

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 28 (11)

**КИЇВ
2020**

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

/Видання засновано у 2017 році/

Свідectво про державну перереєстрацію друкованого засобу масової інформації:
серія KB № 24357-14197 ПР від 24.02.2020 року

Видання включено до Переліку наукових фахових видань України: категорія "Б"
з Педагогіки та Філософії
(наказ №1643 від 28.12.2019 року)

Друкується за рішенням

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
(протокол № 6 від 24.12.2020 року)

Шеф – редактор: Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Головний редактор: Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Відповідальний редактор: Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П., доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України (Україна, Київ)

Андрушкевич Ф., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Базалук О.О., доктор філософських наук, професор (Китай, Маомінг)

Бобрицька В. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Бондаренко В. Д., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вашкевич В. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Вернидуб Р. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Воронкова В. Г., доктор філософських наук, професор (Україна, Запоріжжя)

Гавриленко Т. Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Чернігів)

Гаврілова Л. Г., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Добродум О. В., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Доній Н. Є., доктор філософських наук, професор (Україна, Чернігів)

Жалдак М. І., доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна, Київ)

Кивлюк О. П., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Костюк Ю. С., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Кухар Л. О., кандидат педагогічних наук (Україна, Київ)

Луценко І. О., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Макаренко Л. Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матвієнко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Матусевич Т. В., кандидат філософських наук (Україна, Київ)

Мезарос К.М., доктор філософії, доцент кафедри філософії та комунікацій (Румунія, Тімішоар)

Мордоус І. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Мудрецька І., доктор педагогічних наук, професор (Польща, Ополе)

Олексенко Р. І., доктор філософських наук, професор (Україна, Мелітополь)

Пронтенко К. В., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Житомир)

Путров С. Ю., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Рідей Н. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Савельєв В. Л., доктор історичних наук, професор (Україна, Київ)

Савенкова Л. В., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Самчук З.Ф., доктор філософських наук, старший науковий співробітник, (Україна, Київ)

Свириденко Д. Б., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Слабко В. М., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, Київ)

Сущенко Л. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Тимошенко О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Терепищій С. О., доктор філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Хижна О. П., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Цзоу Ч., кандидат філософських наук, доцент (Китай, Маомін)

Шиндаулова Р., доктор філософських наук, доцент (Казахстан, Алмати)

Ягодзінський С. М., доктор філософських наук, професор (Україна, Київ)

Яценко О. Д., кандидат філософських наук, доцент (Україна, Київ)

Яшанов С. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, Київ)

Концепція збірника базується на багатоплановому науковому висвітленні проблем сучасної освіти і науки в умовах полікультурного глобалізаційного суспільства. Основні рубрики охоплюють всі освітні галузі (науки про освіту; філософія освіти; освітні вимірювання; дошкільна, початкова, середня, професійна, вища освіта, менеджмент освітньої діяльності тощо). Розрахований на фахівців гуманітарних наук.

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС : збірник наукових праць / Голов. ред. О. П. Кивлюк. – Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація», 2020. – Випуск 28 (11). – 117 с.

© Редакційна колегія, 2020

© Авторі статей, 2020

© Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2020

© ТОВ «Науково-інформаційне агентство «Наука-технології-інформація», 2020

**NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY**

**EDUCATIONAL
DISCOURSE:
COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS**

VOLUME 28 (11)

KYIV
2020

ISSN print 2522-9699; ISSN online 2616-5007

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

/The publication was founded in 2017 year/

Certificate of printed mass media's state re-registration:

Series KB № 24357-14197 IIP from February 24th, 2020

The publication is included in the list of scientific publications: Category "B" on Pedagogy and Philosophy
(order of the Ministry of Education and Science No. 1643 dated December 28, 2019)

Printed by decision

Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(protocol № 6 from December 24, 2020)

Honored Chief Editor: Andrushchenko V. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. of NAPS Ukraine (Ukraine, Kyiv)

Chief Editor: Kyvliuk O. P., Doctor of Philosophical Sciences, Professor, (Ukraine, Kyiv)

Responsible Editor: Mordous I. O., PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Editorial board:

Viktor Andrushchenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Corresponding Member of NASU, Acad. Of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Fabian Andrushkevych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Oleg bazaluk, Doctor of Philosophical Sciences, Profess (Maoming, China)

Valentyna Bobrytska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Bondarenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Viktor Vashkevych, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Roman Vernydub, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Valentyna Voronkova, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Zaporizhzhia)

Tatiana Gavrylenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Chernihiv)

Liudmyla Gavrilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Dobrodum, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Donii, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Chernihiv)

Myroslav Zhaldak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acad. of NAPSU (Ukraine, Kyiv)

Olga Kyvliuk, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Yuliia Kostiuk, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Kukhar, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Iryna Lutsenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Lesia Makarenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Matvienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Tatiana Matusevych, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Claudiu Mesaros, PhD in Philosophy, Associate Professor (Romania, Timisoara)

Iryna Mordous, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Irena Mudretska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland, Opole)

Roman Oleksenko, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Melitopol)

Konstantyn Prontenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Zhytomyr)

Sergii Putrov, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Nataliia Ridei, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Saveliev, Doctor of Historical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Savenkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Zoreslav Samchuk, Doctor of Philosophical Sciences (Ukraine, Kyiv)

Denys Svyrydenko, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Volodymyr Slabko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Liudmyla Sushchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Oleksii Tymoshenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Terepyshchyi, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Olha Khyzhna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kiev)

Chenzhan Zou, PhD in Philosophy, Associate Professor (China, Maomin)

Raushan Shyndaulova, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor (Kazakhstan, Almaty)

Sergii Yahodzinskiy, Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

Olena Yatsenko, PhD in Philosophy, Associate Professor (Ukraine, Kyiv)

Sergii Yashanov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

The collections' concept is based on a multifaceted scientific coverage of the problems of modern education and science in terms of multicultural globalizational society. The main headings cover all educational areas (sciences about education; Philosophy of education; Educational measurements; Pre-school, primary, secondary, vocational, higher education, management of educational activities, etc.). It is designed for specialists in the humanities.

EDUCATIONAL DISCOURSE : COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS / Chief Editor O. P. Kyvliuk. – Kyiv : LLC "Scientific Information Agency "Science-technologies-information", 2020. – Volume 28 (11). – 117 p.

©Editorial board, 2020

©Authors of articles, 2020

©National Pedagogical Dragomanov University, 2020

© LLC "Scientific Information Agency "Science-technologies-information", 2020

ЗМІСТ

***ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ:
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ***

- Яценко О.Д.** Трансверсальна суб'єктивність у вимірах віртуальної реальності **7**
- Мордоус І.О.** Філософія освіти в контексті інституціоналізму: цінності свободи, толерантності та довіри **22**

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ

- Свириденко Д.Б.** Virtual university: education as a lifestyle **38**
Кивлюк В.О.
- Кіт М.І.** Трансформація освіти як системи підготовки людини до життя під впливом соціокультурної динаміки ХХІ століття **50**

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Малицька О.В.** Розвивальний потенціал художнього синтезу в мистецькій освіті майбутнього вчителя **61**
- Носенко Ю.Г.** Рішення Alta від Knewton як засіб підтримки адаптивного навчання математики **69**
- Коленко А.В.** Удосконалення фонематичного слуху в системі зовнішньої техніки мовлення акторів **82**

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

- Гулямов Б.С.** Сучасне соціальне вчення Константинопольського патріархату **90**
- Лапутько А.В.** Між секулярним та релігійним – гідність як вища цінність людського духу **99**

CONTENT

***PHILOSOPHICAL CONCEPTS:
HISTORY AND MODERNITY***

- Olena Yatsenko** Transversal subjectivity in the 7
dimensions of virtual reality
- Iryna Mordous** Philosophy of education in the context of 22
institutionalism: values of freedom,
tolerance and trust

EDUCATIONAL INNOVATIONS

- Denys Svyrydenko** Virtual university: education as a lifestyle 38
Valentyna Kyvliuk
- Mykhailo Kit** Transformation of education as a system 50
of preparing a person for life under the
influence of socio-cultural dynamics of
the XXI century

PEDAGOGY OF HIGH SCHOOL

- Olena Malyska** Developmental potential of artistic 61
synthesis in the art education of a future
teacher
- Yuliia Nosenko** Alta solution from Knewton as a tool of 69
support for adaptive learning in
mathematics
- Anfisa Kolenko** Improvement of phonematic hearing in 82
the system of external speech technique
of actors

RELIGIOUS INNOVATIVE STUDIES

- Bogdan Gulyamov** Modern social doctrine of the 90
Constantinople Patriarchate
- Anna Laputko** Between secular and religious – dignity 99
as the highest value of the human spirit

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-1
УДК 165.722:004.946.6

ТРАНСВЕРСАЛЬНА СУБ'ЄКТИВНІСТЬ У ВИМІРАХ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ

TRANSVERSAL SUBJECTIVITY IN THE DIMENSIONS OF VIRTUAL REALITY

О. Д. Яценко

Актуальність проблеми дослідження. Проблема свідомості, душі, індивідуальності та особистості, її способів життя та взаємодії зі світом та собі подібними протягом всієї історії становили основний дослідницький фокус світоглядних розвідок. Інформаційне суспільство вирізняється тотальною експансією віртуального в соціокультурну динаміку сучасності, що здійснює безпосередній вплив на формат становлення та визначення суб'єктивності. Тому актуальним питанням сучасної гуманітаристики доречно вважати необхідність визначення специфіки впливу, що його здійснює віртуальне на суб'єктивність, моделі її ідентифікації та взаємодії з Іншим.

Постановка проблеми. Проблема сутнісної зміни в константах детермінації суб'єктивності під впливом широкого поширення технологій віртуальної реальності до перебігу щоденних практик сучасного індивіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феноменологічні концепції, представлені в роботах Е. Гуссерля, Ж.-П. Сартра та М. Гайдеггера, зазначають темпоральність як основоположний атрибут суб'єктивності. Автори онтології нешого обличчя Д. Деннет, Д. Сьорл та С. Шов'є константною становлення суб'єктивності визначають процедури конституювання смислу. Така позиція тісно корелює із герменевтичними теоріями суб'єктив-

Urgency of the research problem. The problem of consciousness, soul, individuality and personality, its ways of life and interaction with the world and its own kind have been the main research focus of worldview research throughout history. The information society is characterized by the total expansion of the virtual one into the socio-cultural dynamics of modernity, which has a direct impact on the format of formation and definition of subjectivity. Therefore, it is appropriate to consider the need to determine the specifics of the impact that the virtual has on the subjectivity, models of its identification and interaction with the Other as an urgent issue of modern humanities.

Target setting. The problem of essential change in the constants of determination of subjectivity under the influence of the widespread use of virtual reality technologies to the course of daily practices of the modern individual.

Actual scientific research and issues analysis. Phenomenological concepts presented in the works of E. Husserl, J.-P. Sartre and M. Heidegger, note temporality as a fundamental attribute of subjectivity. Authors of the ontology of the first person, D. Dennett, J. Searle, and S. Chavier, determine the procedures for constituting meaning by the constant formation of subjectivity. This position is closely correlated with the hermeneutic theories of subjectivity

ності, представленими в роботах В. Дільтея, П. Рікера та Г. Гадамера. Дж. МакРобертс, О. І. Єлхова, С. Хоружий, Ш. Туркл, М. Савін-Баден та Л. Фальконер, П. Х. Чеонг та К. Грей, Д. Доїл та Т. Кім та інші досліджують проблему впливу технологій віртуальної реальності на актуальні конфігурації суб'єктивності.

Постановка завдання. Проаналізувати актуальне проблемне поле специфіки впливу віртуального на сучасний образ суб'єктивності та стратегій її взаємодії в соціокультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Сучасний розвиток технологій, як ЗМІ, так і віртуальної реальності, декларують рухомість меж приватного та публічного життя. Цей факт доводить існування значної кількості соціальних мереж, технологій брендингу та іміджелогії, біометрія та профайлінг робітників високо-технологічних корпорацій, технологій big data, cookies та Social Credit System в Китаї. Масштаб цього явища пояснюється зіткненням двох спрямованих одне до одного тенденцій: з одного боку, суб'єктивність прагне до максимуму вираження та самопрезентації у віртуальному просторі, а з іншого, зацікавлені суб'єкти, керуючись економічними, політичними, релігійними та іншими мотивами використовують опубліковану інформацію для прагматичного впливу на суб'єктивність, насамперед, маніпулятивного. Стратегія моральності віртуального світу передбачає широкий діапазон оцінок: від ототожнення зі стоїчними принципами атараксії та автаркії до звинувачень у безвідповідальності, безособистісності та ескапізмі. Тому вважаємо доречним визначити сучасний тип актуалізації та репрезентації суб'єктивності як трансверсальний, тобто комплексний, суперечливий, інтеграційний та вмотивований певними намірами та прагненнями особи.

Висновки. Суб'єктивність у віртуальному просторі представлена у вигляді аватару, тобто праксису

presented in the works of W. Dilthey, P. Reeker and G. Gadamer. J. McRoberts, O. Elkhova, S. Horujy, S. Turkle, M. Savin-Baden and L. Falconer, P. H. Cheong and K. Gray, D. Doyle and T. Kim and others study the problem of influence virtual reality technologies on current configurations of subjectivity.

The research objective. To analyze the current problem field of the specifics of the influence of the virtual space on the modern image of subjectivity and strategies of its interaction in the socio-cultural space.

The statement of basic material. The modern development of technologies, both mass media and virtual reality, declare the mobility of the boundaries of private and public life. This fact proves the existence of a significant number of social networks, branding and image technologies, biometrics, and profiling of employees of high-tech corporations, big data technologies, cookies, and the Social Credit System in China. The scale of this phenomenon is explained by the collision of two trends which are oriented against each other: on the one hand, subjectivity seeks to maximize expression and self-presentation in cyberspace, and on the other hand, stakeholders, guided by economic, political, religious, and other motives use published information for pragmatic influence on subjectivity, first of all, manipulative one. The strategy of the morality of the virtual world provides a wide range of assessments: from identification with the Stoic principles of ataraxia and autarky to the accusations of irresponsibility, impersonality and escapism. Therefore, we consider it appropriate to define the modern type of actualization and representation of subjectivity as transversal, i. e. complex, contradictory, integrative and motivated by certain intentions and aspirations of the person.

Conclusions. Subjectivity in cyberspace is represented as an avatar, by praxis of the mythopoetic tradition of

міфопоетичної традиції самоідентифікації. З огляду на такий ігровий та умовний характер репрезентації суб'єктивності, має місце рухомість меж приватного та публічного в сучасній культурі, або у-звичаєнні світу до соціального змісту суб'єктивності. Саме такі специфічні риси сучасної суб'єктивності дають підстави стверджувати її трансверсальний характер, тобто ситуативність цілісності множини окремих факторів відповідно до прагматики мислення та дій.

Ключові слова: суб'єктивність, соціальність, культура, віртуальне, віртуальна реальність.

self-identification. Given this playful and conditional nature of the representation of subjectivity, there is a mobility of the boundaries of private and public in modern culture, or in the accustoming of the world to the social content of subjectivity. That is the kind of specific features of modern subjectivity give grounds to affirm its transversal character, that is, the situational integrity of a set of individual factors in accordance with the pragmatics of thought and action.

Keywords: subjectivity, sociality, culture, virtual, virtual reality.

Актуальність проблеми дослідження. Проблема свідомості, душі, індивідуальності та особистості, її способів життя та взаємодії зі світом та собі подібними протягом всієї історії становили основний дослідницький фокус світоглядних розвідок. Інформаційне суспільство вирізняється тотальною експансією віртуального в соціокультурну динаміку сучасності, що здійснює безпосередній вплив на формат становлення та визначення суб'єктивності. Тому актуальним питанням сучасної гуманітаристики доречно вважати необхідність визначення специфіки впливу, що його здійснює віртуальне на суб'єктивність, моделі її ідентифікації та взаємодії з Іншим.

Постановка проблеми. Проблема сутнісної зміни в константах детермінації суб'єктивності під впливом широкого поширення технологій віртуальної реальності до перебігу щоденних практик сучасного індивіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феноменологічні концепції, представлені в роботах Е. Гуссерля, Ж.-П. Сартра та М. Гайдеггера, зазначають темпоральність як основоположний атрибут суб'єктивності. Автори онтології пешого облтччя Д. Деннет, Д. Сьорл та С. Шовье константною становлення суб'єктивності визначають процедури конституювання смислу. Така позиція тісно корелює із герменевтичними теоріями суб'єктивності, представленими в роботах В. Дільтея, П. Рікера та Г. Гадамера. Дж. МакРобертс, О. І. Єлхова, С. Хоружий, Ш. Туркл, М. Савін-Баден та Л. Фальконер, П. Х. Чеонг та К. Грей, Д. Дойл та Т. Кім та інші досліджують проблему впливу технологій віртуальної реальності на актуальні конфігурації суб'єктивності.

Постановка завдання. Проаналізувати актуальне проблемне поле специфіки впливу віртуального на сучасний образ суб'єктивності та стратегій її взаємодії в соціокультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Дослідження в сфері філософії свідомості постулюють тісний зв'язок між суб'єктивністю та темпоральністю. Традиція розуміння часу як особливої форми організації внутрішнього досвіду людини бере початок у філософії Д. Юма та І. Канта, і визначається як необхідна передумова процесів рефлексії та саморефлексії. Е. Гуссерль називає темпоральність атрибутом глибинного рівня суб'єктивності, абсолютного та самодостатнього для ноезо-

ноематичних актів свідомості. Його відомі послідовники М. Гайдеггер та Ж.-П. Сартр обґрунтовують фундаментальне значення темпоральності для здійснення та реалізації актів суб'єктивності. І дві крайні позиції: постмодернізм як інтерпретація традиції з її пролонгованим в часі становленням та впливом (Ж. Деррида) і феноменологія як аналітика безпосереднього досвіду (Д. Захаві) одноставні у визначенні конститутивних функцій темпоральності для існування суб'єктивності. Так, Д. Захаві зауважує: "Свідомість часу передбачає свідомість зв'язку сприйняття, щонайменше, як членів послідовності" [21, с. 142]. Іншими словами, якщо простір - фундаментальна підстава існування суцього, то час - необхідний горизонт становлення сутності в цілому та суб'єктивності зокрема. М. Гайдеггер вважав час полем актуалізації рефлексії, а отже, і буттєвості в її змістовно-вираженому форматі: "Час за своєю сутністю є чисте аффіціювання себе самого. ... Час як чиста самоаффекція не є аффекцією, що впливає на наявну самість, але, як чиста, вона утворює існування дечого як себе-самого-торкання. Оскільки ж сутності кінцевого суб'єкта властива можливість бути порушеною як певної самості, тоді як чиста самоаффекція утворює сутнісну структуру суб'єктивності" [6, с. 35]. Цю думку поділяє також Ж.-П. Сартр. За його словами, саме час дозволяє свідомості існувати на відстані від себе і таким чином бути собою [5, с. 171].

З огляду на таку конститутивну роль темпоральних складових людської екзистенції важливим постає питання про не просто можливі, а неминучі трансформації сутнісних ознак суб'єктивності у пластичному просторі віртуального.

В сучасних концепціях онтології першого обличчя Д. Деннета, Д. Сьорла, С. Шовьє та інших проблема суб'єктивності вирішується через призму конституювання смислу та відповідних практиках, ним детермінованих. Іншими словами, суб'єктивність відбувається як вирізнення, продукування та оперування смислами. Уявити буття сенсу поза людською суб'єктивністю буде абсурдом, тому саме смислова, ноематична конструкція свідомості є продуктивною для розуміння її специфіки та особливостей предикації. Іншими словами, суб'єктивність є тим континуумом, полем, на якому відбувається становлення та визначення сенсу, його буття та експлікації в об'єктивовані форми символізації та абстракції. Проте суб'єктивність більш доцільно інтерпретувати в дистинктивному, або дискретному плані, оскільки смисли, що утворюють феномен та єдність суб'єктивності є подієвими, конкретно вираженими та оформленими в прецедент, подію, зустріч тощо. Саме такий особистісний вимір переживання сенсу дає нам уявлення про сутність суб'єктивності.

У герменевтичній традиції суб'єктивність пояснюють як автентичний, аутопоетичний феномен, циклічне коло інтерпретації, в якій свідомість через розуміння світу стверджує та обґрунтовує власні інтенціональні структури. Про це докладно йдеться в роботах В. Дільтея, П. Рікера та Г. Гадамера.

На думку Ж. Деррида, суб'єктивність можлива як результат залучення до сенсу, зусилля щодо його вирізнення та визначення. Суб'єктивність не є медіумом трансляції певних універсальних смислів, а швидше особистісним та унікальним ракурсом, конфігурацією існування смислу. Таке унікальне втілення сенсу в суб'єктивності передбачає його

подальшу об'єктивацію у символи, знаки, тексти та артефакти культури. Таким чином сенс отримує своє "інобуття" у визначеному, загальному вигляді, і відповідно, укладається універсальне поле культури. Тому очевидний висновок про невід'ємність суб'єктивності від процесів культуротворення та трансляції сенсів культури.

Відомо, що сенс не є константою, сталим у способі свого існування. Специфіка його онтології полягає в динаміці суб'єктивності, в практиках інтерпретації, розуміння, суперечності та морального вибору. Через таку динаміку смислів та значення реалізується формування ідентичності суб'єкта, способів його саморефлексії та, відповідно, принципів взаємодії з іншими суб'єктивностями. В цьому і полягає зміст екзистенції як присутності: буття в світі, зумовлене певною системою цінностей та переконань, що визначають та вказують межі свободи, утворюючи тканину соціальної взаємодії та інтеракції.

Сучасні концепції етики в основі суб'єктивності вбачають принципову наявність у свідомості та визнання в якості цінності, мети, сенсу образ Іншого. Відповідно, суб'єктивність є результатом діалогічної, соціальної природи людини, атрибутивної потреби в Іншому для становлення та визначення власної ідентичності.

Проекти екзистенціальної аналітики верифікують суб'єктивність як досвід розрізнення, диференціації. Відповідно, суб'єктивність протилежна індиферентності, пасивності, відчуженню. Суб'єктивність стверджується як активна конститутивна діяльність відносно хаотичності та неперервності чуттєвого досвіду.

Проблема обґрунтування метафізики присутності, звичайно, не вичерпується численними роботами М. Гайдеггера. Відомий філософ сучасності Х. У. Гумбрехт у своїй праці "Виробництво присутності: Що не може передати значення" критикує картезіанську традицію філософствування, згідно якої пізнання трактується як процес експлікації внутрішньої смислової конструкції речі та реальності в цілому. Такий виключно раціональний підхід до пізнавальних практик Х. У. Гумбрехт називає обмеженим та неефективним. На його думку, пізнавальний досвід людини зумовлений перцептивною представленістю речей та явищ реальності в горизонті взаємодії людини зі світом. Якщо М. Гайдеггер розкриває значення буття-в-світі через його темпоральні складові, то Х. У. Гумбрехт фундаментальними предикаціями експлікації екзистенційної сутності буття називає просторові способи локалізації та орієнтації суцього. Відповідно, для нього "присутність" (presence) означає взаємодію з предметом, зв'язок такого ґатунку, в якому і людина, і річ набувають відповідних трансформацій, змінюються. Тому справедливою є позиція, згідно якої методологія метафізики присутності є доцільною та ефективною в аналітиці віртуальної реальності як специфічно нового та унікального способу та формату реалізації людських потенцій.

Слідуючи логіці цієї проблеми, Дж. МакРобертс (Jamie McRoberts, 2018 [15]) переконаний, що центральною проблемою численних дискусій та досліджень в питанні інтерпретації віртуальної реальності є відчуття присутності. Ключовими факторами, що створюють відчуття присутності, автор називає наступні: медіа-форма, медіа-контент, характеристики для користування. Поділяючи ігрову та неігрову віртуальну реальність, специфікою останньої автор вважає відчуття присутності як можливості

спів-відчуття та соціальної трансформації. В ході аналізу емпіричного матеріалу, а саме науково-фантастичних робіт віртуальної реальності "Gone Gitmo" (2007) та "6 × 9: Віртуальний досвід одиночного ув'язнення" (2016), автор резюмує, що досягається така мета чотирма аспектами медіа-контенту: заглиблення, позиціонування користувача, інтерактивність, оповідання. Такі особливості організації віртуального континууму створюють повноту відчуття присутності, наповненості екзистенційних процедур.

Разом з тим, такий формат присутності називають штучним, несправжнім. Так, О. І. Єлхова досліджує віртуальну реальність на основі екзистенціальної аналітики присутності. Авторка називає присутність людини у штучно створеній реальності ілюзією, симуляцією присутності. Ступінь такого впливу штучного середовища на свідомість, або зануреності свідомості в ілюзорний простір, О. І. Єлхова називає "індексом віртуальності" [3]. Відповідно до таких показників зануреності, або реалістичності та вагомості впливу на свідомість, вона вирізняє "віртуальні реальності із низьким та високим індексом віртуальності". Іншими словами, "штучність" присутності у вимірі віртуального пояснюється, насамперед, технологічними чинниками створення повноти вражень.

Важливим компонентом у метафізиці присутності є її діалогічний, комунікативний та соціальний характер. Так, С. Хоружий [14] порівнює постлюдський та антропологічний виміри віртуальної людини. Він стверджує, що стратегії соціалізації віртуальної постлюдини полягають у адаптації до "пост-версій" традиційних соціальних інститутів: постполітики, постідеології, постдемократії тощо. Ці стратегії втілюють "Тенденцію виходу" як альтернативу метафізиці присутності, за повернення до якої закликає автор.

Віртуальна реальність проектує нові координати визначення і суб'єктивності, і соціальності. Це пояснюється більшим ступенем свободи віртуальної реальності, порівняно із реальністю константою. На прикладі віртуальних ігор, Ш. Туркл [17] зауважує, що у всесвітній комп'ютерній мережі Інтернет існує більше 300 ігор, в яких одночасно мають можливість брати участь у грі одночасно. Всі ці ігри є по суті мирами для соціальної взаємодії людей у віртуальному просторі. В такому віртуальному світі індивід має можливість обирати свого "персонажа", тобто бути анонімним суб'єктом із довільними якостями та характеристиками. В такому світі віртуальності суб'єктивність не просто децентрована, про що йшлося у філософії постмодернізму, вона розмножена без обмежень. Автор резюмує, що віртуальний простір є середовищем, придатним для конструювання та реконструкції власної суб'єктивності.

Крім того, існує таке припущення, що абсолютна свобода самоідентифікації у віртуальній реальності насправді регламентована сталими практиками культури в її історико-етнічних модифікаціях. М. Савін-Баден та Л. Фальконер [16] вважають більш ніж 2000-літню історію медитацій, споглядання та роздумів достатньо змістовною для стійкого розуміння реальності, і для осмислення віртуальної реальності зокрема. І саме в таких координатах відбувається навіть фантастична, або віртуальна процедура самоідентифікації. Автор зазначає: "Типологія зображує ідентичність учня в п'яти вимірах: нерозміщені аватари, представницькі аватари, аватари як іграшки та інструменти, аватари як

розширення самості та аватари як розширення ідентичності” [16, с. 3]. Принципова незавершеність самоідентифікації та самопрезентації у віртуальному світі дає більші можливості для самовизначення, привносить елементи гейміфікації та полісемантичності до загальних контурів суб’єктивності. У зв’язку з чим автор вказує: “Однак у цьому випадку студенти виявляли більше метаксису, ніж ідентичності, будучи частиною обох світів одночасно в різній мірі і безперешкодно переміщувати свою навчальну діяльність. Можливо, здатність людей оселяти два світи одразу недооцінюється в дизайні освіти у віртуальному світі, де наголос ставиться на значній орієнтації, що веде до занурення як на основного чиннику успіху” [16, с. 7]. Також автор наголошує на хибності уявлень про різницю просторових локалізацій константної та віртуальної реальності, тобто ці світи не рівноположені поруч або далеко один від одного. Різниця онтологічних статусів цих світів в уяві обивателя оформляється як розмежовані, або відділені модуси константної та віртуальної реальності. Насправді, діалектика їхньої взаємодії є більш складною і в структурному, і в функціональному відношенні. Так, П. Х. Чеонг та К. Грей [8] розкривають діалектичну перспективу виявлення множинних відносин між новими медіа та сприйняттям ідентичності в контексті багатовимірних віртуальних світів. Згідно авторської позиції, ця опосередкована міжкультурна діалектика містить як особистісно-контекстні, або статично-динамічні аспекти взаємодії аватарів.

Британські дослідниці Д. Дойл та Т. Кім [10] порівнюють досвід від перебування у віртуальному просторі із історіями мандрівників до далеких земель. Автори зазначають, що поширення таких наративів в сучасній культурі, з одного боку, дозволяє сформулювати віртуальну особистість користувача, а з іншого, несе загрозу конфлікту особистості з реальністю. Це нове зрушення адаптує людину до існування у численних реальностях, в яких не людське тіло продукує метадані, тобто ресурси для більш складного мислення. Цифрове знання та кібермислення розкриває проблему ідентичності особи у віртуальних світах, оскільки пам’ять про власний досвід, тобто суб’єктивність у горизонті віртуального є фікцією, рудиментом періоду “тільки людського” життя.

Отже, можемо зробити припущення, що в контексті дослідження проблеми суб’єктивності віртуальний світ доречно інтерпретувати як “колективне свідоме”, тобто об’єктивовану множину індивідуальних суб’єктивностей в єдину структуру ідеації загальної онтології.

В контексті такої логіки міркувань, Т. Х. Бівінс та Дж. Х. Ньютон [7] стверджують, що основне покликання віртуальної реальності полягає в тому, що вона спроможна привести людство до “третього стану свідомості”, яке переважає об’єктивну реальність наших втілених якостей і розкриває світ розширеної реалізації. Іншими словами, створює дійсність, в якій міф про печеру Платона втрачає свою актуальність та змістовність. Автори дискутують про природу зв’язку феноменального та ноуменального світів, наполягаючи на їх необхідній єдності: “Чому ми люди шукаємо станів, що перевищують фізичні? Врятувати тіло та наслідки тілесного життя? Простягатися за межі тіла до кращого себе? Щоб перевірити себе, висуваючись за межі фізичного обмеження? ” [7, с. 213]. Найбільшим та найповнішим втіленням подолання фізичного обмеження, безумовно, є

простір віртуальної реальності. Позиція авторів доволі радикальна: “Через це неправильне сприйняття (відгомони якого лунають у печері Платона і в інших місцях), можливо, природно людину шукати поза цією реальністю для чогось трансцендентного, чогось, що звільняє нас від нашої феноменальної єреси” [7, с. 214]. Іншими словами, феноменальний світ сприймається швидше як перешкода для експлікації сутності, простір плинності становлення та хаотичності трансформацій. Для обґрунтування своєї концепції, авторки розширюють традиційне поняття віртуальності як технологічного застосування і пропонують наступне визначення: “Під віртуальним ми маємо на увазі не лише технологічний розвиток “віртуального” як у “віртуальній пам'яті” або “віртуальній реальності”, але до ефективності без агенції матеріального елемента. До культури ми відносимо способи життя, які люди будують і передають від одного покоління до іншого. Під віртуальною культурою ми маємо на увазі ті зразки поведінки, переживання та інші мисленнєві процеси, які виводять людину з фізичної сфери в такі царини уяви як сновидіння, розповідь, читання, письмо, погляди, діяльність та участь у опосередкованому спілкуванні” [7, с. 216]. Закономірно, що такий спосіб розширення проблемного поля дає необхідні підстави для розуміння культури в цілому як віртуального утворення.

Відповідно, розрив між реальним та віртуальним згідно такої концепції є доволі умовним: “Віртуальний досвід стає нам відомим завдяки фізичному сприйняттю зору, звуку, дотику, смаку і запаху, і, отже, не можуть не вплинути наші так звані реальні “я” [7, с. 221]. І далі: “Іноді здається, ніби є така західна хвороба: намагатися прожити життя, в яке вірив Декарт, щоб був можливим розум без тіла, розум без простору, який живе віртуальним життям, що сприяє ігноруванню фізичного” [7, с. 223]. Таким чином, досвід взаємодії та самоідентифікації у віртуальному просторі принципово покладається у відповідності до атрибутів активності фізичного світу.

Оригінальне вирішення проблеми універсальності мисленнєвих процедур пропонують сучасні нейробіологи. Так, В. Галесе та Т. Метзінгер [12] розуміють динаміку мислительних процесів, тобто діяльність мозку, як під-символьний процес само-організації “без агента”. На їхню думку, в процесі генерації цілісної моделі внутрішнього світу, мозг певним чином маркує простір мети, або цілепокладання. Автори переконані, що проектування онтології є необхідною передумовою практик інтерпретації світу. Логіка маркування та демаркації простору цілепокладання демонструє певні інваріантності, які, переконують автори, є функціонально важливими. Вони розглядають ряд нейробіологічних результатів та аналізують внесок моторної системи в цей процес. Виявилось, що рухова система конструює цілі, дії та наміри як основні складові світу, який вона інтерпретує. Ці закономірності встановлюються на основі системи онтології як певної каузальності, що формуються виходячи із уявлень про відносини організму із об'єктом. Автори вбачають в такому процесі внутрішнє уявлення про інтенціональність. Перспективами подальших досліджень автори називають екстраполяцію отриманих результатів як на особистісно-суб'єктивну, так і на соціальну сферу життя. Тобто, якщо в реальному світі наголошується необхідність “онтології від третьої особи” з метою отримання об'єктивної істини, то

більшій актуальності набуває питання про доцільність суб'єктивності у просторі віртуальності.

Сучасний митець і дослідник проблеми медіа Т. Венберг [19] обговорює власну інсталяцію віртуальної реальності "Паралельний вимір". На її думку, прецедент зіткнення свідомості із віртуальною реальністю в режимі повного занурення провокує конфлікти ідентичності. Тому авторка вважає доречним припущення, що такий досвід може бути передумовою становлення амбівалентної концепції особистості: "Перше і найголовніше, коли ми говоримо про віртуальну реальність, це факт того, що ми більше не глядачі перед екраном, ми входимо у віртуальний світ як Аліса ступила крізь дзеркало. Ми більше не сидимо пасивно перед відчужуваною скляною стіною, ми встаємо або рухаємось і беремо участь в дії. Зображення раптом перетворилося на простір, і ми можемо рухатись навколо того, що бачимо" [19, с. 66]. Свій внесок у дослідження цієї глобальної проблеми вносить Дж. Фенеч [11]. Вона досліджує парадигми світів змішаної реальності для того, щоб з'ясувати яким чином естетична ілюзія зрушує від культури уявлення (споглядання) до культури участі (перспективи взаємодії), в якій реципієнт художнього твору стає його співавтором. Авторка зауважує, що цей аналіз важливий, насамперед, дослідженням взаємодії між реальним та віртуальним шляхом інтерпретації культури конвергенції та гри. На цій підставі автор робить висновок, що в сучасному світі гра стала практикою, що тісно пов'язана із процесами культурних та соціальних інновацій. З рештою, віртуальність проектує інший вимір сприйняття та дієвості тілесності: "Віртуальний простір ось-ось перевершить здатність людського тіла локалізуватись, сприйнятливо організувати своє оточення та скласти пізнавальну карту свого положення у пізнаваному, зовнішньому світі. Ми будемо все більше покладатися на електронний зв'язок, що також означає, що ми будемо вразливішими у разі поломки. Якщо лінія буде відключена, ми втратимо себе і відстанемо від себе. І, можливо, без пам'яті. Кінцева амнезія" [11, с. 73]. Щоб застерегти від такого захоплення віртуальним використовуються сентиментальні сентенції: "Дотик - це останній крок між віртуальним та фізичним світом? Зображення Бога і Адама Мікеланджело в Сікстинській капелі та фільмі Спілберга ЕТ, де божественний палець простягається до смертної людини, пропонує нам метафору про важливість фізичного дотику. Більшість зустрічей, чатів та ділових угод в Мережі або закінчуються особистим побаченням в якийсь момент, або кудись призводять зрештою. Людям подобається зустрічатися фізично, дивитись один на одного обличчям, потискати справжні руки і відчувати, сприймати і пізнавати запах один одного. Для нас є принциповою потребою бути з іншими людьми, це частина нашої генетичної спадщини" [11, с. 74]. Наскільки технології віртуальної реальності здатні забезпечити подібну повноту переживань питання швидше риторичне.

Віртуальний простір є унікальним унаочненням діалектики суб'єктивного та об'єктивного. Як продукт людської творчості, віртуальний світ розкривається як експлікація суб'єктивності, особливого погляду на дійсність. Разом із тим віртуальний світ сприймається як об'єктивна даність для множини користувачів, суб'єктивність яких також має певний спектр реалізації власної активності. Іншими словами, віртуальна

реальність є процесуальною співтворчістю різних суб'єктів із різними онтологічними статусами щодо реалізації активності та задоволення потреб. Дж. Денегрі-Кнот та М. Молесворт [9] звертаються до аспектів культури споживання, яка активно впроваджується засобами технологій віртуальної реальності. Значна популярність онлайн-просторів, які імітують аспекти споживацького досвіду (інтернет-магазини, відеоігри, інтернет-екскурсії, рекламна продукція тощо). Автори пропонують наступну концептуалізацію цього процесу: модель споживання (та згодом відповідного маркетингу) складається в уяві споживача, а технічні можливості сучасних технологій актуалізують ідеальний образ у просторі віртуального, тобто візуалізують його у віртуальному цифровому способі буття. Відповідно, в такому контексті суттєво змінюється суб'єктивність в цілому, оскільки ціннісно-мотиваційна сфера набуває визначальної атрибуції споживання та задоволення.

З огляду на таку номадологічну естетику споживацького “ковзання” поверхнею аватектури віртуального простору, гранично загострюється питання авторства та анонімності в інформаційно-мережевому кібер світі. З одного боку, постмодернізм констатує смерть автора, суб'єкта, героя тощо. А з іншого, мандри віртуальними світами є втіленням міфологеми пошуку себе та своєї сутності для індивіда. Таку суперечливу діалектику персоніфікації/анонімності виявлення суб'єктивності у віртуальному просторі доцільно ідентифікувати як етичну стратегію “нового примирення”.

Численні дослідження щодо впливу віртуальної реальності на свідомість її користувача стверджують, що цей вплив носить системний та тотальний характер. Свідомість ніби “переформатовується” як операційна система, впроваджуючи новітні технології операцій з інформацією. Оперативність передбачає не тільки швидкість обробки даних, але також їх схематизм, поверховість та формалізм аналітичних процедур, фрагментарність та редукцію до однозначності. Обґрунтованим буде висновок, що операціонізм обробки даних як один з компонентів людської активності в добу віртуальності стає не просто провідним, а спричинює системно-структурні зміни у ментальних та когнітивних матрицях свідомості. Так, інфопрактики сучасності орієнтовані на кількісні показники, а не якісні (кількість переглядів, завантажень, цитувань, підписників тощо). Пряма детермінація, або визначення якості, цінності феномену через абстрактну статистику нівелює поняття субстанційної сутності та ідентичності. Перебуваючи під впливом хаосмосу чужих смаків, оцінок та самовираження, суб'єктивність приречена на втрату стійкої ідентичності, фрагментарності та контекстуальності самоідентифікації. Тому виникають та змістовно оформлюються концепції полі-ідентичності особистості від шизоаналітичних та текстологічних проєктів постмодернізму до численних спроб його подолання. Мережевість віртуального простору спричинює подібний принцип побудови каузальних зв'язків у свідомості. Відповідно, ієрархічність, системність та глибина класичного зразку свідомості, базисом якої доречно вважати рефлексію та довготривалу пам'ять, в сучасному мінливому середовищі як реальному, так і віртуальному, стає атавізмом. Стрімкий розвиток цифрових технологій, їх впровадження у всі сфери суспільного життя суттєво змінює життєвий світ сучасної людини, віртуальна реальність стає

невід'ємною частиною життєдіяльності, способів мислення та дії.

