

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

ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 25 (7-8)

**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 № 1 від 31.08.2020 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)

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

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., кандидат 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)

Мезарош К., 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)

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)

Терепицій 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 25 (7-8). – 110 с.

© Редакційна колегія, 2020

© Автори 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 25 (7-8)

KYIV
2020

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 № 1 from August 31, 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)

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 Matviienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine, Kyiv)

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

Claudiu Mesarosh, 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)

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 Yahodzinskyi, 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 25 (7-8). – 110 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.** Постмодернізм: описативні практики рефлексії культури 7
- Мордоус І.О.** Соціальний інститут: загальні обрії філософського аналізу 24

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Левченко В.В.** Розвиток культурної компетентності 38
Форостюк І.В. педагогів вищої школи
- Сакун А.В.** Створення ситуації успіху на заняттях з 48
Кадлубович Т.І. гуманітарних дисциплін – передумова
Черняк Д.С. гуманізації освіти
- Пономарева Н. С.** Система інформатичних компетентностей учителя математики 57
- Куриш Н.К.** Імплементація підприємницької компетентності в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти 72

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

- Левченко Т.Г.** Сучасні проблеми духовної освіти в Україні: питання про статус теології 80
- Кислий А.О.** Служіння та просвітницько-виховна місія церкви у сучасному суспільстві як чинник формування основ соціального ідеалу 90

CONTENT

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

- Yatsenko Olena** Postmodernism: descriptive practices of cultural reflection 7
- Iryna Mordous** Social institution: general horizons of philosophical analysis 24

PEDAGOGY OF HIGH SCHOOL

- Viktoriia Levchenko** Development of the cultural competence of high school teaching staff 38
- Inna Forostiuk**
- Ayta Sakun** Creating the situation of success in the human sciences – a prerequisite for the humanization of education 48
- Tatiana Kadlubovich**
- Darina Chernyak**
- Nadiia Ponomareva** The system of informatics competencies for the mathematics teacher 57
- Natalya Kurish** Implementation of entrepreneurial competence in the educational process of institutions of postgraduate pedagogical education 72

RELIGIOUS INNOVATIVE STUDIE

- Tatiana Levchenko** Modern problems of spiritual education in Ukraine: the question of the status of theology 80
- Anatoliy Kysliy** The service and educational mission of the church in modern society as a factor of forming the fundamentals of the social ideal 90

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-1

УДК 130.2:141.78

ПОСТМОДЕРНІЗМ: ДЕСКРИПТИВНІ ПРАКТИКИ РЕФЛЕКСІЇ КУЛЬТУРИ

POSTMODERNISM: DESCRIPTIVE PRACTICES OF CULTURAL REFLECTION

О. Д. Яценко

Актуальність теми дослідження. В постмодернову добу практики культури рішуче переосмислюють траєкторії свого розвитку та змісту. Негація раціональності як самодостатньої основи культури в цілому, і культури мислення зокрема, продукує якісно новий тип дискурсу і як описової практики, і як технології смислотворення. Постмодернізм постулює глобальну світоглядну кризу, що має безпосереднє втілення в семіотичному полі сучасної культури.

Постановка проблеми. Постає нагальна потреба фундаментальної аналітики актуальних світоглядних детермінант відносно перспектив подальшого розвитку культури з огляду на її метафізичний зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасних світоглядних практиках тривають дискусії щодо змісту, значення та історичних рамок філософії постмодернізму, особливо в контексті декларованої відмови від метафізичних принципів пізнання. П. Дж. Хіетт зазначає спільне позицію щодо констатації неможливості знайти Абсолют в постмодернізмі, яка обмежується зорієнтованістю на кінцевих речах, утилітарно або іронічно. Н. Франгіпане переконує, що незважаючи на постулювання завершення постмодернізму, артикульовані ним ідеї мають місце в сучасній культурі, зокрема в художній літературі.

Urgency of the research. In the postmodern era, cultural practices are resolutely rethinking the trajectories of their development and content. The negation of rationality as a self-sufficient basis of culture in general, and the culture of thinking in particular, produces a qualitatively new type of discourse both as descriptive practice and as a technology of meaning-making. Postmodernism postulates a global worldview crisis, which is directly embodied in the semiotic field of modern culture.

Target setting. There is an urgent need for a fundamental analysis of current worldview determinants regarding the prospects for further development of culture in view of its metaphysical content.

Actual scientific researches and issues analysis. In modern worldview practices, discussions continue on the content, meaning and historical framework of the philosophy of postmodernism, especially in the context of the declared rejection of the metaphysical principles of cognition. P. J. Hiatt notes a common position on the statement of the impossibility of finding the Absolute in postmodernism, which is limited to a focus on finite things, utilitarian or ironic. N. Frangipane argues that despite the postulates of the end of postmodernism, the ideas articulated by him take place in modern culture, in particular in fiction. I. Hassan argues that postmodernism can be defined as a

І. Хассан стверджує, що постмодернізм може бути визначений як безперервне вправління у самовизначенні. Г. де Діжн обґрунтовує метафізику як метод пізнання не суперечить не тільки сучасним реаліям соціокультурного життя, але органічно єдина із наукою в найвищих формах її об'єктивації та прагматизму. Г. де Вріз переконаний, що критика метафізики є невід'ємним атрибутом самої метафізики. Про варіабельність застосування метафізики як методу переконливо зазначає Дж. Барріс. Він аргументує системно-формалізуючий зміст метафізичної думки. А. Шепперсона та К. Дж. Томаселлі стверджують, що дослідження культури та її світоглядних принципів є важливими у розв'язанні найбільш гострих гуманітарних проблем сучасності.

Постановка завдання. Апофеоз свободи (номінальної, звичайно), постульований філософією постмодернізму, небезпечний цілком реальними соціальними катаклізмами. Відповідно, існує необхідність концептуального аналізу "метафізичного ядра" постмодерністських студій.

Виклад основного матеріалу. Проблема дискретності та континуальності часу і простору корелює із проблемою цілого та загального. Якщо онтологія представлена як світ окремих речей, а системи метафізики описують світ як цілісність, то філософія постмодернізму піддає сумніву та критиці класичні зразки постулювання цілісності. Підсумком такої світоглядної диспозиції стає екзистенційно-горизонтальний вектор цілепокладання та доцільності як такої. Освоєння, або швидше, "обживання" простору в часі відбувається як його маркування - встановлення позначок, залишення слідів та картографія. Вся монументальність культури є, таким чином, знаково-символьною системою, яка переформатовує світ за людинорозмірним форматом.

continuous exercise in self-determination. H. De Dijn substantiates metaphysics as a method of cognition does not contradict not only the modern realities of socio-cultural life, but is organically united with science in the highest forms of its objectification and pragmatism. H. de Vries is convinced that the critique of metaphysics is an integral attribute of metaphysics itself. The variability of the use of metaphysics as a method is convincingly noted by J. Barris. He argues the system-formalizing content of metaphysical thought. A. Shepperson and K. J. Tomaselli argue that the study of culture and its worldview principles are important in solving the most pressing humanitarian problems of our time.

The research objective. The apotheosis of freedom (nominal, of course), postulated by the philosophy of postmodernism, is dangerous for real social cataclysms. Accordingly, there is a need for a conceptual analysis of the "metaphysical core" of postmodern studies.

The statement of basic material. The problem of discreteness and continuity of time and space correlates with the problem of the whole and the general. If ontology is presented as a world of individual things, and metaphysical systems describe the world as a whole, then the philosophy of postmodernism questions and criticizes classical examples of the postulation of integrity. The result of such a worldview disposition is an existential-horizontal vector of goal-setting and expediency as such. The development, or rather, the "habitation" of space in time occurs as its marking - the establishment of marks, leaving traces and cartography. All the monumentality of culture is, thus, a sign-symbolic system that reformats the world in a human-sized format. The temporality of subjectivity is not only an existential tragedy, but also a sacred gift of an essential vision

Темпоральність суб'єктивності - не тільки екзистенційна трагедія, але й сакральний дар сутнісного бачення речей та явищ. Навіть, якщо в постмодернізмі ця сакральність легітимізована соціумом та культурою, а не вічністю універсуму.

Висновки. Розгубленість та дезорієнтація людини на тлі семіотичного простору культури несвідомого потребує радикальних рішень. Опанувати реальність в її просторово-часових визначеннях як фізичного, так і соціального виміру, неможливо. Вірогідним рішенням цієї одвічної проблеми облаштування світу до людських потреб та запитів доречно запропонувати створення реальності віртуальної, або колективного свідомого як монументу техніко-цивілізаційного поступу людства.

Ключові слова: постмодернізм, деконструкція, симулякр, простір, час, культура, суб'єктивність, соціальність.

of things and phenomena. Even if in postmodernism this sacredness is legitimized by society and culture, not by the eternity of the universe.

Conclusions. Confusion and disorientation of man against the background of the semiotic space of the culture of the unconscious requires radical solutions. It is impossible to master reality in its spatio-temporal definitions of both physical and social dimensions. A plausible solution to this age-old problem of adapting the world to human needs and demands is to propose the creation of a virtual reality, or a collective consciousness as a monument to the technical and civilizational progress of mankind.

Keywords: postmodernism, deconstruction, simulacrum, space, time, culture, subjectivity, sociality.

Актуальність проблеми дослідження. В постмодернову добу практики культури рішуче переосмислюють траєкторії свого розвитку та змісту. Відомий мислитель сучасності М. Епштейн красномовно проголошує новітню сутність культури як стратегію трансгресії, подолання меж та освоєння нового, ірраціонального, афективного та несвідомого: "Сенс людської культури в свободі переступати через кордони культури" [22]. Такі кордони в традиційній парадигмі мислення встановлює раціональність, точність смислу та значення, або цінності. Негація раціональності як самодостатньої основи культури в цілому, і культури мислення зокрема, продукує якісно новий тип дискурсу і як описової практики, і як технології смислоутворення. Постмодернізм постулює глобальну світоглядну кризу, що має безпосереднє втілення в семіотичному полі сучасної культури.

Постановка проблеми. Філософські інтенції постмодернізму спричиняють масштабні світоглядні зрушення, що оцінюються як кризові стосовно стану сучасної культури, суспільства та суб'єктивності. Відповідно, постає нагальна потреба фундаментальної аналітики актуальних світоглядних детермінант відносно перспектив подальшого розвитку культури з огляду на її метафізичний зміст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасних світоглядних практиках тривають дискусії щодо змісту, значення та історичних рамок філософії постмодернізму, особливо в контексті декларованої відмови від метафізичних принципів пізнання. Спеціаліст міжнародного центру екотехнологій (Великобританія) П. Дж. Хіетт (P. J. Hiett, 1995) [8] зазначає схожість концептуальних засад філософії постмодернізму та світоглядних традицій східних культур Індії та Китаю.

Проте спільна позиція щодо констатації неможливості знайти Абсолют в постмодернізмі обмежується зорієнтованістю на кінцевих речах, утилітарно або іронічно.

Методологія постмодернізму принципово процесуальна, будь-який результат когнітивної або епістемологічної процедури є проміжним, а не абсолютним. Так, Н. Франжіпен (Nicholas Frangipane, 2016) [5] переконує, що незважаючи на постулювання завершення постмодернізму, артикульовані ним ідеї мають місце в сучасній культурі, зокрема в художній літературі. Важливою рисою постмодернізму автор вважає переконання в здатності тексту транслювати знання, яке є не абсолютним, проте достовірним, таким, що відображає сутнісні зв'язки процесів, явищ та речей. Таку думку поділяє, зокрема, Дж. Лазару (George Lăzăroiu, 2018): “Постмодернізм акцентує увагу на критичності культури в змінах, що відбуваються на всіх рівнях - від звичайних процедур різних соціальних спільнот до більш необґрунтованих мистецьких, інформаційних та наукових починань, вказуючи на трансформації, які впливають на створення, поширення та споживання культури” [9, с. 1390].

З рештою, ідеал раціональності як однозначності та інваріантності інтерпретований у постмодернізмі як колоніалістська практика пригноблення. П. Богосьян та Дж. Ліндсай (Peter Boghossian & James Lindsay, 2018) наводять таке визначення постмодернізму: “Постмодернізм також залишив нам ще одну спадщину: те, що розглядалося як об'єктивно Істинне – або наближене до істинного, як ми можемо стверджувати, – у царинах гносеології, моралі та метафізики тепер стало морально підозрілим. Оскільки постмодерністська критична теорія розглядає пошук істини, який завжди визначається місцем у матриці пригнічення, думаючи, що об'єктивна істина, яку можна виявити, перетворюється на моральну проблему. Пошук об'єктивної істини розглядається як спроба “колонізувати” інших за допомогою наших правдивих тверджень; і тому, що ми всі знаходимось (за часом, місцем, культурою, сексуальністю тощо), Істини не може бути. Коротше кажучи, пошук об'єктивної, не розташованої Істини розглядається як акт гноблення. І саме цей остаточний поворот не тільки вивів емансипативний проект Просвітництва за межі нашого розуміння, але і поза того, що вважається морально сумнівним” [2, с. 1346]. Тому абсолютно справедливим видається формулювання одного з найвідоміших апологетів постмодернізму І. Хассана “Можливо, постмодернізм, зрештою, може бути визначений як безперервне вправління у самовизначенні. А може, ми можемо просто назвати це однозначною автобіографією епохи” [7, с. 4].

Стверджується та проблематизується світоглядна ситуація розгубленості, яку доречно пояснити принциповою відмовою в легітимності метафізичному знанню. І якщо деякі мислителі постулюють не тільки завершення проекту постмодернізму, але й вигадують та концептуалізують його альтернативні та пізніші варіації, то актуальним залишається питання наскільки успішною і незворотньою була критика постмодерном самої метафізики як спекулятивної філософії.

Відомий Гарвардський професор Г. де Діжн (Herman De Dijn, 1999) [3] на прикладі філософії Нового часу доводить, що сучасні стратегії філософствування є своєрідними алюзіями загального пафосу Просвітництва. На його думку, метафізика як метод пізнання не суперечить не тільки сучасним реаліям соціокультурного життя, але органічно єдина із наукою в найвищих формах її об'єктивації та прагматизму: "Одна з найновіших форм - дуже в моді - це метафізика, яка, як не парадоксально, покладається на саму науку і звертається до спекуляцій, що з неї випливають, щоб відновити чарівну антропоцентричну картину гордості за своє місце: людство, квітка життя на цій планеті, як вважається, є центром, на який все орієнтоване. Таким чином виникає новий союз між наукою та релігією, нове примирення природи та людства. Навіть при дослідженні розуму і мозку деякі філософи сподіваються показати, що поведінка людини передбачає нематеріальний принцип. У цій формі метафізики саме наука реабілітує картину затишного Всесвіту та неповторності людства; це також сприятиме більшому пануванню природи (і до певної точки самого себе). Тривожна перспектива колись різних наукових нововведень компенсується реалістичною або фундаменталістичною філософією науки, яка обґрунтовує віру у фіксовану суть істини, яка все ближче наближається (такою, що можна повірити, що нові "конгеніальні" погляди науки не будуть кардинально підірваним у майбутньому)" [3, с. 67].

Професор університету Антверпену Г. де Вріз (Herbert De Vriese, 2008) [4] переконаний, що критика метафізики є невід'ємним атрибутом самої метафізики. Автор називає це своєрідним "типовим паттерном", циклічним, або колоподібним зв'язком передумов та висновків. На відміну від стереотипних тверджень про кризу метафізики, автор наполягає на кризі саме критичних процедур метафізики, які є запорукою її динаміки та розвитку. Автор переконаний, що така замкнена корпускулярна модель метафізичного знання є міфологемою, яка деформує сприйняття та аналітику неспростовних аргументів актуальної дійсності: "Таким чином, запропоновано два відверто суперечливих пояснення, щоб пояснити парадоксальну ситуацію відновленого інтересу до метафізики в сучасній постметафізичній епосі. Хоча перше пояснення розглядає замовчування модерністської філософії з її категоричним засудженням метафізики як головного досягнення постмодернізму, інше пояснення тлумачить постмодернізм як кваліфікування належних амбіцій метафізики. І все-таки, наскільки дві інтерпретації відрізняються, вони мають важливий спільний елемент. Вони поділяють думку про те, що сучасна філософія вже не пропонує місця для обґрунтованої, радикальної відмови від метафізики. Згідно з першим поясненням, радикальна критика метафізики нарешті була подолана; відповідно до другого, вона стала зайвою (і навіть контрпродуктивною). Як наслідок, критика метафізики - явного філософського протистояння метафізичному мисленню - практично зникла з сучасної філософської сцени" [4, с. 314]. Він наполягає, що абсурдно розглядати метафізику як монументальну та інваріантну систему. Метафізичне знання є неусувним у філософствуванні будь-якого типу та ґатунку: "Декларації про те, що метафізика застаріла або

витіснилася в сучасній інтелектуальній культурі, або здатна протистояти реінтеграції в метафізику. Ці декларації відносять метафізику до минулих часів, до "смітнику історії", спираючись на очевидні сили історичних фактів (Великий Лісабонський землетрус, Французька революція, Голокост) або кардинальні зміни в соціальній, політичній, економічній і загально інтелектуальних умовах (Просвітництво, Промислова революція). Тут інтуїтивний вплив посилення на ці факти чи зміни покладається на протилежну метафізику" [4, с. 333]. Іншими словами, декларації відмови від метафізики (з огляду на важливі обставини) є, по суті, альтернативним модусом застосування метафізичного методу пізнання.

