанням, тобто через його *надання, засвоєння й використання*, дозволяє говорити про освіту як

¹ Тож варто пам'ятати, що сама компетенція співвідноситься зі знанням як таким не прямо, а опосередковано – через його можливі прикладні аспекти.

інструмент ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЇ суспільства через досягання ним історично певного – встановленого державою й прийнятного для самого суспільства – знаттєвого рівня, або *цензу*.

Що ж до специфіки сучасних європейських моделей освіти, вона цілком визначається дивовижним інноваційним проектом під назвою «Світ Людини».

Як відомо, цей безвірницький «світ без Абсолюту» гучно заявив про себе в історії завдяки європейському ХХ століттю, де Європа остаточно визначилася як **ІДЕЯ ОБЛАШТУВАННЯ СВІТУ ПІД ПРОВОДОМ ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ** [19; 20; 22]. Ось уже більше ста років він зі справді тоталітарним завзяттям прагне самотужки облаштувати царство боже на землі силами автономної (= ліберальної) **ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ** як своєї єдиної – наскрізь умовної – *м і р и*.

Наслідком такої умовності є, між іншим, те, що в його віртуально-ігровому просторі, який називається **КУЛЬТУРОЮ**, *доказ* зазвичай поступається місцем риторичному *переконанню*, а різноманітні й лише умовні способи даності речі «з точки зору потреб особистості»: усі ці її ознаки, матеріал, форма, наші уявлення про неї, навіть *цінності* як уже не якісь нейтрально-абстрактні, а саме *особистісні СМИСЛИ* (див. Преамбулу) – часто видаються важливішими за саму річ, яка врешті обертається суцільною **ЗАГАДКОЮ**. Тож, відкриваючи її передусім «для-іншого» в безлічі різних імен, інакше кажучи – спілкуючись із нею, згадані зовнішні моменти речі перетворюють культурну комунікацію на зразковий спосіб буття у Світі Людини. Того буття, де принципово умовна й кінцева людська особистість, забувши про будь-які абсолютно-трансцендентні засади, виключивши їх із текстів європейських конституційних актів, наполегливо проектує свій – так само умовний – духовний і ціннісний простір життя своєрідних мігрантів-анонімів [22]¹, надаючи йому відчутно віртуального виміру й гендлярського присмаку [18].

З огляду на це у такому Світі Людини **ОСВІТА** виявляється 1) специфічною 2) комунікацією з приводу 3) задоволення потреб

¹ **МІГРАЦІЮ** тут варто розуміти гранично широко – як *транскордонні соціально-рольові зміни-переміщення* взагалі: територіальні, шлюбні, культурні, гендерні, вікові, політичні, економічні, галузеві, трудові, науково-дисциплінарні *etc.* **АНОНІМНІСТЬ** передбачає неважливість точної номінації «за природою» на тлі маркетингових стратегій неймінгу «за встановленням» [22, с. 4].

4) людини через 5) *взаємодію* з 6) постійно відтворюваним, але й 7) регулярно оновлюваним, 8) особистісно орієнтованим, 9) соціально значущим, 10) рівною мірою й без виключень 11) приналежним усім членам людської родини – носіям людської гідності, а також 12) домірним цілому світові 13) **ЗНАННЯМ**.

Зрозуміло, всі наведені визначення освіти були поки що суто *інструментальними*. Тож тепер варто спробувати визначити освіту у Світі Людини більш *змістовно* – в аспекті так званої «філософії освіти». Зважмо лише на те, що, по-перше, європейська філософія завжди лишатиметься любов'ю до мудрості як життєво втіленого (не абстрактного!) знання, а по-друге – саме життя у Світі Людини має принципово *особистісний* – і власне людський – вимір.

Ось чому цей новий «простір жити» відкривається як **КУЛЬТУРА**, або виразна міфологія Світу Людини. Адже тільки в культурі людина «завжди вдома», бо нікого іншого, окрім неї самої й визначених через неї речей, тут узагалі нема¹. Тож сучасна філософія освіти обов'язково має вирішити проблему об'єднання, синтезу знання й життя – як особистісно забарвленого, тобто *ціннісного ЗНАННЯ* й особистісно уобразиненого, тобто *культурного ЖИТТЯ*.

В підсумку **ОСВІТА** постає як 1) розумно-2) життєве 3) укорінення *resp.* ствердження 4) людської 5) особистості в 6) культурі як 7) власне *людському* світі через 8) ціннісно-орієнтоване 9) знання. І – максимально стисло: це **САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ЛЮДСЬКОЇ ОСОБИСТОСТІ ЧЕРЕЗ ЗНАННЯ**. Інакше кажучи – віднаходження себе *resp.* повернення до себе через предметно визначений смисл (= знання), який, таким чином, має перетворитися на *с в і й* смисл, або саме

¹ Пор.: 1. Рационалізована **СФЕРА ТІЛА** у сучасному Світі Людини, або **СФЕРА ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**: система спеціалізованих закладів фізичного виховання – медицини (пор. санаторії, амбулаторії, клініки) – спорту. 2. Рационалізована **СФЕРА ДУХУ** в Світі Людини, або **СФЕРА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ**: система спеціалізованих закладів освіти – науки і техніки – ЗМІ та інформатики – культури (пор. сховища: архіви, бібліотеки, музеї). 3. Рационалізована **СФЕРА ГОСПОДАРСТВА** (= **ОЛЮДНЕНОЇ ПРИРОДИ**) у Світі Людини, або **СФЕРА МАТЕРІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ**: система спеціалізованих закладів сільського господарства, будівництва й промисловості (в тому числі об'єднаних у торговельно-промислові палати) – торгівлі, транспорту і зв'язку – кредиту. 4. Рационалізована **СФЕРА ІНСТИТУЦІЙ** (= **ВЛАСТЕЙ**) у Світі Людини, або **СФЕРА ВРЯДУВАННЯ**: система спеціалізованих закладів суду, безпеки й зовнішніх стосунків (пор. дипломатична, консульська, митна й імміграційна служби) – фінансів – громадського врядування – екологічного нагляду й надзвичайних ситуацій – кримінальної організації суспільства.

ЦІННІСТЬ, і водночас перетворити життя його носія на КУЛЬТУРНИЙ ФАКТ.

Але як виглядають ці цінності й ці культурні факти наприкінці Світу Людини, який нині, добігаючи кінця, все більше обертається світом чуттєвих «інтересів» та тієї специфічної ідеології *resp.* «програмного людського вірусу» (*Ст. Манн*), що ховається за звичними для Світу Людини концепціями соціального партнерства, демократії, прав людини, критичного мислення *etc.*¹? Чи лишилося тут місце для духовності як осяяння Духом (див. Преамбулу)?

Придивімося уважніше до міжнародного порядку денного щодо освіти.

§ 2. Міжнародний порядок денний щодо освіти у світі людини: два пріоритетні підходи

Поміркуйте самі, ну з якого дива нам бути однаковими. Людські істоти відрізняються одна від одної смаками, рівнем інтелекту, поглядами і здібностями. У світі вдосталь і світлих голів, і тупаків. Рівність між ними має виражатися в однакових можливостях для отримання освіти.

А. Перес-Реверте. Неповноцінний розвиток [15, с. 196].

Отже, Світ Людини формує для сучасної освіти запит на 1) рівним чином 2) автономних 3) людських 4) особистостей, які 5) комунікативно 6) стверджуються у 7) власних правах як 8) професійні творці 9) історії через 10) «правильні» апеляції до 11) культури задля 12) збереження суспільного миру [21; 24].

Тому міжнародний порядок денний щодо освіти у Світі Людини прагне гарантувати її 1) універсалістськи-2) неперервний, 3) ліберально-4) атеїстичний, 5) рівноправно-6) демократичний,

¹ Нині очевидно, що ця ідеологія є лише оболонкою для деяких сучасних людиноненависницьких концепцій національної безпеки й міжнародних відносин на кшталт так званої «теорії керованого хаосу», де ставка робиться не стільки на порядок у хаосі, скільки на порядок з хаосу. Саме їхні автори й сповіщають людство поза «золотим мільярдом», що «ми маємо бути відкритими на шляху посилення та експлуатації критичності (критичної стадії розвитку складних систем. – Ю. С.)... Тут наш національний інтерес (ідеться про інтереси розвинутих держав і найперше США – Ю. С.) пріоритетніший (?!– Ю. С.) за міжнародну стабільність. Насправді, усвідомлюючи це чи ні, ми вже запроваджуємо низку заходів для посилення хаосу: просування демократії, проштовхування ринкових реформ, розвиток засобів масової інформації за допомогою приватного сектору» [30].

7) багатофункціональний характер, а також 8) гуманістичну, 9) полікультурну, 10) громадянську, 11) життєву й 12) професійну 13) спрямованість, що забезпечує 14) виховання в душі 15) культури миру [23]. Стратегічно цей своєрідний міжнародний «план дій щодо освіти» орієнтований на об'єднання базової освіти¹ і «другої грамотності»² як «науки жити разом»³.

Отож, сучасна освіта передбачає послідовне оволодіння 1) практичною й 2) громадянською *грамотністю* (початковий рівень), 2) засадами наукових знань, техніки, управління, цінностей і компетенцій (середній рівень), 3) професійно орієнтованими науковими знаннями й техніками управління світом, моральними й культурними цінностями, а також життєво важливими компетенціями (вищий рівень), що дозволяють самостійного приймати особистісно значущі рішення й відповідально здійснювати власний життєвий вибір (післявишеський рівень).

На цьому «майданчику» ми й зустрічаємось із двома основними сучасними підходами до освіти, що так чи інакше враховують раніше озвучені інструментальні визначення. Позначу їх як *прагматичний (економічний) і правозахисний*⁴.

¹ Див. Заключну доповідь Всесвітньої конференції з освіти для всіх: задоволення базових освітніх потреб (Джомтєн, Таїланд; 1990) [32, р. 73-77]. У Міжнародній стандартній класифікації освіти (ЮНЕСКО, версія 1997 р.) базову освіту «вписано» до *першого* (початкова освіта, або перший етап базової освіти) і *другого* (перший етап середньої освіти, або другий етап базової освіти) ступеня освіти, пов'язаних із повним засвоєнням базових навичок (читання, письмо, лічба, засади наук) та отриманням бази для навчання упродовж життя. Бажано, аби базові навички корелювали з основними життєвими навичками [11, с. 22-24]. Відповідно до пункту 9 «Зауважень загального порядку № 1» (2001) Комітету з прав дитини ООН щодо цілей освіти ці останні передбачають такі життєво важливі навички, як «вміння приймати виважене рішення, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, вести здоровий спосіб життя, підтримувати гарні стосунки з оточенням, розвиток почуття відповідальності, здатність до критичного мислення, розвиток творчих здібностей, інших здібностей, що дають дітям можливість прямувати в житті обраними ними шляхами» [6, с. 176].

² Див. у [32].

³ Див. доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI ст. (комісія *Делора*, 1996) «Освіта: потаєний скарб» [14].

⁴ Перший, як 2004 р. влучно зауважила в пункті 10 своєї доповіді «Право на освіту» Спеціальний доповідач з питання про право на освіту Комісії ООН з прав людини *Катарина Томашевська*, нагадує слова *Джона Кейнса* про

Перший із згаданих підходів розглядає освіту як доступний процес професійно орієнтованого засвоєння знань, тобто **НАВЧАННЯ** чи **ПРОСВІТУ**. Тут освіта:

1) є засобом **ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ** суспільства на підставі «правильного» розподілу знань;

2) піддається кількісним оцінкам засвоєних функціонально-прикладних знань, вмінь, навичок і компетенцій, або технічної умілості, операціональної моторності та вправності;

3) нейтрально орієнтована на задоволення *інших* потреб як пріоритетніших – через виховання **КЛІЄНТА-ПОШУКАЧА** освіти задля професійних знань, розвитку (людського потенціалу / капіталу ¹), економічного зростання, кар'єри, життєвого успіху й под. «ресурсів»;

4) отожд, є **ПОСЛУГОЮ**, що має певну «цінність» насамперед у бюджетно-економічному ракурсі ²;

5) перетворюється на витратний / інвестиційний інструмент «**КАПІТАЛІЗАЦІЇ ЛЮДИНИ**» за умови відтермінованої економічної віддачі;

6) у цьому сенсі є предметом міжнародної торгівлі послугами в рамках Генеральної угоди з торгівлі послугами (ГУТП) ³;

7) обертає викладача на **ОБСЛУГОВУЮЧИЙ ПЕРСОНАЛ** клієнтури;

8) слугує ствердженню залежної **ОСОБИСТОСТІ-ВИКОНАВЦЯ**, тобто особистості у зовнішніх для неї формах соціальної взаємодії: економіці, праці, спорті, обивательських варіантах культури (*поп-культура*) *etc.*;

9) зроджує невпевненість у собі, острах перед самостійними рішеннями й учинками, відтягування зустрічі з «реальним життям» через збільшення терміну отримання освіти і зростання залежності від персоналу / техніки;

10) долучає до *права на працю* не через благо, а через **КОРИСТЬ** — на засадах не стільки рівності чи особистісної самоідентичності,

потужний вплив економістів навіть тоді, коли вони неправі, так само як і слова *Пола Самуелсона* про марність конституційних гарантій, коли вони суперечать прописним істинам економічних підручників. – Документ E/CN.4/2004/45 [27, с. 9].

¹ Поняття «людський капітал» зазвичай визначають як сукупність економічно значущих якостей (знання, навички, компетенції), котрі має населення у працездатному віці. – Документ E/CN.4/2000/6 [29, с. 48 (67)].

² Доповідь Спеціального доповідача Комісії ООН з прав людини *Вернора Муньоса Вільялобоса*. – Док. E/CN.4/2005/50 [45] [28, с. 13].

³ Тренди тут, зрозуміло, задають експортери послуг.

скільки економічної справедливості, точніше, доцільності в інтересах глобалізованого під запит фінансового капіталу [31] ринку праці.

Граничним уособленням економічного підходу до освіти сьогодні виступає **БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС**.

[Див. основні «етапи великого шляху» – лише невеликий цитатник без коментарів. Отже: учасники «Болонської ініціативи» стурбовані насамперед «зиском Європи» (Париж, травень 1998 ¹); акцентом на «дослідницькій і самостійній роботі», «шляхами становлення професійної кар'єри» й отримання «переваги перед іншими людьми» (там само) у плані «працевлаштування» (Болонья, червень 1999 ²). Прагнучи до затребуваності на єдиному «європейському ринку праці» (там само), вони воліють оцінювати освіту не з точки зору її ціннісного змісту, а в плані знань, умінь і навичок, «необхідних для роботи» (Саламанка, березень 2001 ³), й ширше – «довгострокової можливості працевлаштування» (Прага, травень 2001 ⁴). У такій оцінці домінує діяльнісний – принципово функціональний, але не власне змістовний, – аспект (Берлін, 2003 ⁵) засвоєння освітнього «контенту» тими, хто, як виявляється, народжений не стільки для щастя, скільки для «єдиного європейського ринку праці».]

З іншого боку, правозахисний підхід воліє розглядати освіту як 1) законодавчо закріплену *resp.* забезпечену в 2) системі відповідних норм, 3) гарантовану 4) державою, 5) контрольовану 6) суспільством і таку, що 7) використовується людиною, 8) безумовну 9) *можливість* 10) розумного 11) самоствердження (= самореалізації й самоідентифікації) 12) людської особистості у власній 13) людській справжності й 14) гідності ⁶ через 15) знання.

¹ Див. прийняту там Сорбоннську декларацію чотирьох міністрів (Великобританія, Німеччина, Франція, Італія) «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» [4, с. 10-11].

² Див. спільну декларацію «Зона європейської вищої освіти» на першій зустрічі європейських міністрів, відповідальних за освіту [4, с. 11-14].

³ Пор. заяву «Формування майбутнього» конференції європейських вишів і освітніх організацій [4, с. 14-15].

⁴ Пор. комюніке європейських міністрів вищої освіти «До зони європейської вищої освіти» [4, с. 16-18].

⁵ Пор. комюніке «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» за результатами третьої зустрічі міністрів, відповідальних за вищу освіту [4, с. 18-24].

⁶ Зрозуміло, що дві останні поза їхньою Абсолютною Мірою є необов'язковою умовністю.

Звідси – глобальні ініціативи системи ООН в галузі освіти двох останніх десятиліть: освіта *для всіх*, освіта на *недискримінаційній основі*, неперервна освіта *упродовж усього життя*, освіта в галузі *прав людини*, освіта в царині *культури миру* *etc.*

У підсумку освіта (насамперед – вища) в аспекті її соціальної місії:

1) постає недискримінаційним засобом за можливості повного розвитку людської особистості;

2) передбачає кількісно-якісну оцінку послідовно, системно і цілеспрямовано засвоених: а) професійно орієнтованого знання; б) сучасних дослідницьких практик; в) проектних та інноваційних технік управління світом; г) моральних і культурних цінностей; д) життєво важливих компетенцій із огляду на:

- здатність самостійно приймати особистісно значущі (= ціннісні) рішення;
- відповідально здійснювати власний життєвий вибір;

3) орієнтована на розумне самоствердження людини як свідомої й гідної особистості з огляду на рівну приналежність знання всім членам людської родини;

4) тобто є гарантованим **ПРАВОМ**, що:

- а) лежить в основі здійснення всіх інших прав;
- б) має самостійну цінність як **СУСПІЛЬНЕ БЛАГО**;
- в) на відміну від послуги повинно бути поступово здійснене *в о б о в ' я з к о в о м у* порядку;

5) отож, перетворюється на інструмент свободи та лібералізації суспільства на засадах самостійного прийняття особистісно значущих рішень;

б) у цьому сенсі є предметом *дотримання, захисту й виконання* з огляду на її, освіти, універсальні характеристики: а) **НАЯВНІСТЬ**; б) **ДОСТУПНІСТЬ**; в) **ПРИЙНЯТНІСТЬ**; г) **АДАПТОВАНІСТЬ**;

7) перетворює викладача на **ПЕДАГОГА-ПАРТНЕРА**;

8) слугує ствердженню вільної особистості, відповідальної за різноманітні форми соціальної взаємодії як «свої власні» на засадах культурної різноманітності;

9) зроджує впевненість у собі як передумову саморозвитку на підставі власних прав, свобод і обов'язків;

10) долучає до *права на працю* як суспільного **БЛАГА**.

Граничним уособленням цього підходу виступає **МІЖНАРОДНИЙ ПАКТ ПРО ЕКОНОМІЧНІ, СОЦІАЛЬНІ І КУЛЬТУРНІ ПРАВА** (МПЕСКП, 1966-1976) [12].

§ 3. Освіта у світі людини: час реформ

Клятий *вірус університетів!* Якби не він, ніхто не став би вимагати від школярів більше, ніж вони хочуть чи можуть зробити. А навзамін ми отримали б першокласних сантехніків, робітників, теслярів, електриків, настроювачів піаніно й мало ще кого. Прокляття вищої школи полягає в тому, що вона парадоксальним чином плодить невігласів і невдач. Молодь дичавіє, країна деградує, життя стає все гіршим.

А. Перес-Реверте. Неповноцінний розвиток [15, с. 198].

А тепер – кілька слів щодо можливих реформ в освітній галузі.

Передусім реформи передбачають не просто розвиток, а саме розвиток у рамках наявної картини світу, у даному разі – засад нинішньої освітньої політики. Тож тут варто відразу визначитися з термінами: реформа чи революція? Це питання залишається відкритим. Цілком очевидно, що ані влада, ані освітянська громада нині не готові до сміливих рухів щодо просування власне українського освітнього бренду. Тим часом він відчутно втрачає набуту в ХХ ст. самобутність.

Що ж до можливого реформування освіти в межах двох згаданих підходів, то, здається, є сенс взяти до уваги такі міркування.

У випадку послідовної реалізації економічного підходу до освіти Україна в підсумку зречена йти шляхом функціонально орієнтованої розбудови звичної «кузні кадрів» заради відтворення нових «виробничих одиниць» – суб'єктів й об'єктів соціальних маніпуляцій. У другому ж випадку реалізація правозахисного підходу до освіти могла б забезпечити змістовне повернення людини до себе і свого буттєвого витоку *resp.* самоідентифікації, взаєморозуміння й миру з іншими через освіту, коли *знати* означає *любити*, отже – *бути*.

Останнє прямо передбачає єдність світу і єдність знання незалежно від його можливих форм, що вимагає нової дискусії щодо самого принципу сучасного *р о з н о д і л у* наук на власне смислових засадах – як тих чи інших розділів онтології, або розгортання єдиного вчення про багатоманітність форм буття.

На цьому тлі прозорими й зрозумілими орієнтирами для такого реформування освіти постають її універсальні характеристики, вироблені практикою тлумачення права на освіту в «Зауваженнях загального порядку» Комітету ООН з соціальних, економічних і культурних прав, а також у доповідях спеціального доповідача ООН з питань права на освіту. Я маю на увазі ті виважені позиції, які поки системно не розглядаються в Україні на рівні державного управління освітою.

Отже, стисло – про *характеристики освіти* [13, с. 51-54]:

1. **НАЯВНІСТЬ:** передбачає, що на території під юрисдикцією держави, має бути достатня кількість а) діючих навчальних закладів і б) програм¹, причому держава повинна визначити²:

1.1. Рівень їхньої достатності.

1.2. Умови, необхідні для функціонування:

1.2.1. Будь-яких навчальних закладів і програм, як-от:

1.2.1.1. Будівлі та інші споруди.

1.2.1.2. Санітарно-гігієнічні зручності для осіб обох статей.

1.2.1.3. Чиста питна вода.

1.2.1.4. Професійний викладацький склад.

1.2.1.5. Конкурентоспроможний для внутрішнього ринку рівень заробітної плати викладачів³.

1.2.1.6. Навчальні матеріали.

1.2.1.7. Інше.

1.2.2. Деяких навчальних закладів і програм, як-от:

1.2.2.1. Бібліотека.

1.2.2.2. Комп'ютерні засоби.

1.2.2.3. Інформаційні технології.

2. **ДОСТУПНІСТЬ:** передбачає, що на території під юрисдикцією держави а) навчальні заклади й б) програми мають бути доступними кожній людині, причому держава повинна – де-юре й де-факто – забезпечити:

¹ Пор. пункт 50 «Зауважень загального порядку № 13 – Право на освіту (стаття 13)» (далі – «Зауважень... № 13»), прийнятих Комітетом Організації Об'єднаних Націй з економічних, соціальних і культурних прав (далі – КЕСКП; 1999, документ E/C.12/1999/10), стосовно того, що «держава повинна дотримуватися принципу наявності освіти, утримуючись від закриття приватних шкіл, включаючи будівництво учбових приміщень, розробку програм, надання навчальних матеріалів, підготовку вчителів і призначення їм конкурентоспроможної заробітної плати», – див. у [13, с. 51].

² В тому числі при встановленні правил і процедур ліцензування навчальних закладів.

³ Пор. пункт 27 «Зауважень... № 13» КЕСКП, в якому в зв'язку з «матеріальними умовами викладацького персоналу» увага держави привертається до спільної Рекомендації МОП і ЮНЕСКО про положення вчителів (1966), а також до Рекомендації ЮНЕСКО про положення викладацького складу системи вищої освіти (1997), – див. у [13, с. 51].

2.1. **НЕДИСКРИМІНАЦІЮ** за всіма ознаками, визначеними на міжнародному рівні¹, як повну й негайну доступність освіти для всіх, особливо для найбільш уразливих груп – бенефіціарів економічних, соціальних і культурних прав², якими є:

2.1.1. Жінки³.

2.1.2. Діти⁴.

2.1.3. Люди похилого віку⁵.

¹ Див. пункт 2 статті 2 і статті 3 МПЕСКП, які КЕСКП у пункті 31 «Зауважень... № 13» трактує у світлі Конвенції ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти й відповідних положень Конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенції про права дитини й Конвенції МОП 1989 р. (№ 169) про корінні народи й народи, що ведуть племінний спосіб життя в незалежних країнах. Пор. також пункти 32–37 зазначеного документу й, зокрема, пункт 35, де стверджується: «Відверті диспропорції в проведенні політики, що тягне за собою відмінності в якості освіти для осіб, які проживають в різних географічних районах, можуть бути дискримінацією за суттю положень Пакту» – див. у [13, с. 52].

² У пункті 12 «Зауважень загального порядку № 3 – Природа зобов'язань держав-учасниць» (пункт 1, стаття 2 Пакту [1990] – міститься в документі E/1991/23) КЕСКП підкреслює, що «навіть у періоди гострої нестачі ресурсів, чи то з огляду на перебудову, економічного спаду або під впливом інших факторів, найбільш вразливі члени суспільства можуть і повинні бути захищеними завдяки прийняттю порівняно не надто вартісних цільових програм» – див. у [13, с. 52].

³ Відповідно до пункту 50 «Зауважень... № 13» КЕСКП держава повинна «захищати принцип доступності освіти, ліквідуючи перешкоди на шляху шкільного навчання дівчат з боку третіх осіб включно з батьками й роботодавцями» – див. у [13, с. 52].

⁴ У зв'язку з цим див. пункт 10 «Зауваження загального порядку № 1 — Цілі освіти (стаття 29 (1))» (2001; міститься в документі A/57/41, додаток VIII, додання), прийнятого Комітетом Організації Об'єднаних Націй з прав дитини (далі – КПД) – див. у [13, с. 52].

⁵ Пор. пункт 36 «Зауважень загального порядку № 6 – Економічні, соціальні й культурні права людей похилого віку» (1995; документ E/1996/22) КЕСКП, де стосовно людей похилого віку право на освіту запропоновано розглядати в двох різних і взаємододаткових аспектах, як-от: 1) забезпечення доступу людей похилого віку до освітніх програм і 2) використання їхніх знань і досвіду в інтересах більш молодих людей. Див. також пункт 41, в якому – з посиланням на рекомендацію 50 Віденського міжнародного плану дій щодо проблем старіння (1982 – див. пункт 4 «Зауважень») – підтверджено роль навчальних закладів у створенні інтегрованого у віковому відношенні суспільства, де подолано негативні стереотипи, що закріплюють образ людей похилого віку як

- 2.1.4. Інваліди ¹.
- 2.1.5. Люди, що живуть з ВІЛ / СНІД ².
- 2.1.6. Робітники–мігранти.
- 2.1.7. Національні, етнічні, релігійні й мовні меншини.
- 2.1.8. Корінні народи.
- 2.1.9. Насильницьки виселені й внутрішньо переміщені особи.
- 2.1.10. Біженці.
- 2.1.11. Ув'язнені й заримані.
- 2.1.12. Особи без громадянства.

2.2. **Фізичну доступність:** передбачає, що на території під юрисдикцією держави має бути забезпечена фізична досяжність освіти через:

- 2.2.1. Відвідування навчального закладу, що знаходиться на визначеній державою розумній відстані ³.
- 2.2.2. Отримання доступу до сучасних технологій ⁴.

осіб з фізичними й психологічними вадами, які не спроможні діяти самостійно або відігравати роль і мати положення в суспільстві», – див. у [13, с. 52].

¹ Див. пункт 36 «Зауважень... № 13», де КЕСКП посилається на пункт 35 свого «Зауваження... № 5 – особи з якою-небудь формою інвалідності» (1994; документ E/1995/22). Тут проблеми інвалідів розглядаються в контексті права на освіту з урахуванням того, що найкращу освіту особи з якою-небудь формою інвалідності можуть отримати в рамках загальної освітньої системи (см. документ A/47/415, пункт 73). Це, в свою чергу, потребує визнання державою принципу рівних можливостей в галузі початкової, середньої й вищої освіти для дітей, молоді й дорослих, що мають інвалідність, в інтегрованих структурах (див. пункт 6 Стандартних правил забезпечення рівних можливостей інвалідів, що додаються до резолюції 48/96 Генеральної Асамблеї від 20 грудня 1993 р.), а також забезпечення того, щоб учителі володіли навичками навчання дітей–інвалідів у звичайних школах. Потребується також, аби було надано необхідне обладнання й підтримку для забезпечення особам з якою-небудь формою інвалідності такого ж рівня освіти, як і особам, які не є інвалідами. Нарешті, для дітей, які страждають на глухоту, мову глухонімих повинна бути визнано як окрему мову, до якої таким дітям необхідно забезпечити доступ й важливість якої необхідно визнавати в їхній спільній соціальній сфері. Пор. також пункт 10 «Зауваження... № 1» КПД – див. у [13, с. 52].

² Пор. пункт 10 «Зауваження... № 1» КПД – див. у [13, с. 52].

³ Держава має спеціально визначити відповідний рівень розумності «географічного віддалення» (наприклад, для сусідньої школи).

⁴ Наприклад, до однієї з програм заочного навчання.

2.3. **ЕКОНОМІЧНУ ДОСТУПНІСТЬ:** передбачає, що на території під юрисдикцією держави освіта повинна бути економічно доступною для всіх, що – з урахуванням різної сили зобов'язань для різних рівнів і форм освіти¹ – передбачає таке:

- 2.3.1. **ПОЧАТКОВА ОСВІТА:** повинна бути обов'язковою² й безкоштовною³ для всіх.
- 2.3.2. **СЕРЕДНЯ ОСВІТА** в її різних формах⁴ включно з **ПРОФТЕХНІЧНОЮ** середньою освітою: повинна бути відкритою і стати доступною для всіх шляхом вжиття всіх необхідних заходів, зокрема, поступового запровадження безкоштовної освіти.
- 2.3.3. **ВИЩА ОСВІТА:** повинна стати однаково доступною для всіх на підставі здатностей кожного шляхом вжиття всіх необхідних заходів й, зокрема, поступового впровадження безкоштовної освіти.

¹ Передбачених формулюваннями пункту 2 статті 13 МПЕСКП стосовно початкової, середньої та вищої освіти – див. у [13, с. 53].

² Пор. пункт 6 «Зауважень... № 11», де КЕСКП роз'яснює, що право на доступ дітей до початкової освіти, підкріплене заборонаю дискримінації за ознакою статі (див. статті 2 і 3 МПЕСКП), не вправі вважати факультативним ані батьки, ані опікуни, ані держава за умови, що ця обов'язковість забезпечує дитині рівноцінну освіту, що сприяє здійсненню інших її прав, – див. у [13, с. 53].

³ В пункті 7 «Зауважень... № 11» КЕСКП підкреслюється однозначність цієї вимоги як гарантії забезпечення безкоштовної початкової освіти для дітей, батьків чи опікунів, що перетворює плату, яка стягується урядом, місцевими органами чи школою, а також інші – прямі, непрямі (обов'язкові стягнення з батьків, вимога носіння відносно дорогої шкільної форми, плата за підручники, за проїзд до місця навчання й под.) чи альтернативні – видатки на фактор, який а) перешкоджає реалізації права, б) може поставити під загрозу його здійснення і в) найчастіше справляє зворотний вплив, – див. у [13, с. 53].

⁴ Що передбачають, втім, завершення базової освіти (в цілому елементарна освіта відповідає базовій, яка розглядалася у Всесвітній декларації щодо освіти для всіх; див. пункт 22 «Зауважень... № 13 КЕСКП) і створення підґрунтя для подальшої освіти й розвитку особистості, особливо в плані підготовки до отримання професійно-технічної й вищої освіти (див. пункт 12 «Зауважень... № 13» КЕСКП). У цьому плані показовим виглядає той факт, що в пункті 2 Джакартської декларації (Джакарта, Індонезія, 2005) перед державами постає завдання закріплення права на базову освіту в конституціях і законах із приділенням особливої уваги освіті для всіх (див. документ 174 ЕХ/37, Дод.), – див. у [13, с. 53].

2.3.4. **ЕЛЕМЕНТАРНА ОСВІТА:** має заохочуватися чи інтенсифікуватися, по можливості, щодо тих, хто не проходив або не закінчив повного курсу початкової освіти.

2.3.5. Повинен активно впроваджуватися розвиток мережі *шкіл усіх ступенів*, повинна бути встановлена задовільна система стипендій і повинні постійно поліпшуватися матеріальні умови викладацького персоналу ¹.

3. **Прийнятність:** передбачає, що а) форма й б) зміст освіти (в тому числі б.1 – програми й б.2 – методи навчання) повинні бути прийнятними для тих, хто навчається ², а у відповідних випадках – для батьків ³, тобто:

3.1. **АДЕКВАТНИМИ:** з огляду на врахування культурних особливостей ⁴.

3.2. **Якісними** ⁵.