Віртуальна реальність як продукт технологічного розвитку продукує унаочнення “метафоричної реальності” культури, змінює її контури та практики о-значення суцього. Якщо культура є простором символічних форм, то віртуальна реальність як її складова демонструє не тільки пластичність техніко-значення, або символізації, але й відкритість та незавершеність процесу самоідентифікації суб'єктивності. Так, В. Декомб вносить суттєву ремарку про діалектику здатності впливати та сприймати у дескрипції суб'єктивності: “суб'єктивність виступає не тільки як початок, що організує подію сенсу (агенс), але і як початок, що його переживає (пацієнс)” [2, с. 145]. А респонзивна феноменологія в особі Б. Вальденфельса сутністю такої диференціації вважає відокремлення індивідуального від стереотипів соціального, від експансії Іншого щодо матриці оцінок, смаків та пріоритетів. Зміст такої диференціації полягає не у відмові від соціальності, а у наявності рефлексії власного від привнесеного у свідомості.

Безособистісність спілкування, як реального, так і віртуального полягає у відсутності емоційного відгуку. Відповідно до цього Р. Хассан [13] вважає, що основним інструментом впливу на свідомість та поведінку людини цифрового, або віртуального світу стане емпатія. Атрибуція до емоційної сфери є дієвим фактором впливу, відповідно від сфери мас-медіа (наприклад, New York Times) до міжнародних організацій (ООН) інформаційне поле стає перенасиченим компонентами, що мотивують емпатійне ставлення. Технології віртуальної реальності спроможні зробити такий вплив надзвичайно потужним, що навіть реальність як така втрачає переконливість впливу на свідомість та значення критерію достовірності.

Р. Тумінські [18] вважає, що “екранний час” використовується як перепона, щоб дати можливість втекти від реальних стосунків та відносин, як горизонт втілення та реалізації потягів та бажань суб'єкта, як ресурс задоволення емоційних запитів. Проте такі відносини у віртуальному просторі є підстави вважати транзакційними. Тому автор називає такий спосіб взаємодії небезпечним для психологічного здоров'я його учасників. Небезпека такого формату взаємодії пояснюється несубстанційним онтологічним статусом віртуальної реальності. Наприклад, С. Дацюк пропонує таке визначення віртуальної реальності: “Віртуальна реальність - феномен стійкості деякої структури, умовно об'єднаної в концептуальний об'єкт або концептуальний простір, проте не є ні об'єктом, ні простором. Віртуальна реальність завжди має місце свого існування (середовище дії або середовище аналізу) і який постійно відтворюється ставленням до цього середовища” [1]. Іншими словами, віртуальна реальність та її об'єкти існують доти, доки її створюють. “В рамках онтологічного підходу віртуальність розглядається в співвідношенні актуального і потенційного. Віртуальність - це потенційно можливий стан актуалізованого об'єкта або соціальної реальності, що його породжує, яку називають константною, оскільки щодо віртуальної реальності вона існує постійно” [4, с. 155]. Але й людина існує оскільки вживає їжу, вдихає повітря та турбується про своє здоров'я в цілому. Так само і кожна інша форма життя потребує для свого існування певних ресурсів: повітря, їжа, вода, кліматичні показники, сприятливі умови для продовження виду

тощо. Складно назвати певну сутність або суще, абсолютно самодостатнім в горизонті свого існування. Напевно, така здатність абсолютно незалежного існування є ознакою самого Абсолюту, в якій іпостасі його не вбачати: матерія, Дух, Бог. Тому іменування віртуальної реальності як похідної та симулятивної видаються швидше упередженням психологічного ґатунку, а не достовірним знанням. Таке твердження містить доволі обмежену оціночну позицію: похідним та несправжнім є те, що для свого існування потребує чогось зовнішнього по відношенню до нього. У випадку віртуальної реальності це певне технічне обладнання та технологічний супровід. Але для діяльності свідомості необхідне тіло, яке також є функціональним лише за певних умов. Так само і фізичний світ природи, і соціум, і культура є феноменами складного порядку організації, що передбачають необхідний комплекс умов, обставин та ресурсів для свого існування.

Крім того, віртуальна реальність в контексті психологічного здоров'я є ресурсом, який надає не тільки шкідливі, але й позитивні фактори впливу. Так, А. Вербарт [20] веде мову про можливості віртуальної реальності в світлі реалізації психоаналітичної практики. Для підлітка Еміля, який був жертвою булінгу в школі та не міг встановити близькі відносини з однолітками, віртуальна реальність стала "бездонним контейнером" для експлікації та сублімації агресивних емоційних станів. Необмеженість кіберпростору фактично створила підґрунтя для відновлення Емілем границь власної суб'єктивності. Проте принциповою рисою психоаналізу є неможливість його завершення. Так і віртуальна реальність дає короткотривалий терапевтичний ефект, але не здатна "вилікувати" психологічні травми та запобігти невротичним станам, тобто не має потенціалу панацеї для вирішення всіх проблем людського життя.

Сучасний розвиток технологій, як ЗМІ, так і віртуальної реальності, декларують рухомість меж приватного та публічного життя. Цей факт доводить існування значної кількості соціальних мереж, технологій брендингу та іміджології, біометрія та профайлінг робітників високотехнологічних корпорацій, технологій big data, cookies та Social Credit System в Китаї. Масштаб цього явища пояснюється зіткненням двох спрямованих одне до одного тенденцій: з одного боку, суб'єктивність прагне до максимуму вираження та самопрезентації у віртуальному просторі, а з іншого, зацікавлені суб'єкти, керуючись економічними, політичними, релігійними та іншими мотивами використовують опубліковану інформацію для прагматичного впливу на суб'єктивність, насамперед, маніпулятивного. Передбачувано, що проблеми етики та моралі у віртуальному просторі носять дискусійний характер. Стратегія моральності віртуального світу передбачає широкий діапазон оцінок: від ототожнення зі стоїчними принципами атараксії та автарксії до звинувачень у безвідповідальності, безособистісності та ескапізмі. На основі всіх перелічених вище аргументів вважаємо доречним визначити сучасний тип актуалізації та репрезентації суб'єктивності як трансверсальний, тобто комплексний, суперечливий, інтеграційний та вмотивований певними намірами та прагненнями особи.

Висновки. У цифровому віртуальному просторі класичні категорії каузальності та детермінації, як і просторово-часові орієнтації умовні та довільні. З одного боку, їх предикації певним чином імітують онтологічні

характеристики, а з іншого, вирізняються пластичністю та невизначеністю. Тому віртуальний простір є “чистою інтелігенцією”, “колективним свідомим” поза класичних уявлень про протяжність тілесності та незворотність часу. Екзистенціальний досвід віртуального простору актуалізує динамічну неперервність модусу теперішнього, і відповідно, продукує інформаційну культуру “ампутованої пам’яті”. Орієнтаційні стратегії в такому універсумі семіотико-симулятивних практик визначаються маркуванням простору мети, тобто прагматичними мотиваційними чинниками. Оперативність як провідна характеристика сучасного типу мислення провокує системно-структурні зміни в ментальних та когнітивних матрицях свідомості, що супроводжує перехід від традиційної культури уявлення, логосу, символу до культури участі та інтеракції. Відповідно, переконання в когнітивному змісті метафізичного ядра світоглядних принципів трансформується в прагматику орієнтаційної філософії для ефективної життєдіяльності

Віртуальний простір є полем розширення меж функціоналу його учасників. Іншими словами, він є людинорозмірним та людиновідповідним феноменом процесуальної співтворчості різних суб’єктивностей. І оскільки суб’єктивність є продуктом соціальної, діалогічної природи людини, то цифровий віртуальний світ надає надприродні можливості для комунікації людської спільноти. З огляду на цей факт, доречно стверджувати про “вторгнення метафізики в повсякденність”. Суб’єктивність у віртуальному просторі представлена у вигляді аватару, тобто праксису міфопоетичної традиції самоідентифікації. З огляду на такий ігровий та умовний характер репрезентації суб’єктивності, має місце рухомість меж приватного та публічного в сучасній культурі, або узвичаєнні світу до соціального змісту суб’єктивності. Саме такі специфічні риси сучасної суб’єктивності дають підстави стверджувати її трансверсальний характер, тобто ситуативність цілісності множини окремих факторів відповідно до прагматики мислення та дій.

Список використаної літератури:

1. Дацюк, С 1997. Ноу-хау виртуальных технологий. Available from: <http://www.zhurnal.ru/5/vir_tech.htm>. [25 December 2020].
2. Декомб, В 2011. Дополнение к субъекту: исследование феномена действия от собственного лица, Москва: *Новое литературное обозрение*, 576 с.
3. Елхова, ОИ 2011. Онтология виртуальной реальности, Уфа: *РИЦ БашГУ*, 228 с.
4. Носов, НА 1999. ‘Виртуальная реальность’, *Вопросы философии*, № 10, с. 152–164.
5. Сартр, Ж.-П 2004. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии, пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко, Москва: *Республика*, 639 с.
6. Хайдеггер, М 2015. Бытие и время, пер. с нем. В. В. Биbihин, Москва: *Акад. проект*, 447 с.
7. Bivins, Thomas H & Newton, Julianne H 2003. ‘The Real, the Virtual, and the Moral: Ethics at the Intersection of Consciousness’, *Journal of Mass Media Ethics. Exploring Questions of Media Morality*,. Volume 18, Issue 3-4, p. 213-229. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08900523.2003.9679665>>. [25 December 2020].
8. Cheong, PH & Gray, Kishonna 2011. ‘Mediated Intercultural Dialectics: Identity Perceptions and Performances in Virtual Worlds’, *Journal of International and*

- Intercultural Communication*, Volume 4, Issue 4, p. 265-271. Available from: <<https://doi.org/10.1080/17513057.2011.598047>>. [25 December 2020].
9. Denegri, Knott Janice & Molesworth, Mike 2010. 'Concepts and practices of digital virtual consumption', *Consumption Markets & Culture*, Volume 13, Issue 2, p. 109-132. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10253860903562130>>. [25 December 2020].
 10. Doyle, D & Kim, T 2007. 'Embodied narrative: The virtual nomad and the meta dreamer', *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, Volume 3, Issue 2-3, p. 209-222.
 11. Fenech, G 2017. 'Intermezzo: play trajectories in mixed reality worlds', *Journal for Cultural Research*, Volume 21, Issue 4: *Critical Distance*, p. 383-393. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14797585.2017.1370489>>. [25 December 2020].
 12. Gallese, V & Metzinger, Th 2003. 'Motor ontology: the representational reality of goals, actions and selves', *Philosophical Psychology*, Volume 16, Issue 3, p. 365-388. Available from: <<https://doi.org/10.1080/0951508032000121760>>. [25 December 2020].
 13. Hassan, I 2003. 'Beyond postmodernism. Angelaki', *Journal of the Theoretical Humanities*, Volume 8, Issue 1, p. 3-11. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09697250301198>>. [25 December 2020].
 14. Horujy, Sergey S 2019. 'The Posthuman and the Virtual Man in Their Modes of Socialization', *Russian Studies in Philosophy*, Volume 57, Issue 1: *Contemporary Russian Philosophers: Sergey S. Horujy*, p. 97-115. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10611967.2019.1545993>>. [25 December 2020].
 15. McRoberts, Jamie 2018. 'Are we there yet? Media content and sense of presence in non-fiction virtual reality', *Studies in Documentary Film*, Volume 12, Issue 2: *Virtually Real: Exploring VR Documentary*, p. 101-118. Available from: <<https://doi.org/10.1080/17503280.2017.1344924>>. [25 December 2020].
 16. Savin-Baden, M & Falconer, L 2016. 'Learning at the interstices; locating practical philosophies for understanding physical/virtual inter-spaces', *Interactive Learning Environments*, Volume 24, Issue 5: *TEL - the crisis and the response*, p. 991-1003. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1128212>>. [25 December 2020].
 17. Turkle, Sherry 1994. 'Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs', *Mind, Culture, and Activity*, Volume 1, Issue 3. Pages 158-167. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10749039409524667>>. [25 December 2020].
 18. Tyminski, R 2018. 'Addiction to cyberspace: virtual reality gives analysts pause for the modern psyche', *International Journal of Jungian Studies*, Volume 10, Issue 2, p. 91-102. Available from: <<https://doi.org/10.1080/19409052.2017.1390483>>. [25 December 2020].
 19. Wennberg, T 2000. 'Virtual life: self and identity redefined in the new media age', *Digital Creativity*, Volume 11, Issue 2, p. 65-74. Available from: <[https://doi.org/10.1076/1462-6268\(200005\)11:2;1-R;FT065](https://doi.org/10.1076/1462-6268(200005)11:2;1-R;FT065)>. [25 December 2020].
 20. Werbart, A 2014. 'Emile, or on Devastation: When Virtual Boundlessness Meets Inner Emptiness', *The Psychoanalytic Quarterly*, Volume 83, Issue 1, p. 71-96. Available from: <<https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2014.00077.x>>. [25 December 2020].
 21. Zahavi, D 2006. Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective, *Camb.*, 266 p.

References:

1. Dacyuk, S 1997. Nou-hau virtualnyh tehnologij (Know-how of virtual technologies). Available from: <http://www.zhurnal.ru/5/vir_tech.htm>. [25 December 2020].

2. Dekomb, V 2011. Dopolnenie k subektu: issledovanie fenomena dejstviya ot sobstvennogo lica (Addition to the subject: a study of the phenomenon of action on one's own behalf), Moskva: *Novoe literaturnoe obozrenie*, 576 s.
3. Elhova, OI 2011. Ontologiya virtualnoj realnosti (Ontology of virtual realit), Ufa: *RIC BashGU*, 228 s.
4. Nosov, NA 1999. 'Virtualnaya realnost (Virtual reality)', *Voprosy filosofii*, № 10, c. 152–164.
5. Sartr, Zh.-P 2004. Bytie i nichto: Opyt fenomenologicheskoy ontologii (Being and Nothing: An Experience of Phenomenological Ontology), per. s fr., predisl., primech. V. I. Kolyadko, Moskva: *Respublika*, 639 s.
6. Hajdegger, M 2015. Bytie i vremya (Being and Time), per. s nem. V. V. Bibihin, Moskva: *Akad. proekt*, 447 s.
7. Bivins, Thomas H & Newton, Julianne H 2003. 'The Real, the Virtual, and the Moral: Ethics at the Intersection of Consciousness', *Journal of Mass Media Ethics. Exploring Questions of Media Morality*,. Volume 18, Issue 3-4, p. 213-229. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08900523.2003.9679665>>. [25 December 2020].
8. Cheong, PH & Gray, Kishonna 2011. 'Mediated Intercultural Dialectics: Identity Perceptions and Performances in Virtual Worlds', *Journal of International and Intercultural Communication*, Volume 4, Issue 4, p. 265-271. Available from: <<https://doi.org/10.1080/17513057.2011.598047>>. [25 December 2020].
9. Denegri, Knott Janice & Molesworth, Mike 2010. 'Concepts and practices of digital virtual consumption', *Consumption Markets & Culture*, Volume 13, Issue 2, p. 109-132. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10253860903562130>>. [25 December 2020].
10. Doyle, D & Kim, T 2007. 'Embodied narrative: The virtual nomad and the meta dreamer', *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, Volume 3, Issue 2-3, p. 209-222.
11. Fenech, G 2017. 'Intermezzo: play trajectories in mixed reality worlds', *Journal for Cultural Research*, Volume 21, Issue 4: *Critical Distance*, p. 383-393. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14797585.2017.1370489>>. [25 December 2020].
12. Gallese, V & Metzinger, Th 2003. 'Motor ontology: the representational reality of goals, actions and selves', *Philosophical Psychology*, Volume 16, Issue 3, p. 365-388. Available from: <<https://doi.org/10.1080/0951508032000121760>>. [25 December 2020].
13. Hassan, I 2003. 'Beyond postmodernism. Angelaki', *Journal of the Theoretical Humanities*,. Volume 8, Issue 1, p. 3-11. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09697250301198>>. [25 December 2020].
14. Horujy, Sergey S 2019. 'The Posthuman and the Virtual Man in Their Modes of Socialization', *Russian Studies in Philosophy*, Volume 57, Issue 1: *Contemporary Russian Philosophers: Sergey S. Horujy*, p. 97-115. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10611967.2019.1545993>>. [25 December 2020].
15. McRoberts, Jamie 2018. 'Are we there yet? Media content and sense of presence in non-fiction virtual reality', *Studies in Documentary Film*, Volume 12, Issue 2: *Virtually Real: Exploring VR Documentary*, p. 101-118. Available from: <<https://doi.org/10.1080/17503280.2017.1344924>>. [25 December 2020].
16. Savin-Baden, M & Falconer, L 2016. 'Learning at the interstices; locating practical philosophies for understanding physical/virtual inter-spaces', *Interactive Learning Environments*, Volume 24, Issue 5: *TEL - the crisis and the response*, p. 991-1003. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10494820.2015.1128212>>. [25 December 2020].
17. Turkle, Sherry 1994. 'Constructions and reconstructions of self in virtual reality: Playing in the MUDs', *Mind, Culture, and Activity*, Volume 1, Issue 3. Pages 158-167. Available from: <<https://doi.org/10.1080/10749039409524667>>. [25 December 2020].

18. Tyminski, R 2018. 'Addiction to cyberspace: virtual reality gives analysts pause for the modern psyche', *International Journal of Jungian Studies*, Volume 10, Issue 2, p. 91-102. Available from: <<https://doi.org/10.1080/19409052.2017.1390483>>. [25 December 2020].
19. Wennberg, T 2000. 'Virtual life: self and identity redefined in the new media age', *Digital Creativity*, Volume 11. Issue 2, p. 65-74. Available from: <[https://doi.org/10.1076/1462-6268\(200005\)11:2;1-R;FT065](https://doi.org/10.1076/1462-6268(200005)11:2;1-R;FT065)>. [25 December 2020].
20. Werbart, A 2014. 'Emile, or on Devastation: When Virtual Boundlessness Meets Inner Emptiness', *The Psychoanalytic Quarterly*, Volume 83, Issue 1, p. 71-96. Available from: <<https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2014.00077.x>>. [25 December 2020].
21. Zahavi, D 2006. Subjectivity and Selfhood: Investigating the First-Person Perspective, *Camb.*, 266 p.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-2

УДК 37.014.5:316.7 "20"

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІНСТИТУЦІОНАЛІЗМУ:
ЦІННОСТІ СВОБОДИ, ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА ДОВІРИ**

*PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF
INSTITUTIONALISM: VALUES OF FREEDOM, TOLERANCE AND
TRUST*

I.O. Мордоує

Актуальність дослідження. Філософія освіти є порівняно новітнім напрямом виняткової дослідницької уваги гуманітаристики. Зважаючи на той факт, що освіта була предметом філософської аналітики протягом всієї історії світоглядних пошуків, проте такі розвідки носили швидше контекстний, фрагментарний характер на тлі проблематики більш універсального та глобального характеру. Із бурхливим розвитком новітніх технологій та штучного інтелекту, становленням інформаційного/цифрового суспільства та економіки знань, визначення ролі та значення освіти як соціального інституту (певної моделі операціональних практик) суттєво змінюється, що і сформувало актуальність нашого наукового пошуку.

Постановка проблеми. Діапазон проблемного поля філософії освіти балансує між двома крайніми

Urgency of the research. The philosophy of education is a relatively new direction of the exclusive research attention of the humanities. Due to the fact that education has been the subject of philosophical analysis throughout the history of worldview research, such researches were rather contextual, fragmentary in nature against the background of issues of a more universal and global nature. With the rapid development of new technologies and artificial intelligence, the formation of information / digital society and knowledge economy, defining the role and importance of education as a social institution (a certain model of operational practices) changes significantly, which formed the relevance of our research.

Target setting. The range of the problem field of the philosophy of education balances between two

позиціями: визначенням ролі освіти в житті окремої людини (позиції людиноцентризму) та розумінням значення освіти в широкому соціальному контексті (глобалістики). Відповідно до низки запитань стосовно сутності та призначення освіти, дослідники вирізняють онтологію і гносеологію освіти, логіку та аксіологію освітніх процесів, історію та методологію освітніх технологій концептуалізуючи освітній інституціоналізм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй більшості, аналізуючи проблемне поле філософії освіти в контексті інституціоналізму, ми спиралися на дослідження відомих сучасних вчених: Е. Гідденс, Дж. Кларк, Фін Т. Хансен, К. Ріккі, М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт, К. Р. Стенерсен та Т. С. Пройтц тощо. В контексті обґрунтування предмету даного дослідження (цінності, толерантність, довіра) увага була сконцентрована на роботах Ю. Хабермаса, М. Рокіча, з. Баумана, П. Штомпка та інших.

Постановка завдання. Освіта одночасно є процесом, системою, цінністю, соціальним інститутом і т.д., що формує як особистість та її значення, місце, роль в соціумі. Дане змінне співвідношення індивідуального та універсально-сутнісного містить діалектичне протиріччя. Отже, завдання дослідження полягає у обґрунтуванні можливої моделі розв'язання цього протиріччя в межах сталої світоглядної парадигми, верифікацію якої здійснює філософія освіти як окремий напрям світоглядних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Основна функція освіти полягає в трансляції змісту та цінностей культури. Така її місія набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства, коли інформація і володіння нею може бути задіяно в якості і позитивного чинника самореалізації та успішності людини, спільноти, або

extreme positions: defining the role of education in the life of an individual (the position of anthropocentrism) and understanding the importance of education in a broad social context (globalism). According to a number of questions about the nature and purpose of education, researchers distinguish between the ontology and epistemology of education, the logic and axiology of educational processes, the history and methodology of educational technologies conceptualizing educational institutionalism.

Actual scientific researches and issues analysis. For the most part, analyzing the problematic field of philosophy of education in the context of institutionalism, we relied on the research of well-known modern scientists: Anthony Giddens, John Clark, Finn Thorbjørn Hansen, Carlo Ricci, Martin B. Carstensen & Vivien A. Schmidt, Christine R. Stenersen & Tine S. Prøitz etc. In the context of substantiation of the subject of this study (values, tolerance, trust) attention was focused on the works of Jürgen Habermas, Milton Rokeach, Zygmunt Bauman, Piotr Sztompka and others.

The research objective. Education is simultaneously a process, system, value, social institution, etc., which shapes both the individual and its meaning, place, role in society. This variable ratio of individual and universal-essential contains a dialectical contradiction. Thus, the task of the study is to substantiate a possible model for resolving this contradiction within a stable worldview paradigm, the verification of which is carried out by the philosophy of education as a separate area of worldview research.

The statement of basic material. The main function of education is to broadcast the content and values of culture. This mission is especially important in modern society, when information and possession of it can be used as a positive factor in self-realization and success of man, community, or project, and as a manipulative or simply destructive

проекту, і у вигляді маніпулятивного, або просто деструктивного фактору по відношенню до суб'єкта та соціуму. Саме тому критичне мислення та діалогічна модель комунікації визначено як основоположні принципи сучасної парадигми освіти.

Висновки. Цінності свободи, толерантності та довіри визначають інтегральну сутність актуального стану суспільства, або принаймні його бажаної конфігурації. Філософія освіти в контексті проблеми соціальної інституціоналізації, як специфічне синтезоване знання, поєднує в собі світоглядні, педагогічні, соціологічні, історичні та інші прийоми та підходи задля здійснення критичного та обґрунтованого аналізу змісту ідеаційних компонентів освітніх практик та стратегій.

Ключові слова: філософія освіти, інституціоналізм, толерантність, соціальний інститут, свобода, феномен довіри.

factor in relation to the subject and society. That is why critical thinking and dialogical model of communication are defined as fundamental principles of the modern paradigm of education.

Conclusions. The values of freedom, tolerance and trust determine the integral essence of the current state of society, or at least its desired configuration. Philosophy of education in the context of the problem of social institutionalization, as a specific synthesized knowledge, combines worldview, pedagogical, sociological, historical and other techniques and approaches to carry out a critical and sound analysis of the content of ideational components of educational practices and strategies

Keywords: philosophy of education, institutionalism, tolerance, social institute, freedom, phenomena of trust.

Актуальність дослідження. Філософія освіти є порівняно новітнім напрямом спеціалізованої дослідницької уваги гуманітаристики. Зважаючи на той факт, що освіта була предметом філософської аналітики протягом всієї історії світоглядних пошуків, можна впевнено сказати, що такі розвідки носили швидше контекстний, фрагментарний характер на тлі проблематики більш універсального та глобального характеру. Із швидким розвитком новітніх технологій, штучного інтелекту, робототехніки, віртуальної реальності, становленням інформаційного/цифрового суспільства та економіки знань тощо, визначення ролі та значення освіти, як соціального інституту та певної моделі операціональних практик, суттєво змінюється.

Філософія освіти, як специфічний дослідницький напрям, є своєрідним інтегративним знанням, що поєднує в собі світоглядні, педагогічні, соціологічні, історичні та інші прийоми і підходи до постановки та вирішення актуальної проблематики. Якщо педагогіка вирізняється чіткою праксеологічною спрямованістю, то філософія освіти є фундаментальною дисципліною про сутність, закономірності та тенденції розвитку освіти в цілому. Загальнофілософські проблеми істинності пізнання, цілей та цінностей людського життя, справедливого соціального устрою, історичної правди та необхідних стратегій бажаного майбутнього людства окреслюють загальний контур філософської аналітики освіти. Так, саме під впливом філософського критичного мислення відбувається перехід в освіті від парадигми знань до парадигми компетентностей, що зумовлено необхідністю оперативної та практико-орієнтованої підготовки у навчанні. Відповідно, змінюється і

позиціонування педагога в освітньому процесі: традиційна монологічна комунікативна модель визнається неефективною, на противагу – обґрунтована діалогічна модель взаємодії в освітній практиці, як дієва в питанні забезпечення проблемно-орієнтованого навчання, розуміння змісту навчальних дисциплін та належного рівня рефлексії в учасників навчального процесу. Подібна трансформація змісту та форми реалізації освіти пояснюється тим, що обсяг інформації в сучасному суспільстві стрімко зростає, і відповідно, швидко оновлюється перелік затребуваних суспільством компетентностей. Тому сучасна освіта втрачає легітимність як процесу підготовки людини до певного виду діяльності в суспільстві, а, натомість, стверджується уявлення про освіту як перманентного стану індивіду в контексті сьогодення, або ціложиттєву освіту. Іншими словами, освіта, як невід’ємний компонент культури, зазнає тих самих змін, що артикульовані філософією в широкому концептуальному полі людської активності.

Постановка проблеми. Діапазон проблемного поля філософії освіти конституювано між двома крайніми позиціями: визначенням ролі освіти в житті окремої людини та розумінням значення освіти в широкому соціальному контексті. Відповідно до низки запитань стосовно сутності та призначення освіти, дослідники вирізняють онтологію і гносеологію освіти, логіку та аксіологію освітніх процесів, історію та методологію освітніх технологій, концептуалізуючи освітній інституціоналізм.

Основою для педагогічних принципів та методологій будь-якого гатунку виступає певне уявлення про людину та її місце і функції в соціальній системі. Така філософська концептуалізація, апріорі, містить діалектичне протиріччя між універсальним та незмінним у визначенні людської сутності та призначення, і актуальним соціальним запитом на певні якості та характеристики індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїй більшості, аналізуючи проблемне поле філософії освіти в контексті інституціоналізму, ми спиралися на дослідження відомих сучасних вчених: Е. Гідденс, Дж. Кларк, Фін Т. Хансен, К. Ріккі, М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт, К. Р. Стенерсен та Т. С. Проітц тощо. В контексті обґрунтування предмету даного дослідження (цінності, толерантність, довіра) увага була сконцентрована на роботах Ю.Хабермаса, М. Рокіча, З. Баумана, П. Штомпка та інших.

Постановка завдання. Освіта одночасно є процесом, системою, цінністю, соціальним інститутом і т.д., що формує як особистість і її значення, місце, роль в соціумі. Дане змінне співвідношення індивідуального та універсально-сутнісного містить діалектичне протиріччя. Отже, завдання дослідження полягає у обґрунтуванні можливої моделі розв’язання цього протиріччя в межах сталої світоглядної парадигми, верифікацію якої здійснює філософія освіти як окремий напрям світоглядних розвідок.

Виклад основного матеріалу. Основна функція освіти полягає в трансляції змісту та цінностей культури. Така її місія набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства, коли інформація і володіння нею може бути задіяно в якості і позитивного чинника самореалізації та успішності людини, спільноти або проекту, і у вигляді маніпулятивного, або просто деструктивного фактору по відношенню до суб’єкта та соціуму.

Саме тому критичне мислення та діалогічна модель комунікації визначено як основоположні принципи сучасної парадигми освіти.

Джон Кларк (John Clark) аналізує проблему статусу та ролі філософії освіти в сучасному суспільстві наступним чином, автор зауважує: “Існує широка розбіжність щодо того, як слід розуміти філософію освіти, починаючи від тих, хто тримався близько до аналітичного/концептуального підходу та інших, яких залучає низка конкуруючих альтернатив, що включає марксизм, постмодернізм та матеріалізм. Ця різноманітність призвела до більш чіткого розуміння ролі філософії освіти не лише для критики, а й для впливу на зміни у школах, класах та політиці в умовах дедалі глобальнішої економіки. Філософи освіти стали сприймати себе не лише як науковців, а й як політично активних суб'єктів процесу “реформ” [13, с. 21]. Зазначена автором важливість освіти та її філософської аналітики для сучасного суспільства пояснюється загальними тенденціями цивілізаційного розвитку. І тому подібна практика є, свого роду, проявом громадянської свідомості та персональної відповідальності: “Жоден філософ освіти не є необхідним, але кожен філософ освіти має етичний обов'язок переконувати своїх колег та керівників у тому, що філософія освіти є необхідною. Це високе замовлення, яке ми можемо поставити перед собою, але в інтересах дисципліни, репутації навчальних закладів, професійної доброчесності вчителя та вдосконалення дитячої освіти ми не маємо альтернативи” [13, с. 28].

Фін Т. Хансен (Finn Thorbjørn Hansen) вбачає проблему статусу філософії освіти в сучасному суспільстві в іншому ключі. Він посилається на поширений стереотип, що освіта та належний рівень викладання є нормою для сучасного суспільства. Але разом з тим чисельні емпіричні практики не виконують прогностичних функцій, тільки дозволяють констатувати підсумок діяльності: результативною чи ні вона виявилася. Оскільки освіта, як соціальний інститут, покликана забезпечити не тільки трансляцію соціокультурного досвіду, але й підготовку молодого покоління до життя в умовах стрімких змін, то без філософської компоненти освітніх практик не обійтись. Тому автор пропонує будувати педагогічні технології на основі античної концепції фронеzisу: “Спочатку може здатися розумним включити концепцію фронеzisу Арістотеля до сучасної дискусії про необхідність та використання доказової практики та досліджень у підготовці та освіті вчителів як таких. Для людей, котрі знайомі лише з раціональним та інструментальним (або емпірично-аналітичним) підходом до освіти, розрізнення Арістотеля між епістемою, технікою та фронеzisом може відкрити новий погляд на проблему. Це стає способом кваліфікувати та розвинути більш нюансну та чутливу форму рефлексії. Фронеzis можна розуміти як концепцію для підвищення обізнаності в конкретній ситуації, назву для кваліфікованої рефлексії, судження про мовчазне знання на практиці професій та інтуїтивну форму “знання ситуації”. Тоді стає зрозумілим, як опанувати конкретну ситуацію; тобто воно стає “знанням у дії” та “відображенням у дії” [15, с. 19].

Автор також поділяє ідею комунікативності навчального процесу, солідарності вчителя та учнів у пізнанні: “Отже, для того, щоб бути автентичним і створити автентичний процес навчання, вчитель повинен мати можливість «стояти відкрито» і прагнути до спільноти дивовижності

зі своїми учнями, і справді наважитися поставити під сумнів власні філософські припущення та “особистісну філософію”, яка лежить в основі його професійних знань, поглядів та навичок” [15, с. 24]. Іншими словами, освітній процес не може бути автоматизованою практикою трансляції інформації, оскільки такий механіцизм виключає можливості розуміння та критичного аналізу даних. Сучасне суспільство потребує такої організації навчання, що є співтворчістю вчителя та учнів, вміння дивувати та дивуватися новому знанню та відкриттям про світ. “Фронеzis – це місце, де конкретна людина (Dasein) відчуває Буття (Sein) через те, як ця конкретна культура та час гесталізують онтологічний вимір Сутності. Або, фронеzis, розглянутий внаслідок цього онтологічного підходу, – це здатність відчувати і звільняти місце, а також діяти з того, що так красиво описує Арендт? як цей “невеликий нечасовий простір у самому серці часу”, і при цьому бути дуже конкретним. Досконалість, можна сказати, походить від цього руху та контакту з Буттям як таким [15, с. 25]”. Отже, реанімуючи античне поняття фронезису, автор прагне акцентувати персоніфікацію освіти, позбутися уявлення про школу як “фабрику знань”, що комплектує стандартні набори ерудиції. Здобуття освіти – це своєрідний інсайт, пограничний стан відкриття сутності, “прозріння” у плині буденності, і сучасне людство не має морального права наголошувати на змісті освіти по-іншому.

Проблема сучасного розуміння змісту та значення освіти аналізує також Карло Ріккі (Carlo Ricci), який вважає цей соціальний інститут основним у соціокультурних практиках та формулює питання наступним чином: “Враховуючи мій досвід шкільного навчання, існування вимог до вузької концепції відповідності не дивно, але все ж не сумнівно, що вони існують. Розумієте, навчання в школі – це не те, що відбувається лише в школах: це філософія, яка отрує/заражає/пронизує наш світ. Ці зовнішні обмеження щодо того, що являє собою освіта, служать для продовження нинішнього стану і визначаються філософією шкільного навчання. Пора серйозно запитати: Хто виграє? Хто ні? Чому? І головне, як можна виправити це зло? [19, с. 56]”. Головною проблемою сучасної освіти автор вважає гіпертрофований формалізм, в рамках якого підтримку та визнання отримують не найбільш креативні й талановиті, а ті, хто найліпше дотримується “правил гри”. Іншими словами, цитуючи Карло Ріккі (Carlo Ricci), наголошуємо: “З мого досвіду, роботи часто відхиляються не тому, що зміст поганий, а тому, що автор чинив опір і не відповідав конкретній, жорсткій та обмежувальній формулі, все під виглядом академічної строгості. Наприклад, у традиційній роботі моїх слів та думок буде недостатньо, щоб пройти процес рецензування, але якщо я скажу те саме та цитую інших, хто підтримав аргументи, які я вже висловив, то рецензент, швидше за все, буде виглядати на цьому як на більш доцільному (конформістському), і це, швидше за все, призведе до публікації моєї статті. Коротше кажучи, слід включити огляд літератури. Чи це відповідає академічній свободі та академічним інноваціям чи наполягає на дотриманні особливих та специфічних традицій? Зрозуміло, що змісту недостатньо, і цінність формату та відповідності визначеній формульній методології [19, с. 57]”. Наголошується проблема ритуалізованості освітніх та наукових практик, що суттєво ускладнює їх якісне вдосконалення, пошук, апробацію та імплементацію інновацій,

оперативне реагування на виклики соціокультури. Відповідно, має місце значний розрив між освітою, наукою та суспільним виробництвом, всі ці сфери функціонують відносно ізольовано, за власною імманентною, або інституціональною логікою. Тому виникає необхідність більш зваженого, осмисленого та поміркованого підходу до рефлексії та реформування освітньо-наукової сфери.

Канадські вчені Теодор М. Крістоу та Шон М. Буллок (Theodore Michael Christou, Shawn Michael Bullock) закликають до мудрості в класичному розумінні поняття: “Філософське мислення оперативно визначається як етика або звичка розуму, що пронизує освітні дії та роздуми з усвідомленням філософських наслідків та проблем навчання та навчання. Цей нарис є розширеним аргументом для припущення про філософську позицію щодо педагогіки та аргументом для всіх освітян, а не лише кількох вибраних, що працюють в академії, шукати мудрості. Займаючись покликаннями, що включають викладання та навчання, ми повинні прагнути бути мудрими” [12, с. 14]. Такі заклики до мудрості нагадують швидше апеляцію до здорового глузду, оскільки “З прагматичного підходу філософію краще розуміти як критичну позицію до світу, а не суворого дотримання школи абстрактного теоретизування” [12, с.15]. Іншими словами, об’єктивовані практики означування проектує власну модель сигніфікативних та інтерпретативних процедур, що містять достатній потенціал для визначення та життєдіяльності, і вельми опосередковано корелюють із обставинами реального життя. Так, автори наголошують: “Ми можемо розглянути паралельний випадок історії, що зазнає змін, подібних до одного, який ми пропонуємо для філософії освіти. Відбулося три значні події, тривалістю майже століття, але вони все ще переважають в уявленні про історію як зміст чи дискурс, що витіснений розумінням того, що історія - це звичка допитуватися і спосіб впливати на світ. Короткий виклад історичного мислення як цілі в історії навчання продемонструє, як філософію, так і її гуманістичний контрапункт, що найкраще оцінювати як спосіб існування” [12, с. 16].

Британські вчені Р. Мейхан та І. Сірей-Блейтчфорд (Meighan Roland and Siraj-Blatchford Iram) пропонують послідовну процедури такої рефлексивної діяльності щодо реформування соціально важливих інститутів:

1. “Оцінюйте найважливіші виміри кожної діяльності.
2. Сформулюйте концептуальну основу, словниковий запас, за допомогою якого ми можемо говорити про них із різним виміром з більшою впевненістю.
3. Поміркуйте над наслідками окремих елементів, що складають повсякденне життя.
4. Знайдіть шлях до реальності соціального досвіду з метою зміни цієї реальності.
5. Розпочніть корекційні програми з більшим усвідомленням того, як соціальне тіло на якому ми оперуємо, реагуватиме на таку спробу хірургічного втручання” [20, с. 313].

Зауважимо, що зміст цього підходу до розуміння соціальних інститутів, освіти зокрема, суттєво посилює позиції актора в соціальному середовищі, розширює його функціонал та масштаби діяльності. Так, Івета

Сілова та Вільям С. Брем (Iveta Silova & William C. Brehm,) обґрунтовують думку про суттєву детермінованість та нормативність сучасного освітнього простору, що бере свій початок у філософії модернізму: "... діяльність змінилася від соціально сконструйованого міфу до моделювання, картографування та формування до конкретних концепцій "доброго" актора. По мірі того, як "міфи" стали переробленими як "моделі", податливість соціальної конструкції акторства перетворилася на більш жорсткі концептуалізації" [21, с. 16]. Проте актуальна соціокультурна ситуація змінилася кардинально, процеси глобалізації формують потребу у відкритті інтелектуального простору, дієвість якого дозволить впроваджувати більш ефективну аналітику освітніх явищ: "Можна стверджувати, що культура вчення функціонує як нормативний місток між старими та новими філософськими ідеями при впровадженні реформи. Відповідно, концепція може бути використана для отримання громадського визнання щодо нової реформи. Після цього ми можемо побачити, що воно різко зменшується і руйнується в більш конкретні, пізнавальні та стабільні концепції навчального середовища та результатів навчання через ланцюги еквівалентності" [21, с. 12].

Нестійкий та динамічний характер сучасної соціокультури потребує своєрідного не-аффірмативного навчання. М. Ульженс та Р. М. Юлімакі (Michael Uljens & Rose M. Ylimaki) [23] наголошують, що освіта є процесом, заснованому на роздумах. Неаффірмативна освіта необхідна для соціалізації та самореалізації в демократичному суспільстві. Тому автори застерігаються від трансформації освіти в інструментальну практику, і пропонують натомість досліджувати ефективність освіти, що реалізується в якості політичного документу і практиками лідерства на різних рівнях громадських обговорень. А К. Р. Стенерсен та Т. С. Пройтц (Christine R. Stenersen & Tine S. Prøitz) [22] пропонують результати дослідження, що порівнює дискурсивні практики концепцій "культури навчання" та "результатів навчання" в освітній політиці Норвегії. Під впливом ідей дискурсивного інституціоналізму автори зазначають, що дискурс "культури навчання" залишається швидше модною тенденцією, а політика забезпечення результативності навчання є сталою та ефективною. Відповідно, інституціональна політика може містити фактори успіху або невдачі реформ в освіті.