Про варіабельність застосування метафізики як методу переконливо зазначає Дж. Барріс (Jeremy Barris, 2015) [1]. Він аргументує системно-формалізуючий зміст метафізичної думки. Цілісність фокусу сприйняття та аналітики явищ світу, по суті, легітимізує широкий спектр когнітивних та оціночних операцій та практик, зміст яких апіорі не може бути унітарним та тотожним. Тому різноманітні "справжні суперечності", що фіксуються та артикулюються формальною логікою, є адекватним відображенням плюралістичного контексту об'єктивної дійсності: "На закінчення дозвольте припустити, що ми самі частково складаємось в усвідомленні та діяльності осмислення, і реальність почуття, про яку я стверджував, є в нашому випадку, таким чином, також питанням нашої онтології та метафізики в сенсі структури дійсності і не тільки її вивчення. Це випадок, коли реальність сенсу та реальність у більш повному онтологічному значенні збігаються" [1, с. 80]. Відповідно, сфера сенсу не є сталою та константною, а конкретика в такій методології є рушієм розвитку та вдосконалення загальних схем легітимізації сенсу.

Відповідно, виправданою видається оригінальна думка А. Шепперсона та К. Дж. Томаселлі (Arnold Shepperson & Keyan G Tomaselli, 2010) [15], які стверджують, що дослідження культури та її світоглядних принципів є важливими у розв'язанні найбільш гострих гуманітарних проблем сучасності. Навіть трагедія тероризму як феномен сучасного світу містить в собі певні культурні передумови та принципи. Так, автори зазначають, що сучасна культура легітимізує релятивні за характером дискурси, що в контексті тероризму виправдовують масові вбивства як своєрідне повідомлення у комунікативному просторі сучасного світу. З рештою, глобалізація та тероризм виступають певним унаочненням необхідності та доцільності переосмислення дослідження культури як ресурсу концептуального аналізу горизонту невизначеності та можливості, особливо з огляду на плюралізм семантичних процедур визначення істини та цінності. Якщо цінності "переоцінюються", або дискредитуються в сучасному соціумі, закономірно, що будуть з'являтися індивіди, що ставитимуть їхній захист вище цінності власного життя і життя інших людей.

Постановка завдання. Апофеоз свободи (номінальної, звичайно), постульований філософією постмодернізму, небезпечний цілком реальними соціальними катаклізмами. Відповідно, існує необхідність концептуального аналізу "метафізичного ядра" постмодерністських студій.

Виклад основного матеріалу. Проблема дискретності та континуальності часу і простору корелює із проблемою цілого та загального. Якщо онтологія представлена як світ окремих речей, а системи метафізики описують світ як цілісність, то філософія постмодернізму піддає сумніву та критиці класичні зразки постулювання цілісності.

Підсумком такої світоглядної диспозиції стає екзистенційно-горизонтальний вектор цілепокладання та доцільності як такої. Єдиною універсалією, або загальною структурою, що поєднує в своїй цілісності спільне та унікальне (безпосередні мовленнєві акти) – є мова як знаково-символьна система. Система мови є таким принципом формалізації, який детермінує специфіку індивідуального вжитку та способів означення світу. І постмодернізм резюмує парадоксальний для загального пафосу цієї філософії висновок про об'єктивний характер абстрактних моделей структурації дійсності та її рефлексії. Іншими словами, якщо платонівсько-аристотелівська парадигма філософствування руйнує міфо-поетичну структуру сприйняття та оцінки дійсності, то постмодернізм шляхом деконструкції нівелює значення логоцентричної, текстуальної сутності західної культури. К. Дж. Томаселлі та А. Шепперсон (Keyan G. Tomaselli & Arnold Shepperson, 2010) [15] вважають виявлені постмодернізмом проблеми в класичній методології, теорії та епістемології перехідним етапом до цифрової доби, або, іншими словами, до культури цифрової естетики. Автори доводять, що така трансформація культури є фундаментальною і потребує ретельної аналітики.

“Кліповий” характер сучасної культури, довільність репрезентації та маніпулятивні техніки як наслідок таких явищ - всі ці аргументи засвідчують принципову нескінченність інтепретації в постметафізичному мисленні: “Отже, сучасна культура може бути розбита на семіотичні одиниці у вигляді мультимедійних мобільних звичок. Кожен підрозділ має комунікативний потенціал. Все є, або має потенціал стати знаком - одяг, машини, будинки, парфуми, сигарети тощо - адже те, що люди роблять з ними, означає, що всі речі якимось чином спілкуються” [15, с. 60]. Невизначена референтність свідчить про безпорадність соціуму перед викликами часу: “Ціннісні судження, ставлення, поведінка та емоції прив'язуються до того, як реальність опосередковується людьми, які виконують у межах загальної колекції соціальних практик свого місця та часу” [15, с. 61]. І далі автор переконує в необхідності метафізики для обґрунтування моральної категорії необхідності як складової свободи: “Метафізичність судження покладає на себе відповідальність за роз'яснення студентам того, що це означає з точки зору того, що вони роблять зі своїм життям та як вони використовують засоби масової інформації та пристрої, на яких інформація отримується, інтерпретується та споживається” [15, с. 68]. І навіть більш прагматичні, конкретні задачі для свого вирішення потребують в якості основи метафізичне знання: “Шанс створити філософське розуміння предметів чи речей, що витісняє сучасні уявлення та помилки, невеликий. Стратегічно необхідне з'єднання знайомого і незнайомого, що дозволяє здійснювати рух між мисленням та взаємодією з предметами (матеріальними та нематеріальними) та

речами (змістовними та абстрактними), отже, використання терміна “предмет-річ”. Можна запитати, навіть якщо це питання має важливе значення для теорії та політики, чи справді він має інтерес до дизайну? Відповідь абсолютно! Це не в останню чергу тому, що дизайнерське мислення та дослідження в даний час потрапляють у обмежені горизонти та самоаналіз. Філософія предмета - це потенційно дуже важливий шлях вперед. Це дозволяє і сприяє руху думки між загальним і конкретним, світом та практикою дизайну” [6, с. 23]. Тому нова раціональність є, по суті, розширенням меж застосування раціональності, визнання її необхідності в речах та активностях, які традиційно звикли вважати схематичними, афективними, ірраціональними.

Методологічні стратегії “нової раціональності” Ж. Лакана, шизоаналітичні та номадологічні проекти Ж. Дельоза та Ф. Гваттарі, дискурсивність влади М. Фуко та нарратологія Ц. Тодорова є обґрунтуванням об’єктивних структур, які за своєю природою є довільними, якщо не випадковими. Отже, сутність структур об’єктивації в постмодернізмі полягає в конституюванні не ієрархічної цілісності, плюралістичної та ситуативної. Закономірно, що постмодернізм називають філософією синтезу, еkleктики, негативної діалектики, в межах якої альтернативи доповнюють одна одну, а не спростовують. “Назріла необхідність подолання платоністського дуалізму. Вже неможливо продовжувати і надалі розводити перші і другі сутності і сперечатися про універсалії, протиставляти діонісійське та аполлонічне. Настає час синтезу” [21, с. 243]. Тому виникла потреба в артикуляції та верифікації нової життєвої стратегії, стратегії примирення з хаосом, життя і цілепокладання в нестабільному середовищі, непередбачуваному світі. Таким є постметафізичний, або мета-метафізичний філософсько-світоглядний дискурс сучасності.

Вказівка на не-субстанціальний характер цілісності є показовим для постмодернізму, є таким знаковим зрушенням, що втілюється в корпусі культури численними наслідками, як соціально-політичного, так і особисто-екзистенційного порядку. Ієрархія метафізичного філософствування нівелюється ризоморфним моделюванням горизонту інтерпретаційних практик. Відповідно, цілісність визнана похідною та супутньою в способі існування та функціонування смислу, змісту та значення. І саме це смислове ядро цікавить сучасних філософів, які по праву називаються мислителями відмінності, а не тотожності. Не абстракції є носіями значення, а конкретне, унікальне та втілене – про це свідчить некласична філософія творами своїх adeptів різного ґатунку радикальності висновків.

Особливе та унікальне фактично ототожнюється із емпіричною сферою, сферою сенсорного сприйняття світу, а трансценденція набуває визначення загального контексту, в якому окремі процедури означення здійснюються в межах встановлених принципів легітимації. Іншими словами, постмодернізм проектує такий тип онтологічної будови, в якому ієрархія локалізована в картографії площини у вигляді складки, зсуву, розриву тощо. Доречним буде висновок, що таким полем трансцендентальності, або фундаментальності досвіду в сучасному філософствуванні є культура. Слідуючи логіці “доказу від зворотного”,

постмодернізм аналізує та оцінює конкретні явища, процеси та феномени посилаючись не на метафізику як спекулятивну філософію, а на культуру як горизонт експлікації такої моделі мислення.

Прагнучи реалізувати лозунг “Назад до речей!”, постмодерністський дискурс замкнений на одномірності формату простору та часу. Панорамність сприйняття дійсності обмежена даністю, наочністю існуючих речей, свободою інтерпретації та тотальністю іменування. Така методологія є втіленням прагнення до об’єктивності, достовірності знання, його повноти та переконливості. Проте розчиняючись в описових, дескриптивних процедурах філософія втрачає свою специфіку як знання загального, знання сутності речей, а не окремих проявів уречевлення існування. Про це переконливо пише Ф. Джеймсон в праці “Постмодернізм або Культурна логіка пізнього капіталізму”, називаючи постмодерн колапсом “моделі глибини сприйняття”, що є наслідком руйнації, або деконструкції сталих в культурі мислення дихотомій цілого та частки, форми та змісту, позначуваного та позначальника.

І разом з тим, розповідання історій автор називає умовою виживання людства. Зауважимо, що передумовою трансляції досвіду з необхідністю має бути певна об’єктивована модель смислоутворення. Занадто оригінальне ризикує бути незрозумілим широким загалом. Тому відмова від метафізики та покладання функцій легітимізації сенсу на широкий контекст культури – є масштабною софістичною тактикою постмодернізму. Логічну послідовність такої заміни аналізують група філософів (Michael A. Peters, Marek Tesar, Liz Jackson & Tina Besley, 2019) [13]. На їхню думку, “Існує серія “схожих сімей” на пізніший “культурний поворот” Вітгенштейна (під впливом Ніцше), який дає змогу здійснити ряд нетривіальних та цікавих паралелей між Вітгенштейном та французькою філософією Ніцше. Ці паралелі значною мірою вказують на той самий напрямок: критичний світогляд, який породжує іманентну концепцію філософії, коли концепції та дискурси не сприяють незмінній раціональній структурі, а є просто побічними продуктами практики у певному комунікативному просторі, структурованому “мовними іграми” та владними відносинами в соціальних просторах. Ця спільна критична філософія – антифілософія – вимагає успадкування “розуму” та просвітницького раціоналізму: знання – це дія без підстав. Він також ставить під сумнів владні висловлювання “правди” в ім’я правди” [13 с. 2].

Такий широкий контекст інтерпретації та визначення істинного знання в культурі постмодерну закономірно продукує концепт “хаосмосу” як динамічного та пластичного, процесуального та потенційного сприйняття світу в його невизначеності. Тому зрозумілою стає доцільність постмодерністського концепту симулякра як копії, оригіналу якої ніколи не існувало [16]. Іншими словами, “Замість того, щоб визначати відповідність між словом та світом, або між знаком та його фактичним референтом, значення тепер виявляється у співвідношенні між знаками. Тобто знаки не мають значення у них самих, але отримують своє значення виразним місцем, яке вони займають на відміну від інших знаків у мережі мови” [11, с. 105]. Адже смисл береться до уваги як такий, автономно від реальності та каузальності її процесів.

Цю проблему формування сенсу через каузальність в просторово-часових локалізаціях досліджують Ж. Деррида (“Голос і феномен”, “Презентація часу”) та Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі (“Тисяча плато”). Відправною точкою для визначення і координат людини в часо-просторі автори називають мінливу соціальну реальність. Саме для її розмежування та розуміння, Ж. Дельоз використовує поняття “хронос” як актуалізованого та втіленого теперішнього та “еон” – абстрактна єдність загального горизонту часу, минулого та майбутнього. Для Дельоза теперішній час “хроносу” репрезентований у події переживання, означеної та зрозумілої певним чином. А координати для такого означення встановлює та регламентує “еон” – надісторична, метафізична конструкція, “дух епохи”, або швидше, душа культури. Таким чином автор прагне, з одного боку, оспорити аристотелівську “метафізику присутності”, яка в гносеологічному ключі абсолютизує момент теперішнього, а з іншого, продемонструвати ангажованість свідомості історією та традицією становлення суб’єктивності, конкретної, а не абстрактної. Тому проблема часу для Дерриди є екзистенційною проблемою означення світу, а не його універсальним атрибутом. Іншими словами, суб’єктивність фіксує плинність часу і зміни, що мають місце в такій плинності. Об’єктивний час, так само як і абстрактний простір, – метафізична фікція, або “річ-в-собі”, факт посилювання якої герменевтично індиферентний. В даному випадку ми також спостерігаємо принципову координатну зміну: час і простір не абстрактні атрибути контексту світобудови, а системні принципи визначення сенсу, розуміння буття в світі.

Освоєння, або швидше, “обживання” простору в часі відбувається як його маркування – встановлення позначок, залишення слідів та картографія. Вся монументальність культури є, таким чином, знаково-символьною системою, яка переформатовує світ за людинорозмірним форматом. Темпоральність суб’єктивності – не тільки екзистенційна трагедія, але й сакральний дар сутнісного бачення речей та явищ. Навіть, якщо в постмодернізмі ця сакральність легітимізована соціумом та культурою, а не вічністю універсуму. Так, “У випадку з Ніцше ми маємо справу, по суті, з тим же, що і у випадку з Гегелем – з метафізикою абсолютної суб’єктивності. Однак безмежна і безумовна суб’єктивність у Ніцше належить не тому, що знає про це, тобто не розуму; це абсолютна суб’єктивність тіла, його імпульсів і афектів; це абсолютна суб’єктивність волі до влади” [19, с. 73]. Зазначимо, що метафізична категорія суб’єкта в некласичній парадигмі трансформується в абстраговано-об’єктивованій концепт суб’єктивності. І якщо виходити із визначення суб’єктивності як “пам’яті про пережитий досвід”, то фактично предикації суб’єктивності мають підстави бути адресовані не тільки особистості, але й так званім малим соціальним групам, або інституціям. До прикладу, С. Линстед та Дж. Муларкі (Stephen Linstead & John Mullarkey, 2003) [10] аналізують концепцію організаційної структури А. Бергсона. Револьюційність ідей французького мислителя полягає у відмові від просторових координат визначення структури. Натомість автор пропонує темпоральну, або функціональну модель взаємодії. Відповідно до такого підходу формулюється поняття культури як якісного досвіду, продукowanego інтуїцією, що в свою чергу, є продуктом соціального, релігійного та

морального. Іншими словами, на думку Бергсона, культура – це соціалізований час, актуалізація в часі певних творчих інтенцій. Фундаментом реалізації таких творчих інтенцій є прагнення людини до організації своєї вітальності в горизонті соціального. На відміну від постмодерністських акцентуацій значення, Бергсон основою культури вважає сенс, який завжди є сталим у часі пережитим досвідом. Проте константність сенсу є прерогативою метафізики, а постмодернізм – це історія про інше.

З певною долею умовності, можна стверджувати, що трансцендентне є індиферентним в способі свого буття. Простими словами, існування таких універсалій є субстанційним та не залежить від факту постулювання його наявності та дії. В даному випадку діє зворотній зв'язок: “Особистісна індивідуальність – духовне джерело осмислення і змістоутворення, і умовою здійснення її творчого потенціалу є досвід переживання причетності до трансцендентно універсального. Соціальність артикулює невимовне, оформляє смислові структури, забезпечує їх фіксацію, трансляцію та інтерсуб'єктивність. І умовою її реалізації виявляється духовна спільність (ідентичність) особистостей” [21, с. 243].

З огляду на вищезазначене, постає питання: яким чином можлива ідентичність, духовна спільність та трансцендентно універсальне в смисловому полі культури, “переораному” деконструкцією? М. Папастефано (Marianna Papastephanou, 1999) [12] переконує, що деконструкція як провідний метод постметафізичного мислення постмодернізму не має підстав для визначення його як самодостатнього та остаточного. Авторка пропонує синтез деконструкції та реконструкції як дієвих механізмів метафізичної аналітики суб'єктивності, розуму, мови, людської природи. На її думку, саме така методологічна модель є ефективною для визначення нових концептуальних горизонтів у розумінні рефлексії та культури. Або У. Шленберг (Ulf Schulenberg, 2017) [14] здійснює сміливу спробу концептуалізації метафізичного доробку Г. Лукача в сучасну “постметафізичну та номіналістичну добу”. На його думку, основні твердження Лукача відповідають концепції “нового реалізму”, створену постмодернізмом, в якій діалектика форми та цілісності є вельми продуктивною відносно інтерпретаційних практик сучасності.