4. **АДАПТОВАНІСТЬ:** передбачає, що освіта повинна бути:

4.1. *Гнучкою*, тобто здатною адаптуватися до потреб суспільств і громад, що змінюються ⁶.

4.2. Сприяти потребам тих, хто навчається з урахуванням їхніх різних соціально-культурних норм ⁷.

Саме цей набір характеристик сьогодні забезпечує можливість сформулювати освітню політику на засадах поваги до прав людини та її

¹ Стосовно останньої вимоги – див. спільну Рекомендацію МОП і ЮНЕСКО про положення вчителів (1966), а також рекомендацію ЮНЕСКО щодо положення викладацького складу системи вищої освіти (1997).

² Відповідно до пункту 50 «Зауважень... № 13» КЕСКП, держава повинна «забезпечувати (полегшувати) доступність освіти шляхом вжиття позитивних заходів щодо досягання того, аби освіта була прийнятною з точки зору культури для меншин і корінного населення, а також високоякісною для всіх», – див. у [13, с. 54].

³ Цей критерій обумовлений цілями освіти, передбаченими в пункті 1 статті 13 МПЕСКП, а також мінімумом вимог для освіти, який може бути встановлено державою з урахуванням пунктів 3 і 4 статті 13 МПЕСКП.

⁴ Див. пункти 7-8 «Зауваження... №1» КПД.

⁵ Див. пункти 9, 22 «Зауваження... №1» КПД.

⁶ Відповідно до пункту 50 «Зауважень... № 13» КЕСКП, держави мають «забезпечувати (полегшувати) адаптованість освіти через розробку й фінансування програм, що відповідають потребам тих, хто навчається, у світі, що змінюється». Пор. пункт 3 «Зауваження № 1» КПД, – див. у [13, с. 54].

⁷ Див. пункти 4 і 7 «Зауваження... № 1» КПД.

основних свобод. І саме ця «матриця можливостей» усе ще нагадує про Світ Людини як спільно побудовану людством ХХ ст. по обидва боки стіни «епохи цінностей». Тут уже втрачено поняття духовності, проте все ще живе спомин про спільні ціннісні ідеали великої Європи «від Атлантики до Уралу». На жаль, нині цей спомин чи не єдине, що протистоїть масовій «освіті для всіх» у стилі безтямно затверджених дацзибао або ж «освіті як розкоші» для небагатьох обраних. Завдяки йому жевріє надія, що спасіння світу від невігластва, можливо, більше залежатиме від освіти, ніж від конвульсивних дій *брюсів вілісів* чи давно вже не авторитетних лідерів цього «прекрасного нового світу» без ідеалів і Абсолюту. Але чи спроможні ми зробити правильний вибір?

Література

1. Августин Аврелий. О Троице: в пятнадцать книгах против ариан / Аврелий Августин.— Краснодар : Глагол, 2004.— 416 с.
2. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель // Сочинения : В 4-х т. / Аристотель.— Т. 4.— М. : Мысль, 1983. — С. 53-293.
3. Аристотель. Риторика / Аристотель // Античные риторики.— М. : Изд-во Моск. ун-та, 1978.— 352 с.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін. // Міністерство освіти і науки України : Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.— [Тернопіль?] : [ТДПУ?], 2003.— 25 с.
5. Гегель Г. В. Ф. Философия духа // Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук.— М. : Мысль, 1977.— Т. 3.— 472 с.
6. Замечания общего порядка № 1 — Цели образования // Замечания общего порядка, принятые Комитетом по правам ребенка / Организация Объединенных Наций. Международные договоры по правам человека. Т. II. Подборка замечаний общего порядка и общих рекомендаций, принятых договорными органами по правам человека. 2001. — 2008. — Т. II. — Режим доступа до вид. : [http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/422/45/PDF/G0842245.pdf?](http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G08/422/45/PDF/G0842245.pdf?OpenElement) OpenElement. — Назва з екрана.
7. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант.— М. : Искусство, 1994. _ 367 с.— (История эстетики в памятниках и документах).
8. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев.— М. : Мысль, 2001.— 558 с.
9. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы / А. Ф. Лосев // Форма — Стиль — Выражение.— М. : Мысль, 1995.— С. 5-296.
10. Лосев А. Ф. Философия имени / А. Ф. Лосев // Бытие — имя — космос.— М. : Мысль, 1993.— С. 613-801.

11. Международная Стандартная Классификация Образования — 1997 / ЮНЕСКО : Генеральная конференция : двадцать девятая сессия.— 1997.— Режим доступа до вид. : http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCLED_R.pdf. — Назва з екрана.
12. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах // United Nations : Treaty Series.— Vol. 993.— P. 34-43.— 1966.— Режим доступа до вид. : <http://www.un.org/russian/document/convents/pactecon.htm>.— Назва з екрана.
13. Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту / Ю. І. Сватко (укладач) // Модель аналізу національної політики в галузі здійснення права на освіту : Міжнародна нарада експертів з прав людини в полі компетенції ЮНЕСКО «Право на освіту в країнах перехідного періоду».— 2006.— Режим доступа до вид. : http://www.vo.kiev.ua/files/ukr/meeting_discussion_316_ua_dpaper.doc.— Назва з екрана.
14. Образование: сокрытое сокровище // Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. 1996. — 2007. — Режим доступа до вид. : http://www.ifap.ru/library/book_201.pdf. — Назва з екрана.
15. Перес-Реверте А. Неполноценное развитие / Артуро Перес-Реверте // С намерением оскорбить : эссе : пер. с исп. Е. Матерновской.— М. : Изд-во Эксмо, 2005.— С. 195-198.
16. Платон. Государство / Платон // Собр. соч. : в 4 т. / Платон.— Т. 3.— М. : Мысль, 1994.— С. 79-420.
17. Платон. Законы // Платон. Собрание сочинений в 4-х т.: Т. 4.— М. : Мысль, 1994.— С. 71-437.
18. Сватко Ю. І. Виртуальність. Час. Мова / Ю. І. Сватко // Наукові записки НаУКМА : Філософія та релігієзнавство.— 2011.— Т. 115.— С. 3-7.
19. Сватко Ю. І. «Європа+»: на шляху до культури миру (нове тисячоліття і його виклики) / Ю. І. Сватко // Україна – Європа: назустріч новому тисячоліттю (права людини, мир, демократія, толерантність, взаєморозуміння між народами).— К. : Stylos, 1999.— С. 4-20.
20. Сватко Ю. І. Європейський Світ Людини: його максими і конфлікти / Ю. І. Сватко // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.— К. : [Т-во конфліктологів України], 2006.— Вип. 5.— С. 74-81.
21. Сватко Ю. І. Картина світу і освіта світу: коментар до програмного документа ЮНЕСКО «Велика програма I — Освіта» на 2012-2013 рр. / Ю. І. Сватко // Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.— 2012.— Т. 136.— С. 3-13.
22. Сватко Ю. І. «Кінець прекрасної епохи», або Час зміни «картинки»? / Ю. І. Сватко // Наукові записки НаУКМА : Філософія та релігієзнавство.— 2013.— Т. 141.— С. 3-12.
23. Сватко Ю. І. Перспективи філософської освіти в Україні у світлі стратегічних завдань ЮНЕСКО в галузі філософії / Ю. І. Сватко //

- Філософська освіта в Україні: історія і сучасність : Колективна монографія.— К. : Аграр Медіа Груп, 2011.— С. 230–288.
24. Сватко Ю. І. Право на освіту в контексті глобальної кризи, «Цілей розвитку тисячоліття» і автономії університетів / Ю. І. Сватко // Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота.— 2009.— Т. 97.— С. 3-12.
 25. Сватко Ю. І. Типи інтелектуалів і культурно-історичні моделі інтелектуального життя (одна з можливих версій європейського досвіду осягання історії) / Ю. І. Сватко // Українські інтелектуали : погляд із сьогодення ; збірник статей.— К. : Видавництво «Дельта», 2006.— С. 8-68.
 26. Тома Аквинский. Сумма теологии / Тома Аквинский.— М. : Signum Veritatis, 2008.— Т. 3.— 752 с.
 27. Экономические, социальные и культурные права: Право на образование // Доклад, представленный Специальным докладчиком г-жой Катариной Томашевски / Организация Объединенных Наций : Экономический и Социальный Совет : Комиссия по правам человека : Шестидесятая сессия : Пункт 10 предварительной повестки дня. — 2004. — Режим доступа до вид. : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/103/30/PDF/G0410330.pdf?OpenElement>. — Назва з екрана.
 28. Экономические, социальные и культурные права: Право на образование // Доклад Специального докладчика по вопросу о праве на образование г-на Вернора Муньоса Вильялобоса / Организация Объединенных Наций : Экономический и Социальный Совет : Комиссия по правам человека : Шестидесят первая сессия : Пункт 10 предварительной повестки дня.— 2005.— Режим доступа до вид. : <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/171/42/PDF/G0417142.pdf?OpenElement>.— Назва з екрана.
 29. Draft Treaty amending the Treaty on European Union and the Treaty establishing the European Community . — 2009. — Режим доступа до вид. : <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsupload/cg00001.en07.pdf> . — Назва з екрана.
 30. Mann St. The Reaction to Khaos [Electronic resource] / Steven R. Mann // Complexity, Global Politics, and National Security : Edited by David S. Alberts and Thomas J. Czerwinski : National Defense University Washington, D. C. — 1997. — P. 135-149. — Mode of access : www.dodccrp.org/htm14/bibliography/comch06.html — Title from the screen.
 31. Piketty Th. Le capital au XXI siècle.— Paris : Seuil, 2013.— 976 p.— (Les Libres du nouveau monde).
 32. World Declaration on Education for All, adopted by the World Conference on Education for All (Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990) // The Dacar Framework for Action : Education for All: Meeting our Collective Commitment ; World Education Forum : Dacar, Senegal, 26-28 April 2000.— [Paris] : UNESCO, 2000.— P. 73-77.

**НА ИСХОДЕ МИРА ЧЕЛОВЕКА:
ДУХОВНОСТЬ, ЦЕННОСТИ, КОМПЕТЕНЦИИ, ОБРАЗОВАНИЕ****Ю. И. Сватко**

В статье определены базовые понятия духовности, знания, личности, ценностей, культуры, Европы, а также комплекс понятий, формирующих концепты «образование» и «Мир Человека»; рассмотрена международная повестка дня относительно образования; выделены два приоритетных подхода к осуществлению современной образовательной политики: экономический и правозащитный; акцентирован вопрос о направлении образовательных реформ в Мире Человека.

**ELAPSING HUMAN WORLD:
SPIRITUALITY, VALUES, COMPETENCIES, EDUCATION****Yu. Svatko**

The article defines the basic notions of spirituality, knowledge, personality, values, culture, Europe, as well as a set of notions shaping the concepts of «education» and «the Human World»; the international agenda on education is considered; two priority approaches towards modern education policy are singled out: the economy-based, and the advocacy-based ones; the issue of education reforms direction in the Human World is stressed.

Сватко Юрій Іванович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Права людини, мир, демократія, толерантність і взаєморозуміння між народами» в Національному університеті «Києво-Могилянська академія», головний координатор Міжуніверситетської мережі кафедр ЮНЕСКО та їхніх партнерів «Культура миру через комунікацію», член Національної комісії України у справах ЮНЕСКО. E-mail: unsvat@gmail.com

Svatko Yuriy, Dr. of Philology, Professor, Chairholder of the UNESCO Chair «Human Rights, Peace, Democracy, Tolerance and International Understanding» at the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Principal Coordinator of the Inter-university Network of UNESCO Chairs and their Partners «Culture of Peace via Communication», Member of the National Commission of Ukraine for UNESCO. E-mail: unsvat@gmail.com

УДК 008:001.812:378 (045)

КУЛЬТУРА ПРАЦІ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

О. А. Сєдашова

У статті проаналізовано підходи до визначення поняття «культура праці». Охарактеризовано її елементи з точки зору ціннісного підходу до реалізації досліджуваної проблеми.

Ключові слова: культура праці, ціннісна орієнтація, майбутній фахівець.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Проблема ціннісних орієнтацій є особливо актуальною для вивчення процесів формування та розвитку особистості. Ціннісні орієнтації впливають на діяльність людини, зокрема, на процес становлення молодого фахівця. Культура праці є основою готовності особистості до трудової діяльності в сучасному динамічному суспільстві. Розгляд формування культури праці як ціннісної орієнтації майбутнього фахівця є важливою науковою проблемою, зумовленою сучасними вимогами педагогічної науки та практики, адже висококваліфікований молодий фахівець має відрізнитись не тільки своїми компетенціями, але й цінностями, спрямованими на потребу у праці, досягнення її високої культури тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Досліджувану проблему у вітчизняній психолого-педагогічній науці вивчали Б. І. Адаскін, С. О. Анісімов, С. Я. Батишев, С. А. Губіна, С. В. Журавель, І. І. Зарецька, Д. М. Зембицький, Є. Н. Лазарев, С. В. Лісова, В. Ф. Ломов, А. С. Макаренко, С. Є. Матушкін, Г. М. Соколова, В. П. Струманський, В. О. Сухомлинський, М. Б. Ханін, С.Т. Шацький та ін.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність окресленої проблеми – в наявності стійких суперечностей на різних рівнях, а саме:

- відсутність єдиного, чіткого, всеохоплюючого поняття «культура праці»;
- визначення педагогічної сутності поняття «культура праці»;
- розгляд поняття «культура праці» як ціннісної орієнтації.

Мета статті полягає у визначенні та аналізі категорій, що становлять поняття «культура праці» і є основою її структури.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Прогрес сьогодення ставить перед суспільством все більше вимог до професійної підготовки молоді. Важливе значення в цій підготовці займає вища освіта. Головним із завдань, що ставиться сьогодні перед вищою школою в сучасній соціально-економічній ситуації, стає створення педагогічних умов для формування у студентів культури праці, що є важливою ціннісною орієнтацією молодого фахівця для успішного здійснення професійної діяльності. Враховуючи економічні, соціальні та освітні зміни, що відбуваються в нашій державі, стає дуже актуальною для вітчизняної педагогічної теорії та практики проблема формування культури праці у молодого покоління.

Поняття культури праці виникло давно, але дотепер воно не має остаточного визначення, оскільки питання культури праці розглядалися в дослідженнях економістів, філософів, соціологів і педагогів з різними підходами на різних аналітичних рівнях. Деякі вчені розглядають культуру праці з позиції визначення її сутності та змісту, інші – вивчають її окремі елементи, дослідження перших носять більш теоретичний характер, дослідження других – прикладний. Одне з визначень трактує культуру праці як міру виявлення творчої сутності людини в тих чи інших факторах праці. Більш того, як свідчить аналіз літературних джерел, немає спільного погляду на саму сутність категорії культура праці та її зв'язок з ціннісними орієнтаціями людини. Розглянемо деякі концепції.

Вагомий внесок до вивчення порушених питань належить Г.М. Соколовій. Вчена підкреслила однобічність аналізу такого поняття як «культура праці». Дослідження виключно особливостей соціально-виробничої сфери призводить до ототожнення культури праці з культурою виробництва, а треба вивчати їх у більш широкому сенсі (наприклад, їх зв'язки й механізми взаємодії), а також як ціннісну орієнтацію майбутнього фахівця. Г. М. Соколова визначає культуру як цілісне об'єднання; її сутність розкривається в тому, які матеріальні та духовні цінності виробляються у суспільстві, а також якими методами і засобами відбувається це виробництво. Саме людина здійснює функціонування та розвиток культури виробництва, а культура його безпосередньої праці є ядром саморозвитку культури виробництва. Культура праці виявляється у виробничій діяльності й культурному

розвитку людини, тому розглядати її треба у поєднанні та взаємозв'язку двох сторін: об'єктивної і суб'єктивної. Перша сторона включає те, що належить до техніко-організаційного змісту праці. Друга, суб'єктивна сторона, передбачає високу професійну підготовку працівника та його морально-етичні якості.

Ф. М. Щербак досліджує професійні аспекти культури праці крізь призму моральних стосунків та виховання особистості: «Культура праці не обмежується лише технологічними характеристиками трудового процесу, а охоплює сфери управління й організації виробництва, взаємовідносин людей у трудовому колективі» [2, с. 3]. Він розглядає культуру праці, враховуючи три особливості поняття культури:

– як ціннісне розуміння – не лише досягнення людської діяльності, а також і якість цієї діяльності, її організації та результатів. У цьому значенні культура праці як стійка система організації діяльності характеризується не тільки тим, що робиться, але і як робиться;

– як творча сутність людини – культура праці не повинна отожднюватися з економічними показниками;

– як цілісна характеристика людини (її інтегральні, поєднані в єдине ціле якості) – культура праці є квінтесенцією людських сил та здібностей у професійній діяльності.

Виховання культури праці реалізується у поєднанні професійного навчання працівника із всебічною підготовкою до праці, формуванням морального відношення до неї.

Погляди С. О. Анісімова полягають у поєднанні двох складних систем: культури і праці. Такий підхід дозволяє уникнути однобічності, коли виділяють або економічні питання, або виховні аспекти. Культура праці є якісною характеристикою розвитку особистості та сприяє її вільній самореалізації в трудовій, професійній, пізнавальній, комунікативній, суспільній, побутовій, художній, творчій та інших видах діяльності; характеризує продуктивність, доцільність, особистісну і суспільну значимість діяльності; взаємопов'язана з компонентами загальної культури особистості. Формування культури праці – це розвиток і реалізація здібностей, знань, умінь, без яких немає самої людини [2, с. 43].

В. О. Сухомлинський зробив значний внесок у проблему виховання культури праці учнів. В близьке за значенням поняття «трудова культура» він включав не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, досягнуті в результаті вишколу, але й

уміле керівництво працею з боку старших. За його висловом, це лише одна сторона праці, суть трудової культури – це роль і місце трудової діяльності в житті людини, інтелектуальна насиченість і повнота, моральне багатство, громадська цілеспрямованість трудової творчості [3, с. 301-302]. На його думку, трудова культура – це такий ступінь духовного розвитку людини, коли вона не може жити без праці в ім'я загального блага, коли праця наповнює її життя високим моральним нахненням, коли вона духовно збагачує життя. Особливе значення В. О. Сухомлинський приділяв вихованню у молоді трудової культури, наголошуючи на тому, що «гармонійного всебічного розвитку, освіченості, духовного багатства, моральної чистоти, – всього цього людина досягає тільки за умови, коли поруч з інтелектуальною, морально-етичною та фізичною культурою вона досягає високого ступеня культури праці, трудового творчості» [3, с. 301]. Ці погляди підтверджують, що ми можемо розглядати культуру праці як одну з головних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців. Зміст цінностей у суспільстві залежить від його культури, розвиненості духовного і морального життя, суспільної свідомості. Тому специфічною формою цінностей виступають суспільні ідеали, тобто уявлення про те, якими в суспільстві повинні бути суспільні відносини і сам працівник. В ідеалах виражена мета трудової діяльності. Вірно сформована ціннісна орієнтація може збагатити мотивацію трудової діяльності, бо в процесі праці людина обумовлює свою поведінку не тільки потребами та інтересами, але і прийнятою в суспільстві і трудовому колективі системою цінностей. Трудова поведінка працівника обумовлюється не тільки системою цінностей суспільства і трудового колективу, а й соціальними нормами. Ставлення до праці може бути позитивним, негативним і індивідуальним. Результати трудової діяльності людини залежать не тільки від рівня розвитку її професійних якостей, фізичних можливостей людини і ступеня забезпеченості робочого місця засобами виробництва, а й від того, як людина ставиться до своєї праці.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, проблема формування культури праці особистості є надзвичайно актуальною. Аналіз праць дослідників надає можливість формувати і вдосконалювати у вищих навчальних закладах методіку формування культури праці особистості як найвищу ціннісну орієнтацію майбутніх фахівців. Її педагогічна сутність повинна розглядатися, передусім, у площині формування основ загальної і професійної культури.

Література

1. Анисимов С. А. Культура труда современного рабочего. – М.: Профиздат, 1985. – 80с.
2. Щербак Ф. Н. Профессионально-нравственная культура труда. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
3. Сухомлинский В. О. Избранные произведения в 5-ти т. / В. О. Сухомлинский. – К.: Советская школа, 1977. – Т. 4. – 640 с.

**КУЛЬТУРА ТРУДА КАК ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ****О. А. Седашова**

В статье проанализированы подходы к определению понятия «культура труда». Охарактеризованы её элементы с точки зрения ценностного подхода к реализации исследуемой проблемы.

Ключевые слова: культура труда, ценностная ориентация, будущий специалист

**LABOR CULTURE AS VALUE ORIENTATION OF FUTURE
SPECIALISTS****O. A. Siedashova**

The article analyzes the approaches to the definition of «labor culture». Its elements are characterized in terms of value approach to implement research problem.

Keywords: labor culture, values, future specialist.

Седашова Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та культури Національного авіаційного університету (м. Київ). E-mail: oksanasedashova@gmail.com

Siedashova Oksana A. - Ph.D., assistant professor of Ukrainian language and culture Chair of the National Aviation University (Kyiv).
E-mail: oksanasedashova@gmail.com

УДК 159.99

WHOLE SOUL LEADERSHIP: A NEW APPROACH FOR THE WORLD'S DIVERSE MAKE UP

Duysal Aşkun Çelik

The 20th century has shown many leadership approaches and practices starting with trait approaches, behavioural approaches, and contingency approaches. Later on, certain leadership concepts took over instead of traditional leadership approaches such as collectivistic leadership, values leadership, spiritual leadership and integral leadership. As the world is no longer healthy in relation to ecology, economy, politics and also relationships, new forms of leadership are called for in many different areas of life and organizations, be it a profit, not-for-profit or governmental. The focus of this paper is to present a new approach to leadership that includes the spiritual understanding of individuals themselves, and then employees, groups and organizations around them as interdependent wholes.

Key Words: Leadership, Leadership approaches, Diversity, Diverse Cultures, Integral Leadership, Spiritual Leadership, Whole-Soul Model for Leadership

1. Re-defining Leadership

Until very recently, leadership has frequently been defined as a concept that basically involves an influential process. A person who is called a 'leader' uses certain individual, behavioural, situational and/or managerial tools to lead people who are usually called his or her 'followers'. As for the difference between the terms 'manager' and a 'leader', the former usually required a legitimate position while the latter did not, the former essentially related to sustaining what is present and the latter being its creator, mainly reflected frequent arguments. Very recently, Fairholm and Fairholm introduced a 'Leadership Perspectives Model' in which leadership was approached in a more encompassing way that combines and also transcends all approaches previously defended by many years of theory and research accumulation in the area of management and business [1]. According to authors:

Rethinking a leadership definition is, perhaps, the most difficult problem faced by practitioners and researchers alike. The problem is

that each person has developed a mind-set that defines his or her perspective of leadership truth and, hence, any ideas about leadership that differ from this mental perspective are generally rejected out of hand [2].

This takes us to the famous story of ‘blind men and the elephant’. Each would hold a part of elephant and think that was the elephant itself, while the truth was more than its trunk, its hose or his foot. The elephant was more than the sum of those parts but because the blind men could only touch a part of the elephant, each thought that the specific part was reflecting the truth for the animal, where in fact, the truth was way more than what each presently perceived.

So for leadership, how do we move from the ‘partial perception approach’ to a more holistic one? Given the fact that we can only observe and touch one part of it at a time, how can we move toward a more holistic definition of leadership? Before we answer that question, which actually is the main concern of this paper, it might be useful to look briefly at the previous approaches to leadership.

2. Main Approaches to Leadership: A Historical Glance

The four approaches were named as: Trait approaches, Behavioural approaches, Situational approaches and Values approaches.

Trait Approaches: The trait approaches dealt with the personal characteristics of a person we named as a leader at a given time and a place. This approach was not interested in how those personal characteristics were formed or how they made leadership possible. The main focus was that the leaders usually had common characteristics such as being intelligent, self-confident, energetic, charismatic, full of task-related expertise, honest and motivated. This approach was frequently criticized as being less empirical as there is a very limited research support for its validity.

Behavioural Approaches: Out of a frustration with the inability to validate trait approaches, the researchers turned their interest to the most visible aspect of a leader, in other words, his or her behaviours. From the analyses of the research findings, two major behavioural dimensions came out: People-orientation vs. Task-orientation. Many theoretical versions were formed around those two dimensions, but in essence, they concentrated on whether the leaders were approaching their followers or subordinates in terms of their mutual relationships or in terms of the task at hand. Although remaining popular for quite some time, this approach was not always supported by research, and usually was found to be quite simplistic in that

the people, whether they are leading or are being led, were more complex beings.

Contingency (Situational) Approaches: In an attempt to add more complexity to the formation and the expression of human behaviour, contingency approaches to leadership were presented next. These theories considered the environmental, organizational, personal (includes both the leader and the follower), task-related and other situational aspects in formulating leadership. Although argued to add more complexity to the previous approaches, contingency approaches were still strongly judged along validity lines.

Values Approaches: According to Fairholm and Fairholm [3], leadership fundamentally deals with people in relationships therefore the elements of this relationship become very important. This is where values enter the picture. The values that belong to people, organizations and finally societies were argued to affect all walks of life, meaning, the way we live, the way we relate, the way we produce and the way we perform. They were argued to be the main building blocks of a culture, be it organizational or national. Schein, one of the pioneer thinkers in organizational culture theories, had talked about the primary role of the founding leaders as 'value-setters' in an organization and how related ways of working, performing and relating followed after that [4]. Some examples of theories classified under values approaches are: Transactional and Transformational Leadership by Burns [5], and Servant Leadership by Greenleaf [6].

If we need to describe each briefly, *Transactional leadership* involves a relationship between the leader and the follower especially having an exchange quality. This type of relationship has been understood to be temporary as nothing leads both parties to stay in the leadership beyond the transaction. There is no higher purpose or goal that binds them together forever. That is why this type of relationship was perceived to be more of an economic exchange. Here the transactional leader is mostly result-oriented in his or her approach to others where he needs to reach a specific outcome at a certain amount of time. To be able to reach those specific goals, transactional leaders might use a good amount of negotiation skills, and can even be authoritarian and aggressive at times. As the benefits being expected from the relationship is mostly tangible, there is no consideration of higher level value-added partnerships with the followers or employees.

On the other hand, *Transformational leadership* which has mainly become popular by the work of Bass, focuses on changing forms and structures including the actors operating in those structures [7]. This way,

transformational leadership is involved with change mostly at the organizational level. The leader is usually occupied with envisioning missions and related structures for the organization. He or she is mainly occupied with enhancing organization's performance and efficiency by aligning certain structures and forming systems in line with a proposed mission, vision and related values. Here the leader is well aware of the importance of culture and culture formation which actually is what enables (or sometimes disables) all the changes necessary for healthy and sustainable organizational growth. Compared to transactional, transformational leadership has been defined more as a leadership phenomenon, while the former more of a management phenomenon. As for the relational qualities that transformational leader holds, personal charisma, inspiration, individualised consideration and intellectual stimulation have usually been classified also by subsequent researchers.

A more different but a related leadership approach that involves values is *Servant leadership* by Greenleaf who firmly contended that service being the distinctive nature of true leaders. Starting with a natural feeling of wanting to serve, it is very crucial to know for the servant leader that other people's needs are being met. Those needs, for Greenleaf, can only be grasped through listening to them while he further stresses that leadership is about choosing to serve others by making resources available which serve a higher purpose and thus give meaning to work. While doing that, the servant leaders are also interested in whether the people around them grow and become more autonomous. The final aim is enable their healthy growth so that they become servant leaders themselves. According to Greenleaf's servant leadership model, the only way to change or transform a society is by producing enough number of people who simply want to serve.

In sum, all the four approaches are argued to reflect a portion of leadership and that they are also representing certain paradigms and cultural filters which have framed the concept according to a given time and place in the work history [8]. When we look at what is here today, we see a very diverse and an increasingly global workforce and industries where the manufacturing is mostly replaced with information technologies and therefore the demands and the functions of all parties included are opt to change in a very major way.

3. Levels of Leadership according to Fairholm Model

In line with our discussion above, Fairholm argues that different people can view leadership differently and as we also outlined the historical approaches, it might be useful to look at leadership mental models which are

depicted in an expanding 5-layer model starting with the scientific management. The five levels of leadership are listed as [9]:

- 1) **Leadership as scientific management:** Here leadership equals management where the manager or the leader gets others to do work that needs to be done and where the planning is distinct from labour.
- 2) **Leadership as excellence management:** There is now an emphasis on quality and productivity together and thus this requires management of values, attitudes and organizational goals as part of the quality improvement efforts.
- 3) **Values leadership:** Leadership stresses the integration of shared values with group behaviour by setting values and teaching them through an articulated vision that results in product and service excellence, mutual growth and enhance self-determination.
- 4) **Trust Culture Leadership:** Leadership is a process of building cultures where the leader and the follower trust each other to accomplished mutually valued goals.
- 5) **Spiritual (Whole-Soul) Leadership:** Leadership is the integration of the work and the self, the leader and the follower into a comprehensive system that promotes continuous growth, improvement, self-awareness and self-leadership so that leaders see each follower or a subordinate as a whole person with a variety of skills, knowledge and abilities that go beyond what their current job or a position requires.

In this understanding of leadership, Fairholm proposes that development of leaders is an important and critical individual and public goal. Here it is also suggested that leadership is something more expansive and encompassing than the title 'leader' and that the integrated understanding of leadership requires a more holistic approach.

4. New Approaches to Leadership: Collectivistic Leader(s)

Yammarino, Salas, Serban, Shirreffs and Shuffler contend that new approaches of leadership need to go beyond a classical hierarchical leader-centred view towards more collectivistic approaches which involve multiple individuals taking leadership roles. The individuals are said to work and interact in both formal and informal settings, like those of large and small groups, departments, functional units, networks, teams which cannot be static entities but fluid and dynamic ones. These types of leadership involve many levels of interaction, reciprocal in nature, and mostly away from hierarchy. Organised around the understanding of «we», these types of leadership might fit for many different type of contexts and environments including different

industries and work places [10]. The authors outline five approaches which represent this type of multiple levels of leadership function. The approaches will be summarised below.

- 1) **Team Leadership:** Referencing the work of Day, Gronn and Salas who stressed that team leadership is an outcome of team processes rather than solely being an input to team processes. Not only is the team influenced by the leader, but the leader him or herself is also being influenced by the team processes. Thus, leadership role is both shared and distributed. In addition, this type of leadership might extend to multi-team systems which comprise a network of teams working towards one or more common or collective goals [11].
- 2) **Network Leadership:** Based on Balkundi and Kilduff's model, network leadership start with a micro perspective by a leader's social cognition (network acuity) and then move towards leader's personal network (ego network), then to the leader's position in the organization (organizational network) and finally to the leader's role within the external networks which are outside of the organization (inter-organizational network). These network structures are said to influence the leader effectiveness which are expressed in certain outcomes such as organizational growth and coalition with the other organizations [12].
- 3) **Shared Leadership:** According to Gronn, the key assumption in this type of leadership is that leadership is a set of roles that can be played by multiple individuals, usually distributed within the team equally, unilaterally, or in any number of ways. This way decision making is not by a single leader but as a result of social system dynamics [13].
- 4) **Complexity Leadership:** According to Uhl-Bien, leadership is a socially constructed phenomenon that is a natural progression from relational leadership where the effectiveness of leadership stems from the interdependence and the frequent interaction between the members [14].
- 5) **Collective Leadership:** This type of leadership focuses on units, teams and networks rather only on the skills and abilities of the leader. Expertise from multiple sources is essential to solve unique problems which might arise rapidly. Leadership organizes around the team or the network. Regular exchange of information between the leaders and the teams/networks is common while

communication is the main currency of this type of leadership. Leaders and teams might be formal or informal.

Yammarino et al. conclude that collectivistic or «we» approaches to leadership are not there to replace the traditional and contemporary approaches, but rather can serve to complement or to substitute for them in certain types of contexts and time periods. It is especially recommended by the authors that collectivistic leadership may be best performed by groups or teams which have multiple expertise and traits that nurture both task and relationship based behaviours of leadership [15].

5. Diversity: The Inevitable Reality in Today's Social and Work Environments

Diversity today is seen as a reality more than anything in the business environment. Diversity can become an asset for any organization when it is managed effectively; however, it can become a hurdle if ignored or mismanaged [16]. Diversity reflects more than differences of opinions or ethnicities. Diversity encompasses differences in time zones, space, geographies, age, gender, race, work experience, physical features, habits, income, perspectives, relationship status, sexual orientation, work status, educational backgrounds, religious and spiritual orientations ...and so on. Gardenswartz and Rowe created something called a diversity wheel which classifies diversity in four layers: Personality, Internal, External, and Organizational Dimensions [17].