Спільним в усіх перелічених вище підходах до проблеми інституціоналізму в освіті є вказівка на певну ідеологію, що визначає вплив ідей та принципів на прийняття рішень та визначення перспектив. М. Б. Карстенсен та В. А. Шмідт (Martin B. Carstensen, Vivien A. Schmidt) опрацьовують проблему влади ідей, уявлення про "ідеї, що мають значення": "Щоб чіткіше розрізнити загальне твердження про те, що ідеї мають значення в політиці, та більш конкретний аргумент про те, що одним із важливих аспектів є ідея шляхом просування агентами певних ідей за рахунок ідей інших, цей внесок розвиває концепцію ідеаційної сили" [10, с. 2]. Автори пропонують визначення ідей як здатності акторів (індивідуальних або колективних) впливати на нормативні та когнітивні переконання інших акторів засобами використання ідейних елементів: "Тобто, під рубрикою ідеаційної сили ми виділяємо три види різних типів ідеаційної сили. Перший тип – це сила через ідеї. Визначається як здатність акторів переконувати інших акторів сприймати та прийняти їхні

погляди на те, що думати і робити за допомогою використання ідейних елементів, і є найпоширенішим підходом до ідеаційної сили серед дискурсивних інституціоналістів. Друга форма, яку тут називають владою над ідеями, найтісніше пов'язана з примусовою владою, оскільки влада тут пов'язана менше з переконанням, а більше з нав'язуванням ідей агентами та силою акторів протистояти включенню альтернативних ідей у політику - виготовлення арени. По-третє, ідеаційна влада також впливає на процеси структурної та інституційної влади, що ми називаємо владою в ідеях" [10, с. 4]. Відповідно, пропонується така диференціація влади ідей: влада через ідеї (здатність акторів переконувати інших та сприймати чужу думку за допомогою ідеаційних елементів); влада над ідеями (навіювання ідей та здатність їм протистояти); влада в ідеях (інституціоналізація та обмеження певного кола прийнятних ідей), а саме: "У цьому дослідженні ми пропонуємо три типи ідеаційної сили, кожна з яких розглядається у наступних розділах. По-перше, і, можливо, найчастіше аналізований в рамках дискурсивного інституціоналізму, ідеаційна сила виникає тоді, коли актори здатні переконати інших суб'єктів у пізнавальній валідності та / або нормативній цінності свого світогляду за допомогою використання ідеаційних елементів (влада через ідеї). По-друге, ідеаційна сила проявляється як здатність суб'єктів контролювати і домінувати над значенням ідей або безпосередньо шляхом нав'язування своїх ідей, або опосередковано шляхом приниження опонентів до відповідності або протистояння альтернативним інтерпретаціям (влада над ідеями). Ця версія ідеаційної влади пов'язана з більш примусовими формами влади, оскільки тут вірування інших безпосередньо ігноруються. По-третє, нарешті, ідеаційна сила проявляється, коли певні ідеї користуються авторитетом у структуруванні думки або інституціоналізації певних ідей за рахунок інших ідей (сила в ідеях)" [10, с. 6].

Автори наполягають, що акти ідеаційної сили здійснюються виключно в контексті праксису суспільних відносин: «Акти ідеаційної сили – незалежно від того, є вони успішними чи ні – відбуваються лише в підгрупі відносин, важливих для розуміння того, які ідеї мають значення, саме тоді, коли актори прагнуть впливати на переконання інших, просуваючи власні ідеї за рахунок інших [10, с. 5]».

Отже, ідеї керують людиною, спільнотою та визначають специфіку функціонування соціальних інститутів. І тому роль освіти в цих процесах державотворення складно переоцінити. Зауважимо тільки, що такі процеси інституціоналізації набувають дещо автоматизованого та прагматичного характеру в контексті сучасності.

Британські вчені (David Higgins, Deema Refai & Diene Keita) аналізують проблему освіти підприємництва, в якій викладачі та студенти є співконструкторами освітнього процесу: "Прагматичний підхід, який ми представляємо, також призводить до переосмислення підприємницької освіти на більш філософському рівні, ніж той, про що йдеться у філософії освіти: яка мета підприємницької освіти?" [16, с. 13]. На їхню думку, такий напрям освіти як "прагнення прищепити використання рефлексивних процесів як засобів критичної практики" [16, с. 13], сприяє більш осмисленому навчанню та відповідно, більш високим результатам навчання.

Іншими словами, чітка зорієнтованість на затребувані та очікувані результати навчання не тільки позитивно впливає на мотивацію до освіти, але і впливає на перебіг освітніх практик. Крім того, в суспільстві має місце чітке переконання про важливість змісту та технологій освіти з огляду на глобальні проблеми сучасності та перспектив виживання людства як біологічного виду. Так, С. Гоух (Steve Gough) називає освіту одночасно і довгостроковою характеристикою розвиненої соціальної поведінки, і формою короткострокової соціальної відповідальності, що необхідна для стійкого розвитку суспільства, особливо в контексті глобальної екологічної кризи та загрози виживання людства: “Установи діють за звичками. Оскільки звички функціонують у складних та мінливих обставинах, розвиваються нові індивідуальні нахили та практики, що, в свою чергу, призводить до інституційних змін. Індивідуальне агенсу зберігається таким чином, як і агенсу установ. Певний тип визнають і поважають. Відкидаються як методологічний редукціонізм, так і методологічний колективізм. Існує сенс у тому, що ми робимо, думаємо та вчимося, але водночас зберігається відчуття нашої вбудованості як у фізичний, так і в соціальний світ” [14, с. 143].

Отже, освіта, як соціальний інститут, продукує та транслює базові елементи соціальної інтеракції: звичаї, традиції, правила, тобто норми функціонального призначення. Таким чином досягається забезпечення стійкості, або стабільності соціальної системи, оскільки інтеріоризація норми означає визнання загального формату суспільних відносин, що діють достатньо тривалий час, оскільки отримують своє ствердження в традиції, дієвість якої охоплює дії як окремого агента, так і групи, спільноти, громади тощо.

Звісно, соціальні норми не засвоюються автоматично в процесі соціалізації індивіда, і не алгоритмічно в тому числі. Індивідові притаманна свобода, без якої уявити самореалізацію особистості та поступову динаміку розвитку суспільства неможливо. Радикальні позиції в інтерпретації проблеми людської свободи є непродуктивними з точки зору соціальної філософії та філософії освіти зокрема. Поміркований та виважений варіант розв’язання цієї проблеми пропонує Дж. Локк, який вводить в науковий обіг поняття коридору свободи, параметри якого визначаються спеціальним суспільним утворенням – державою як надперсоніфікованою інстанцією визначення та імплементації соціальної норми, а отже, і діапазону свобод і обов’язків громадян.

Справедливою є думка, що проблема свободи з’являється та актуалізується на відповідному рівні соціального розвитку. Так, З. Бауман підкреслює, що “вільний індивід – це аж ніяк не універсальний стан (condition) людського роду, а продукт історії і суспільства... нововведення, яке ми отримали з приходом Нового часу і капіталізму. І сьогодні з точки зору соціальних відносин свобода означає соціальне ставлення, асиметрію соціальних станів; по суті, вона має на увазі соціальну відмінність – вона передбачає і припускає наявність соціального розподілу (division)” [1, с. 18-21]. Іншими словами, проблема свободи є підсумком і результатом суспільного прогресу, розвитку форматів соціальної взаємодії та способів структуризації такої активності. Свобода є тим полем-провідником, що поєднує індивідуальність в її волюнтаристичних проявах та прагненнях та соціум як сталу систему норм і правил людської взаємодії. Тобто, в

сучасному демократичному суспільстві свобода є нормою та цінністю, що конститутивним чином впливає на формат суспільних відносин в контексті їх інституціоналізації та впровадження в широке коло громадськості технологіями освітніх практик.

Необхідним компонентом ствердження свободи в сучасному суспільстві є обґрунтування цінності та доцільності толерантності як неупередженого та лояльного ставлення до Іншого. Толерантність доречно розуміти і як поведінковий імператив, і як соціокультурну норму, що розширює дієвість правил та норм спільноти на область невизначеного, незрозумілого, або Іншого. Визнання толерантності як цінності, норми та правила сучасного суспільного життя означає трансформацію уявлень про функціонування соціальних інститутів, про сутність функціональних зв'язків у соціумі та, відповідно, про зміст та регламент організації освіти. Дійсно, толерантність як суспільна норма стверджує пріоритет культурної різноманітності перед догматичністю та ортодоксальністю мислення, прагнення збереження миру та забезпечення сталого суспільного розвитку, сприяє ефективності інтегративних процесів різних соціальних та етнічних груп, гармонізації міжособистісних стосунків та соціалізації індивідів, а найголовніше, толерантність є прагненням до реалізації цілораціональної діяльності, тобто становленню форматів найбільш оптимальної поведінки та взаємодії.

На основі уявлення про такі об'єктивовані цінності людської взаємодії виникають концепти соціального, культурного та людського капіталу. Відомий французький мислитель П. Бурд'є дає таке визначення "соціальний капітал є сукупністю реальних або потенційних ресурсів, що пов'язані з володінням стійкою мережею більш або менш інституціоналізованих відносин взаємного знайомства та визнання – іншими словами з членством групи" [2, с. 528]. І якщо культурний або людський капітал неможливо визначити поза окремою особистістю, то соціальний капітал є надбанням спільноти. Об'єктивовану структуру соціального капіталу становлять мережі сталих соціальних зв'язків, функціональність яких полягає не тільки у трансляції інформації, але і в оптимальному та ефективному використанні ресурсів, гармонізації персональних активностей шляхом освіти та навчання і становленні значущих в суспільстві цінностей та сенсів. Відповідно, головною ознакою соціального капіталу є приналежність до певної групи, кола спілкування та життєдіяльності. Іншими словами, в концепті соціального капіталу закладено зважену систему очікувань та обов'язків, спільного розуміння та сприйняття норми і цінностей, що становить фундамент соціальної інтеракції – феномен довіри. Так, Ф. Фукуяма, С. Хантігтон, Л. Харрісон саме довіру називають фундаментальною складовою соціального капіталу. Наявність довіри пояснюється чітка та злагоджена суспільна взаємодія, функціонування соціуму в цілому.

Отже, соціальний капітал є прямим наслідком дієвості освіти як екстраполяції базової довіри до себе у вигляді довіри до навколишнього світу, яка здійснюється та підкріплюється на основі спільних цінностей та норм, єдиних форматів діяльності та взаємодії. Тому абсолютно закономірно, що феномен довіри в соціологічних теоріях Е. Гідденс [4], Н.Луман [6], П. Штомпка [9] представлений не тільки в якості предикату міжособистісних стосунків, але і в розумінні його культуротворчого

потенціалу, а більш конкретно – в якості базового елементу соціальних інститутів.

Відомо, що Е. Гідденс саме довіру вважає тією, що пояснює специфіку сучасних соціальних інститутів на відміну від традиційних зразків. Автор зазначає суттєву швидкість змін, що властиві сучасній соціокультурі, грандіозні масштаби таких змін та помітну специфікацію в їхньому розвитку. Без довіри такі трансформації в сучасному суспільстві були б неможливі: "...сучасні соціальні інститути формуються і розвиваються завдяки так званому механізму "вивільнення" – "винесення" соціальних відносин із місцевих контекстів взаємодії і їх перебудові у необмежених просторово-часових масштабах" [4, с. 137]. Е. Гідденс називає два способи трансформації соціальних інститутів: за допомогою створення семіотичних систем (наука, мистецтво, гроші тощо), а також за рахунок культивування образу експерта або експертної системи (медицина, юриспруденція, банківська справа, освіта і т. п.). Ефективність функціонування цих ресурсів пояснюється, по-перше, довірою, а по-друге, результативністю, що в свою чергу, підкріплює довіру.

Н. Луман наводить досить раціональну інтерпретацію феномену довіри. За його переконанням, довіра необхідна в умовах невизначеності, коли стійка та надійна соціальна інституція, норма, або система стикається із якісно новими викликами, і транзитивний період її переформатування тримається на інвестиціях попереднього результативного періоду діяльності. Тому автор вбачає стійкий зв'язок між довірою та модусом майбутнього, потенційного та невизначеного: "надати довіру, значить, передбачити майбутнє" [6].

Польський соціолог П. Штомпка також пов'язує феномен довіри із футурологічними практиками людства. На його думку, саме сучасний стан соціокультури потребує взаємної довіри як ніколи: "... 1) цілеспрямовані дії людей все більше впливають на світ. Все більша кількість людей обирає орієнтацію на майбутнє і бачать себе суб'єктом права; 2) різноманітні елементи нашого світу стали більш взаємозалежними. Зростаючий рівень поділу праці обумовлює залежність одних від інших та вимагає зростання довіри до їхньої надійності; 3) суспільне життя наповнюється все більшою кількістю загроз та ризиків, які зумовлені людською діяльністю. Досягнення цивілізації розширюють умови для катастрофічних помилок, небезпечних супутніх ефектів. Подолання цих негативних ефектів вимагає зростання рівня довіри; 4) сучасний світ створює неймовірні можливості у всіх сферах життя. Чим більшою є кількість доступних можливостей, тим менш передбачуваними стають рішення. Це робить довіру необхідною складовою наших рішень; 5) багато сегментів сучасного суспільства стають не прозорими для їх учасників. Складність інституціональних, організаційних систем та їх функціонування у глобальному світі роблять їх незрозумілими навіть для експертів. Непрозорість суспільного середовища робить довіру необхідною стратегією просування вперед; 6) зростаюча анонімність осіб, від діяльності яких залежить наше існування та добробут. Лише довіра може допомогти обійти цю анонімність; 7) збільшується кількість «чужих» у нашому оточенні (міграція, туризм, подорожі), тому довіра стає необхідним ресурсом, що дозволяє впоратися з присутністю "чужих" [8, с. 54-59]. Отже, в діяльності соціальних інститутів та соціуму як стійкої мережі функціональних зв'язків необхідна

довіра, що формується та підтримується освітою, вихованням та просвітницькою діяльністю.

Відомі економісти Р. Коуз [5] та О. Вільямсон [3] стверджують, що обман є не вигідним в сучасному інформаційному суспільстві, його негативний вплив набагато масштабніший, ніж потенційні зиски. Призначення соціальних інститутів у питанні забезпечення довіри і полягає в чіткій диференціації істини та хиб, права та правопорушення, норми та девіації тощо.

Відповідно до рівня довіри в суспільстві Ф. Фукуяма визначає рівень розвитку суспільства в цілому. Від впроваджує поняття “радіус довіри”, за яким цінності, норми та правила соціальної взаємодії є стійкими, або не вираженими, що є небезпечним у ситуаціях спонтанності та в умовах необхідності прийняття оперативних рішень. Таким чином, довіра до соціальних інститутів є запорукою стійкого соціокультурного розвитку та стратегією мінімізації потенційних ризиків.

Зауважимо, що довіра як феномен можлива виключно на основі спільного уявлення про цінності. Так, американський психолог М. Рокіч про проблему цінностей зауважує наступне: “... 1) загальна кількість цінностей порівняно невелика; 2) всі люди володіють одними й тими ж цінностями, хоча із різною «вагою»; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки людських цінностей простежуються в культурі, суспільстві, його інститутах і в особистості; 5) вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують на вивчення” [7, с. 301]. Іншими словами, цінності – це певні зразки-еталони, зміст яких є конститутивним відносно цілей та перебігу життєдіяльності людини.

Цінності свободи, толерантності та довіри визначають сутність актуального стану суспільства, або принаймні, його бажаної конфігурації. Р. Інглхарт на основі 30-річного дослідження, що проводилося у 75 країнах світу стверджує, що модернізація суспільства тісно корелює саме зі ствердженням вищезазначених цінностей. Демократичний суспільний устрій створює прозору конкуренцію, що призводить до особистої та майнової незалежності індивідів, широкого попиту та доступності освіти, свободи самореалізації та творчості. І як наслідок, зростає загальний рівень когнітивних показників та критичного мислення, наявності власної думки та навичок операцій з інформацією. Всі ці обставини сприяють фаховому зростанню та професійній спеціалізації громадян, а отже, і подальшого ускладнення соціальної організації у вигляді діяльності соціальних інститутів, і відповідно, до подальшого зростання рівня довіри в суспільстві.

Не менш грандіозне дослідження Г. Хофстеда [17], що було проведене у більш ніж 60 країнах світу, спрямоване на пошук так званих організаційних цінностей: дистанція влади, уникнення невизначеності, індивідуалізм та маскулінізм. Результати дослідження підтверджують гіпотезу про пряму залежність між ефективністю функціонування соціальних інститутів та ступенем інтеріоризації цінностей свободи, толерантності та довіри.

Отже, філософія освіти в контексті проблеми соціальної інституціоналізації необхідна для критичного та обґрунтованого аналізу змісту ідеаційних компонентів освітніх практик та стратегій.

Фундаментальними цінностями, що інтегрують сучасне суспільство, визначено свободу, толерантність та довіру.

Список використаної літератури:

1. Бауман, З 2006. Свобода, пер. с англ. ГМ Дашевского, предисл. ЮА Левады, Москва: *Новое издательство*, 132 с.
2. Будье, П 2004. 'Формы капитала', в кн. *Западная экономическая социология: Хрестоматия современной классики*, Москва: *РОССПЭН*, 884 с.
3. Вільямсон, О 2001. Економічні інституції капіталізму: фірми, маркетинг, укладання контрактів, Київ: *Артек*, 472 с.
4. Гидденс, Э 2011. Последствия современности, пер. с англ. ГК Ольховикова, ДА Кибальчича, [вступ. статья ТА Дмитриева], Москва: *Праксис*, 343 с.
5. Коуз, Р 1993. Фирма, рынок, право, пер. с англ. Б Пинскера [под науч. ред. РК Пелюшников], Москва: *Дело*, 192 с.
6. Луман, Н 2007. Социальные системы. Очерк общей теории, пер. с нем. ИД Газијева, [под ред. НА Головина], СПб.: *Наука*, 648 с.
7. Рокич, М 2009. 'Методика "Ценностные ориентации"', в кн. *Большая энциклопедия психологических тестов* [авт.-сост. АА Карелин], Москва: *Эксмо*, с. 26-28.
8. Хабермас, Ю 2006. 'Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий', *Социологические исследования*, № 1, с. 45-53.
9. Штомпка, П 2012. Доверие основа общества, пер. с польск. НВ Морозова, Москва: *Логос*, 440 с.
10. Carstensen, MB & Schmidt, VA 2015. 'Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism', *Journal of European Public Policy*, Available from: <<https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>> [18 December 2020].
11. Chiang, Tien-Hui 2018. 'Paradigms of education research', *Educational Philosophy and Theory*, 50:14, p. 1533-1534. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462462>> [18 December 2020].
12. Christou, ThM & Bullock, ShM 2012. 'The Case for Philosophical Mindedness', *Paideusis*, Volume 20, № 1, p. 14-23.
13. Clark, J 2006. 'Philosophy of Education in Today's World', *Paideusis*, Volume 15, № 1, p. 21-30.
14. Gough, S 2017. 'Education after sustainability', *Global Discourse*, 7:1, p. 131-145. Available from: <<https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300435>> [18 December 2020].
15. Hansen, Finn Thorbjørn 2007. 'Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training', *Paideusis*, Volume 16, № 3, p. 15-32.
16. Higgins, D, Refai, D & Keita, D 2018. 'Focus point: the need for alternative insight into the entrepreneurial education paradigm', *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1466851>> [18 December 2020].
17. Hofstede, G & Minkov, M 2010. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded, New York: *McGraw Hill USA*, 550 p.
18. Inglehart, R 1997. Modernization and post modernization: Cultural economic and political change in 43 societies, L.: *Princeton; N. J., Princeton University Press*, 168 p.
19. Ricci, C 2009. 'Philosophical Clashes: Rethinking Scholarship', *Paideusis*, Volume 18, № 2, p. 55-59.
20. Roland, Meighan & Iram, Siraj-Blatchford 1997. 'A Sociology of Educating', *Faculty of Social Sciences – Papers*, 1263 p.

21. Silova, I & Brehm, WC 2015. 'From myths to models: the (re)production of world culture in comparative education', *Globalisation, Societies and Education*, Volume 13, Issue 1: *Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives, and a noisy conversation*, p. 8-33. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967483>> [18 December 2020].
22. Stenersen, CR & Prøitz, TS 2020. 'Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>> [18 December 2020].
23. Uljens, M (ed) & Ylimaki, RM (ed) 2017. 'Implications and Future Directions for A New Research Agenda Grounded on NonAffirmative Education Theory', *Leadership and Policy in Schools*, Volume 16, Issue 2: *Theorizing Educational Leadership Studies, Curriculum, and Didaktik - NonAffirmative Education Theory in Bridging Disparate Fields*, p. 389-396.

References:

1. Bauman, Z 2006. Svoboda (Freedom), per. s angl. GM Dashevskogo, predisl. YuA Levady, Moskva: *Novoe izdatelstvo*, 132 s.
2. Budye, P 2004. 'Formy kapitala (Forms of Capital)', v kn. *Zapadnaya ekonomicheskaya sociologiya: Hrestomatiya sovremennoj klassiki*, Moskva: *ROSSPEN*, 884 s.
3. Vilyamson, O 2001. Ekonomichni instituciyi kapitalizmu: firmi, marketing, uklukladannya kontraktiv (Economic institutions of capitalism: firms, marketing, contracting), Kiyiv: *Artek*, 472 s.
4. Giddens, E 2011. Posledstviya sovremennosti (Consequences of modernity), per. s angl. GK Olhovikova, DA Kibalchicha, [vstup. statya TA Dmitrieva], Moskva: *Praksis*, 343 s.
5. Kouz, R 1993. Firma, rynok, pravo (Firm, market, law), per. s angl. B Pinskera [pod nauch. red. RK Pelyushnikova], Moskva: *Delo*, 192 s.
6. Luman, N 2007. Socialnye sistemy. Ocherk obshej teorii (Social systems. Essay on general theory), per. s nem. ID Gazieva, [pod red. NA Golovina], SPb.: *Nauka*, 648 c.
7. Rokich, M 2009. 'Metodika "Cennostnye orientacii" (Methodology "Value orientations)", v kn. *Bolshaya enciklopediya psichologicheskikh testov* [avt.-sost. AA Karelin], Moskva: *Eksmo*, s. 26-28.
8. Habermas, Yu 2006. 'Kogda my dolzhny byt tolerantnymi? O konkurencii videnij mira, cennostej i teorii (When Should We Be Tolerant? On the Competition of World Visions, Values and Theories)', *Sociologicheskie issledovaniya*, № 1, s. 45-53.
9. Shtompka, P 2012. Doverie osnova obshestva (Trust is the basis of society), per. s polsk. NV Morozova, Moskva: *Logos*, 440 s.
10. Carstensen, MB & Schmidt, VA 2015. 'Power through, over and in ideas: conceptualizing ideational power in discursive institutionalism', *Journal of European Public Policy*, Available from: <<https://doi.org/10.1080/13501763.2015.1115534>> [18 December 2020].
11. Chiang, Tien-Hui 2018. 'Paradigms of education research', *Educational Philosophy and Theory*, 50:14, p. 1533-1534. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462462>> [18 December 2020].
12. Christou, ThM & Bullock, ShM 2012. 'The Case for Philosophical Mindedness', *Paideusis*, Volume 20, № 1, p. 14-23.
13. Clark, J 2006. 'Philosophy of Education in Today's World', *Paideusis*, Volume 15, № 1, p. 21-30

14. Gough, S 2017. 'Education after sustainability', *Global Discourse*, 7:1, p. 131-145. Available from: <<https://doi.org/10.1080/23269995.2017.1300435>> [18 December 2020].
15. Hansen, Finn Thorbjørn 2007. 'Phronesis and Authenticity as Keywords for Philosophical Praxis in Teacher Training', *Paideusis*, Volume 16, № 3, p. 15-32.
16. Higgins, D, Refai, D & Keita, D 2018. 'Focus point: the need for alternative insight into the entrepreneurial education paradigm', *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08276331.2018.1466851>> [18 December 2020].
17. Hofstede, G & Minkov, M 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Revised and expanded, New York: *McGraw Hill USA*, 550 p.
18. Inglehart, R 1997. *Modernization and post modernization: Cultural economic and political change in 43 societies*, L.: *Princeton; N. J., Princeton University Press*, 168 p.
19. Ricci, C 2009. 'Philosophical Clashes: Rethinking Scholarship', *Paideusis*, Volume 18, № 2, p. 55-59.
20. Roland, Meighan & Iram, Siraj-Blatchford 1997. 'A Sociology of Educating', *Faculty of Social Sciences – Papers*, 1263 p.
21. Silova, I & Brehm, WC 2015. 'From myths to models: the (re)production of world culture in comparative education', *Globalisation, Societies and Education*, Volume 13, Issue 1: *Beyond the world culture debate in comparative education: critiques, alternatives, and a noisy conversation*, p. 8-33. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967483>> [18 December 2020].
22. Stenersen, CR & Prøitz, TS 2020. 'Just a Buzzword? The use of Concepts and Ideas in Educational Governance', *Scandinavian Journal of Educational Research*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1788153>> [18 December 2020].
23. Uljens, M (ed) & Ylimaki, RM (ed) 2017. 'Implications and Future Directions for A New Research Agenda Grounded on NonAffirmative Education Theory', *Leadership and Policy in Schools*, Volume 16, Issue 2: *Theorizing Educational Leadership Studies, Curriculum, and Didaktik - NonAffirmative Education Theory in Bridging Disparate Fields*, p. 389-396.

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-3

УДК 378.4:004.358]:316.728

VIRTUAL UNIVERSITY: EDUCATION AS A LIFESTYLE

ВІРТУАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ОСВІТА ЯК СТИЛЬ ЖИТТЯ

D. Svyrydenko

V. Kyvliuk

Urgency of the research. The introduction of lifelong learning is an urgent need for human survival in the context of a modern civilization that seeks sustainable development or coevolution with nature. It is substantiated that objective processes of social development influence for reform and innovative updating of educational technologies. The virtual university is such resource that allows us to solve the maximum of the tasks of educational development with minimal investment.

Target setting. Implementation of the virtual university idea is an important issue of contemporary education discourse. This process contains a complex of problems of legal, psychological, economic, pedagogical and social nature. Realization of any idea, even under unequivocal justification of its importance and expediency, requires a harmonization of huge amount of detail. Searching for the optimal model of the virtual university together with the necessity to fit it into the general context of the social and political structure of a particular region, state, educational space as such is also a complex and ambiguous issue.

Actual scientific researches and issues analysis. K. Edwards analyzes the advantages and disadvantages of a virtual university, which is a natural link in the evolution. L. Vlaceanu and J. L. Davies discover the transformation of classical university into virtual. S. Guri-Rosenblit

Актуальність дослідження. Впровадження навчання впродовж життя – це нагальна потреба виживання людини в контексті сучасної цивілізації, яка прагне до сталого розвитку чи коеволюції із природою. Логічно стверджувати, що об'єктивні процеси соціального розвитку впливають на реформування та інноваційне оновлення освітніх технологій. Віртуальний університет – це такий ресурс, який дозволяє вирішити максимум завдань розвитку освіти з мінімальними вкладеннями.

Постановка проблеми. Реалізація ідеї віртуального університету є важливим питанням для сучасного освітнього дискурсу. Цей процес містить комплекс проблем правового, психологічного, економічного, педагогічного та соціального характеру. Реалізація будь-якої ідеї, навіть при однозначному обґрунтуванні її важливості та доцільності, вимагає гармонізації величезної кількості деталей. Пошук оптимальної моделі віртуального університету, разом із необхідністю вписати її у загальний контекст соціальної та політичної структури певного регіону, держави, освітнього простору також є складним і неоднозначним питанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. К. Едвардс аналізує переваги та недоліки віртуального університету, який він вважає природною ланкою еволюції. Л. Влачану та Дж. Л. Девіс досліджують перетворення класичного університету у віртуальний. С. Гурі-Розенбліт піддає аналізу моделі

distinguishes models of distance education at a virtual university. F. Terrazas-Arellanes, L. Strycker, E. Walden, and A. Gallard discover the problem of the 21st century skills formation at the virtual university. The features of organization of the cloud-based educational and research environment were researched by Ukrainian researchers (V. Bykov, A. Hurzhii, O. Spirin, M. Shyshkina and others).

The research objective. The authors aimed to discover the problem of rethinking the role and content of educational processes through the prism of forming a virtual university concept as a lifelong-learning strategy implementation.

The statement of basic material. The concept of the virtual university is relatively new and it is necessary to distinguish a number of contradictory points in its verification. Firstly, it is the quality of the education received. The problem of educational process content at the virtual university, organization of control and level of accomplished tasks, issues of intellectual abilities and critical thinking development, reflexivity of consciousness are the subject of heated discussions of both the supporters and opponents of the virtual university idea. Secondly, there is the question of the way of thinking. The virtual space involves a network mode of organization characterized by openness of the structure, poly-variability of determination and expediency of modal logic. The phenomenon of virtual university is the result of responding to the needs of social transformation. In such model, the content of the social roles of the teacher and the student changes significantly. The competence of the modern teacher is not limited to knowledge. After all, the most experienced academician is not able to absorb all the information in a certain science, and obviously loses in the volume of assimilated information to any search engine.

дистанційної освіти у віртуальному університеті. Ф. Терразас-Арельянес, Л. Стрікер, Е. Уолден та А. Галлард розкривають проблему формування навичок 21 століття у віртуальному університеті. Особливості організації хмарного освітнього та дослідницького середовища досліджували українські автори (В. Биков, А. Гуржій, О. Спірін, М. Шишкіна та інші).

Постановка завдання. Автори ставлять за мету дослідження проблеми переосмислення ролі та змісту освітніх процесів крізь призму формування концепції віртуального університету як реалізації стратегії навчання впродовж життя.

Виклад основного матеріалу. Поняття віртуального університету є відносно новим, у якому наявний ряд суперечливих моментів, цікавих для дослідження. По-перше, це якість отриманої освіти. Проблема змісту навчального процесу у віртуальному університеті, організація контролю та рівень виконуваних завдань, питання інтелектуальних здібностей та розвитку критичного мислення, рефлексивності свідомості є предметом бурхливих дискусій як прихильників, так і противників ідеї віртуального університету. По-друге, питання про спосіб мислення. Віртуальний простір передбачає мережевий режим організації, що характеризується відкритістю структури, полі-мінливістю детермінації та доцільністю модальної логіки. Феномен віртуального університету є результатом реагування на потреби соціальної трансформації. У такій моделі зміст соціальних ролей викладача та учня суттєво змінюється. Компетенція сучасного вчителя не обмежується знаннями. Адже найдосвідченіший академік не здатний засвоїти всю інформацію певної науки і, очевидно, програє в обсязі асимільованої інформації будь-якій пошуковій системі.

Conclusions. *The main problem of modern education lies in the fundamental inability of a specialist perfect preparation to the changing social and cultural context and impossibility to predict the state of technologies, even in the near future. In addition, contradiction between understanding of learning as a business proposal in response to available demand, or a profitable investment in future social and economic well-being and traditional ideas of education as formation of a personality in accordance with a cultural model and ideal leads to a general trend of dehumanization of education. Solution of this contradiction by a volitional choice is impossible. The fact is that virtualization of learning is already taking place. Therefore, we consider that learning should be understood as a way of life of a modern person. The virtual university is an adequate and effective model of formation of the 21st century skills requested by our dynamic society.*

Keywords: *virtual university, lifelong learning, visualization of culture, virtualization of everyday practices, 21st century skills.*

Висновки. *Основна проблема сучасної освіти полягає у принциповій нездатності фахівця досконало підготуватися до мінливого соціального та культурного контексту та неможливості передбачити стан технологій навіть у найближчому майбутньому. Крім того, суперечність між розумінням навчання як ділової пропозиції у відповідь на наявний попит чи вигідним вкладенням у майбутнє соціальне та економічне благополуччя та традиційними ідеями освіти як формування особистості відповідно до культурної моделі та ідеалу призводить до загальної тенденції дегуманізації освіти. Розв'язання цього протиріччя вольовим вибором неможливе. Справа в тому, що віртуалізація навчання вже відбувається. Тому ми вважаємо, що навчання слід розуміти як спосіб життя сучасної людини. Віртуальний університет є адекватною та ефективною моделлю формування навичок 21 століття, попит на які формує сучасне динамічне суспільство.*

Ключові слова: *віртуальний університет, навчання впродовж життя, візуалізація культури, віртуалізація повсякденних практик, навички 21 століття.*

Urgency of the research. Scientific and technological progress is fundamentally changing the world, the human and the strategies of their interaction. The social space of culture is not only a result of human creativity explication, but also a significant factor of determinant influence on consciousness, motivation and activity, methods of communication and self-identification of the person.

The fundamental method of connecting the human with the world is knowledge. It is logical that with the change of context, the corresponding transformations take place in the nature and in the means of this connection. The modern world feels the forced influence of the so-called information technologies, which embody the idea of time and space plasticity, linearity of determination and means of identification. Therefore, knowledge is becoming more and more important in the strategy of interaction with the rapidly changing world. Such knowledge a priori cannot be fragmentary and chaotic. Hence there is the need for understanding cognition as training, systematic and consistent process that is education. Consequently, organization of effective education system, which would include lifelong learning, is a prerequisite for a successful adaptation of a person to the monumental and massive construction

of contemporary culture.

Obviously, the pace of civilization development is accelerated in a super-fast mode. On the other hand, the traditional and bureaucratized system of education around the world does not have enough time to react either to predict the content of knowledge and skills demanded by technology and society. This causes at least two problems.

Firstly, the process of education should be understood as open and fundamentally not complete. And this means different way of educational process organization, new content of the courses and ways of communication between the teacher (tutor) and the student. Secondly, the problem of optimizing communication and interaction of the defined actors is urged by the necessity of some technical devices. Technical possibilities of such connection exist and are widely used. This, of course, is a web 2.0 based on computer network.

Target setting. Organization of the educational process with the help of the latest technologies is a more disputable issue. A virtual university should be considered as an optimal interaction way of the participants of educational process. Appropriateness of its operation is explained by a relative autonomy of the actors involved. This autonomy is represented by:

- variation of time-spatial localization (geography of location, time-table and time spent do not have a significant influence on the education process and results);
- plasticity of the contents of the educational process, a separate discipline, types of works, etc.;
- heuristicity of the educational process, based on a greater autonomy of those who study;
- a successful combination of academic excellence of a traditional university as a competent source of knowledge and access to training for a wide range of concerned parties.

So, we have some reasons to consider the phenomenon of the virtual university as the most successful way of lifelong learning organization. But the concept of the virtual university is relatively new in pedagogy and it is necessary to distinguish a number of contradictory points in its verification. Firstly, it is the quality of the education received. Access to information does not mean mastering it, transforming its content into the quality of personal knowledge and competences. Therefore, the problem of educational process content at the virtual university, organization of control and level of accomplished tasks, issues of intellectual abilities and critical thinking development, reflexivity of consciousness are the subject of heated discussions of both the supporters and opponents of the virtual university idea.

Secondly, there is the question of the way of thinking. Classical rationalism produces a corresponding systemically structured and logically deterministic methodology of cognition and education. The virtual space involves a network mode of organization characterized by openness of the structure, poly-variability of determination and expediency of modal logic. In view of this, the problem of scientific knowledge demarcation is attached to an extremely broad social context. A kind of a “crusade” of professional psychologists against the diversity of coach trainers, esoteric scientists, apostles and prophets of spiritual enlightenment and so on can be an illustration of this problem relevance. In addition, the issue of the type and way of thinking leads

to an important philosophical question about the essence of mind and consciousness: either the center of thinking is, respectively, its creator and dominant intellectual life, or the mind and consciousness are an instrument, a function of thinking, an operating system of intelligence activities.

Implementation of the virtual university idea is also important. And this process contains a complex of problems of legal, psychological, economic, pedagogical and social nature. Realization of any idea, even under unequivocal justification of its importance and expediency, requires a huge amount of detail and agreement. Searching for the optimal model of the virtual university together with the necessity to fit it into the general context of the social and political structure of a particular region, state, educational space as such is also a complex and ambiguous issue. We stand at the standpoint, that virtual ontologies could be the methodology for understanding of the general processes take place as well as in the sphere of higher education at the 21st century [20].

Taking into account all of these factors, the problem of rethinking the role and content of educational processes through the prism of forming a virtual university concept as a lifelong-learning strategy implementation is an extremely urgent issue demanded by contemporary social culture.

Actual scientific researches and issues analysis. This research problem is of considerable interest and a lively polemic of a number of thinkers around the world. Guzmán-Valenzuela C. (2018) provides a typology of modern universities by the following criteria: tasks, methods of obtaining knowledge, pedagogical activity. According to these parameters, the author distinguishes four types of universities: expert, non-elite, entrepreneurial and revolutionary. The main thing in the expert university is the discipline and consistency of mastering knowledge: In the expert university, the predominant teaching approach focuses on disciplinary knowledge. The role of the university is to produce this knowledge, and the teaching task is focused on transferring disciplinary frameworks and bodies of knowledge to students. Teachers take on the role of educating students to become professionals in a specific disciplinary field [6]. According to the author, non-elite universities perform the function of social elevator, that is, allow poor citizens through their own efforts and abilities to positively change their social status: “In non-selective private universities, with the majority of the students enrolling from the lower socio-economic classes, the pedagogical situation has become challenging for teachers since they have had to respond to students’ different learning needs. In such universities, teachers have to take on palliative roles” [6, p. 5].

Entrepreneurial universities are product-oriented: “The entrepreneurial university provides students with skills that enable them to be autonomous, strategic, innovative competitive and, indeed, entrepreneurial. Students in this kind of university, who are paying high tuition fees, have rising expectations about their education. In pedagogical terms, there is a technical-instrumental vision in which the acquisition of self-sufficient practical skills that enable students to gain employability in a competitive market is key” [6, p. 6]. The author considers such diversity inappropriate. Therefore, it justifies the need for their complex combination, because such solution requires by existing social transformations.

L. Vlaceanu and J. L. Davies (2001) call such regularities of transformation of classical university into virtual: “When examined closely, conventional and newly emerging virtual universities provide contrasts. Two

alternatives appear. First, they are considered separate products of different historical contexts, thus technologically, culturally, and educationally as different as the time and space these epochs might imply. Subsidiary to this thesis is the reality that traditional universities are faced with both the end of their monopoly in delivering knowledge and the need to transform themselves institutionally in order to face new demands and developments. The emerging virtual universities are, from this perspective, simply an alternative type of higher education that relies heavily on the new ICTs. The second contrast has two variants. On the one hand, emphasis is placed on the fact that conventional universities are being permanently challenged by new developments, including technological developments, and that they have emerged from these challenges in better and stronger shape. The single implication of this thesis is that whatever the new higher education institutional developments resulting from technological change may be, conventional universities are here and will remain with us for the foreseeable future. They will assimilate those newly emerging technological developments within their structures and functioning, according to their well-established inner logic" [18, p. 279]. The authors believe, that the interaction between virtual and classical universities is in accordance with the following problems: accelerating changes in society and education, the ability to complement the classical university with virtual, institutional changes in education, the quality of education.

Edwards K. (2001) analyzes the advantages and disadvantages of a virtual university, which is a natural link in the evolution: "The attainment of an appropriate market size will depend either on a large scope for distance learning or on the collaboration of several universities in sharing the courses. Even then, the initiative will probably require start-up funding, which generally only governments are likely to provide. Such funding has been provided in the United Kingdom where specific government funds have been made available for consortia of universities to work together to prepare such material. The funding had one important qualification attached, which was that any material produced must be freely available to all universities supported by public funds. But while the project produced some excellent results, the uptake across the system has been disappointing. There has been a clear demonstration of the "NIH" syndrome – the "not invented here" attitude among many faculty members!" [4, p. 606]. The most serious concern is the virtual format of education in the field of the humanities. But such fears are unfounded. If the classical system of teaching the humanities is focused on the content of learning, then the virtual seeks to form the skills of students effective independent learning.