Ключовий концепт постмодернізму – деконструкція, послідовність застосування якого прагне до руйнації основних універсалій культури, їх локалізації та варіативності. Термін цей авторський та новітній, проте його зміст вже відомий: “Так, деконструкція поставала якимось одкровенням, хоча мова йшла про речі давно і добре відомі в історії думки і культури. Наприклад, сократівський метод, як він описаний Платоном, по суті справи ні що інше як “деконструкція”. Приблизно про те ж багато писали Новаліс, Ф. Шлегель та інші романтики. А чим як не “деконструкцією” є добре відомі “очуднення” (В. Б. Шкловський), “Очуження” (Б. Брехт), “дистанціювання” (Д. Дьюї), “лімінальність” (В. Тернер, М. Спаріосу) і т.п.?” [21, с. 258]. Деконструкція містить анархічний посыл руйнації системи, але не заради певної мети, а виходячи з принципу, що цілісність є ілюзією, а система – глобальною формою примусу.

Доречно припустити, що нівелювання догмату цілісності та цінностей, що нею обґрунтовані, лежить в основі ствердження конформізму в усіх його гедоністичних варіаціях. Закономірно, що за умови відносності та небезпечності істини, моралі та цінності, зростає пізнавальний інтерес до тілесного як наочного та неспростовного. Відповідно, цікавість постмодернізму до тілесності М. Епштейн оцінює як невинуватливу та знакову. Він порівнює генезис культури із процедурою grooming'у, тобто з такою "тілесною рефлексією", догляду за власним тілом починає своє становлення культура: "Тому тілесне самоочищення тварини може розглядатися як інстинкт культури, фільтр, за допомогою якого тварина структурує зовнішнє середовище під себе, під "своє внутрішнє" [22].

На тлі такого "тілесного самоочищення" доволі красномовним є змістовно-методологічний спектр сучасного філософствування. Основні неklasичні напрямки філософії: семіотика, герменевтика, феноменологія, екзистенціалізм в той або інший спосіб акцентують та актуалізують проблему сенсу, розуміння та взаємодії. Справедливо, що відповіді на ці питання необхідні для значно більш фундаментальних світоглядних проблем, як то сенс людського життя, онтологічні принципи, пізнання світу та інші складові проблемного поля метафізики. Але в якості "точки відліку", або процедури локалізації проблемного поля дослідження зазвичай виступають так само прості, якщо не примітивні речі та явища.

Шизоаналітичний проект постмодернізму прагне реанімувати до-символічні, архетипні засади культури. Опосередкування, кристалізація сенсу в символі є передумовою подальшої абсолютизації норми, об'єктивованої цінності. В межах традицій європейської культури вирізняють три можливі сценарії: "втеча від свободи" як ідентифікація себе через призму нормативності, або мімікрія до авторитету; ескапізм егоїстичного ґатунку, коли критерієм верифікації норми визначено суб'єктивність; або конформізм як непроголошена відмова від необхідності інтеріоризації норми, або її осмислення.

Так само переконання, що феноменологія як метод є антиподом метафізичного знання є хибним. В цьому натхненно переконує Х. Субірі, який вважає феноменологію з її прагненням якщо не подолати, то логічно обмежити психологізм, стратегією пошуку "нової онтології", реальності речей та їх автентичних предикацій.

Інформаційне суспільство, світоглядною парадигмою якого і є постмодернізм, демонструє якісно новий спосіб фіксації, інтерпретації та імітації будь-яких явищ дійсності. Сформовано новий тип мислення: поверхневий та оперативний, розгалужений за змістом та емоційно навантажений. Відповідно, "Постмодернізм – своєрідна культура культур. У ньому відсутня стильова і концептуальна обов'язковість. Єдиною нормою, каноном є відсутність норми і канону – нормативність анормативності, еклектизм, зведений в принцип в дусі фейєрабендовського "все згодиться" (anything goes). Текст – філософський і художній – породжується наративно, кумулятивно і в будь-який момент може бути перерваний. Точка в кінці не обґрунтована і не виправдана. Текст будь-якої миті може бути продовжений. Гра етимології замінює концептуальний аналіз. Особливу цінність при цьому має спонтанність

або імітація спонтанності смислових асоціацій” [21, с. 264]. Зауважимо, що така спонтанність смислопошуку містить первинною реакцією заперечення сталих та прийнятих норм та стереотипів.

Постмодернізм в цілому є філософією заперечення. Але не продуктивного подвійного заперечення в діалектиці, а заперечення як самоцінності. Так, постмодернізм дискредитує категорію Буття, що є передумовою побудови будь-якої за характером структури онтології. Постмодерн зневірений у впорядкованості, закономірності та передбачуваності світу. Його епістемологічна проекція зосереджена не стільки на просторових диспозиціях різних рівнів суцього (сам принцип ієрархії проголошено безпідставним), а на процесуальності становлення та змін, перипетіях о-значення у відносинах влади.

Відмова від категоріальності мислення спричинює дискредитацію концепту істини. В сучасному філософському дискурсі єдність істини трансформується в плюралізм думок та конкурентність аргументованих позицій. При чому аргументованість у постмодерні також вирізняється еклектикою: обґрунтування авторської думки часто здійснюється за допомогою абсурдних або провокативних тверджень. Загальний пафос філософії постмодернізму полягає навіть не в тому, щоб переконати, а швидше в тому, щоб вразити та збентежити свідомість обивателя.

Відповідно, участь і доля людини в світі не вирізняється особливістю статусу або місії. Складається враження, що постмодернізм є апологетикою апокаліптичного світу: кінець старого порядку виражається в гіпертрофованих формах неминучості трагедії, як в особистому, так і в глобальному соціальному контексті. Такі світоглядні інтенції втілюються в різноманітних формах культури: від сучасного неоднозначного мистецтва до естетизації буденності. Можемо констатувати, що естетика конформізму є своєрідною альтернативою жорстким системам класичної метафізики, яка легітимізує свободу самовираження як сповідь напередодні виходу.

Піддавши деконструкції категорії класичної метафізики (Абсолют, трансцендентне, сутність, цінність), постмодернізм створює, по суті, “метафізику відсутності”, існування на межі прірви без жодного алібі-в-бутті. Єдиним “обжитим простором”, “рятивним колом” постмодерністи вважають культуру. Тут має місце софістичний прийом підміни тези: замість категоріального мислення метафізики таким контекстом універсалізації та ідентифікації постмодерністи називають культуру. Але без метафізичного підґрунтя культура як така предстає стихійною емпірією, пластичним та хаотичним утворенням, що породжує нескінченну гру інтерпретацій. Такою є ціна за деконструкцію меж між реальністю та рефлексією: “Суб’єкт бажання є осередком перетину дискурсивних практик (М. Фуко) в безмежному океані культурного несвідомого. У нього немає центру, але в ньому є рух відсутності, відтермінування в майбутнє, процес, становлення, гра алеаторних комбінацій, риторична самосвідомість. Суб’єкт - посередник між імпульсами і мовними практиками. Те, що прийнято називати суб’єктивністю, ідентичністю, постійно утворюється і розщеплюється в процесі письма, мови, соціальних і дискурсивних практик, подібно вагітності, народження нового Я з колишньої конфігурації смислів. Сам

процес - порожня форма часу розриває суб'єкт, відриваючи від Я спочатку маску Понад-Я або Іншого" [17, с. 142.].

Відповідно до цього, суб'єктивність отримує дефінітивні та конститутивні виміри виходячи із себе самої, зі своїх інтеріоризованих та сублімованих цілокупностей: "Суб'єктивація, внутрішнє життя людини утворюється як складка, скорочення зовнішнього - життя, праці і мови, того, в чому розміщується людина. Формування "самості" або відносини особистості до самої себе є відділення від морального кодексу як правила знання і вигинання, викривлення зовнішнього, яке утворює як би підкладку. Самовладання є влада, яку здійснюють над самим собою в рамках влади, яку здійснюють над іншими. Це ставлення до себе виробляється під впливом бажання, тіла з його задоволеннями (в рамках сексуальності). Внутрішній індивідуум в рухомому контексті сил і інтенсивностей бажання стає ставкою в грі влади, він діаграматизується" [17, с.135].

Постмодернізм постулює принципову соціальну детермінацію універсальних категорій: сутність, сенс, символ, суб'єктивність та ідентичність, навіть питання статті визначено випадковими та довільними в межах цього дискурсу. Істина як мета та регулятивний принцип пізнавальної діяльності проголошено кон'юнктурним, ідеологічно ангажованим. Конструктивні функції в смислоутворенні належать не стільки універсальній природі раціонального мислення, скільки історично обумовленою логікою мови як знаково-символьної системи.

В такому світогляді стабільність та стійкість сприймається як ілюзія, міф, за яким необхідно шляхом деконструкції віднайти внутрішні протиріччя та динаміку. Відповідно, будь-яка криза стає перманентним станом сучасності, або іншими словами, достовірним твердженням про факти дійсності. В цій установці доречно визначено "етос" постмодернізму як відмови від великих наративів, сталих конструкцій становлення культури та інституцій життєдіяльності соціуму.

Висновки. Постмодернізм не приймає раціональні процедури узагальнення: за абстрактністю поняття або категорії нівелюється живе та унікальне втілення певного феномену або явища. На відміну від класики, істина міститься не в спільному, а в унікальному, оригінальному як безпосередньому прояві окремого існування суцього. З одного боку, така ідеологія легітимізує абсолют свободи ідентифікації та самовираження. А з іншої – відносність та довільність цінностей та принципів співіснування. Така всеїдність втілюється в методологію пост-структуралізму та негативної діалектики, які означають локальність істини та рівнозначність альтернатив. Інстанцією, яка уможливорює та виносить судження проголошено не розум, мислення або суб'єктивність, а стала дискурсивна практика, сформована широким вжитком мови. На зміну класичному поняттю об'єктивності знання як ідеалу пізнання актуалізується поняття інтерсуб'єктивності як своєрідного спільного знаменника множини окремих думок, переконань та стереотипів. Навіть традиційно точні науки як фізика або математика отримують оцінку соціально та культурно детермінованих, і не тільки в частині способів розв'язання задач та інтерпретації результатів, а насамперед, відносно моделі постановки завдань та верифікації проблематики.

Конструктивізм – логічний наслідок абсолютизації прагматизму як методології. Відповідно до такої стратегії концепти раціонального суб'єкта Декарта, морального суб'єкта Канта та екзистенціального суб'єкта Сартра стають надлишковими. Фрагментарність та процесуальність суб'єктивності також засвідчує антиесенціалізм нового типу мислення. Сутність та суб'єктивність в такому контексті є набутиим предикатом, а не атрибутом певного способу буття.

Постмодернізм в цілому є філософією актуалізації та акцентуації суперечностей. Проте його апологети та адепти не вбачають в цьому його вади або недосконалості. Вельми знаково, що спростовуючи універсалії та абстракції високого порядку, постмодернізм продукує власні смислоописові конструкції, які, згідно його логіці аргументації, є лише одним із способів сприйняття та оцінки дійсності. Подібна ірраціональність знаходить в постмодернізмі схвалення і заохочення, проте процедура легітимізації ірраціонального в філософському та мистецькому дискурсі здійснюється цілком раціональними та логічними засобами. Крім іншого, проголошуючи будь-які твердження оціночними, філософія постмодернізму активно пропагує маргіналізм в будь-яких його проявах, що також очевидно є прагненням переконати спільноту в істинності певної точки зору, оціночної позиції.

Подібна розгубленість та дезорієнтація людини на тлі семіотичного простору культури несвідомого потребує радикальних рішень. Виявляється, опанувати реальність в її просторово-часових визначеннях як фізичного, так і соціального виміру, неможливо. Вірогідним рішенням цієї одвічної проблеми облаштування світу до людських потреб та запитів доречно запропонувати створення реальності віртуальної, або колективного свідомого як монументу техніко-цивілізаційного поступу людства.

Список використаних джерел:

1. Barris, Jeremy 2015. 'Metaphysics, Deep Pluralism, and Paradoxes of Informal Logic', *International Journal of Philosophical Studies*, Volume 23, Issue 1, pp. 59-84. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09672559.2014.961506>>. [21 August 2020].
2. Boghossian, P & Lindsay, J 2018. 'What comes after postmodernism?', *Journal Educational Philosophy and Theory*, Volume 50, Issue 14: *Special issue: What Comes After Postmodernism?* pp. 1346-1347. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462520>>. [20 August 2020].
3. De Dijn, Herman 1999. 'The vicissitudes of metaphysics in the Modern Age', *South African Journal of Philosophy*, Volume 18, Issue 1, pp. 61-73. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02580136.1999.10878178>>. [21 August 2020].
4. De Vriese, Herbert 2008. 'The Myth of the Metaphysical Circle: An Analysis of the Contemporary Crisis of the Critique of Metaphysics. Inquiry', *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, Volume 51, Issue 3, pp. 312-341. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00201740802120772>>. [21 August 2020].
5. Frangipane, Nicholas 2016. 'Freeways and Fog: The Shift in Attitude between Postmodernism and Post-Postmodernism from The Crying of Lot 49 to Inherent Vice', *Journal Critique: Studies in Contemporary Fiction*, Volume 57, Issue 5, pp. 521-532. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00111619.2016.1138441>>. [21 August 2020].
6. Fry, T 2006. 'Object-Thing Philosophy' and Design: Review of B. Latour and P. Weibel Making Things Public; G. Harman Tool-Being and Guerrilla Metaphysics;

- Peter-Paul Verbeek What Things Do', *Journal Design Philosophy Papers*, Volume 4, Issue 1, pp. 21-39. Available from: <<http://dx.doi.org/10.2752/144871306X13966268131316>>. [21 August 2020].
7. Hassan, I 2003. 'Beyond postmodernism. Angelaki', *Journal of the Theoretical Humanities*, Volume 8, Issue 1, pp. 3-11. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09697250301198>>. [21 August 2020].
 8. Hiett, PJ 1995. 'Postmodernism - A cross cultural perspective', *Asian Philosophy*, Volume 5, Issue 2, pp. 197-208. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09552369508575420>>. [21 August 2020].
 9. Lăzăroiu, G 2018. 'Postmodernism as an epistemological phenomenon', *Journal Educational Philosophy and Theory*, Volume 50, Issue 14: *Special issue: What Comes After Postmodernism?* pp. 1390-1391. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461369>>. [21 August 2020].
 10. Linstead, S & Mullarkey, J 2003. 'Time, Creativity and Culture: Introducing Bergson', *Culture and Organization*, Volume 9, Issue 1, pp. 3-13. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14759550302799>>. [21 August 2020].
 11. Lovlie, L 1990. 'Postmodernism and Subjectivity', *The Humanistic Psychologist*, Volume 18, Issue 1: *Psychology and Postmodernity*, pp. 105-119. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08873267.1990.9976880>>. [21 August 2020].
 12. Papastephanou, Marianna 1999. 'Prospects for thinking reconstruction postmetaphysically: Postmodernism minus the quote marks', *Cultural Values*, Volume 3, Issue 3, pp. 291-303. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14797589909367168>>. [21 August 2020].
 13. Peters, MA, Tesar, M, Jackson, L & Besley, T 2019. 'Postmodernism in the afterlife', *Journal Educational Philosophy and Theory*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686947>>. [21 August 2020].
 14. Schulenberg, Ulf 2017. 'Resuscitating Georg Lukács: Form, Metaphysics and the Idea of a New Realism', *Culture, Theory and Critique*, Volume 58, Issue 1, pp. 1-16. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14735784.2016.1185955>>. [21 August 2020].
 15. Shepperson, Arnold & Tomaselli, Keyan G 2010. 'Culture' is not benign', *South African Journal for Communication Theory and Research*, Volume 36, Issue 1, pp. 58-70. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02500160903525031>>. [21 August 2020].
 16. Бодрийяр, Ж 2000. Символический обмен и смерть, Москва, 387 с
 17. Делез, Ж 1998. Различие и повторение, пер. с фр. НБ Маньковской & ЭП Юровской, СПб.: *Петрополис*, 384 с..
 18. Деррида, Ж 2007. Диссеминация, пер. с фр. Д Кралечкина, Екатеринбург: *У-Фактория*, 605 с.
 19. Деррида, Ж 2012. Поля философии, Москва: *Академический проект*, 376 с.
 20. Джеймисон, Ф 2019. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма, пер. с англ. Д Кралечкина, под ред. А Олейникова, Москва: *Издательство Института Гайдара*, 808 с.
 21. Тульчинский, ГЛ (ред) & Уваров, МС (ред) 2000. Перспективы метафизики: Классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков, Санкт-Петербург: *Алетейя*, 401 с.
 22. Эпштейн, М 2007. 'Светлой памяти постмодерна посвящается...', *Художественный журнал*, Выпуск 64. Доступно: <<http://moscowartmagazine.com/issue/27/article/472>> [19 Август 2020].