As these layers go deep in terms of several sub-dimensions, being able to understand them, therefore effectively manage them to create and enable healthy functioning organizations, leadership approaches and related skills need strong focus. In their attempt to outline the new roles for leaders in a vastly changing global world, Cortés and Wilkinson [18] talk about the necessary developmental consciousness shift which they label as the multicultural great divide. At the opposite ends, there are the culturally constrained and the transcendents. Culturally constrained are those who are not able to move beyond the limits of their cultural lenses, let alone moving beyond, they may not be aware of them meaning that how cultural forces influence their own selves. Exploring other views might be too scary for them as it brings further ambiguity... In contrast, the transcendents are curious to explore other cultures, enjoy complexity and diversity, and are well aware that better understanding those multiple cultural perspectives may also influence their own ways of seeing the world and understanding it further.

According to Hyatt, Evans and Haque, the current leaders, whether they are operating globally or locally, need ‘competence-based preparation’ that needs to be holistic in nature. This competence is argued to compose three interlinking parts: 1. Cognitive complexity that involves cultural empathy, active listening, and a sense of humility. 2. Emotional energy that is reflected in emotional self-awareness, emotional resilience, and risk acceptance. 3. Psychological maturity which involves curiosity to learn, an orientation to time, and personal morality approach [19]. This way, the leaders come to also develop ‘an intercultural competence’ which is defined as:

The ability to communicate effectively and appropriately in a variety of cultural contexts, with people who are different from one’s self (i.e., who are from a different national, ethnic, religious, professional, organizational, generational, etc., culture) [20]

Similar to what Hyatt and colleagues determined, Baesu and Bejinaru, in their evaluative paper that outlined some leadership approaches to organizational change, cite Balestracci who listed the leader’s ability to respond with five essential skills: 1. Self-awareness, 2. Emotional maturity, 3. Self-motivation, 4. The ability to show empathy, 5. The ability to develop and maintain positive relationships [21]. Following, Baesu and Bejinaru continue with a short summary of a Gallup survey carried out with 782 top managers which came up with certain types of strengths and weaknesses such as: Integrity, ability to communicate, seriousness, intelligence, business knowledge, leadership skills and education (strengths); and limited perspective, incapacity to understand other team members, incapacity of working with others, indecision, lack of initiative, lack of responsibility, and lack of integrity (weaknesses) [22].

Schaetti, Ramsey, and Watanabe define approaches to developing competence in three categories: 1. Culture specific, 2. Culture general, and 3. Intercultural practice. These categories are represented as spheres nested within each other. The first competence deals with learning specific cultural patterns demonstrated by a chosen group and analysing the impact of those cultural patterns of those members during intergroup relations. The second competence concentrates on the general cultural dimensions previously put forward by culture theorists such as Hofstede [23], and Hall & Hall [24]. This approach was found as inadequate because it basically remains an intellectual exercise while mostly focuses on the ‘cultural other’ rather than the ‘cultural self’. The third, intercultural practice stresses moment-to-

moment choice and practice which requires a whole-person approach which emphasizes that leaders must be learners and must practice for the specifics of intercultural context [25].

Similar to this, Fairholm, while trying to define leadership in more complex terms, contends that leadership mindset should increasingly be complex where it expands into a deeper mental and emotional awareness. This eventually will lead us to make newer definitions of leadership that includes a holarchical system [26] which composes of transcendent perspectives of social interaction based on related values, vision, and action [27].

6. Unity of Diverse Cultures by the help of Learning, Inclusive, Trust Culture, Holistic and Integral Leadership Approaches

Rayner, in his analysis of leadership function especially suited to the diverse environments, firstly talks about «learning leadership» that involves information gathering, direction-finding, and sense-making which are all related to knowledge management. This way, management of diversity is enabled through leadership which is integrative, functional and relational. These three factors led Rayner to come up with the term «inclusive leadership» that is activated especially in learning environments like the learning organization or a learning community. It is strengthened by developing pedagogy involving personal and collective praxis [28].

Odom, in her short evaluation related to the «pillars of diversity leadership», talk about two concepts which are fundamental for that type of leadership to be fully expressed: Trust and Empathy. She contends that:

I believe there is a direct connection between trust and empathy and the work of diversity and inclusion, and how we think about diversity and inclusion and our education and work communities in the future. Empathy allows us to become aware of the history, life experiences, and others' «ways of walking in the world.» Trust allows us to connect, share, and express ourselves and all aspects of our identity. We know that empathy skills are important in the unlearning of biases and prejudices, and yet the language of empathy and trust often are seen as «soft skills», not connected to business, innovation or strategy [29].

She further stresses that building trust among diverse individuals requires being open to new ways of working, listening, sharing and understanding others. And empathy can only be enabled through increased awareness of our self especially about our biased ways of thinking.

According to Fairholm, unity from diversity should be the goal of trust culture leadership. The problem of integration of the work units and the workers and the organization has been listed as one of the challenges we are facing today. As part of the harmonious culture formation, the members of the organizations need to trust each other where the leader and the follower share common values and ideals built around the concept of trust. However, when this is not the case, in low trust cultures, leadership needs to turn into a management process where strict controls and tight norms come in and values become strictures [30].

For organizations to become trust cultures and to become more unified, Fairholm proposes four approaches to build trust: Trust through participation, Trust through the helping relationship, Trust through active listening and trust through a consistent leadership approach [31]. Leadership consistency is highly significant as leaders who are dependent on their mood swings, inconsistent in their distribution of justice or rewards, volatile in their performance criteria formations, having discriminative relationship styles with different subordinate personalities, physical qualities, race, ethnicity or gender, have a strong chance of not being trusted; therefore building a culture based on trust becomes a myth and an impossible goal to reach.

Krosigk, in his exploration of holistic leadership development, starts out with the concept of the «divided self» which, according to Jung is the spiritual problem of the modern man. And the «united self» should be the goal when the body, mind and the spirit work together as one [32]. Similarly, Krosigk cites Rumi who talked about humility and wisdom that happens as a result of that united self [33]. And Krosigk further contends that holistic leadership involves complex people as leaders while they might be both people-oriented while also demonstrate some characteristics of loners at the same time. As a result of his research with eight leaders, Krosigk also found out that those leaders were usually underachievers in school while were outstanding especially in terms of negotiating in difficult situations. Having gained early independence in their childhood years, their emotional intelligence levels rapidly increased by the help of their involvement in several leadership roles especially in extracurricular activities [34].

As an important attempt of praxis for the development of a holistic design for leadership, Dam proposes five areas which would be helpful for a leader in the 21st century. Those are: Intellectual understanding, emotional and social competence, physical and mental health, spiritual insight, and, finally a holistic approach that integrates them all [35].

Intellectual understanding basically involves strategic thinking, acquisition of new knowledge, industry and business insights where the basic idea is to support the leader in areas where they lack knowledge in their existing roles or future ones. Emotional and social competence involves applying empathy and understanding for the others as part of their emotional intelligence. Awareness and development in physical and mental health are the two competences that Dam proposes should be part of the leadership development programs. Spiritual insight means that the leaders should be aware of what they value and why they value as they would be leading by example. As personal values and beliefs influence their judgments, decisions and behaviours, awareness of those combined with a personal vision are said to be strong determinants of the organizational culture.

Dam concludes by saying that the complex demands of the 21st century require aware and skilled leaders in all the four areas which is a holistic approach to leadership development.

Volckmann made a descriptive and evaluative analysis of integral leadership which can be very useful for our further understanding of the Holistic approaches to leadership. Following the work of Ken Wilber, Volckmann firstly delineates the meaning of integral as spiritual awareness and consciousness. And the term integral leadership referred mainly to the role of diversity in an integral practice. Here Volckman makes specific definitions referring to the concepts of leadership, leader, leading and the context. And it might be important to talk about to further understand the leadership role in diverse environments [36]. For Volckman, leadership involves the role of the leader, the behaviour and the worldviews, including values and beliefs. Leader is a role in the system, involving a set of expectations held by members of the organizations or the community/society about the desired and appropriate behaviours to be expressed. Leading involves the activities and the individual in the leader role. Here Volckman thinks there needs to be a necessary distinction to be made between the term role and the behaviour. He says that usually many theorists and researchers equate the term «role» with «behaviour» as if the person having certain behaviour automatically is holding a leader role. As an example, being a visionary leader or a resonant leader can be considered types of leaders who act as visionary or behave as relationship oriented with their followers. However, Volckman says the leader also holds intentions, beliefs, assumptions, and values which have critical roles in how the leader behaves thus be perceived by the others. This way, leading becomes a complex issue involving both the individual and the collective.

Regarding diversity and its role in leadership, Volckman sees diversity as the source of our adaptability while being an important ingredient in the leading process, the leader role and the leadership. Diversity is said to provide the potential new manifestations of leading as individual performers as well as leadership being a complex social phenomenon. Here the terms perspective and power distribution were deemed to be important mainly for their implications in leading diversity. Perspective implies one's capacity to consider any idea from the first, second or third person positions. And power distribution mainly is differential access to power and how the power is used personally especially when there are multiple sources of power in a social context.

Integral leadership thus involves the leader him or herself as an individual making sense of what is going around him or her according to his or her own beliefs, assumptions and capacity, which form one's own perspective in perceiving things. But integral leadership also involves the individual interacting with the external system, which includes technology, structure, and other people. Compared to the first part, this part of integral leadership is dialogical. Volckman thus describes integral leadership to be composed of individual and collective holons. The collective holon is where the culture and the systems of the whole lies, containing all shared meanings and structures. Here the perspective of the second and third persons becomes critical. In the individual holon the self as a leader would be looking within as he or she operates in the collective that he or she is part of.

7. Spirituality in Leadership and the Whole Soul Model

As a neglected area in leadership research, spirituality is actually seen as an ever existing concept whenever we talk about the moral and ethical standards in leadership. Our self-definition relies on our sense of spirit while being central to our philosophies. From here our choices and actions are determined [37].

In relation to this understanding of spirituality and the spirit, as an individual, be it a leader, a worker or a subordinate, further understanding of our spiritual selves now seems like a necessity more than being beneficial. As the individual is made up of mind-body and soul, she is more than the sum of those parts. The encompassing being as a result is the spiritual self. It can be unfolded by opening up to greater experiences, by increasing self-awareness and acceptance, and consistent action that follows through. By increasing experience, less fear and less constraint mind follows... By increasing awareness, more heart based knowledge comes in, and by acceptance of what is, more alternative ways of being find their way in. As

alternative ways of being, several ways of thinking and feeling comes, and alternative ways of acting become possible. This leads us to flexibility in approach which is completely in line with the diversity principle discussed above.

In terms of the holistic view of leadership, Fairholm cites Jacobsen who contends that the leaders do not need to separate their inner self from their roles, in fact, they are deemed as indivisible [38]. Following this indivisible existence, our relationships as leaders are becoming the arena in which our roles would be played. This way, as leaders understand themselves better, they would find the related motivation to understand, motivate and inspire their subordinates. As a result, more caring, fulfilling, communicative, open and trustful relationships follow. This is said to result in oneness formation in the group.

According to Fairholm, as our lives are led more by work and less by religious activities nowadays, practicing spirituality becomes even more necessary for harvesting new morality principles. And, instead of disconnection which is felt by many today, spirituality provides the basis for a new connection between the subordinates and their leaders in the current professional life. Therefore, he argues, a reintegration of the whole person into the leadership theory becomes fundamental.

Thus, the fifth perspective is said to build on the values and trust culture leadership. The Spiritual (Whole-Soul) Leadership Perspective involves certain key elements such as:

1. Showing concern for and integration of the whole-soul of leader and the followers,
2. Liberating individuals to grow constantly,
3. Enabling individual wholeness in the community,
4. Developing an organization which is intelligent,
5. Setting moral standards,
6. Inspiring,
7. Freeing followers to build stewardship communities,
8. Modelling a service orientation.

By encompassing all these elements, spiritual leaders start to concentrate also on the heart apart from their minds, become more sensitive to others' needs to grow, change and mature. They are flexible enough to be able to adjust or transform their reactions to the person in a certain situation. They are well aware that their success is actually the successes of the people that they lead. They understand that when people feel they are being cared for, they will do whatever they can and go beyond limits to help those who

help them. They create a climate where both the leader and the follower bring their best, the leader is no longer at the centre but his people are and those people are becoming better and better than before [39].

In their extensive analysis of extraordinary leaders who go beyond intercultural knowledge and become interculturally competent, Schaetti, Ramsey and Watanabe [40] reveal that those leaders, beyond being transactional and transformational, operate in the transpersonal dimension where they are said to do three things: 1. They take a learning orientation; 2. They take an appreciative orientation; and 3. They take a receptive orientation. In the first orientation, the leaders see and perceive every experience as an opportunity to learn more about themselves therefore increasing their capacity for self-reflection and self-honesty. They take increasing responsibility for their emotional and mental states. In the second orientation, these leaders appreciate what is happening at that moment and look for what is best in every person or a situation. And, in the third orientation, they lead not just from their personalities but also from a connected awareness. This is what Senge and his colleagues call 'presencing', a state in which we become totally present to the larger space or the field around us, to an expanded sense of self, and, ultimately, to what is emerging through us [41, p.19].

As part of the Personal leadership practices for being interculturally competent, the authors talk about two principles which are 'mindfulness' and 'creativity'. As we are already quite familiar with the term, mindfulness shortly means being aware, awake and paying attention. Creativity is bringing forth what is right for that particular moment and cultivating a connection to our deepest source of joy and inspiration. In relation to these two principles, the six practices for personal leadership are offered as:

- Attending to judgment
- Attending to emotion
- Attending to physical sensation
- Cultivating stillness
- Engaging ambiguity
- Aligning with vision

However, when we are trying to choose the right action, it must be remembered that there are no shoulds. Right action is said to convey no sense of ultimate truth but rather a sense of wholeness and completion. And, as we practice personal leadership, mindfulness and creativity requires us to understand that one right action in one moment may not be so right in another. And the right action choice comes through practice. And it is also

very important to note that there are no wrong practices except not practicing.

8. Conclusion

In an era that is filled with many global challenges as well as with an immense amount of increasing means of communication between diverse contexts and communities, leadership seems to have acquired a more strategic and a critical position than before. Leadership, having moved from being «directive to transformative», from «managing to leading» and from «controlling to inspiring», is taking on a new meaning that requires «leading from within». To lead from within, the leader needs to align his or her mind-body and soul before trying to align his followers, subordinates, or his teammates we may best call them. The employees, in this process also acquire a new status, from being subordinates to teammates, and then, may be partners in a leader's leadership journey that starts from within. Here, the main goal of any leader becomes achieving a 'whole soul approach' to him or herself as well as to his or her leadership process. For this to happen, the leader needs to practice many different competencies such as 'listening, meditating, paying mindful attention to mind-body and soul, non-judgmental thinking, accepting and tolerating moments of ambiguity, and finally owning and acting on the vision'. This way, leadership becomes a lifelong endeavour that is prominently intrapersonal before being interpersonal, intercultural and finally, global.

Notes

1. Matthew R. Fairholm and Gilbert W. Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications* (NY: Springer, 2009) 2-3.
2. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 1.
3. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 13-16.
4. Edgar Schein, *Organizational Culture and Leadership*, 2nd Ed. (Boulder, CO: Westview, 1992)
5. James MacGregor Burns, *Leadership* (New York: NY: Harper & Row, 1978)
6. Robert K. Greenleaf, *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness* (New York, NY: Paulist Press, 1977)
7. Bernard M. Bass, *Leadership and Performance Beyond Expectations* (New York, NY: The Free Press, 1985)
8. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 48.
9. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 24.
10. Francis J. Yammarino, Eduardo Salas, Andra Serban, Kristie Shireffs and Marissa L. Shuffler. 'Collectivistic Leadership Approaches: Putting the «We» in Leadership Science and Practice.' *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice* 5 (2012): 382-402.

11. David. V. Day, Peter Gronn, & Eduardo Salas. 'Leadership Capacity in Teams.' *Leadership Quarterly*, 15 (2004): 857-880.
12. Prasad Balkundi & Martin Kilduff. 'The Ties that Lead: A Social Network Approach to Leadership'. *Leadership Quarterly*, 16 (2005): 941-962.
13. Peter Gronn. 'Distributed Leadership as a Unit of Analysis.' *Leadership Quarterly*, 13 (2002): 423-451.
14. Mary Uhl-Bien. 'Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing.' *Leadership Quarterly*, 17 (2006): 654-676.
15. Francis J. Yammarino, Eduardo Salas, Andra Serban, Kristie Shirreffs and Marissa L. Shuffler. 'Collectivistic Leadership Approaches: Putting the «We» in Leadership Science and Practice.' *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 5 (2012): 382-402.
16. Lee Gardenswartz and Anita Rowe, 'The Effective Management of Cultural Diversity,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, ed. Michael A. Moodian (London: Sage Publications, Inc., 2009), 35-43.
17. Gardenswartz and Rowe, 'The Effective Management of Cultural Diversity,' 35-43.
18. Carlos E. Cortés and Louise C. Wilkinson, 'Developing and Implementing a Multicultural Vision,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* ed. Michael A. Moodian (London: Sage Publications, Inc., 2009), 17-31.
19. L. Hyatt, Leslie A. Evans, and Md Mahbubul Haque, 'Leading Across Cultures,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* ed. Michael A. Moodian (London: Sage Publications, Inc., 2009), 111-124.
20. J. M. Bennett, 'Curiosity: The key to Intercultural Competence,' Paper presented at the Families in Global Transition (FIGT) (Houston, Texas, 2007), quoted in Schaetti, Ramsey, and Watanabe, 'From Intercultural Knowledge to Intercultural Competence,' 130.
21. Davis Balestracci. 'Handling the Human Side of Change.' *Quality Progress*, 36 (2003): 38-45.
22. Camelia Baesu and Ruxandra Bejinaru. 'Leadership Approaches Regarding the Organizational Change.' *The USV Annals of Economics and Public Administration*, 13 (2013): 146-153.
23. Geert Hofstede, *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. (Beverly Hills, CA: Sage, 1980).
24. Edward T. Hall and Mildred Reed Hall, *Understanding Cultural Differences*. (Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1990).
25. Barbara F. Schaetti, Sheila J. Ramsey, and Gordon C. Watanabe, 'From Intercultural Knowledge to Intercultural Competence,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* ed. Michael A. Moodian (London: Sage Publications, Inc., 2009), 125-138.

26. Arthur Koestler, *Beyond Atomism and Holism: The Concept of Holon. Beyond Reductionism: New Perspective in the Life Sciences*, ed. Arthur Koestler and J. Smythies (New York, NY: Macmillan, 1970). Cf. Fairholm and Fairholm (2009).
27. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications*.
28. Steve Rayner. 'Educational Diversity and Learning Leadership: A Proposition, Some Principles and a Model of Inclusive Leadership.' *Educational Review*. 61 (2009): 433-447.
29. Tanya M. Odom. 'Trust and Empathy: Pillars of Diversity Leadership.' *Insight into Diversity*. November (2012): 18.
30. Fairholm and Fairholm, 'Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications,' 101-118.
31. Fairholm and Fairholm, 'Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications,' 113-114
32. Carl Gustav Jung, *Spiritual Problem of Modern Man* (1933). Cf. Fabozzi (2002). P.F. Fabozzi *Artists, Critics, Context: Readings in and Around American Art Since 1945*. (Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002).
33. Jalaluddin Rumi, *This Longing*. Translated by C. Barks & J. Moyne. (Putney: Threshold Books, 1988).
34. B. Von Krosigk. 'A Holistic Exploration of Leadership Development.' *South African Journal of Business Management*. 38 (2007): 25-31.
35. Nick Van Dam. 'A Holistic Design for Leadership Development Programs.' *Chief Learning Officer*. February (2007): 12.
36. Russ Volckman. 'Integral Leadership and Diversity: Definitions, Distinctions and Implications.' *Integral Leadership Review*. April-June (2012).
37. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 119-143.
38. Stephen Jacobsen, 'Spirituality and Transformational Leadership in Secular Settings: A Delphi Study' (PhD. Diss, Seattle University, 1994). Cf. Fairholm and Fairholm (2009).
39. Fairholm and Fairholm, *Understanding Leadership Perspectives*, 119-143.
40. Schaetti, Ramsey, and Watanabe, 'From Intercultural Knowledge to Intercultural Competence,' 125-138.
41. Peter Senge, *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990):19. Cf. Schaetti, Ramsey, and Watanabe (2009).

Bibliography

1. Baesu, Camelia and Ruxandra Bejinaru. 'Leadership Approaches Regarding the Organizational Change.' *The USV Annals of Economics and Public Administration* 13 (2013): 146-153.
2. Balestracci, Davis. 'Handling the Human Side of Change.' *Quality Progress* 36 (2003): 38-45.
3. Balkundi, Prasad & Martin Kilduff. 'The Ties that Lead: A Social Network Approach to Leadership'. *Leadership Quarterly* 16 (2005): 941-962.

4. Bass, Bernard M. *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York, NY: The Free Press, 1985.
5. Bennett, J. M. 'Curiosity: The key to Intercultural Competence,' Paper presented at the Families in Global Transition (FIGT), Houston, Texas, 2007.
6. Burns, James MacGregor. *Leadership*. New York: NY: Harper & Row, 1978.
7. Cortés, Carlos E. and Louise C. Wilkinson, 'Developing and Implementing a Multicultural Vision,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, edited by Michael A. Moodian 17-31. London: Sage Publications, Inc., 2009.
8. Day, David. V., Peter Gronn, & Eduardo Salas. 'Leadership Capacity in Teams.' *Leadership Quarterly* 15 (2004): 857-880.
9. Fairholm, Matthew R. and Gilbert W. Fairholm. *Understanding Leadership Perspectives: Theoretical and Practical Applications*. NY: Springer, 2009.
10. Gardenswartz, Lee and Anita Rowe, 'The Effective Management of Cultural Diversity.' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, edited by Michael A. Moodian 35-43. London: Sage Publications, Inc., 2009.
11. Greenleaf, Robert K. *Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness*. New York, NY: Paulist Press, 1977.
12. Gronn, Peter. 'Distributed Leadership as a Unit of Analysis.' *Leadership Quarterly* 13 (2002): 423-451.
13. Hall, Edward T. and Mildred Reed Hall, *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1990.
14. Hofstede, Geert Hofstede. *Culture's Consequences: International Differences in Work Related Values*. Beverly Hills, CA: Sage, 1980.
15. Hyatt, L., Leslie A. Evans, and Md Mahbulul Haque, 'Leading Across Cultures,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations*, edited by Michael A. Moodian 111-124. London: Sage Publications, Inc., 2009.
16. Jacobsen, Stephen. 'Spirituality and Transformational Leadership in Secular Settings: A Delphi Study'. PhD. Dissertation, Seattle University, 1994. Cf. Fairholm and Fairholm (2009).
17. Jung, Carl Gustav. *Spiritual Problem of Modern Man* (1933). Cf. Fabozzi (2002). P.F. Fabozzi *Artists, Critics, Context: Readings in and Around American Art Since 1945*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2002.
18. Koestler, Arthur. 'Beyond Atomism and Holism: The Concept of Holon.' *Beyond Reductionism: New Perspective in the Life Sciences*, edited by Arthur Koestler and J. Smythies New York, NY: Macmillan, 1970. Cf. Fairholm and Fairholm (2009).
19. Krosigk, B. Von. 'A Holistic Exploration of Leadership Development.' *South African Journal of Business Management* 38 (2007): 25-31.
20. Odom, Tanya M. 'Trust and Empathy: Pillars of Diversity Leadership.' *Insight into Diversity* November (2012): 18.

21. Rayner, Steve. 'Educational Diversity and Learning Leadership: A Proposition, Some Principles and a Model of Inclusive Leadership.' *Educational Review* 61 (2009): 433-447.
22. Rumi, Jalaluddin. *This Longing*. Translated by C. Barks & J. Moyne. Putney: Threshold Books, 1988.
23. Schaetti, Barbara F., Sheila J. Ramsey, and Gordon C. Watanabe, 'From Intercultural Knowledge to Intercultural Competence,' *Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring the Cross-Cultural Dynamics within Organizations* edited by Michael A. Moodian 125-138. London: Sage Publications, Inc., 2009.
24. Schein, Edgar. *Organizational Culture and Leadership*, 2nd Ed. Boulder, CO: Westview, 1992.
25. Senge, Peter. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.
26. Yammarino, Francis J., Eduardo Salas, Andra Serban, Kristie Shirreffs and Marissa L. Shuffler. 'Collectivistic Leadership Approaches: Putting the «We» in Leadership Science and Practice.' *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice* 5 (2012): 382-402.
27. Uhl-Bien, Mary. 'Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing.' *Leadership Quarterly* 17 (2006): 654-676.
28. Van Dam, Nick. 'A Holistic Design for Leadership Development Programs.' *Chief Learning Officer* February (2007): 12.
29. Volckman, Russ. 'Integral Leadership and Diversity: Definitions, Distinctions and Implications.' *Integral Leadership Review* April-June (2012).

ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ЛІДЕРСТВА: НОВИЙ ПОГЛЯД НА РІЗНОБАРВНИЙ ОБРАЗ СВІТУ

Дуйсал Асқун Селік

У XX столітті існує багато підходів і практик лідерства, починаючи від підходів, спрямованих на дослідження рис характеру людини, біхевіористських підходів та закінчуючи підходами, що ґрунтуються на дослідженні непередбачених ситуацій. Пізніше, замість традиційних підходів до лідерства, використовувалися деякі інші поняття, такі як: колективістське лідерство, ціннісне лідерство, духовне лідерство або цілісне лідерство. Через те, що життєздатність світової екології, економіки, політики та взаємин знаходиться під загрозою, виникла необхідність у пошуку нових форм лідерства у багатьох різних галузях життя та діяльності організацій, чи то комерційних, некомерційних або державних. У статті особлива увага приділена характеристиці нового підходу до лідерства, що включає в себе духовне усвідомлення особистістю самої себе, а вже потім робітників, груп людей і організацій навколо них як взаємозалежних цілісностей.

Ключові слова: лідерство, підходи до лідерства, розмаїття, розмаїття культур, цілісне лідерство, духовне лідерство, цілісна модель лідерства

ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД К ЛИДЕРСТВУ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА РАЗНООБРАЗНЫЙ ОБРАЗ МИРА

Дуйсал Аскун Селик

В XX веке существует много подходов и практик лидерства, начиная от подходов направленных на исследование черт характера человека, бихевиолристских подходов и заканчивая подходами, основанными на исследовании непредвиденных ситуаций. Позже, вместо традиционных подходов к лидерству, использовались некоторые другие понятия, такие как: коллективистское лидерство, ценностное лидерство, духовное лидерство или целостное лидерство. Из-за того, что жизнеспособность мировой экологии, экономики, политики и взаимоотношений находится под угрозой, возникла необходимость в поиске новых форм лидерства во многих различных областях жизни и деятельности организаций, коммерческих, некоммерческих или государственных. В статье особое внимание уделено характеристике нового подхода к лидерству, который включает в себя духовное осознание личностью самой себя, а уже потом рабочих, групп людей и организаций вокруг них как взаимосвязанных целостностей.

Ключевые слова: лидерство, подходы к лидерству, разнообразие, разнообразие культур, целостное лидерство, духовное лидерство, целостная модель лидерства.

Дуйсал Аскун Селик – доктор філософії, професор відділення психології Університету імені Мурада Хюдавендігара (м. Стамбул, Туреччина). E-mail: duysal.celik@mhu.edu.tr

Duysal Askun Celik – PhD, Associate, Murat Hudavendigar University, Department of Psychology (Istanbul, Turkey). E-mail: duysal.celik@mhu.edu.tr

УДК 371.013.74(420)

НОВИЙ ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ П РЕЧІ ПОСПОЛИТОЇ (1926-1939)

Лешек Солярчик

У статті проаналізовано історичний аспект становлення нового виховного ідеалу у період відродження польської державності упродовж 1926- 1939 рр. (II Річ Посполита). На основі праць видатних польських педагогів та політичних діячів вказаного періоду охарактеризовано питання впливу соціальних інституцій (сім'я, школа, костел) на становлення нового виховного ідеалу та підкреслено основну роль держави і державного устрою у цьому процесі. Автором праці вказано на недоліки, що гальмували становлення нового виховного ідеалу упродовж досліджуваного часового проміжку та акцентовано на умовах, що сприяли його впровадженню у практику роботи освітніх закладів. Спираючись на потужний дослідницько-джерельний базис, здійснено дієві рекомендації для сучасної школи з питань формування у сучасній молоді виховного ідеалу, базованого на державницьких засадах.

Ключові слова: виховний ідеал, відродження польської державності, переваги, недоліки, рекомендації.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Багаторічна історія розвитку педагогіки містить достатню кількість парадигм, змістова сутність яких характеризує її як науку і навчальну дисципліну. У більшості із них – педагогіку потрактовано як науку про людину, її розвиток, навчання і виховання. Звідси постає, з одного боку: її гуманітарний характер як навчальної дисципліни, а з іншого – як сукупності теоретичних і прикладних наук.

Виховання як процес (починаючи відлік від епохи первіснообщинного ладу до теперішніх часів) відбувається на тлі величезних соціальних перетворень і усвідомлюється нами через поняття виховного ідеалу, який, відповідно, є постійно змінним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Вікентій Оконь визначив термін «виховний ідеал» як найвищу мету виховання, якій мають бути підпорядковані всі цілі змісту і методи виховної роботи. На

думку вченого, таким ідеалом є особливий зразок, сукупність норм і цілей, що впливають на виховну діяльність і зміст яких вважається досконалим і гідним для наслідування молодю людиною або дорослим [11, с. 97].

Визначення «державне виховання» в педагогічній літературі міжвоєнного періоду не мало однозначного формулювання. Воно розумілось у різних значеннях: як педагогічний напрям, програма, доктрина, ідеологія або виховна система санації [14].

Калина Бартницька зробила спробу сформулювати це поняття, визначаючи «державне виховання як сукупність політики освітньої санації, або також різновид ідеологічних наук в школах після травневого перевороту» [3, с. 61]. Такий погляд виникає в результаті реалізації тодішніх завдань освітньої політики. Відтак, освіта того періоду мала громадсько-патріотичний характер і великою мірою під впливом модифікаційних процесів посилалася на традицію творців національного виховання.

Національну течію польської педагогічної думки кінця XIX століття було започатковано згаданим раніше С. Щепанським, який приділяв величезну увагу економічним основам національного життя. Основою його педагогічної стратегії були такі елементи, як: технічна освіта, орієнтація на домінування економічного підґрунтя у європейській педагогічній думці і пропагованих напрямках освітньо-виховних реформ. Стрижень національної педагогіки С. Щепанського містився в ідеалі людини – громадянина і героя-працівника. Таким визначенням вчений вказує на формування ціннісного дуалізму.

Модельним ідеологом національної педагогіки був Р. Дмовський, автор програми боротьби національної ліги задля духовного зцілення народу [5].

Метою статті є визначення змісту поняття «виховний ідеал» у період становлення польської державності (II Річ Посполита) і окреслення чинників, що сприяли виникненню та впровадженню у практику роботи освітніх установ, а також суспільних інституцій вказаного феномену.

Виклад основного матеріалу. Аналіз самого терміну «виховання» дозволяв на той час стверджувати, що це була свідомо організована суспільна діяльність, ґрунтована на виховних взаєминах між вихованцем і вихователем. Мета цієї діяльності полягала у реалізації завдань щодо втілення змін у процес розвитку індивідуальності особистості вихованця відповідно до особливого

взірця, яким був тогочасний виховний ідеал. Процес виховання був обумовлений багатьма зовнішніми і внутрішніми чинниками.

Як бачимо зі змісту державного виховання – основною виховною цінністю початку ХХ століття була держава. Мета виховної діяльності цього періоду зводилася до інтеріоризації цієї цінності в громадянській свідомості і подальших практичних діях. Відтворення польської держави в 1918 році загальмувало дезінтеграційні процеси і посприяло повторному об'єднанню стомлених від розбрату і чвар частин народу. Польща відродилася як багатонаціональна держава, сформована у цілісних межах.

Одним із завдань тодішнього державного інтересу було виховання громадян в дусі державності. Тому, серед іншого, на тему державного виховання і його завдань висловлювалося багато політичних діячів, істориків-теоретиків у царині теорії виховання, а також теоретиків педагогіки, які репрезентували різні педагогічні течії, що існували в міжвоєнний період.