Guri-Rosenblit S. (2001) distinguishes five models of distance education at a virtual university. Namely, single-mode distance platforms, dual and mixed universities, advanced training centers and new technology centers: "Distance teaching at university level is currently provided through at least five major organizational models: (1) single-mode distance teaching universities; (2) dual- and mixedmode universities; (3) extension systems; (4) consortia-type ventures; and (5) new technology-based universities" [5, p. 489]. The author proves the inevitable nature of changes in the content of the potential audience of consumers of educational services, changes in the infrastructure of universities, qualitatively new functions of the manager and teacher of the virtual university, the globalization of education: "The discussion on future trends in the academic world will relate to five domains: (1) potential student

constituencies; (2) new roles for the academic faculty; (3) new forms of knowledge generation and delivery; (4) the restructuring of the organizational infrastructures of universities; and (5) the impact of globalization on higher education markets” [5, p. 494].

L. Ling and P. Ling (1998) substantiate the significant socio-cultural mission of the virtual university: “The new discourse of universities and education which is based upon the corporate and the technological virtual world, constitutes a new form of political struggle and is reflected in the new discourse of education and of universities where privilege is given to meanings which focus upon productivity, technological cleverness and rationalization of resources” [9, p. 38]. This approach resonates with the ideas, formulated by W. Mozgin [10].

The problem of virtual university is closely connected with the problem of online education and one’s methodological support. The features of organization of cloud-based educational and research environment were researched by the serious of famous Ukrainian researchers (V. Bykov, S. Vernygora, A. Hurzhii, L. Novohatko, O. Spirin and M. Shyshkina) [3]. N. Myronchuk discovered the peculiarities of self-organization processes at the educational environment, based on the modern ICT tools [11]. From the side of international researchers, mentioned problems were discussed by F. Terrazas-Arellanes, L. Strycker, E. Walden, and A. Gallard through the problem of the 21st century skills formation [15]. From the other side, some researchers postulate the position, that critical thinking is the corner-stone of the 21st century education and skills, tryin to substantiate this approach [19]. Other famous researches (F. Siddiq, P. Gochyyev and M. Wilson) try to underline, that ICT in higher education produces the challenges of the changes of the everyday practices which should be predicted and adopted in the regulations of online politics globally [14].

But most of the phenomena studied, related to the notion of the virtual university, are in the stage of formation and justification. Therefore, the sense of virtual university as a solution of life-long learning strategy is required.

The research objective. The authors aimed to discover the problem of rethinking the role and content of educational processes through the prism of forming a virtual university concept as a lifelong-learning strategy implementation.

Tasks:

1. To analyze social and cultural preconditions for virtual university origination.
2. To study basic conceptual features of the virtual university and the principles of its creation.
3. To determine the content and efficiency of degree standing on the innovative principles and methods of training suitable for application at the virtual university.
4. To analyze the potential of the virtual universities to be the effective tools of formation of the 21st century skills for students.

The statement of basic material. Virtualization of modern social and culture space should be regarded as accomplished, but not a complete fact. In order to describe the scale of the occurring processes more fully, we would like to give a series of statistical data:

1. Over the past 16 years, the growth of the virtual distance learning

services market has increased significantly (approximately 9 times).

2. About 77% of organizations of different property types in the United States offer web training as an approach to solving the problem of advanced training.

3. Application of virtual distance learning technology has led to an increase in the profit of 42% of organizations.

4. More than 67% of associations offer portable e-learning in one form or another.

5. 99% of distance courses users are convinced that virtual learning has helped them to improve their education and competencies.

6. The market for e-learning services is expected to reach \$ 37.6 billion by 2020.

7. The ratio of profitability between the traditional system of education and virtual learning is 75:1.

8. By 2019 video (as a means of transmitting information) will have accounted for 80% of the total web activity [7].

In our view, a more embossed view of the scale of transformation of the global higher education area may be a reference to the concept of a mega-university. These big virtual universities (or university consortia) are educational institutions, that have more than 100,000 students, whose training is, of course, difficult to implement without switching to a virtual university model. According to the analysis of the largest university (students number as of 2019), there are more than 70 mega-universities in the world, among which the following five universities are leaders in the number of students: Indira Gandhi National Open University, India (4.9 million students); California Community College System, USA (2.1 million students); National University, Bangladesh (2.0 million students); Anadolu University, Turkey (1.9 million students); Islamic Azad University, Iran (1.5 million students) [16].

Virtual mega-universities, while minimizing the need for students to be physically present at the university in the learning process, also address important issues of academic migration and brain drain from less developed countries to more developed ones [13]. In general, in today's educational discourse, there are the debates about the role of higher education not only in meeting the needs of the promising labor market. The problem is in meeting the requirements of the new balance of power in the current century: higher education is increasingly perceived as a tool for solving intercultural contradictions, preparing of active citizens, ensuring sustainable development, conflict-free coexistence, etc. [2].

Consequently, we have some reason to assert that the share of virtual learning is very significant. From the point of view of economic factors, virtual learning is extremely cost efficient, effective in solving urgent problems and it demonstrates a galloping growth rate. In addition, the general social, cultural and civilizational tendency to accelerate the dynamics of various processes (training, technology development, production intensity and a variety of challenges and problems that need to be addressed: from existential to environmental, etc.) leads to a spectacular cultural shift.

As you know, the culture of Antiquity is a culture of voice, and the words that sound (the poems by Homer and Hesiod, democracy and rhetoric, the ancient tragedy and the stoic lecton). The culture of the Middle Ages is the cult and authority of the written word, text and author. The tradition of sense-

making through an artistic image, initiated by Modernism, leads to visualization of modern culture. It is therefore clear, that the technical capability of producing and translating content through visualization is widely used in communication in general and in teaching in particular. So, O. Kyvliuk writes about this situation: "With informatization deepening of all the spheres of society's activity, virtual education is expanding. It is a kind of education, the technological basis of which is information and communication and digital technologies" [8, p. 26].

We need some social intelligence in "faceless" virtual reality. That is why modern authors pay more attention to the development of this concept, that is an ability to understand people's behavior correctly. This ability is necessary for effective interpersonal interaction and successful social adaptation, and was introduced into the psychology by E. Thorndike in 1920 to refer to "foresight in interpersonal relationships" [12, p.12]. "Foresight" in public relations is a manifestation of systemic strategic thinking and a high level of reflection. It is important that the skills of social interaction in such aspect should be worked out to the level of perfection and skillfulness. However, the following question arises: How and under what conditions should "social intelligence" be formed in the modern information society, and even more, is the virtual university capable of solving such problems? On the one hand, formation of "button culture", Internet lifestyle community and virtual reality leads to solitude and anomy of personality. On the other hand, modern technologies give such communication opportunities for which geometry of space and distance is not a problem, but a task that is being successfully solved. Therefore, we consider it necessary to analyze the concept of the virtual university regarding the ability to form competencies that are demanded by the modern labor market.

In contemporary educational research, authors often appeal to the concept of lifelong learning, which is a meta-concept as of today. It can be adequately interpreted only in its partial projections for specific tasks of specific research. In our view, the analysis of the capabilities of virtual universities on the background of the dynamic development of national educational systems, can be evaluated through the prism of their ability to provide the formation of 21st century skills in students. As a result of this analysis, the virtual university has to prove itself or as an effective model of development of these skills (providing its own social role in socio-cultural dynamics), or, to get features that may indicate its somewhat marginal status in the implementation of students' preparation tasks for future active inclusion in a new type of society.

The detailed list of the mentioned skills is a matter of discussion, but UNESCO succeed to identify the stable 'core' of the 21th century skills: "Different organizations, including also partnerships and consortia, have defined and endorsed core competences/skills frameworks using different foci, emphases, groupings and terminologies. Most frameworks seem to converge on a common set of 21st century skills or competences, namely: collaboration; communication; Information and Communication Technology (ICT) literacy; and social and/or cultural competencies (including citizenship)" [17]. The question on connection between online education and 21th century skills was central for the series of researches. The empirically-based studies (using experimental and control groups of students), demonstrated that online learning help student to develop their skills needed by the contemporary and future social situation. We would like to note that the virtual university

produces a new model of learning. In this context learning consists of the following components: instruction, self-education, interaction.

Following the instructions is necessary for access and operational activity in the virtual space of the learning resource. And it also forms a kind of algorithmic thinking, which is absolutely necessary for technological processes implementation.

Self-education is, first of all, is a self-study. For the success of this process, there must be certain prerequisites: stable motivation, critical and analytical thinking skills, self-discipline, sufficient level of elementary education and the skills of performing educational tasks. It is clear that application of virtual learning is appropriate at a certain stage of education, but not at the initial stage. And the virtual university itself mainly justifies the use of a mixed, hybrid type of training. Such a restrained position is grounded. Indeed, even in the context of the information society, personality formation and inclusion in the culture take place according to the ancient principle of *paideia*, the topicality and significance of which have been considered in a number of scientific articles and monographs [1, p. 15]. However, the significance and value of self-education should also not be diminished. The well-known scholar Tom Aquinas wrote about importance of self-education and it is difficult to overestimate the importance of self-education under the modern conditions of rapid informational growth. Therefore, virtual learning is, perhaps, the best way to organize self-education at an elder age.

And, finally, there is the third component – interaction. This interaction is, in essence, communication, but extremely rationalized and de-personalized. It is difficult to call this type of communication interaction, because it is not about the emotional, empathic or personal level of interaction. The participants of virtual learning interaction are united by a single purpose, an idea of the result. These futurological intentions and aspirations, when setting the priority of the activity purpose, respectively diminish attention to the means or concomitant factors of its achievement. Therefore, such interaction is, in essence, pragmatic. And “social intelligence” in this context should be understood in three ways: first, as the ability to assess and respond adequately to the manifestations of the emotional components of communication, and secondly, as the ability to build purposeful activity in communications of different nature; thirdly, as a creative and individualized ability to establish communication with different partners.

The phenomenon of virtual university is the result of responding to the needs of social transformation. In such model, the content of the social roles of the teacher and the student changes significantly. The competence of the modern teacher is not limited to knowledge. After all, the most experienced academician is not able to absorb all the information in a certain science, and obviously loses in the volume of assimilated information to any search engine. In such situation, not the volume of information, but the systematic comprehension, that is, the quality of ownership is crucial. In other words, the modern teacher is not an oracle of in-depth knowledge, but a coordinator and guide in a huge information space.

The role of the student is also changing. His task is not so much to master the baggage of knowledge, but to master the technique of interpretation of certain semiotic spheres, some branches of science and technology.

Such rules of engagement are driven by the needs of the global economy,

where the condition for survival is to be able to change. Therefore, a virtual university is a complex of educational services that can prepare for a dynamic environment as many subjects as possible. Its main advantage is the availability of educational services, which is achieved by a new type of educational institution infrastructure.

Conclusions. The main problem of modern education lies in the fundamental inability of a specialist perfect preparation to the changing social and cultural context and impossibility to predict the state of technologies, even in the near future. This implies a certain devaluation of the social value of higher education. The theory of connectivity and network learning contains the potential sufficient to form the required minimum of awareness. But inclusion in these communication processes of an educational nature does not guarantee the mastery of critical thinking skills. In addition, contradiction between understanding of learning as a business proposal in response to available demand, or a profitable investment in future social and economic well-being and traditional ideas of education as formation of a personality in accordance with a cultural model and ideal leads to a general trend of dehumanization of education. Solution of this contradiction by a volitional choice is impossible. It should be regarded as a dialectical contradiction. After all, on the one hand, education is the only non-automated kind of human activity and it proves expediency of the traditional system of education. On the other hand, it is impossible “not to notice” changes caused by the development of technologies. It is impossible not to react to these changes because the interaction of the man with the world of nature and social culture is inevitable. The fact is that virtualization of learning is already taking place. The way of “demonizing” virtual technologies is at least not productive. A modern university can arrogantly stand on the sidelines of such social culture movement. Then the question of the need for its existence will become increasingly acute and ambiguous. But the university can become the flagship of the process of informatization and virtualization of learning, preserve traditions and values of academic education, significantly expand the educational space and be a successful business project.

Thus, under the conditions of the information society, it is, at least, not rational to deprive an adult person of the opportunity to study. Therefore, we consider it sound to understand learning as a way of life of a modern person. In addition, as statistics eloquently state, there is a direct link between the level of education and the level and duration of life. And the virtual university is the most optimal form of the educational process organization in this context. The virtual university is an adequate and effective model of formation of the 21st century skills requested by our dynamic society.

References:

1. Bazaluk, O 2017. ‘The Strategies of Systematization of the Theories of Education. The Main Meaning and Features of the Theories of Education of Plato’s and Isocrates’ Lines’, *Future Human Image*, Vol. 7, p. 11-27.
2. Binhas, A 2019. ‘Shared Living in Israel – Higher Education as an Agent of Change in a Conflicted Society’, *Ukrainian Policymaker*, Vol. 5, p. 17-23. Available from: <<https://doi.org/10.29202/up/5/2>>. [11 December 2020].
3. Bykov, V, Vernygora, S, Hurzhii, A, Novohatko, L, Spirin, O & Shyshkina, M 2019. ‘The design and use of the open cloud based learning and research

- environment of a university', Vol. 74, № 6, p. 1-19. Available from: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3499>>. [15 December 2020].
4. Edwards, K 2001. 'Virtual Versus Classical Universities: Liberal Arts and Humanities', *Higher Education in Europe*, Vol. 26, № 4, p. 603-607. Available from: <<https://doi.org/10.1080/03797720220141942>>. [15 December 2020].
5. Guri-Rosenblit, S 2001. 'Virtual Universities: Current Models and Future Trends', *Higher Education in Europe*, Vol. 26, № 4, p. 487-499. Available from: <<https://doi.org/10.1080/03797720220141807>>. [18 December 2020].
6. Guzmán-Valenzuela, C 2018. 'Universities, knowledge and pedagogical configurations: Glimpsing the complex university', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 50, № 1, p. 5-17. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1313717>>. [15 December 2020].
7. Jasmini, V 2017. *Online learning statistics and trends. eLearning industry*. Available from: <<https://elearningindustry.com/online-learning-statistics-and-trends>>. [20 December 2020].
8. Kyvliuk, OP 2012. 'Virtualization of the educational space as a pragmatic component of the development of information pedagogy', *Vyshcha osvita Ukrainy. Teoretychnyy ta naukovo-metodychnyy chasopys*, № 1, p. 25-30.
9. Ling, L & Ling, P 1998. 'The virtual university: To be and not to be', *Melbourne Studies in Education*, vol. 39, № 1, p. 27-42. Available from: <<https://doi.org/10.1080/17508489809556308>>. [18 December 2020].
10. Mozhgin, W 2019. 'The Condition of a Modern University – Is There a Problem?', *Future Human Image*, Vol. 11, p. 56-65. Available from: <<https://doi.org/10.29202/fhi/11/6>>. [20 December 2020].
11. Myronchuk, N 2020. 'Information and communication technologies as a means for the educational process actors' self-organization', *Information Technologies and Learning Tools*, Vol. 75, № 1, p. 202-211. Available from: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.2537>>. [20 December 2020].
12. Oliynyk, VV 2010. Theoretical and methodical principles of development of system of increase of professional and technical education on the base of distant technologies: study manual, Kyiv: NAES of Ukraine, UEM.
13. Savenkova, L & Svyrydenko, D 2018. 'Academic Mobility and Academic Migration Issues: The Case of Ukrainian Higher Education', *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*, № 13, p. 57-65. Available from: <<https://doi.org/10.31392/iscs.2018.13.057>>. [11 December 2020].
14. Siddiq, F, Gochyyev, P & Wilson, M 2017. 'Learning in Digital Networks – ICT literacy: A novel assessment of students' 21st century skills', *Computers & Education*, Vol. 109, p. 11-37. Available from: <<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.014>>. [15 December 2020].
15. Terrazas-Arellanes, F, Strycker, L, Walden, E & Gallard, A 2017. 'Teaching with Technology: Applications of Collaborative Online Learning Units to Improve 21st Century Skills for All', *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, Vol. 36, Issue 4, p. 375-386.
16. *The Largest Universities in The World by Enrollment*. Available from: <<https://www.worldatlas.com/articles/universities-with-the-largest-enrollments-in-the-world.html>>. [11 December 2020].
17. *Twenty-first century skills (UNESCO)*. Available from: <<http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/t/twenty-first-century-skills>>. [16 December 2020].
18. Vlasceanu, L & Davies, JL 2001. 'Virtual and Classical Universities between Complementarity and Contrast', *Higher Education in Europe*, Vol. 26, Issues 4,

- p. 475-485. Available from: <<https://doi.org/10.1080/03797720220141799>>. [15 December 2020].
19. Wardani, D, Martono, T, Pratomo, L, Rusydi, D & Kusuma, D 2019. 'Online Learning in Higher Education to Encourage Critical Thinking Skills in the 21st Century', *International Journal of Educational Research Review*, Vol. 4, Issue 2, p. 146-153. Available from: <<https://doi.org/10.24331/ijere.517973>>. [15 December 2020].
20. Zou, C & Gao, W 2019. 'Virtual Ontology: To the Question of New World Order', *Philosophy and Cosmology*, Vol. 23, p. 53-61. Available from: <<https://doi.org/10.29202/phil-cosm/23/5>>. [15 December 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-4

УДК УДК 37.014.5:316.7"20"

**ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТИ ЯК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
ЛЮДИНИ ДО ЖИТТЯ ПІД ВПЛИВОМ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
ДИНАМІКИ ХХІ СТОЛІТТЯ**

*TRANSFORMATION OF EDUCATION AS A SYSTEM OF PREPARING A
PERSON FOR LIFE UNDER THE INFLUENCE OF SOCIO-CULTURAL
DYNAMICS OF THE XXI CENTURY*

M. I. Kit

Актуальність теми дослідження. Соціокультурна динаміка, характерна для сучасної глобально-інформаційної цивілізації, ставить перед людиною нові виклики. На багато з них неможливо відповісти без потужного особистісно-освітнього базису. Освіта постає як ключовий елемент підготовки людини в новій соціокультурній та цивілізаційно-інформаційній реальності.

Постановка проблеми. Перша третина ХХІ століття характеризується низкою економічних, політичних та соціокультурних змін, сукупність яких формує новий, ще не до кінця розгаданий виклик системі підготовки людини до життя засобами освіти. Завершення освіти індустріального суспільства й начало освіти суспільства інформаційного формують нові виклики до освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні тенденції трансформації будь-якого соціального явища змінюються з надзвичайно динамічною та

Urgency of the research. The socio-cultural dynamics that characterize the modern global information civilization pose new challenges for human being. Many of them cannot be answered without a strong personal and educational base. Education is emerging as a key element of human preparation in the new socio-cultural and civilizational-informational reality.

Target setting. The first third of the XXI century is characterized by a number of economic, political and socio-cultural changes, the combination of which forms a new, not yet fully solved challenge to the system of preparing people for life through education. The completion of the education of the industrial society and the beginning of the education of the information society form new challenges to the education of Ukraine.

Actual scientific research and issues analysis. Current trends in the transformation of any social phenomenon are changing with extremely dynamic and unpredictable

непередбачуваною темпоральністю. Це викликає необхідність постійної концептуальної рефлексії щодо базових світоглядно-філософських та аксіологічних параметрів аналізу таких явищ. В освітологічній, філософсько-освітній літературі українських дослідників є суттєвий доробок, зокрема, важливо відмітити праці таких науковців, як В. Андрущенко, В. Бондар, В. Бех, О. Висоцька, В. Горлинський, Т. Десятов, О. Кивлюк, В. Кремень, В. Огнев'юк, Л. Маргуліна, В. Маслов, Я. Мельник, М. Михальченко, В. Молодиченко, Т. Сігіда, О. Співаковський, О. Якимчук та ін. Нові глобально-цивілізаційні обставини створюють актуальне підґрунтя для подальшого вивчення проблематики трансформації освіти в рамках нової соціокультурної динаміки.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у концептуально-теоретичному аналізі загальних характеристик соціокультурної динаміки ХХІ століття як основного чинника формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кардинальні зміни світового порядку, нові тенденції в економіці, культурі, політико-правових відносинах потребують перегляду парадигмальних підвалів освіти у ХХІ сторіччі. Вирішення даної проблеми є надактуальним завданням, оскільки система освіти забезпечує формування громадянських, професійних, моральних та інших якостей, що сприяють становленню особистості як члена певної соціальної спільноти.

Тісний взаємозв'язок цінностей і процесу формування ціннісних орієнтацій із освітніми практиками є однією з найважливіших базових констант взаємозумовлення освіти та духовних цінностей. Намагаючись виокремити та пояснити основні тенденції соціокультурних змін у ХХІ сторіччі, науковці послуговуються декількома базовими теоретичними

temporality. This necessitates constant conceptual reflection on the basic worldview, philosophical and axiological parameters of the analysis of such phenomena. There is a significant achievement in the educational, philosophical and educational literature of Ukrainian researchers, in particular, it is important to note the works of such scientists as V. Andrushchenko, V. Bondar, V. Bekh, O. Vysotska, V. Gorlinsky, T. Desyatov, O. Kyvliuk, V. Kremen, V. Ognevuyuk, L. Margulina, V. Maslov, J. Melnyk, M. Mykhalchenko, V. Molodychenko, T. Sigida, O. Spivakovsky, O. Yakymchuk and others. New global-civilizational circumstances create a relevant basis for further study of the transformation of education in the new socio-cultural dynamics.

The research objective. The purpose of the study is a conceptual and theoretical analysis of the general characteristics of socio-cultural dynamics of the XXI century as a major factor in the formation of a new system of human preparation for life through education.

The statement of basic materials. Radical changes in the world order, new trends in the economy, culture, political and legal relations require a revision of the paradigmatic foundations of education in the XXI century. Solving this problem is a very important task, because the education system provides the formation of civic, professional, moral and other qualities that contribute to the formation of the individual as a member of a particular social community.

The close relationship between values and the process of forming value orientations with educational practices is one of the most important basic constants of the interdependence of education and spiritual values. Trying to identify and explain the main trends of socio-cultural change in the XXI century, scientists use several basic theoretical models, which in turn allows

моделями, що у свою чергу дозволяє побачити можливі напрямки оновлення освітньої системи.

Низка нових соціокультурних феноменів у XXI сторіччі потребують свого подальшого наукового осмислення та з'ясування їх впливу на освітні процеси.

Висновки. Соціокультурна динаміка XXI століття є одним з базових чинників формування нової системи освіти та характеризується різноманітними (іноді суперечливими) тенденціями та особливостями. На сучасному етапі розвитку культурно-цивілізаційних систем поступово переформатовуються освітні системи країн (України також) під впливом демократизації, глобалізації, інформатизації, національно-культурного відродження, євроінтеграційних процесів тощо.

Ключові слова: освіта, соціокультурна динаміка, глобальна цивілізація, трансформація освіти

us to see possible directions for updating the educational system.

Number of new socio-cultural phenomena in the XXI century need their further scientific understanding and clarification of their impact on educational processes.

Conclusions. Socio-cultural dynamics of the XXI century is one of the basic factors in the formation of a new education system and is characterized by various (sometimes contradictory) trends and features. At the present stage of development of cultural and civilizational systems, the educational systems of countries (Ukraine as well) are gradually being reformatted under the influence of democratization, globalization, informatization, national and cultural revival, European integration processes, etc.

Keywords: education, socio-cultural dynamics, global civilization, transformation of education.

Актуальність теми. Соціокультурна динаміка, характерна для сучасної глобально-інформаційної цивілізації, ставить перед людиною нові виклики. На багато з них неможливо відповісти без потужного особистісно-освітнього базису. Освіта постає як ключовий елемент підготовки людини в новій соціокультурній та цивілізаційно-інформаційній реальності.

Постановка проблеми. Перша третина XXI століття характеризується низкою економічних, політичних та соціокультурних змін, сукупність яких формує новий, ще не до кінця розгаданий виклик системі підготовки людини до життя засобами освіти. Мова йде про завершення освіти індустріального суспільства й начало освіти суспільства інформаційного, про необхідність становлення та розвитку нової філософії освіти, параметри якої проглядаються як відповідь на виклики нового повороту світової соціокультурної динаміки, а також глобальних змін, що характеризують внутрішні процеси новостворених постсоціалістичних держав. Виклики до освіти України формують з одного боку, такі світові процеси, як глобалізація, інформаційна революція, демократизація та соціальна турбулентність, з другого – становлення ринкових відносин, формування політичної системи пострадянського штибу, входження в систему міжнародних відносин тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Контури розвитку освіти, що формується в наші дні, досліджені ще не достатньо повно. Справа в тому, що сучасні тенденції трансформації будь-якого соціального явища змінюються з надзвичайно динамічною та непередбачуваною

темпоральністю. Це викликає необхідність постійної концептуальної рефлексії щодо базових світоглядно-філософських та аксіологічних параметрів аналізу таких явищ. В освітологічній, філософсько-освітній літературі українських дослідників є суттєвий доробок. Зокрема, важливо відмітити праці таких вчених, як В. Андрущенко, В. Бондар, В. Бех, О. Висоцька, В. Горлинський, Т. Десятов, О. Кивлюк, В. Кремень, В. Огнев'юк, Л. Маргуліна, В. Маслов, Я. Мельник, М. Михальченко, В. Молодиченко, Т. Сігіда, О. Співаковський, О. Якимчук та ін. В той же час нові глобально-цивілізаційні обставини створюють актуальне підґрунтя для подальшого вивчення проблематики трансформації освіти в рамках нової соціокультурної динаміки.

Мета дослідження полягає у концептуально-теоретичному аналізі загальних характеристик соціокультурної динаміки ХХІ століття як основного чинника формування нової системи підготовки людини до життя засобами освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кардинальні зміни світового порядку, нові тенденції в економіці, культурі, політико-правових відносинах потребують перегляду парадигмальних підвалин освіти у ХХІ сторіччі. Вирішення даної проблеми є надактуальним завданням, оскільки система освіти забезпечує формування громадянських, професійних, моральних та інших якостей, що сприяють становленню особистості як члена певної соціальної спільноти. У цьому сенсі зауважимо, що прискорена соціокультурна динаміка ХХІ сторіччя фактично детермінує характер освітніх процесів.

“Сучасні дослідники культурних та соціальних процесів роблять акцент на кризі освіти в світовому масштабі, яка, в свою чергу, пов'язана із загальною кризою культури. Перед людством взагалі та окремими індивідами постають нові завдання, пов'язані з новим типом цивілізації, стрімким прогресом, глобалізаційними тенденціями. Своєрідне антропологічне зрушення в новій парадигмі освіти визначаються самим духом нашої доби” [15, с. 22].

Розмірковуючи про особливості сучасної соціокультурної динаміки, як підґрунтя формування нової системи освіти, фахівці підкреслюють її своєрідний характер. Зокрема, аналіз наукової літератури та базових тенденцій сьогодення засвідчив, що сучасні уявлення про соціокультурну динаміку значно розходяться з уявленнями, що були характерними для попередніх століть.

“Соціокультурна складова науки породжує її етичну, моральну і ціннісну наповненість. Розкриваються не тільки інтелектуальні можливості науки, а й з'являються питання етичного і морального вибору, особистісні (суб'єктивні) аспекти прийняття рішення, проблеми колективної наукової співпраці тощо. Жоден вчений не може не спиратися на досягнення своїх колег, уявлень про історичну й соціальну свідомість, міркувань про особистісний портрет ученого, когнітивні механізми пізнання і мотивації наукової діяльності. Наука як соціокультурний феномен має не тільки позитивні, але й негативні наслідки свого розвитку, коли застосування науки втрачає моральний і гуманітарний зміст. Очевидним є той факт, що соціокультурна регуляція науки здійснюється через суспільну систему освіти (виховання, розвиток, навчання), управління, ідеологію, політику. Наука, що розуміється як

соціокультурний феномен, відповідає рівню цивілізаційного розвитку” [8, с. 364].

Загалом, дослідження попередників доводять, що “соціокультурна зміна” є багатовимірним і багатоаспектним процесом, що формує багатопредметність дослідження соціальної динаміки. Ретроспективні соціокультурні зміни ґрунтувалися здебільшого на лінійних (часових і просторових) тенденціях розвитку. Зайняті пошуками лінійних тенденцій, соціологія і всі суспільні науки XIX століття приділяли мало уваги цим межах соціокультурної зміни, що повторюються. За невеликим винятком (Гегель, Тард, Феррара, Данилевський і деякі інші), також суспільствознавці та соціологи минулого століття “нехтували багатою традицією китайських і індійських мислителів, традицією Платона, вищезгаданих Аристотеля і Полібія, Ібн Хальдуна і Дж. Віко, що зосередили свої дослідження соціальної динаміки на циклах, що повторюються, ритмах, осциляціях, періодичностях, а не на вічних лінійних тенденціях. XX століття підбило підсумки роботи цих мислителів і енергійно їх продовжило” [13, с. 372-376].

У XXI сторіччі соціокультурні зміни значно прискорилися, стали багатовекторними і є сполученням універсальних та локально-цивілізаційних процесів. Варто зауважити, що “на сучасному етапі розвитку людства глобалізація торкається глибини, “ядра” культури, її ціннісно-нормативних основ, коли національна культура послаблює виконання своєї “антиентропійної” функції, не знаходячи адекватних форм перспективної взаємодії в глобалізаційному цивілізаційному процесі. Зростає агресія західних матеріальних, соціальних та духовних цінностей, норм, стандартів способу життя, масової культури, що виявляються під гаслом “входження до світової цивілізації”. За таких обставин різко загострюється проблема збереження культурної ідентичності в процесі зіткнення традиційних і нових цінностей, коли, з одного боку, держави-нації спираються на культурні універсалії, з іншого – стимулюються екстремістські прояви (релігійний фундаменталізм, шовінізм, тероризм). Відповідно, позитивна глобалізація як прагнення людства до досягнення цивілізаційного синтезу за умови збереження різних національних соціумів не може бути реалізована без зміни загальної парадигми розвитку людства, без якісного оновлення системи соціокультурних цінностей” [3, с. 158-159].

Вочевидь, найважливішою соціокультурною характеристикою XXI століття має бути усвідомлення кожної окремої людини як найвищої цінності. Тісний взаємозв’язок цінностей і процесу формування ціннісних орієнтацій із освітніми практиками є однією з найважливіших базових констант взаємозумовлення освіти та духовних цінностей. Як доводить В. Молодиченко, “освіта є найважливішим інституційним каналом відтворення духовних цінностей, тому явні та приховані цільові установки освітньої системи визначають ступінь розповсюдження духовних цінностей у соціумі, чим впливають на його ціннісну інтегрованість й культурну гомогенність” [11, с. 90].

З погляду експертів, на характер та перебіг сучасної соціокультурної динаміки, як основи для переформотування освіти, чинять вплив низка взаємопов’язаних тенденцій. На думку З. Відоевіча, “для сучасного світу характерні не тільки тенденції глобалізації, регіоналізації та фрагментації.

Він вважає, що треба враховувати і необхідність прогнозування, щоб передбачити абсолютно інші явища в світі: масштабні планетарні економічні й політичні потрясіння, війни, антагонізми і розділи в небувалих раніше проявах. Стрибки у розвитку технологій можуть породити такі форми організації господарства і суспільства передових країн, при яких конфлікт (і єдність) глобалізації, регіоналізації та фрагментації стане безпредметним. У цьому випадку надрозвинені країни ізолюються від решти світу, щоб досягти безпеки і зберегти своє благополуччя” [4, с. 28].

Намагаючись виокремити та пояснити основні тенденції соціокультурних змін у ХХІ сторіччі, науковці послуговуються декількома базовими теоретичними моделями, що у свою чергу дозволяє побачити можливі напрямки оновлення освітньої системи.

Так, у “класичному варіанті циклічної концепції соціокультурної трансформації відбуваються по замкненому колу: витки розвитку повторюються у часі, а початкова і кінцева точки циклу збігаються. Така модель дозволяє, зокрема, з достатнім ступенем вірогідності описати траєкторію і ритми культурного розвитку традиційного суспільства, в якому протягом історії залишається сильним конвенціональний компонент соціокультурної регуляції і зберігається парадигмальна орієнтація на природні цикли. Для аналізу динамічної соціокультурної системи індустріального й інформаційного суспільств, спрямованих на активне перетворення природного та соціокультурного середовища, доцільно використовувати інший варіант – незамкнену циклічну модель (за спіральним циклом), коли траєкторія еволюційних циклів має форму спіралі, а в початковій і кінцевій точках витка система проходить подібні, однак не тотожні попереднім циклам стани. Інша модель конститує хвильовий характер змін соціокультурних систем. Якщо лінійно-поступальна і циклічна моделі соціокультурних трансформацій достатньою мірою описані у науковій літературі, то підхід, що враховує хвильовий характер розвитку соціокультурних систем, ще не сформувався у цілісну концепцію” [6, с. 12].

У цьому контексті Г. Герасимович стверджує, що “сучасний методологічний плюралізм і міждисциплінарна інтеграція вимагає визнання як значимості лінійних змін у соціокультурній динаміці, так і циклічних, маятникових і хвильових процесів, можливості поступового руху і культурних вибухів. Усі зазначені підходи є однаково ймовірними і взаємодоповнюючими, які лише в їх діалектичній взаємодії розкривають сутність процесів динаміки культури. До сьогодні найочевиднішою і прийнятнішою для сучасного світу є концепція циклічного розвитку культури, яка представляє культурну картину світу, де особливе значення надається кризисним переходам при збереженні цілісності. Тут культура розглядається як замкнута, самодостатня система. Криза є фазою в циклічному процесі, яка радикально руйнуючи капітальні цінності, знов створює умови для переходу системи на вищий рівень розвитку. Циклічна модель культури порівнює себе з минулим, використовуючи категорію часу як кваліфікаційну характеристику, що охоплює всі параметри буття культури. Майбутнє в такій моделі справді не має значення. Адже рух по циклу завжди пов’язаний з певним регресом, втратою, а майбутнє тут – завжди катастрофа, без якої неможливо “повернутися” в золоте століття”

[5, с. 115].

Також процеси соціокультурної динаміки можна описати різними видами траєкторій росту і спадання: лінійною, експоненціальною, логарифмічною тощо. Зрозуміло, що більшість реальних соціокультурних процесів не можуть зростати до нескінченності. Необхідно враховувати обмеженість ресурсів, що призводить до поступового зниження темпу росту й повної зупинки [12, с. 271].

Варто зауважити, що низка нових соціокультурних феноменів у XXI сторіччі потребують свого подальшого наукового осмислення та з'ясування їх впливу на освітні процеси.

Скажімо розмірковуючи про особливості соціокультурної динаміки в Україні, фахівці роблять висновки про те, що “нова структура узагальнених уявлень індивідів і соціальних груп про добро і зло, про схвалені й засуджені норми поведінки набуває властивостей тяжіння до нового стану соціокультурного простору, який відповідає партикулярним потребам повсякденної життєдіяльності. Формується легітимована культурою нова шкала цінностей, статусів, ролей, мережі взаємної довіри людей один до одного, індивідуальних і колективних лояльностей. Адаптація, легітимація нових цінностей і норм, саморегулювання і самоорганізація, творення нових традицій і формування нових світоглядних орієнтирів стають основними параметрами розвитку соціокультурного простору українського суспільства початку XXI ст. Розвиток сучасного українського суспільства спрямовується як у напрямі ренесансу національної культури, так і у напрямі входження до європейської спільноти. Орієнтація на демократичні моделі суспільного устрою, призводить водночас і до запозичення надбань (стандартів в правовій сфері, правил гри на ринковому полі тощо), так і проблем (орієнтація на індивідуалізм, з його радикальними формами прояву – відособленості, відчуженості, суттєва диференціація певної культури на несхожі субкультури ускладнює взаєморозуміння представників різних соціальних груп тощо)” [2, с. 176-177].

В наш час, ми спостерігаємо як поступово переформатовується освітня система України під впливом демократизації, інформатизації, національно-культурного відродження, євроінтеграційних процесів та цінностей. У цілому найважливішими чинниками, що впливають на динаміку культурних традицій в Україні є: 1) державотворчі та духовні процеси у різноманітних своїх формах; 2) процеси модернізації, пов'язані з переходом від аграрного до індустріального виробництва, впровадження досягнень науково-технічного прогресу, новітньої техніки і технологій; 3) складні політичні процеси: втрата на достатньо тривалий період української державності та незалежності, боротьба за їх відновлення та демократичне утвердження. За останню чверть століття зроблено чимало для відродження історичних традицій українського державотворення, українського козацтва як носія демократичного й патріотичного духу. Абсолютно нових масштабів й цікавих інноваційних форм набула традиція вшанування пам'яті Т. Г. Шевченка. Історичний досвід свідчить, що радикальні соціально-культурні зміни відбуваються в момент крутих переломів в житті етносу, нації, країни. Суттєво змінився, наприклад, святковий календар нашого суспільства. Офіційно включеними до нього тепер є Різдво, Пасха, Трійця, натомість вилучені річниці жовтневої

революції 1917 року, день радянської армії тощо. 4) Вплив звичаїв і традицій інших народів внаслідок руйнування так званої “залізної завіси” та входження українського суспільства в глобальну систему інформаційних і культурних комунікацій. Культурологічного осмислення потребує, наприклад, проникнення у вітчизняний соціокультурний простір цілої низки свят, які не є притаманними нашій культурі – Halloween, День святого Валентина або Новий рік за східним календарем [7, с. 14-15].

Разом з тим, нині в Україні організація і проведення навчальної та виховної роботи ускладнюються соціокультурною кризою. Освіта відірвана від системи моральних цінностей та культурних орієнтирів. Має бути більш чітко стратегічно визначена “аксіологічна спрямованість навчально-виховного процесу, і при цьому враховуватися як реалії сьогодення, так і перспективи. Саме враховуючи ці чинники в межах розмаїття ціннісних орієнтацій, що можуть застосовуватися в процесі навчання, необхідно визначити пріоритетні цінності. Такими для України історично були й залишаються: цінності гуманізму, людської гідності, патріотизму, демократизму, соціальної ініціативи та відповідальності, національної самосвідомості з її центром – національною ідеєю. Не рівень освіти, а саме її характер, спрямованість є актуальними з точки зору вирішення сучасних проблем розвитку культури, духовності особистості в суспільстві” [9, с. 439].

Характеризуючи соціокультурну динаміку сучасності, О. Стасевська констатує, що “людський світ ХХІ ст. живе ілюзіями кардинальної заміни вікових цінностей новими. Втім, історичний досвід демонструє перманентний тривалий процес відмови від традиційних цінностей і повернення до них як творення нових. Проголошений плюралізм цінностей не компенсує дефіцит більш-менш стійкої системи взаємостосунків, які б сприяли зростанню духовного потенціалу людей. Тому знову стають актуальними “абсолютні” та фундаментальні цінності – добро, істина, краса, родина, робота, добробут, благополуччя дітей тощо, незважаючи на їх амбівалентний характер. На рівні суспільства, соціальної групи, окремої особистості вони виконують роль “архітектора” соціокультурного простору, оскільки мають об’єктивний характер, хоча в основі своїй є суб’єктивними. Система цінностей культури постсучасності характеризується такими ознаками: 1) відбувається трансформація статусу традиційних цінностей: послаблюються колективістські начала; працелюбність підмінюється креативністю; космополітизм доповнюється місцевим патріотизмом; громадський патріотизм замінюється національним; 2) змінюється змістовне наповнення окремих цінностей: свобода як автономія особистості перетворюється у свободу вибору самих моральних цінностей; автономна особистість з усталеними моральними переконаннями замінюється індивідом із гнучкою моральністю; змінюються пріоритети в системі цінностей на користь споживацького, утилітарного; 3) у контексті культури постсучасності провідне місце посідає толерантність, як єднальний фактор моральності” [14, с. 115-116].