References:

1. Barris, Jeremy 2015. 'Metaphysics, Deep Pluralism, and Paradoxes of Informal Logic', *International Journal of Philosophical Studies*, Volume 23, Issue 1, pp. 59-84. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09672559.2014.961506>>. [21 August 2020].

2. Boghossian, P & Lindsay, J 2018. 'What comes after postmodernism?', *Journal Educational Philosophy and Theory*, Volume 50, Issue 14: *Special issue: What Comes After Postmodernism?* pp. 1346-1347. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1462520>>. [20 August 2020].
3. De Dijn, Herman 1999. 'The vicissitudes of metaphysics in the Modern Age', *South African Journal of Philosophy*, Volume 18, Issue 1, pp. 61-73. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02580136.1999.10878178>>. [21 August 2020].
4. De Vriese, Herbert 2008. 'The Myth of the Metaphysical Circle: An Analysis of the Contemporary Crisis of the Critique of Metaphysics. Inquiry', *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, Volume 51, Issue 3, pp. 312-341. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00201740802120772>>. [21 August 2020].
5. Frangipane, Nicholas 2016. 'Freeways and Fog: The Shift in Attitude between Postmodernism and Post-Postmodernism from The Crying of Lot 49 to Inherent Vice', *Journal Critique: Studies in Contemporary Fiction*, Volume 57, Issue 5, pp. 521-532. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00111619.2016.1138441>>. [21 August 2020].
6. Fry, T 2006. 'Object-Thing Philosophy' and Design: Review of B. Latour and P. Weibel Making Things Public; G. Harman Tool-Being and Guerrilla Metaphysics; Peter-Paul Verbeek What Things Do', *Journal Design Philosophy Papers*, Volume 4, Issue 1, pp. 21-39. Available from: <<http://dx.doi.org/10.2752/144871306X13966268131316>>. [21 August 2020].
7. Hassan, I 2003. 'Beyond postmodernism. Angelaki', *Journal of the Theoretical Humanities*, Volume 8, Issue 1, pp. 3-11. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09697250301198>>. [21 August 2020].
8. Hiett, PJ 1995. 'Postmodernism - A cross cultural perspective', *Asian Philosophy*, Volume 5, Issue 2, pp. 197-208. Available from: <<https://doi.org/10.1080/09552369508575420>>. [21 August 2020].
9. Lăzăroiu, G 2018. 'Postmodernism as an epistemological phenomenon', *Journal Educational Philosophy and Theory*, Volume 50, Issue 14: *Special issue: What Comes After Postmodernism?* pp. 1390-1391. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1461369>>. [21 August 2020].
10. Linstead, S & Mullarkey, J 2003. 'Time, Creativity and Culture: Introducing Bergson', *Culture and Organization*, Volume 9, Issue 1, pp. 3-13. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14759550302799>>. [21 August 2020].
11. Lovlie, L 1990. 'Postmodernism and Subjectivity', *The Humanistic Psychologist*, Volume 18, Issue 1: *Psychology and Postmodernity*, pp. 105-119. Available from: <<https://doi.org/10.1080/08873267.1990.9976880>>. [21 August 2020].
12. Papastephanou, Marianna 1999. 'Prospects for thinking reconstruction postmetaphysically: Postmodernism minus the quote marks', *Cultural Values*, Volume 3, Issue 3, pp. 291-303. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14797589909367168>>. [21 August 2020].
13. Peters, MA, Tesar, M, Jackson, L & Besley, T 2019. 'Postmodernism in the afterlife', *Journal Educational Philosophy and Theory*. Available from: <<https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686947>>. [21 August 2020].
14. Schulenberg, Ulf 2017. 'Resuscitating Georg Lukács: Form, Metaphysics and the Idea of a New Realism', *Culture, Theory and Critique*, Volume 58, Issue 1, pp. 1-16. Available from: <<https://doi.org/10.1080/14735784.2016.1185955>>. [21 August 2020].
15. Shepperson, Arnold & Tomaselli, Keyan G 2010. 'Culture' is not benign', *South African Journal for Communication Theory and Research*, Volume 36, Issue 1, pp. 58-70. Available from: <<https://doi.org/10.1080/02500160903525031>>. [21 August 2020].
16. Bodriyyar, Zh 2000. Simvolicheskij obmen i smert (Symbolic exchange and death), *Moskva*, 387 s

17. Delez, Zh 1998. Razlichie i povtorenie (Difference and Repetition), per. s fr. NB Mankovskoj & EP Yurovskoj, SPb.: *Petropolis*, 384 s..
18. Derrida, Zh 2007. Disseminaciya (Dissemination), per. s fr. D Kralechkina, Ekaterinburg: *U-Faktoriya*, 605 s.
19. Derrida, Zh 2012. Polya filosofii (Fields of Philosophy), Moskva: *Akademicheskij proekt*, 376 s.
20. Dzhejmison, F 2019. Postmodernizm, ili Kulturnaya logika pozdnego kapitalizma (Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism), per. s angl. D Kralechkina, pod red. A Olejnikova, Moskva: *Izdatelstvo Instituta Gajdara*, 808 s.
21. Tulchinskij, GL (red) & Uvarov, MS (red) 2000. Perspektivy metafiziki: Klassicheskaya i neklassicheskaya metafizika na rubezhe vekov (Perspectives of metaphysics: Classical and non-classical metaphysics at the turn of the century), Sankt-Peterburg: *Aletejya*, 401 s.
22. Epshtejn, M 2007. 'Svetloj pamyati postmoderna posvyashaetsya...' (It is dedicated to the blessed memory of postmodernism ...), *Hudozhestvennyj zhurnal*, Vypusk 64. Dostupno: <<http://moscowartmagazine.com/issue/27/article/472>> [19 Avgust 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-2

УДК 171.7:316.3

СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ: ЗАГАЛЬНІ ОБРІЇ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ

SOCIAL INSTITUTION: GENERAL HORIZONS OF PHILOSOPHICAL
ANALYSIS

I.O.Мордоує

Актуальність теми дослідження. Соціальний інститут як феномен являє собою багаторівневий симбіоз відповідних складових, що включає в себе не тільки елементи (об'єкти, суб'єкти) соціальної дійсності, а й певні стереотипи, ментальні установки, уявні (віртуальні) реальності та дозволяє розкрити еволюційність і прогресивну адекватність функціонування соціального інституту у синтезі інноваційності та принципів сталого розвитку суспільства.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна криза, зміна аксіологічного вектору, комунікативних стратегій, емоційно-мотиваційної та морально-етичної детермінант, актуалізація дискурсу людиноцентризму спровокували процес примноження кількості змінних у рівнянні

Urgency of the research. Social institution as a phenomenon represents a multilevel symbiosis of corresponding components, which includes not only elements (objects, subjects) of social reality, but also certain stereotypes, mental attitudes, imaginary (virtual) realities and allows revealing evolutionary and progressive sanity of social institution functioning in the synthesis of innovation and principles of sustainable development of a society.

Target setting. Modern socioeconomic crisis, change of axiological vector, communicative strategies, emotional-motivational and moral and ethical determinants, actualization of human-centrism discourse have provoked the process of multiplication of the number of variables in the equation of social

соціального виміру людського життя, де явище соціального інституту виступає сенсом, технологією, механізмом, когнітивним фільтром становлення та розвитку як окремого індивіду так і соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед відомих вчених, які досліджували проблематику виникнення та функціонування явища “соціальний інститут”, ми акцентуємо увагу на роботах: Т. Веблен, Ю. Габермаса, Дж. Кемпбелла, Дж. Коммонса, Дж. Сьорля, Р. Туомела, Л. Халіулліной, К. Хей, В. Шмідт та інших.

Постановка завдання. Здійснити теоретичний аналіз поняття та сутності феномену “соціальний інститут”.

Виклад основного матеріалу. Традиція дослідження феномену “соціальний інститут” вирізняє наступні напрями його інтерпретації: класичний структуралізм, що абсолютизує роль безособових соціальних структур; акціонізм, який ґрунтується на пріоритеті життєдіяльності суб'єктів соціальної динаміки; дискурсивний інституціоналізм, який поєднує проект комунікативного суспільства Ю. Габермаса та соціальний конструктивізм Дж. Сьорля.

Функціонал соціального інституту формують наступні складові. По-перше, соціальний інститут продукує доволі точно виражені критерії прийнятної та неприйнятної поведінки індивідів. Тому доречно зауважити якщо не конститутивний, то регламентуючий вплив соціальних інститутів на цінності, культуру, мораль, право, традиції та ритуали соціуму. По-друге, соціальні інститути продукують стійкі зразки герменевтичних практик, які стають першоджерелом для інтерпретації поведінки інших та створюють передумови для рефлексії та самоаналізу. А по-третє, така регламентація соціального життя

dimension of human life, where the phenomenon of “social institution” is the meaning, technology, mechanism, cognitive filter of formation and development of both an individual and a society.

Actual scientific researches and issues analysis. Among famous scientists, who studied the problems of emergence and functioning of the phenomenon of “social institution”, we focus on the works of T. Veblen, Y. Habermas, J. Campbell, J. Commons, J. Searle, R. Tuomela, L. Khaliullina, C. Hay, W. Schmidt, and others.

The research objectives. To undertake a theoretical analysis of the concept and the essence of the phenomenon of “social institution”.

The statement of basic materials. The tradition of the “social institution” phenomenon studying distinguishes the following directions of its interpretation: classical structuralism, which absolutizes the role of impersonal social structures; actionism, which is based on the priority of the life activity of subjects of social dynamics; discursive institutionalism, which combines the project of communicative society of Y. Habermas and social constructivism of J. Searle.

The following components shape the social institution functionality. First, social institution produces fairly accurate criteria for acceptable and unacceptable behavior of individuals. Therefore, it is appropriate to note, if not constitutional, then regulating influence of social institutions on values, culture, morality, law, traditions, and rituals of society. Secondly, social institutions produce stable samples of hermeneutic practices, which become the primary source for interpreting the behavior of others and create prerequisites for reflection and self-analysis. And thirdly, such regulation of social life not only sets certain limits and restrictions, but also shapes the prerequisites for mechanisms of

не просто встановлює певні рамки та обмеження, а й формує передумови механізмів формування сенсу, вирізнення цілісності феноменів.

Висновки. Теоретичний аналіз поняття та сутності явища “соціальний інститут” потребує подальших наукових розвідок. Спираючись, у своїй більшості, на дослідження Дж. Сьорля (концепція конструювання соціальної реальності) стверджуємо, що людське суспільство як таке починається з інституціоналізованої дійсності, а сучасний дискурс соціального неможливий без залучення історико-культурного контексту, логіки технологічно-цивілізаційного розвитку та ідеологем ціннісного ґатунку. Такий комплексний підхід збагачує дескриптивно-аналітичні можливості дискурсивних процедур соціального.

Ключові слова: соціальний інститут, індивід, суспільство, інституціоналізм, інтенціональність, соціальна дійсність.

shaping meaning and highlighting the integrity of phenomena.

Conclusions. *Theoretical analysis of the concept and the essence of the phenomenon of “social institution” requires further research. Based on J. Searle’s study (the concept of a social reality constructing) predominantly, we affirm that human society as such begins with an institutionalized reality, and that the modern discourse of social matter is impossible without involvement of historical and cultural context, the logic of technological and civilizational development, and the ideology of values. This comprehensive approach enriches the descriptive and analytical possibilities of discursive social procedures.*

Keywords: *social institution, individual, society, institutionalism, intentionality, social reality, social system.*

Актуальність дослідження. Соціальний інститут як феномен являє собою багаторівневий симбіоз відповідних складових, що включає в себе не тільки елементи (об’єкти, суб’єкти) соціальної дійсності, а й певні стереотипи, ментальні установки, уявні (віртуальні) реальності та дозволяє розкрити еволюційність і прогресивну адекватність функціонування соціального інституту у синтезі інноваційності та принципів сталого розвитку суспільства.

Відомий американський дослідник Джозеф Кемпбелл наводить таку оцінку ролі соціальних інститутів для структури суспільства: “Інститути – підстава соціального життя. Вони стверджують формальні і не формальні правила, займаються моніторингом і просувають механізми і системи значень, які визначають контекст, в якому діють і взаємодіють один з одним індивіди, корпорації, виробничі об’єднання, нації-держави та інші організації. <...> Без стійких інститутів життя стає більш хаотичним і важким” [7, с.1].

Колін Хей переконаний, що інститути – це “кодіфіковані системи ідей, а також практики, що ними підтримуються” [8, с. 58]. На його думку, “інститути базуються на ідеаціональних підставах”. В такій дослідницькій перспективі основним конструктором є визнання не тільки внутрішньої динаміки інституціонального розвитку (institutional path dependence), але й каузально-герменевтичного потенціалу ідеаціональної траєкторії становлення соціуму. Соціальний інститут у такому позиціонуванні слід

розуміти як пізнавально-мисленнєвий фільтр, завдяки якому і через який індивід сприймає навколишній світ, самого себе та характер суспільної взаємодії. Іншими словами, розуміння соціального інституту як складного комплексу, що включає в себе не тільки факти та процеси соціального сегменту реальності, але і відповідні шаблони, історично-культурні традиції, релігійні доктрини, дає можливість розкрити специфічні особливості адаптивної, послідовної, еволюційної функції соціального інституту у поєднанні із інноваційно-прогресивним та поступальним-системним розвитком суспільства.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна криза, зміна аксіологічного вектору, комунікативних стратегій, емоційно-мотиваційної та морально-етичної детермінант, актуалізація дискурсу людиноцентризму спровокували процес примноження кількості змінних у рівнянні соціального виміру людського життя, де явище соціального інституту виступає сенсом, технологією, механізмом, когнітивним фільтром становлення та розвитку як окремого індивіду так і соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологію прагматизму для дослідження феномену соціального інституту застосовують Т. Веблен, Дж. Коммонс та У. Мітчел. На їхню думку, інститут є фундаментальною категорією системного аналізу людини в цілому, в комплексі раціонального та ірраціонального, мислення та життєдіяльності, цілепокладання та інерційності, мотивації та емоції. І хоча пріоритети в аналітичній діяльності автори визначають по-різному, але такий комплексний підхід є продуктивним. Так, Т. Веблен [1] визначає інститут через стійкі алгоритми мислення щодо продовження свого існування, а Дж. Коммонс [2] вбачає в інституті колективну діяльність, що спричиняє та зумовлює перебіг щоденних індивідуальних активностей.

Плідним напрямком дослідження зазначеної проблематики доцільно вказати так званий дискурсивний інституціоналізм, який поєднує в своїй методології проект комунікативного суспільства Юргена Габермаса та соціальний конструктивізм Джона Сьорля [5].

Ю. Габермас акцентує увагу на суспільних зв'язках та способах взаємодії, які неможливі без комунікації, без загальної семантики, синтактики та прагматики. Саме дискурсивність комунікативних актів є основою телеології соціальної динаміки: інтеракція в суспільстві кристалізується в корпускулярно-функціональну модель інституту та шляхом обговорення та взаєморозуміння трансформує та видозмінює цю модель відносно викликів сучасності. Як відомо, Дж. Сьорль для пояснення сутності феномена соціального інституту застосовує поняття основи (background), яке фіксує наявність історично утворених світоглядних конструкцій суб'єктивності, які не просто легітимізують функціонування інститутів, але в цілому уможливають подібний прецедент. Таким чином, відбувається становлення онтології дискурсивного інституціоналізму, переконує Вів'єн А. Шмідт [10].

Конструкція соціальної реальності за Дж. Сьорлем є відомою та плідною теоретичною концепцією. На думку багатьох дослідників, його система соціальної онтології містить елементи теоретичних доробків його видатних попередників, а подекуди і сучасників. Дж. Сьорль посиляється на функціоналізм соціального інституту в роботах Е. Дюркгейма, що

забезпечується наявною у суспільстві солідарністю оцінок, цілей та способів діяльності. Він переконаний, що генезис такої солідарності має місце в суб'єктивності, тобто в інтеріоризації моделі соціальної “встановленої гармонії”. Відповідно, цей концепт дістає назву “колективної інтенціональності”, що розширює та уточнює феноменологічні проекти Е. Гуссерля та А. Шюца в контексті соціальної проблематики. Для інтерпретації факту соціальної дійсності автор застосовує теоретичні положення формальної соціології Г. Зіммеля, понятійний апарат аналітичної філософії, теорію ідеального та реального комунікативного суспільства Ю. Габермаса та практики габіталізації та капіталізації символічного П. Бурд'є [9].