Проблематикою в області теорії і методики морального і суспільного виховання, а також завданнями держави і школи в процесі виховання нового громадянського суспільства займався Мечислав Земновіч. У одній із публікацій, розміщеній в «Педагогічному огляді», він висловлювався на тему становлення і розвитку держави. Зокрема вчений вказував, що держава є творінням народу або народів, проживаючих на визначеній території. Вона виникла первинно під дією силового чинника, однак щоб утриматися мусила прагнути до якомога ефективнішого втілення суспільного виховання. Зрозумілим є також те, що держава є умовою існування і розвитку народу, приймає вона мінливі форми, чи піддається різним перебудовам залежно від суспільних потреб [6].

Сигизмунд Баліцкі трактував зміст національного виховання через бачення народу, як найвищого блага на землі. Сприймаючи «національний егоїзм» за основу дії С. Баліцкі стверджував, що «право на самостійне буття надається тільки народам з яскраво вираженою індивідуальністю, які вміють відстоювати свою незалежність і перемагають, здібним протиставити силі силу, мстити кривдникам, і забезпечити собі перевагу справедливості» [1, с. 72]. Педагогіка і виховання за С. Баліцкім, мали на меті глибоко занурити молоде покоління в традиції народу, а також формувати «позитивний патріотизм». Відтак, найвищою метою виховання мав бути культ традицій і формування патріотизму [2].

Станіслав Лемпіцкі¹ вказав на процес еволюції тогочасної системи виховання і модифікації виховного ідеалу. Впродовж віків і плину часу, стверджував вчений, у великій мінливій течії нашої історії складники ідеалу зазнавали значних змін. Одні тривали і залишалися, була «...в них якась особлива сила з праджерел природи і польського духу, або виникли пізніше, в якомусь творчому історичному процесі, але так зрослися з польською природою, що стали її власністю. ... Виховання поляка як «людини взагалі» це питання ... індивідуальної етики...» [8].

«Виробленню індивідуальної етики молоді завжди сприяли, окрім школи, ще й інші потужні чинники: мати і батько, дід і сім'я, костел і ксьондз, врешті саме суспільство, з допомогою незліченних своїх виховних впливів» [8, с. 35].

Впливали вони – як твердив С. Лемпіцкі – набагато сильніше і ефективніше ніж сама школа. І ніхто цього впливу ніколи не відбере. Говорив він про принципи сучасної моральності, ґрунтовані на розумі і совісті, вказував дорогу морального утилітаризму: «Так потрібно виховувати молодого поляка, щоб і йому було добре і з ним всім іншим людям було добре. На головному місці повинні стояти – власне щастя і суспільне щастя. Польща вміла цей принцип так модифікувати, що не доходило ніколи до жодних серйозних конфліктів з традиційною в народі моральністю релігійного, католицького виховання» [8, с.36-37].

Традиційні польські заповіді морального виховання С. Лемпіцького залишаються і надалі актуальними. На його думку, новим надбанням тодішньої епохи був постулат «життєвості» людини, її життєвих цінностей, здібності і удосконалення самостійного, переможного ставлення до щоразу важчих завдань, які містить життя. С. Лемпіцький вважав, що особливо характерною річчю для Польщі і поляків була висока оцінка ролі виховання сім'ї в сукупності з санаційною виховною політикою. Він стверджував, що законодавство, встановлене політиками, створює нові можливості для дотримання громадянських прав і свобод у Польщі. Наголошував вчений і на особливому статусі жінки – матері-польки у сімейному вихованні. «Культ родини, культ матері – виховательки, схвалення впливів виховання батьків і сімейної атмосфери мають в собі вагу підтримки

¹ Станіслав Лемпскі пс. Станіслав Януш (1886-1974) – професор, педагог, редактор трьохтомової Енциклопедії Виховання – 1933– 1939. Від 1924 р. постійно пов'язаний з Львівським Університетом. У період радянської окупації був викладачем польської літератури в Українському Львівському Університеті.

багатовікової традиції. Школа, яка сьогодні так високо цінується в Польщі, значно пізніше увійшла до кола виховних чинників, якими безпосередньо цікавилися народні маси. І відбулося це лише за часів Вільнюса, Кременця, Конгресового Королівства» [8, с.38].

С. Лемпїцкі намагався приєднати цінність традицій до виховних програм школи, звертаючись до досягнень шкільної справи минулих епох. Таким чином, він підкреслював виховну роль родини. Виховний вплив традицій, як і учительства, – вчений підвищив до рангу місії. Він писав: «Великою виховною місією польського вчителя є етапи (через древні упередження): Пірамович, Естковські, Лібельт, Й. Вл. Давид» [7]. Безсумнівно автор наведеного висловлювання наголошував на безперервності педагогічної думки, яка складала основу сучасних освітніх і виховних дій, а також формування ідеального вихованого взірця.

С. Лемпїцкі намагався актуалізувати свої роздуми, посилаючись на виховну практику. Підкреслював, що співробітництво дому зі школою набуло нових обрисів. Проблеми взаєморозуміння «молодих» і «старших» були безсумнівно з однієї сторони результатом відмінностей у вихованні поколінь, з іншої – ефектом повоєнного періоду. Особливо значущим для виховання національного патріотизму було гасло С. Лемпїцкого: «Дім і сім'я мусять ділити у вільній польській державі відповідальність за виховання молодого покоління нарівні зі школою і учительством» [8]. Педагог також висловлював переконання, що обов'язком дому і школи було послідовне формування моральності і патріотизму згідно з встановленим виховним ідеалом – державним вихованням. Визнавав, що усі виховні дії слід підпорядкувати вимогам і правилам польської держави. С. Лемпїцкі писав, що «Ю. Пілсудський, сповнений віри в духовне самовідродження народу, йшов у напрямку піднесених демократичних свобод і ідей, хотів започаткувати над Віслою диво права і свободи. Мріяв перекинути Польщу з допомогою велетенського стрибку від дворянської відсталості XVIII століття – відразу до століття XX, такого як його собі тоді уявляв» [7, с. 80-85]. Жахливий досвід 1923-1926 років переконав його однак, що це був помилковий шлях. Виявилось, що потрібно заново підняти незавершену справу С. Конарського і Комісії Національної Освіти, перервану через чвари, тобто перейти до вдумливого аналізу народної душі, до заклеювання перших, і лікування других, щоб можливо було потім будувати новий виховний ідеал [7, с.90–93]. Це була спроба аналітичного погляду на традиційні цінності, що мають коріння у

вихованні минулого зі сторони автора Польського виховного ідеалу – Юзефа Пілсудського¹. Виховна думка Ю. Пілсудського знайшла ще за його життя численних коментаторів-прихильників, які намагалися не тільки певні сторони цих роздумів далі опрацювати, але перш за все втілювати їх у життя. Одним із них, крім С. Лемпіцького, був Адам Скварчинський². «Палкий передовик молоді, вихованець великих романтиків, С.Щепановського і Станіслава Бжозовського»³ – підкреслював з однієї сторони героїчний елемент в поляку, польське натхнення, яке може творити дива; з іншого боку за основу духовного зростання народу вважав – як і Пілсудський – вчинок, роботу. Героїзм і натхнення він прагнув перенести на терени повсякденної польської праці у всіх її галузях. Створив магічне поняття «практика», яке повинно було позначати те, що допомагало вчитися під час виконання різних робіт; у мріях своїх оглядав ціле суспільство, захоплене великою ідеєю реалізації творчого, ритмічного зусилля над будуванням і переробленням польської реальності. «Ця робота повинна була створити нову моральність працівників – героїв» [8, с. 31]. Пропонував також ввести до політичного і педагогічного діалекту ключові слова: ми «прямуємо», ми «працюємо», «служба» [8, с. 30]. Зміст цих слів, на думку Ф. В. Арашкевіча, повинен був сприяти творенню в ментальності поляків нового мислення, підпорядкованого прагненню якісно працювати і служити державі.

С. Лемпіцькі за період творчого життя здійснив широкий аналіз впливу педагогів, освітніх і громадських діячів на творення доктрини громадянського виховання – державного і патріотичного.

Висновки. Виходячи із вищезазначеного, стає зрозумілим, що у результаті державного виховання мало б відбутися формування

¹ Чит.за С.Северин, «Уваги про виховання державного громадянина», – поради з виховних питань. Реферати, виголошені на з'їздах директорів Шкільної Лодзької Області в 1930/31 навчальному році, відділі освіти Шкільної Лодзької Області, Лодзь 1931, с. 63.

² Адам Скварчинський, пс. Старий, Адам Слівінський, Адам Пломєньчик(1886 – 1934), польський діяч незалежності, політик в ІІ РП, один з головних ідеологів табору Пілсудського, масон. Автор м. ін.. Думає про нову Польщу, Вказівки. Співтворець і редактор ідейно-виховних і патріотично-військових журналів : «Ряд і війська», «Дорога».

³ Станіслав, Леопольд Бжозовський, пс. Адам Чепель(1878 – 1911), літературний критик, філософ, суспільно-політичний публіцист, романіст. Значна частина його письменницького доробку, була видана в журналах. На особливу увагу заслуговує «Легенда Молодого Поляка».

«громадянина, підготовленого фізично, розумово, а особливо морально до самовідданої служби державі. Молоді покоління оновленої Польщі мали бути «витагнуті» з-під впливу будь якої політичної партії. У їх свідомості слід було закарибувати такі поняття, в серцях такі почуття, які озброять їх для самовідданої, святої праці для власної держави» [8, с. 31–34]. В основу роботи покладено праці С. Лімпицького, який вважав, що Ю. Пілсудський свій виховний ідеал представив як мало хто, виразно і безсумнівно, проаналізував і глибоко підтвердив всі його атрибути, хоча не конкретизував його. На думку польського керівника, «...нова людина Польщі, що відродилася, мала бути: поляком, перейматися, думати і дбати про свободу своєї вітчизни, шанувати єдність, злагоду і порядок. Новий поляк – це палкий «шанувальник» правди і ворог наклепу, відвертий у словах, благородний, гордий за свою вітчизну, самостійний і незалежний духовно від всього, що чуже в національній культурі і в «породистих» чеснотах; він має бути оптимістом, сповненим віри в себе, в польські сили, у вітчизну; ... в душу, наділену солдатськими перевагами, як от: честь, відвага, мужність, відповідальність; повинен випромінювати енергію і вміння прагнути; бути людиною діла» [8, с. 33]. Беручи до уваги таку характеристику «виховного ідеалу», що була актуальною упродовж досліджуваного періоду, ми із впевненістю і сьогодні можемо стверджувати, що у його змісті віддзеркалюються чинники, здатні суттєво вплинути на формування людини-патріота, людини-особистості.

Література

1. Баліцкі С., Національний егоїзм по відношенню до етики: Видавниче Товариство у Львові. – Вид. Нове. – Львів. – 1904.
2. Баліцкі С., Реферат на II Педагогічному Конгресі в 1909 р. у Львові, під заголовком «Принципи національного виховання».
3. Бартніцка К., Державне виховання// «Слухання з періоду історії». – Т. XV. – 1972
4. Гжибовський К., Вітчизна – народ – держава: Варшава. – 1977.
5. Дмовський Р., Думки сучасного поляка: Вид. 4., Варшава. – 1933.
6. Земновіч М., Національне чи державне виховання і його істота// «Педагогічний Огляд». – № 3. – 1931.
7. Лемпіцкі С., Польські виховні традиції: Варшава. – 1936.
8. Лемпіцкі С., Польський виховний ідеал: Львів – Варшава. – 1938.
9. Меморіальна Книга II Польського Педагогічного Конгресу. Корнецькі Й. (редактор). – Львів. – 1909.

10. Новак М., Виховання-ідеологія, ідеал, індивідуалізація // Енциклопедія педагогічна: XXI ст., Т. VII: Академічне видавництво «Жак». – Варшава. – 2008.
11. Оконь В., Новий педагогічний словник: Вид. «Жак». – Варшава. – 1996.
12. Северин С., Зауваження про виховання державного громадянина. З виховних питань. Реферати, виголошені на з'їздах директорів Шкіл Лодзької Області в навчальному році 1930/31, Відділ шкільної освіти Лодзької області. – Лодзь. – 1931.
13. Шмид К., Творці наук про виховання в академічному середовищі Львова (1860 – 1939): Вид. Жешувський Університет. – Жешув. – 2003.
14. Якубяк К., Державне виховання як виховна ідеологія санації. Формування і розповсюдження у фазових суспільних видавництвах – культурних і педагогічних. WSP. – Бидгощ. – 1994.

NEW EDUCATIONAL IDEAL OF THE POLISH-LITHUANIAN COMMONWEALTH II (1926 - 1939)

Leszek Solarczyk

The article deals with the historical aspect of a new educational ideal formation during Polish state renaissance for the years 1926-1939. (Second Polish Republic). On the basis of outstanding Polish teachers' and politicians' works of the researched period there has been described the question of the impact of social institutions (a family, a school, a church) on the formation of a new educational ideal and the fundamental role of the state and government in this process has been also stressed. The author has pointed to the drawbacks that hindered a new educational ideal formation during the researched period and paid to the conditions that led to its implementation into educational institutions practice. Relying on the powerful research and source basis, the author has made effective recommendations for modern school on modern youth educational ideal formation, based on the state basis.

Key words: an educational ideal, Polish state renaissance, drawbacks, advantages, recommendations

НОВЫЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ II РЕЧИ ПОСПОЛИТОЙ (1926 – 1939)

Лешек Солярчик

В статье проанализирован исторический аспект становления нового воспитательного идеала в период возрождения польской государственности в период 1926-1939гг. (II Речь Посполита). На основе работ известных польских педагогов и политических деятелей указанного периода охарактеризован вопрос влияния социальных институций (семья, школа, костел) на становление

нового воспитательного идеала и подчеркнуто основная роль государства и государственного строя в этом процессе. Автором работы указаны недостатки, которые способствовали торможению становления нового воспитательного идеала на протяжении исследуемого часового периода и акцентированы условия, которые помогли внедрять его в практику работы образовательных учреждений.

Ключевые слова: воспитательный идеал, возрождение польской государственности, преимущества, недостатки, рекомендации.

Лешек Солярчик (Leszek Solarczyk) – магістр, викладач кафедри педагогіки Жешувського університету (м. Жешув, Польща). E-mail: leszeksolarczyk52@wp.pl

Leszek Solarczyk – Master, lecturer of Pedagogy Chair, Rzeszow University (Rzeszow, Poland). E-mail: leszeksolarczyk52@wp.pl

УДК 371.487+82 +024.5:616+378:024.5:616

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ЗАПОБІГАННЯ СКОЄННЯ СУЇЦИДУ

М. В. Ткаченко

У статті розглядається суїцид як поняття, його причини і запобіжні міри. На основі аналізу літературних джерел виявлено десять основних причин скоєння суїциду. Запропоновано список творів світової та вітчизняної художньої літератури як засіб запобігання скоєння суїциду. Розроблено список художніх творів, пов'язаних із основними причинами скоєння самогубства. Також розглянуто «ефект Вертера» як можливий побічний ефект від прочитання певної художньої літератури, або від ознайомлення із історією життєвого шляху письменників, що закінчили життя самогубством (так і будь-яких відомих особистостей у цілому).

Ключові слова: суїцид, смисложиттєві цінності, цінність життя, «благочиння перед життям», бібліотерапія, ефект Вертера.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні соціальні, економічні, фінансові, міжособистісні та інші проблеми в Україні стали причиною постійного підвищення рівня смертності через

самогубство. Темп життя сучасної людини часто унеможливорює постійне читання художньої літератури, що відокремлює її від знайомства із позитивними прикладами боротьби зі складними життєвими ситуаціями. Отож, існує потреба у популяризації певних художніх творів, сюжет яких буде позитивним чином впливати на свідомість людини та ставати запобіжним заходом проти можливого скоєння самогубства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Самогубство є відсутністю цінності власного життя. Як зазначає Фесенкова, цінність життя (особливо людського) у системі наших цивілізованих установок сприймається як дещо само собою зрозуміле, що не підлягає ні сумніву, ні обговоренню, і, тим паче, не потребує теоретичного дослідження [9].

Принцип етичного вчення «благочиння перед життям», введений німецьким філософом-гуманістом Альбертом Швейцером, заснований на «висловленні рівного благочиння перед життям як по відношенню до моєї волі до життя, так і по відношенню до будь-якої іншої». У своїй доктрині Альберт Швейцер зазначає, що все існує на Землі, як і сама людина, є проявом волі до життя. Згідно зі словами філософа, людина, починаючи замислюватися над таємницею свого життя та його зв'язком із власним життям, вже не може ставитися до свого та оточуючого життя інакше як за принципом «благочиння перед життям». Швейцер також наполягає на необхідності належного ставлення до життя у будь-яких його проявах, навіть того, що знаходиться на найнижчій межі шкали цінностей [11].

Однак, така проблема як *суїцид*, або самогубство – крайній прояв відсутності цінування власного життя – стає все більш нагальним. *Суїцид* є усвідомленим самовільним позбавленням себе життя.

Сучасні науковці вважають, що до 2020 року число самогубств може зрости в півтора рази. В офіційну статистику самогубств потрапляють тільки явні випадки суїциду, тому кількість реальних самогубств значно перевершує офіційні цифри – вважається, що щорічно в світі кінчають із собою більше 4 млн. людей [10, 13].

На рис. 1 ми бачимо динаміку рівня самогубств в Україні за 1980-2010 роки відповідно до кількості самогубств на кожні 100 тисяч населення країни.

І хоча з середини 90-х років спостерігається падіння кількості самогубств, дані після 2010 року свідчать про їх підвищення.



Рис. 1. Динаміка рівня самогубств в Україні за 1980-2010 роки.

Згідно з даними 2012 року, показники смертності через самогубство в Україні сягнули більше 9 тисяч людей (20 людей на 100 000 за рік), що поставило Україну на десяте місце серед усіх країн світу за кількістю на 100 тисяч осіб [10], тоді як у 2009 році Україна посідала 13 позицію. В той же час, за даними на 2015, на кожні 100 тисяч населення країни приходиться 22 самогубства.

Наразі єдиної класифікації причин скоєння суїциду не існує. Проаналізувавши низку джерел психологічної, психіатричної та соціологічної наукової літератури, ми виявили наступні основні причини самогубств:

- сімейні конфлікти та розлучення [12];
- невдачі на роботі або навчанні [12];
- самотність та брак уваги та турботи з боку оточуючих [12];
- згвалтування, фізичні знущання, побої [12];
- втома від життя, відсутність інтересу та мети життя [12];
- грошові збитки [12];
- нещасливе кохання [7];
- смерть або втрата близької людини [7];
- невдалий соціальний досвід (випадіння із соціальної групи, втрата роботи, крах кар'єри тощо) [7];

– важке соматичне захворювання та/або спотворюючий дефект [7]; Існують також інші, менш поширені, причини скоєння самогубства.

Формулювання цілей статті. За наявності однієї або декількох причин самогубства одним із сильних факторів його скоєння може бути відсутність близького прикладу (серед друзів, знайомих, родичів тощо) того, як боротися із проблемою, не вдаючись до таких радикальних мійр. Невичерпним джерелом таких прикладів може стати художня література. Тому метою статті є аналіз літературних творів, які впливають на духовний стан людини і запобігають скоєнню самогубства. Такий спосіб використання літератури називається *бібліотерапією*.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. *Бібліотерапія* – це лікувальний вплив на психіку хворої людини за допомогою спеціально підібраних книг («спрямоване читання»).

У більш широкому розумінні, бібліотерапія є використанням книг, відібраних на основі вмісту в запланованій програмі читання, призначений для полегшення відновлення пацієнтів, які страждають від психічних захворювань або емоційного розладу.

До головних завдань бібліотерапії відносять наступні:

- відключення від дійсної неприємної психологічної ситуації;
- пошук ідеалу поведінки у конкретних ситуаціях;
- деактуалізація та зміна життєвих цінностей;
- сприяння налагодженню контакту з близькими людьми через приклад поведінки;
- розвиток позитивного мислення;
- інші завдання.

При виконанні вищезазначених завдань, бібліотерапія здатна попереджувати самогубства. І хоча існує ряд творів, що не є художніми – методична, документальна література тощо – пов'язаних із запобіганням скоєння самогубства, для дослідження було обрано саме художню літературу. Причиною цього є те, що саме художня література наповнена образами та прикладами, здатними максимально сильно впливати на свідомість людини.

Як вже зазначалося, показники кількості українців, що читають художню літературу, є невтішними. На рис. 2 та рис. 3 ми бачимо дані соціологічного дослідження компанії «Research & Branding Group» 2013 року «Як читають книги в Україні» [8].

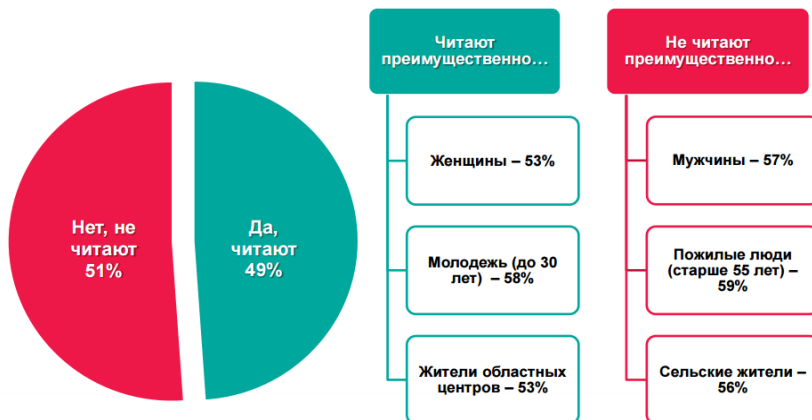


Рис. 2. Соціологічні дослідження: чи читають українці книги

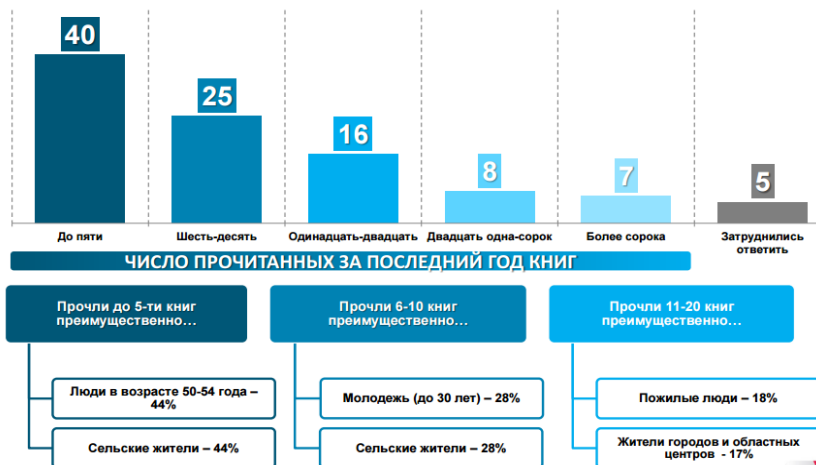


Рис. 3. Аналіз кількості прочитаних книг українцями

Твори світової художньої літератури повні прикладів боротьби людини з різними силами (природою, іншою людиною, обставинами тощо) задля збереження власного життя. Такі приклади є поштовхом для читача ставити цінність власного життя на одне з передуючих місць у власній системі життєвих цінностей.

При виборі художніх творів, які мають сприяти позитивному мисленню та в подальшому запобігти думкам про самогубство, ми користувалися методичними вказівками професора Університету Масачусетса – Маші Кабаков-Рудман. На думку Рудман, при виборі творів треба керуватися наступними критеріями:

- твір має бути добре написаним та відповідати рівню розвитку людини. Так як серед самогубців є представники різного віку, треба враховувати готовність до прочитання певної літератури;
- твір повинен мати сюжет, що є реалістичним та спирається на певний життєвий досвід;
- презентувати чесну перспективу розвитку подій для героїв;
- розповідати про різносторонніх персонажів;
- презентувати потенційні протиріччя;
- пропонувати ситуації, які генерують справжній ентузіазм у читача [18].

Ще одним серед даних критеріїв може бути критерій Лозової [6] – максимальна схожість ситуації у книзі та ситуації, в якій знаходиться читач (або хворий).

Прикладом незламного борця за власне життя є як ліричні герої, так і сама особистість легендарної української поетеси та письменниці Лесі Українки, що, будучи прикутою до ліжка тяжкою формою туберкульозу, знаходила в собі сили на такі рядки:

*Ні, я жива, я вічно буду жити,
Я маю в серці те, що не вмира [5].*

Іншим прикладом волі людини до життя є головний герой оповідання «Жага до життя» американського письменника Джека Лондона. У боротьбі з холодом та голодом людина на своєму шляху зустрічає такого ж кволого вовка. І у боротьбі за життя власними зубами перегризає вовку горло. «І поки вовк кволо пручався, а рука кволо тримала його за щелепу, друга рука поволі простягнулась і схопила звіра. Хвилин через п'ять чоловік усією своєю вагою навалився на вовка. Але рукам бракувало сили задушити його. Тоді він притиснувся обличчям до вовчої горлянки, намагаючись її прокусити. Рот забився шерстю. Минуло півгодини, і чоловік відчув, як у горло потік теплий струмочок. Кров зовсім йому не смакувала. Він ковтав її, немов розтоплений свинець, насилу долаючи огиду. Потім він перекинувся на спину й заснув» [3].

Оповідання-притча американського письменника Річарда Баха «Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон» (1970 рік) оповідає про чайку, яка осягала мистецтво польоту, ставлячись до нього не як до способу видобутку їжі, а як до сенсу існування. Чайка на ім'я Джонатан Лівінгстон присвячувала весь свій час навчання польотам. Зграя, в якій був Джонатан, не зрозуміла його ставлення до польоту, і Лівінгстон виявився вигнанцем. Тому, в цьому оповіданні ідеться не лише про пошуки сенсу життя, а і про випадення з соціальної групи, що є двома з основних причин самогубства. Однак, Джонатан не здався. Він полетів далеко від зграї, осягаючи мистецтво польоту. Книга оповідає про досягнення життєвої мети і боротьбу людини за своє щастя [12].

Ще один приклад книги про пошуки сенсу життя – притча бразильського письменника Пауло Коельо «Алхімік». Головний герой книги – пастух із Сантьяго, який живе в Андалусії. Одного разу він побачив сон, який вабив його піти до єгипетських пірамід, щоб знайти скарб. Сантьяго продає своїх овець і пливе в Африку. Він потрапляє в низку пригод, які врешті-решт приводять його до алхіміків. Алхімік вчить його пізнати себе, «душу світу». Він закохується в Фатіму, знаходить скарби і проходить всі випробування, які приготувала йому доля [19].

Твір ірландської письменниці Сесилії Ахерн «P.S. Я тебе люблю» може бути терапевтичним для людей, що переживають смерть близької людини. За сюжетом твору у головної героїні дуже рано помирає чоловік. Після затяжної депресії вона все ж знаходить у собі сили жити далі та займатися улюбленою справою.

Серед книг, рекомендованих для прочитання при наявності такої можливої причини для самогубства, як «важке соматичне захворювання та/або спотворюючий дефект», можна виділити книгу сучасного американського письменника Джона Гріна «Винні Зірки», опубліковану в 2012 році. Цей роман відноситься до числа книг, що пробуджують різнобічні емоції у читача.

Головна героїня роману, Хейзел – 17-річна юна дівчина – ось уже кілька років страждає однією з найбільш важких форм онкологічних захворювань. Дивом їй вдається вижити, але вона назавжди позбавлена здатності самостійно дихати.

Хоча тема хвороби і смерті становить основу для розвитку сюжетної лінії, але, як це не парадоксально, роман весь наповнений життям. «Приречені на смерть» діти не плачуть і не стогнуть, а, як і всі підлітки, люблять, ненавидять, бунтують, ревнують, шукають

можливості для самовираження і самоствердження. На тлі наступаючої смерті нібито гостріше відчувається те почуття життя, яке наповнює їх юні серця і вибуховими поштовхами вимагає виходу.

Як зазначалося раніше, згідно з методичними вказівками Рудман, література, обрана для бібліотерапії, має бути реалістичною. Роман «Винні зірки» відповідає даному критерію, що виражається у наступних прикладах:

«Світ – це не фабрика по виконанню бажань»; «... В цьому світі ми не можемо вирішувати, принесуть нам біль чи ні, але тільки за нами залишається слово у виборі того, хто це зробить» [2].

Не тільки підлітки, а й більшість дорослих можуть повчитися у цих дітей «дорослості» і життєвої зрілості.

Далі представлений додатковий список художніх творів, які, на думку автора, мають бути рекомендовані для прочитання з ціллю подолання основних можливих причин самогубства:

1. «Кульбабове вино», Рей Бредбері, 1957.
2. «Просто разом», Анна Гавальд, 2007.
3. «Сім секретів успіху. Історія надії», Річард Вебстер, 2003.
4. «Кожен хоче любити», Марк Леві, 2006.
5. «Старий і море», Ернест Хемінгуей, 1951.
6. «Ожинове вино», Джоан Гарріс, 2000.
7. «Їж. Молися. Люби», Елізабет Гілберт, 2006.
8. «Ліки від меланхолії», Рей Бредбері, 1959.
9. «Поки я живу», Джені Даунхем, 2007.
10. «Наївно. Супер», Ерленд Лу, 1996.
11. «Пригоди майора Звягіна», Михайло Веллер, 1991.
12. «Три чашки чая», Грег Мортенсон, 2011.

Одним із побічних ефектів при ознайомленні з художньою літературою або життєвим та творчим шляхом письменників (з популярною культурою та мистецтвом у цілому) при неправильному тлумаченні може виступати так званий *ефект Вертера*. Згідно з дослідженням Девіда Філіпса 1974 року, *ефект Вертера* – масова хвиля наслідуваних самогубств, які відбуваються після самогубства, широко висвітленого телебаченням або іншими ЗМІ, а також під впливом самогубства відомої людини чи вигаданого персонажу, наприклад, героя книги, фільму тощо [16].

Раніше у нашій статті розглядався приклад оповідання Джека Лондона «Жага до життя», що є одним із прикладів боротьби літературного героя за збереження власного життя. Однак, із історії

життя письменника Джека Лондона відомо, що сам він покінчив життя самогубством, прийнявши смертельну дозу снодійної речовини (це є офіційною, але неостаточною версією його смерті).

До списку рекомендованої бібліотерапевтичної літератури також входять твори Ернеста Хемінгуея. Однак, сам письменник покінчив життя самогубством, що може бути загрозою виникнення «ефекту Вертера» після прочитання його творів.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Бібліотерапія є потужним інструментом позитивного впливу на свідомість людини для покращення її емоційного стану. У багатьох випадках саме художня література може вплинути на відмову від скоєння самогубства. Для правильного вибору художньої літератури треба враховувати такі фактори, як готовність читача до її прочитання, реалістичність сюжету та описаного в ньому досвіду, різносторонність персонажів, чесність перспективи розвитку подій тощо. Однак, треба також враховувати можливість виникнення «ефекту Вертера» – наслідуваного самогубства за прикладом літературного персонажу, або реальної людини, наприклад, письменника.