Загалом, на переконання науковців, соціокультурна динаміка ХХІ сторіччя призвела до появи принципово нових рис, що відрізняють сучасну культуру від усіх відомих попередніх зразків культури: а) принципово нова швидкість передачі інформації і принципово нові обсяги

аудиторії, які охоплюються інформаційним потоком; б) культура втрачає ознаки елітарності і стає масовою, в ній провідні позиції займають динамічні аудіовізуальні: кінематограф, музика і пісня; або масові видовища – спортивні, ігрові та ін.; в) тексти та інша інформація спрощуються, стають усе більш доступними, освіта стає все більш поверховою; г) змінюється сама основа матеріальної культури – найбільш затребуваними природними ресурсами стали енергоносії; д) докорінно змінюється структура інтелектуального товару, найбільший попит мають інформація і спеціальні послуги – реклама, розваги, послуги зв'язку (Інтернет); е) відбувається перетік інтелектуалів до комерційних сфер, особливо в мас-медіа, рекламу, спеціальні сфери послуг; є) культура (в тому числі освіта і наука) створила можливість знищити усю структуру світової цивілізації миттєво [10, с. 39].

Висновки. Таким чином, реакція на трансформації у соціокультурному просторі передбачає суттєві зміни у традиційній освіті, посилений розвиток інноваційних засобів навчання та виховання, зміни самої парадигми навчально-виховного процесу з суб'єктно-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну. В якості висновків зауважимо, що соціокультурна динаміка ХХІ століття є одним з базових чинників формування нової системи освіти та характеризується різноманітними (іноді суперечливими) тенденціями та особливостями. Зокрема, на сучасному етапі розвитку культурно-цивілізаційних систем ми спостерігаємо як поступово переформатовуються освітні системи країн (України також) під впливом демократизації, глобалізації, інформатизації, національно-культурного відродження, євроінтеграційних процесів тощо.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко, ВП & Бондар, ВІ 2010. 'Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття', *Науковий Вісник МДУ імені ВО Сухомлинського*, Вип.1.28. Педагогічні науки, с. 12-20
2. Буяшенко, ВВ 2011. 'Соціальне піклування і динаміка соціокультурного простору', *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, с. 172-179.
3. Веремієнко, Т 2008. 'Соціокультурна динаміка в процесі глобальних трансформацій', *Міжнародна економічна політика*, Вип. 1-2, с. 152-166.
4. Видоевич З. 'Глобализация, хаотизация и конфликты в современном мире', *Социс*, № 4, с. 25-32.
5. Герасимович, Г 2010. 'Особливості циклічної моделі соціокультурної динаміки', *Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]*. Сер. : Філософія, Вип. 7, с. 106-115.
6. Герчанівська, ПЕ 2013. 'Моделі розвитку сучасних соціокультурних систем', *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*, Вип. 1, с. 11-16.
7. Зубкова, Є 2015. 'Динаміка соціокультурних норм і традицій', *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Стан та перспективи розвитку культурологічної науки в Україні": Збірник тез доповідей (II частина)*, Миколаїв: ВП "МФ КНУКІМ", с. 12-15.
8. Кивлюк, ОП 2015. 'Соціокультурний феномен сучасної освіти і науки', *Гілея: науковий вісник*, Вип. 101, с. 362-365.

9. Кремень, В 2014. 'Глобалізм і культура', *Філософія освіти : хрестоматія навч. посіб. для студ. ВНЗ*, Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, с. 433-440.
10. Михальченко, М 2005. 'Філософія освіти і соціокультурна теорія', *Філософія освіти*, Київ: Майстер-клас, № 1, . 38-51.
11. Молодиченко, ВВ 2010. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: (філософський аналіз), Київ: Знання України, 383 с.
12. Прийма, СМ 2014. 'Моделювання відкритої освіти дорослих як системи соціокультурної динаміки', *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 10, с. 263-276.
13. Сорокин, ПА 1996. 'Социокультурная динамика и эволюционизм', в сб. *Американская социологическая мысль*, Москва: Международный университет Бизнеса и Управления, 554 с.
14. Стасевська, ОА 2016. 'Духовні цінності і соціокультурна ідентичність : проблема взаємообумовленості', *Вісник Національного університету "Юридична академія України імені Ярослава Мудрого". Серія: Філософія*, № 4, с. 113-122.
15. *Філософські абрисы сучасної освіти* 2006. Суми: Університетська книга, 225 с.

References:

1. Andrushenko, VP & Bondar, VI 2010. 'Modernizaciya pedagogichnoyi osviti vidpovidno do viklikiv XXI stolittya (Modernization of pedagogical education in accordance with the challenges of the XXI century)', *Naukovij Visnik MDU imeni VO Suhomlinskogo*, Vip.1.28. Pedagogichni nauki, s. 12-20
2. Buyashenko, VV 2011. 'Socialne pikluвання i dinamika sociokulturnogo prostoru (Social care and the dynamics of socio-cultural space)', *Gumanitarnij visnik Zaporizkoyi derzhavnoyi inzhenernoyi akademiyi*, s. 172-179.
3. Veremiyenko, T 2008. 'Sociokulturna dinamika v procesi globalnih transformacij (Socio-cultural dynamics in the process of global transformations)', *Mizhnarodna ekonomichna politika*, Vip. 1-2, s. 152-166.
4. Vidoevich Z. 'Globalizaciya, haotizaciya i konflikty v sovremennom mire (Globalization, chaos and conflicts in the modern world)', *Socis*, № 4, s. 25-32.
5. Gerasimovich, G 2010. 'Osoblivosti ciklichnoyi modeli sociokulturnoyi dinamiki (Features of the cyclical model of socio-cultural dynamics)', *Naukovi zapiski [Nacionalnogo universitetu "Ostrozka akademiya"]*. Ser. : *Filosofiya*, Vip. 7, s. 106-115.
6. Gerchanivska, PE 2013. 'Modeli rozvitku suchasnih sociokulturnih system (Models of development of modern socio-cultural systems)', *Mizhnarodnij visnik: Kulturologiya. Filologiya. Muzikoznavstvo*, Vip. 1, s. 11-16.
7. Zubkova, Ye 2015. 'Dinamika sociokulturnih norm i tradicij (Dynamics of socio-cultural norms and traditions)', *Materiali Vseukrayinskoyi naukovopraktichnoyi konferenciyi "Ctan ta perspektivi rozvitku kulturologichnoyi nauki v Ukrayini": Zbirnik tez dopovidej (II chastina)*, Mikolayiv: VP "MF KNUKIM", s. 12-15.
8. Kivlyuk, OP 2015. 'Sociokulturnij fenomen suchasnoyi osviti i nauki (Sociocultural phenomenon of modern education and science)', *Gileya: naukovij visnik*, Vip. 101, s. 362-365.
9. Kremen, V 2014. 'Globalizm i kultura (Globalism and Culture)', *Filosofiya osviti : hrestomatiya navch. posib. dlya stud. VNZ*, Kiyiv: Kiyiv. un-t im. B. Grinchenka, s. 433-440.
10. Mihalchenko, M 2005. 'Filosofiya osviti i sociokulturna teoriya (Philosophy of education and socio-cultural theory)', *Filosofiya osviti*, Kiyiv: Majster-klass, № 1, .

- 38-51.
11. Molodichenko, VV 2010. Modernizaciya cinnostej v ukrayinskomu suspilstvi zasobami osviti: (filosofskij analiz) (Modernization of values in Ukrainian society by means of education: (philosophical analysis)), Kiyiv: *Znannya Ukrayini*, 383 s.
 12. Prijma, SM 2014. 'Modelyuvannya vidkritoyi osviti doroslih yak sistemi sociokulturnoyi dinamiki (Modeling of open adult education as a system of socio-cultural dynamics)', *Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii*, № 10, s. 263-276.
 13. Sorokin, PA 1996. 'Sociokulturnaya dinamika i evolyucionizm (Sociocultural dynamics and evolutionism)', v sb. *Amerikanskaya sociologicheskaya misl*, Moskva: *Mezhdunarodnyj universitet Biznesa i Upravleniya*, 554 s.
 14. Stasevska, OA 2016. 'Duhovni cinnosti i sociokulturna identichnist : problema vzayemoobumovlenosti (Spiritual values and socio-cultural identity: the problem of interdependence)', *Visnik Nacionalnogo universitetu "Yuridichna akademiya Ukrayini imeni Yaroslava Mudrogo"*. Seriya: *Filosofiya*, № 4, s. 113-122.
 15. *Filosofski abrisi suchasnoyi osviti (Philosophical outlines of modern education)* 2006. Sumi: *Universitetska kniga*, 225 s.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-5

УДК 378.016

РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬОГО СИНТЕЗУ В МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

DEVELOPMENTAL POTENTIAL OF ARTISTIC SYNTHESIS IN THE ART EDUCATION OF A FUTURE TEACHER

О. В. Малицька

Актуальність теми дослідження. Сучасний світ характеризується як суспільство періоду глобалізації, яка зумовлює появу нових феноменів в усіх аспектах його буття. Художня культура є однією з наймасштабніших сфер впливу наявних глобалізаційних процесів.

Постановка проблеми. Перетворення художньої культури під впливом глобалізації зумовлюють зміни в мистецькій освіті. Сучасні реалії вимагають від майбутнього вчителя спрямованості на загальнолюдські цінності, обізнаності у різних видах мистецької практики для досягнення глобальних соціокультурних явищ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам художнього синтезу як освітнього потенціалу присвячені дослідження С. Клепка, О. Данилюк, Н. Корнієнко, В. Шульгіної, О. Яковлева. Синтез науки, мистецтва та освіти є провідною ідеєю в дослідженнях Л. Золотарьової, Л. Калініної. Відтворення взаємообумовленості художньої культури та мистецької освіти майбутнього вчителя висвітлюють роботи Л. Масол, В. Рагозіної, Л. Школяр, О. Щолокової, О. Рудницької, С. Соломахи.

Постановка завдання. В статі ставиться завдання визначити стратегії використання можливостей художнього синтезу в мистецькій освіті майбутнього вчителя через призму наукового знання.

Urgency of the research. The modern world is characterized as a society of the globalization period, which causes the emergence of new phenomena in all aspects of its existence. Art culture is one of the largest spheres of influence of existing globalization processes.

Target setting. Transformations of art culture under the influence of globalization cause changes in art education. Modern realities require the future teacher to focus on universal values, knowledge of various types of artistic practice to understand global socio-cultural phenomena.

Actual scientific research and issues analysis. The research of S. Klepko, O. Danyliuk, N. Kornienko, V. Shulgina, and O. Yakovlev are devoted to the problems of artistic synthesis as an educational potential. The synthesis of science, art and education is a leading idea in the research of L. Zolotareva and L. Kalinina. Reproduction of the interdependence of art culture and art education of the future teacher is covered by the works of L. Masol, V. Ragozina, L. Shkolyar, O. Shcholkova, O. Rudnytska, S. Solomakha.

The research objective. The article aims to determine strategies for using the possibilities of artistic synthesis in the art education of future teachers through the prism of scientific knowledge.

Виклад основного матеріалу.

Синтез мистецтв не є новітньою концепцією, але на початку XXI століття він набув унікальної, порівняно з іншими епохами, ролі в художній культурі сучасного суспільства. Сучасні художні практики характеризуються новими синтетичними властивостями, а отже й підходи до опанування майбутніми вчителями сучасних форм мистецтва мають враховувати відповідні особливості сприймання мистецьких творів і синестетичні особливості процесу художньої творчості. Оновлення технологій мистецької освіти та її методологічного підґрунтя в контексті художнього синтезу є фактором ефективного розв'язання проблем мистецької підготовки майбутніх учителів.

Висновки. Використання концепції художнього синтезу в мистецькій освіті майбутнього вчителя буде ефективним за таких умов:

- якщо базова концепція технології буде ґрунтуватися на науковому підході до цілісного сприймання явищ сучасного культурного процесу;
- якщо в освітній процес буде запроваджено систему сенсів, які відтворюють модель цілісної художньої картини сучасного світу;
- якщо зміст навчання буде спрямований на створення цілісного дослідницького образу художньої картини світу.

Ключові слова: мистецтво, сучасна художня культура, концепція синтезу мистецтв, інтеграція мистецтв, мистецька освіта, художньо-естетична підготовка майбутніх учителів.

The statement of basic materials.

The synthesis of the arts is not the latest concept, but at the beginning of the XXI century it acquired a unique, compared to other eras, role in the artistic culture of modern society. Modern artistic practices are characterized by new synthetic properties, and therefore approaches to the mastery of modern teachers of modern art forms should take into account the relevant features of perception of works of art and synesthetic features of the process of artistic creation. Updating the technologies of art education and its methodological basis in the context of artistic synthesis is a factor in effectively solving the problems of artistic training of future teachers.

Conclusions. The use of the concept of artistic synthesis in the art education of the future teacher will be effective under the following conditions:

- if the basic concept of technology will be based on a scientific approach to the holistic perception of the phenomena of modern cultural process;
- if a system of meanings is introduced into the educational process, which reproduces the model of a holistic artistic picture of the modern world;
- if the content of education will be aimed at creating a holistic research image of the artistic picture of the world.

Key words. art, modern art culture, the concept of synthesis of arts, integration of arts, art education, art and aesthetic training of future teachers.

Актуальність теми. Для мистецької освіти XXI століття звернення до концепції художнього синтезу відповідає сучасним процесам світової глобалізації та гуманітаризації освіти. Для характеристики такого специфічного підходу до мистецької освіти в сучасних дослідженнях застосовуються споріднені за змістом терміни: “інтеграція мистецтв”, “взаємодія мистецтв”, “поліхудожня освіта”. Але складні художні образи сучасного мистецтва не є простим результатом інтеграції, поєднання взаємодії певних мистецьких практик. Для сучасного мистецтва

характерним є те, що воно існує на синтезі та взаємовпливі не тільки різних сфер художньої діяльності, але й їх інтеграції з науковими процесами та іншими “нехудожніми” явищами. Конгломерати, що виникають у результаті таких взаємодій, не можна віднести до суто арт об’єктів, і вони, як правило, не обмежуються властивостями традиційних чи сучасних арт-об’єктів. Сучасні мистецькі практики синтезують не стільки матеріальні форми, але, перш за все, символи та коди сучасного буття в їх послідовному нашаруванні, злитті та трансформації. Вони відтворюють нові цінності сучасного суспільства та допомагають опановувати творчий “безлад дійсності” [2]. Завдяки синтетичним якостям, сучасне мистецтво має більш потужний освітній потенціал, ніж традиційні уявлення про цю сферу діяльності людини. Тобто, сучасну мистецьку діяльність в освітньому контексті слід розглядати не як набуття особистістю художніх компетенцій, а як загальноосвітній ресурс.

Постановка проблеми. Зазначені еволюційні процеси в художній культурі постмодерного суспільства зумовлюють зміни в мистецькій освіті майбутнього вчителя, що актуалізує проблему використання синтезу мистецтв у процесі формування загальнокультурної компетентності майбутнього вчителя.

Орієнтація особистості у сучасних соціокультурних явищах вимагає обізнаності у різних видах мистецької практики, як традиційних, так і синтетичних. Сучасні мистецькі компетентності передбачають комплексне освоєння навколишньої дійсності та цілісне опанування соціальних, культурних, моральних, психологічних складових мистецтва, що й сприяє появі нових феноменів як творчих проявів вчителя. З таких позицій синтез мистецтв можна трактувати як домінантну орієнтацію сучасної мистецької освіти майбутнього вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї втілення художнього синтезу, синтезу науки та мистецтва в мистецькій освіті, трактування мистецтва як потужного освітнього потенціалу є темою багатьох досліджень різних спрямувань. Трактування художньої культури, як створеного людиною матеріального та духовного середовища існування, процесу та результату її буття, умови розвитку її потенцій є в дослідженнях класиків: І. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, Д. Шпенглера, М. Бердяєва, М. Бахтіна, М. Кагана. Гуманістична складова, згідно з класичними концепціями, є системоутворювальною основою художньої культури, яка і відтворює унікальність духовної спрямованості певного суспільства, актуалізує його ідеали, і сприяє створенню єдиних цінностей різних культур.

У працях Г. Спенсера, Б. Маліновського, Є. Соколова, Л. Ніколаєнка обґрунтована соціально-практична природа культури та визначені її функції, серед яких пріоритетною є розвивальна. Психолого-педагогічні основи розвивального потенціалу художньої культури закладені в дослідженнях Л. Виготського, Є. Ігнат’єва, С. Рубінштейна, П. Якобсона, П. Чистякова та інших.

Українськими вченими досліджуються різні аспекти інтегрованої освіти: її філософські (С. Клепко, Р. Арцишевський), культурологічні (О. Маркова, Н. Кулікова), статистичні (В. Якиляшек), психологічні (Т. Яценко, Ж. Хачатрян), дидактичні (І. Козловська, Н. Бібік), педагогічні (О. Данилюк, М. Мадзігон), мистецтвознавчі (Н. Корнієнко) засади.

Концепція художньої картини світу як специфічного способу відображення дійсності досліджується Т. Кузнєцовою, Л. Баткіним. Синергійні процеси у мистецькій освіті досліджують В. Шульгіна, О. Яковлев. Ідея синтезу науки, мистецтва та освіти є провідною в дослідженнях Л. Золотарьової, Л. Калініної. Діалектичним взаємовідношенням музики та візуального мистецтва присвячені наукові пошуки А. Павко та Л. Білої. Проблема мистецької освіти в умовах полікультурного розвитку суспільства присвячені наукові пошуки Ж. Денисюк. Проблеми взаємодії мистецтв та її відтворення в освітньому процесі ЗВО присвячені праці О. Отич, О. Рудницької, С. Соломахи. Проблеми взаємодії та взаємообумовленості художньої культури та мистецької освіти майбутнього вчителя висвітлюють роботи Л. Масол, В. Рагозіної, Л. Школяр, О. Щолокової.

Отже, сучасні пошуки в галузі інтегративної мистецької освіти, реалізація концепції художнього синтезу як відтворення світових глобалізаційних процесів та фактору оптимізації процесу загального розвитку особистості є загальнопедагогічними проблемами. Низка аспектів проблеми визначення місця культури в житті суспільства й формуванні особистості є достатньо висвітленою в науковій літературі, але ж протиріччя сучасності висувають нові питання на шляху розв'язання цих завдань.

Постановка завдання. У цій статті пропонується розглянути відтворення глобалізаційних процесів у змісті та технологіях мистецької освіти майбутнього вчителя ЗЗСО. Вони зумовлюються такими аспектами, як синтез різних груп та видів мистецтв та поєднання різних мистецьких технологій, що призводить до виникнення нового арт продукту, який не можна віднести до жодної з традиційних груп або видів мистецтв. Інтегральні процеси в мистецькій сфері за територіальною ознакою або зумовлені поєднанням технологій, більш притаманні професійному мистецтву і майже не мають відображення в мистецькій освіті майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Художні образи ХХІ століття спрямовані на об'єктивізацію, документалізм, вони відтворюють сучасну картину світу в усіх її проявах. Їх специфічною особливістю є використання сучасних технологій та можливість існування у віртуальному просторі. Збагачення сучасних художніх образів відбувається за рахунок розвитку та використання цифрових технологій і віртуального об'ємного кінематографа (А. Цеплітіс), сучасних матеріалів (Т. Шехтер), відеоформатів (С. Баландін), нових технічних пристроїв (Б. Галєєв), інтеграції або диференціації традиційних видів та груп мистецтв (О. Потапова). Такі взаємодії, на думку мистецтвознавців, пропонують нові форми візуалізації, вербалізації, втілення в категоріях мистецтва глобального знання про навколишній світ.

Філософська позиція, яка визначає сучасне мистецтво як синтез сенсів свідомості, природознавства та практичного експерименту з безпосереднім переживанням цих феноменів особистістю [8] сприяє осягненню в процесі мистецької освіти не тільки вузьких питань, а й глобальних проблем буття людини. За таким підходом мистецтво є засобом освоєння складної постмодерної дійсності, отримання наукових знань за допомогою метафоричних образів світу. Таким чином, "...освітні

можливості сучасного мистецтва ширші, ніж традиційне уявлення про них” [2].

Серед унікальних особливостей сучасного мистецтва, які дозволяють цілісно відтворювати феномени глобальної навколишньої дійсності та сприяють повноцінному використанню його можливостей в освіті, можна виділити:

- синтез різних видів та груп мистецтва, аспектів мистецької діяльності та “немистецьких” сфер активності людини;
- інтеграцію класичних традицій та інновацій;
- поєднання в естетичному ідеалі різних етнокультур;
- поєднання в арт-об’єкті художніх образів різних епох;
- різноманіття художніх форм, матеріалів та технологій, постійний розвиток яких зумовлює існування динамічного культурного простору;
- актуалізація експериментальних відкриттів сенсів сучасного світу, що приносить не тільки естетичну, а й інтелектуальну насолоду;
- моделювання філософських, естетичних, моральних, суспільних, наукових ситуацій та проблем, що надає людині можливостей “прожити” та опанувати їх на основі художніх образів.

Арт-об’єкти, які характеризуються такими властивостями, створюють синтетичне, цілісне уявлення про світ, мають багатовимірний характер та створюють художню картину світу.

Останнім часом в дослідженнях можна відмітити інтерес до дефініції “художня картина світу” (Б. Мейлах) або “художня модель світобудови” (В. Толстой, В. Швидковський), введення якої в контекст мистецької освіти майбутнього вчителя істотно збагачує її евристичний потенціал та забезпечує підготовку “людини культури” в педагогічному ЗВО.

Згідно концепції Б. Мейлаха, художня картина світу є ключовим поняттям художньо-історичної цілісності та синтетичним уявленням про конкретну дійсність тих чи інших просторово-часових діапазонів, відтворюваним усіма видами мистецтва [5]

Р. Мусат надає визначення художньої картини світу як відображення цілісного ставлення людини до дійсності, яке “... передається за допомогою специфічних форм художньої мови і концептів” [6, с. 31]. Його результатом є художній образ-концепт і художня картина світу Художня картина світу “...невіддільна від науково-популярного знання, що виступає магістральним каналом залучення мас до наукової картини світу, засобом розширення соціальної бази науки” [6, с. 33].

Основою для формування художньої картини світу є об’єктивна дійсність. Картина об’єктивної дійсності поєднує в собі концепції та результати духовної активності людини та виконує функцію орієнтира в життєвому просторі. Іншою складовою художньої картини світу є мистецтво.

Художня картина світу аналогізується у багатьох дослідженнях із його науковою картиною (Н. Солдатова, М. Бахтіна, Т. Борко, П. Булахова, М. Данчинов) та подається як нерозривність раціонального та ірраціонального в процесі сприймання навколишнього сучасною людиною.

Цей феномен має низку специфічних якостей, серед яких цілісність, самостійність, мінливість, здатність до саморозвитку та самоорганізації і

формується під впливом соціокультурних процесів та особистісного емоційно-оцінного ставлення. Для художньої картини світу, як феномену сучасного суспільства, характерною є множинність, оскільки процеси сприймання реальності завжди передбачають плюралізм моделей світу. Таким чином, вона містить і аспекти об'єктивної, і моделі суб'єктивних світів, як результат відображення реальності у свідомості суб'єкта, його осмислення і вираження суб'єктом ставлення до нього. “Образ-концепт перевтілює реальні об'єкти та явища в знаково-символічні форми, а за допомогою художньої мови вони перетворюються в художній образ-концепт, коли концепт перетворюється на художній образ-символ” [6, с. 115]. За допомогою відповідних елементів мови мистецтва створюються художні образи, які можуть відтворювати одночасно і фрагмент природної або соціокультурної реальності, і символічне його значення. Саме ці аспекти визначають різноманіття моделей відображення художньої картини світу та їх об'єктивність, інколи, навіть, і документальність.

Аналіз досліджень [1; 3; 5; 6; 8] дозволяє виділити низку специфічних властивостей художньої картини світу як сучасного синтезуючого феномена:

- філософська основа, оскільки людина, яка створює художню картину світу, дотримується певних філософських ідей;
- обумовленість соціальними, національними факторами;
- варіативність певної художньої картини світу, яка виникає завдяки її постійному відтворенню в процесі сприйняття творів адресатами;
- образність, оскільки будь-яка художня картина світу ґрунтується на системі фундаментальних образів як носіях знання;
- єдність загального та часткового, яка виявляється в досягненні універсальних категорій естетики через особистісні прояви;
- суб'єктивність, оскільки будь-яка художня картина світу виражає, перш за все, ставлення автора до відтвореного в ній контенту;
- асоціативність;
- поєднання мінливості та спадкоємності, оскільки художня картина світу завжди є динамічною, але, змінюючись, вона не знецінює попередніх концептів;
- синтетичність (синтез різноманітних мистецьких феноменів, синтез суто художніх концептів та елементів інших картин світу).

Прояви процесів синтезу в сучасній художній картині світу можна описати декількома формами: художній синтез за територіальною ознакою, синергія традицій та інновацій, поєднання технологій, синтез за груповою або видовою ознакою.

Так, синтетичність мистецтва за територіальною ознакою проявляється в сучасній художній культурі як синтез рис східного та західного мистецтв, уніфікація національних культур, злиття національних культур в єдину глобальну культуру, вестернізація зі стандартами англо-американського суспільства, які є впливовими факторами трансформації ціннісних орієнтацій інших народів.

Синергія традицій та інновацій втілюється у створенні нового арт продукту на основі традиційних та класичних художніх практик. Ця форма синтезу в сучасній художній картині передбачає розвиток традиційних форм мистецтва за допомогою впровадження нового змісту та кардинального перетворення їх художньої мови. “Художня картина світу

набуває мозаїчного, ризомного, хаотичного характеру, але і в цьому випадку можна знайти підставу, що дозволяє об'єднати подібні якості і визначення, а, отже, конституювати якусь цілісність" [6, с. 114]. Така арт-діяльність реалізується, наприклад, синтезуванням традиційних стилістичних напрямів народного декоративного мистецтва та їх інноваційною трансформацією.

Стрімкий розвиток технологій в сучасному світі дозволяє інтегрувати найрізноманітніші сфери людської діяльності та мистецтво, що зумовило появу феноменів, які не можна вважати лише арт-об'єктами. До таких явищ належать витвори science art – сфери сучасного мистецтва на стику художнього і наукового, творчого і технологічного, або bio art, митці якого використовують надбання біотехнологій та працюють з живою матерією. Поява феноменів, які синтезують мистецтва та "не-мистецтва" останнім часом є вагомим фактором, який створює специфіку сучасної художньої картини світу.

Синтез мистецтв трактується як органічне сполучення та взаємозв'язок різних його видів в завершеному художньому творі на основі єдиного ідейного задуму [7]. Такий підхід до трактування дефініції "синтез мистецтв" зумовлює й методологічні основи мистецької освіти, які осмислюються в контексті цінностей, актуальних для певної соціально-культурної та економічної ситуації, оскільки зміни в системі освіти завжди зумовлюються змінами в житті суспільства.

Система методологічних підходів до процесу формування мистецьких орієнтацій майбутнього вчителя має бути націленою на формування необхідних для цього компетенцій. Гармонійною буде система, яка інтегрує особистісний, культурологічний, креативний, діяльнісний, аксіологічний підходи. Незважаючи на специфіку та відмінності, їх поєднує спільність складових. Кожен з цих підходів у своєму ракурсі характеризує цілі освіти, зміст та особливості організації освітнього процесу, оцінку освітніх результатів через сукупність загальних принципів та відповідає сучасним запитам мистецької освіти. Спільність цих підходів визначається також загальними функціями, які вони виконують в освітньому процесі педагогічного ЗВО і забезпечують успішність організації та здійснення мистецької освіти майбутніх учителів: інформативна, адаптивна, нормативна, інтегративна, філософська, когнітивна, прогностична, праксеологічна, комунікативна, перетворювальна.

Відповідними компетенціями, які дозволять майбутнім учителям опанувати сучасне мистецтво як синтетичний феномен, можна визначити такі:

- готовність до використання знання концепцій сучасної духовної культури людства при вирішенні освітніх і професійних завдань;
- здатність аналізувати сучасні художні явища та застосовувати ці знання при вирішенні конкретних освітніх завдань в ЗЗСО;
- готовність використовувати індивідуальні креативні здатності для вирішення творчих завдань в освітньому процесі ЗЗСО;
- готовність до власної творчої діяльності [4].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Використання проявів художнього синтезу як освітнього ресурсу, що надає художню картину світу з наукових позицій, вимагає

відповідної педагогічної технології. Ключовими векторами такої технології є:

- вибір та удосконалення базової концепції, яка має ґрунтуватися на науковому підході до цілісного сприймання явищ сучасного культурного процесу;

- наявність системи сенсів, які складають модель цілісної художньої картини сучасного світу, серед яких світогляд епохи; новітня художня теорія; традиційні та новітні категорії мистецтва; стиль як ідеальна модель мистецької активності певної епохи, регіону, етносу, суб'єкта;

- специфічний спосіб відбору та структурування навчального матеріалу, який має бути спрямований на створення цілісного дослідницького образу художньої картини світу;

- вибір системи художніх засобів, які є інструментом для вираження унікальності авторської художньої картини світу і, водночас, її універсальності.

Список використаних джерел:

1. Золотарева, ЛР 2013. "Художественная картина мира" – одна из идей преподавания истории искусства', *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*, № 2 (25). Доступно: <<https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-kartina-mira-odna-iz-idey-prepodavaniya-istorii-iskusstva>> [21 Грудень 2021].
2. Калинина, ЛЮ 2020. 'Современное искусство как образовательный процесс', *Поволжский педагогический вестник*, № 2 (27). Доступно: <<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-iskusstvo-kak-obrazovatelnyy-resurs>> [24 Грудень 2021].
3. Климова, ОМ 2018. 'Базовые модусы реальности художественной картины мира в живописи', *Общество: философия, история, культура*, № 9 (53). Доступно: <<https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-modusy-realnosti-hudozhestvennoy-kartiny-mira-v-zhivopisi>> [24 Грудень 2021].
4. Малицька, ОВ 2020. 'Реалізація стратегії інтермедіальності в мистецькій освіті майбутнього вчителя: методологічні підходи', *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Вип. № 33*, С. 238-242.
5. Мейлах, БС 1985. Процесс творчества и художественное восприятие, Москва: *Искусство*, 318 с.
6. Мусат, РП 2016. *Художественная картина мира в духовном универсуме современной эпохи*. Диссертация доктора наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск.
7. Словник української мови 1978. Доступно: <<http://sum.in.ua/p/9/186/2>> [25 Грудень 2021].
8. Шехтер, ТЕ (ред.) 2005. *Современное искусство и отечественный художественный рынок*, Санкт-Петербург : СПбГУП.

References:

1. Zolotareva, LR 2013. "Hudozhestvennaya kartina mira" – одна из идей преподавания истории искусства ("An artistic picture of the world" is one of the ideas of teaching the history of art)', *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kulturologii*, № 2 (25). Dostupno:

- <<https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennaya-kartina-mira-odna-iz-idey-prepodavaniya-istorii-iskusstva>> [21 Gruden 2021].
2. Kalinina, LYu 2020. 'Sovremennoe iskusstvo kak obrazovatelnyj process (Contemporary art as an educational process)', *Povolzhskij pedagogicheskij vestnik*, № 2 (27). Dostupno: <<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-iskusstvo-kak-obrazovatelnyy-resurs>> [24 Gruden 2021].
 3. Klimova, OM 2018. 'Bazovye modusy realnosti hudozhestvennoj kartiny mira v zhivopisi (Basic modes of reality of the artistic picture of the world in painting)', *Obshestvo: filosofiya, istoriya, kultura*, № 9 (53). Dostupno: <<https://cyberleninka.ru/article/n/bazovye-modusy-realnosti-hudozhestvennoj-kartiny-mira-v-zhivopisi>> [24 Gruden 2021].
 4. Malicka, OV 2020. 'Realizaciya strategii intermedialnosti v misteckij osviti majbutnogo vchitelya : metodologichni pidhodi (Implementation of the intermediality strategy in the art of education of future teachers: methodological approaches)', *Aktualni pitannya gumanitarnih nauk: zb. nauk. pr. Drogobickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. Ivana Franka*. Vip. № 33, S. 238-242.
 5. Mejlal, BS 1985. Process tvorchestva i hudozhestvennoe vospriyatie (The process of creativity and artistic perception), Moskva: *Iskusstvo*, 318 s.
 6. Musat, RP 2016. *Hudozhestvennaya kartina mira v duhovnom universume sovremennoj epohi (An artistic picture of the world in the spiritual universe of the modern era)*. Dissertaciya doktora nauk, *Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V. P. Astafeva*, Krasnoyarsk.
 7. *Slovník ukrajinskoyi movi (Dictionary of the Ukrainian language)* 1978. Dostupno: <<http://sum.in.ua/p/9/186/2>> [25 Gruden 2021].
 8. Shehter, TE (red.) 2005. *Sovremennoe iskusstvo i otechestvennyj hudozhestvennyj rynek (Contemporary art and the domestic art market)*, Sankt-Peterburg : *SPbGUP*.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-6

УДК 004.78:373.1

РІШЕННЯ ALTA ВІД KNEWTON ЯК ЗАСІБ ПІДТРИМКИ АДАПТИВНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

ALTA SOLUTION FROM KNEWTON AS A TOOL OF SUPPORT FOR ADAPTIVE LEARNING IN MATHEMATICS

Ю. Г. Носенко

Актуальність теми дослідження. Персоналізація навчання відноситься до провідних світових освітніх тенденцій. Із розвитком технологій, веб-простору і хмарних обчислень можливості персоналізації та забезпечення адаптивності значно зростають. Шляхом "відслідковування" того, що саме учень/студент знає та вміє, адаптивна система з високою вірогідністю вибудовує

Urgency of the research. Personalization of learning is one of the world's leading educational trends. With the development of technology, webspace, and cloud computing, the possibilities of personalization and adaptability increase significantly. By "tracking" what the student knows and can do, the adaptive system with a high probability builds an individual educational trajectory, systematically

індивідуальну освітню траєкторію, планомірно "переміщуючи" його/її від одного змістового блоку до наступного, доки не будуть досягнуті заплановані результати. Значущим у цьому контексті є досвід компанії Knewton (США), що розробила однойменну адаптивну навчальну платформу – безперечною лідера серед аналогічних платформ.

Постановка проблеми.

Зважаючи на те, що практичний досвід застосування адаптивних систем навчання в Україні майже відсутній, важливо дослідити зарубіжні рекомендації, критично оцінити й узагальнити переваги і недоліки таких систем, надати методичні вказівки й поради щодо їхнього впровадження та використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорія і практика розроблення та використання адаптивних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті досліджено в роботах В. Бондаря, П. Брусиловського, Ю. Бунтурі, Т. Давиденко, В. Дем'яненка, М. Зуєвої, Н. Капустіна, С. Литвинової, Ю. Носенко, В. Пішванової, М. Мар'єнко (Попель), С. Прийми, П. Федорука, М. Пішкіної, F. Abel, - P. Brusilovsky, J. Ferreira, J. Jarrett, J. Lee, M. Murray, Oneto L., Pugliese L., K. Wauters, T. Zimmer та ін.

Постановка завдання.

Проаналізувати переваги й недоліки адаптивної навчальної платформи Knewton та надати практичні рекомендації щодо використання Alta (рішення від Knewton) в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. У статті проаналізовано переваги й недоліки адаптивної навчальної платформи Knewton. Надано рекомендації щодо розробки і використання адаптивного курсу на базі Knewton (на прикладі програми для вивчення математики Alta): створення профілю (акаунту), обрання готових завдань, проектування власного курсу в Alta, моніторинг активності учнів/студентів.

"moving" him/her from one content block to the next until the planned results are achieved. In this context the experience of Knewton (USA), which has developed the eponymous platform of adaptive learning – the undisputed leader among similar platforms is significant.

Target setting. Given that practical experience in the use of adaptive learning systems in Ukraine is almost non-existent, it is important to study foreign recommendations, critically evaluate and summarize the advantages and disadvantages of such systems, provide guidelines and advice on their implementation and use.

Actual scientific research and issues analysis. The theory and practice of development and use of adaptive capabilities of modern ICT in education are studied in the works of V. Bondar, P. Brusilovsky, Y. Bunturi, T. Davydenko, V. Demyanenko, M. Zueva, N. Kapustina, S. Lytvynova, Y. Nosenko, V. Pishvanova, M. Maryenko (Popel), S. Priyma, P. Fedoruk, M. Shyshkina, F. Abel, P. Brusilovsky, J. Ferreira, J. Jarrett, J. Lee, M. Murray, Oneto L., Pugliese L., K. Wauters, T. Zimmer et al.

The research objective. To analyze the advantages and disadvantages of the Knewton adaptive learning platform, provide practical recommendations for the use of Alta (the solution from Knewton) in the learning process.

The statement of basic materials. The article analyzes the advantages and disadvantages of the adaptive learning platform Knewton. Recommendations for the development and use of an adaptive course based on Knewton (for example, a program for studying mathematics Alta) are given: creating a profile (account), choosing ready-made tasks, designing your own course in Alta, monitoring the students' activity.

Висновки. В основу рішення Alta від Knewton покладено розуміння того, що навчальні потреби кожного учасника освітнього процесу є унікальними. Рішення Alta переорієнтовує користувачів з підходу “чого педагог має навчити учня/студента?” на підхід “що має вивчити учень/студент?”. Унікальна адаптивність програми дозволяє максимально персоналізувати дидактичний матеріал і завдання для кожного користувача.

Ключові слова: персоналізоване навчання, адаптивна навчальна платформа, Knewton, Alta, індивідуальна освітня траєкторія.

Conclusions. Knewton's Alta solution is based on the understanding that the learning process needs of each participant in the educational process are unique. The Alta solution reorients users from the "why should a teacher teach a student?" on the approach "what should a student learn?". The unique adaptability of the program allows you to personalize the didactic material and tasks for each user.

Key words: personalized learning, adaptive learning platform, Knewton, Alta, individual educational trajectory.

Актуальність дослідження. Персоналізація навчання наразі відноситься до провідних світових освітніх тенденцій [6; 7; 8 та ін.]. Персоналізоване навчання – педагогічна концепція, згідно з якою в освітньому процесі зміщується акцент з нормативних вимог, стандартів на особистість того, хто навчається, з урахуванням його/її індивідуальних особливостей: нахилів, здібностей і талантів, національного і культурного контексту тощо.

Із розвитком технологій, веб-простору і хмарних обчислень можливості персоналізації та забезпечення адаптивності значно зростають. У загальному сенсі, істинно персоналізоване навчання стає можливим завдяки стрімкому розвитку сфери інформаційних технологій. В адаптивних інформаційних системах забезпечення персоналізації навчання відбувається шляхом динамічного пристосування (адаптування) до рівня та тематики навчального курсу, що обумовлюється здібностями, знаннями й навичками окремого учня/студента. Шляхом “відслідковування” того, що саме учень/студент знає та вміє, система з високою вірогідністю вибудовує індивідуальну освітню траєкторію, поступово “переміщуючи” його/її від одного змістового блоку до наступного, доки не будуть досягнуті заплановані результати.

Постановка проблеми. У зазначеному контексті значущим є досвід компанії Knewton (США), що розробила однойменну адаптивну навчальну платформу. Наразі це – безперечний світовий лідер серед аналогічних платформ. Зважаючи на те, що практичний досвід застосування адаптивних систем навчання в Україні майже відсутній, важливо дослідити зарубіжні рекомендації, критично оцінити й узагальнити переваги і недоліки таких систем, надати методичні вказівки й поради щодо їхнього впровадження та використання.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Використання адаптивних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті досліджено в роботах В. Бондаря, П. Брусиловського, Ю. Бунтурі, Т. Давиденко, В. Дем’яненка [1], М. Зуєвої, Н. Капустіна, С. Литвиної, Ю. Носенко [2; 3; 13; 15], В. Пішванової, М. Мар’єнко (Попель) [13; 15], С. Прийми, П. Федорука, М. Шишкіної [3; 13; 15] та ін. Теорія і практика розроблення та використання адаптивних систем

навчання досліджується закордонними експертами, серед яких: F. Abel, P. Brusilovsky [5], J. Ferreira, J. Jarrett [9], J. Lee [13], M. Murray [14], L. Oneto [16], L. Pugliese [17; 18], K. Wauters [19], T. Zimmer [20] та ін.