Для Дж. Сьорля можливість конструювання соціальної реальності є принциповим компонентом його філософської концепції. Комунікативні акти продукують та закріплюють статусні значення інституціональних фактів у колективній інтенціональності. Така формула обґрунтування інституту та дієвості його функціонування дає можливість Дж. Сьорлю побудувати свою концепцію на принципах реалізму, як онтологічного, так і епістемологічного. На відміну від П. Бергера та Т. Лукмана, які традиційно для західної парадигми філософствування, визначають трансцендентальний характер як екзистенційного способу буття, так і семіосфери соціокультури, Дж. Сьорль максимально коректно артикулює вихідні постулати та висновки “натуралістичної” моделі соціальної онтології. Важливим в такому підході є те, що сенс соціального як такого, та інституту зокрема актуалізується та транслюється через конструкти буденної свідомості [6].

Постановка завдання. Зважаючи на багатогранність та значимість соціальної онтології в усіх її формах та проявах, дослідити поняття та сутності феномену “соціальний інститут” в контексті соціально-філософського аналізу

Виклад основного матеріалу. Етимологія терміну “інститут” походить від латинського “*institutum*”, тобто “встановлення”, “устрій”. В науковий вжиток термін “соціальний інститут” запровадив видатний англійський соціолог Герберт Спенсер у XIX столітті. В його концепції соціального, цей термін позначає об'єктивні механізми упорядкування та узгодження життєдіяльності окремих індивідів в систему соціуму.

Традиція дослідження цього феномену узвичаєно вирізняє два основні напрями його інтерпретації: класичний структуралізм, що абсолютизує роль безособових соціальних структур та акціонізм, який ґрунтується на пріоритеті життєдіяльності суб'єктів соціальної динаміки.

В цілому, дієвість, або функціонал соціального інституту полягає в таких компонентах. По-перше, соціальний інститут продукує доволі точно виражені критерії прийнятної та неприйнятної поведінки індивідів. Тому доречно зауважити якщо не конститутивний, то регламентуючий вплив соціальних інститутів на мораль, право, традиції та ритуали соціуму. По-друге, соціальні інститути продукують стійкі зразки герменевтичних практик, які дають ключі для інтерпретації поведінки інших та створюють передумови для рефлексії та самоаналізу. А по-третє, така регламентація соціального життя не просто встановлює певні рамки та обмеження, але формує передумови технік означення сенсу, вирізнення цілісності феноменів.

Загальними рисами методології дослідження соціального з позицій феноменології слід назвати нестабільність та багатокомпонентність суспільного життя, як в синхронному, так і в діахронному ключі; визначально-конститутивний характер комунікативного поля легітимації та герменевтичних процедур. Джон Сьорль застосовує постнекласичний тип раціональності, який розширює придатність процедур рефлексії життєвого світу людини. На відміну від класичної теорії, сучасне бачення дієвості рефлексії включає крім цілепокладання також емоційно-мотиваційну та аксіологічно-оціночну детермінанти людського виміру життєдіяльності, що значно збільшує кількість елементів та складових системи соціального устрою за таких умов.

Соціальну онтологію Джон Сьорль позиціонує як сучасну версію реалізму, обґрунтовану класичною теорією істини, або так званою “істиною відповідності”. В історії філософії така концепція отримала назву кореспондентської теорії істини, тобто відповідності даних сенсорного досвіду реальним об’єктам та процесам. Проте класична теорія обґрунтування істини доповнена у автора динамічною змінною у вигляді індивіда, який є суб’єктом історичного поступу. Автор визначає свою дослідницьку установку таким чином: “<...> Інституційна реальність є особливим випадком соціальної реальності. Це проблема статусних функцій, проблема деонтичної сили статусних функцій – надзвичайно натуралістична проблема” [14, с. 300].

З метою дотримання коректності основних методологічних принципів, автор вирізняє два рівні диференціації суб’єктивного і об’єктивного, а саме онтологічний та епістемологічний. Суб’єктивне та об’єктивне на рівні онтології означає відмінність свідомості та світу, а на рівні епістемології – між унікальним особистим та суспільно значущим, тобто загальним. Іншими словами, суб’єктивності, як такої, властиві та притаманні структури об’єктивних значень. І в цій спільності об’єктивного змісту окремих суб’єктивностей міститься основа і потенція соціального життя, а також інституціональності як сталої та вираженої форми людської взаємодії.

Іншими словами, людина наділена здатністю сприймати, розуміти та будувати навколишню дійсність, виходячи із довільно встановлених параметрів функціональності, призначення сутності речей і процесів. Із реалізації такої функціональності предметів і процесів світу в горизонті щоденних практик людини складається конструювання соціальної реальності, того виміру або сегменту загальної онтології, що облаштований відповідно до запитів і потреб цього виду. Отже, життєдіяльність людини обґрунтовано називати життєтворчістю, оскільки інтенціональність її свідомості є “здатністю розуму представляти об’єкти і стани світу по-іншому, ніж вони є самі по собі” [14, с. 3.]

Такий формат творчості егоцентричного, або адаптивного ґатунку, з рештою, проектує структурно-функціональну цілісність соціальної системи. Дієвість системи забезпечується індивідуальним усвідомленням змісту, доцільності означений практик та ефективних алгоритмів життєдіяльності. Каузальність зв’язків фізичного світу в контексті соціальної реальності трансформується в доцільність функціональних способів взаємодії об’єктів і процесів світу. Іншими словами, онтологія

соціального є продуктом реалізації потреби свідомості в такій системі координат, яка дозволяє адекватно експлікувати інтереси, потреби, прагнення та цінності людської взаємодії. Теоретико-методологічними конструктами координації соціальної взаємодії Джон Сьорль називає “колективну інтенціональність”, “призначення функції” та “конструктивні правила” [13, с. 6].

Процедуру інтеріоризації практик соціального Джон Сьорль розкриває через поняття інтенціональності свідомості, якому надає таке визначення: “здатність організму представляти об’єкти і стани навколишнього світу” [14, с. 4].

Такий погляд поділяє професор університету Гельсінкі Раймо Туомела. Для нього інтенціональність сформована відповідно до певного типу практик щоденної активності, сталих в суспільстві в якості ритуалів, традицій та звичаїв. Через залучення різних суб’єктивностей до такого спільного формату діяльності виникає синхронізація процедур визначення та оцінки смислу, що дає підстави постулювати наявність колективної форми інтенціональності. “Установи передбачають якийсь повторюваний колективний спосіб діяти в групових контекстах на основі колективного прийняття (інститутів, в якомусь сенсі). Таким чином, інститути принципово відносяться до практики (повторюваної діяльності) соціальних колективів та груп. В актуальному узагальненні інституціоналізм означає створення, формування членами групи шляхом їх колективного прийняття, певного повторюваного способи дії відносно групових завдань та функцій, враховуючи це група, так би мовити, внутрішньо контролюється своїми членами. <...> Найбільш загальною та “твердою основою” сенсу інституціонального (тобто інституціоналізованого) є діяльність як активність та функціонування в якості члена групи (як протилежна діяльності окремої особи). Це може бути прийнятим до функціонування певної позиції в групі або ролі (бути розрізненими позиціями, або ні), де найменування розуміється в його найширшому значенні. Діяльність в якості члена групи, відповідно до необхідності прийняття групового контексту, а саме діяльності у відношенні до певних групових завдань, цілей та функцій. У суспільній думці існують правильні та хибні шляхи такої активності, і відповідно ми маємо слабкий елемент нормативності в цьому. В широкому значенні ми маємо допустити широке колективне прийняття інституціоналізованих форм. Беручи це до уваги, ми можемо тут обґрунтовано говорити про інституціоналізовану діяльність в групах як діяльність в Ми-модусі скоріше, аніж в Я-модусі. (Зрештою, інституціональна активність без колективного прийняття і така активність в Я-модусі також фактично можливі, якщо існують на тлі інституціонального контексту)” [16, с.137].

Визначення інтенціональності через представлення є принциповим у теорії соціальної реальності автора. Завдяки такій семантиці терміну вдається досягти розуміння процесу ідентифікації не тільки як результату, тобто сталих та загальних практик визначення смислу, але і як процесу, що акцентує значення та подієвість подібних активностей в горизонті індивідуальної життєдіяльності. Через таку диспозицію унаочнюється діалектика загального та індивідуального в змісті онтології соціального. Крім того, в семантиці інтенціональності свідомості як представлення основоположну роль відіграє семіотична,

або символічна складова. Таким чином автор зауважує на дієвості, функціональності ментальних структур в контексті соціального життя. Іншими словами, наявність динамічної структури символізації у свідомості, рухомий характер преференційних процедур відображає процесуальність суспільного життя в повноті його виражень та протиріч. Процеси і структури соціального, інститути зокрема, доцільно розуміти як діалектичну єдність об'єктивного, тобто загально значущого та прийнятого, і суб'єктивного як унікального та персоналізованого значення. Таким поєднанням забезпечується функціональність соціальної онтології, формування суб'єктивності та легітимізація інститутів.

В контексті диференціації онтологічного та епістемологічного рівнів інтерпретації об'єктивного та суб'єктивного, Джон Сьорль впроваджує поняття функціональних параметрів соціальної онтології. На його думку, функціональність як така доречна в контексті епістемологічних аналітик. Безособова онтологія не передбачає функціональності, оскільки така постановка проблеми є варіацією телеології мисленнєвих процедур, тобто поєднання в абстракції мети та результату певного процесу або дії. Пошук або припис іманентної логіки стихійних подій або процесів є прерогативою мислячого суб'єкта, наділеного раціональністю. Тому навколишній світ доцільно описувати в координатах каузальності, причинно-наслідкових зв'язків, а соціальну реальність - у функціональності телеологічних принципів цілепокладання.

Концепт функціональності є одним із фундаментальних для світоглядної аналітики соціального та онтологічних засад інституту як окремої модифікації суспільного життя. Джон Сьорль ретельно зважає можливості та проекції ефективності цього концепту у розв'язанні проблематики дослідження та наводить наступний перелік вимог до впровадження терміну "функція":

"1. Оскільки всі функції залежать від спостерігача, всі функції варто вважати призначеними або накладеними.

2. В середині категорії призначених функцій деякі є агентивними, оскільки вони перетворюють об'єкт в предмет, яким може скористатися агент ...

3. В середині категорії призначених функцій деякі є неагентивними, тому що в цьому випадку ми приписуємо телеологію причинним процесам, що відбувається природно ...

4. В середині категорії призначених агентивних функцій існує спеціальна категорія, що включає ті об'єкти, чия агентивна функція - символізувати, представляти, заміщати, взагалі, означати щось інше" [14, с. 23].

Отже, за допомогою цього концепту автор описує широкий спектр придатності такого методологічного прийому, від природних та фактично незалежних від людини факторів до соціальної організації та семіотичної сфери культури.

Справедливою є позиція, згідно якої навколишній світ крізь призму соціального сприймається як впорядкований та передбачуваний. Основою такого досвіду споглядання є раціональність як продукт історико-культурного становлення як суспільства в цілому, так і

окремих його індивідів. Акумуляовані соціумом інтенції визначення сенсу складають семіотичний корпус культури, в межах якого об'єкти і процеси фізичного світу наділені не-агентивними, тобто привнесеними функціями відповідно до сталої системи цілей та цінностей. Вказівка на довільний характер функціональних параметрів життєдіяльності акцентує діяхронічність історико-культурних трансформацій соціуму, пояснює динаміку змін адаптивних стратегій людини та варіативність референціальних технік о-значення.

Людське суспільство як таке починається з інституціоналізованої дійсності. В основі такого переходу від біологічного до інституціонального Джон Сьорль вбачає медіаційну функцію мови як знаково-символьної системи, а саме: "... хоча існує безперервність в колективній поведінці левів, що атакують гієну, і Верховного суду, який приймає конституційне рішення, інституційні структури мають особливі риси, а саме символізм. Біологічна здатність робити символом - або тим, що означає, що виражає - щось крім себе самого є базова здатність, яка лежить в основі не тільки мови, а й усіх інших форм інституційної реальності" [14, с. 228]. Автор продовжує: "... здатність привласнювати сенс, символічну функцію об'єкту, який не має цього сенсу сам по собі, є попередня умова не тільки мови, а й всієї інституційної реальності. До-інституціональна здатність символізувати є умовою людських інститутів" [14, с. 75]. Тому мова як експлікація здатності означення та символізації закономірностей навколишньої дійсності, за переконанням Джона Сьорля, з необхідністю потребує такого Background'у у свідомості, який трансформує потенцію в дійсність, можливість в реалізацію від біологічного до соціального та культурного: "Я визначаю поняття Background як сукупність не-інтенціональних або до-інтенціональних здібностей, які роблять можливими інтенціональні стани ... Під здібностями я маю на увазі можливості, диспозиції, тенденції в цілому каузальні структури. Важливо розуміти, що коли ми говоримо Background, ми маємо на увазі певний спосіб нейрофізіологічної каузації (спричинення)" [11, с. 129].

Отже, онтологія соціального конструюється засобами семіотичного позначення та вираження, які з одного боку, інтеріоризують загальне, а з іншого, експлікують унікальне, тобто суб'єктивне. Висновок автора безапеляційний: мова конструює соціальну дійсність. Не соціальність як здатність та необхідність взаємодіяти із собі подібними, або передумова статусно-рольової взаємодії індивідів є специфічним атрибутом онтології соціуму, а семіотичні конструкти мови забезпечують консолідацію суб'єктивностей в соціальну систему. Показово, що Джон Сьорль не вбачає у феномені мови якоїсь надприродної генеалогії. Він переконаний, що до-лінгвістичні форми інтенціональності властиві й іншим біологічним видам, не тільки людині. А сенс людської комунікації, за Джоном Сьорлем, не в репрезентації об'єктів і станів світу, а в його конструюванні, оскільки будь-яке повідомлення людської мови є певною декларацією, твердженням на основі соціального зобов'язання (commitment) [12].

Мова людей не тільки семіотична, але й символічна за своєю природою. Тому разом із пропозиціональністю, їй властиві перформативні та декларативні судження, які автор розуміє як результат

конвенції, спільності думок, оцінок, цінностей та цілей. таким є шлях становлення “колективної”, суто людської і соціально детермінованої інтенціональності. Передумовою колективної інтенціональності автор називає синтаксичні конструкції людської мови, які уможливають більш складну та ієрархічно впорядковану систему комунікативних зв'язків людського соціуму. В межах таких синтаксичних конструкцій перформативні та декларативні висловлювання в найбільш вираженій формі втілюють соціально обґрунтований характер мовленнєвих практик, особливо відносно деонтичних приписів суспільного життя. Легітимізовані у свідомості засобами мови такі деонтичні приписи в горизонті соціального формують інститут моральності, шлюбу, представницької влади, грошей тощо [12].

Проте мова виконує таку ж визначальну роль у формуванні соціального як і атрибутивна соціальність: “Ключовий елемент в колективній інтенціональності – це почуття спільної діяльності (бажання, вірування і т. д.), й індивідуальна інтенціональність кожної особистості виникає з колективної інтенціональності, яку поділяють всі учасники” [14, с. 24-25]. Отже, соціальна онтологія Джона Сьорля ґрунтується на двох основоположних поняттях: колективної інтенціональності та соціальності як до-інтенціонального відчуття Іншого.

Для дескрипції логіки функціонування соціальної структури в її динаміці, необхідна диференціація та специфікація різних видів фактажу суспільного життя. За критерієм генеалогії факту Джон Сьорль поділяє їх на соціальні та інституціональні. Соціальні факти є фрагментом загальної онтології, що демонструють соціальний вимір фізичної взаємодії. Інституціональні факти детерміновані конститутивними характеристиками символічної мови. Так, обручка на пальці або документ на права власності засвідчують в очах спільноти певну логіку і доцільність поведінкових стратегій та практик. Символізація множини взаємодії людей в соціумі регламентує та впорядковує систему соціальних відносин. Саме процедури символізації утворюють, поширюють та стверджують дієвість статусних функцій в суспільстві. Розпізнаючи зміст та значення символів, суб'єктивність визнає разом з тим приписи прав та обов'язків, найменувань та вимог, принципів соціальної інтеракції як реалізацію функцій інституційної влади (deontic powers).

Отже, соціальний факт – це факт дійсності якого ґрунтується на колективній інтенціональності: “Звичайно, для того щоб встановити грубий факт, необхідний інститут мови, але слід відрізнити встановлений факт від його встановлення” [14, с. 2]. Іншими словами, автор розрізняє синхронію оформлення соціальних інститутів від діахронії їх сталих форм. Відповідно, інституціональні факти - це факти, опосередковані семіотичною та символічною конструкцією мови, що продукує визначені функціональні параметри колективної інтенціональності.

Телеологія покладання функцій не передбачає прямої атрибуції у якостях та станах фізичного світу об'єктів. Покладання функцій орієнтоване та визначене семіотичним полем культури, Джон Сьорль для пояснення цієї процедури використовує формулу “X вважати за Y в контексті C” [14, с. 28]. Отже, покладання функцій, тобто трансформація соціального факту в інституціональний здійснюється шляхом заміни фізичних предикацій об'єкта деонтичними константами визначення

змісту.