Література

1. Ахерн Сесилия. P.S. Я тебя люблю. Роман. – М.: Астрель-СПб, 2006. – 432 с.
2. Грин Дж. Виноваты звезды. Роман. – М.: АСТ, 2013. – 288 с.
3. Джек Лондон. Сборник рассказов «Любовь к жизни» / Лондон Джек. – Тула: Издательство «Приокское книжное издательство», 1981. – 206 с.
4. Коэльо Пауло. Алхимик. – М.: АСТ, 2009. – 224 с.
5. Леся Українка. Зібрання творів у 12 тт. – К.: Наукова думка, 1975. – Т. 1. – 72 с.
6. Лозова О.М. Бібліотерапевтичність тексту очима майбутніх психологів / О.М. Лозова // Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи. Матеріали всеукр. наук.-практ. конференції. – Тернопіль, 2003 – Ч.ІІ. – С. 103-108.
7. Пелипас В.Е., Стрельникова И.Р. Депрессия и суицид в практике общесоматических лечебных учреждений / В.Е. Пелипас, И.Р. Стрельникова // Лечащий врач. – М.: НИИ нарколога, 1998. – № 6. – С. 26–34.
8. Соціологічне дослідження компанії «Research & Branding Group». Як читають книги в Україні. – 2013: Електронний ресурс. – Режим доступу: http://rb.com.ua/Prezent_2013_press.pdf.
9. Фесенкова Л.И. Жизнь как ценность / Л.И. Фесенкова. – М.: ИФРАН, 2000. – 270 с.
10. Хаустова О.О. Самогубства та побутова смертність в Україні: підсумки 2012

- року (укр.) / О.О. Хаустова // Український Вісник психоневрології. – 2013. – В. 4(77). – Т. 21. – С. 12–18.
11. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер; перевод с немецкого Н.А. Захарченко, Г.В. Колшанского. – М.: Прогресс, 1973. – 343 с.
 12. Юрьева Л.Н. Клиническая суицидология: Монография / Л.Н. Юрьева. – Днепропетровск: Пороги, 2006. – 472 с. – ISBN 9665257404.
 13. Bach, R. (2012). Jonathan Livingston Seagull, Айрис-Пресс, 2012. – 128 p.
 14. Jalongo, M. (1983). Bibliotherapy: Literature to promote socioemotional growth. *The Reading Teacher*, 36, 796-802 [EJ 276 258].
 15. Letvin, A. Z. (1996). Literature for children and young adults: Examining Issues of violence and conflict resolution. http://www.civiced.org/bibliography_violence.html [1999, December 12]
 16. Phillips, David P. (1974). The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect. – *American Sociological Review* Vol. 39, No. 3 (Jun., 1974), P. 340-354.
 17. Rudman, M. (1993). *Books to help children cope with separation and loss: An annotated bibliography* (4th edition). New Providence, N.J.: R.R. Bowker.
 18. Rudman, M. (1995). *Children's literature: An issues approach* (3rd edition). White Plains, NY: Longman.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ СОВЕРШЕНИЯ СУИЦИДА

М. В. Ткаченко

В данной статье рассматривается суицид как понятие, его причины и меры предотвращения. На основе анализа литературных источников и исследований выявлено десять основных причин совершения самоубийства. Предложены произведения отечественной и зарубежной художественной литературы как средство предотвращения совершения самоубийства. Разработан список произведений художественной литературы, связанных с основными причинами совершения самоубийства. Также рассмотрен «эффект Вертера» как возможный побочный эффект от прочтения определенных произведений художественной литературы, или от ознакомления с историей жизненного пути писателей, покончивших жизнь самоубийством (как и любых других известных личностей).

Ключевые слова: *суицид, смысложизненные ценности, ценность жизни, «благоговение перед жизнью», эффект Вертера.*

FICTION LITERATURE AS A MEANS OF SUICIDE PREVENTION

M. V. Tkachenko

Suicide as a concept, as well as its reasons and means of prevention have been studied in the article. Based on the analysis of literary resources and researches there have been worked out the ten basic reasons of committing suicide. There has been proposed the list of domestic and foreign fiction literature works as a means of suicide prevention. There has been created a list of literary works connected the basic reasons of committing suicide. Also, there has been studied the concept of «Werther effect» as a possible side effect of reading certain literary works or getting acquainted with curriculum vitae of writers, who have committed suicide (as well as any famous people in general).

Keywords: *suicide, life-meaning values, value of life, «reverence for life», Werther effect.*

Ткаченко Марія Вікторівна – аспірантка кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля (м. Сєвєродонецьк, Україна). E-mail: MTKachenko@signature-CIS.com

Tkachenko Mariia Viktorivna – graduate student of Pedagogy Department of East Ukraine Volodymyr Dahl National University (Severodonetsk, Ukraine). E-mail: MTKachenko@signature-CIS.com

37.011+37.017]: 133.2

ФЕНОМЕН НООСФЕРНОЇ ЛЮДИНИ У КОНТЕКСТІ ІДЕЇ ВСЕЇДНОСТІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

Т. Г. Тюріна

У статті розглянуто проблема єдності людини і світу в історії наукової думки та у ноосферній концепції В.І. Вернадського; розкрито роль і місце людини в інформаційно-енергетичній системній взаємодії «Людина– Суспільство – Земля – Всесвіт»; доведено необхідність зміни свідомості людини та її самовдосконалення на шляху переходу до ноосферного суспільства; охарактеризовано інтегральний образ ноосферної людини; визначено місію освіти у процесі формування людини XXI століття.

Ключові слова: єдність людини і світу, біосфера, ноосфера, універсум, ноосферне суспільство, духовно-ноосферна революція, нооуманітарні цінності, космопланетарна відповідальність, особистісно-ноосферна взаємодія людини з довкіллям, ноосферна людина XXI століття.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими і практичними завданнями. Проблема виховання ноосферної людини у контексті ідеї всеєдності В.І. Вернадського набула надактуальності у наш час, оскільки глобальна криза, в якій знаходиться сучасне суспільство і, зокрема освіта, є результатом не тільки морально-духовного занепаду людини і людства, але й не усвідомлення людиною себе як органічної складової Світу і як наслідок цього – відсутності гармонійної взаємодії у системі «Людина – Суспільство – Земля – Всесвіт», порушення світового балансу у світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Концепція єдності людини і світу має багатовікову історію. Цю проблему досліджували філософи Стародавньої Греції і Риму, східні філософи, а також відомі мислителі і вчені ХХ–ХХІ століття: В. Соловйов, С. Франк, М. Лосський, О. Чижевський, В. Вернадський, М. Федорів, М. Бердяєв, П. Флоренський, Т. де Шарден, Шрі Ауробіндо Гхош, Е. Фром, А. Печчеї, О. Субетто, Н. Маслово, В. Андрущенко, М. Євтух, Г. Шевченко, П. Зеленов, А. Кузнецова, М. Курик, Г. Курмишев, О. Акіменко, А. Данілов тощо.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Актуальність означеної проблеми полягає у тому, що на шляху переходу до ноосферного суспільства необхідно особливу увагу приділяти вихованню ноосферної людини ХХІ століття, для якої є характерними прагнення жити у гармонії з собою і світом, а також здатність до особистісно-ноосферної взаємодії з довкіллям. У системі сучасної вищої освіти, на превеликий жаль, не приділяється відповідна увага формуванню людини з ноосферним рівнем свідомості.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Розглянути людину як органічну складову світу, окреслити образ ноосферної людини ХХІ ст. у контексті ноосферної концепції В.І. Вернадського, а також узагальнити і систематизувати існуючі погляди сучасних вчених щодо цієї проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Проблема єдності людини і світу, їх сумісної еволюції завжди була в центрі уваги мислителів минулого і сучасності. Принципи гармонійного співіснування людини і світу відображені в поглядах філософів Стародавньої Греції і Риму як найважливіша соціальна норма поведінки людини (Зенон, Сенека та ін.). Зокрема, Геракліт стверджував, що людина – частина Космосу (мікрокосм), тому її діяльність має бути спрямована на пізнання його законів, щоб не діяти всупереч їм [4].

На Сході знання про Єдність усього суцього існували задовго до початку нашої ери. Це споконвічне усвідомлення східною людиною себе як невід'ємної частки довкілля, нерозділення з усім суцим і причетності до первісної Єдності, розуміння, що «все міститься всередині кожного», і зі зміною будь-якої крихітної частинки неминуча зміна Цілого є характерним для східного мислення.

В історії слов'янської філософії ця думка сформульована у В. Соловйова, С. Франка, М. Лосського, О. Чижевського, М. Бердяєва, П. Флоренського, В. Вернадського: сприйняття «світу як органічного цілого», в якому будь-яке руйнування цілісності – АМОРАЛЬНЕ.

О. Чижевський, задовго до усвідомлення світовою спільнотою і системою освіти ідеї всеєдності, писав про Космос як про загальний Дім, в якому «кров загальна тече по жилах усього Всесвіту».

На Заході, як відомо, лише у середині ХХ ст. виникають ідеї холистичного суцього¹.

Уявлення про цілісну реальність, єдність людини і світу в історії науки визначається різними термінами: це Ноосфера В.І. Вернадського, Універсум Тейяра де Шардена, Надрозум Шрі Ауробіндо Гхоша.

Ідея і почуття єдиного цілого, причинного зв'язку усіх спостережуваних явищ ніколи не досягали тієї глибини, гостроти і ясності, як в ХХІ столітті. Зіткнення людства із проблемами, що загрожують самому його існуванню, спонукає людство до усвідомлення того, що воно живе в єдиному взаємопов'язаному світі, і збереження цього світу є найважливішим завданням, яке коли-небудь стояло перед ним. Від того, як складається процес взаємодії з оточуючою дійсністю,

¹ У холистичному пост науковому знанні (ХХ-ХХІ ст.), префікс «пост» – означає синтез наукового і поза наукового знання. Езотеричний пласт знань сучасна наука зараховує до сфери саме поза наукового знання (на відміну від донаукового та класично наукового ХУІ-поч. ХХст.), в якому побутує принцип «все в усьому».

наскільки відношення людини до зовнішнього середовища (природного і соціального) регулюється усвідомленням свого місця і ролі в інформаційно-енергетичній єдиній системі «Людина – Суспільство – Земля – Всесвіт» залежить, в кінцевому результаті, життя на планеті.

Як вважають окремі сучасні вчені [1], у наш час відсутній гармонійний, цілісний образ Світу і, відповідно, інтегрований образ людини, яка усвідомлює себе частиною цього Світу.

Людина трактується не як складова єдиного цілого, а розглядається як окрема жива структура – не у взаємопов'язаній органічній єдності із Світом.

Саме тому сучасна людина не відчуває себе часткою доквілля, не усвідомлює своєї відповідальності «за світ і себе у світі» (М. Бердяєв), що і призводить до порушення рівноваги у світі.

На важливість усвідомлення взаємозалежності, гармонійної єдності людини і світу, необхідності людського розвитку, його одухотворення у своїй ноосферній концепції ще століття тому звернув увагу В.І. Вернадський.

Так, ще на початку зародження нової фізики з'явилась робота В.І. Вернадського, в якій він, визначаючи основні особливості живого, вперше писав, що людина то є квантова система, для якої характерний дуалізм, тобто організм людини – це водночас фізичне тіло і польова структура (духовне тіло). Лише в гармонійній єдності цих двох начал людина як квантова система, як гармонійна, невід'ємна частинка Всесвіту в цілому, можлива [5].

Для Вернадського людина є результатом тривалої еволюції, активним природним чинником, «планетарним явищем космічного масштабу», пов'язаним з усім Універсумом.

У сучасній науці людина розглядається як відкрита світу, постійно еволюціонуючи, цілісна, багатогранна, багаторівнева, багатовимірна, багатofункціональна система, яка має окрім фізичного щільного тіла невидимі тонкі тіла. Людська істота – це складна біоінформаційноенергетична система, в якій, як у будь-якому живому організмі, кожна клітинка взаємодіє з біліярдами інших, а вся ця складна система, в свою чергу, постійно взаємодіє з Тонким світом, з інформаційним Полем Всесвіту [6]. Людина уявляє собою цілий світ – мікрокосм, в якому діють ті ж закони, що і в макрокосмі, і вона повинна жити згідно Всезагальних Законів Світу [7].

Вчення про ноосферу В.І. Вернадського взаємопов'язується з людиною не випадково. Найістотніше для ноосфери – принципово

новий тип зв'язку людини і природи, людини і суспільства, людини і Всесвіту. Тому що людина як складна біосоціодуховна надсистема, містить в собі якості і зв'язки усіх форм життя: земного і духовного.

За словами В.І. Вернадського, в ноосфері вирішальним і визначальним чинником є духовне життя людської особистості.

У ноосферній концепції В. Вернадського людина розглядається як «геологічна сила», що має своє природне призначення – як гармонізатор і перетворювач суспільства, біосфери, світу.

Однією з ключових ідей, що лежать в основі теорії В.І. Вернадського є те, що людина не є самодостатньою живою істотою, яка живе окремо за своїми законами, вона співіснує усередині природи і є частиною її. Ця єдність обумовлена, передусім, функціональною нерозривністю довкілля і людини. «Людина повинна зрозуміти, – підкреслював В.І. Вернадський, що вона не випадкове, незалежне від оточення (біосфери або ноосфери) вільно діюче природне явище» [3, с. 28].

Розробляючи ідею особливої значущості людської життєдіяльності для біосфери, ноосфери, а з нею і для Космосу, В.І. Вернадський, закликав до відповідальності людства за усе, що відбувається на Землі і в Космосі.

На думку В.І. Вернадського, цивілізація виживе лише у тому випадку, якщо базуватиметься на глибинному пізнанні природи людини, гармонійному взаємозв'язку з оточуючим світом [2, с.36].

Як вважають послідовники ноосферного вчення, виживання цивілізації, збереження біосфери і переходу до ноосферного суспільства можливо тільки за умови гармонізації взаємин людини, суспільства і природи як єдиного взаємозв'язаного цілого на основі глобального мислення і відповідальності Людини за життєдіяльність людей на планеті.

Ноосферна цивілізація передбачає глибокі перетворення в самій людині і передусім у сфері її свідомості, формування активної дієвої відповідальності особистості за майбутній розвиток усієї біосфери і суспільства як її частини.

В процесі переходу до ноосферної цивілізації найголовнішою ланкою залишається людина, особистість, і те, якою буде особистість, таким і буде життя. Цій особистості «жити серед життя». А. Печчеї, засновник і президент Римського клубу, писав: «Якщо ми хочемо змінити світ, спочатку потрібно змінити людину» [8, с.182].

Аналогічні думки ми зустрічаємо і у видатного філософа ХХ ст. Е. Фрома. «Людство підійшло до тієї межі, коли все залежить від самої

особистості, і тільки від неї. І тому суспільство повинно допомогти формуванню нової людини, яка б мала такі основні якості: бути Людиною, мати любов та повагу до всіх форм і проявів життя...», – стверджує мислитель [14, с. 192].

Головним пріоритетом розвитку суспільства в новому столітті повинна стати Ноосферна Людина як гармонійна складова Природи, Суспільства, Всесвіту, тому що рушійною силою і кінцевою метою еволюції земної цивілізації є людина.

О.І. Субетто – засновник і теоретик ноосферизму¹ пише, що ноосферна людина повинна вирішити гігантське завдання XXI століття – завдання ноосферної людської революції: духовно-ноосферної революції в самій людині, в її ставленні до світу і до себе, свого сходження до вершини своєї космопланетарної відповідальності за збереження і розвиток життя на Землі.

Розкриваючи інтегральний образ ноосферної людини – «людини XXI століття», яка знаходиться в процесі становлення, О.І. Субетто виділяє такі її характеристики:

– Ноосферна людина повинна бути: «людиною любові», причому Любові, спрямованої не лише до «ближнього» («полюби ближнього як самого себе»), але і до «далекого», Любові, спрямованої до Природи, до усього живого на планеті Земля і в Космосі.

– Ноосферна людина повинна бути людиною-гармонізатором, яка виконує гармонізуючий вплив на усю систему стосунків людини, суспільства, людства з Природою.

– Ноосферна людина повинна бути людиною-альтруїстом, головною справою якої стає «загальна справа» (М. Федорів) по утворенню «ноосфери майбутнього» [9].

Таким чином, на думку вчених, неодмінною умовою виживання і прогресу людства є втілення ідеалу ноосферної людини, якій притаманні духовність, гуманізм, дієва любов до життя в усіх його проявах, усвідомлення своєї відповідальності на всесвітньому рівні, прагнення до досконалості.

¹ Ноосферизм, з одного боку, це новий науковий світогляд, що базується на вченні В.І. Вернадського про ноосферу і розвиває його. З іншого боку, це модель майбутнього людства, майбутнього як керованої соціоприродної еволюції на базі громадського інтелекту і освітнього суспільства. Ноосферизм надає головне значення ноосферній освіті, ноосферній культурі і духовності. Саме на цій основі буде досягнутий гармонійний розвиток системи природа – людина – суспільство.

Освіті належить особлива планетарно-космічна місія у процесі виховання ноосферної людини. Тому що саме освіта покликана змінити вектор розвитку суспільства у XXI столітті, сприяти переходу до ноосферної цивілізації.

У процесі свого становлення особистість набуває спрямованість на творчість, споживання або руйнування [11]. А це означає, що знання, які людина набуває у процесі освіти, можуть бути в рівній мірі використані як на процеси творення, так і споживання або руйнування.

На думку М.В. Ульянової ноосферна людина передусім – це людина творець. Закони Гармонії [12] передбачають формування спрямованості особистості людини як творця, споживача або руйнівника. Правило золоті пропорції визначає наявність у суспільстві кожної з цих категорій людей в співвідношенні: 30% – творців, 65% – споживачів, 5% – руйнівників.

До творців відносять людей, які відтворюють і творять більше, ніж споживають. Споживачі в рівній мірі і споживають, і відтворюють. Руйнівники ж споживають більше, ніж відтворюють. При цьому важливо усвідомлювати, що критерій споживання відіграє головну роль тільки для категорій споживачів і руйнівників. Вони можуть щось відтворювати тільки за певних умов.

Творець же творитиме завжди, навіть всупереч усім несприятливим умовам. Він бере відповідальність за своє життя на себе, вірить собі, сподівається на себе. Його життя – це інструмент творчості і любові[11].

Приналежність людини до тієї або іншої категорії визначається спрямованістю її особистості. Сам термін «спрямованість» передбачає динаміку процесів розвитку особистості, який може бути стихійним або керованим. Завданнями ноосферної освіти є навчити вихованця керувати динамікою розвитку своєї особистості: своєю поведінкою, емоціями, думками, почуттями, а також сформувати внутрішню потребу, мотивацію в самопізнанні, саморозвитку, самоудосконаленні, самореалізації, і, найголовніше, сформувати потенціал **творця**.

Таким чином, в освітньому процесі проявляється такий рівень розвитку особистості, як управлінський, який є рівнем Вищого потенціалу особи. Управлінський рівень забезпечує здійснення емерджентного (квантового) стрибка, тобто виходу системи на якісно новий, вищий етап (щабель) особистісного розвитку [11].

Керувати своїм розвитком – це означає усвідомлено переводити себе з одного якісного стану в інший, вищий – стан духовного

саморозвитку, саморегуляції, самоорганізації, самопроектування, самоутворення особистості, що органічно взаємопов'язано з розкриттям вищого потенціалу людської особи, пробудженням індивідуальної творчості, талантів, глибинного інтуїтивного прозріння. В результаті цього процесу у людини з'являється усвідомлене відчуття себе як органічної частки Цілого, єдності внутрішнього і зовнішнього світів, ясне розуміння сенсу і призначення свого життя.

Згідно ноосферної концепції В.І. Вернадського, ноосферна людина – це цілеспрямована від народження система, яка має своє природне призначення – як гармонізатор і перетворювач себе і світу.

Уже в перші роки ХХ століття В.І. Вернадський почав говорити про те, що вплив Людини на оточуючу Природу зростає настільки швидко, що не за горами той час, коли вона перетвориться в основну геологоутворюючу силу. Важливо, щоб вона несла в собі творчий потенціал.

Сучасна освіта повинна бути спрямована на формування гармонійної особи ХХІ століття – людини епохи ноосфери – людини-творця, яка усвідомлюючи ідеї В.І. Вернадського про єдність і глобальність життя, прагне жити в гармонії з навколишнім світом, і володіє засобами особистісно-ноосферної взаємодії з довкіллям. Особливу увагу освіта повинна приділяти формуванню у підростаючого покоління духовних ноогуманітарних ціннісних орієнтацій, активної позиції особистості як суб'єкта ноосфери, а також формуванню планетарно-космічної відповідальності за життя і еволюцію на Землі і в Космосі.

Саме ноосферна освіта повинна допомогти сформувати в особистості цілісне уявлення про саму себе, усвідомити себе як мікрокосм у Всесвіті, силою, яка творить на планеті; зрозуміти закони розвитку життя, а також своє місце у світі, своє призначення, місію, з якою вона служитиме людям і вноситиме свій вклад у створення ноосферної цивілізації на планеті. Важливе завдання ноосферної освіти – навчити особистість творити своє життя, гармонійно взаємодіяти як зі своїм внутрішнім, так і зовнішнім світами, відчувати і бачити внутрішній взаємозв'язок усього суцього і стати носієм духовності. Це шлях гармонійного розвитку ноосферної людини у напрямі усвідомлення необхідності життя «не для себе, не для інших, а з усіма і для усіх» [13, с.709].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Головним пріоритетом розвитку суспільства в новому столітті повинна стати

Ноосферна Людина, яка усвідомлюючи себе частиною Світу, спроможна вирішити надзвичайно складну проблему – переходу на принципово новий рівень буття – ноосферний, в якому людина, суспільство і природа знаходяться в гармонійній єдності.

На наш погляд, було б доцільним ввести в ВНЗ самостійні курси з педагогіки, психології, присвячені проблемам ноосферної людини, ноосферному суспільству, що сприятиме формуванню цілісної людини як органічної складової світу, спроможної до гармонійної взаємодії з собою і довкіллям, і яка усвідомлює свою роль у всесвітніх процесах.

Література

1. Акименко О.А., Данилов А.М. В.И. Вернадский и духовные основы развития человека и сообщества // В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная монография / Под науч. ред. А.И.Субетто и В.А.Шамахова. В 3-х томах. Том 3. – СПб.: Астерион, 2013. – с. 408–416.
2. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Наука, 1991. – 241с.
3. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. – 520с.
4. Гуманистические воспитательные системы: вчера и сегодня (в описаниях их авторов и последователей [Ред. сост. Е.И.Соколова].– М.: Пед. общ-во России, 1998.–336 с.
5. Курик М.М. Ноосферна освіта у формуванні нової людини [Електронний ресурс] / М.М. Курик. – Режим доступу: [www. OSVITA.ua](http://www.OSVITA.ua)
6. Кузнецова А. Ф. Ноосфера. Ноосферна (еволюційна) освіта: завдання і принципи їх реалізації // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / гол. редактор Г. П. Шевченко. – Вип. 5 (52). – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – С. 139-152.
7. Маслова Н.В. Периодическая система Всеобщих Законов Мира. – М.: Институт холодинамики, 2005.– 184 с.
8. Печчеи А. Человеческие качества. / А.Печчеи. [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1997. – 302с.
9. Субетто А.И. Человек XXI века: на пути ноосферного становления // В.И. Вернадский и ноосферная парадигма развития общества, науки, культуры, образования и экономики в XXI веке: коллективная монография / Под науч. ред. А.И.Субетто и В.А.Шамахова. В 3–х томах. Том 2. – СПб.: Астерион, 2013. – с. 438- 448.
10. Тюрина Т. Человек – Общество – Земля – Вселенная: взаимосвязи, взаимовлияние и взаимодействие (синергетический подход) //Сознание и физическая реальность. Том 18.– Издательство: 000 Фолиум (Москва ISSN:1027–4359. 2013. – №11. – С.2-9.

11. Ульянова М.В. Ноосферное образование как социальная технология [Электронный ресурс] / М.В.Ульянова. – Режим доступа: http://gaen-poos.narod.ru/plan_3_3.htm
12. Ульянова М.В. Периодическая система Общих законов управления // Вторые международные системомомические чтения. Сб. докл. и науч.-исслед. Работ. – Киев – Ялта: КАНОН, 2012. – С. 24-31.
13. Фёдоров Н. Ф. Сочинения. – М.: Мысль, 1982. – 711 с.
14. Фромм Э. Иметь или быть / Э.Фромм. [пер. с англ.]. – М.: Прогресс; Издание 2-е, доп, 1990. – 314с.

ФЕНОМЕН НООСФЕРНОГО ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ ВСЕЕДИНСТВА В. И. ВЕРНАДСКОГО

Т. Г. Тюрина

В статье рассмотрена проблема единства человека и мира в истории научной мысли и ноосферной концепции В. И. Вернадского; раскрыта роль и место человека в информационно-энергетическом системном взаимодействии «Человек – Общество – Земля – Вселенная»; обоснована необходимость изменения сознания человека и его самосовершенствования на пути перехода к ноосферному обществу; охарактеризован интегральный образ ноосферного человека; показана миссия образования в процессе формирования человека XXI века.

Ключевые слова: *единство человека и мира, биосфера, ноосфера, универсум, ноосферное общество, духовно-ноосферная революция, ноогуманитарные ценности, космопланетарная ответственность, личностно-ноосферное взаимодействие с окружающим миром, образ ноосферного человека XXI века.*

PHENOMENON OF NOOSPHERIC INDIVIDUAL IN THE CONTEXT OF V. VERNADSKIY'S CONCEPT OF ALL-ENCOMPASSING UNITY

T. G. Tiurina

The article considers the problem of unity of an individual and the universe both in the history of scientific thought and Vernadskiy's noospheric concept. The role and place of the individual in informational and energy systemic interaction «Individual – Society – Earth –Universe» are revealed. Necessity of changing individual's consciousness and his/her self-improvement on the way of transition to noospheric society is proved. Integral pattern of noospheric individual is characterized. Mission of education in the formation of the individual of XXI century is determined.

Key words: *unity of an individual and the universe, biosphere, noosphere, universum, noospheric society, spiritual-noospheric revolution, noohumanitarian*

valuable, cosmopolitan responsibility, personality-noospheric interaction of an individual with environment, noospheric individual of XXI century.

Тюріна Тамара Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів, Україна). E-mail: tamaraturina@yandex.ua

Turina Tamara Georgiyivna – PhD, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Sociology and Social Work of the National University «Lvivskya Politechnika» (Lviv, Ukraine). E-mail: tamaraturina@yandex.ua

УДК 364.2

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ НА РОБОЧОМУ МІСЦІ: ДУХОВНІСТЬ, СМИСЛ І ЦІЛЬ

Дж. В. Фішер

У статті описуються результати дослідження, яке мало на меті вивчити зв'язки між смыслом і метою життя та очікуваннями від робочого місця. Подається огляд методики і результатів опитування, проведеного у місцевому університеті. Методика передбачала використання двох валідних і надійних інструментів дослідження й залучення всіх працівників університету до експерименту, аналіз даних за допомогою методу SPSS.

Завдяки методу «Аналізу стану духовного здоров'я та життєвої орієнтації» (SHALOM), розробленому головним дослідником, і спеціально складеному опитувальнику щодо визначення значення та мети робочого місця, були отримані цікаві висновки. У цілому, усі респонденти, яких можна поділити на групи адміністраторів, фахівців, обслуговуючого персоналу чи працівників, підтвердили, що вони почуваються добре щодо себе та стосунків зі своїм оточенням. Відносини з керівництвом мали меншу важливість для духовного добробуту більшості учасників. Учасники не поклали сподівань на те, що робоче місце відіграватиме головну роль у їхньому духовному добробуті. Вони також повідомили про значно високий рівень почуття турбулентності і тенденцію до високої тривожності і дискомфорту на роботі, де панує автотратична управлінська практика, орієнтована більше на прибуток, ніж на людей. Респонденти-жінки описували свою роботу більше як дружнє, тепле і комфортне місце, ніж чоловіки. Жінки також

повідомили про більший ступінь задоволення своєю роботою й були менш пригніченими щодо виконання своїх обов'язків, ніж чоловіки.

Інтерпретація отриманих даних свідчить про те, що на робочому місці переважає децю тривожний і неспокійний мікроклімат. Особистісний вплив на стан тривожності забезпечується завдяки підтримки сімей та друзів працівників. Розуміння того, що автократична управлінська практика викликає негативні почуття (напр., тривожність), а позитивні є наслідком спілкування з колегами, заслуговує на подальше детальне вивчення.

Ключові слова: якість життя, духовність, смисл життя, ціль життя, робоче місце.

Вступ. У далекому минулому робоче місце уявляли як місце, відмінне від дому, метою якого було виконання певного завдання, і це набувало першорядного значення. Згодом поняття робочого місця розширилося, охопивши різні географічні й психологічні контексти. Завдяки різкому посиленню конкуренції, збільшених вимог щодо звітності, зростанню професійних обов'язків і визнанню економічного значення різнобічної кваліфікації працівників, в останні роки робота стає для багатьох місцем, де може здійснюватися самоактуалізація. Останнім часом у відповідності з такими очікуваннями працівників наголошується на ролі духовності на роботі, особливо на необхідності перегляду духовних питань з боку керівників і менеджерів як невід'ємної частини їх загального обов'язку проявляти турботу про співробітників. У той час, як питання духовності на робочому місці дедалі все більше розглядається в літературі з організації менеджменту (Бенніс [5]; Болман і Діл [6]; Дракер [6]; Кернберг [20]; Мітрофф і Дентон [23]), дослідження духовності і душі також з'являються в літературі, що зокрема стосується сфери вищої освіти (Гафф і Сімпсон [13]; Грін [15]; Гофф [17]; Лінг і Лінг [21]). Задля забезпечення її пріоритетності на робочому місці та ефективного входження в нове тисячоліття, турбота про духовний добробут працівників уявляється важливою складовою управлінського репертуару (Лобел, Гурінз і Банкерт [22]; Морган [24]; Найган [26]). Таким чином, з цього випливає, що нинішній стан духовного добробуту на робочому місці має бути детально вивчений та задокументований (Адамз [2]; Бріскін [7]; Коаді [8]). У пропонованій статті йдеться про таке дослідження в одному з академічних закладів у Вікторії.

Методика дослідження. У результаті проведеного Фішером [10] дослідження духовності маємо таку дефініцію духовного здоров'я і добробуту.

а) Духовне здоров'я – це один з найважливіших аспектів загального здоров'я і добробуту, що пронизує та інтегрує всі інші аспекти здоров'я (фізичного, психічного, емоційного, соціального і професійного).

б) Духовне здоров'я – це динамічний стан буття, що демонструє, наскільки людина живе в гармонії щодо таких сфер духовного добробуту:

– Персональна сфера (причому вона співвідноситься із самим собою в плані сенсу, мети і цінностей життя. Людський дух творить самосвідомість, що стосується самооцінки та ідентичності).

– Суспільна сфера (оскільки вона виражається в якості і глибині міжособистісних відносин, у відносинах між індивідумом та іншими людьми, а також стосується моралі, культури і релігії. Суспільна сфера включає любов, справедливість, надію та віру в людей).

– Сфера навколишньої дійсності (піклування і турбота про фізичне і біологічне, почуття благоговіння та подиву; для деяких поняття єдності з навколишнім середовищем).

– Трансцендентальна сфера (відносини самого себе із чимось або з кимось поза межами людського, що включає питання смерті, космічної сили, трансцендентної реальності або Бога. Ця сфера передбачає віру та обожнювання Творця Всесвіту).

Перша частина цього визначення (а) окреслює взаємозв'язки природи і духовного здоров'я як динамічного утворення [27]. Друга частина (б) підкреслює динамічний характер духовного здоров'я, у якому внутрішня гармонія залежить від свідомого саморозвитку, що виходить зі злагодженості між вираженим і пережитим в плані змісту, цілей та цінностей життя. Часто це є результатом особистих проблем, які виходять далеко за рамки споглядальної медитації, що призводить до стану блаженства, яке визначається деякими дослідниками як внутрішня гармонія [12]. Якість, або правильність відносин у кожній з чотирьох сфер, виявляє духовний добробут людини в тій чи іншій сфері. Індивідуальне духовне здоров'я визначається сукупним впливом духовного добробуту в кожній сфері особистості. Залежно від світогляду і переконань певної етноспільноти ці чотири групи відносин проявляються різною мірою.

Чотири типи відносин як важливі компоненти духовного добробуту були розглянуті в «Аналізі стану духовного здоров'я та життєвої орієнтації» (SHALOM), розробленому дослідником Фішером [11]. Метод ШАЛОМ був застосований у роботі з учнями середніх

шкіл, працівниками, медичним персоналом, членами сім'ї та студентами університетів і відповідно до мети нашого дослідження – із працівниками університету. Таким чином, метод ШАЛОМ підтвердив свою валідність як надійний інструмент дослідження духовного добробуту. Для вивчення духовного добробуту працівників регіонального багатогалузевого університету у Вікторії були застосовані два інструменти: ШАЛОМ [11] і адаптовані фрагменти спеціально розробленої анкети, що пропонується у сучасній літературі [23]. Передбачалося, що учасники дослідження виявлять очікування, що робоче місце зміцнює відносини між самим собою та іншими і певною мірою навколишнім середовищем. З іншого боку, оскільки дослідження відбувалося в нерелігійному закладі, не передбачалося, що респонденти можуть виявити очікування, що робоче місце має зміцнювати відносини з Богом або вищою істотою. Усім працівникам університету, що складає майже 800 осіб, були відправлені конфіденційні опитувальники і конверти для зворотнього листування внутрішньою поштою. Заповнені анкети були повернуті головному досліднику протягом двох тижнів. Демографічні дані, що стосуються статі, освіти, віку і розробленій нами класифікації посад, також були отримані.