У дослідженні [17; 18] розглянуто зміст поняття адаптивних технологій, проаналізовано потенціал їхнього застосування в освіті, охарактеризовано інфраструктуру, необхідну для успішного впровадження цих технологій, тощо. В дослідженні В. Дем'яненка обґрунтовано і розроблено концептуальну модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти на основі досягнень цифрової індустрії та принципах побудови "Суспільства 5.0." [1]. В [21] розглянуто основні поняття, розкрито можливості використання адаптивних технологій при вивченні англійської мови, представлено можливості підготовки і розвитку вчителів для ефективної роботи з технологіями. У роботі [22] проаналізовано ефективність застосування адаптивної навчальної платформи Wiley Plus ORION при вивченні фізики.

Поряд із цим, поза увагою вітчизняної наукової спільноти залишився аналіз можливостей використання адаптивної навчальної платформи Knewton (США), зокрема рішення Alta, що нині є безперечним світовим лідером серед аналогічних платформ.

Мета статті. Проаналізувати переваги й недоліки адаптивної навчальної платформи Knewton та надати практичні рекомендації щодо використання Alta (рішення від Knewton) в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Хоча сучасні адаптивні системи навчання ще перебувають у процесі дослідження, вони поступово розвиваються і впроваджуються в педагогічну практику різних країн світу. Платформа Knewton, розроблена однойменною компанією, стала однією з перших адаптивних навчальних платформ у світі. В результаті кропіткої теоретичної й емпіричної роботи були створені універсальні алгоритми збору та аналізу відомостей про індивідуальний прогрес кожного учня/студента. При цьому в системі Knewton зберігаються всі відомості по кожному учню/студенту (які теми пройдено, на які тестові питання дано правильну/неправильну відповідь, скільки часу думав(-ла) над відповіддю тощо). Персоналізований гнучкий курс миттєво реагує на кожну дію, визначає, які теми опановано недостатньо. Так, відбувається майже миттєве адаптування до рівня знань і цілей (учня/студента), виявлення прогалин та пропонується найбільш оптимальний шлях щодо їх усунення.

Компанія Knewton не є розробником готових курсів, натомість забезпечує діяльність платформи, яка пропонує розробникам певні алгоритми адаптування навчального контенту та дозволяє створювати гнучкі персоналізовані курси. Інші програми можна підключати до платформи Knewton за допомогою API.

До переваг платформи Knewton відносимо такі:

- задоволення різноманітних потреб – у навчальному процесі необхідно враховувати цілу низку різних потреб учнів/студентів. Низька концентрація уваги, недостатні навички читання, полілінгвізм тощо – ці та інші проблеми автоматично виявляються системою та пропонуються заходи щодо їх усунення;

- миттєвий "фідбек": Завдяки миттєвому зворотному зв'язку учні/студенти можуть самостійно визначати власні прогалини в знаннях, не відволікаючись від основної навчальної лінії, швидше й ефективніше

опановувати змістові блоки (рис. 1);

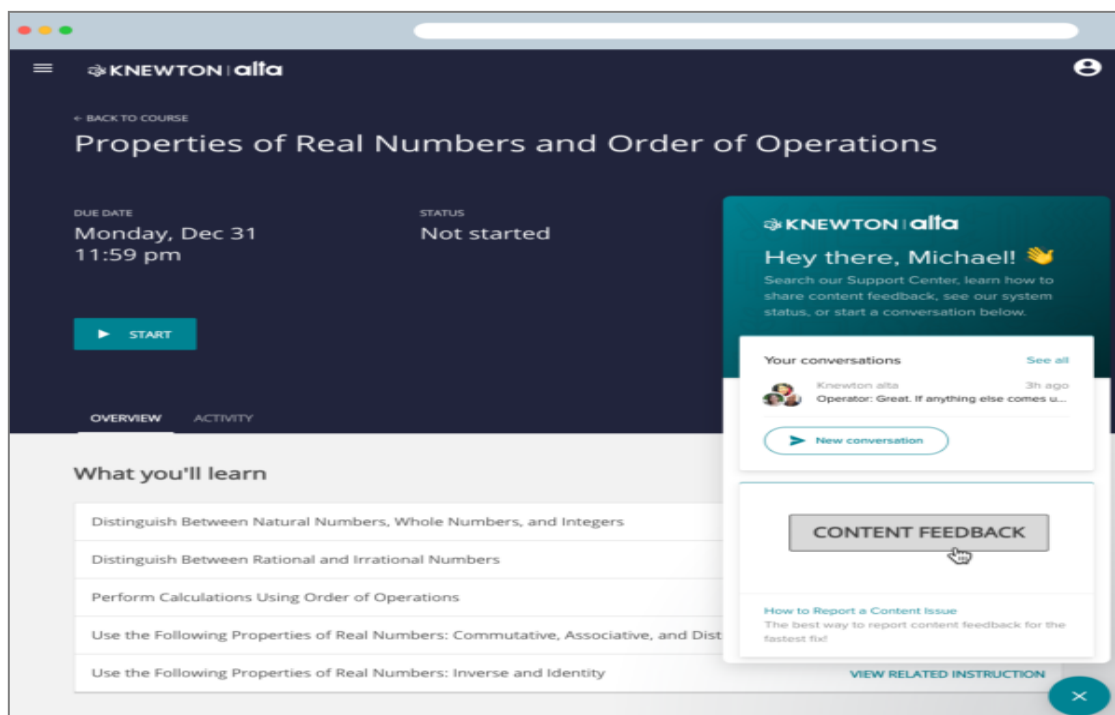


Рис. 1. Knewton Alta: приклад інтерфейсу учня/студента. Початок вивчення теми: “Властивості дійсних чисел та порядок дій над ними”

- колаборація – покращення залученості учнів/студентів у групову взаємодію, колаборацію, співпрацю;
- гейміфікація – утримання учнів/студентів у “потоківому” ігровому стані, поступове ускладнення з кожним рівнем, аналогічно як це відбувається в комп’ютерних іграх;
- моніторинг прогресу цілого класу – платформа дозволяє педагогам відслідковувати, наскільки успішно проходить опанування курсу учнями/студентами, які сегменти контенту є найбільш/найменш складними тощо;
- моніторинг прогресу окремого учня/студента – платформа дозволяє детально вивчати роботу кожного слухача, моніторити “проблемні” відрізки в засвоєнні навчальної інформації та вчасно корегувати їх (рис. 2);

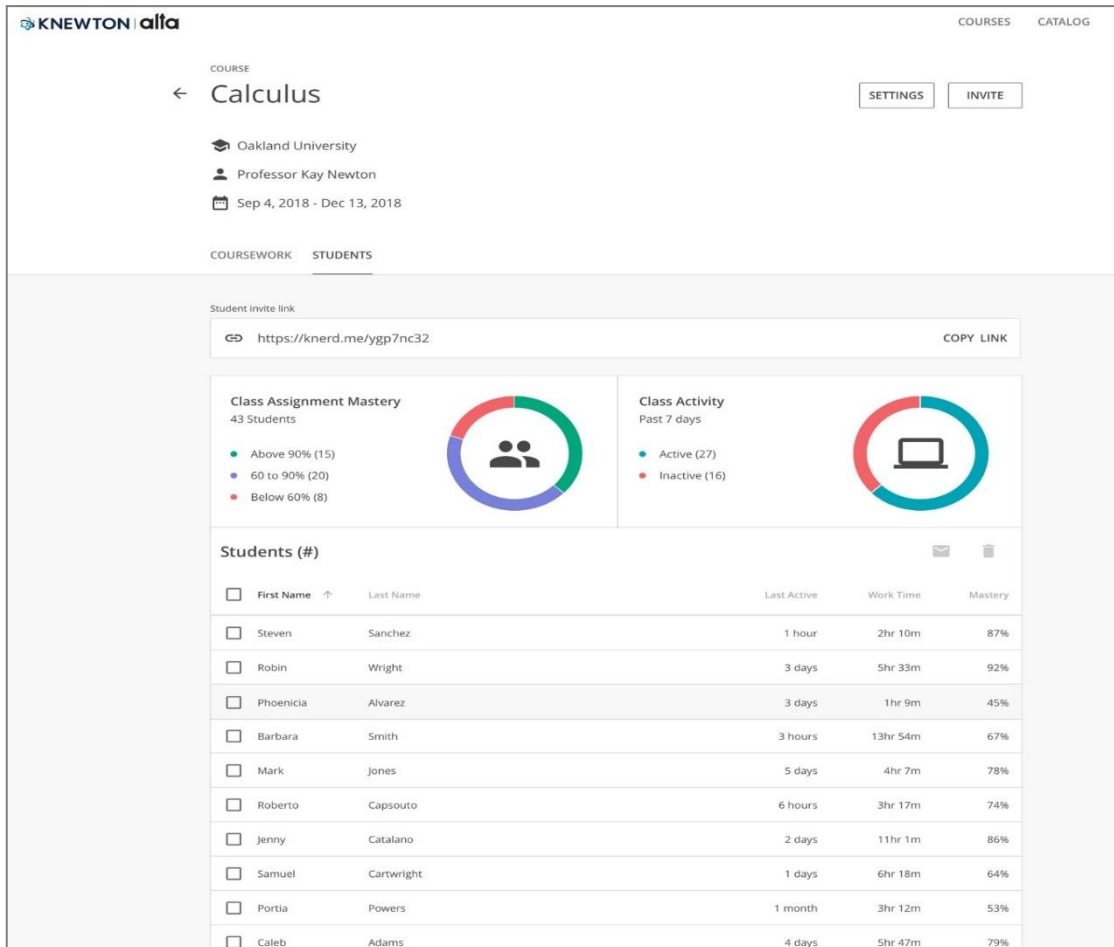


Рис. 2. Knewton Alta: приклад інтерфейсу викладача.

Моніторинг активності слухачів курсу “Обчислення”

- удосконалення змісту навчальних програм – вимірюючи ефективність опанування учнями/студентами навчального контенту, педагог може визначати сильні та слабкі аспекти навчальних програм, що забезпечує неперервне вдосконалення змісту.

Поряд із низкою переваг варто зважати і на певні *недоліки*:

- обмежений набір існуючих тем для вивчення і тестування, оскільки їхнє наповнення потребує значних ресурсів;

- наповнення контенту, технічна підтримка та ін. здійснюється виключно англійською мовою, і найближчим часом переклад іншими мовами не передбачено;

- потенційна можливість появи “багів”, збоїв, оскільки платформа Knewton постійно тестується, доопрацьовується і розвивається;

- вартість, зависока для окремих верств населення. До прикладу, станом на листопад 2020 р. зафіксовано наступні плани оплати з розрахунку на одного учня/студента: 9.95 \$ (1 місяць), 39.95 \$ (1 семестр), 79.95 \$ (до 2 років).

Доцільно згадати, що Knewton не є розробником готових курсів, натомість забезпечує діяльність платформи, яка пропонує розробникам певні алгоритми адаптування навчального контенту та дозволяє створювати гнучкі персоналізовані курси. Окремої уваги заслуговує рішення для розробки адаптивних курсів з математики Alta на базі

платформи Knewton [11; 12]. В основі розробки лежить розуміння того, що навчальні потреби кожного учасника освітнього процесу є унікальними. Рішення Alta переорієнтовує користувачів з підходу “чого педагог має навчити учня/студента?” на підхід “що має вивчити учень/студент?”. Унікальна адаптивність програми дозволяє максимально персоналізувати дидактичний матеріал і завдання для кожного слухача.

Створення профілю (акаунту) та авторизація в Alta.

Кожному новому учаснику потрібно попередньо зареєструватися в системі, перейшовши за посиланням: www.knewton.com/account/register та заповнивши відповідні поля. Коли реєстрація завершена, потрібно скористатися посиланням: <https://www.knewton.com/login> та ввести дані для авторизації: логін і пароль. Якщо користувач має профіль, створений на www.google.com, можна скористатися ним для авторизації.

Обрання готових завдань в Alta. Для зручності користувачів у системі вже існує значна кількість готових завдань за різною тематикою: алгебра, тригонометрія, хімія (загальна, біологічна, органічна тощо), економіка, бізнес статистика тощо. Всі завдання розподілені за відповідними розділами та каталогізовані. Можна обирати, переглянувши їх за посиланням: <https://marketing.knewton.com/courses/> або у каталозі в своєму обліковому записі.

Створення власного курсу в Alta. Для створення власного курсу в Alta потрібно виконати такий алгоритм дій:

1. Авторизуватися в системі (<https://www.knewton.com/login>) та натиснути кнопку: “Create Course”.

- Присвоїти назву курсу (“Course Name”) і призначити дати початку та завершення.

- Обрати зі списку назву своєї установи. Якщо на цьому етапі виникають проблеми (наприклад, установа відсутня в переліку), звернутися до представника компанії Knewton. Підтримка платформи Knewton працює в режимі 24/7. У разі виникнення проблем чи запитань, можна отримати відповідь фахівця з техвідділу через чат (support.knewton.com), або звернутися електронним листом (support@knewton.com).

- Обрати ISBN для свого курсу. У разі, якщо ISBN невідомий, звернутися до представника компанії Knewton.

- Якщо потрібно додати примітки, ресурси чи коментарі для учнів/студентів, це можна зробити в описі курсу (Course Description).

- У запропонованому списку платформ дистанційного навчання обрати ту, що наразі використовується викладачем (Blackboard, Canvas, D2L, Moodle, чи ін. варіант), або варіант “None”, якщо не використовується жодна з платформ дистанційного навчання.

2. Натиснути кнопку “Create”.

3. Тепер автор може розробляти план, структуру свого курсу. Структурними одиницями є “секції”, або розділи (Sections), в яких дозовано подається матеріал.

4. Натиснути кнопку “Add Coursework” та обрати, що саме автор планує включити до свого курсу: адаптивне завдання чи адаптивне оцінювання (вікторину чи тест).

5. Для того, щоб створити адаптивне завдання (“Adaptive Assignment”), потрібно натиснути кнопку “Add” та обрати “Select” під

словом “Assignment”, обрати, які саме цілі потрібно включити у це завдання. Цілі можуть охоплювати як одну тему, так і декілька різних тем і розділів, залежно від потреб і задач курсу. Далі, потрібно обрати час, упродовж якого завдання буде доступне для учнів/студентів, і натиснути кнопку “Create”. Якщо виникла потреба внести корективи у створене завдання, потрібно натиснути кнопку з зображенням трьох крапок поряд із цим завданням, і натиснути “Edit”. Так, можна змінювати назви завдань, час, відведений на їх виконання, навчальні цілі. Після внесення необхідних правок потрібно натиснути кнопку “Save Changes”.

6. Аналогічним чином створюються завдання для адаптивного оцінювання: натиснути кнопку “Add” та обрати “Select” під словом “Assessment”. За потреби можна налаштовувати різні опції: обрати, що саме учні/студенти будуть проходити (тест чи вікторину); обрати цілі тестування; налаштувати таймер (в опціях “Settings”); зняти обмеження щодо кількості спроб виконання тестових завдань (опція “Multiple Attempts”) тощо. Педагог може спостерігати як статистику всієї групи (наприклад, скільки осіб обрали правильну відповідь, скільки – неправильну), так і кожного учня/студента окремо.

7. Після того, як складено план курсу, доцільно додати свої розділи. Для цього потрібно “прокрутити” сторінку вниз до області “Section” (розділи у межах курсу) та натиснути кнопку “Add Section” (дати розділ). Це потрібно виконувати для кожного розділу, який плануєте викладати. Далі – назвати розділ, визначити дати початку і завершення та натиснути “Create” (створити).

8. Якщо викладач бажає додати певні завдання лише до одного розділу, минувши інші, потрібно, зайшовши у відповідний розділ, обрати пункт “Manage” (управління) та зробити відповідні налаштування.

9. Стосовно оцінювання, якщо учень/студент встигає виконати завдання в зазначені терміни, його/її сумарний статус може сягати 100%. Це значення може автоматично надсилатися викладачу одразу після того, як завдання виконане. Можна налаштувати відповідні параметри в опціях “Settings” створеного курсу: 1) Якщо активувати “часткове виконання” (Partial Credit) – викладач зможе бачити поточний (фактичний, проміжний) відсоток виконання завдання учнем/студентом у визначений період часу; 2) якщо активувати обидві опції: “часткове виконання” (Partial Credit) та “пізнє виконання завдань” (Late Completion on Assignments) – викладач зможе бачити поточний відсоток, по мірі проходження учнем/студентом завдань; 3) якщо активувати опцію “пізнє виконання завдань” (Late Completion on Assignments) і при цьому вимкнути “часткове виконання” (Partial Credit) – викладач отримає відомості лише про тих учнів/студентів, які повністю виконали всі завдання у визначений термін; 4) якщо активувати опцію “пізнє виконання” (Late Completion) та опцію “покарання за спізнєння” – учні/студенти, які не впоралися з завданнями у визначений термін, можуть підлягати санкціям на розсуд викладача по факту виконаних/невиконаних завдань. Так, кінцева оцінка не може бути нижче, ніж та, що по факту вже отримана за вчасно виконані завдання.

10. Не зважаючи на те, що граничні терміни прописуються на початковому етапі створення курсу, викладач може продовжити термін виконання завдань, скориставшись опцією “продовження терміну” (due date extension): 1) натиснути на потрібне завдання, обрати вкладку

“курсова робота” (Coursework), обрати потрібного учня/студента та визначити доцільний часовий діапазон (термін); або 2) обрати вкладку “Students”, обрати потрібного учня/студента, обрати вид активності (завдання – assignment, вікторина – quiz, чи тест – test), обрати потрібний часовий діапазон (термін). Це переважно стосується виконання завдань. Якщо ж мова йде, наприклад, про тест, то в такому випадку доцільніше не продовжувати терміни, а надати можливість повторного проходження.

Моніторинг активності учнів/студентів. Для відстеження прогресу кожного учня/студента в процесі проходження курсу, доцільно скористатися вкладкою “Курсова робота” (Coursework). Доцільно орієнтуватися на те, що середній бал за виконані завдання, тест і вікторину має бути високим. В іншому випадку доцільно натиснути на відповідну вкладку (завдання – Assignment, тест – Test або вікторина – Quiz) та переглянути найнижчі бали для розуміння того, де саме в учнів/студентів виникають труднощі. Для перегляду прогресу за кожним учнем/студентом, потрібно використовувати вкладку “Students”. В окремих випадках можуть знадобитися додаткові навчальні заходи.

Рекомендації: 1) Кому потрібна додаткова педагогічна підтримка? У вкладці “Students” переглянути опцію “Mastery Breakdown” – якщо відображено менше 60%, необхідна додаткова підтримка, педагогічне втручання з боку викладача. У разі понад 90% – ситуація якнайкраща. 2) Хто є активним учасником освітнього процесу? У вкладці “Students” переглянути опцію “Activity”. Можна з’ясувати, яка частина класу активно працювала впродовж останнього тижня; виявити, хто з учнів/студентів пропускав виконання завдань; відсортувати список учнів/студентів за робочим часом, який вони присвятили роботі над завданнями, або ж за останньою активністю. 3) Які завдання викликають труднощі в учнів/студентів? Викладач може спостерігати прогрес кожного слухача за всіма навчальними завданнями та оперативно визначати учнів/студентів, які потребують додаткової допомоги. Переглядаючи опцію “Activity” у вкладці “Student” можна відслідкувати, коли учень/студент працював над виконанням завдань, коли додатково практикувався вже після виконання завдання. Обравши опцію “View Activity Details” (переглянути подробиці діяльності) можна побачити, які саме питання та настанови учень/студент отримав, які з завдань він/вона виконав(-ла) правильно чи хибно тощо.

Проектуючи власний курс в Alta, доцільно врахувати поради і вказівки:

- Скасувати вибір навчальних цілей, що не відповідають цілям курсу. Потрібно налаштувати навчальні цілі для кожного завдання (задачі, тесту, вікторини тощо), додавши лише ті, що безпосередньо відповідають запланованим цілям та/чи результатам. Створюючи завдання, потрібно обов’язково скасувати вибір усіх навчальних цілей, які виходять за межі плану курсу.

- Відслідковувати кількість завдань на тиждень, щоб забезпечити кероване навантаження учнів/студентів для досягнення кращих результатів. Кожне завдання в Alta розраховане в середньому на 25-40 хвилин. Виходячи з цього, потрібно планувати робочий час учнів/студентів упродовж тижня.

- Призначати точні граничні дати (початкову і кінцеву) для виконання кожного завдання. Розподіл завдань у межах курсу впродовж

фіксованого проміжку часу (наприклад, семестру) сприятиме кращій організованості учнів/студентів, спонукатиме їх виконувати завдання вчасно. Для викладача це сприятиме отриманню більш точної поточної аналітики щодо проходження курсу.

- Поєднувати адаптивні завдання з неадаптивним оцінюванням. Експерти відзначають, що в середньому учні/студенти, які виконували адаптивні завдання, а після того проходили “неадаптивне” оцінювання (звичайні тести, вікторини тощо) отримували більш високі бали. Отже, доцільно поєднувати ці види діяльності.

- Роз’яснити учням/студентам на самому початку курсу сутність адаптивності та засвоєння матеріалу. Більшість учнів/студентів звикли до виконання традиційних, “лінійних” завдань. Для того, щоби зорієнтувати їх саме на досягнення результату, а не на імітацію цього процесу, рекомендується спершу донести до них сутність, у чому полягає адаптивність та засвоєння матеріалу в контексті адаптивного навчання. Це дозволить сформувати у них коректні очікування, нівелювати бажання вгадувати відповіді і списувати, підкреслить цінність Alta-підходів до кожного індивіда.

Висновки. Отже, Knewton – це адаптивна навчальна платформа, що стрімко розвивається і поширюється в розвинених країнах світу. До загальних переваг її використання відносимо: задоволення різноманітних потреб, миттєвий “фідбек”, колаборацію, гейміфікацію, моніторинг прогресу класу в цілому та кожного учня/студента окремо, вдосконалення змісту навчальних програм. Основними перепонами на шляху впровадження цієї адаптивної платформи в Україні вважаємо мову контенту (виключно англійська) та вартість.

В основу рішення Alta від Knewton покладено розуміння того, що навчальні потреби кожного учасника освітнього процесу є унікальними. Рішення Alta переорієнтовує користувачів з підходу “чого педагог має навчити учня/студента?” на підхід “що має вивчити учень/студент?”. Унікальна адаптивність програми дозволяє максимально персоналізувати дидактичний матеріал і завдання для кожного користувача.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення моделей і методик використання адаптивних платформ у навчальному процесі вищої школи, зокрема в підготовці вчителів.

Список використаних джерел:

1. Дем’яненко, ВМ 2020. ‘Модель адаптивної навчальної системи інформаційного простору відкритої освіти’, *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3 (77), с. 27-38. Доступно: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3603>> [05 Грудень 2020].
2. Носенко, ЮГ 2018. ‘Адаптивні системи навчання: сутність, характеристика, стан використання у вітчизняних закладах педагогічної освіти’, *Фізико-математична освіта*, 3 (17), с. 73-78.
3. Носенко, ЮГ & Шишкіна, МП 2018. ‘Технології підтримки персоніфікованого навчального середовища’, *Нова педагогічна думка*, 3 (95), с. 45-50.
4. *Adaptive Educational Technologies: Tools for Learning and for Learning About Learning* 2011. Editor Gary Natriello, National Academy of

- Education Washington, DC. Available from: <<https://cutt.ly/vhmySIV>>. [05 December 2020].
5. Basitere, M & Ivala, E 2017. 'Evaluation of an adaptive learning technology in a first-year extended curriculum programme physics course', *South African Computer Journal*, 29 (3), 1–15. Available from: <<https://doi.org/10.18489/sacj.v29i3.476>>. [05 December 2020].
6. Brusilovsky, P & Peylo, C 2003. 'Adaptive and intelligent web-based educational systems', *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13 (2-4), p. 159-172.
7. Bulger, M 2016. *Personalized Learning: The Conversations We're Not Having*. Available from: <<https://cutt.ly/LhmtaOU>>. [05 December 2020].
8. Devendra, Ch, Eunhee, R & Jihie, K 2016. *Personalized Adaptive Learning using Neural Networks*. Available from: <<https://doi.org/10.1145/2876034.2893397>>. [05 December 2020].
9. Groff, SJ 2017. *Personalized Learning: The State of the Field & Future Directions*. Available from: <<https://cutt.ly/xhkobkp>>. [05 December 2020].
10. Jarrett, J 2013. 'Bigfoot, Goldilocks and moonshots: A report from the frontiers of personalized learning', *EDUCAUSE Review*. Available from: <<https://cutt.ly/OhkoxqE>>. [05 December 2020].
11. *Knewton Alta*. Available from: <<https://www.knewton.com/>>. [05 December 2020].
12. *Knewton Alta: Quick Start Guide*. Available from: <<https://cutt.ly/Ghkohyb>>. [05 December 2020].
13. Lee, J & Park, O 2008. 'Adaptive instructional systems', *Handbook of research on educational communications and technology*, New York: Lawrence Erlbaum, p. 469-484.
14. Marienko, M, Nosenko, Yu, Sukhikh, A, Tataurov, V & Shyshkina, M 2020. 'Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education', *E3S Web of Conferences*, 166 (4):10015. Available from: <<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015>>. [05 December 2020].
15. Murray, MC & Pérez, J 2015. 'Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning', *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 18, p. 111-125. Available at: <<https://cutt.ly/vhkodWL>>. [05 December 2020].
16. Nosenko, Yu, Popel, M & Shyshkina, M 2018. 'The state of the art and perspectives of using adaptive cloud-based learning systems in higher education pedagogical institutions (the scope of Ukraine), Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)', *Kryvyi Rih, Ukraine*, 21 December 2018, Kryvyi Rih.
17. Oneto, L, Abel, F, Herder, T & Smits, D 2009. *Making today's Learning Management Systems adaptive*. Available from: <<https://cutt.ly/shmts5S>>. [05 December 2020].
18. *Personalization of language learning through adaptive technology* 2017. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Available from: <<https://cutt.ly/QhmtDLm>>. [05 December 2020].
19. Pugliese, L 2016. 'Adaptive Learning Systems: Surviving the Storm', *EDUCAUSE Review*. Available from: <<https://cutt.ly/Phkoy6a>>. [05 December 2020].

20. Pugliese, L 2016. *The Visualization for an Ideal Adaptable Learning Ecosystem*. IMS Global Learning Consortium. Available from: <<https://cutt.ly/8hkorvy>>. [05 December 2020].
21. Wauters, K, Desmet, P & Van den Noortgate, W 2010. 'Adaptive item-based learning environments based on the item response theory: Possibilities and challenges', *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, p. 549-562.
22. Zimmer, T 2014. *Rethinking higher ed: A case for adaptive learning*. Available from: <<https://cutt.ly/ihkopow>>. [05 December 2020].

References:

1. Demianenko, VM 2020. 'Model adaptivnoi navchalnoi systemy informatsiinoho prostoru vidkrytoi osvity (Model of adaptive educational system of information space of open education)', *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 3 (77), c. 27-38. Available from: <<https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3603>> [05 December 2020].
2. Nosenko, YuH 2018. 'Adaptivni systemy navchannia: сутність, характеристики, стан використання у вищих навчальних закладах педагогічної освіти (Adaptive learning systems: essence, characteristics, state of use in Ukrainian institutions of pedagogical education)', *Fizyko-matematychna osvita*, 3 (17), c. 73-78.
3. Nosenko, YuH & Shyshkina, MP 2018. 'Tekhnologii pidtrymky personifikovanoho navchalnogo seredovyshcha (Technologies to support a personalized learning environment)', *Nova pedahohichna dumka*, 3 (95), c. 45-50.
4. *Adaptive Educational Technologies: Tools for Learning and for Learning About Learning* 2011. Editor Gary Natriello, National Academy of Education Washington, DC. Available from: <<https://cutt.ly/vhmySIV>>. [05 December 2020].
5. Basitere, M & Ivala, E 2017. 'Evaluation of an adaptive learning technology in a first-year extended curriculum programme physics course', *South African Computer Journal*, 29 (3), 1-15. Available from: <<https://doi.org/10.18489/sacj.v29i3.476>>. [05 December 2020].
6. Brusilovsky, P & Peylo, C 2003. 'Adaptive and intelligent web-based educational systems', *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13 (2-4), p. 159-172.
7. Bulger, M 2016. *Personalized Learning: The Conversations We're Not Having*. Available from: <<https://cutt.ly/LhmtaOU>>. [05 December 2020].
8. Devendra, Ch, Eunhee, R & Jihie, K 2016. *Personalized Adaptive Learning using Neural Networks*. Available from: <<https://doi.org/10.1145/2876034.2893397>>. [05 December 2020].
9. Groff, SJ 2017. *Personalized Learning: The State of the Field & Future Directions*. Available from: <<https://cutt.ly/xhkobkp>>. [05 December 2020].
10. Jarrett, J 2013. 'Bigfoot, Goldilocks and moonshots: A report from the frontiers of personalized learning', *EDUCAUSE Review*. Available from: <<https://cutt.ly/ohkoxqE>>. [05 December 2020].
11. *Knewton Alta*. Available from: <<https://www.knewton.com/>>. [05 December 2020].
12. *Knewton Alta: Quick Start Guide*. Available from: <<https://cutt.ly/Ghkohyb>>. [05 December 2020].

13. Lee, J & Park, O 2008. 'Adaptive instructional systems', *Handbook of research on educational communications and technology*, New York: Lawrence Erlbaum, p. 469-484.
14. Marienko, M, Nosenko, Yu, Sukhikh, A, Tataurov, V & Shyshkina, M 2020. 'Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers' education', *E3S Web of Conferences*, 166 (4):10015. Available from: <<https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015>>. [05 December 2020].
15. Murray, MC & Pérez, J 2015. 'Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning', *Informing Science: the International Journal of an Emerging Transdiscipline*, 18, p. 111-125. Available at: <<https://cutt.ly/vhkodWL>>. [05 December 2020].
16. Nosenko, Yu, Popel, M & Shyshkina, M 2018. 'The state of the art and perspectives of using adaptive cloud-based learning systems in higher education pedagogical institutions (the scope of Ukraine), Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)', *Kyiv, Ukraine*, 21 December 2018, Kyiv, Ukraine.
17. Oneto, L, Abel, F, Herder, T & Smits, D 2009. *Making today's Learning Management Systems adaptive*. Available from: <<https://cutt.ly/shmts5S>>. [05 December 2020].
18. *Personalization of language learning through adaptive technology* 2017. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Available from: <<https://cutt.ly/QhmtDLm>>. [05 December 2020].
19. Pugliese, L 2016. 'Adaptive Learning Systems: Surviving the Storm', *EDUCAUSE Review*. Available from: <<https://cutt.ly/Phkoy6a>>. [05 December 2020].
20. Pugliese, L 2016. *The Visualization for an Ideal Adaptable Learning Ecosystem*. *IMS Global Learning Consortium*. Available from: <<https://cutt.ly/8hkorvy>>. [05 December 2020].
21. Wauters, K, Desmet, P & Van den Noortgate, W 2010. 'Adaptive item-based learning environments based on the item response theory: Possibilities and challenges', *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, p. 549-562.
22. Zimmer, T 2014. *Rethinking higher ed: A case for adaptive learning*. Available from: <<https://cutt.ly/ihkopow>>. [05 December 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-7

УДК 37.091.3:7.071.2:612.85

УДОСКОНАЛЕННЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СЛУХУ В СИСТЕМІ ЗОВНІШНЬОЇ ТЕХНІКИ МОВЛЕННЯ АКТОРІВ

IMPROVEMENT OF PHONEMATIC HEARING IN THE SYSTEM OF EXTERNAL SPEECH TECHNIQUE OF ACTORS

А. В. Коленко

Актуальність теми дослідження. Відсутність розвинутого фонематичного слуху уповільнює професійний ріст актора, розвиток його професійних компетентностей. Майбутнім акторам необхідно приділяти увагу розвитку фонематичного слуху, який допомагає опанувати основні професійні практичні знання і навички. Проблема розвитку фонематичного слуху акторів театру і кіно ще не була предметом окремого наукового дослідження, що й зумовило вибір теми дослідження.

Постановка проблеми. Розвинений фонематичний слух дозволяє швидко опанувати правила орфоєпії на практиці, читання знаків пунктуації та оволодіти логікою читання, швидко запам'ятовувати та відтворювати складні фонематичні різниці мов. З цією метою пропонується використання ігрових практичних та комп'ютерних технологій в навчанні, що покращують стан фонематичного слуху студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку фонематичного слуху відображені у працях українських та закордонних науковців, зокрема, вчені Е. Білоус, Ю. Курбангалієва, О. Високогорська, С. Хованова та ін.

Постановка завдання. Визначити основні шляхи та запропонувати комплекс засобів для реалізації виховання майбутніх акторів у сфері формування в них розвинутого фонематичного слуху, обґрунтувати результативність механізмів формування і розвитку фонематичного слуху майбутніх

Urgency of the research. Lack of developed phonemic hearing slows down the professional growth of the actor, the development of his professional competencies. Future actors need to pay attention to the development of phonemic hearing, which helps to master the basic professional practical knowledge and skills. The problem of the development of phonemic hearing of theater and film actors has not yet been the subject of a separate scientific study, which led to the choice of the research topic.

Target setting. Advanced phonemic hearing allows you to master quickly the rules of orthoepy in practice, read punctuation and develop the logic of reading, quickly memorize and reproduce complex phonemes of different languages. To this end, it is proposed to use practical game and computer technologies in teaching that improve the state of phonemic hearing of students.

Actual scientific researches and issues analysis. Issues of development of phonemic hearing are reflected in the works of Ukrainian and foreign scientists, in particular, scientists E. Bilous, Y. Kurbangalieva, O. Vysokogorskaya. S. Khovanova and others.

The research objective. It is necessary to identify the main ways and offer a set of tools for the education of future actors in the field of formation of developed phonemic hearing, justify the effectiveness of mechanisms for the formation and development of phonemic hearing of future actors in theater and cinema.

акторів театру і кіно.

Виклад основного матеріалу. Фонематичний слух-це вид слуху який є основою для розуміння змісту сказаного. У роботі з майбутніми акторами щодо вдосконалення умінь та навичок фонематичного слуху в системі мовної техніки слід використовувати ігрову форму навчання. До прикладу: розпізнати сторонні звуки (шуми), що надходять до органів слуху акторів як з зоровою опорою, так і без неї, з відкритими та заплющеними очима; розпізнати звуки, що видають музичні інструменти як із зоровою опорою, так и без неї; розпізнати немовленнєві звуки, які продукують актори,

Висновки. Опанування складовими сценічного мовлення ускладнюється з причини можливої відсутності у студентів чи акторів достатнього рівня фонематичного слуху. До навчального процесу необхідно залучити фонематичні вправи в ігровій формі. Використовувати новітні технології в навчанні. Осучаснити викладацькі методи для підвищення мовленнєвої культури майбутніх акторів.

Ключові слова: фонематичний слух, культура мови, сценічна мова, сценічна діяльність, техніка мови, мовленнєва компетентність, сприймання мовлення, мовленнєва діяльність

The statement of basic materials. Phonemic hearing is a type of hearing that is the basis for understanding the meaning of what is said. In working with future actors to improve the skills of phonemic hearing in the system of speech technique should use a game form of learning. For example: to identify extraneous sounds (noises) coming to the hearing organs of actors both with visual support and without it, with open and closed eyes; to identify the sounds made by musical instruments both with and without visual support; to identify non-speech sounds produced by actors.

Conclusions. Mastering the components of stage speech is complicated by the possible lack of students or actors with a sufficient level of phonemic hearing. It is necessary to involve phonemic exercises in the game form in the educational process. You need to use the latest technology in teaching. It is necessary to modernize teaching methods to improve the speech culture of future actors.

Keywords: phonemic hearing, language culture, stage language, stage activity, language technique, speech competence, speech perception, speech activity.

Актуальність теми. Сьогодні формування знань із зовнішньої техніки сценічного мовлення, як правило, відбувається на основі знань з орфоєпії, дикційних вправ та постановки голосу. Водночас, всі зазначені вище компоненти вважаються важкодоступними для професійного опанування сценічним мовленням з причини можливої відсутності у студентів чи акторів достатнього рівня фонематичного слуху. Відсутність комплексної фонетико-фонематичної моделі викладання навчального матеріалу в мистецьких закладах України, враховуючи ієрархію формування стану фонематичного слуху, як такого, зобов'язує звернутися до цієї теми. Саме тому, необхідно безупинно приділяти увагу розвитку фонематичного слуху з метою його дорозвинення до стану абсолютного.

Постановка проблеми. Інтеграція сучасної української суспільної думки в Європейський культурний простір, на нашу думку, вимагає від акторів театру і кіно високого рівня фахової освіти, яка також залежить від осучаснення педагогічної майстерності викладачів.

Висококваліфіковані спеціалісти мистецького фаху повинні володіти всеосяжним багатством різноманітних мовленнєвих засобів, які мають суттєвий культурно-освітній вплив на слухацьку і глядацьку аудиторії. Вони відповідають за високий рівень своєї техніко-мовленнєвої компетентності як в театрі і кіно, так і в публічному просторі. Наразі можемо спостерігати за зміною поколінь не лише глядацької аудиторії, але й артистів і педагогів, які несуть мовленнєві фонетико-фонематичні особливості соціально-культурних змін у суспільстві загалом. Беззаперечно, що вербальні можливості актора є найважливішим засобом його майстерності, разом із тим сучасні інноваційні технології й технічні засоби допомагають всебічно розкрити та підкреслити сценічний образ. До того ж, театр і кіно несе функцію культурної освіти сучасного глядача, якого потрібно прискіпливо виховувати сценічними творами, особливо зосереджуючи увагу на фонетико-фонематичній грамотності мовлення. Культурний інтеграційний простір сьогодення потребує від українських акторів не лише професійних навиків сценічної гри, а і необхідності опанування різних мов, діалектів, говірок тощо. Слід зауважити, що фонематичне сприймання міститься в розумінні мовлення та засвоєння інших мов та інтонацій. Розвинений фонематичний слух дає можливість швидко запам'ятовувати та відтворювати складні фонематичні риси різних мов. Це дозволить актору легко та швидко переходити з однієї мовної манери на іншу та користуватися відповідною інтонацією, відтворюючи її національні особливості. З цією метою пропонується використання ігрових та комп'ютерних технологій в навчанні, що покращують стан фонематичного слуху у майбутніх акторів театру і кіно, враховуючи сучасні вимоги до змісту і форми викладання навчального матеріалу. Розв'язання вищезазначених проблемних питань дозволить безпосередньо впливати на формування якісної та високопрофесійної підготовки акторів театру і кіно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В середовищі сучасного освітянського простору не вщухають дискусії щодо наявних проблем мовленнєвої компетенції у спеціалістів мистецького напрямку діяльності, попри велику кількість робіт вітчизняних і закордонних учених-мовознавців. Серед них: Т. Ахутіна, М. Вятютнев, Дж. Грін, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Лурія, Д. Слобін, Є. Соботович, Л. Чистович, В. Бельтюков, О. Гвоздев, Р. Левіна, В. Орфінська, М. Швачкін, які досліджували та висвітлювали проблемні питання щодо психологічної структури мовленнєвої діяльності, функціональної єдності її фонетико-фонематичних компонентів, загальнофункціональних та специфічних мовленнєвих механізмів.