Сутність інституціонального факту розкривається як привнесення суб'єктивністю нехарактерних, не властивих та не атрибутивних щодо сутності речі визначень та констант. Формула "X вважати за Y в контексті C" відображає логіку верифікації, фальсифікації та легітимізації нового статусу речі або явища в соціальному контексті колективної інтенціональності. Джон Сьорль зауважує не-рефлексивний характер привнесення, або покладання функцій інституціонального факту. Доцільність в такому випадку зумовлена не волюнтативними факторами та чинниками впливу, а суспільним запитом та нереалізованою потребою спільноти. У випадку схвалення спільнотою та залучення до щоденних практик покладених функціональних параметрів такий інституціональний факт набуває нормативний статус конститутивного правила. Досягається така єдність інтерпретаційних практик та синхронія алгоритмів життєдіяльності спільноти за рахунок конвенціональності як мети комунікативних актів [3].

Отже, інституціональний факт в якості передумови свого становлення передбачає формування відповідної структури у колективній інтенціональності, яка легітимізує соціальний статус певного функціонального призначення факту або стану дійсності. Такий привнесений, або деонтичний характер змісту інституціонального факту свідчить про ціннісний, або оціночний компонент регламентації соціального життя.

Описуючи логіку функціонування інституту, Раймо Туомела вирізняє такі елементи: створення або продукування інституціонального факту, його ствердження та поширення в горизонті соціального та виникнення репрезентативних форм-індексів, що закріплюють інституціональний статус факту. Саме поняття інституту містить денотат сформованості та сталості, вираженості для сприйняття, участі та оцінки. Проте існує певна доцільність розрізнення різних онтологічних рівнів сформованості та функціонування соціального інституту. І вирізняються інститути не тільки якісно, відповідно до ореола свого вжитку в соціальних практиках, але й концептуально, змістовно, виходячи з цільового призначення покладених функцій: "Наступна класифікація поступового зміцнення соціальних інститутів може зараз бути корисною у відношенні до нашої дискусії:

- а) інститути як нормотворчі соціальні практики;
- б) інститути як провідники нових концептів та соціальних статусів до певної сутності (як особа, об'єкт, або діяльність);
- в) інститут як провідник нового деонтичного статусу та статусних функцій до членів колективу та його обговорення;
- с) інститут як організація, що включає в себе соціальне позиціонування та цільову систему." [16, с.141]

З огляду на таку вичерпну дефініцію соціального інституту, більш змістовним та доречним видається принцип розрізнення доцільності інституціональних правил. Так, Джон Сьорль вирізняє конститутивний та регулятивний характер інституціональних правил. Якщо регулятивні правила впорядковують перебіг станів та процесів фізичного світу, то конститутивні правила встановлюють норму нового зразку, що створює передумови до творчості та свободи експлікації суб'єктивності.

Висновки. Отже, основними метафізичними принципами соціальної онтології Джона Сьорля є реалізм як принципова світоглядна установка, кореспондентна теорія істини та диференціація категорій об'єктивного та суб'єктивного на онтологічному та епістемологічному рівні. Сутність організації соціальної реальності полягає в дієвості колективної інтенціональності, яка розпізнає та зумовлює світосприйняття відповідно до декларативних статусних функцій як основи інститутів.

За плинністю динаміки суспільного життя, Джон Сьорль вбачає акцидентальні зміни, але не сутнісні. Всі ці калейдоскопічні метаморфози мають місце на рівні індивідуального досвіду, але не соціального устрою в цілому.

Перехід від біологічного рівня до соціального та культурного здійснюється становленням знаково-символьної системи мови. Тобто, мова є необхідним провідником соціально значущих смислів, але не продукує їх власними потенціями. Він наполягає, що перформативні висловлювання фактично унаочнюють функціональну складову феномену соціального інституту, але не розкривають його генезисно-детермінаційну сутність. “Таємниця інституціонального” міститься не в перформативності дієслова, а в структурах конститутивності соціального життя. Тому в концепті конститутивного правила автор прагне відобразити семантичний, тобто означувальний принцип інституціоналізованої дійсності, що розкриває конструктивний характер структуризації суспільних відносин. Іншими словами, поєднання семіотичної семантики та синтаксису синтагматичної структури соціального устрою є ключем до “таємниці інституціональності”.

Соціально-філософський аналіз поняття та сутності явища “соціальний інститут” потребує подальших наукових розвідок. Спираючись, у своїй більшості, на дослідження Дж. Сьорля стверджуємо, що людське суспільство як таке починається з інституціоналізованої дійсності, а сучасний дискурс соціального неможливий без залучення історико-культурного контексту, логіки технологічно-цивілізаційного розвитку та ідеологем ціннісного ґатунку. Такий комплексний підхід збагачує дескриптивно-аналітичні можливості дискурсивних процедур соціального.

Список використаних джерел:

1. Веблен, Т 2011. *Теория праздного класса*. Москва: Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, с. 368.
2. Коммонс, ДжР 2012. ‘Институциональная экономика. История экономической мысли’, *Terra economicus*, Том 10, No 3, с. 69-76.
3. Медведев, ВА 2006. ‘Методологический анализ когнитивной модели Дж. Сёрля’, *Сумма философии*, Выпуск 5, с. 91-105.
4. Сёрл, Дж 1999. *Конструирование социальной реальности*. Доступно: <<http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/searle.htm>>. [8 червня 2020].
5. Халиуллина, ЛИ 2013. ‘Подходы к институтам в современной социальной теории’, *Балтийский гуманитарный журнал*, № 4, с. 118-120.
6. Шмерлина, ИА 2005. “Натуралистический подход” Дж. Серля к проблеме институциональной реальности’, *Социологический журнал*, № 2, с. 37-67.
7. Campbell, J 2004. *Institutional change and globalization*. Princeton: Princeton Univ. Press, XIV, p. 247.

8. Hay, C 2006. 'Constructivist institutionalism', *Oxford Handbook of Political Institutions*, ed. by R.A.W. Rhodes, S. Binder, B. Rockman, Oxford: *Oxford University Press*, pp. 56–74.
9. Hindriks, Frank 2011. 'Restructuring Searle's Making the Social World', *Philosophy of the Social Sciences*, Volume: 43 issue: 3, pp. 373–389. Available from: <<https://doi.org/10.1177/0048393111418299>>. [10 June 2020].
10. Schmidt, VA 2012. 'Discursive institutionalism: Scope, dynamics, and philosophical underpinnings', *The Argumentative Turn Revised: Public Policy as Communicative Practice*, ed. by F. Fischer, H. Gottweis, Durham & London: *Duke University Press*, pp. 85–113. Available from: <<https://doi.org/10.1215/9780822395362-004>>. [5 July 2020].
11. Searle, JR 1999. *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. New York: Basic Books, p. 175.
12. Searle, JR 2002. *Consciousness and language*. New York: Cambridge University Press.
13. Searle, JR 2004. *Social Ontology: Some Basic Principles*, p. 6. Available from: <<http://socrates.berkeley.edu/4searle1>>. [11 July 2020].
14. Searle, JR 1995. The construction of social reality, New York: *The Free Press*.
15. Smith, B & Searle, J 2003. 'The construction of social reality: An exchange', *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 62, № 1, January, pp. 285–309.
16. Tuomela, R 2009. 'Collective Acceptance, Social Institutions, and Social Reality', In: Gerhard, P (eds), *Neuer Mensch und kollektive Identität in der Kommunikationsgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91471-8_15>. [16 may 2020].

References:

1. Veblen, T 2011. *Teoriya prazdnogo klassa (Leisure Class Theory)*. Moskva: Knizhnyj dom "LIBROKOM", s. 368.
2. Kommons, DzhR 2012. 'Institucionalnaya ekonomika. Istoriya ekonomicheskoy mysli (Institutional Economics. History of economic thought)', *Terra economicus*, Tom 10, No 3, s. 69–76.
3. Medvedev, VA 2006. 'Metodologicheskij analiz kognitivnoj modeli Dzh. Syorlya (A methodological analysis of the cognitive model of J. Searle)', *Summa filosofii*, Vypusk 5, s. 91–105.
4. Serl, Dzh 1999. *Konstruirovanie socialnoj realnosti (The Construction of Social Reality)*. Dostupno: <<http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/searle.htm>>. [8 June 2020].
5. Haliullina, LI 2013. 'Podhody k institutam v sovremennoj socialnoj teorii (Approaches to institutions in modern social theory)', *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*, № 4, s. 118–120.
6. Shmerlina, IA 2005. "Naturalisticheskij podhod" Dzh. Serlya k probleme institucionalnoj realnosti (The "Naturalistic Approach" by J. Searle to the problem of institutional reality)', *Sociologicheskij zhurnal*, № 2, s. 37–67.
7. Campbell, J 2004. *Institutional change and globalization*. Princeton: *Princeton Univ. Press*, XIV, p. 247.
8. Hay, C 2006. 'Constructivist institutionalism', *Oxford Handbook of Political Institutions*, ed. by R.A.W. Rhodes, S. Binder, B. Rockman, Oxford: *Oxford University Press*, pp. 56–74.
9. Hindriks, Frank 2011. 'Restructuring Searle's Making the Social World', *Philosophy of the Social Sciences*, Volume: 43, issue: 3, pp. 373–389. Available from: <<https://doi.org/10.1177/0048393111418299>>. [10 June 2020].
10. Schmidt, VA 2012. 'Discursive institutionalism: Scope, dynamics, and philosophical underpinnings', *The Argumentative Turn Revised: Public Policy as*

- Communicative Practice*, ed. by F. Fischer, H. Gottweis, Durham & London: Duke University Press, pp. 85–113. Available from: <<https://doi.org/10.1215/9780822395362-004>>. [5 July 2020].
11. Searle, JR 1999. *Mind, Language and Society. Philosophy in the Real World*. New York: Basic Books, p. 175.
 12. Searle, JR 2002. *Consciousness and language*. New York: Cambridge University Press.
 13. Searle, JR 2004. *Social Ontology: Some Basic Principles*, p. 6. Available from: <<http://socrates.berkeley.edu/~searle1>>. [11 July 2020].
 14. Searle, JR 1995. The construction of social reality, New York: *The Free Press*.
 15. Smith, B & Searle, J 2003. 'The construction of social reality: An exchange', *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 62, № 1, January, pp. 285–309.
 16. Tuomela, R 2009. 'Collective Acceptance, Social Institutions, and Social Reality', In: Gerhard, P (eds), *Neuer Mensch und kollektive Identität in der Kommunikationsgesellschaft*, VS Verlag für Sozialwissenschaften. Available from: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91471-8_15>. [16 may 2020].

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-3

УДК 378.14

РОЗВИТОК КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

DEVELOPMENT OF THE CULTURAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL TEACHING STAFF

В. В. Левченко

І. В. Форостюк

Актуальність теми дослідження. Дослідження спрямовано на теоретичний рівень вивчення культурної обізнаності, емпіричного дослідження її складових та завдань щодо розвитку культурної обізнаності в умовах вищої освіти, як засобу збагачення можливості наукового пізнання.

Постановка проблеми. Мета статті полягає у висвітленні акцентів формування культурної компетентності, вивченні сучасного стану складових культурної обізнаності педагогів, визначенні умов та чинників її розвитку в умовах вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової бази даних ("Data science"), дозволяє прослідкувати основні тенденції наукових розробок у сфері культурної обізнаності, зокрема дослідження "національної" та "культурної ідентичності" людини [5], "культурного горизонту", завдяки якому з'являється можливість культурно-історичного пізнання, в якому людина не замкнена й до якого вона відкрита [2]. Серед основних акцентів культурної ідентичності визначають вищу освіту (Університет) [6], що є умовою створення особистості певного культурного типу, яка здатна діяти в усіх напрямках та формує "освіченість". Розвиток культурної обізнаності відбувається на межі філософії, філології, культурології, історії, психології, тому вимагає міждисциплінарного підходу [4].

Urgency of the research. The research is aimed to study the cultural awareness at the theoretical level, at the empirical study of its components and tasks of developing cultural awareness in higher education which are considered as the means of enriching the possibility of scientific cognition.

Target setting. The purpose of the study is to highlight the emphasis on the formation of cultural competence, to study the current state of the components of teachers' cultural awareness, to determine the conditions and factors of its development in higher education.

Actual scientific researches and issues analysis. Analysis of the scientific database ("Data science") allows us to trace the main trends of scientific developments in the field of cultural awareness, in particular the study of "national" and "cultural identity" of a person [5], "cultural horizon", which gives the opportunity for cultural and historical cognition, in which a person is not closed in and to which a human is opened [2]. Among the main accents of cultural identity the article points at the higher education (University) [6], which is the condition for creating a personality of a certain cultural type, able to act in all directions and to form "education". The development of cultural awareness takes place on the boundaries of philosophy, philology, cultural studies, history, psychology, and therefore requires an interdisciplinary approach [4].

Постановка завдання. 1. Виявити складові культурної обізнаності. 2. Проаналізувати та охарактеризувати чинники, які сприяють розвитку культурної обізнаності. 3. Описати завдання для саморозвитку та розвитку культурної обізнаності педагогів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Компоненти культурної обізнаності: лінгвістичний; міжкультурний; соціокультурний; особистісний. Дослідження стану розвитку культурної обізнаності педагогів (50 респондентів) із десяти закладів вищої освіти України, представників різних напрямків та спеціальностей. Дослідження виявило значущу роль суб'єктивно-особистісного компоненту у розвитку культурної компетентності. Визначено умови, які сприяють розвитку культурної компетентності 1) спрямованість до збереження сакральних цінностей; 2) екосоціальний і психологічно безпечний простір; 3) підтримка закладу вищої освіти; 4) наявність особистісних якостей: відкритість, комунікативність, гнучкість, толерантність, готовність до невизначеності, прагнення самореалізації.

Висновки. Культурна обізнаність визначається рівнем розвитку лінгвістичного, міжкультурного, соціально-культурного та особистісного компонентів.

Чинники, які сприяють розвитку культурної обізнаності педагогів вищої школи: 1) когнітивні чинники; 2) ціннісні чинники; 3) поведінкові чинники. Дослідження окреслило завдання щодо розвитку культурної обізнаності педагогів вищої школи, що сприяє самовираженню та самовизначеності особистості.

Ключові слова: культурна компетентність, культурна обізнаність, самовираження, культурна ідентичність, педагог, вища освіта.

The research objective. 1. To identify the components of cultural awareness. 2. To analyze and characterize the factors which contribute to the development of cultural awareness. 3. To describe the tasks for the personal growth of high school teaching staff and development of their cultural awareness.

The statement of basic materials. Components of cultural awareness: linguistic; intercultural; socio-cultural; personal. Research of the state of the development of teachers' cultural awareness (50 respondents) from ten institutions of higher education of Ukraine, which are the representatives of different directions and specialties. The study revealed a significant role of the subjective-personal component in the development of cultural competence. The conditions which promote development of cultural competence are defined as next: 1) orientation to preservation of sacred values; 2) eco-social and psychologically safe space; 3) support from higher education institutions; 4) presence of personal qualities, such as openness, communication, flexibility, tolerance, readiness for uncertainty, the desire for self-realization.

Conclusions. Cultural awareness is determined by the level of development of linguistic, intercultural, socio-cultural and personal components.

The factors that contribute to the development of cultural awareness of teaching staff of higher educational institutions: 1) cognitive factors; 2) value factors; 3) behavioral factors. The study outlined the task concerning the developing cultural awareness of high school teaching staff, which promotes the person's self-expression and self-determination.

Keywords: cultural competence, cultural awareness, self-expression, cultural identity, educator, higher education.

Актуальність теми дослідження. Найважливішим завданням сучасної освіти є створення простору для збереження й передачі

наступним поколінням досвіду країни, світового досвіду, водночас – визначення і збереження цінностей кожного часу та створення умов для формування особистості певного культурного типу, яка відповідає тенденціям особистісного розвитку, свободи самовизначення, відкритості та поваги до інших культур. Актуальність цього завдання зростає в кризові періоди не тільки окремої особистості, а й країни, оскільки завдяки культурі, релігії, ідеї державності та національних інтересів у нації є можливість вийти з кризи. З іншого боку, для розвитку науки також потрібний зв'язок з духовним досвідом цивілізації та культурою [3], що активізує саморозвиток людини, розкриває її пізнавальні здібності. Таким чином, університет і є унікальним середовищем, в якому здійснюється перетин науки та культури.

Дослідження спрямовано на теоретичний рівень вивчення культурної обізнаності, емпіричного дослідження її складових та завдань щодо розвитку культурної обізнаності в умовах вищої освіти, як засобу збагачення можливості наукового пізнання.

Постановка проблеми. Мета статті полягає у висвітленні акцентів формування культурної компетентності, вивченні сучасного стану складових культурної обізнаності педагогів, визначенні умов та чинників її розвитку в умовах вищої школи, що дозволило сформулювати наукові завдання щодо їх можливого розвитку.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Відповіддю на виклик сучасності є найповніше розкриття талантів та здібностей дорослого населення [9]. Тому державна політика в Україні у сфері вищої освіти виділяє, в першу чергу, розвиток наступних напрямків: 1) якість освіти; 2) інтеграція до європейського простору вищої освіти та наукових досліджень; 3) освіта впродовж життя.