Зразок. Показник отриманих відповідей склав 21% ($n=165$), що охоплює 23% жінок ($n=108$) і 15% чоловічого персоналу ($n=57$), які погодилися дати відповіді на питання анкети. Цей показник відповідає показнику іншого опитування за кількістю отриманих відповідей на анкету, що була поширена серед працівників цього вишу на два тижні раніше за наше дослідження, тобто відсотки та/або доступність персоналу були типовими для цього конкретного періоду часу.

ШАЛОМ. Інструментарій методу ШАЛОМ пропонує учасникам дати три відповіді на кожний з 20 пунктів, щоб виявити: а) наскільки важливим для них є кожний з цих пунктів для ідеального стану духовного здоров'я, б) як, на їх думку, кожний пункт відображає їх особистий досвід у більшості випадків, і с) на скільки вони очікують, що їх робочі місця допоможуть розвинути зазначені сфери життя. Усі 20 пунктів були підпорядковані чотирьом факторам, що представляють чотири сфери духовного добробуту:

Особиста і суспільна сфери:

почуття ідентичності, любов до інших людей,
самосвідомість, прощення щодо інших,
радість у житті, довіра між людьми,
внутрішня злагода, повага до інших,
сенс життя, доброта до інших людей

Сфера навколишнього середовища і трансцендентальна сфера:

зв'язок з природою, особисті відносини з Божественним/Богом, благоговіння і поклоніння Творцю, гармонія з навколишнім середовищем, єдність з Богом, єдність з природою, мир з Богом, почуття «магії» в середовищі молитовного життя.

Факторний аналіз показав, що чотири фактори ШАЛОМА були валідними для зазначеного зразка з альфа-значенням в діапазоні від 0,763 до 0,904 і номенклатурною загальною кореляцією значень >0.58 для всіх пунктів у кожному факторі [16]. Результати в таблиці 1 показують, що показники, отримані щодо ідеалів духовного добробуту в кожній з чотирьох сфер, були значно вище показників життєвого досвіду, який переважає за показниками над потребою в допомозі на робочому місці.

Таблиця 1

Середні значення для трьох категорій чотирьох сфер духовного благополуччя

<i>категорія</i>	сфери духовного благополуччя			
	особ.	сусп.	навкол	трансценд.
<i>ідеали</i>	4.56	4.54	4.07	2.95
<i>життєвий досвід</i>	3.92	4.02	3.76	2.53
<i>потреба в допомозі</i>	3.26	3.32	2.44	1.54

Ці висновки були послідовними для кожної з чотирьох професійних груп, а саме груп управління/адміністрування, фахівець/помічник, офісний працівник/продаж/обслуговування, робітник. Жіночий персонал був більш ідеалістичний, ніж чоловіки щодо суспільного добробуту ($t(140)=3.29$; $p=.001$) і вони отримали вищі показники, ніж їх колеги-чоловіки щодо життєвого досвіду у суспільній ($t(142)=2.13$, $p=.036$) і трансцендентальній ($t(141)=1.99$, $p=.049$) сферах добробуту. Дослідження з використанням інших інструментів оцінювання духовного добробуту не виявили суттєвої різниці за статтю [4]. Перевага методу ШАЛОМ над іншими інструментами оцінювання духовного здоров'я полягає в тому, що його можна використовувати для порівняння сформованих ідеалів людей з їх життєвим досвідом, щоб оцінити духовну гармонію/дисгармонію у кожній з чотирьох сфер. Наприклад, результати застосування інструменту ANOVA показали, що

адміністратори виявили меншу духовну гармонію, ніж інші працівники у сфері особистого добробуту ($F(3,138)=2.72, p=.047$).

Як і припускалося у нашій гіпотезі, були виявлені помірно високі показники рівня добробуту в особистій, суспільній сферах і сфері навколишнього середовища, а нижчі показники були отримані в трансцендентальній сфері духовного добробуту. Працівники очікували розумного рівня допомоги в налагодженні взаємин в особистій та суспільній сферах, але не у сфері навколишнього середовища, за винятком працівників, для яких це було важливим. Загалом, працівники цього нерелігійного університету не очікували допомоги на робочому місці для розвитку трансцендентальної сфери духовного добробуту. Близько 13% працівників повідомили, що вони відвідують церкву хоча б раз на місяць, імовірно, щоб посилити цей аспект якості їх життя. Цей показник нижче, ніж середній показник 20%, отриманий в ході дослідження, проведеного на національному рівні Хьюзом [19]. Відповіді працівників показали, що духовність є набагато важливішою за релігію в їхньому житті ($t(160)=13.37, p=.000$), підтверджуючи тезу про те, що духовність не слід ототожнювати з релігією, але вона може містити цей компонент (наприклад, Тложинський та ін. [28]).

Таблиця 2

Види діяльності, що збільшують духовний добробут, за статтю

Жінки		Чоловіки	
значення	вид діяльності	значення	вид діяльності
4.17	родина	3.82	родина
4.14	відчуття щастя	3.76	відчуття щастя
3.95	природа	3.69	природа
3.92	відпочинок	3.59	відпочинок
3.92	друзі	3.59	прогулянки
3.83	прогулянки	3.50	допомога іншим
3.72	допомога іншим	3.45	друзі
3.68	самовдосконалення	3.31	музика
3.63	музика	3.18	самовдосконалення

Результати цих співвідношень, представлені в таблиці 3, демонструють, що природа і музика розглядалися респондентами як засіб підвищення добробуту у сфері навколишнього середовища. Допомога іншим відповідно корелює з відношенням до інших у сфері суспільного добробуту. Стосовно друзів – цей компонент утворює особисту сферу добробуту. Біблія підвищує особисту і

трансцендентальну сфери добробуту, у той же час виявилось, що духовна особа впливає на підвищення рівня суспільного і трансцендентального добробуту. Молитва позитивно впливає на особистий і трансцендентний добробут, при цьому медитація була лише єдиною відповіддю респондентів як фактор, що зміцнює трансцендентальний добробут. Церква також розглядається як визначальний фактор трансцендентального добробуту. Важливість релігії в житті співвідноситься з особистою, суспільною і трансцендентальною сферами добробуту, в той час як важливість духовності в житті корелює зі сферою навколишнього середовища на додаток до трьох інших.

Таблиця 3

**Співвідношення значень Пірсона щодо духовної допомоги у сфері
духовного добробуту**

Духовна допомога	сфера життєвого досвіду духовного добробуту			
	Особ.	Сусп.	Навкол.	Трансцендент.
природа			.404**	
музика			.210*	
інші види допомоги		.171*		
друзі	.181*			
Біблія	.226**			.503***
духовна особа		.199*		.492***
молитва	.179*			.747***
медитація				.249**
церква				.577***
важливість релігії	.224**	.257**		.742***
важливість духовності	.186*	.155*	.292***	.361***

***p<.001 **p<.01 *p<.05

Жінки-респонденти, особливо група фахівців, більшою мірою, ніж чоловіки, вважають, що друзі і самовдосконалення збільшують духовний добробут. Бути щасливим має більше значення для жінок групи адміністрації/менеджери, ніж для їх колег-чоловіків у духовному добробуті. Хоча релігійні чинники отримали низькі показники як фактори підвищення духовного добробуту від працівників цього нерелігійного закладу, групи фахівців та офісних працівників оцінили ці фактори духовного добробуту (молитву, медитацію і церкву) вище, ніж група адміністрація/менеджери.

Мета і сенс життя на робочому місці

Коли респондентів попросили назвати три фактори, які найбільше забезпечують реалізацію мети і сенсу життя на робочому місці, працівники визначили як найважливіші наступні: реалізація власного потенціалу (54%), служіння іншим (42%), виконання цікавої роботи (39%), робота в етичній організації (32%) та наявність хороших колег (31%). На 13% нижче були оцінені такі фактори, як гроші і виконання нової роботи. Робота має тісний зв'язок із загальним сенсом життя для більшості працівників університету (3, 57 за шкалою від 1-5), проте чоловіки-адміністратори налаштовані не настільки позитивно до роботи, як жінки. Робота, забезпечуючи загальний сенс, корелює зі сферами особистого та суспільного добробуту (див. таблицю 4). Чоловіки-адміністратори також виявили вищий рівень депресії на робочому місці, ніж їх колеги жіночої статі. Депресія негативно співвідноситься з особистою, суспільною і трансцендентальною сферами добробуту. Жінки, особливо в групі фахівців, висловили більше задоволення роботою, ніж чоловіки, а також можливість виразити душевні переживання і духовне задоволення на роботі. Ці три характеристики робочого місця корелюють з особистою, суспільною і трансцендентальною сферами добробуту. Як і слід було очікувати, самовираження на роботі корелює з особистим добробутом, так само як молитва і медитація співвідноситься з трансцендентальним добробутом. Можливість висловити свої почуття на роботі корелює з особистою та суспільною сферами добробуту (див. табл. 4).

Таблиця 4

Співвідношення значень Пірсона щодо сенсу на робочому місці у сфері духовного добробуту

сенс на роботі	сфера життєвого досвіду духовного добробуту		
	Особ.	Сусп.	Трансценд.
загальний сенс	.272**	.165*	
задоволення від роботи	.336***	.207**	.170*
загальне самовираження	.251**		
вираження заг. почуттів	.231**	.215**	
заг. вираження душевних переживань	.298***	.287***	.256**
депресія на роботі	-.313***	-.173*	-.255**
молитва/медитація			.333***
духовне задоволення	.286***	.166*	.215**

*** $p < .001$ ** $p < .01$ * $p < .05$

Опис робочого місця

Описуючи робоче місце за шкалою від 1-5, працівники виявили практичне ставлення (3, 94) до нього на противагу духовному, прибуток (3, 60) отримав першорядне значення порівняно з людським фактором, турбулентність (3,58), висока тривожність (3,55 – виявилися значно вищими в групі фахівців, порівняно з адміністрацією та офісними працівниками), дружлюбність склала 3, 53 (вища серед жінок, ніж чоловіків), терпимість до меншостей – 3, 37 і авторитарність – 3, 36. Жінки-респонденти виявили себе більш позитивно, ніж чоловіки щодо робочого місця, будучи щасливим, дружніми і доброзичливими і дещо дбайливішими. Ці характеристики корелюють зі сферами особистого і суспільного добробуту (див. табл. 5).

Таблиця 5

Співвідношення значень Пірсона щодо опису робочого місця у сфері духовного добробуту

сфера життєвого досвіду духовного добробуту		
Опис роб. місця	Особ.	Сусп.
щасливий		.175*
доброзичливий	.215**	.200**
етичний	.158*	
дружній	.221**	.198*
турботливий	.214**	.216**

** $p < .01$ * $p < .05$

Обговорення та висновки

Зрозуміло, що в проведеному дослідженні працівники академічного закладу очікують, що особистісний сенс і мета життя буде підтримуватися і/або підсилюватися у їх повсякденній роботі. У той же час, у відповідності із сучасною літературою, вони свідчать про почуття турбулентності на робочому місці. Тенденції до високої тривожності і дискомфорту за авторитарної управлінської практики, що характеризується орієнтацією на прибуток, ніж на людський фактор, також були очевидні. Дослідники стверджують, що ці тенденції можуть бути більше висловленими, ніж вираженими, оскільки відносно низький показник отриманих відповідей може бути інтерпретований як індикатор тривалого розчарування. Тобто, розуміння деякими працівниками, що участь у подібних опитуваннях скоріш за все не вплине на культуру робочого місця, позначилося на кількості учасників дослідження. Насправді Коуді [8] стверджує, що багато людей в

наукових колах мають відчуття страху, що їх робочі місця будуть втрачені і що традиційна академічна культура взаємодії, дискурсу і колегіальності перебуває в небезпеці. Аналогічно Вулвертон, Гмелх, Вулвертон і Серроз [31] визнають, що «надмірний стрес залишається ендемічною хворобою вищої освіти». Висновки, що стосуються гендерних відмінностей, також заслуговують на обговорення. Жінки-респонденти більше, ніж їх колеги-чоловіки, описують роботу як більш доброзичливе, дружнє і щасливе місце й демонструють задоволення роботою і менше депресії. Хоча це невелике дослідження не містить достатньої інформації для того, щоб робити більші узагальнення, воно цікаве тим, що не суперечить висновкам дослідження Гардінера і Тіггемана, що «жінки і чоловіки у галузях, де домінують чоловіки, не відрізняються в аспекті міжособистісної орієнтації» [13, 313]. Також результати цього дослідження можна розглядати як такі, що суперечать багатьом літературним джерелам, які описують наявність обструктивної «скляної стелі» на робочому місці, яка виключає покращення становища жінок в культурі, де домінують чоловічі цінності [29; 30]. З іншого боку, результати цього дослідження можна розглядати як такі, що підтверджують гендерне стереотипне бачення жінки як більш відкритої, комунікабельної та здатної до взаємодії людини, ніж чоловіки [1]. Згідно з роботою Мітроффа і Дентона [23], це дослідження можна вважати «систематичним початком, а не остаточним продуктом». Принаймні, результати цієї праці демонструють, що на робочому місці переважають тривожні і турбулентні умови в контексті здійсненого дослідження. Хоча особистісний вплив на стан тривожності забезпечується завдяки підтримки сімей та друзів працівників, інші фактори також заслуговують на подальше вивчення. До них належить припущення, що негативні почуття на робочому місці впливають з адміністративної практики, у той час як позитивні емоції є функцією колегіальних форм поведінки та зовнішніх факторів на робочих місцях. Керівники академічних установ мали б прислухатися до порад Ніксона, Бітті, Челіса і Волкера [25, 5], які вважають, що вони повинні «формувати відносини взаємної підтримки стосовно горизонтальної системи інституційних ієрархій». Справжні лідери-трансформатори, за даними Баса (цит. за [31]), повинні підтримувати потреби працівників для досягнення і самореалізації. Насамкінець, подальше вивчення питань, порушених у цьому дослідженні, має потенціал для покращення організаційної ефективності через удосконалення знань, що пропонує XXI століття адміністративному складу університетів.

Література

1. Abrams, D., & Hogg, M. A. E. (1999). *Social identity and social cognition*. Malden, MA: Blackwell.
2. Adams, D. (1998). Examining the fabric of academic life: an analysis of three decades of research on the perceptions of Australian academics about their roles. *Higher Education*, 36, 421-435.
3. Bass, B. M., & Steidlmeier. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly*, 10(2), 181-217.
4. Baider, L. et al. (1999). The role of religious and spiritual beliefs in coping with malignant melanoma: An Israeli sample. *Psycho-Oncology*, 8(1), 227-35.
5. Bennis, W. (1999) The end of leadership: exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *Organizational Dynamics* 28(1), 71-80.
6. Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1995). *Leading with soul: an uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Briskin, A. (1996). *The stirring of soul in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Coady, T. E. (2000). *Why universities matter: a conversation about values, means and directions*. St. Leonards, NSW: Allen & Unwin.
9. Drucker, P. F. (1992). *Managing for the future: the 1990s and beyond*. New York: Truman-Talley.
10. Fisher, J. W. (1999a). Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 29-49.
11. Fisher, J. W. (1999b). Developing a spiritual health and life-orientation measure for secondary school students. Proceedings of the University of Ballarat annual research conference, 15 October, 57-63. Ballarat: SEDS, University of Ballarat.
12. Fisher, J. W. (2000). Being human, becoming whole: Understanding spiritual health and well-being. *Journal of Christian Education*, 43(3), 133-145.
13. Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1994). Faculty development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), 167-177.
14. Gardiner, M., & Tiggemann, k. M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male and female dominated industries. *Journal of Occupational and organizational psychology*, 72(3), 301-315.
15. Gomez, R. & Fisher, J. W. (in press). Domains of Spiritual Well-Being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences* (accepted 30 December 2002).
16. Green, M. F. E. (1998). *Transforming higher education: views from leadership around the world*. Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx press.
17. Hair, J. F. et al (1984). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
18. Hoff, K. S. (1999). Leaders and mangers: essential skills required within higher education. *Higher Education*, 38(3), 311-331.
19. Holland, J. et al. (1998). A brief spiritual beliefs inventory for use in quality of life research in life-threatening illness. *Psycho-Oncology*, 7, 460-9.

20. Hughes, P. (2000). Spirituality. *Pointers - Bulletin of the Christian Research Association*, 10(1), 1.
21. Kernberg, O. (1998). *Ideology, conflict and leadership in groups and organization*. London: Yale University Press.
22. Ling, L., & Ling, P. (1994). Administration for innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 18(3), 221-236.
23. Lobel, S. A., Googins, B. K., & Bankert, E. (1999). The future of work and family: critical trends for policy, practice, and research. *Human Resource Management*, 38(3), 243-254.
24. Mitroff, I. I., & Denton, E. A. (1999). *A spiritual audit of corporate America: a hard look at spirituality, religion, and values in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
25. Morgan, G. (1997). *Images of Organization* (2nd ed ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
26. Nixon, J., Beattie, M., Challis, M., & Walker, M. (1998). What does it mean to be an academic? A colloquium. *Teaching in Higher Education*, 3(3), 227-249.
27. Nyhan, R. C. (2000). Changing the paradigm - trust and its role in public sector organizations. *American Review of Public Administration*, 30(1), 78-103.
28. Swift, G. (1994). A contextual model for holistic nursing practice. *Journal of Holistic Nursing*, 12(3), 265-281.
29. Tloczynski, J., Knoll, C. & Fitch, A. (1997). The relationship among spirituality, religious ideology and personality. *Journal of Psychology and Theology*, 25(2), 208-213.
30. Ward, K. (1998). Addressing academic culture: service learning, organizations, and faculty work. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 73-80.
31. Wicks, D. (1999). *Nurses and doctors at work: rethinking professional boundaries*. St. Leonard's, NSW: Allen & Unwin.
32. Wolverton, M., Gimmelch, W. H., Wolverton, M. L., & Sarros, J. C. (1999). Stress in academic leadership: US and Australian department chairs/heads. *Review of Higher Education*, 22(2), 165.

QUALITY OF LIFE IN THE WORKPLACE: SPIRITUALITY, MEANING AND PURPOSE

John W. Fisher

This paper reports on research which aimed to investigate relationships between meaning and purpose in life and workplace expectations. It provides an overview of the methodology and outcomes of a survey conducted at a regional university. Survey methods included the distribution of two valid and reliable instruments to all employees of that university with data analysed using SPSS procedures.

Analysis of the Spiritual Health and Life-Orientation Measure (SHALOM), developed by the principal researcher, and a purpose-designed questionnaire

pertaining to meaning and purpose in the workplace, provided interesting findings. Overall, participants classified as administrators, professionals, service workers or labourers reported that they feel good about themselves and their relationships with others and the environment. The relationship with a god-type figure was of lesser importance for the spiritual well-being of the majority of participants. The participants do not expect the workplace to provide a major role in their spiritual well-being. They also reported significantly high levels of feelings of turbulence at work, and trends toward high anxiety and discomfort with autocratic managerial practices characterised by a focus on profits over people. The female staff described the workplace as more friendly, warm and caring than the males. The females also reported greater work satisfaction and were less depressed in doing their job than the males.

Interpretation of these results indicates that a somewhat anxious and turbulent work place environment prevails. The personal impact of this unrest appears to be mediated by the support of families and friends of employees. The notion that workplace feelings which are negative (e.g., anxiety) emanate from administrative practices, while those which are positive are a function of collegial behaviours, merits further exploration.

Key words: *quality of life, spirituality, meaning of life, purpose of life, workplace.*

КАЧЕСТВО ЖИЗНИ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ: ДУХОВНОСТЬ, СМЫСЛ И ЦЕЛЬ

Дж. В. Фишер

В статье описываются результаты исследования, целью которого было изучить связи между смыслом и целью жизни и ожиданиями от рабочего места. Дается обзор методики и результатов опроса, проведенного в местном университете. Методика предусматривала использование двух валидных и надежных инструментов исследования и привлечения всех сотрудников университета к эксперименту, анализ данных с помощью метода SPSS.

Благодаря методу «анализа состояния духовного здоровья и жизненной ориентации» (SHALOM), разработанном главным исследователем, и специально составленному опроснику по определению значения и цели рабочего места, были получены интересные выводы. В целом, все респонденты, которых можно разделить на группы администраторов, специалистов, обслуживающего персонала или работников, подтвердили, что они чувствуют себя хорошо по отношению к себе и к своему окружению. Отношения с руководством имели меньшую важность для духовного благосостояния большинства участников. Участники не возлагали надежд на то, что рабочее место будет играть главную роль в их духовном благополучии. Они также сообщили о значительно высоком уровне чувства турбулентности и тенденции к высокой тревожности и дискомфорту на работе, где царит

автократическая управленческая практика, ориентированная больше на прибыль, чем на людей. Респонденты-женщины описывали свою работу чаще как дружеское, теплое и комфортное место, чем мужчины. Женщины также сообщили о большей степени удовлетворения своей работой и были менее подавленными по выполнению своих обязанностей, чем мужчины.

Интерпретация полученных данных свидетельствует о том, что на рабочем месте преобладает несколько тревожный и беспокойный микроклимат. Личное влияние на состояние тревожности обеспечивается благодаря поддержке семей и друзей работников. Понимание того, что автократическая управленческая практика вызывает негативные чувства (например, тревожность), а положительные являются следствием общения с коллегами, заслуживает дальнейшего детального изучения.

Ключевые слова: *качество жизни, духовность, смысл жизни, цель жизни, рабочее место.*

Джон Вейн Фишер – магістр природничих наук, магістр педагогічних наук, доктор філософії, доктор педагогічних наук; а'юнк-професор на факультеті освіти і мистецтв в Університеті Балларата, Австралія; запрошений професор Інституту охорони здоров'я, медичних наук та суспільства при Університеті Гліндура, Уельс, Великобританія; почесний старший науковий співробітник медичного факультету Мельбурнського університету, Австралія; почесний науковий керівник Центру релігійної та духовної освіти при Гонконгському інституті освіти. E-mail: j.fisher@ballarat.edu.au

John W. Fisher MSc, MEd, PhD, EdD, PhD; Adjunct Associate Professor, Faculty of Education & Arts, Federation University Australia; Visiting Professor, Institute of Health, Medical Sciences & Society, University of Glyndwr, Wales, UK; Honorary Senior Fellow, Faculty of Medicine, University of Melbourne, Australia; Honorary Academic Adviser, Centre for Religious & Spirituality Education, Hong Kong Institute of Education. E-mail: j.fisher@ballarat.edu.au

УДК 130.122

О СТРУКТУРЕ И ЭВОЛЮЦИИ ПОНЯТИЯ ДУХОВНОСТИ

Н. Н. Чурсин, Ю. А. Тищенко

Рассматривается понятие духовности. Предлагается структуризация этого понятия, которое может анализироваться в контексте религии и в контексте научного познания. Обосновывается инструментальный характер духовности, состоящий в обеспечении приоритетности интересов вида перед интересами отдельного его представителя. Показывается, что духовность постепенно переходит из чувственно-подсознательной сферы в осознаваемую и рационально выстраиваемую модель поведения.

Ключевые слова: *духовность, структура понятия, религия, научное познание, инструментальный характер духовности, эволюция духовности.*

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Человечество переживает довольно трудный период истории. Причины этого, вполне очевидно, неоднозначны – это и серьезная разбалансированность глобальной системы «общество-природа», и груз накопившихся собственно социальных противоречий, и, главное, множество недостатков господствующего образа жизни, недостатков всей мировой цивилизации, коренящихся нередко в самой природе человека [1]. Все это осознается как глобальная проблема выживания, выбора стратегии развития человечества.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых положено начало решению данной проблемы. Как отмечает Э.П. Семенюк, «необходимо безотлагательно принимать кардинальные меры по спасению планеты и человека на ней, иначе будет поздно... Это недвусмысленное предупреждение, собственно говоря, прозвучало уже довольно давно. И сделано было, как говорится, прямым текстом и в полный голос. Имею в виду первую книгу президента Римского клуба Аурелио Печчеи, которую ещё в 1969 г. он назвал с предельным чувством тревоги: «Перед бездной». Надо ли говорить, что сегодня мы гораздо больше приблизились к краю этой бездны?... И тем не менее

бодро продолжаем идти дальше, вроде бы и не отдавая себе отчёта в том, что уже следующий шаг может оказаться последним».

Э.П. Семенюк указывает на причину сложившейся ситуации: «Что это, если не духовная слепота и глухота общества? Не хотим видеть очевидного, не желаем слышать никаких предупреждений» [Там же]. Существенно, что им упоминается именно духовная слепота и глухота. И таким образом духовность оказывается причастной к судьбам мира. Такая позиция, характерная, впрочем, для многих исследователей, в частности, Н. Бердяева, Ф. Гиренко, Н. Моисеева, Ж. Маритена, А. Швейцера, Г. Шевченко, побуждает, с одной стороны, к дальнейшему исследованию содержания понятия духовности, а с другой – к выявлению механизма ее влияния на перспективы человеческого общества.

Выделение не решенных прежде частей общей проблемы, которым посвящается статья. Такие понятия, как «духовная жизнь», «духовный мир» либо «духовная ценность», в первом приближении доступны каждому. Их расхожий смысл очевиден, поскольку генетически наглядно связан с духом (да ещё с душой человека). Но в том-то и проблема: объяснение этих двух феноменов, как известно, на самом деле – сложная философско-мировоззренческая задача. Ее решение следует рассматривать в контексте общей проблемы дальнейшей судьбы человечества.

Целью настоящей работы является рассмотрение структуры понятия духовности, а также эволюции этого понятия.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Понимание духовности может идти от религии, и тогда оно не столько нуждается в рациональном объяснении, сколько в самой вере. Стремление к рациональному пониманию возможно в рамках научного познания (собственно, они предполагают друг друга). Таким образом, перед нами две системы представлений, в рамках которых может определяться понятие духовности: религиозная и научная. И поскольку, очевидно, в обсуждении этого понятия представлены обе упомянутые системы представлений, мы оказываемся в ситуации его структурированности.

Обратимся вначале к религиозным аспектам понимания духовности.

Прежде всего, отметим принадлежность духовного к божественному, следовательно, абсолютному. Согласно Н. Бердяеву, «духовная сила в человеке есть изначально не человеческая только, но

богочеловеческая. Духовность есть богочеловеческое состояние. Человек в духовной своей глубине соприкасается с божественным и из божественного источника получает поддержку» [2, с. 322]. В этом своем качестве человеческое существо получает через божественность импульс к вечности, в этом обретает смысл существования: «Если ты не сотворен высшей духовной силой, если ты не есть уникальная духовная сущность, предназначенная вечности, то тогда ты есть горсть тлена, обреченная временем, тогда нет в тебе никакой абсолютной внутренней правды, а есть лишь внешний, случайно сотканный «смысл», который может быть разоткан и переткан, ... который может быть отмечен, отменен, который даже неизбежно будет отменен в момент рассыпания тебя, как горсти тлена. В тебе нет ничего сущностного, ничего, что стоило бы хранить, возделывать и отстаивать для вечности, в тебе нет никакого смысла без страшных кавычек времени,... тебя просто нет» [3].

С высоты научных достижений сегодняшнего дня уточнения понятия духовности выглядят кибернетически точными, главное, функциональными. «Очень важно еще понять, – указывает Н. Бердяев, – что духовность совсем не противоплагается душе и телу, она овладевает ими и преобразует их. Дух есть прежде всего освобождающая и преобразующая сила. Человек с сильно выраженной духовностью совсем не есть непременно человек, ушедший из мировой и исторической жизни. Это человек, пребывающий в мировой и исторической жизни и активный в ней, но свободный от ее власти и преобразующий ее».

То есть речь идет о духовности как активной и свободной преобразующей силе. Понятно, что требование свободы есть совершенно необходимое условие возможности преобразующей активности. В понимании ведущими религиозными философами содержания духовности явно присутствует то, что кибернетик назвал бы системностью. Все составляющие системы функциональны и объединены едиными целями/ценностями. Н. Бердяев отмечает и еще одну важную черту духовности, дополняя ее целостную картину. «Возможна и бесчеловечная, враждебная человеку духовность. И такой уклон часто бывал. Но человек должен принять на себя ответственность не только за свою судьбу и судьбу своих ближних, но и за судьбу своего народа, человечества и мира. Он не может выделить себя из своего народа и мира и гордо пребывать на духовных вершинах. Опасность гордыни подстерегает на духовном пути, и об этом было

много предостережений. Эта опасность есть результат все того же разрыва богочеловеческой связи [2, с. 322].

Как видим, духовный человек не должен выделять себя из народа, человечества и мира. Духовность раскрывается как служение всему человечеству, ответственность за его будущее, неотрывность человека от человечества. Обратим внимание на этот важнейший аспект взаимодействия вида и индивида в биологической популяции, которой (все-таки!) является человечество. Сформулирован и критерий качества духовности, придающий понятию почти проектную стройность: «Духовная качественность и духовная ценность человека определяется не какой-либо природой, а сочетанием свободы и благодати» [Там же, с. 321]. Краткое и исчерпывающее определение. Действительно, первое условие – свобода – может служить человечеству наилучшим образом лишь при наличии второго – абсолютного добра в ощущениях, помыслах, действиях, т.е. благодати.

Формируя религиозную картину духовности, Н. Бердяев адресует ее понимание человеку, человечеству. Как программу, как наставление, задание культуре.

Духовность в религиозной терминологии есть раскрытие в мире и человеке Св. Духа. Но Св. Дух не раскрывается еще вполне, не изливается еще в полноте на жизнь мира. Возможна новая духовность, духовность богочеловеческая, в которой человек обнаружит себя в своей творческой силе более, чем доньше себя обнаружил. Творчество, свобода, любовь будут более всего характеризовать новую духовность. Она должна ответить на муку мира, на непереносимые страдания человека [Там же, с. 325].

Философское понимание духовности удаляет нас от ее божественного начала, оставляя за человеком функции волевого и сознательного совершенствования мира. «Будем исходить из того, – пишет Э.П. Семенюк, – что с позиций современной философии духовность – это «категория человеческого бытия, выражающая его способность к созиданию культуры и самосозиданию. Прояснение природы человеческого бытия через категории «дух» и «духовность» означает, что человек может не только познавать и отражать окружающий мир, но и творить его. Творческие возможности человека как духовного существа говорят о том, что кроме мышления он обладает ещё и волевым отношением к реальности. Дух как взаимодействие мыслительно-созерцательных и волевых процессов постоянно объективируется в артефактах, создавая мир культуры.

Духовность возникает как интегральная категория, выражающая теоретико-познавательную, художественно-творческую и морально-аксиологическую активность человека» [1; 4, с. 179].

Как представляется, философское определение обедняет понятие духовности в сравнении с религиозным, поскольку не ссылается на абсолютные феномены (Бог, Св. Дух, благодать), отказ от которых неизбежно принижает уровень предписаний человеческому поведению.

В бердяевской трактовке духовности можно обнаружить основную функцию духовности: совершенствование мира в стремлении к жизни вечной человеческого рода на основе свободы и божьей благодати. Кибернетик сказал бы – на основе наилучшей модели и при неограниченной свободе выбора. Тут же, впрочем, стоит заметить, что в такой постановке задача отнюдь не выглядит легкой...

Вполне просматриваема кибернетическая трактовка функции духовности: обеспечение единства, неразрывной связи вида с индивидом, человечества с человеком. Фактически речь идет о выживании системы как конечной цели активности ее элементов, если уж совсем формализовать задание системе «человечество».

Но тогда возникает вопрос: почему возникла необходимость в таком механизме именно у человека как биологического вида?

В попытке ответить на этот вопрос сто́ит, во-первых, принять во внимание наличие подобного механизма и в других популяциях, а во-вторых, специфику человечества как биологического вида, которая все еще нуждается в осмыслении.

Что касается других популяций, то существует множество проявлений того, как интересы вида реализуются как приоритетные в сравнении с интересами отдельных принадлежащих ему особей. Интересы вида отстаиваются в моделях поведения отдельных его представителей. Они, часто, рискуя собой, защищают свое потомство: горбуша идет на нерест, обрекая себя на гибель. Рискнем предположить, что и массовые выбросы на берег китов и дельфинов есть рудимент, оставшийся в их генетике и направленный на снижение давления на окружающую среду слишком разросшейся численно популяции.

История становления человечества связана с ослаблением подобного генетически передаваемого и подсознательно реализуемого механизма.