Проблемні питання щодо практичного зв'язку мислення та мовлення висвітлювали у своїх працях: Д. Браун, Дж. Брунер, Л. Вигодський, Дж. Грін, М. Жинкін, О. Леонтєв, Ж. Піаже, Д. Слобін, О. Шахнарович та інші. За останні десятиліття українські та зарубіжні науковці присвятили чимало науково-педагогічних та методичних досліджень, які розглядають комплекс основних вимог до техніки сценічного мовлення. Серед них праці: Н. Грицан, О. Наконечної, Т. Нечаєнко, Н. Стадніченко, О. Прянішнікова, Р. Черкашина, К. Чорної, С. Мейзнер, І. Чаббак, Л. Мосса, Е. Мейндла, та ін.

Проблему формування фонематичного слуху у студентів розкрила в своїх роботах С. Хованова. Особливості розвитку фонематичного слуху

розглянули вчені Ю. Курбангалієва та О. Високогорская. В науковому доробку Е. Білоус розглянуті проблеми структури фонематичного слуху та розвиток фонематичного слуху як фактору орфографічного навичку, а також використання театральних ігрових прийомів на заняттях як методу розвитку мовлення.

Постановка завдання полягає у необхідності виконання відповідної роботи з розвитку слуху, невід'ємною складовою якого є фонематичний слух, що підлягає професійному удосконаленню з метою розширення фонетичного та фонематичного компонентів мовленнєвої діяльності, з точки зору їх функціональної єдності; в узагальненні сучасних підходів щодо поліпшення фонематичного слуху в акторів театру і кіно з метою надійного формування сенсорного та перцептивного рівнів фонематичного сприймання.

Виклад основного матеріалу дослідження. “Одним із найважливіших засобів спілкування між людьми та впливовим фактором всебічного розвитку і виховання особистості є культура мовлення, невід'ємною частиною якої є зовнішня техніка мови (дикція, правильне дихання, голос)” [2, с. 97], тому необхідно приділяти значну увагу розвитку та удосконаленню мовленнєвих засобів у творчої молоді. Слід зазначити, що різноманітні сучасні форми театру і кіно, розвиток драматургії спонукають до відпрацювання нових технічних навичок та вмінь мовленнєвої культури майбутніх акторів в процесі підготовки їх до самостійного мистецького життя. Важливі також і бездоганні практичні знання викладача, з урахуванням реальної мінливості повсякдення, а також його бажання привносити у навчальний процес нові культурні цінності, що є одним з основних джерел збагачення та примноження ментальної культури українського мовленнєвого осередку. Розвинутий фонематичний слух надає можливість майбутнім акторам повсякчас використовувати вміння щодо мовної імпровізації, логічного і плавного входження і розкриття художнього образу, а також вибудовувати в потрібному сценічному напрямку свою акторську гру. З огляду на це, актори стають носіями рідної мовленнєвої культури для широкого загалу, підкреслюючи національну ідентифікацію українців у цілому світі. Фонематичний слух – це здатність розпізнавання на слух мінімальних розпізнавальних елементів мови (фонем) [6]. Фонематичний слух є тонким систематизованим слухом, що має здатність здійснювати операції розрізнення і вирізнення (розпізнавання) фонем, які складають звукову оболонку слова. Фонематичний слух виявляється в здатності розпізнавання на слух мінімальних розпізнавальних елементів мови. Цей вид слуху є основою для розуміння змісту сказаного. Тобто можна констатувати про існування закономірностей, які впливають на розвиток мовного слуху в онтогенезі. Надалі на стан фонематичного слуху впливають найрізноманітніші фактори, наприклад: умови життя і виховання індивіду, його сприйняття чи відторгнення навколишнього світу, а також можливість розвивати свої здібності у суспільному житті. Відзначимо, що фонематичний слух є сенсорним мовленнєвим підґрунтям і формується у дитини з перших днів життя. Надалі розвиток підлітків пов'язаний з розширенням їх мовленнєвих можливостей.

У дорослої людини зі здоровою нервовою системою повинна бути сформована фонетико-фонематична складова мовлення, яка може мати

наступну структуру: фонематичне сприймання; фонематичне уявлення; фонематичний слух і фонетико-фонематичний аналіз [1, с. 11-13]. За словами Є. Соботович фонематичне сприймання – це специфічна мовленнєва дія, яка спрямована на перероблення сприйнятої мовленнєвої інформації у систему мовних знаків і смислів [5]. За визначенням О.Н. Наумової фонематичне уявлення – здатність сприймати кожний мовленнєвий звук у різних варіантах його звучання, що дає змогу правильно використовувати звук для розрізнення слів [3, с. 12]. Фонематичний синтез і аналіз – розумова операція, яка полягає в поєднанні окремих звуків мовлення в словах [3, с. 12].

У роботі з майбутніми акторами щодо вдосконалення умінь та навиків складових фонематичного слуху в системі зовнішньої мовленнєвої техніки, на нашу думку, слід використовувати ігрову форму навчання, яка може мати наступну послідовність виконання завдань для формування мовленнєвого слуху та розвитку сприймання звуків довкілля і мовлення: розпізнати сторонні звуки (шуми), що надходять до органів слуху акторів як із зоровою опорою, так і без неї, з відкритими та заплющеними очима; розпізнати звуки різних музичних інструментів як із зоровою опорою, так і без неї; розпізнати немовленнєві звуки, які утворюють актори, наприклад: сміх, плач, крик, зойк тощо; прослухати аудіозаписи природних звуків та проаналізувати їх схожість та відмінність, визначити належність та послідовність звучання; запам'ятати на слух звуки, які надходили від ударів паличкою по навколишніх предметах, з послідувачим встановленням витоку звуку від того чи іншого об'єкта без зорової опори. Науковець у сфері корекційної педагогіки Ю. Рібцун зазначає, що "На матеріалі немовленнєвих звуків розвиток слухової уваги можна поєднувати із рухом та проводити у формі гри..." [4, с. 20].

Дуже важливим фактором під час виконання таких вправ є здатність розрізняти висоту, тембр і силу голосу людини та звуків навколишнього середовища. Проте, в ході тренувальних вправ необхідно визначити ці звуки на слух із заплющеними очима, водночас, утримуючи у своїй пам'яті звучання й образи тих чи інших предметів. Також необхідно розрізнити свій власний голос і голос друзів, який звучатиме в записі. Власне, звучання голосу людини у живому мовленні відрізняється від того, який відтворюється записом. Саме тому необхідно приділяти такій вправі особливу увагу для того, щоб актор виробив у собі вміння слухати й відчувати свій власний натуральний "живий" голос. Це неодмінно важливо, коли завдяки акторській мовній майстерності відбувається озвучання аудіокниги чи дубляж фільму.

Важливим компонентом розвитку фонематичного слуху є тренаж вимови окремого звуку серед ряду інших звуків, а також складів та слів, що промовляються голосно і тихо, високо і низько, протяжливо і коротко, далеко чи близько. Такі інтонаційні різноманіття будуть формувати в акторів навички правильного сприйняття звуків, їх розпізнавання та відтворення. Після роботи над складами необхідно перейти до занять зі словом, наприклад над: словами-паронімами; довгими та короткими словами; складними словами (гідроелектростанція) тощо, з метою виділення позиції звука в слові. Необхідно зазначити, що під час навчальних тренувань фонематичного слуху, мозком людини одночасно координується робота між зоровою, слуховою, руховою та артикуляційною

діяльністю. До того ж, майбутній актор повинен зуміти виділити та визначити наголошену і ненаголошену позицію звука в слові, відзначаючи його сильну і слабку позицію. Студенти повинні навчитися розрізняти пари звуків на фоні слова (тверді-м'які приголосні), використовуючи: чистомовки, короткі вірші, лічилки, скоромовки тощо. Існує безліч класичних вправ на виділення заданого звука зі слова ("М'ячі", "Барабан" та ін.), але й вони потребують осучаснення у ході практичного викладання, зокрема, використання комп'ютерних технологій у системі навчання зовнішньої техніки мовлення, які прискорять процес навчання і дадуть змогу більш якісно засвоювати навчальний матеріал. Використання майбутніми акторами набутих знань у самостійному мовленні в професійній діяльності досягаються певними вміннями та навичками шляхом виокремлення і розпізнавання на слух окремих звуків у словах, розвитком уваги, слухо-зоровим контролем і пам'яттю.

Зауважимо, що зростання вимог до професійної підготовки майбутніх акторів потребує постійного тренування дикції, сценічного голосу як засобу спілкування з глядачами. У цьому контексті дуже важливе значення має фонематичний слух, що повинен стати тим інструментарієм, який створює можливість передавати зі сцени найтонші почуття і найрізноманітніші настрої героя. Адже майбутні актори театру і кіно повинні вміти спостерігати, запам'ятовувати й володіти розмовною мовою, особливо якщо вона має багато різноманітних тональних, інтонаційних, стилістичних та ритмічних відтінків. Спроможність студентів сприймати й відтворювати запропонований педагогом мовленнєвий матеріал щодо слухомовних вправ дозволяє розвивати сценічний професіоналізм уже на початку навчання.

Слід наголосити на тому, що різноманітні порушення мовного слуху, зокрема фонематичного, можуть призводити до появи маловиразності, втрати чіткості мовлення та мати негативні наслідки щодо прояву достатньо-необхідної звучності. Саме тому, на нашу думку, викладачам потрібно звертати особливу увагу на формування у майбутніх акторів фундаментальних сценічних мовленнєвих умінь і навиків, чути й оцінювати звуковий склад кожного окремого слова. Студенти повинні вміти розрізняти тембр голосу, його висоту і силу, а також навчитися працювати зі складами та словами, а саме: визначати їх рухливість, довжину та наголошеність. Відомо, що добре розвинутий фонематичний слух дозволяє виправляти різноманітні мовні відхилення в акторів, які спотворюють не лише художню, але й естетичну якість сценічного мовлення.

Разом з тим, за допомогою розвиненого фонематичного слуху актори можуть відтворювати на сцені театру і кіно різноманітні характерні манери "живої" вимови, якщо цього потребує відповідний сценічний образ. Приміром, герой п'єси має характерні індивідуальні ознаки з порушенням звуковимови, неправильним наголошенням слів, порушенням ритму і темпу мовлення, заїкання, ковтання складів тощо, відтворення цих мовленнєвих ознак актором на сцені сприймається як ознаки талановитості та високого професіоналізму актора. У першу чергу, згадані вище фонетико-фонематичні особливості мовлення акторів повинні бути направлені також на можливість професійного спілкування з партнерами по сцені.

Існують деякі особливі ознаки мовлення акторів, що становлять ті чи інші вагомні прикмети сценічної виразності. До прикладу, добре знайомий прийом, коли актор (в одній особі) продукує текстовий матеріал кількох персонажів, поєднуючи його з авторським текстом. В такому випадку актор-майстер швидко перебудовується з однієї мовної манери на іншу. Сьогодні поширене поєднання найрізноманітніших засобів сценічного спілкування з глядачем, як от, “вихід актора в зал” чи запрошення глядача на сцену. Найчастіше, зміст театральної вистави супроводжується акторами не лише на семантичному рівні, але й за допомогою різноманітних рухів з віршованими текстами чи танцювальними ритмами, зокрема, використовуючи музичні інструменти. Такі дієства можуть призвести до граничнодопустимих навантажень на артиста щодо його емоційної та чуттєвої динамічності мови. Отже, можна констатувати, що удосконалення фонематичного слуху в акторів є необхідною складовою їх професійного сценічного мовлення.

Висновки. Формування знань із зовнішньої техніки сценічного мовлення відбувається на основі правил орфоєпії дикційних вправ та постановки голосу. Вищезгадані компоненти рахуються важкодоступними для професійного опанування сценічним мовленням з причини можливої відсутності у студентів чи акторів достатнього рівня фонематичного слуху.

Під час навчальних тренувань над розвитком фонематичного слуху, мозком людини одночасно координується робота між зоровою, слуховою, руховою та артикуляційною діяльністю. Для більш ефективної реалізації навчально-виховного процесу необхідно залучити фонематичні вправи в ігровій формі. Фонематичне сприймання лежить в основі розуміння мовлення та засвоєння інших мов, інтонацій та наголосу. Добре розвинений фонематичний слух дає можливість відтворювати логічно складні тексти, робити їх “своїми”. Майбутні актори театру і кіно повинні вміти спостерігати, запам’ятовувати і та відтворювати розмовну мову, особливо якщо вона має багато різноманітних тональних, інтонаційних, стилістичних та ритмічних відтінків. Необхідно приділяти значну увагу розвитку та удосконаленню мовленнєвих засобів у молодих акторів для бездоганного володіння різнобарв’ям рідної мови. Педагогам необхідно звертати особливу увагу на формування у майбутніх акторів необхідних сценічних мовленнєвих умінь і навиків, чути та оцінювати звуковий склад кожного окремого слова.

Різноманітні форми сучасного театру та розвиток драматургії пов’язані з необхідністю осучаснення викладацьких навиків і знань для підвищення мовленнєвої культури майбутніх акторів у ході підготовки їх до самостійного мистецького життя.

Список використаних джерел:

1. Бартенєва, Л 2011. ‘Що необхідно знати про фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення у старших дошкільників?’ *Газета “Дитячий садок”*, травень, № 19 (595), с. 11-13.
2. Коленко, А.В 2018. ‘Формування навичок професійного фонаційного дихання на основі методичних прийомів та комплексної системи вправ у класі сценічної мови’, *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, Київ : Видавництво “Гілея”, № 5, с. 96–108.
3. Наумова, ОН 2014. ‘Від звука до букви. Розвиток фонематичних процесів’, *Логопед (Осн.)*, № 5, с. 11–13.

4. Рібцун, ЮВ 2018. Сходінками правильного мовлення, Тернопіль: Мандрівець, 20 с.
5. Соботович, ЄФ 2002. 'Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку', *Дефектологія*, № 3, с. 2-4.
6. *Фонематичний слух*. Мала медична енциклопедія. Доступно: <http://enc.com.ua/medicina/skle-sp/28214-fonematchnijslux.html> [19 грудня 2020]

References:

1. Bartyenyeva, L 2011. 'Sho neobhidno znati pro fonetiko-fonematchnij nedorozvitok movlennya u starshih doshkilnikov? (What you need to know about the phonetic and phonemic underdevelopment of speech in older preschoolers?)' *Gazeta "Dityachij sadok"*, traven, № 19 (595), s. 11-13.
2. Kolenko, AV 2018. 'Formuvannya navichok profesijnogo fonacijnogo dihannya na osnovi metodichnih prijomiv ta kompleksnoyi sistemi vprav u klasi scenichnoyi movi (Formation of skills of professional phonation breathing on the basis of methodical methods and complex system of exercises in the class of stage language)', *Osvitnij diskurs : zbirnik naukovih prac*, Kiyiv : Vidavnistvo "Gileya", № 5, s. 96–108.
3. Naumova, ON 2014. 'Vid zvuka do bukvi. Rozvitok fonematchnih procesiv (From sound to letter. Development of phonemic processes)', *Logoped (Osn.)*, № 5, s. 11–13.
4. Ribcun, YuV 2018. Shodinkami pravilnogo movlennya (Steps of correct speech), Ternopil: Mandrivec, 20 s.
5. Sobotovych, YeF 2002. 'Normativni pokazniki movlenniyevogo rozvitku ditej doshkilnogo viku (Normative indicators of speech development of preschool children)', *Defektologiya*, № 3, s. 2-4.
7. *Fonematchnij sluh (Phonemic hearing)*. Dostupno: <http://enc.com.ua/medicina/skle-sp/28214-fonematchnijslux.html> [19 December 2020].

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-8
УДК 261.7

СУЧАСНЕ СОЦІАЛЬНЕ ВЧЕННЯ КОНСТАНТИНОПОЛЬСЬКОГО ПАТРІАРХАТУ *MODERN SOCIAL DOCTRINE OF THE CONSTANTINOPLE PATRIARCHATE*

Б. С. Гулямов

Актуальність теми дослідження. Соціальне вчення Католицька і Православна церкви бачать як продовження передання, тобто фактично як актуальне на сьогодні тлумачення моральних принципів, важливих для суспільства. Самі принципи соціального вчення повинні базуватися на біблійному світогляді. Але Писання і Передання можуть бути витлумачені у різноманітний спосіб, іноді дуже далекий від сьогодення. Тому важливо критично проаналізувати сучасні соціальні церковні доктрини в аспекті їхньої актуальності.

Постановка проблеми. Вселенський патріархат намагається розвивати таке соціальне вчення, яке базується на визнанні гідності особистості як головної цінності та побудові мережі спільнот, які би забезпечили гармонійне життя особистості та гідні умови для такого життя. Вселенський патріархат у березні 2020 році запропонував оновлену соціальну доктрину у спеціальному документі "За життя світу". Значні теоретичні новації цього документу потребують систематичного аналізу, оскільки мають велике теоретичне і практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навколо документу "За життя світу" лише розпочинаються широкі богословські дискусії. Зовнішні оглядачі також лише придивляються до реценції цього документу в православній церкві, виділяючи лише елементи деякого лібералізму, порівняно з аналогічними

Urgency of the research. The Catholic and Orthodox Churches see social teaching as a continuation of sacred tradition, that is, in fact as an interpretation of moral principles important to society. These principles of social teaching should be based on the biblical worldview. But Scripture and sacred tradition can be interpreted in a variety of ways, sometimes very far from the present. Therefore, it is important to critically analyze modern social church doctrines in terms of their relevance to the present.

Target setting. The Ecumenical Patriarchate seeks to develop a social doctrine based on the recognition of the dignity of the individual as a core value and the construction of a network of communities that would ensure a harmonious life of the individual and decent conditions for such a life. In March 2020, the Ecumenical Patriarchate proposed an updated social doctrine in a special document "For the Life of the World". Significant theoretical innovations of this document require systematic analysis, as its content has of great theoretical and practical importance.

Actual scientific researches and issues analysis. Wide theological discussions are just beginning around the document "For the Life of the World". External observers also only look closely at the reception of this document in the Orthodox Church, highlighting only elements of some liberalism, compared to similar Orthodox social doctrines of

православними соціальними доктринами інших помісних церков. У представленій статті використаємо напрацювання таких науковців: М. Денисенко, О. Філоненко, архім. К. Говорун, Й. Хриссавгіс.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз основних рис соціального вчення Вселенського патріархату, теоретичною основою якої стала теологія спілкування, яку особливо активно розвиває митрополит Йоан Зізіулас та підтримує патріарх Варфоломій. Ця теологія пропонує на людину дивитися як на істоту, покликану до спілкування.

Виклад основного матеріалу. Теологія спілкування пропонує на людину дивитися як на істоту покликану до спілкування взагалі та до спілкування з Богом особливо, у Богові бачить першу Спільноту Спілкування, кожна Іпостась Трійці існує виключно у відносинах взаємного дарування існування. Досліджено, що церква для теології спілкування має бути відображенням Трійці, бути спілкуванням особистості з Богом та з іншими людьми, ієрархія лише слугує такому спілкуванню, але не може його замінити. Людський соціум має бути простором для міжособистого спілкування, спільнотою або множиною спільнот. Висвітлено, що соціальна доктрина Вселенського патріархату суголосна з християнським реалізмом Річарда Нібура, згідно якої усі форми державних устроїв далекі від євангельського ідеалу, але це не заважає відрізняти відносно зло від зла абсолютного.

Висновки. Розкрито нове соціальне вчення Вселенського патріархату, запропоноване в березні 2020 року. Виявлено, що це вчення має великий гуманістичний потенціал, а його поява є новим етапом розвитку православного персоналізму і комунітаризму. Доведено, що на сучасне соціальне вчення Вселенського патріархату суттєво впливають теологія спілкування та полеміка з

other local churches. In this article we use the work of the following scientists: deac. M. Denisenko, O. Filonenko, archim. C. Hovorun, J. Chrysavgis.

The research objective. The aim of the study is an analysis of the main features of the social doctrine of the Ecumenical Patriarchate, the theoretical basis of which is the theology of communication, which is especially actively developed by Metropolitan John Zizioulas and supported by Patriarch Bartholomew. This theology suggests that man be seen as a being called to communion.

The statement of basic materials. The theology of communication suggests looking at man as a being called to communion in general and to communion with God in particular, in God he sees the first Community of Communion, each Hypostasis of the Trinity exists exclusively in a relationship of mutual gift of existence. It has been studied that the church for the theology of communication must be a reflection of the Trinity, be the communication of the individual with God and with other people, the hierarchy only serves such communication, but cannot replace it. Human society must be a space for interpersonal communication, a community or a set of communities. It turns out that the social doctrine of the Ecumenical Patriarchate is consistent with the Christian realism of Richard Niebuhr, according to which all forms of government are far from the gospel ideal, but this does not prevent to distinguish relative evil from absolute evil.

Conclusions. The new social doctrine of the Ecumenical Patriarchate, proposed in March 2020, is analyzed. It was found that this doctrine has great humanistic potential, and its emergence is a new stage in the development of Orthodox personalism and communitarianism. It is proved that the modern social teaching of the Ecumenical Patriarchate is significantly influenced by the theology of communication and

релігійним фундаменталізмом.

Ключові слова: соціальне вчення церкви, персоналізм, комунітаризм, соціальна справедливість, суспільна солідарність.

polemics with religious fundamentalism.

Keywords: social doctrine of the church, personalism, communitarianism, social justice, social solidarity.

Актуальність теми дослідження. Розвиток соціального вчення залежить від множини факторів. Соціальне вчення Церкви бачиться католицькою і православною церквами як продовження передання, тобто фактично як актуальне для сьогодення тлумачення моральних принципів, актуальних для суспільства. Самі принципи можуть і навіть повинні корінитися в біблійному світогляді, але, як відомо, Писання і Передання можуть бути витлумачені у різноманітний спосіб, іноді дуже далекий від сьогодення. Так, “Основи соціального вчення” РПЦ, прийняті в 2000 році, закривали дискусію між прибічниками монархії та ліберальної демократії, показували, що церква повинна бути активною у межах будь-якого реального соціуму, а не прагнути спочатку підігнати соціальну дійсність під певний ідеал, а вже потім комунікувати із соціумом. Цікаво, що РПЦ мислить себе як певну ієрархію духовної влади, яка разом із світською владою впливає на суспільство. Важливо, що саме із наявності значної кількості віруючих у соціумі та із впливу християнської традиції на державотворення Росії виводиться легітимність претензій РПЦ на духовну владу, на участь у основних публічних дискусіях тощо. Соціальне вчення Вселенського патріархату містить свідому відмову від претензій церкви на ієрархічну владу над суспільством.

Постановка проблеми. Вселенський патріархат намагається розвивати таке соціальне вчення, яке засновувалося на визнанні гідності особистості як головної цінності та побудові мережі спільнот, які б уможливлювали гармонійне життя особистості та гідні умови для такого життя. Вселенський патріархат у березні 2020 році запропонував оновлену соціальну доктрину у спеціальному документі “За життя світу”, що був у січні того ж року схвалений патріархом Варфоломієм. Значні теоретичні новації цього документу потребують систематичного аналізу, оскільки мають велике теоретичне і практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навколо документу “За життя світу” лише розпочинають широкі богословські дискусії. Зовнішні оглядачі також лише придивляються до рецепції цього документу в православній церкві, виділяючи лише елементи деякого лібералізму порівняно з аналогічними православними соціальними доктринами інших помісних церков. У представленій статті використаємо напрацювання таких науковців: М. Денисенко, О. Філоненко, архім. К. Говорун, Й. Хриссавгіс.

Метою статті є аналіз основних рис соціального вчення Вселенського патріархату, теоретичною основою якої стала теологія спілкування, яку особливо активно розвиває митрополит Йоан Зізіулас та підтримує патріарх Варфоломій, ця теологія пропонує на людину дивитися як на істоту, покликану до спілкування. Основні **завдання** полягають у розкритті актуальності соціального вчення Вселенського патріархату та його порівняння з соціальними доктринами інших церков.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичною основою для нової соціальної доктрини Вселенського патріархату стала

теологія спілкування. Ця теологія, що її особливо активно розвиває митрополит Йоан Зізіулас та підтримує патріарх Варфоломій, пропонує на людину дивитися як на істоту покликану до спілкування взагалі та до спілкування з Богом особливо. Також ця теологія у Богові бачить першу Спільноту Спілкування, підкреслюючи, що кожна Іпостась Трійці існує виключно у відносинах взаємного дарування існування. Церква для такої теології має бути відображенням Трійці, бути спілкуванням особистості з Богом та з іншими людьми. Ієрархія лише слугує такому спілкуванню, але не може його замінити. Відповідно до всіх цих передумов соціум має бути простором для міжособистого спілкування, спільнотою або множиною спільнот. Декларація “За життя світу” основною фундаментальною цінністю пропонує розглядати гідність людської особистості. Але ця висока гідність людини визначається її покликанням до участі у трансформації світу до стану Царства Божого. Все існуюче покликане до спілкування з Богом, і це спілкування є метою Бога при творенні світу і природною метою для всього створеного. Людина не лише сама по собі відкрита до спілкування з Богом, а й покликана приводити все існуюче до єдності з Богом, до життя у причетності до Божественного існування. Декларація розкриває покликання людини як спілкування з Богом, єднання з Ним та пізнання Його. При цьому людина звичайно починає з пізнання Бога, потім єднається з Ним, а потім існує у постійному міжособистому спілкуванні з Богом. Отже, декларація визнає ідеалом теозис (обоження), але останній тлумачить через категорії теології спілкування. У традиції від часів Афанасія Олександрійського нормативним стало розуміння обоження як екстатичний стан для людини, в якому особистість існує вже не власним людським життям, а життям Бога. Таке поєднання можливе, бо Бог не лише перебуває у собі, а й діє назовні, що робить можливою причетність особистості до Бога. Але у XX столітті православне богослов'я почало підкреслювати, що обоження можна і потрібно розуміти як спілкування людської особистості з Трійцею. У декларації обоження описується як таке, що відбувається не через причетність до діяльності Бога, а як здійснюване Святим Духом поєднання з Сином, а через нього – з Отцем. Це поєднання з Сином має сакраментальний характер, тобто відбувається через таїнства Церкви. Мова йде про сакраментальне укорінення особистості у людській природі Сина Божого. Спільнота усіх людей, що укорінені у Христі називається Церквою. Таким чином, Декларація підкреслює, що спілкування особистості з Богом відбувається не на самоті, а у межах церковної спільноти. Також спілкування з Богом формує спосіб життя особистостей і спільнот. А саме, міжособистісне спілкування з Богом дозволяє усвідомлювати життя як дарунок від Бога, що, своєю чергою, спонукає бути вдячним до Бога. Відповідно, розуміння власного покликання стає для особистості частиною осягнення свого загального становища обдарованого Богом та вдячного Богові. І особистість стає вдячною до Бога не лише за саме своє існування як дар, а і за все і за всіх, які теж дані як дар, який, до того ж, треба привести до єдності з Богом. Усвідомлення власної створеності та переживання досвіду спілкування з Богом спонукає до вдячності Богові. Реалізація цієї вдячності відбувається у евхаристії. Переживання досвіду єднання з Богом спонукає по-справжньому віруючих прагнути привести до цієї єдності інших людей та включити у

цей життєсвіт все створене. Вся ця онтологія спілкування надає принципи для творення соціальної доктрини церкви.

Традиційно соціальна доктрина виводилася із етики, яка постулювала, що особистість повинна вести себе певним чином (виходячи з норм біблійного вчення, філософських принципів тощо) або із етики, яка стверджувала, що для людини природно себе вести лише так або інакше. Протестантські варіанти соціальної доктрини спираються більше на моральні постулати біблійного світогляду. Католицька соціальна доктрина значну увагу приділяла природному закону, який вроджений для кожної розумної істоти людського роду. А саме, для кожної людини нібито обов'язково характерні прагнення існувати, жити родинним життям, реалізовувати себе у соціумі, і це задає певні норми, що роблять можливими індивідуальне, родинне і соціальне існування. В такій картині світу людина виступає певною сутністю (природою, есенцією), для якої обов'язковими є цілком визначені способи поведінки та яка може відкривати як необхідні для цієї поведінки певні морально-правові норми. Множина норм визначає людську поведінку, відхилення у той чи інший бік від норми є певною "хворою", яка потребує лікування. Але в дійсності постійна культура виконання численних обов'язків, особливо часто у католицькій та протестантській традиціях, стає нав'язливою ідеєю, викликає спротив у людини, бажання жити анархічно, і це призводить до наявного сьогодні морального релятивізму в суспільстві як протидії культурі примусу. Звичайно, у межах цієї релігійної культури обов'язку є певні засоби пом'якшити сприйняття обов'язків. Соціум розглядається як спільнота, подібна до родини, і обов'язки окремого громадянина розуміються як аналогічні до обов'язків члена родини – батька, сина тощо.

Перші чотири параграфи документу "За життя світу" надають соціальній доктрині основу в спільноті міжособистого спілкування. Із існування у цій спільноті особистість виносить не усвідомлення обов'язків, не розуміння власної соціальної ролі, яке зобов'язує також, а особистий досвід та певний "етос". Під етосом розуміється щось більше, ніж етика, яка диктується суспільним соромом та мораль, яка визначається особистою совістю. Етос – це втілювана у спільнотах множина взірців, які приймають особами та спільнотами інтуїтивно, у зв'язку з цінностями, що їх несуть в собі множини взірців. Досвід богоспілкування, який осмислюється у перших чотирьох параграфах документу "За життя світу", сприяє прийняттю етосу та цінностей, які інтуїтивно очевидні. Те, що документ передбачає наявність досвіду Богоспілкування, формує особливе розуміння християнського життя як ідеально піднесеного над звичайними обставинами соціального буття.

Викликами, що чинять перешкоди для розвитку ідеального життя у богоспілкуванні можуть бути не лише гріхи окремих особистостей, а й різноманітні соціальні проблеми. Як відомо, папа Бенедикт XVI широко запровадив поняття "структур зла". У декларації "За життя світу" таке поняття не згадується, але діагноз стану соціуму дуже близький до таких ідей папи. Так чи інакше, але декларація визнає, що подолання недоліків існуючого світу вимагає не лише аскетичних зусиль особистості з праці над моральним самовдосконаленням, а й діяльності з лікування соціальних хвороб. "Праця з преображення всесвіту – це також боротьба з усім спотвореним і шкідливим, як у нас самих, так і в пошкодженій структурі й

тканині стражденного творіння” [2, с. 5]. Соціальна діяльність християн покликана бути активною протидією різним деструктивним явищам та повинна відповідати соціальному ідеалу, який, нібито, загальний для усіх.

Автори документу поділяють теорію представників ранньої патристики про те, що “усі народи мають певне знання про добро, і всі вони певною мірою здатні сприймати вимоги справедливості й милосердя” [2, с. 7] та “божественні заповіді, необхідні для спасіння, були насаджені в людство від початку часів” [там само]. Відповідно, правові та релігійні писані закони не є лише зовнішнім обов’язком, який нав’язується індивідам та спільнотам. Серед візантійських отців Церкви Максим Сповідник став найбільш знаменитим теоретиком єдності морального закону, який для особистості розкривається трьома шляхами. Цей моральний закон очевидний для розуму і совісті як природний закон, також він же підтверджується у писаному законі, а також принципово по-новому розкривається у благодатному законі. Декларація посилається на думку Йоана Золотоустого, що у багатьох випадках писане право не є потрібним, оскільки для регуляції відносин у суспільстві достатньо совісті і розсуду, тобто моралі [там само]. Феноменологічна очевидність засад моралі та права для розуму та совісті не є єдиним джерелом визнання цих засад. У традиції моральні цінності передаються у межах як окремих культур, так і загальнолюдського “передання”. Теорія про таке передання, розвинута Іустином Філософом, сьогодні актуалізована протоієреєм Джоном Бером. Важливо, що змістом “природного закону” є не лише справедливість, а й любов.

Те, що любов може бути регулятором суспільних відносин доводиться у декларації “За життя світу” посиленнями на досвід ранньої християнської церкви. Під впливом теології Д. Гарта декларація стверджує, що “найяскравіші приклади християнської суспільної моралі ми знаходимо в житті Апостольської Церкви, яка в епоху імперії створила для себе новий тип суспільного устрою, відокремленого від ієрархій земної влади і від будь-якого соціально-політичного насильства, гострого і хронічного, застосовуваного стосовно тих, чийм коштом ці ієрархії існували” [2, с. 6]. Дійсно, в епоху Римської імперії держава претендувала на те, що охоплювала своєю владою всі соціальні відносини, а також і релігійну сферу. За таких умов, навіть якби християнство претендувало виключно на регуляцію релігійно-духовної сфери, то воно мало б виборювати соціальний простір від впливу імперії. Адже імперські чиновники також були і жерцями, а імператор – верховним жерцем. Християнство, однак, виборює право не лише на автономію релігійної діяльності. Церковні громади та їх об’єднання творили альтернативну соціальність. “Перші християни були спільнотою, гранично відданою життю в любові, де будь-які інші ідентичності – нації, раси, класу – були замінені винятковою вірністю Христовому закону милосердя. Це було співтовариство, засноване на знанні, що у Христі немає *ні юдея, ні елліна, ні раба, ні вільного*, немає жодної нерівності в гідності між чоловіком і жінкою, тому що все – одне (Гал. 3:28). І тому це було співтовариство, яке всім володіло спільно, забезпечувало нужденних і спонукаючи заможних повертати до загального блага ті надлишки, які вони пожинали від творіння (Діян. 2:42–46; 4:32–35). Співтовариство, якому не потрібно було жодного іншого закону й повноважень до його виконання, крім любові”

[там само]. Декларація наголошує, що ці ідеали частково здійснюються у церковних спільнотах і сьогодні, бо сам сенс євхаристії у поєднанні усіх у особливу спільноту любові. Відповідно, тоді та зараз церква може частково впливати на соціум, розуміючи, що в цілому соціум має власні закони та особливості розвитку, але їх християнська гуманізація є постійним завданням спільноти вірних. “Хоча Православна Церква знає, що суспільство в цілому виходить з інших принципів, і що християни мають лише обмежену можливість лікувати соціальні недуги в будь-який час і будь-де, все ж вона тримається ідеалу Апостольської Церкви – взірця найчистішого вираження християнського милосердя як соціальної логіки і спільнотної практики – і судить про всі людські політичні та соціальні механізми у світлі цієї божественно встановленої моделі” [там само]. Сьогодні спільнотність апостольської церкви як певний конкретний ідеал спонукає Православну Церкву до оновлення, до мінімізації впливу ідей “священної влади”, ієрархії, до максимально повного прояву елементів мережевої спільнотності та громадянської солідарності. Церква і держава у традиційній середньовічній культурі уявляються як дві ієрархії, кожна з яких має певну сферу відповідальності. Як правильно відмічає Жан-П’єр Дюпої, ці ієрархії не є цілком паралельними, оскільки церква за ідеєю є вищою, але в реальності звичайно підкорюється державній владі. Відродження розуміння церкви як спільноти є важливим досягненням католицької і православної богословської думки останніх двохсот років. Але поєднати теорію спільноти з теорією гідності особистості у межах соціального вчення вдалося лише в декларації “За життя світу”, і це поєднання стало висхідним методологічним принципом для розуміння загального відношення релігійного та секулярного.

Виходячи з природної для персоналістичного християнського гуманізму відмови від всіх форм відвертого і прихованого насилля над особистістю, соціальна доктрина просто змушена звертатися до спільнотної солідарності (та любові у міжособистих відносинах у спільноті) як до головного джерела формування оновленої соціальності. Православна євхаристія, у якій беруть участь всі вірні, незалежно від їх расової, національної, статевої приналежності, є взірцем для соціального порядку. “Євхаристія, в якій беруть участь вірні, щораз наново вибудовує правдивий християнський устрій й сяє як ікона Царства Божого, що має втілитися у спасенному, преображеному і прославленому творінні. Як така, Євхаристія є також пророчим знаменням, що одночасно є критикою всіх політичних режимів тією мірою, якою їм бракує божественної любові” [2, с. 8]. Дійсно, усі політичні режими є далекими від ідеалу, соціум теж не регулюється виключно любов’ю та солідарністю, а потребує правового регулювання. Але при цьому завжди можна виділити ті форми організації соціуму та державної влади, які є більш прийнятними для християн. “Православна Церква не може оцінювати всі форми людського правління як рівнозначні, хоча всі вони далекі від Царства [Божого]. Наприклад, вона беззастережно засуджує всі види спотворення інститутів влади й тоталітаризм, знаючи, що вони не можуть принести нічого, крім масових страждань і утисків” [2, с. 9]. Таким чином, соціальна доктрина Вселенського патріархату суголосна з християнським реалізмом Р.Нібура: усі форми державних устроїв далекі від євангельського ідеалу, але цей факт не заважає відрізняти відносне зло від зла абсолютного. Засудження

всіх форм тоталітаризму передбачає право і обов'язок боротися із таким соціальним злом, і соціальна доктрина визнає право народу на повстання проти тоталітаризму. У соціальній доктрині наголошується: "Церква також не наполягає на тому, щоб громадяни держав, які вірують у Христа, за будь-яких умов підкорялися владі або погоджувались із соціальними й політичними порядками, в яких вони перебувають. ... Християни можуть – і часто зобов'язані – брати участь у політичному житті суспільств, у яких вони живуть, але завжди мають робити це як служителі правди й милості Царства Божого. ... Іноді така участь може виявлятися не в абсолютній покорі, а у формах громадянської непокорі й навіть повстання, зумовлених громадянством вищого порядку" [там само]. Соціальний ідеал у відповідності до християнського комунітаризму, який має на увазі спільнотність за взірцем Царства Божого та євхаристійних громад, задає високі морально-правові стандарти. Ці стандарти легітимізують боротьбу за справедливий устрій, в якому б забезпечувалася свобода і права кожної особистості. Декларація пов'язує тему досягнення справжньої соціальності та тему прав особистості наступним чином: "Мова прав людини забезпечує правову й етичну граматику, на основі якої всі сторони, як правило, можуть дійти певного спільного знаменника. Ця мова призначена зцілювати розділення в тих політичних спільнотах, де мають співіснувати люди з дуже різними переконаннями. Вона уможлиблює спільну практику шанування безкінечної й невід'ємної гідності кожної людини (тої гідності, яку Церква, безперечно, вважає відбитком образу Божого в усіх людях). Православні християни мають визнавати, що для збереження та розвитку справедливого суспільства потрібна мова суспільної згоди, що наполягає на непорушності людських гідності та свободи. І мова прав людини спроможна досягати цього із дивовижною виразністю" [2, с. 12]. Звичайно, що така переконаність у ефективності мови прав людини є важливою новелою для соціальної доктрини Вселенського патріархату, що робить її спорідненою із соціальним вченням католицизму і протестантизму, які теж широко використовують мову прав людини, із гідності особистості дедуктивно виводячи основні норми морально-правового порядку для сьогодення, надаючи орієнтири для вирішення численних проблем родинної етики, соціально-політичної етики, біоетики тощо. Соціальна доктрина РПЦ підкреслює, що мова прав людини не може бути універсальною граматиною згоди, оскільки є ризик, що особистість може вибирати зло, а не добро. А загальне благо та соціальні структури, що його б забезпечували б – важливіші за окрему особистість та її права. Для соціальної доктрини РПЦ характерний певний аксіологічний холізм, тобто наділення абсолютним ціннісним статусом лише соціуму в цілому – церкви як ідеальної спільноти та Росії як державно-національної чи державно-цивілізаційної єдності. Соціальні доктрини інших церков сьогодні завжди вільні від такого аксіологічного холізму, визнаючи переваги персоналізму та комунітаризму.

Висновки. Нове соціальне вчення Вселенського патріархату, запропоноване в березні 2020 року, має великий гуманістичний потенціал, а його поява є новим етапом розвитку православного персоналізму і комунітаризму. Доведено, що на сучасне соціальне вчення Вселенського патріархату суттєво впливають теологія спілкування та полеміка з релігійним фундаменталізмом.