Важливою умовою у здійсненні вищезазначених напрямків є зміна енциклопедичного підходу та застосування компетентнісного підходу, який сприяє формуванню особистісних характеристик людини для життя у сучасному світі. Під компетентністю розуміють спеціально організовану, динамічну комбінацію знань, умінь та ставлень, які розвиваються протягом усього життя за допомогою формальної, неформальної, інформальної освіти й дають змогу творчо й ефективно соціалізуватися, реалізовуватися, самовиражатися людині в суспільстві. Компетентність передбачає отримання оцінки або фактичного результату, який досягається поєднанням знань, умінь, навичок зі способом мислення, особистісним ставленням, цінностями, поглядом й досвідом [1].

Аналіз наукової бази даних ("Data science"), наданий Google Trends, дозволяє прослідкувати основні тенденції наукових розробок та рівень зацікавленості наукової спільноти у сфері культурної обізнаності. Динаміка пошукових запитів показує коло питань, які пов'язані з поняттям культурної обізнаності: *міжкультурна компетентність* (Intercultural competence): Австралія (100 тис.), Німеччина (82 тис.), Узбекистан (60 тис.); *визначення стандартів культурної компетенції*: National Association of Social Workers, США; *розвиток компетентності у сфері міжкультурного консультування за допомогою системного підходу*: США; *створення, реалізація культурних проектів*: Україна; *управління культурними проектами*: Росія.

Тематика публікацій, в яких досліджується культурна

компетентність пов'язана з поняттями “національної” та “культурної ідентичності” людини [5], яка визначається спільністю культурного горизонту, завдяки якому з'являється можливість культурно-історичного пізнання, створюється особливий спосіб сприйняття існування людини і світу – дійсний “герменевтичний універсум”, в якому людина не замкнена й до якого вона відкрита [2]. Серед основних акцентів культурної ідентичності визначають вищу освіту (Університет), зокрема розуміння університетської місії на “темпоральному перехресті (навчання як передача знань з минулого та дослідження як отримання знань з майбутнього) та “просторовому перехресті” (націоналізація на етапі становлення національних держав та інтернаціоналізація в сучасному глобальному контексті)” [6, с. 16] . Це є умовою створення особистості певного культурного типу, яка здатна діяти в усіх напрямках та формує “освіченість”.

Найбільший інтерес для нашого дослідження представляють визначення поняття “культурна обізнаність” (cultural awareness), що пов'язується з різними сферами економіки, мислення, іноземної мови, інклюзії тощо. Таким чином, розвиток культурної обізнаності відбувається на межі філософії, філології, культурології, історії, психології, тому вимагає міждисциплінарного підходу [4]. Це зумовило інтерес щодо вивчення стану культурної компетентності у науково-педагогічних працівників різних напрямів спеціалізації, адже культурно-гуманістичний вимір наукового знання розгортає пізнавальні здібності особистості та сприяє її духовному розвитку.

Постановка завдання. 1. Виявити складові культурної обізнаності. 2. Проаналізувати та охарактеризувати чинники, які сприяють розвитку культурної обізнаності. 3. Описати завдання для саморозвитку та розвитку культурної обізнаності науково-педагогічних працівників вищої школи.

Для вирішення поставлених пошукових завдань було використано наступні *методи дослідження*: висвітлення науково-теоретичного підґрунтя формування культурної обізнаності, теоретичний аналіз і порівняння стану розробки досліджуваної проблеми; методи теоретичного узагальнення питання формування культурної обізнаності, методи емпіричного дослідження стану культурної обізнаності науково-педагогічних працівників вищої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення культурної компетентності потрібно виокремити знання, вміння, навички та ставлення, які є показником її сформованості:

- знання національних, європейських та світових культур;
- вміння розуміти основні ідеї авторів різних видів мистецтв та їх вплив на аудиторію;
- здатність виражати, переживати та інтерпретувати ідеї, які покладено в різних сферах мистецтва;
- культурна обізнаність передбачає відкритість до різноманітності культурного самовираження, повагу його, а також дотримання етичних норм та відповідальність щодо інтелектуальної та культурної власності;
- сформованість позитивного ставлення, яке передбачає інтерес до світових культур та готовність набувати культурного досвіду;

- включає сучасні цифрові форми культурного самовираження, міжкультурної обізнаності й глобальної перспективи [8].

Культурна компетентність вимагає “розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших” [7]. Це спонукає до змін контенту визначення обов’язкових компетентностей освітнього ступеня бакалавра: “зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області” [7]. Зміст культурної обізнаності сприяє забезпеченню:

- знань філософсько-культурного, соціокультурного, морально-етичного змісту;

- наявність умінь для реалізації культурних проектів, ініціатив, громадської, волонтерської, просвітницької культурної діяльності для забезпечення освіти впродовж життя;

- сформованість цінностей, ставлень, установок: загальнокультурних, національних, громадянських, морально-етичних, наукових.

Зміст культурної обізнаності надає можливість визначити компоненти:

1) лінгвістичний компонент – рівень знання та володіння рідною, державною та іноземною мовами;

2) міжкультурний компонент – рівень обізнаності відомостями про географічне положення, природні умови, базові категорії культури, систему цінностей, етнічні та культурні установки, особливості вербальної, невербальної комунікації;

3) соціокультурний компонент – ментальність, державний устрій, історичні особливості розвитку та культурні традиції країн, готовність до участі у сучасних культурних заходах;

4) особистісний компонент – рівень мотивації, наявність бар’єрів, готовність до опанування іноземної мови, повага до цінностей різних культур, здатність до рефлексії.

Під час дослідження стану розвитку культурної обізнаності науково-педагогічних працівників було опитано 50 педагогів із десяти закладів вищої освіти. Група респондентів віком від 30 до 70 років, педагогічний стаж яких коливався від 4 до 34 років, складався з представників гуманітарного напрямку (27 осіб), з них філологи іноземної мови – 10 осіб, соціально-політичних – 5 осіб, право – 4 особи, економіка – 8 осіб та технічного напрямку – 23 особи.

Дослідження рівня розвитку *лінгвістичного компоненту* показало володіння культурною мовою на високому рівні (67%) та середньому (33%). Більшість (73%) науково-педагогічних працівників володіють іноземною мовою (з них не є філологами 12%); зовсім не володіють – 27% осіб різних напрямків.

Під час вивчення іноземної мови респонденти частіше відчують позитивні емоції: задоволення (50%) та зацікавленість/інтерес (67%), здивування (3%), з негативних емоцій - тривогу відчують 9 % респондентів, роздратування – 3%. Мотивацією до вивчення іноземної мови для науково-педагогічних працівників є конкурентоздатність (70%), участь у міжнародних проектах (27%), робота з іноземною науковою

літературою (27%). Мотивація, яка пов'язана з особистісними уподобаннями включає: подорожі, пізнання світу, читання художньої літератури, перегляд фільмів, бажання спілкуватися з іноземцями, прагнення саморозвитку та розвитку когнітивних здібностей.

Таким чином, володіють іноземною мовою 50 % науково-педагогічних працівників, які за спеціалізацією не є філологами – викладачами іноземної мови, для яких значущою мотивацією вивчення іноземної мови є саморозвиток та розвиток когнітивних здібностей. Водночас, загальною мотивацією щодо вивчення мов є конкурентоздатність, участь у міжнародних проектах та необхідність роботи з науковою літературою, що свідчить про тенденції виходу сучасних викладачів на міжнародний рівень, прагнення академічної мобільності. В контексті культурної обізнаності рівень розвитку лінгвістичного компоненту пов'язаний з професійною науковою діяльністю, але не проявляється у педагогічній діяльності, не застосовується або мало застосовується у викладанні дисциплін.

Дослідження *міжкультурної складової культурної обізнаності* науково-педагогічних працівників виявило наявність культурних установок, які спрямовано на отримання нового досвіду щодо різних культур, бажання спілкуватися на міжнародному рівні, прагнення до саморозвитку та розширення світогляду. Важливими якостями, які сприяють розвитку міжкультурної складової, на думку респондентів, є самооцінка, комунікативні здібності, толерантність до інших культур, а також наявність пізнавального інтересу та професійних амбіцій. Проте за даними опитування можна зробити висновок про низький рівень застосування культурної обізнаності та самовираження викладача під час викладання дисциплін. Також стрімке підвищення інтересу викладачів до інших культур під час карантину COVID-19 (участь онлайн у міжнародних проектах, культурних заходах), які безпосередньо не пов'язані з професійною діяльністю може пояснюватися доступністю та свідчити про компенсаторну функцію культурної обізнаності в умовах невизначеності.

Соціокультурний компонент представлений чинниками, які сприяють або заважають розвитку культурної обізнаності педагогів вищої школи. Так, за результатами опитування наявність мотивації до самовдосконалення, спрямованість до освіти протягом життя та знання іноземних мов, прагнення педагогів до збереження українських сакральних цінностей сім'ї та родини, в яких проявляється культурна та національна ідентичність є чинниками, які допомагають набувати культурний досвід. При цьому необхідними умовами зазначено наявність вільного часу, можливість подорожувати та спілкуватися з представниками різних культур, розвиток е-навчання, розвинута цифрова та інформаційна грамотність викладача.

Навпаки, брак вільного часу, перенавантаження, нестача коштів, відсутність підтримки та умов для розвитку культурної обізнаності з боку закладів вищої освіти є загальними чинниками, які призводять до відсутності зацікавленості та обмеження інтересів виключно рамками професійної спеціалізації. Про це свідчить низька активність викладачів у культурних проектах та заходах (6 % - керівники культурних проектів, 8 % - виконавці проектів, 2 % були споглядачами у культурних заходах).

Важливим завданням було дослідити, який сенс вкладають

респонденти в участь у культурних проектах і заходах. За наданими відповідями умовно виокремлюються три групи викладачів. До першої групи належать респонденти, які взагалі не відповідали на це запитання. До того ж вони не приймали участі у культурних проектах, виявляли низький рівень зацікавленості культурним життям, тим, що безпосередньо не пов'язано з спеціальністю фахівця, відвідувати культурні заходи з частотою 1-3 рази на рік. Цілком зрозуміло, що на запитання анкети, чи використовували в освітньому процесі мистецькі практики й мистецьку інформацію відповідь була негативна. Викладачі усвідомлюють власну неготовність і небажання залучатися до використання здобутків національних, європейських та світових культур у викладацькій діяльності.

Друга група респондентів бачила сенс участі у культурних проектах і заходах у “пізнанні нового”, “саморозвитку”, “самовдосконаленні”, “розкриття власного потенціалу”, “зростання”. Проте у викладацькій діяльності виявляють низький рівень активності щодо використання досвіду мистецьких практик, залучання діячів культур і використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Респонденти третьої групи бачили сенс не тільки у самовдосконаленні, а й як місію педагога – передача культурного досвіду, цінностей, створення духовного осередку. Це пов'язується з тим, що заклади вищої освіти спонукають до активності, надають можливості щодо участі в культурних заходах національного європейського та світового рівня. Цікаво, що саме ці викладачі (віком від 46 років) висловили сенс участі у культурних проектах, як “залучення молоді до культурної спадщини людства”, “розуміння соціальної значущості професії викладача”, “поширення й збереження духовних цінностей та культурних традицій нації”, “самореалізація та самовираження через культуру”.

Значущу роль у культурній обізнаності відіграє *особистісний компонент*, який виявився у суб'єктивних оцінках запропонованих сфер:

- 1) важливість підтримки та створення умов у закладі вищої освіти, що сприяє саморозвитку та самовираженню педагога;
- 2) особистісні риси, які впливають на адаптацію та соціалізацію у нових культурних середовищах; 3) цінність національних та культурних традицій.

Результати оцінки підтримки та участі з боку закладів вищої освіти у створенні умов для розвитку культурної обізнаності за 10-ти бальною шкалою є наступними: найнижча оцінка “1-3 бали” виставили дві особи; найвищу оцінку “9-10 балів” - дев'ять осіб; найбільшу групу склали тридцять дев'ять осіб, які оцінили організацію роботи у закладі вищої освіти на “7-8 балів”. В цілому, умови роботи в закладах вищої освіти можна вважати задовільними. Ці дані виявляють протиріччя між суб'єктивним задоволенням підтримкою та участю ЗВО у створенні умов для розвитку культурної обізнаності та реальною участю у культурних проектах та заходах.

Особистісні риси, які найбільш впливають на адаптацію та соціалізацію педагогів до нових культурних середовищ зазначено: відкритість, комунікативність, гнучкість і толерантність до невизначеності.

На нашу думку, різноманіття національних традицій власної країни

також впливають на розвиток ціннісного ставлення, культурної обізнаності особистості та надає можливість самовираження. За результатами опитування респонденти зазначили найбільш цінними такі тенденції:

- 1) традиційні свята, в яких підкреслюється цінність святкування у родині та сім'ї;
- 2) традиції, які підкреслюють культурну та національну ідентичність, зокрема кухня, одяг, звичаї;
- 3) сакральні обряди.

Таким чином, отримані результати свідчать про спрямованість особистості до збереження українських сакральних цінностей сім'ї та родини, в яких може проявляється культурна та національна ідентичність.

На розвиток складових культурної обізнаності впливає рівень сформованості особистісної складової. Остання пронизує всі сфери професійного та особистісного життя, водночас, сама змінюється під впливом культури, завдяки прагненню до саморозвитку та здатності до самовизначення. Особливістю розвитку особистісної складової науково-педагогічних працівників є синергія наукової діяльності та культурної обізнаності, в чому можна побачити особистісні ресурси й потенціали для самовираження та самореалізації, адже людина здатна самостійно обирати та усвідомлювати власний вибір. В цьому сенсі, наука може бути частиною культурного феномену.

Важливими умовами, які сприяють формуванню якостей особистості, яка спрямована на розвиток пізнавального інтересу, бажання набувати знання про світ та готовність поважати інші культури, при цьому зберігати власну ідентичність є:

- 1) спрямованість особистості педагогів до збереження українських сакральних цінностей сім'ї та родини, в яких проявляється національна ідентичність;
- 2) екосоціальний і психологічно безпечний простір для можливостей і вільного доступу до комунікації та обміну досвідом з іншими культурами та практиками;
- 3) підтримка та участь закладу вищої освіти у створенні умов для розвитку культурної обізнаності, самореалізації, як процесу самовираження, що супроводжується творчістю та креативністю;
- 4) наявність особистісних якостей: відкритість, комунікативність, гнучкість, толерантність, готовність до невизначеності.

Але найбільш значущими умовами респонденти вважають наявність власних особистісних якостей, що свідчить про орієнтацію педагогів на самореалізацію. Проте недостатньо проявляється зрілість стосовно готовності самостійно діяти для пізнання Іншого, іншого світу, культури, що може свідчити про вузькість погляду й недостатність цілісного сприйняття світу й природи людини.

Вивчення сучасного стану складових культурної обізнаності педагогів вищої школи дозволяє сформулювати завдання щодо їх можливого розвитку:

- 1) сприяти розвитку культурної і національної ідентичності, зберігати та поширювати цінності української культури, мови, традицій;
- 2) формувати розуміння і повагу до здобутків і цінностей інших культур;

3) формувати відповідальність за збереження культурної спадщини, національної культури;

4) сприяти розвитку активної життєвої позиції, шляхом поширення та застосовування мистецьких практик, здобутків національної культури та досягнень інших культур;

5) сприяти розвитку згуртованого суспільства через покращення міжкультурного розуміння, застосування інноваційних та інклюзивних практик, підтримку національних та європейських ініціатив.

6) підтримувати реалізацію освітніх послуг, розвивати підприємницьку компетентність і використовувати основні складові бізнес процесу у сфері надання освітніх.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, під культурною обізнаністю розуміємо повагу та здатність до розуміння творчого вираження культурних ідей, вміння інтерпретувати та передавати смисли різних галузей мистецтва і форм культури. Культурна обізнаність визначається рівнем розвитку лінгвістичного, міжкультурного, соціально-культурного та особистісного компонентів.

Чинники, які сприяють розвитку культурної обізнаності науково-педагогічних працівників вищої школи:

1) когнітивні чинники (знання мов, розвиток культури рідної мови);
2) ціннісні чинники (збереження національної ідентичності, повага до здобутків інших культур, розвиток особистісних якостей, які сприяють підвищенню мотивації, інтересу до інших та національних культур);

3) поведінкові чинники (створення умов співпраці та спілкування з представниками інших культур, звільнення часу для отримання культурного досвіду).

Таким чином дослідження окреслило завдання щодо розвитку культурної обізнаності педагогів вищої школи, що сприяє самовизначеності особистості.