Человек выделился из прочих биологических видов тем, что начал использовать внешнюю среду для размещения в ней части своего

тезауруса, т.е. как память, воплощавшую некоторые приобретенные опытом знания. Такая «стратегия» оказалась кибернетически эффективной, т.е. предоставила человеку-виду исключительную возможность аккумулировать накапливаемый отдельными индивидами опыт, который мог теперь сохраняться и передаваться.

Наличие эффективной внешней памяти, долгое время остававшейся пассивной, а с изобретением компьютера – активной, во-первых, изменило социальную роль человека (от носителя знаний, «живой памяти» до исследователя с функцией дополнения этой общей внешней памяти), во-вторых, сделало знания отдельного человека непоставимыми со знаниями человечества. Не только отдельный человек знает теперь лишь ничтожную (и все уменьшающуюся) долю того, что знает человечество, но и суммарный тезаурус всех людей на планете теперь значительно меньше общечеловеческого тезауруса. Конечно, люди вместе со своим искусственным миром знают значительно больше, чем без него.

Но как обеспечить целостность и выживание человечества, когда знания отдельных людей утрачивают существенную долю общности и что-то внешнее по отношению к людям все более определяет их будущее?

Внешний материальный мир, созданный человеком, который в рамках информационного подхода определяется как внешняя память человечества, может быть употреблен не только для утверждения счастья всех, но и для процветания лишь отдельных индивидов или групп.

Опуская многочисленные исторические вариации использования информации в личных или групповых интересах, констатируем, что успех человека и успех человечества с формированием искусственной внешней памяти перестали совпадать, как и их знания.

Если изобрести наиболее общую абстракцию для головокружительной эволюции человечества, то это открытие возможности перемещения информационных функций (запоминания, создания, обработки информации, ее тиражирования и распространения) во внешнюю «косную» материю, и уверенное, ускоряющееся движение в этом направлении. Следует заметить, что и физически, так сказать, человек тоже перемещается во внешний, небологический мир. Собственно, основной вопрос выживания человечества сейчас состоит в том, сможет ли оно остановиться.

Появление внешней памяти коренным образом изменило отношения человека с внешним миром, существенной частью которого стала эта самая память [5, с. 187-188].

Да и внутривидовые отношения в человечестве пережили революционные изменения: люди перестали, как ранее, зависеть друг от друга в своей жизнедеятельности, и теперь их успех все более стал зависеть от взаимодействия с общей внешней памятью человечества. Вражда и войны есть следствие осознания людьми этого факта. И это представляло (и представляет!) большую угрозу человечеству.

Отсюда появление Библии, и ее содержание можно трактовать как составную часть кибернетической системы выживания человечества: как только это оказалось технически реализуемым, во внешнюю память была положена и вербализованная программа выживания... [Там же, с. 184], утверждающая духовность как его инструментальный фактор.

Фактически все религиозные (духовные!) тексты можно рассматривать как инструмент обеспечения интересов человечества в условиях формирующегося альянса человек – искусственный материальный мир (внешняя память), постепенно до предела ослабившего общность людей. Именно в этом можно усматривать огромную функциональную ценность религиозных представлений и текстов. И в течение столетий их авторитет в обществе считался неоспоримым, а зарождение науки, пошатнувшее этот авторитет, столкнулось с понятным сопротивлением.

Но на определенном этапе эволюции человечества «очевидный прогресс науки и плодотворность результатов её развития привели к тому, что столь важная форма духовной жизни человечества, как религия, начала заметно менять своё отношение к познанию мира и научным ценностям. В этом смысле наиболее показательна эволюция томизма как официальной философско-мировоззренческой доктрины католической церкви. В истории Европы памятна эпоха Средневековья, когда столетиями Ватикан проводил политику жёсткой конфронтации с наукой, подавления любого свободомыслия, безжалостно отправляя на костры инквизиции таких учёных, как Джордано Бруно. Но времена кардинально изменились. От конфронтации к сотрудничеству – так можно кратко охарактеризовать курс последнего столетия в отношениях идеологии католицизма с наукой. Неотомизм как современный этап развития христианско-католической философии провозглашает гармонию религии и науки: истины веры и истины

разу не противостоят друг другу, они являются взаимодополняющими» [1].

Что означает признание этого тезиса?

Допустима и такая трактовка: оно означает перемещение духовности, основанной на вере к духовности, опирающейся на знание и сознание. Свойственное нашим предкам ощущение всеобщей связи и зависимости, необходимости оберегать все человечество дополняется и, возможно, замещается (что вызывает сожаление) их вербализуемым пониманием, осознанием. Теперь это может быть описано языком науки с применением свойственных ей строгих средств описания.

В анализе эволюции понятия духовности следует вспомнить сформулированную еще К. Марксом зависимость сознания от особенностей исторического этапа развития общества. По Марксу, деятельность общества по созданию, передаче, обобщению и изменению знаний есть духовное производство, которое специфическим образом зависит от основного характера материального производства эпохи и обладает сложной структурой. Маркс использовал в этом выражении понятие духовного как противоположного материальному, понимая под ним фактически производство знаний. Но тогда не существовало отчетливых представлений о знании и информации, которые, конечно, не должны отождествляться с духовным и духовностью. Более того, можно, очевидно, и теперь говорить о духовном производстве, вкладывая, однако, в это понятие уже совершенно иной смысл, в котором основное место занимает не материальное производство, от которого отталкивался Маркс, а производство человека.

Кроме того, в анализе понятия духовности оказываются существенными не только отношения знания и материального производства, хотя бы и в их исторической обусловленности, но и структурные особенности собственно человеческого знания.

Строение знаний стало объектом исследований сравнительно недавно, но его результаты позволяют провести полезные аналогии и с понятием духовности. Так, согласно Г.Р. Громову, общая структура накопленных человечеством профессиональных знаний может быть представлена в виде быстро сужающейся по высоте пирамиды. В основании этой «пирамиды знаний» лежит самый значительный по объему слой, который до самого последнего времени был практически недостижим для какого бы то ни было «внешнего доступа». Элементы этого слоя – индивидуально накапливаемые «мастерами» знания и

навыки, принципиально неотчуждаемые от их авторов традиционными методами формализации: «Могу сделать, но не знаю, как это объяснить» [6, с.274].

Примерно такое же место в структуре общих знаний человека о внешнем мире занимала духовность: она скорее ощущалась как идущая из подсознания потребность. Теперь же эта потребность может быть обоснована всей мощью научного инструментария познания. Как отмечает Э. П. Семенов, «изучение системы духовных ценностей социума, естественно, требует учёта специфики именно социальной информации. Проблема природы социальной информации лежит на стыке многих отраслей знания – философии, социологии, когнитологии, психологии (особенно социальной), информатики, культурологии и др., и это означает, что исследование данной проблемы необходимо продолжать на разных направлениях (в различных срезах), учитывая её интегративный характер» [1].

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, духовность постепенно превращается в научно обоснованную систему взглядов и предписаний, адресованных человеческому поведению. К такой эволюции понятия духовности можно относиться с сожалением, но такова судьба системы информационного взаимодействия человечества с внешним миром. Её формула – от ощущения к знанию.

Стоит ли соглашаться с таким ходом вещей?

Заметим в этой связи, что вся предыдущая история человечества построена на диахронной коммуникации, т.е. информации, полученной от предыдущих поколений. Но головокружительные темпы прогресса в настоящее время сопровождаются высокими темпами устаревания знаний, в результате чего довлеющей формой коммуникации становится синхронная, основой которой является ситуативный опыт, кратковременная память. Фактически человечество отвергает механизм, обеспечивший его развитие. Вместе с тем внешняя память человечества, основанная на информационной технике и технологии, сохраняет диахронный механизм совершенствования, в котором ничего из приобретенного не утрачивается, но накапливается и учитывается.

Во взаимоотношениях с гигантски выросшей и поумневшей внешней памятью содержится проблема конфигурации духовности будущего.

И призывом вернуть человеку его место в своем же виде могут служить следующие почти пророческие слова Н. Бердяева: «Старая

духовність сейчас не дает ответа. Но перед изливаниями света неизбежно сгущение тьмы. Перед новым напряжением духовности возможно видимое ослабление духовности. Перед новой богочеловечностью возможны взрывы бесчеловечности, обозначающие богооставленность человека. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого еще не дошла до конца, до предела, но иногда соприкасается с пределом и концом, и человек поставлен над бездной. Ожидание новой духовности есть ожидание нового откровения Св. Духа в человеке и через человека. Это не может быть пассивным ожиданием, это может быть лишь активным состоянием человека» [2, с. 326].

Новое состояние и понимание духовности, а также содержание человеческой активности в сфере духовного и должны стать объектом дальнейших исследований.

Литература

1. Семенюк Э. П. Информатика и духовные ценности: эпоха глобализации / Э.П. Семенюк // НТИ. Сер.1. – 2008. – С. 1-11.
2. Бердяев Н. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого [Электронный ресурс] / Н.Бердяев. – Режим доступа: http://krotov.info/library/02_b/berdyayev/1944_041_7.html.
3. Левит-Броун Б. Ненависть к Фаусту / Б. Левит-Броун // Метаморфозы свободы: спадщина Бердяева у сучасному дискурсі (до 125-річчя з дня народження М.О. Бердяєва): Український часопис російської філософії. Вісник Товариства російської філософії при Українському філософському фонді. Вип.1. - К. : Вид. ПАРАПАН – 2003. – С.426-438.
4. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Абрис, 2002. – 744 с.
5. Чурсин Н.Н. Понятие тезауруса в информационной картине мира: монография / Н.Н. Чурсин. – Луганск: Изд-во «Ноулидж», 2010. – 305 с.
6. Громов Г.Р. Очерки информационной технологии / Г.Р.Громов. – М.: ИнфоАрт, 1993. – 336 с.

ПРО СТРУКТУРУ Й ЕВОЛЮЦІЮ ПОНЯТТЯ ДУХОВНОСТІ

М. М. Чурсін, Ю. А. Тищенко

Розглядається поняття духовності. Пропонується структура цього поняття, яке може аналізуватися в контексті релігії і в контексті наукового пізнання. Обґрунтовується інструментальний характер духовності, що полягає в забезпеченні пріоритетності інтересів виду перед інтересами окремого його представника. Показується, що духовність поступово

переходить з чуттєво-підсвідомої сфери в усвідомлювану і раціонально вибудовувану модель поведінки.

Ключові слова: духовність, структура поняття, релігія, наукове пізнання, інструментальний характер духовності, еволюція духовності

ABOUT THE STRUCTURE AND EVOLUTION OF THE CONCEPT SPIRITUALITY

N. N. Chursin, Yu. A. Tichshenko

The concept of spirituality is examined. The structure of this concept that can be analysed in the context of religion and in the context of scientific cognition is offered. Instrumental character of spirituality, consisting of providing of priority of interests of kind before interests of his separate representative, is grounded. Shown, that spirituality gradually goes across from a perceptibly-subconscious sphere in the model of behavior realized and rationally ranged.

Keywords: spirituality, structure of concept, religion, scientific cognition, instrumental character of spirituality, evolution of spirituality

Чурсін Микола Миколайович – доктор пед. н., проф., зав. кафедрою соціальної інформатики та безпеки інформаційних систем СХУ ім. Володимира Даля (м. Северодонецьк, Україна). E-mail: Chursin2N@i.ua

Тищенко Юрій Анатолійович – доцент, начальник навчальної частини СХУ ім. Володимира Даля, заслужений працівник освіти України (м. Северодонецьк, Україна).

Chursin Mykola Mykolayovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Chair of Social Informatics and Information Systems Security of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (**Severodonetsk, Ukraine**). E-mail: Chursin2N@i.ua.

Tishchenko Yuriy Anatoliyovych – Associate Professor, Head of the Curriculum Department of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Honoured Worker of Education of Ukraine (Severodonetsk, Ukraine).

УДК 130.122

CREATING A WORLD SYSTEM CONDUCTIVE TO THE FLOURISHING OF CULTURE AND SPIRITUALITY

D. Paul Schafer

The objective of the present world system is to develop economics and economies. As a result, the focus is on production, consumption, materialism, the marketplace, and economic growth. Culture is marginalized in this system, and spiritualism is confined to a limited number of people and experienced largely on a part-time and piecemeal basis.

A new world system is needed in the future that is based on the development of culture and cultures in the holistic sense. This system would be deeply «rooted in nature,» and the priority would be on the natural environment, people, caring, sharing, a new perception of the human personality, citizens' responsibilities as well as their rights, and achieving balance and harmony between the material and non-material dimensions of development. In this system, culture would play a central role, and spirituality would be experienced by virtually all people on a full-time basis because it would be a fundamental part of the overall way of life.

The great Roman statesman and orator, Cicero, gave us an inkling of what this system might be like when he said «culture is the philosophy or cultivation of the soul» more than two thousand years ago.

Key Words: world system, transformation, transcendence, culture, cultures, nature, the whole, holism, cultivation, spirituality, the soul, responsibilities, rights, economics, economies, marketplace, materialism, economic growth.

«Culture is the philosophy or cultivation of the soul»

Cicero

One of the most fascinating things about the world we are living in is that many of the most powerful activities in the world are thousands of years old. This is certainly true for religion, philosophy, politics, and the arts. But it is also true for economics and culture.

Interestingly, the origins of both economics and culture can be traced back to classical times. Whereas economics was deemed to be «household

management» by the Greeks, culture was deemed to be «cultivation» by the Romans.

Both activities have changed considerably since that time. However, they still retain vestiges of their original meanings. Economics is still concerned with management, although this means management of municipal, regional, and national economies and the global economy rather than household management today. Culture also retains some of its original meaning, especially cultivation of all the diverse cultures and civilizations of the world and the dynamic processes that are required to achieve this.

Over the course of my life, I have had the good fortune to get deeply immersed in economics and culture. This has helped me in myriad ways, especially given the importance of economics and culture for the world of the present and the future. This is particularly true with respect to how economics and culture function, as well as why they are such powerful forces in the world.

When I was young, I studied economics and then taught economics for a number of years. While I have always maintained a keen interest in economics, I entered the cultural field more than fifty years ago and am still working in this field today.

One of the things that attracted me to economics was my belief that economics could change the world and change it for the better. In many ways, it has done this. Not only has it improved living standards and the quality of life for billions of people throughout the world since Adam Smith's *Wealth of Nations* was published in 1776 to usher in the present economic age, but also it continues to make countless contributions to the state and functioning of the world today.

While there is still a great deal to be accomplished in this area – particularly with respect to eliminating poverty, improving living standards and the quality of life for billions more people throughout the world, fostering more equitable distributions of income and wealth, and reducing the demands we are making on the natural environment – there is no doubt that economics has made a phenomenal contribution to the world and people and countries in all parts of the world over the last few centuries.

In order to achieve this, two developments were imperative. The first was to make economics the centrepiece of society and principal preoccupation of municipal, regional, national, and international development. The second was to create a world system that situated everything in an economic context and provided an economic justification for it. Starting in the western world and then fanning out to encompass the

entire world, this system has evolved progressively over the last two and a half centuries in theoretical and practical terms to the point where it is the most powerful force in the world today. There is no other activity or force in the world that can compare with it.

The basic contours and mode of operation of this system are well known. In order to function effectively, people must produce and consume as much as possible, corporations must maximize their profits and compete as vigorously as possible, governments must perform an economic function in society, countries must increase their rate of economic growth as quickly as possible, and the natural environment must provide the resources that are necessary to keep the system operating at peak efficiency and effectiveness.

Elaborate forms of measurement have been devised over the last fifty years to ensure that these goals and objectives are met. Particularly important in this regard are such indicators as gross national product and net national product, disposable income, income per capita, and the level and rate of economic growth. While other indicators have been developed more recently to assess specific aspects of the world system, such as the level of education and health care, the highest priority by far is placed on consumption, investment, economic growth, materialism, and the marketplace. As long as these requirements are expanding and the marketplace is performing its functions effectively, the goals and objectives of the present world system are being realized and maintained.

While this is well understood in all parts of the world today, what is not well understood is just how deeply and totally people, institutions, governments, and countries are immersed in the present world system and how incredibly powerful and pervasive it is. Not only are the vast majority of people, institutions, governments, and countries utterly dependent on this system, but also it determines everything in life, from values, lifestyles, and individual and group behaviour to ways of life and virtually everything else. So powerful and pervasive has the prevailing world system become that it is the axiom of the age. It is to people and the world what water is to fish. It so completely envelopes everybody and everything that it is taken for granted and ignored.

What makes this system so powerful is the fact that it is a *system*. There is a place, *raison d'être*, and mode of operations for everything. Karl Marx found out how powerful *systems* can be – and how deeply and completely people and countries can get entrenched in them – when he set out to change the capitalist system in the late nineteenth century. While he was successful in changing certain aspects of this system – largely through

the profundity of his ideas and the power of his rhetoric – this was only possible for certain aspects of the capitalist system and only for a limited period of time. It is a well-know fact in the world that the capitalist system prevailed over the communist system, much as the present world system prevails today.

Nevertheless, there is mounting evidence in all parts of the world that the present world system may not be viable for much longer because the costs, consequences, and dangers are too great. This is especially true for the impact this system is having on the natural environment, climate change, the world's scarce resources, and people's lives. As this happens, there is an active search for a viable alternative to the present world system and especially the costs, shortcomings, and disadvantages associated with it.

Signs of this are everywhere. More and more people are looking for modes of behaviour and ways of life that are not dominated by economics, materialism, and the marketplace. This is manifesting itself in many different types of developments and movements. For some, it is the search for spirituality in life. For others, it is the quest to establish a «new world order.» And for still others, it is the desire to «return to nature,» or live happier, healthier, and more fulfilling lives. What makes these developments and movements so important is how many there are, and how many people are involved in them.

Activities like tai chi, qi gong, yoga, and meditation have become extremely popular in recent years because many people are searching for ways to get relief from the stresses and strains of modern life, turn off their minds, heal their bodies, and learn to relax. To this must be added the rapidly escalating interest in what spiritual leaders have to say about these matters, especially leaders like the Dalai Lama, Pope Francis, Eckard Tolle, Oprah Winfrey, Deepak Chopra, Louise L. Hay, Paulo Coelho, Sri Sri Ravi Shanker, and many others. New religions and religious groups have also been springing up around the world, such as the Falan Gong in China and new evangelist sects in the United States. Moreover, more and more people are getting involved in the environmental movement and expressing concern about the state of nature, the way other species are treated, and prospects for the future.

What lies at the heart of many of these developments and movements and drives them is the need to achieve a more effective balance between the material and non-material dimensions in life, reduce the huge ecological footprint we are making on the natural environment, and achieve more happiness, fulfillment, and meaning in life.

While all these developments are valuable and timely, the problem is that most people, institutions, countries, governments, and so forth are so caught up in the present world system that their aspirations and desires in this area can only be attended to on a part-time and piecemeal basis. This is because their individual and collective behaviour, values, and ways of life are still determined by the present world system.

This is why it is so essential to create a *new* world system in the future. As long as the present world system exists and reigns supreme, these problems will not be solved and people's hopes, dreams, aspirations, and needs will only be attended to on a partial and periodic basis. As a result, it is necessary to create a new world system that flows from different foundations, principles, practices, behaviours, and values than the ones that govern the vast majority of people and countries in the world today.

Where do we commence the search for the clues, insights, and ideas that are needed to create this new world system? While many options are available, culture possesses more than its fair share of possibilities. This is because culture possesses the breath of vision and depth of understanding that is necessary to shed light on the way forward in the new millennium.

This is important because it is not possible to wipe the slate clean and start again. In consequence, the only way a new world system can be created is to build on what is already there. This can only be realized through *transformation* and *transcendence*: transformation of the present world system into something else; and transcendence above and beyond what already exists.

Although culture possesses the potential to achieve this, we must be very careful about the way «culture» is used in this context. This is because there is an enormous amount of confusion and controversy throughout the world today over the nature and meaning of culture. Just how difficult this problem is was revealed more than half a century ago when two very distinguished American anthropologists, Alfred Kroeber and Clyde Kluckhohn, set out to clarify the meaning of the evocative but elusive term culture. What they discovered was that there were more than a hundred and fifty concepts and definitions of culture in use throughout the world, which they documented fully in their book *Culture - A Critical Review of Concepts and Definitions* [1]. While many of these concepts and definitions turned out to be variations on a far smaller number of basic themes, this still poses a very difficult problem. This is likely why Raymond Williams, one of Britain's leading cultural scholars, said that culture is one of the two or three most complicated words in the English language to pin down and define.

And what is true for the English language is probably true for most other languages in the world as well.

While all the different concepts and definitions of culture are helpful in explaining the nature and character of the world we are living in today, the word culture will be used here in its all-encompassing holistic sense to mean «*the complex whole*» or the «*total way of life of people*». This is consistent with the way Sir Edward Burnett Tylor, the renowned British anthropologist, defined culture formally for the first time in history in the late nineteenth century when he said culture is «that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, customs, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society» [2]. Visualized and defined in this way, culture is «a dynamic and organic whole» that is concerned with the entire way people «visualize and interpret the world, organize themselves, conduct their affairs, elevate and enrich life, and position themselves in the world» [3].

One of the great advantages of this comprehensive definition of culture is that it makes it possible to see the big picture and visualize things in holistic rather than partial or specialized terms. It does so by focusing attention on the whole, as well as the relationships that exist – or do not exist – between the component parts of the whole.

This is essential not only for theoretical and practical reasons. It is also essential because it is consistent with many key developments that have taken place in the world over the last few decades. One of these developments was the declaration by the United Nations and UNESCO that the period from 1988 to 1997 would be officially designated the World Decade for Cultural Development. A far more recent development, but a particularly noteworthy one, was the decision by Merriam-Webster, the dictionary people, to make «culture» its «*Word of the Year*» for 2014. This was due to the dramatic increase in the use of the word culture in public and private discourse over the last few years. It results from the fact that culture explains many things about the world that can't be explained in any other way or with the use of any other term, as well as a growing realization throughout the world that many of the globe's most difficult, demanding, and debilitating problems can only be addressed through the many diverse capabilities of culture.

When the world system is viewed from a cultural rather than economic perspective, things change and change dramatically. This is particularly true for our understanding of the meaning of «the whole.» The whole is no longer deemed to be economics, as it is in the prevailing world system. Rather, it is

deemed to be culture, which provides the foundation for the world system of the future. Not only is this consistent with the definition of culture proposed by Tylor and embraced by countless other anthropologists and cultural scholars, but also it is consistent with Ruth Benedict's belief that «the whole determines its parts, not only their relation but their very nature» [4]. In other words, if we change the whole, everything else changes. Change the context and we change the contents.

When culture is seen and dealt with as the whole, it is no longer part of economics, which is the case for most people, institutions, and countries today. Rather, economics is part of culture. This is because economic is a part – albeit an extremely important part – of something much larger as well as more fundamental and profound.

Viewed from a cultural perspective, the focus in the world system would no longer be on production, consumption, materialism, the marketplace, and economic growth, important as these are and will always be. On the contrary, it is on people, caring, sharing, cooperation, and achieving balanced and harmonious relationships between the component parts of the world system and the world system as a whole. This is especially important with respect to such fundamental relationships as the relationship between materialism and spiritualism, consumption and conservation, the arts and the sciences, men and women, rich and poor, and especially human beings and the natural environment.

The point of departure for this final and most essential relationship lies in recognizing and accepting the fact that the word culture derives from the Latin verb «*colo*» meaning to plant, grow, nurture, and especially «*cultivate*». This means that culture is «*rooted in nature*» first and foremost, and therefore possesses the potential to provide the centrepiece that is needed for the world system of the future. This is because culture is concerned with nature rather than materialism at its very core and in its very fundamental essence.

Let us explore some of the major implications of this new world system based on culture and rooted in nature.

Such a system would make the development and cultivation of culture in general – and all the diverse cultures of the world in the holistic sense in particular – the principal objective of global development and human affairs. The goal would be situate all activities – from economics, science, and technology to the arts, education, and recreation – in a comprehensive cultural context and inculcate them with many of culture's highest, wisest,

and most cherished values and ideals, most notably creativity, excellence, sustainability, harmony, and the search for the sublime.

It is unlikely that this new world system will be brought into existence by private sector initiatives. As a result, public sector initiatives will be imperative, particularly initiatives from governments, educational institutions, civil society associations, and international organizations like the United Nations, UNESCO, and many others. They will have to play a seminal role in initiating the process of transformation and transcendence that is required to make the transition from a world system based on economics, materialism, and the marketplace to a world system based on culture and rooted in nature.

Governments and international organizations have an especially important role to play in this regard. They must make the development of culture and cultures in the holistic sense their overriding goal and basic objective, as well as accord cultural development and policy the highest priority in public affairs and governmental and political policy and decision-making.

At the centre of this requirement is the need to foster and fashion a new perception of the human personality and especially citizens and citizenship. Rather than relying on the prevailing perception of the human personality, citizens, and citizenship which are based largely on the production and consumption of goods and services and creation of material and monetary wealth – that is to say on an economic understanding of the human personality and «economic man» – governments and international organizations will have to take an approach to the development of the human personality, citizens, and citizenship that is based on culture and what is best called «the cultural personality» [5].

This raises one of the biggest problems of all as it relates to citizens and citizenship. It is the present preoccupation with citizens' rights while simultaneously downplaying or ignoring their responsibilities. While the *Universal Declaration of Human Rights* has achieved an enormous amount in terms of attending to citizens' rights in many different areas of life and giving citizens the assurance they need that their rights will not be violated – at least in principle if not always in practice – it is time to combine citizens' rights with citizens' responsibilities in the creation and enactment of a *Universal Declaration of Human Rights and Responsibilities*.

Of what do these responsibilities consist? Surely they consist, among countless other things, of revering nature, the natural environment, and other species and doing as little damage to them as possible; respecting other

people's worldviews, values, beliefs, and overall ways of life; acting in a cooperative and conciliatory rather than aggressive and confrontational manner; learning as much as possible about all the diverse cultures and civilizations of the world; getting actively involved in the development of one's own culture; pursuing peace, unity, and harmony rather than war, disunity, and conflict; and giving help to the less fortunate and needy people and countries of the world. While these are not the only responsibilities citizens must accept and carry out, they are consistent with the need to achieve balance and harmony between citizen's rights and responsibilities as one of the most necessary and worthwhile aspirations and assets of culture. This has a great deal to do with giving as well as taking, being concerned with «the other» and not just «the self,» and treating people with dignity, compassion, and respect.

In order to do this, it is necessary to get in touch with other people and learn as much as possible from them about *their* cultures, customs, traditions, values, and beliefs, or, as John Keats said in his wonderful poem *On First Looking Into Chapman's Homer*, «Much have I travelled in the realms of gold/And many goodly states and kingdoms seen.» For cultures give us «roots» as well as «wings,» as the renowned cultural practitioner and trainer, George Simons, contends. They give us roots in the sense that they ground us in reality and give us a sense of collective identity and belonging. They give us wings in the sense that they provide us with the freedom and independence that is needed to fly high and far and explore other cultures in breadth and in depth.

While we must be careful not to get so immersed in one culture that we downplay or undermine others – as Mahatma Gandhi warned us about many years ago – there is no doubt that there is an incredible amount to be learned from other cultures that is relevant to solving our problems and enriching our lives [6]. This is true for everything that exists in other cultures, from their arts, crafts, cuisines, philosophies, and outlooks on life to their traditions, values, beliefs, ideas, preferences, and possibilities.

In much the same way that we should get in touch with our own culture and the cultures of others, so we should be in tune with nature and work with nature rather than against it as advocates of permaculture propose. More than anything else, this necessitates reducing the huge ecological footprint we are making on the natural environment and bringing about a seismic shift – transformation and transcendence were the terms used earlier – from activities that tend to consume resources to activities that tend to conserve resources.

The best way to do this is to place a high priority on activities like the arts, humanities, heritage of history, education, life long learning, spirituality, and so forth that are low in material inputs and outputs because they are largely labour intensive rather than capital intensive in nature and consequently don't make as many demands on the world's scarce resources as many other types of activities.

But getting in tune with nature requires much more than reducing the demands we are making on the natural environment and shifting to activities that tend to conserve rather than consume resources. It also requires studying nature very carefully and learning an incredible amount from it and about it. I discovered this many years ago and must confess that my life has been much more fluid, flexible, creative, and spiritual ever since, largely because I have established rhythms, patterns, and cycles in my own life that correspond to those of nature.

Not only is nature full of all sorts of elements that have been immortalized for their medicinal properties and healing and soothing qualities, but also it dances to the tune of its own drummer and has a life and character all its own. It is simply a matter of getting in sync with nature and paying close attention to its moods, methods, melodies, and mysteries. So much is revealed when we study nature, examine its elements, understand how it cleans, cleanses, renews, heals, and invigorates itself, and sings, dances, and has music and voices all its own.

What is slowly but surely emerging here is a perception of the human personality – and with it citizens and citizenship – that is profoundly different than the one that is in vogue and dominates the world at present. It is a perception that benefits from deeper and deeper forays into the realms of culture, cultures, and nature, thereby enabling us to understand what the distinguished Roman orator and statesman, Cicero, had in mind when he said «*cultura anima philosophia est,*» which is usually translated as «*culture is the philosophy or cultivation of the soul.*»

While governments, educational institutions, civil society associations, and international organizations can do a great deal to put us on the right road to cultivating spirituality and the soul, it is culture, cultures, nature, and some of culture's most cherished activities and ideals – as well as the world's many diverse religions and religious and spiritual organizations and leaders – that can propel us down the road to cultivation of spirituality and the soul as one of most fundamental and foremost needs of people, culture, and the world today.

This would make it possible for all people in the world to experience spirituality and cultivation of the soul and experience it all the time, not just some people and for only some of the time. We cultivate many things in life – skills, abilities, relationships, interests, identities, plants, gardens, and ways of life. Surely it is time to turn our attention to the cultivation of culture, spirituality, and the soul and do it on a full-time and systematic rather than part-time and piecemeal basis. Did Cicero not understand something quintessential about culture, nature, cultivation, spirituality, and the soul some two thousand years ago that is desperately needed in the world of today and tomorrow?

Endnotes

1. Alfred Kroeber and Clyde Kluckhohn, *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions* (New York: Vintage Books, 1963).
2. Edward Burnett Tylor, *The Origins of Culture* (New York: Harper and Row, 1968), p. 1.
3. D. Paul Schafer, *Culture - Beacon of the Future* (Westport, CT: Praeger Publishers, 1998), p. 40.
4. Ruth Benedict, *Patterns of Culture* (London: Routledge and Kegan Paul, 1963), p. 36.
5. D. Paul Schafer, *The Cultural Personality* (Markham: World Culture Project, 1991).
6. D. Paul Schafer, *Feasting on Cultures to Solve Our Problems and Enrich Our Lives* (Markham, World Culture Project, 2006). This article is reproduced in the Hot Topics section of the World Culture Project website at www3.sympatico.ca/dpaulschafer and can be downloaded if required.

СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ СВІТУ, СПРЯМОВАНОЇ НА РОЗКВІТ ЛЮДСЬКОЇ ДУХОВНОСТІ І КУЛЬТУРИ

Д. Пол Шафер

Мета сучасної системи світу полягає у розвитку економіки та економічних систем. У результаті цього акцент робиться на виробництві, споживанні, матеріалізмі, місці на ринку праці та економічному розвитку. Роль культури маргіналізована у цій системі, а дослідження проблеми духовності ведеться час від часу, на непостійній основі, обмеженою групою людей.

Вищесказане засвідчує необхідність створення нової системи світу майбутнього, яка буде ґрунтуватися на цілісному розвитку культури і культур. Основою цієї системи стане глибоке дослідження природи, а пріоритетними напрямками дослідження – оточуюча дійсність, люди, піклування, співпереживання, нове сприйняття людської особистості, обов'язків і прав

громадянина і досягнення балансу та гармонії між матеріальним і нематеріальним аспектами розвитку. У цій системі культура відіграватиме центральну роль, а уявлення про духовність буде формуватися на основі досвіду, накопиченого усіма людьми на постійній основі, тому що вона стане основоположною частиною загального образу життя.

Великий римський державний діяч та оратор Цицерон дав нам натяк на те, якою може бути ця система ще дві тисячі років тому, сказавши, що «культура є філософією або культивуванням душі».

Ключові слова: система світу, трансформація, трансцендентність, культура, культури, природа, ціле, холізм, культивування, духовність, душа, обов'язки, права, економіка, економічні системи, місце на ринку праці, матеріалізм, економічний розвиток.