Список використаних джерел:

1. Відеокурс навколо документу 'За життя світу' 2020. Авт. дияк. М. Денисенко, О. Філоненко, архім. К. Говорун. Доступно: <<http://www.ethos.org.ua/za-gittja-svitu/>>. [15 Грудень 2020].
2. *За життя світу. На шляху до соціального етосу Православної Церкви* 2020. Доступно: <https://www.goarch.org/social-ethos?p_p_id=56_INSTANCE_kmoXa4sy69OV&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_56_INSTANCE_kmoXa4sy69OV_languageId=uk_UA>. [15 Грудень 2020].
3. Хриссавгіс, Й 2020. *Православна Церква й соціальне вчення*. Доступно: <<http://oou.org.ua/2020/03/27/shho-diznayemosya-za-zhyttya-svitu-sogodni-media-opublikuyut-dokument-pro-kerivni-pryncypy-pravoslavnoyi-czerkvy-u-suchasnomu-sviti/>>. [15 Грудень 2020].
4. *Asceticism, Ethics, and the Renewal of the Earth: Orthodox Christian Contributions to an Ecumenical Ecology* By John Chryssavgis and Aaron Hollander 2020. Available from: <<https://www.atonementfriars.org/asceticism-ethics-and-the-renewal-of-the-earth/>>. [20 December 2020].
5. Frost, CF 2020. 'The Orthodox Church and Its Social Ethos: The Aims and Accomplishments of For the Life of the World', *Ecumenical Trends*, Vol 49, No 5. Graymoor Ecumenical & Interreligious Institute. September/October 2020, p. 1-6.

References:

1. *Videokurs navkolo dokumentu 'Za zhyttia' (Video course around the document 'For the life of the world')* 2020. Avt. dyiak. M. Denysenko, O. Filonenko, archim. K. Hovorun. Dostupno: <<http://www.ethos.org.ua/za-gittja-svitu/>>. [15 Gruden 2020].
2. *Za zhyttia svitu. Na shliakhu do sotsialnoho etosu Pravoslavnoi Tserkvy (For the life of the world. On the way to the social ethos of the Orthodox Church)* 2020. Dostupno: <https://www.goarch.org/social-ethos?p_p_id=56_INSTANCE_kmoXa4sy69OV&p_p_lifecycle=o&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_56_INSTANCE_kmoXa4sy69OV_languageId=uk_UA>. [15 Gruden 2020].
3. Chryssavgis, J 2020. *Pravoslavna Tserkva i sotsialne vchennia (The Orthodox Church and social doctrine.)*. Dostupno: <<http://oou.org.ua/2020/03/27/shho-diznayemosya-za-zhyttya-svitu-sogodni-media-opublikuyut-dokument-pro-kerivni-pryncypy-pravoslavnoyi-czerkvy-u-suchasnomu-sviti/>>. [15 Gruden 2020].
4. *Asceticism, Ethics, and the Renewal of the Earth: Orthodox Christian Contributions to an Ecumenical Ecology* By John Chryssavgis and Aaron Hollander 2020. Available from: <<https://www.atonementfriars.org/asceticism-ethics-and-the-renewal-of-the-earth/>>. [20 December 2020].
5. Frost, CF 2020. 'The Orthodox Church and Its Social Ethos: The Aims and Accomplishments of For the Life of the World', *Ecumenical Trends*, Vol 49, No 5. Graymoor Ecumenical & Interreligious Institute. September/October 2020, p. 1-6.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.28(11)-9

УДК 261.7

**МІЖ СЕКУЛЯРНИМ ТА РЕЛІГІЙНИМ – ГІДНІСТЬ ЯК
ВИЩА ЦІННІСТЬ ЛЮДСЬКОГО ДУХУ**

*BETWEEN SECULAR AND RELIGIOUS – DIGNITY AS THE HIGHEST
VALUE OF THE HUMAN SPIRIT*

А. В. Лапутько

Актуальність теми дослідження. Еволюція християнських уявлень про гідність людини підготувала появу та розвиток європейського гуманізму, що з необхідністю призвело до створення гідних умов життя людини. В християнстві розуміння прав людини нерозривно пов'язане із відповідальністю, справедливістю, милосердям, свободою та любов'ю до ближнього.

Постановка проблеми. Однією із вічних проблем філософії та одним з універсальних питань людського духу є питання про людську гідність. Людина розуміється як важлива складова надприродного. У християнстві загальним для усіх конфесій є розуміння людини як образу та подоби Бога. Така висока оцінка сутності людини є основним лейтмотивом в антропології та релігії. У бажанні бути досконалою, щасливою, безсмертною відображене усвідомлення людиною гідності власного духу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українському релігієзнавстві та богослов'ї тема гідності досліджується широким колом фахівців з залученням історичного, компаративного, герменевтичного, феноменологічного методів. У контексті Революції Гідності Л. Филипович, О. Горкуша дослідили місце розуміння гідності людини в становленні громадянського суспільства. П. Яроцький, О. Саган, П. Чорноморець, Т. Гаврилюк розкривають проблему гідності людини в контексті сучасних та історичних реалій Католицької, Православної та протестантських церков.

Urgency of the research. The evolution of Christian ideas about human dignity prepared the emergence and development of European humanism, which necessarily led to the creation of decent living conditions. In Christianity, the understanding of human rights is inextricably linked to responsibility, justice, charity, freedom and love of neighbor.

Target setting. One of the eternal problems of philosophy and one of the universal questions of the human spirit is the question of human dignity. Man is understood as an important component of the supernatural. In Christianity, common to all denominations is the understanding of man as the image and likeness of God. Such a high appreciation of the essence of man is the main leitmotif in anthropology and religion. The desire to be perfect, happy, immortal reflects a person's awareness of the dignity of his own spirit.

Actual scientific researches and issues analysis. In Ukrainian Religious Studies and Theology, the topic of dignity is studied by a wide range of specialists using historical, comparative, hermeneutic, phenomenological methods. In the context of the Revolution of Dignity, L. Fylypovych and O. Horkusha explored the place of understanding human dignity in the formation of civil society. P. Yarotsky, O. Sagan, Y. Chornomorets, T. Havryliuk reveal the problem of human dignity in the context of modern and historical realities of the Catholic, Orthodox and Protestant churches.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз християнського розуміння гідності людини. До основних завдань дослідження належить розкрити біблійні джерела та основи розуміння гідності як онтологічної складової людини, її образу та подоби Бога.

Виклад основного матеріалу. Проаналізовано, що світське утвердження гідності, прав та свобод людини в практичній його площині у певні періоди історії людства було і є неабияким викликом для християнських церков. Досліджено, що християнське розуміння гідності людини, балансує на межі теоретичного його проголошення та практичного його втілення, слугувало просуванню ідей гуманізму, спроможності його протистояння згубним, принижуючим дух людини проявам суспільних форм життя, в діалектиці соціальних та релігійних форм буття. Показано, що гідність особи невід'ємна від розуміння її прав та свобод, а тому боротьба за гідність та права людини є невід'ємною частиною проповідання істин християнства.

Висновки. Висвітлено, що нерідко саме християнське розуміння гідності людини призводило до соціальних революцій і, навпаки, потужні секулярні процеси примушували церкви до повернення та переосмислення їх базових антропологічних засновків. Доведено, що базова антропологічна цінність християнства гідність, проголошена апологетами християнства ще дві тисячі років тому, пройшла довгий шлях утвердження в суспільній свідомості, долаючи на своєму шляху усі вияви викривлення та пригнічення людського духу. Гідність перетворювала людське суспільство на єдину сім'ю не лише в контексті Церкви як єдиного Тіла Христового, але і у світському її виразі.

Ключові слова: гідність, християнство, права, свободи, православ'я, католицизм, образ та подоба Бога, християнська антропологія.

The research objective. The aim of the article is to analyze the Christian understanding of human dignity. The main objectives of the study are to reveal the biblical sources and basics of understanding dignity as an ontological component of man, his image and likeness of God.

The statement of basic materials. It is analyzed that the secular assertion of human dignity, rights and freedoms in its practical plane in certain periods of human history has been and is a great challenge for Christian churches. It is studied that the Christian understanding of human dignity, balancing on the border of its theoretical proclamation and its practical implementation, served to promote the ideas of humanism, its ability to resist destructive, degrading manifestations of social life forms, in the dialectic of social and religious forms of life. It is shown that the dignity of the individual is inseparable from the understanding of his rights and freedoms, and therefore, the struggle for dignity and human rights is an integral part of the preaching of the truths of Christianity.

Conclusions. It is highlighted that it is often the Christian understanding of human dignity that has led to social revolutions and, conversely, powerful secular processes have forced churches to return and rethink their basic anthropological foundations. It is proved that the basic anthropological value of Christianity, the dignity proclaimed by the apologists of Christianity two thousand years ago, has come a long way in the public consciousness, overcoming all manifestations of distortion and oppression of the human spirit. Dignity transformed human society into a single family not only in the context of the Church as the one Body of Christ, but also in its secular expression.

Keywords: dignity, Christianity, rights, freedoms, Orthodoxy, Catholicism, image and likeness of God, Christian anthropology

Актуальність теми дослідження. Однією із вічних проблем філософії, та, власне, і одним із вічних питань людського духу, є питання про сутність людини. І не зважаючи на те, що на сьогодні, здається, таїна людини майже розкрита на рівні фізіології, психології та інших наук про людину, що дозволило в контексті фізичного тіла досягнути значного збільшення середнього віку людини, водночас до абсолютного усвідомлення та розкриття її інтелектуального, творчого та духовного потенціалу ще далеко. Не виключено, що проблема криється у фрагментарності та значному діапазоні наук про людину. Навіть філософське вчення, яке покликане дати цілісну антропологічну концепцію у відповіді на “одвічне питання – що є людина?” поділилось “на низку окремих антропологій: соціальну, культурну, структурну, релігійну, історичну тощо” [3, с. 5].

Щодо релігійного тлумачення феномену людини, то і тут картина відповідей щодо її сутності є доволі строкатою. Але в цій мозаїці можемо виділити важливу спільну рису – людина розуміється як важлива складова надприродного. Зокрема, у християнстві загальним для усіх конфесій та деномінацій є розуміння людини як образу та подоби Бога.

Постановка проблеми. Окреслена така висока оцінка сутності людини є основним лейтмотивом широкого діапазону антропологій: від релігійних її тлумачень як похідного від надприродного до Фейрбахівського твердження про те, що в релігійних уявленнях людина виразила власні найпотаємніші прагнення – бути досконалою, щасливою, безсмертною тощо [15]. І в цих прагненнях відображене усвідомлення людиною гідності власного духу. У бажанні бути досконалою, щасливою, безсмертною відображене усвідомлення людиною гідності власного духу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відтак, гідність є ключовою характеристикою і базовим поняттям вчень про людину. Оскільки воно тісно пов'язане з правами та обов'язками людини, дослідження цієї проблеми виходить далеко за межі власне християнства і є предметом права, моралі, соціології тощо. В українському релігієзнавстві та богослов'ї ця тема досліджується широким колом фахівців з залученням історичного, компаративного, герменевтичного, феноменологічного методів. Зокрема, в контексті революції Гідності Л. Филипович, О. Горкуша дослідили та розкрили місце розуміння гідності людини в становленні громадянського суспільства та ролі релігії в сучасних соціально-політичних процесах [16]. П. Яроцький, О. Саган, Ю. Чорноморець, Т. Гаврилук та інші розкривають проблему гідності людини в контексті сучасних та історичних реалій Католицької, Православної та протестантських церков. Базовими документами християнського розуміння гідності є соціальні доктрини церков, а міжнародне визнання гідності як базової характеристики людини затверджено низкою міжнародних документів, зокрема, Всесвітня декларація прав людини (1948) починається зі слів “Беручи до уваги, що визнання гідності, притаманного усім членам людської сім'ї...” [9].

Метою статті є аналіз християнського розуміння гідності людини. До основних завдань дослідження належить розкрити біблійні джерела та основи розуміння гідності як онтологічної складової людини, її образу та подоби Бога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи

християнське розуміння гідності, відштовхуємось від базового християнського принципу – джерелом будь-якого християнського твердження є Біблія, а в контексті Православ'я та Католицизму також Святе Передання. Відповідно до біблійного одкровення, людина є образом та подобою Бога “І сказав Бог: сотворімо людину за образом нашим і за подобою нашою...” (Бут. 1:26). Означене також повторюється і в чисельних інших місцях Святого Письма, зокрема – Бут. 5:1, 9-6; Прем. 2:23; Еф. 3:14 – 15; 5:1; Мф. 5:48 та ін.

Це положення логічного вказує на те, що людська природа “має невід’ємну гідність” [11]. Що ж таке гідність? У вільній енциклопедії “Вікіпедія” знаходимо таке тлумачення – “Гідність – це поняття моральної свідомості, яке виражає уявлення про цінність всякої людини, як моральної особистості, а також категорія етики, що означає особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визнається цінність особистості” [4]. У християнстві цінність особистості/людини підноситься значно вище, ніж у світському її розумінні, оскільки апостол Павло зауважує: “ви викуплені дорогою ціною” (1 Кор. 6:20), а апостол Петро називає християнина “родом обраним” (1 Пет. 2:9). Реагуючи на слова апостола Макарій Єгипетський закликає людину: “Пізнай своє благородство, а саме, що покликаний ти в царську гідність...” [8]. Наведені приклади вказують на те, що у християнстві розуміння гідності виходить за межі категорій моральної свідомості чи категорії етики, яка вказує на особливе ставлення людини до самої себе чи з боку суспільства. Гідність людини вказує на її особливе положення в духовній ієрархії, в її духовній та інтелектуальній вищості над усіма іншими творіннями Бога.

Означене розуміння підтримують на розвивають богослови з часів Святих Отців і до сьогодні. Архімандрит Кіпріан Керн акцентує увагу на особливому розуміння гідності людини у православ'ї. На його думку, “жодна богословська система, поза Православ'ям, не піднімалась до такої піднесеної думки про людину” [10, с. 424]. Водночас, у своїй книзі “Антропология святителя Григория Палами” він показує на прикладах чисельних цитат, що розуміння гідності та цінності людини є надбанням уже раннього християнства, апологетів та патристів. Зокрема, Філон Александрійський надав доволі поетичну характеристику людини: “Людина є чудовий відбиток чудового образу, виліпленого за образом ідеального Первообразу” [10, с. 100], а святитель Григорій Богослов застерігає людину, “якщо будеш про себе думати кепсько, то я нагадаю тобі, що ти – Христова тварь, Христове дихання, Христова честь, а тому разом і небесний, і земний... Ти – створений бог, який через страждання Христові йде до нетлінної слави” [10, с. 152].

Але, водночас, звернемо увагу на те, що раннє християнство, знаходячись в певних історичних умовах, було специфічним глашатаєм гідності людини, утвердженням її в суспільній свідомості в супереч панівним в тогочасному суспільстві уявленням про людину, які коливались в широкому діапазоні від визнання рабства як норми людського співбуття до виділення особливого прошарку вільних громадян. І абсолютно закономірним, відповідно до таких суспільних реалій, є твердження Афанасія Великого про те, що християнство повертає людині її гідність, уподібнюючи її Христу, без усвідомлення цього високого

покликання людина є рівною тварині. Безпосередньо християнство здійснює суттєву метаморфозу, оскільки Христу властиво “підняти людське до Божественного, незначне до всесильного і всезнаючого” [1, с. 28–29].

Не менш значиме розуміння гідності людини знаходимо і у сучасних богословів. Зокрема Антоній Сурозький наголошує: “Наше уявлення про людину є значно більш величніше, ніж уявлення тих, хто намагається зробити людину максимально більшою в двовимірному світі, із якого виключається Бог” [14, с. 274].

Немає ніяких сумнівів в тому, що сутолоским є розуміння гідності людини і Католицькою церквою. Обґрунтування людської гідності базується на тому, що Син Божий “у деякий спосіб об’єднався з кожною людиною” (*Caudium et Spes*. 22) [12].

Відтак, гідність, у християнстві, є онтологічною складовою людини, яка не змінюється навіть після гріхопадіння. Втілення Бога Слова засвідчило, що і після гріхопадіння гідність не була втрачена людською природою, бо в ній залишився незнищеним образ Божий, а відтак, і можливість відновлення людського життя в повноті його початкової досконалості. Прийняття Господом Ісусом Христом повноти людської природи крім гріха (див. Євр. 4, 15) показує, що гідність не поширюється на спотворення, що виникли в цій природі в результаті гріхопадіння [11].

Наступними питаннями, які тісно пов’язані із розумінням гідності людини, є питання прав та свобод, моральних норм та любові. У Соціальній концепції Української православної церкви, зазначається, що “Право — особлива сфера, відмінна від суміжної з нею етичної сфери: воно не визначає внутрішнього стану людського серця, оскільки Серцевідцем є лише Бог” [13]. Відтак, права людини походять із її богоподібної гідності. Визнаючи гідність людини людське суспільство, крок за кроком, почало визнавати і її права на свободу. І лише в такому випадку, соціально прийняте та юридично закріплене ставлення до гідності людини з боку суспільства та держави, гарантує всі необхідні умови життя та розвитку особистості.

В історичному поступі західних суспільств саме християнське розуміння гідності слугувало розвитку гуманізму. В обґрунтуванні прав людини на основі людської гідності, яка походить від особливого зв’язку людини з Богом, базується і внесок християнства в розвиток розуміння людських свобод починаючи з Нового часу. Без сумніву, коли б відстоювання прав, свобод та гідності людини базувалося лише на суспільних засадах, які в основі своїй є плинними, тоді б навряд чи людський дух піднявся до розуміння універсальності прав людини, які не залежать від заслуг особистості, її дій, а базуються на трансцендентній основі. Не буде перебільшенням сказати, що сучасний рівень гуманістичної суспільної свідомості та основних правових документів, які утверджують права та свободи людини є наслідком впливу християнських антропологічних уявлень, однією із ключових, в цьому контексті, категорій є гідність.

Зауважимо і на основоположних церковних документах, у яких богословські уявлення про людину знайшли своє втілення на рівні визнання її прав. В контексті Католицької церкви ключовими у цьому питанні є документи Другого Ватиканського собору, в яких визнається, що

здійснення загального блага та основі визнання гідності людини та громадянських свобод призвело до значущих змін у суспільстві (*Gaudium et Spes*, 73). Пролунало на соборі і усвідомлення необхідності активної позиції Церкви в декларації прав людини: “Сучасна людина знаходиться на шляху до досконалого розвитку своєї особистості та постійно зростаючого усвідомлення та отримання своїх прав” (*Gaudium et Spes*, 41).

В контексті православ'я гідність визнається невід'ємною, онтологічною складовою образу та подоби Бога, але, водночас, вважається і певною релігійно-моральною категорією: “... в східній християнській традиції поняття “гідність” має в першу чергу моральний сенс, а уявлення про те, що гідне, а що не гідне, міцно пов'язано з моральними та аморальними вчинками людини та з внутрішнім станом її душі” [11]. Це твердження важливе для усвідомлення православного розуміння людини в цілому. Визнаючи гідність, як онтологічну складову людини, східна традиція, водночас, акцентує увагу більшою мірою на її відсутності через гріхопадіння. Внутрішній світ людини, в такий спосіб, розкривається як специфічна арена боротьби гідного та аморального, а відтак, негідного способу дій, думок, прагнень людини. Відтак, домінантним в східному православ'ї, зокрема, в Російській православній церкві залишається і в сьогоденні акцент на “невідповідності (в людині – авт.) думок, слів та вчинків богоданій гідності” [11] та необхідності з боку людини “нести свідоцтво перед Богом та Церквою про свою негідність”. Відтак, претендуючи на вираз загально православної позиції щодо розуміння гідності, в “Основах вчення Російської Православної Церкви” підкреслюється, що “збереження людиною богом дарованої гідності та її зростання в ній обумовлене життям у відповідності до моральних норм, оскільки ці норми виражають первозданну, а, відтак, і істину природу людини, не затьмарену гріхом” [11]. На основі таких уявлень виводиться і прямий зв'язок між гідністю людини та її моральністю. Більше того, визнаючи наявність гідності православна церква акцентує увагу на тому, що це покладає на людину утвердження її моральної відповідальності.

Варто зауважити, що співвіднесення гідності із чеснотами та аскетизмом християнина було основним засновком і християнських отців-богословів. В умовах становлення нової світоглядної парадигми – християнства, поставала потреба і формування нового типу людини, відповідної основоположним заповідям Христа. Відтак, утверджуючи високе покликання людини, її божественну складову, гідність її внутрішнього духу, необхідно було і виховувати людину в якій ці чесноти досягали заданої величі. Тому, паралельно із декларуванням гідності в людині виховувались смирення, щирість, покора, мудрість, милосердя та любов [7, с. 36–42].

Не оминаючи увагою проблему враженості гріхом людської природи, а, відтак, її “недостатності” Католицька церква, між тим, більшою мірою акцентує увагу на шляху її подолання через трансценденцію людини до її Першоджерела, що надає людському життю сенсу та цілісності. Похідним від такого розуміння є розуміння та утвердження в свідомості загалу позитивних уявлень щодо людини та декларування того, що “людину слід розглядати в категоріях цілісності, цінувати її геній та поважати, зважаючи на вроджену гідність у захоплюючому Божому плані” [3, с. 88].

Можемо виділити три доленосні правові документи в яких закріплені основні права людини. Зокрема, вперше було занотовано рівність усіх людей, у ст.1 Декларації прав людини та громадянина 1789 року: “Люди народжуються і залишаються вільними і рівними у правах”, а також право кожної людини на власність, право суду, право недоторканності житла та інші невідчужувані права на гідне життя [6]. Право на підприємницьку діяльність, інтелектуальну власність, виборче право, право вільного пересування, право на свободу слова закріплено у Всезагальній декларації прав людини, 1949 року [2]. Саме у цій декларації гідність людини розуміється як основа свободи, справедливості та загального миру. І безпосередньо права розвитку особистості, такі як релігійні свободи, право на освіту, на власну думку тощо занотовані у Хартії основних прав Європейського Союзу, 2000 рік. В означеному документі гідність також відноситься до невідчужуваних та всезагальних цінностей: “Усвідомлюючи своє духовне і моральне надбання, Європейський Союз ґрунтується на неподільних і загальних цінностях – гідності людини, свободі, рівності та солідарності” [17].

Попри, здавалося б остаточне утвердження гідності людини як в християнському контексті, так і в правових європейських документах, світ демонструє чисельні та грубі його порушення, що не оминуло і Україну. Неодноразово уже в новітній історії незалежної України спостерігаються спроби приборкання волелюбного духу народу та нав'язування йому чужерідних ідеологій. Водночас, прагнення до свободи та гідності, яке з такою любов'ю плекалося Тарасом Шевченком, знайшло свій вияв і в нещодавній Революції Гідності. Небезпідставним, як це є зрозумілим із проведеного вище аналізу є уявлення про те, що “релігія (щонайменше християнство – авт.), а щонайбільше саме релігійні ідеї та цінності, відіграли неабияку роль у підготовці та перебігу Революції Гідності. Засвоєні із віровчення прямо чи опосередковано, ці ідеї підготували необхідний світоглядно-культурний ґрунт. Трансформовані у світогляді в екзистенційну потребу людської гідності, яка забезпечується правдою, справедливістю та свободою суспільства та особистості, ці релігійні цінності проявились в історичній дійсності” [5, с. 43–51].

Водночас, відповідно до основного вектору церковної політики народний вираз права на гідність отримав різну оцінку та різні наслідки в діяльності Церков. Щодо Католицької церкви, то варто зауважити, що “особливу увагу Католицької церкви в Україні приділяють подоланню соціальних негараздів українського суспільства. Служіння Римо-Католицької церкви в Україні характеризується продовженням інтегральної лінії Католицької церкви після II Ватиканського собору, загальним виразом якої є антропоцентрична та гуманістична спрямованість” [18]. В цілому означений напрям притаманний і Православній Церкві України на відміну від Української Православної Церкви, яка в теоретичному контексті у тлумаченні гідності людини спирається на “Основи вчення Російської Православної Церкви про гідність, свободу та права людини”, а в практичному її вияві виявилась заложницею ідеологічної системи Росії.

Висновки. Як бачимо, базова антропологічна цінність християнства – гідність, проголошена апологетами християнства ще 2000 років тому, пройшла довгий шлях утвердження в суспільній свідомості,

долаючи на своєму шляху усі вияви викривлення та пригнічення людського духу, перетворюючи людське суспільство на єдину сім'ю не лише в контексті релігійної єдності, Церкви як єдиного Тіла Христового, але і у світському її виразі. Саме розвиток християнських антропологічних уявлень призвів до відміни рабства, а згодом до визнання права на життя, на рівність та свободу.

Водночас, як показує вище проведений аналіз, світське утвердження гідності, прав та свобод людини в практичній його площині в певні періоди історії людства було і є неабияким викликом для християнських церков. І тому, християнське розуміння гідності людини, балансуючи на межі теоретичного його проголошення та практичного його втілення, слугувало просуванню ідей гуманізму, спроможності його протистояння згубним, принижуючим дух людини проявам суспільних форм життя, в діалектиці соціальних та релігійних форм буття. І нерідко саме християнське розуміння гідності людини призводило до соціальних революцій і, навпаки, потужні секулярні процеси примушували церкви до повернення та переосмислення їх базових антропологічних засновків.

Список використаних джерел:

1. Великий Афанасий, св. 1998. 'Слово о воплощении Бога-Слова и о пришествии Его к нам во плоти', *Восточные отцы и учителя церкви IV века: Антология в 3 т.*, Москва: МФГИ, Т.1, 608 с.
2. *Всезагальна декларація прав людини* 1949. Доступно: <https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml> [10 Грудень 2020].
3. Гаврилюк, ТВ 2013. Людина в християнській антропології XX – XXI століття, Київ: ТОВ "НВП "Інтерсервіс", 320 с.
4. Гідність. *Вікіпедія*. Доступно: <<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%96%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>> [10 Грудень 2020].
5. Горкуша, О & Филипович, Л 2015. 'Революція Гідності як об'єднуючий чинник українських конфесій і специфічний вияв екуменізму', *Українське релігієзнавство*, № 73, с. 43-51. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukrr_2015_73_9> [10 Грудень 2020].
6. *Декларація прав людини та громадянина* 1789. Доступно: <<https://constituante.livejournal.com/10253.html>> [10 Грудень 2020].
7. Дойчик, МВ 2017. 'Ідея гідності у християнській патристиці', *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*, Випуск 18, с. 36 – 42.
8. Египетский Макарий, прп. *Духовные беседы*. Доступно: <https://azbyka.ru/otechnik/Makarij_Velikij/duhovnye-besedy/> [10 Грудень 2020].
9. *Загальна декларація прав людини*. Доступно: https://old.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82:1&catid=47:un&Itemid=74&lang=ru [10 Грудень 2020].
10. Керн, К арх. 1996. Антропология святителя Григория Паламы, Москва: Паломник.
11. *Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека* 2008. Доступно: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/428616.html>> [10 Грудень 2020].
12. *Пастирська конституція про Церкву в сучасному світі 'Gaudium et Spes'* 1965. Доступно: <https://znaimo.com.ua/Gaudium_et_Spes>. [11 Грудень 2020].

13. Соціальна концепція Української Православної церкви 2000. Доступно: <<http://orthodox.org.ua/page/sots%D1%96alna-kontsepts%D1%96ya>>. [12 Грудень 2020].
14. Сурожский, А митр. 2002. Труды, Москва: Практика.
15. Фейербах, Л 1965. *Сущность христианства*. Доступно: <https://royallib.com/book/feyerbah_lyudvig/sushchnost_hristianstva.html>. [07 Грудень 2020].
16. Филипович, Л & Горкуша, О 2015. Майдан і церква, Київ: Саммит-Книга.
17. Хартія основних прав Європейського Союзу 2000. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524#Text>. [18 Грудень 2020].
18. Havryliuk, T & Lukashenko, M 2020. 'Roman Catholicism in Ukraine: The Contemporary Situation, Social Acceptance, and Social Service', *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*: Vol. 40 : Iss. 3 , Article 5. Available from: <<https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss3/5/>>. [19 December 2020].

References:

1. Athanasius the Great, st. 1998. 'Slovo o voploshchenii Boga-Slovo i o prishestvii Iego k nam vo ploti (Word about the incarnation of God the Word and about His coming to us in flesh)', *Vostochnyie ottsy i uchitela tserkvi IV veka: Antologiya v 3 t.* Moscow: MFGI, V.1, 608 p.
2. *Vsezhahna deklaratsiia prav ludyny (Universal Declaration of Human Rights)* 1949. Dostupno: <https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml> [10 Gruden 2020].
3. Havruluk, TV 2013. *Ludyna v khrystyianskii antropologii XX – XXI stolittia (Man in Christian anthropology of the XX - XXI centuries)*, Kyiv: TOV "NVP "Interservis", 320 p.
4. Hidnist (Dignity). *Wikipedia*. Dostupno: <<https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%96%D0%B4%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>>. [10 Gruden 2020].
5. Horkusha, O & Fylypovych, L 2015. 'Revolutsia Hidnosti iak obiednuiuchy chynnyk ukrainskykh konfesii i spetsyfichnyi vyiv ekumenizmu (The Revolution of Dignity as a unifying factor of Ukrainian denominations and a specific manifestation of ecumenism)', *Ukrainski religieznavstvo*, № 73, p. 43-51. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukr_2015_73_9>. [10 Gruden 2020].
6. *Deklaratsia prav ludyny ta hromadianyna (Declaration of Human and Civil Rights)* 1789. Dostupno: <https://constituante.livejournal.com/10253.html> [10 Gruden 2020].
7. Doichyk, MV 2017. 'Idea hidnosti u khrystyianskii patrystytsi (The idea of dignity in Christian patristic)', *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Filosofski i psykhologichni nauky*, Vypusk 18, p. 36 – 42.
8. Macarius of Egypt, st. *Dukhovnye besedy (Spiritual conversations)*. Dostupno: <https://azbyka.ru/otechnik/Makarij_Velikij/duhovnye-besedy/>. [10 Gruden 2020].
9. *Zahalna deklaratsia prav ludyny (Universal Declaration of Human Rights)*. Dostupno: <https://old.irs.in.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=82:1&catid=47:un&Itemid=74&lang=ru>. [20 Gruden 2020].
10. Kern, K arch. 1996. *Antropologia sviatitela Grigoria Pallamy (Anthropology of St. Gregory Palamas)*, Moscow: Palomnik.
11. *Osnovy uchenia Russkoi Pravoslavnoi Tserkvi o dostoinstve, svobode i pravakh cheloveka (Fundamentals of the teaching of the Russian Orthodox Church on dignity, freedom and human rights)* 2008 Dostupno: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/428616.html>>.[10 Gruden 2020].

12. *Pastyrska konstitutsia pro Tserkvu v suchasnomu sviti 'Gaudium et Spes' (Pastoral Constitution on the Church in the Modern World 'Gaudium et Spes')* 1965. Dostupno: <https://znaimo.com.ua/Gaudium_et_Spes>. [11 Gruden 2020].
13. *Sotsialna kontseptsia Ukrainskoi Pravoslavnoi tserkvy (Social concept of the Ukrainian Orthodox Church)* 2000. Dostupno: <<http://orthodox.org.ua/page/sots%D1%96alna-kontsepts%D1%96ya>>. [12 Gruden 2020].
14. Anthony of Sourozh, metr. 2002. *Trudy (Works)*, Moskow: *Praktika*.
15. Feuerbach, L 1965. *Sushchnost khristianstva (The essence of Christianity)*. Dostupno: <https://royallib.com/book/feyerbah_lyudvig/sushchnost_hristianstva.html>. [07 Gruden 2020].
16. Fylypovych, L & Horkusha, O 2015. *Maidan i tserkva (Maidan and Church)*, Kyiv: *Sammit-Kniga*.
17. *Khartia osnovnykh prav Ievropeiskoho Soiuzu (Charter of Fundamental Rights of the European Union)* 2000. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_524#Text>. [18 Gruden 2020].
18. Havryliuk, T & Lukashenko, M 2020. 'Roman Catholicism in Ukraine: The Contemporary Situation, Social Acceptance, and Social Service', *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe*: Vol. 40 : Iss. 3, Article 5. Available from: <<https://digitalcommons.georgefox.edu/ree/vol40/iss3/5/>>. [19 December 2020].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Гулямов Б. С.** аспірант кафедри богослов'я та релігієзнавства, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : b.s.gulyamov1970@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8523-5420
- Кивлюк В. О.** аспірантка, молодший науковий співробітник, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : valia097@ukr.net
ORCID : 0000-0002-4574-2812
- Кіт М.І.** здобувач кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : kit-mi@ukr.net
ORCID : 0000-0002-3971-7063
- Коленко А.В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри сценічної мови Київського національного університету театру кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого (Київ, Україна)
E-mail : anfisakolenko@gmail.com
ORCID : 0000-0002-6628-2640
- Лапутько А. В.** викладач кафедри філософії, біоетики та історії медицини, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця (Київ, Україна)
E-mail : belongortseva@ukr.net
ORCID : 0000-0002-7501-500X
- Малицька О. В.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет (Бердянськ, Україна)
E-mail : sokolska116@gmail.com
ORCID : 0000-0001-6296-5957
- Мордоус І. О.** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методик та технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : i.a.mordous@gmail.com
ORCID : 0000-0003-1659-001X

- Носенко Ю. Г.** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Київ, Україна)
E-mail : *nosenko-y@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-9149-8208*
- Свириденко Д. Б.** доктор філософських наук, професор, професор кафедри методології науки та міжнародної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : *denis_sviridenko@ukr.net*
ORCID : *0000-0001-6126-1747*
- Яценко О. Д.** кандидат філософських наук, доцент кафедри методології науки та міжнародної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail : *yatsenkood@i.ua*
ORCID : *0000-0003-0584-933X*

AUTHORS

- Bogdan Gulyamov** PhD student Theology and Religious studies department, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : b.s.gulyamov1970@gmail.com
ORCID : 0000-0001-8523-5420
- Valentyna Kyvliuk** PhD student, Junior Research Fellow, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : valia097@ukr.net
ORCID : 0000-0002-4574-2812
- Mykhailo Kit** PhD student of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : kit-mi@ukr.net
ORCID : 0000-0002-3971-7063
- Anfisa Kolenko** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Stage Speech, Karpenko-Karyi National Theatre, Cinema and Television University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)
E-mail : anfisakolenko@gmail.com
RCID : 0000-0002-6628-2640
- Anna Laputko** lecturer, Department of Philosophy, Bioethics and History of Medicine, Bogomolets National Medical University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : belogortseva@ukr.net
ORCID : 0000-0002-7501-500X
- Olena Malytska** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Elementary Education, Berdyansk State Pedagogical University (Berdiansk, Ukraine)
E-mail : sokolska116@gmail.com
ORCID : 0000-0001-6296-5957
- Iryna Mordous** PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of methods and technologies of preschool education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : i.a.mordous@gmail.com
ORCID : 0000-0003-1659-001X

- Yuliia Nosenko** PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Leading Researcher, Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *nosenko-y@ukr.net*
ORCID : *0000-0002-9149-8208*
- Denys Svyrydenko** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Methodology of Science and International Education, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail : *denis_sviridenko@ukr.net*
ORCID : *0000-0001-6126-1747*
- Olena Yatsenko** PhD in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of methodology of science international education National Pedagogical Drahomanov University (Kiev, Ukraine)
E-mail : *yatsenkood@i.ua*
ORCID : *0000-0003-0584-933X*

**ІНДЕКСУВАННЯ ВИДАННЯ
“ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”**



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISY ДО НАУКОВОГО ВИДАННЯ “ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ”

1. Мова написання рукопису статті: українська, російська, англійська, німецька, французька, польська.
2. Рукопис статті подається до редакції у формі: файлу рукопису, який надсилається на електронну адресу редакції *journal.discourse@gmail.com* у форматі “Автор- Назва статті.doc”.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
 - зовнішньою рецензією (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
 - якщо рукопис публікується іноземною мовою, стаття супроводжується перекладом завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
 - розширеною анотацією (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
 - відомостями про автора (авторів) (додатку 1) .
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
 - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
 - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п’яти;
 - стаття повинна бути підготовлена за допомогою редактора *Microsoft Word for Windows® (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007)* або сумісного редактора;
 - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
 - формат аркуша – А4 (210×297), орієнтація сторінки – “книжна”; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 2 см; зверху – 2 см; знизу – 2 см; інтервал між рядками – 1,5 пт.; інтервал між абзацами “до”, “після” – 0 пт; відступи “праворуч”, “ліворуч” – 0 пт; відступ першої строчки – 1,27 см;
 - рисунки, фотографії, графіки слід вставляти в текст статті як об’єкт. Положення об’єкта – “в тексті”;
 - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об’єкти;
 - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилання в тексті.
 - Текст рукопису має бути побудований за загальноприйнятою схемою:
 - індекс УДК у верхньому лівому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.);
 - ініціали та прізвища авторів у верхньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.). Порядок подання: ім’я, по батькові, прізвище;
 - науковий ступінь, вчене звання (Time New Roman, 12 пт.);
 - електронна пошта автора;
 - *порожній рядок*;
 - назва статті – великими літерами, по центру, українською (або регіональною мовою) та англійською мовами (Time New Roman, 14 пт., жирний). Назва статті
 - подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;

- *порожній рядок*;
 - анотація (Time New Roman, 12 пт., *курсив*) (додаток 2);
 - *порожній рядок*;
 - ключові слова (3-10 слів) українською, або регіональною мовою та англійською мовами (Time New Roman, 12 пт., *курсив*);
 - *Основний текст статті повинен містити наступні рубрики:*
 - актуальність теми дослідження (Time New Roman, 14 пт.);
 - постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями (Time New Roman, 14 пт.);
 - аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття (Time New Roman, 14 пт.);
 - постановка завдання (Time New Roman, 14 пт.);
 - виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (Time New Roman, 14 пт.);
 - висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку (Time New Roman, 14 пт.).
 - *порожній рядок*;
 - Список використаних джерел (Time New Roman, 12 пт., жирний, по центру)
 - References (Time New Roman, 12 пт., жирний, по центру);
 - надійшла стаття до редакції у нижньому правому кутку листа (Time New Roman, 12 пт.) у форматі (ДД.ММ.РРРР);
 - бібліографічний опис для цитування (Time New Roman, 12 пт.) (додаток 3).
6. Літературні джерела, що цитуються, повинні бути пронумеровані. Посилання на джерело подається у квадратних дужках, наприклад: "... відомо з [4]. ..." або "... розглянуто у [4, с. 203] ...". Список літератури наводиться наприкінці статті у алфавітному порядку на мові оригіналу, відповідно до Harvard Referencing style (гуманітарні науки та суспільні науки) – (http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF).
7. Список літератури транслітерується латинськими літерами (References). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.
- Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.
- Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.
- Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., "Виконано за грантом <i>назва</i> , №..., НДР №..." або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID (http://orcid.org/)	Обов'язково	
Назва статті		

Додаток 2

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ АНОТАЦІЇ

Актуальність теми дослідження.
Постановка проблеми.
Аналіз останніх досліджень і публікацій.
Постановка завдання.
Виклад основного матеріалу.
Висновки.
Ключові слова:

Urgency of the research.
Target setting.
Actual scientific researches and issues analysis.
The research objective.
The statement of basic materials.
Conclusions.
Keywords:

Додаток 3

Бібліографічний опис для цитування:

Петренко, ТГ & Бойко, ВВ 2017, 'Вплив соціуму на девіантну поведінку дітей та молоді', *Освітній дискурс : збірник наукових праць*, № 1 (1). с. 15-21.

Наукове видання

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць

Випуск 28(11), 2020

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 28(11), 2020

Шеф-редактор: В. П. Андрущенко
Головний редактор: О. П. Кивлюк
Відповідальний редактор: І. О. Мордоус

Співзасновники:
ТОВ “Науково-інформаційне агентство “Наука-технології-інформація”
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Підписано до друку 30 грудня 2020 р.
Формат 60x84/8. Ум.друк.арк. 8,5. Наклад 300 пр. Зам. № 204

Друк:
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
тел.: (0432) 69-67-69, 603-000, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852
e-mail: tvory2009@gmail.com
<http://www.tvoru.com.ua>