СОЗДАНИЕ СИСТЕМЫ МИРА, НАПРАВЛЕННОЙ НА РАЗВИТИЕ ДУХОВНОСТИ И КУЛЬТУРЫ ЧЕЛОВЕКА

Д. Пол Шафер

Цель современной системы мира заключается в развитии экономики и экономических систем. В результате этого акцент делается на производстве, потреблении, материализме, месте на рынке труда и экономическом развитии. Роль культуры маргинализована в этой системе, а исследование проблемы духовности ведется время от времени, на непостоянной основе, ограниченной группой людей.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости создания новой системы мира будущего, которая будет основываться на целостном развитии культуры и культур. Основой этой системы станет глубокое исследование природы, а приоритетными направлениями исследования – окружающая действительность, люди, забота, сопереживание, новое восприятие человеческой личности, обязанностей и прав гражданина и достижения баланса и гармонии между материальным и нематериальным аспектами развития. В этой системе культура будет играть центральную роль, а представление о духовности будет формироваться на основе опыта, накопленного всеми людьми, на постоянной основе, так как она станет основополагающей частью общего образа жизни.

Великий римский государственный деятель и оратор Цицерон дал нам намек на то, какой может быть эта система еще две тысячи лет назад, сказав, что «культура является философией или культивированием души».

Ключевые слова: система мира, трансформация, трансцендентность, культура, культуры, природа, целое, холізм, срацивания, духовность, душа, обязанности, права, економіка, економіческие системы, место на рынке труда, материализм, экономическое развитие.

Шафер Д. Пол – керівник проекту Світова культура (м. Маркхем, Канада). E-mail: dpaulschafer@sympatico.ca

D. Paul Schafer – Director, World Culture Project (Markham, Canada). E-mail: dpaulschafer@sympatico.ca

УДК 37.017.92.20

ВИХОВАННЯ – ПРОЦЕС ЛЮДИНОТВОРЧОСТІ, КУЛЬТУРОТВОРЧОСТІ, ДУХОТВОРЧОСТІ

Г.П. Шевченко

В статті розкривається значущість виховання як процесу людинотворчості (формуванню у підростаючих поколінь ціннісної свідомості, смислів, ідеалів). Акцентується увага на природі людини, визначальним компонентом власне людського якої є духовність. Представлена власна точка зору на природу духовності, обґрунтовується думка про виховання як процес духотворчості. Розкривається сутність одухотвореного образу людини культури.

***Ключові слова:** виховання, духовність, освіта, культура, катарсис, духовний катарсис, духотворчість, культуротворчість, людинотворчість.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття ознаменувався однією із найжахливіших криз у світі, яку філософи називають антропологічною кризою, що демонструє знищення людського в людині. Процеси, які сьогодні відбуваються в Україні, яскраво свідчать про те, що ми багато втратили від недооцінки проблем виховання у підростаючих поколінь, системи цінностей і смислів людського буття, формування моральних, естетичних, громадянських, професійних ідеалів. На арену нашого життя відверто вийшли корупція, підступність, жадоба до панування над іншими завдяки нечесно заробленим здобуткам, ненависть і жорстокість. Такі ціннісні категорії як совість, чесність, порядність, відповідальність, культура взаємовідносин, співчуття, милосердя, співстраждання, толерантність замінилися людиноненавистістю, байдужістю, відкритою злістю і агресивністю. В цих умовах особливо гостро постає проблема виховання у суспільстві одухотвореного образу людини культури,

духовності, дієвого патріотизму, морально-естетичних ідеалів, культури вчинку, краси людської поведінки і краси повсякденної дії, наповненою глибоким моральним змістом.

Метою статті є обґрунтування тези, що виховання – це процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема виховання є вічною. Від тоді, як людина почала усвідомлювати своє призначення у світі, виховання підростаючих поколінь стало нагальною потребою розвитку людського суспільства. У педагогічних знахідках античності, основоположника педагогічної науки Я.А. Коменського ми зустрічаємося з думкою про те, що людина – найпрекрасніше і божественне творіння, коли вона підлягає вихованню. Але, якщо вона не приборкана вихованням, то це – найдикіше і найлютіше творіння, яке тільки виробляє земля. Яку людину необхідно виховувати, щоб вона відповідала на виклики часу і була щасливою? Кожна історична епоха намагалася відповісти на це питання, будувала моделі ідеального образу вихованої людини свого часу, висувала свої вимоги до виховання молоді і ці вимоги завжди були пов'язані з формуванням у підростаючих поколінь власне людських якостей, які гармонізували духовні, фізичні, моральні, естетичні, інтелектуальні. Утверджувалось працелюбство, честь, сакральні почуття віри у вищі сили, Богопоклоніння і Богобоязливість, поважне ставлення до старших, батьків і любові до рідної землі. Людина повинна прагнути і бути подібною образу Божому. Кожна нова епоха вимагає корекції життєзначущого образу людини.

Знецінення особливої ролі виховання людини в суспільстві приводить до глибоких криз, про що справедливо писав Ауреліо Печчеї: «Теперішня глобальна криза ... є прямим наслідком нездатності людини піднятися до рівня відповідної їй нової могутньої ролі в світі, усвідомити свої нові обов'язки і відповідальність у ньому» [2, с. 47].

Сьогодні правомірно зроблено акцент на освіті, широкій освіченості молоді і дорослого населення, адже цього вимагає різномасштабність сучасних наукових знань та їхнє постійне прирощування, тотальна інформатизація та інноваційні інформаційні технології. Виникає доречна низка питань, які поставив В.Д. Шадріков, розглядаючи проблему філософії освіти і утворення політики: освіта для особистості чи для суспільства?; освіта для всіх чи освіта для здатних піднятися до високих стандартів?; нам необхідна вільна освіта чи розумова дисципліна і відповідальність?; нам необхідна академічна

чи практична освіта?; якою повинна бути освіта – репродуктивною, чи спрямованою на розвиток творчої особистості [5]. Мова, звичайно, йдеться не тільки про загальну, але й вищу освіту. Безумовно, кожна людина повинна бути освіченою у відповідності до історико-культурного простору і часу своєї епохи та загальнолюдської місії освіти. Але ж, чому повинна служити освіченість і висока освіченість? Який образ освіченої людини можна вважати ідеальним? Б.С. Гершунський, ставлячи питання про філософію освіти для XXI століття, виокремив три важливі позиції, на яких повинен будуватися фундамент ідеально освіченої людини:

- трансляція і закріплення історично сформованих найбільш стабільних духовних і культурних цінностей не з боку національних особливостей, а як громадянського суспільства;

- збагачення загальнолюдськими духовно-моральними цінностями, що відбивають всеєдність людської цивілізації і природні тенденції до духовної конвергенції і поступової інтеграції різних соціумів, активний діалог культур, діалог ментальностей;

- корекція і перетворення ціннісних життєвих орієнтацій на особистісному і суспільному рівнях, які спрямовані і концентрують енергію людей на досягнення поставлених цілей [1, с. 88-89].

Справедливою є позиція вченого щодо основної функції освіти, яка полягає у передачі підростаючим поколінням духовних та культурних цінностей, формування ціннісного світогляду, ціннісних особистісних орієнтацій, озброює суб'єктів освітнього процесу вмінням вести діалог культур. У цьому контексті освіта повинна виконувати важливу виховну функцію, адже кожна навчальна дисципліна втілює могутній виховний потенціал.

Розглядаючи проблеми філософії освіти, провідні українські вчені В.П. Андрущенко, Л.В. Губерський, В.Г. Кремень та інші акцентують увагу на провідній людиноцентрованій парадигмі сучасної освіти, на особистості, яка повинна бути в епіцентрі навчального процесу і формуватися одухотвореною, висококультурною, гуманістичною, творчою, тобто людяною у повному розумінні цього слова. Освічена і навіть високоосвічена людина ще не є гарантом її людяності і добropорядності. Доречно сьогодні нагадати повчальну життєву історію, коли, беручи на роботу вчителя, один директор школи послав йому листа такого змісту: «Шановний вчителю! Я пережив концтабір, мої очі бачили те, чого не повинна бачити ні одна людина: як вчені інженери будують газові камери; як кваліфіковані лікарі отруюють

дітей; як освічені медсестри вбивають немовлят; як випускники вищих навчальних закладів розстрілюють і спалюють дітей і жінок... Тому я не довіряю освіченості. Я прошу Вас, допомагайте учням стати людьми. Ваші зусилля ніколи не повинні привести до появи вчених-чудовиськ, тренуваних психопатів, освічених ейхманів. Читання, письмо, арифметика важливі тільки тоді, коли допомагають нашим дітям стати більш Людяними».

Парадоксальним є той факт, що значну небезпеку для сучасного життя на нашій планеті являє вплив гуманітарного знання і гуманітарних технологій на свідомість людей. Історично продемонстровано, що гуманітарне знання завжди асоціювалось з гуманізмом, духовністю, однак в наш час воно набуває іншого звучання, все далі віддаляючись від свого призначення. Соціокультурна роль гуманітарного знання, нажаль, сьогодні переросла в агресивність. Відомо, як широко зараз використовуються деструктивні гуманітарні технології для зміни ціннісної свідомості людей та стандартів соціальної поведінки. Під впливом таких технологій йде процес руйнування духовних цінностей і життєвих смислів, формується аксіологічна нейтральність по відношенню до цілей. А.П. Цветков пропонує в умовах інформаційної глобалізації гармонізувати три аспекти духовних цінностей: універсальні (загальнолюдські), цивілізаційні (національні), індивідуальні (персональні). До загальнолюдських духовних цінностей автор відносить Життя, Свободу, Віру, Надію, Любов, Честь, Гідність; цивілізаційний аспект включає національно-культурну ідентичність; індивідуальний аспект духовності позиціонує духовні цінності як найбільш характерну рису людської індивідуальності, як важливу складову її сутності [4]. Гуманітарні технології, які широко використовуються сьогодні телебаченням, радіомовленням, пресою маніпулюють свідомістю людей, що призводить молодь і доросле населення до політичної і інформаційної апатії, недовіри до слова, яке не є правдивим та породжує стійку пасивність, роздратованість у сприйнятті тих процесів, які відбуваються в державі. Відбувається процес відчуження людей від державотворення, від процесу творення громадянського суспільства на життєзначущих цінностях, від високорозвиненої справжньої національної культури, від народних традицій. Повне розчарування в марних сподіваннях на прекрасне майбутнє («завтра буде краще, ніж учора») знесилоє дух людей. Хотілось би навести слова Василя Симоненка, який з великою біллю писав про такий стан людей:

Ридаю і кричу, гилю себе у груди,
Волося патраю з сідої голови:
Що можу я, коли дрімають люди!
Що можу я, коли заснули ви?

Тому не можна нехтувати необхідністю виховання у сучасній молоді активної життєвої позиції, дієвого патріотизму, людської гідності, ціннісних орієнтацій, спрямованих на вибір чітких духовно-моральних життєвих смислів. На наш погляд, сьогодні повинна бути визначена на державному рівні ідеологія виховання в країні істинних громадян – патріотів з високим рівнем ціннісної свідомості, не красномовних патріотів, а тих, хто дбає чесною працею про розквіт держави і громадян країни – людей з чистою совістю, високодуховних, одухотворених ідеєю служіння процвітанню незалежної країни, допомоги тим, хто потребує підтримки і турботи. На державному рівні необхідно створити благоприємні умови панування в країні культури духовності, совісті, честі, порядності, добродійності, чесності, творчості, самовідданості служінню справі, якій присвячує людина життя. Виховний процес безперервний. «Що посієш, те й пожнеш», – говорить народне прислів'я. Виховання починається від народження і продовжується впродовж життя, вимагаючи від людини навчитись жити в людському суспільстві і коректувати свій образ згідно загальнолюдським нормам і правилам. Тому, коли ми говоримо про навчання, освіту впродовж життя, не повинні забувати про виховання, формування образу людяної Людини, що є взірцем світла і добра. Згадаймо думку Сократа, що істинний той, хто близький до ідеалу людяності.

Основи виховання закладаються в сім'ї. Надаючи провідної ролі вихованню дітей в сім'ї, Джон Локк в своїй роботі «Думки про виховання» розкрив переваги сімейного виховання, які полягають у турботному ставленні сімейного вихователя до фізичного здоров'я дітей, морального, розумового і естетичного виховання, виховання культури почуттів і культури поведінки. Він представив ідеальний образ молодої людини-джентльмена, молодого буржуа, який прагне бути багатим, проте не заважає цього робити іншим, спираючись на моральні імперативи честі, гідності, порядності, совісності і чесності, вихованого в сім'ї під керівництвом високоосвіченого, мудрого, висококультурного, високоморального вихователя. Уроки історії вчать нас тому, що сьогодні «домашні вихователі» повинні бути самі вихованими людьми, а для цього їх необхідно спеціально навчати,

відроджуючи університети для батьків, створюючи школи сімейного виховання, відкриваючи у вищих навчальних закладах педагогічні спеціальності з підготовки домашнього вчителя. Не можна виключати виховання й з вищої школи, тенденція до чого стає все помітнішою. Університет завжди був і залишиться центром науки, освіти, «мотором і пам'яттю культури». Тож на ньому лежить надзвичайно відповідальна місія готувати творчу інтелігенцію країни – вчених, високоосвічених професіоналів і одухотворених людей високої культури. На жаль, вже давно чомусь це високозначуще поняття, яке втілює образ вченого, вчителя, лікаря, працівника культури і мистецтва, агронома та інших сфер стало не в пошані. А справжній інтелігент (з лат. – мислячий, розуміючий) – це людина, яка володіє прекрасними особистісними якостями: високим рівнем загальної, духовно-моральної, естетичної, комунікативної культури, загостреним почуттям соціальної справедливості, творчої наснаги, людської гідності, совісті, честі, відповідальності, порядності, дієвого патріотизму. Зразком інтелігентності були вчені-професори В.І. Вернадський, Д.С. Лихачов та інші. Не можна спрощувати проблему виховання інтелігентності у старшокласників і студентської молоді, адже це показник високої культури і соціальної зрілості молоді з вищою освітою, яка повинна здійснювати перетворення в країні згідно європейських стандартів і виводити країну на рівень інтелігентної країни світу.

Д.С. Лихачов, А.Ф. Лосєв підкреслювали таку особливість інтелігенції як духовність, здатність до самопожертви, до подвигу та «щосекундної духовно-творчої озброєності і готовності до бою». Виховання повинно бути ціннісно-орієнтованим, спрямованим на невтомну працю над власним внутрішнім світом, ціннісною свідомістю, набуттям і привласненням системи загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, які підносять особистість над буденністю життєвих ситуацій і формують піднесену, духовну, морально-естетичну картину власного світу, який керує життєтворчою діяльністю.

Отже, виховання – це процес людинотворчості, Людини невтомної праці, людини високодуховної і прекрасної.

Учені різних історичних епох намагалися знайти специфічну визначальну домінанту людської природи. Л. Фейєрбах підкреслював, що не плоть, а Дух робить людину людиною. Е. Фромм наголосив на наявності в людській істоті двох світів, що конфліктують між собою: тваринного та духовного, тіла та душі, звіра та янгола. В. Соловйов звернув увагу на наявність сутнісної субстанції реальності для людини на нашій Землі – «загальнолюдську людськість».

Екзистенціалісти, і особливо А. Камю, пов'язували «справжнє людське існування» з повнотою переживання власного життя, з пошуками й виявами унікальної самостійної особистості через боротьбу, любов, страждання, падіння в думці, творчість, радість самореалізації. К. Ясперс зазначав, що людина – це дух, ситуація справжньої людини – її духовна ситуація. «Духовна ситуація» людини – це перш за все багатство її відношення до світу, до природи, до людей.

На думку сучасних учених (І. Александров, В. Казначеев та ін.), проблема Людини має вирішуватися органічно на трьох рівнях: духовному, емоційному і фізичному. Вчені звертають увагу на органічний взаємозв'язок і взаємодію цих рівнів. Так, негативні емоційні прояви, які притаманні людині (образ, злість, гнів), сприяють руйнуванню тонкої енергетичної оболонки – аури і призводять до появи різних серйозних захворювань. Наявність у особистості високорозвиненого рівня духовності є своєрідним захисним механізмом її фізичного стану. Невипадково гармонійність духовного, емоційного та фізичного є запорукою і основою життєдіяльності людини, її устремлень і піднесених потреб з «божественною іскрою» в душі. Тому у процесі виховання підростаючих поколінь і важливо домагатися такої гармонії, виховуючи культуру почуттів, культуру здоров'я, духовну культуру.

Джерелом розвитку істинної сутності людини є Всесвіт, рушійною силою – Космос і Людина, передумовою – Космічний Абсолют (В.П. Бех). Відомі вчені фізики й космологи (Д. Бом, П. Девіс, Ф. Капра, А. Янга) сформували нову парадигму пізнання людини як біологічної, соціальної та космічної істоти. З точки зору космопланетарної сутності людини, її розвиток визначають жива природа, Всесвіт, Космос, і Космічний Абсолют, які на основі цілісності, гармонійності, одухотвореності створюють єдине насичене інформацією середовище. Тобто тотальна сутність людини формується Космосом: усе, що є в людині, є і в Космосі. Тому людина має здатність до самобудування, самотворення, синергетичності – здатність до самовдосконалення, до злиття з Богом. (І.О. Александров, В.І. Вернадський, В.П. Казначеев, О.М. Козирев, Б.Л. Личков, К.Е. Цюлковський, А.Л. Чижевський). Космопланетарна сутність людини пояснює досить багато: залежність біологічних і психічних процесів від фізичних змін у космічному просторі; біоенергоінформаційні фактори підкреслюють наявність у людини тонкої енергетичної оболонки, аури, що є показником фізичного і духовного стану людини. Філософи-космісти доводили унікальність людської особистості, що проявляється в її духовності.

В.І. Вернадський, К.Е. Цюлковський вважали, що людина має високий творчий потенціал, який може розвиватися в більш розумній і гармонічній ноосфері. К.А. Цюлковський передбачав перехід людини, людства в єдиний вид променевої енергії. Людина розглядалася космістами як частина Всесвіту, тому розиток вони органічно зв'язували з новим космічним світовідчуттям і світоглядом, в основі яких знаходиться духовність.

Ми розглядаємо духовність як властивість високорозвиненої людської свідомості, що сприймає і проводить через себе явлення Духу. Виходячи з такого розуміння духовності, її сутність проявляється в турботі про загальне благо, в прагненні до творення, до утвердження в повсякденному житті вищих моральних начал і краси у всьому – в людському образі, в поведінці, вчинках, в мистецтві, в побуті, в сімейних відносинах, культурі спілкування; в гуманізмі, співстражданні, толерантності, терпимості, безкорисливості, великодушності, працьовитості, відповідальності, щирості, любові до ближніх і до всього світу.

Духовність – це сукупність тих людських якостей, які є результатом будівництва гармонії людської душі і буття, мікро і макро Космосу, прагнення особистості до високоморальних вчинків, естетичної поведінки в сім'ї, суспільстві, державі, у відповідності з загальнолюдськими і національними ціннісними уявленнями та ідеалами. Духовність втілює в собі гармонізацію життя людини і природи, дотримання універсальних законів Всесвіту, пізнання людиною самої себе, піднесення до вищих рівнів розвитку людських якостей у відповідності з ідеалами людства.

Духовність – особливий тип взаємодії людей, де моральному початку віддається пріоритет. Це – ідеал взаємодії людей, всього світового співтовариства. Духовність ми розглядаємо як внутрішню енергетичну силу особистості, стрижень життя, свободу вибору вищих духовних цінностей, творчість за законами краси і моральну культуру вчинку. Духовність і буття людини – смисл, план будівництва людського життя, має в своїй основі цілісну гармонію, гармонію Духу, душі і тіла, гармонію вчинків, які відповідають цілісній природі людини і цілісності світу. Духовність неможлива без відповідальності, відповідальності перед світом, перед близькими, відповідальність за долю планети Земля. Виховання, таким чином, є процесом духотворчості людини.

Духовність розглядається як цінність. На цьому наголошував Ш. Ауробіндо, підкреслюючи, що духовність – це не інтелектуальність,

не ідеалізм, не чиста мораль, не релігійність і не емоційність. В узагальненому вигляді це є велика цінність, яка спрямована на очищення людської природи, на просвітлення її душі.

Говорячи про духовність, слід згадати мудрі слова С.Л. Франка: «Життя духу повинно бути вільним і недоторканим – думка і совість не можуть знаходитися під владою людей – вони підпорядковані лише своєму власному верховному суду, і лише перед ним зобов'язані звітом» [3; с. 69].

У процесі становлення, вдосконалення особистості здійснюється еволюція духотворчості – освоєння духовного досвіду людства, збагачення життєвими цінностями, пізнання себе і картини світу як способу бачення гармонії природи і людини. Людина має унікальні здібності мислити і глибоко відчувати, сприймати і творити красу, затверджувати гуманістично-естетичні світовідношення. Вищий прояв духовності – почуття любові до людей, природи, світу, Богові проявляється в жертвовності, безкорисливому служінні іншим людям. Любов затверджується там, де немає байдужості, де панує почуття відповідальності за інших, високорозвинена «внутрішня соціальність», що проявляється в турботі про близьких і їх духовно-моральній підтримці. Любов органічно пов'язана з мрією, ідеалом, практичним досвідом, їх реалізацією в житті. Творити себе – це означає спиратися на почуття любові до себе, людини взагалі, яке захищає від зла, самотності, дратівливості, заздрості, зради. Духотворчість припускає наслідування законів загальнолюдської моралі, твердження в повсякденному житті творіння добра, роботи над духовно-душевними якостями, які прославляють особистість і роблять її зразком для наслідування. Почуття любові – поняття багатогранне, що охоплює усі сфери людського життя: стосунки з близькими, дітьми, навколишніми людьми, з природою. Особливо слід підкреслити любов до роботи, справи, якій присвячуєш життя, випробовуєш від цієї любові істинну насолоду, приносиш радість і щастя іншим. Доречно думка про те, що успіх починається з віддачі. Змістовність і цінність життя визначається мірою розвиненості почуття любові як найважливішого стимулу самореалізації і духовного самобудівництва. Зрозуміти і прийняти інших людей можна лише завдяки вихованню власної душі, «людській солідарності» і нашій відкритості Духу. Духотворчість будується на Любові, Вірі, Мрії, Надії. Творячи себе як духовна істота, людина спирається на глибоке почуття любові, яке дане тим, хто здатний до всепрощення.

Розглядаючи духовність як особистісну якість, що відбиває багатство внутрішнього світу людини, гармонію душі, натхненну творчу діяльність в ім'я щастя і добра, світу, радості, мудрості, гуманізму і благородства, аналізуючи багаторічний досвід професорсько-викладацької роботи в університеті, ми дійшли висновку про необхідність формування у студентської молоді духовного катарсису. Катарсис означає підвищення, очищення, облагороджування людини.

Духовний катарсис припускає вдосконалення особистості через постійну боротьбу з самим собою, творіння самого себе на основі почуття любові до себе і людини взагалі, яке захищає від зла, самотності, дратівливості, заздрості, зради; активізацію енергетичної сили, спрямованої на вдосконалення людської природи, інтелектуальних, моральних, естетичних, фізичних, творчих якостей, спроба піднятися над буденністю життя. У основі духовного катарсису знаходяться морально-естетичні переживання духовних цінностей (інтелектуальних, моральних, естетичних, релігійних), прозоріння, що виконують функцію, очищення і просвітлення душі, думок і почуттів особистості. Зародження духовного катарсису починається із здивування, емоційної відгуку, естетичного сприйняття, глибокого відчуття і моральної оцінки подій, що відбуваються. Духовний катарсис – емоційно-моральне, естетичне, ціннісно-смісловне перетворення особистості, відповідно до прийнятих нею морально-естетичних ідеалів, що затверджують вищі цінності людського життя: совість, порядність, розуміння, відповідальність, доброту, пробачення, милосердя, любов.

Духовний катарсис як емоційно-моральне очищення, ціннісно-смісловне перетворення і вдосконалення особистості студента ефективно досягається в процесі викладання педагогічних дисциплін, зміст і різноманітна їх методична палітра спрямовані на формування Людини, його духовного світу і кращих людських якостей. Педагогічні дисципліни в університеті не повинні мати нічого спільного з безживним і абстрактним нудним викладанням педагогіки; вони повинні «пожвавлювати людей з підручника», пожвавлювати завдяки здивуванню, яке приходить з художньої літератури, з мистецтва і розвиває у студентів метафорично-образне мислення; викладання має бути не буденним, а святковим, піднесеним, що дасть можливість одухотворити і олюднювати науково-теоретичні основи педагогічних дисциплін. У процесі сприйняття тексту мистецтва у студентів

складається морально-естетичний ідеал, художньо-естетичний образ світу. Мистецтво відбиває духовно-моральні і естетичні позиції особистості, її світобачення, її дії і вчинки. Катарсична дія мистецтва на особистість очищає розум, серце, душу і почуття особистості. Ця катарсична дія кличе особистість до світла духовності, людяності, краси. Тому дуже важливо використовувати в цілісному педагогічному процесі університету ідею взаємодії мистецтва, яка забезпечує педагогічний процес поліхудожнім вихованням студентської молоді, яка є основою духовності. Важливо будувати будь-яку форму проведення навчальної дисципліни за допомогою художньо-естетичних засобів, як явища художньої культури, що сприятиме формуванню духовного катарсису.

Досконалість людини, що робить її гармонійно прекрасною в думках, почуттях і вчинках значно сприяє культура. Культура несе в собі найхарактерніші ознаки певного історичного соціокультурного періоду. Культура, з точки зору А. Шопенгауера, сама по собі не змінює природу людини, але вона створює об'єктивні умови для того, щоб ця природа розвивалася більш повно і адекватно. Чим вища «культурність» членів суспільства, тим вищий рівень одухотвореності кожної особистості, тим вищі мораль, суспільні ідеали, духовні потреби і культурні смисли людського буття. Культура визначає міру досконалість людини, її освіченість, вихованість, відношення до світу. Таким чином, процес виховання є і процесом культуротворчості.

У процесі багаторічної роботи з учнівською молоддю ми можемо стверджувати, що людина стає висококультурною, високоосвіченою, одухотвореною завдяки вихованню, яке починається з сім'ї і здійснюється впродовж всього життя.

Література

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. - М., 1997.
2. Печей А. Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985.
3. Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
4. Цветков А. П. Духовно-моральное образование и воспитание в контексте гуманитарных технологий / Образ человека будущего: *Кого и Как* воспитывать в подрастающих поколениях: коллект. монография / под ред. О.А.Базалука. – К.: «Изд. дом «Скиф», 2012. – С. 81-88.
5. Шадриков В.Д. Философия образования и образование политики. – М., 1993.

**ВОСПИТАНИЕ – ПРОЦЕСС ЧЕЛОВЕКОТВОРЧЕСТВА,
КУЛЬТУРОТВОРЧЕСТВА, ДУХОТВОРЧЕСТВА****Г.П. Шевченко**

В статье раскрывается значимость воспитания как процесса человекотворчества (формирование у подрастающих поколений ценностного сознания, смыслов, идеалов). Акцентируется внимание на природе человека, определяющим компонентом собственно человеческого которого является духовность. Представлена собственная точка зрения на природу духовности, обосновывается мысль о воспитании как процессе духотворчества. Раскрывается сущность одухотворенного образа человека культуры.

Ключевые слова: *воспитание, духовность, образование, культура, катарсис, духовный катарсис, духотворчество, культуротворчество, человекотворчество.*

**UPBRINGING – THE PROCESS OF HUMANCREATIVITY,
CULTURALCREATIVITY AND SPIRITUALCREATIVITY****G.P.Shevchenko**

The article deals with the importance of upbringing as a process of humancreativity (the rising generation's value consciousness, meanings and ideals formation). The attention is focused on the nature of the person. The author underlines that spirituality appears to be the determining component of the proper human. Its proper point of view on the nature of spirituality is given, the idea of upbringing as a process of spiritualcreativity is grounded. The essence of the spiritualized image of man of culture is disclosed.

Keywords: *Upbringing, spirituality, education, culture, catharsis, spiritual catharsis, spiritualcreativity, culturalcreativity, humancreativity.*

Шевченко Галина Павлівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини, завідувач кафедри ЮНЕСКО «Духовно-культурні цінності виховання людини», член Національної комісії України у справах ЮНЕСКО, завідувач кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Сєверодонецьк, Україна).
E-mail: shevchencko.gala@yandex.ua

Shevchenko Galyna Pavlivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Member-correspondent of the NAPS of Ukraine, Director of the Scientific-Research Institute of Spiritual Development of Man, Head of the UNESCO Chair «Spiritual and Cultural Values of Upbringing and Education», Member of the National Commission of Ukraine in the affairs of UNESCO, Head of the Chair of Pedagogy of the Volodymyr Dahl East Ukrainian National University (Severodonetsk, Ukraine).
E-mail: shevchencko.gala@yandex.ua

ЗМІСТ

Привітання делегатів VI Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурні цінності виховання людини» (27 травня 2015 р.)	5
Алфімов В. М.	
Феномен обдарованості особистості у наукових дослідженнях зарубіжжя	13
Антоненко Т. Л.	
Фундаментальні цінності становлення духовності людини	20
Безугла М. В.	
Духовно-культурний потенціал освіти	30
Будник О. Б.	
Соціально-педагогічні концепти виховного ідеалу	41
Вайс Майкл	
Розуміння порожнечі засобами танцю: шляхи її передачі в японському танці Буто у виконанні Оно Йосіто.....	49
Вербовський О. В.	
Моральні ідеали – ціннісні орієнтири військово-патріотичного виховання (історико-педагогічний екскурс)	61
Євтух М. Б., Яшник С. В.	
Інноваційна діяльність в освіті: становлення гуманістичної парадигми	69
Зеленов Є. А.	
Духовний саморозвиток і самоорганізація особистості як складова планетарного виховання студентської молоді	85
Зозуляк-Случик Р. В.	
Гуманістична спрямованість особистості як джерело фаховості соціального педагога	95
Івашкова Т. О.	
Формування духовних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників.....	104

Лучанінова О. П. Духовно-культурна домінанта української виховної парадигми у I чв. XXI століття	110
Миропольська Н. Мистецтво – чинник виховання людини культури (Частина перша)	121
Мірошніченко В. І. Деонтологічні засади виховання майбутніх офіцерів- прикордонників	143
Рашидов С. Ф. Университет как социокультурный институт формирования у студентов ценностей гражданского общества	155
Рашидова С. С. Художні потреби в структурі духовного світу людини	164
Сватко Ю. І. Наприкінці і Світу Людини: духовність, цінності, компетенції, освіта	174
Сєдашова О. А. Культура праці як ціннісна орієнтація майбутнього фахівця	198
Çelik Duysal Aşkun Whole Soul Leadership: A New Approach For The World’s Diverse Make Up	203
Солярчик Л. Новий виховний ідеал II Речі Посполитої (1926-1939)	223
Ткаченко М. В. Художня література як засіб запобігання скоєння суїциду	231
Тюріна Т. Г. Феномен ноосферної людини у контексті ідеї всеєдності В. І. Вернадського	241
Фішер Дж. В. Якість життя на робочому місці: духовність, смисл і ціль	251
Чурсин Н. Н., Тищенко Ю. А. О структуре и эволюции понятия духовности	265

Schafer D. Paul

Creating a World System Conducive To The Flourishing Of Culture And Spirituality276

Шевченко Г.П.

Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості288

Наукове видання

ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ:
методологія, теорія і практика

*За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції
«Духовно-культурні цінності виховання людини»
(27 травня 2015 р.)*

Збірник наукових праць

Випуск 3 (66)

Оригінал-макет, коректор *Погорєлова Т.В.*
Технічний редактор *Погорєлова Т.В.*

Художнє оформлення обкладинки
Шевердін К.М.

Підписано до друку 24.06.2015.
Формат 60×84 ¹/₁₆. Гарнітура Times.
Умов. друк. арк 17,7. Обл.-вид. арк. 16,65.
Наклад 100 прим. Вид. № 3031. Замов. № Ціна договірна.

**Видавництво Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля**

Свідоцтво про реєстрацію: серія ДК № 1620 від 18.12.03 р.

Адреса видавництва: 93400, м. Северодонецьк,
просп. Радянський, 59а,
E –mail: vidavnictvosnu.ua@gmail.com

Надруковано у видавництві «ФОП Жолнер Д.І.»

Свідоцтво про реєстрацію серія ВОЗ №045391 від 23.07.2009

Адреса: м.Київ, вул. Шота Руставелі, 20-Б.
тел. 044 28 77 222, e-mail: indi.print@gmail.com