Список використаних джерел:

1. Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту" (від 05.09.2017). Доступно: <<https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [8 Серпень 2020].
2. Гадамер, Г-Г 2000. 'Герменевтика П. Істина і метод', *Доповнення й покажчики*, Т. 2, Київ : Юніверс, 478 с.
3. Дротянко, ЛГ 2015. 'Наука як феномен культури у філософській спадщині С. Б. Кримського', *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*, № 2 (22), с. 10-13.
4. Канюка, ІО & Сердюк, ЛС 2018. "Language coach" – інструмент формування та розвитку кроскультурної компетентності', *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, № 5, с. 123-132. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_5_16> [2 Серпень 2020].
5. Криворучка, Л 2014. 'Основні риси герменевтичного досвіду культурної і національної ідентичності'. Доступно: <<http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10860>> [8 Серпень 2020].
6. Курбатов, С 2011. 'Історичні трансформації університетської місії', *Людинознавчі студії*, Вип. 24, *Філософія*, с. 16-29. Доступно: <<https://core.ac.uk/download/pdf/32308206.pdf>> [15 Серпень 2020].
7. Міністерство освіти і науки України, 2017. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Доступно:

<<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>> [8 Серпень 2020].

8. Пуховська, Л. 2010. 'Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям болонського процесу у наступному десятиріччі', *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспектива*, Вип 2, с. 77-84.
9. The Bologna Process, 2020. 'The European Higher Education Area in the New Decade', *Communique, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Available from: <https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communique-pdf/> [4 August 2020].

References:

1. *Verhovna Rada Ukrainy*, 2017. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (vid 05.09.2017) (Law of Ukraine "On Education" (dated 05.09.2017)). Dostupno: <<https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>> [8 Serpen 2020].
2. Gadamer, G-G 2000. 'Germenevtika II. Istina i metod (Hermeneutics II. Truth and Method)', *Dopovnennya j pokazhchiki*, T. 2, Kiyiv : Yunivers, 478 s.
3. Drot'yanko, LG 2015. 'Nauka yak fenomen kulturi u filosofskij spadshini S. B. Krim'skogo (Science as a phenomenon of culture in the philosophical heritage of SB Krymsky)', *Visnik NAU. Seriya: Filosofiya. Kulturologiya*, № 2 (22), s. 10-13.
4. Kanyuka, IO & Serdyuk, LS 2018. "Language coach" – instrument formuvannya ta rozvitku kroskulturnoyi kompetentnosti ("Language coach" - a tool for the formation and development of cross-cultural competence)', *Vidkrite osvitnye e-seredovishe suchasnogo universitetu*, № 5, s. 123-132. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeemu_2018_5_16> [2 Serpen 2020].
5. Krivoruchka, L 2014. 'Osnovni risi germenevtichnogo dosvidu kulturnoyi i nacionalnoyi identichnosti (Main features of the hermeneutic experience of cultural and national identity)'. Dostupno: <<http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10860>> [8 Serpen 2020].
6. Kurbatov, S 2011. 'Istorichni transformaciyi universitetskoyi misiyyi (Historical transformations of the university mission)', *Lyudinoznavchi studiyi, Vip. 24, Filosofiya*, s. 16-29. Dostupno: <<https://core.ac.uk/download/pdf/32308206.pdf>> [15 Serpen 2020].
7. *Ministerstvo osviti i nauki Ukrainy*, 2017. Metodichni rekomendaciyi shodo rozroblennya standartiv vishoyi osviti (Methodical recommendations for the development of standards of higher education). Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>> [8 Serpen 2020].
8. Puhovska, L 2010. 'Navchannya vprodovzh zhittya yak prioritetnij napryam bolonskogo procesu u nastupnomu desyatirichchi (Lifelong learning as a priority area of the Bologna process in the next decade)', *Osvita doroslih: teoriya, dosvid, perspektiva*, Vip 2, s. 77-84.
9. The Bologna Process, 2020. 'The European Higher Education Area in the New Decade', *Communique, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Available from: <https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communique-pdf/> [4 August 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-4

УДК 378.016:3

**СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА ЗАНЯТТЯХ З
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН – ПЕРЕДУМОВА
ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

*CREATING THE SITUATION OF SUCCESS IN THE HUMAN SCIENCES –
A PREREQUISITE FOR THE HUMANIZATION OF EDUCATION*

**А. В. Сакун
Т. І. Кадлубович
Д. С. Черняк**

Актуальність теми дослідження. Сучасна система освіти покликана допомогти кожній особистості усвідомити власне унікальне “Я”, розкрити власний потенціал, сприяти становленню самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження. Таке завдання постає в умовах реформування української системи освіти, провідним принципом якої визнано гуманізацію.

Постановка проблеми. Основою побудови нової освітньої парадигми, яка передбачає не лише формування системи знань, вмінь та навичок, а й створення певних компетентностей з врахуванням соціальних, економічних та науково-теоретичних реалій XXI століття стає пошук освітніх технологій, що сприятимуть гуманізації освіти. Однією з них є використання ситуації успіху на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом зростає інтерес до проблеми створення ситуації успіху в освітньому процесі. Їй присвячена низка дисертаційних робіт (наприклад, О. Гусак, Т. Докучина та ін.), наукових статей (див. І. Бех, І. Ларіонова, А. Сівак, О. Чиркова та ін.), тез міжнародних конференцій (А. Велика, М. Матронова, Ю. Андреева та ін.).

Постановка завдання. Теоретичне обґрунтування переваг створення ситуації успіху в умовах гуманізації освіти на основі аналізу практичного досвіду та

Urgency of the research. The modern system of education is designed to help each individual realize their own unique "I", to reveal their own potential, to promote self-awareness, self-determination, self-realization and self-affirmation. This task arises in the context of reforming the Ukrainian education system, the guiding principle of which is humanization.

Target setting. The basis for building a new educational paradigm, which involves not only the formation of a system of knowledge, skills and abilities, but also the creation of certain competencies taking into account the social, economic and scientific-theoretical realities of the XXI century is the search for educational technologies that will humanize education. One of them is the use of the situation of success in humanities classes.

Actual scientific researches and issues analysis. Recently, there is a growing interest in the problem of creating a situation of success in the educational process. A number of dissertations (for example, O. Husak, T. Dokuchyna, etc.), scientific articles (see I. Bekh, I. Larionova, A. Sivak, O. Chirkova, etc.), abstracts of international conferences (A. Velyka, M. Matronova, Y. Andreeva, etc.) are devoted to it.

The research objective. Theoretical substantiation of advantages of creation of a situation of success in the conditions of humanization of education on the basis

теоретичних поглядів.

Виклад основного матеріалу. Проблема успіху, успішності стала актуальною на початку XXI століття. Кожна людина прагне досягнути успіху, бути впевненою у собі та завтрашньому дні. Успішність визнається однією з потреб особистості. Реформування сучасної освіти покликане зробити її людиноцентричною, ефективною, наближеною до практичних потреб людини, яка навчається. Гуманізація освіти неможлива без створення ситуацій успіху під час навчання. Такі ситуації активізують пізнавальну мотивацію людини, розкривають її творчий потенціал, роблять людину сильною та впевненою. Для створення ситуацій успіху викладачі використовують різноманітні методи та засоби, які активізують пізнавальну діяльність студентів.

Висновки. Створення ситуацій успіху під час викладання гуманітарних дисциплін є передумовою гуманізації освіти, оскільки успіх є фактором пошукової діяльності студента, спонукає до пізнавальної самостійності та творчості, впливає на самооцінку та установки особистості, дозволяє особистості самовизначитися, самоствердитися, сформулювати власне самоставлення, “звірити” власні риси з рисами успішної особистості.

Ключові слова: ситуація успіху, гуманізація, успіх, навчання, пізнавальна діяльність, особистість.

of the analysis of practical experience and theoretical views.

The statement of basic materials. The problem of success became relevant at the beginning of the XXI century. Everyone strives to succeed, to be confident in themselves and in the future. Success is recognized as one of the needs of the individual. Reforming modern education is designed to make it human-centered, effective, close to the practical needs of the learner. The humanization of education is impossible without creating situations of success in learning. Such situations activate a person's cognitive motivation, reveal his creative potential, make a person strong and confident. To create situations of success, teachers use a variety of methods and tools that enhance the cognitive activity of students.

Conclusions. Creating the situations of success in teaching the humanities is a prerequisite for the humanization of education, as success is a factor in the search activity of the student, encourages cognitive independence and creativity, affects self-esteem and personality, allows individuals to self-determine, self-affirm, form their own attitudes with the traits of a successful personality.

Keywords: situation of success, humanization, success, learning, cognitive activity, personality.

Актуальність теми визначається тим, що в умовах реформування української системи освіти провідним її принципом стає гуманізація, яка полягає “в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи” [13]. Людина з її індивідуальними можливостями та здібностями визнається центром освіти, завданнями освіти – не лише навчання, але й розвиток особистості, формування навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії. Такого результату можливо досягнути в умовах створення ситуацій успіху під час навчання за допомогою різноманітних засобів та методів.

Постановка проблеми. Створення ситуації успіху на заняттях з

гуманітарних дисциплін є основою побудови нової освітньої парадигми, яка передбачає не лише формування системи знань, вмінь та навичок, але створення певних компетентностей з врахуванням соціальних і методологічних реалій ХХІ століття. Це значить формувати свідому мотивацію навчання, вчити орієнтуватися у швидкозростаючому потоці інформації, розвивати духовність, самоактуалізувати системи індивідуальних та загальнолюдських гуманістичних цінностей. Постає проблема не лише створення ситуації успіху, але й визначення методів та засобів, які при цьому будуть використовуватися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційно дослідники вивчають різноманітні аспекти успішності: соціальні (Д. Макклелланд), поведінкові (В. Фридрих, А. Хофман), мотиваційні та аксіологічні (Дж. Аткинсон) тощо. Видатні педагоги – В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі – будували власні теорії, спираючись на повагу до особистості школяра, створення позитивної емоційної атмосфери, надання учням можливості пережити успіх в тій або іншій діяльності. А. Маслоу, К. Роджерс та інші представники гуманістичної психології вважали, що особистість неповторна і унікальна, прагне до самоактуалізації та саморозвитку, а тому потрібно допомагати їй розкрити власні потенційні можливості в атмосфері доброзичливості та позитивного настрою.

Сучасні філософи, психологи, педагоги поновили інтерес до проблеми створення ситуації успіху, виходячи з нагальних завдань реформування системи освіти. Наприклад, З. Карпенко розглядає успіх в якості однієї з людських цінностей [7]. О. Белкін [2] не лише вивчає теоретичні основи ситуації успіху, але й окреслює шляхи для її створення, аналізує вплив ситуацій успіху на розвиток особистості. Ситуації успіху присвячена низка дисертаційних робіт (наприклад, О. Гусак, Т. Докучина та ін.), наукових статей (див. І. Бех, І. Ларіонова, А. Сівак, О. Чиркова та ін.), тез міжнародних конференцій (А. Велика, М. Матронова, Ю. Андрєєва та ін.).

Постановка завдання. Основним завданням даної роботи є теоретичне обґрунтування переваг створення ситуації успіху в умовах гуманізації освіти на основі узагальнення філософських, соціологічних, педагогічних поглядів науковців.

Виклад основного матеріалу. Навчально-пізнавальна діяльність – складний процес, що має на меті оволодіння багатствами культури, накопиченої людством, вимагає енергії та натхнення. Результатом такої діяльності є наукові знання, вміння, навички, форми поведінки, методи їх самостійного набуття і творчого використання. “Джерелом внутрішніх сил дитини, які народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися” (В. Сухомлинський [17, с. 167]), “вітаміном навчання” (Ш. Амонашвілі [1, с. 37]) є успіх. Тобто кожна людина, яка навчається, потребує схвалення, емоційної підтримки, внутрішнього задоволення. Тому під час навчання необхідно, щоб педагог створював в аудиторії ситуації успіху, “цілеспрямовані, організовані умови, в яких є можливість досягнути значних результатів в діяльності як окремою особистістю, так і групою” [2, с. 31], які впливають на якість засвоєння знань, спонукають до діяльності, формують пізнавальний інтерес до певного предмету. У людини формується почуття задоволення,

посилюється мотиваційна складова діяльності, змінюється рівень самооцінки та самоповаги [2, с. 31]. А як відомо, “високовмотивовані індивіди більше працюють і тому досягають кращих результатів у діяльності” [6, с.9].

Успіх – поняття багатогранне. Він може бути об’єктивним та суб’єктивним [10]. Об’єктивний успіх базується на визнанні досягнення, яке позитивно впливає на життя та поведінку людини або соціальної групи. Суб’єктивний успіх – внутрішнє почуття автора досягнення. Дослідники розрізняють також актуальний та потенційний види успіху [14]. Актуальний успіх базується на оцінці того, чого досягла людина в певний момент її життя. Потенційний успіх засновується на життєвій перспективі особистості, потенційних можливостях самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Успіх – індивідуальний, ситуативний, відносний та передбачає багатоваріантні способи його досягнення. Ці риси успіху залежать від того, який саме його аспект береться до уваги.

Один з аспектів успіху відображає його розуміння як результату певних дій [10]. В цьому разі він має цінність для самої особистості і може бути “непомітним” для інших. Успіх – це “переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула, співпав з її очікуваннями (рівнем домагань), або ж перевершив їх [2, с. 31]. У такому випадку провідними є процесуально-змістові мотиви, тобто “спонукання до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками. Людину приваблює ця діяльність сама по собі, подобається їй виконувати, виявляти інтелектуальну або фізичну активність, цікавить зміст того, що вона робить” [6, с. 24]. Такими мотивами є мотив саморозвитку та мотив досягнення. Так, для однієї людини результатом буде підготовка до семінарського заняття, для іншої – виступ перед аудиторією, для третьої – написання наукової роботи тощо. Американський вчений, представник прагматизму У. Джеймс запропонував формулу успіху: “Успіх = Самоповага × Домагання” (самоповага помножена на домагання). Складовими самоповаги є впевненість у собі, здатність відчувати власну компетентність, майстерність в діяльності. Тому людина докладає зусилля для досягнення певного результату, щоб знову і знову пережити радість та задоволення, відчувати себе успішною.

Другий аспект успіху акцентує увагу на порівнянні та змаганні, тобто успіх – це реалізація себе краще інших, наприклад, під час спортивного змагання. Людина прагне до самореалізації, розкриття власного творчого потенціалу.

Третій аспект розуміння успіху відображає символічне суспільне визнання на рівні групи, колективу, суспільства. В даному випадку працюють мотиви самоствердження – “прагнення утвердити себе в соціумі” [6, с. 21]. “Людина намагається довести навколишнім, що вона чогось варта, прагне здобути певний статус у суспільстві, хоче, щоб її поважали та цінували” [6, с. 21]. Успіх набуває рис об’єктивності та супроводжується набуттям статусу, слави, влади, заволодінням матеріальними ресурсами тощо. Причому критеріями такого успіху будуть колективні стандарти.

Таким чином, ситуації успіху, створювані викладачем, будуть

актуалізувати той або інший аспект успіху. Успіх-результат передбачає створення ситуації, яка передбачає діяльність, спрямовану на отримання результату, задоволення. Успіх-реалізація виявляє себе у ситуаціях, які потребують подолання певних перешкод, атмосфери змагання. “Саме подолання труднощів складає досвід людини, зумовлює її самооцінку та самоповагу” [8]. Успіх-схвалення передбачає наявність зовнішніх атрибутів успішності людини, коли її досягнення визнаються значимими для неї іншими [8].

Успіх в діяльності – це елемент самовизначення. В. Петровський [11] визначає три етапи самовизначення під час навчальної діяльності. Перший етап самовизначення – оцінка ситуативних можливостей, коли людина відповідає для себе на питання, чи готова вона до такої діяльності, чи може досягнути поставленої мети тощо. Другий етап самовизначення передбачає оцінку себе як носія певних можливостей, формує самооцінку особистості в межах координат “можу – не можу”. На третьому етапі відбувається оцінка пізнавальних, творчих можливостей особистості при вирішенні певного завдання. Можливості його розв’язання стають “еквівалентом” “Я” людини [11, с. 131]. Чим успішніша людина – тим краще відбувається процес самовизначення, тим адекватнішою є самооцінка та бажання займатися певною діяльністю.

Заклади вищої освіти не лише надають фахові знання з тієї або іншої спеціальності, вони виховують особистість, допомагають їй сформувати наукову картину світу, самовизначитись. Величезну роль при цьому відіграють дисципліни гуманітарного циклу.

Тому на заняттях з гуманітарних дисциплін особливу увагу слід приділяти створенню ситуації успіху, яка допоможе студентові відчувати себе впевненим, грамотним, компетентним, спроможним вирішити проблемні завдання. Успіх спонукає до діяльності, впливає на самооцінку та установки особистості, дозволяє їй самовизначитися, самоствердитися, сформувати власне самоставлення, “звирити” власні риси з рисами розвиненої особистості.

Створення ситуації успіху під час навчальних занять ґрунтується на активізації пізнавального інтересу, того “глибинного внутрішнього мотиву” людини, який спонукає її до пізнання. Інтерес до предмету викликає позитивні емоції студентів, сприяє гарному запам’ятовуванню матеріалу, стимулює волю та увагу, спонукає людину використовувати отримані знання на практиці, робити їх своїми переконаннями та основою діяльності. Інтерес збільшує працездатність, дозволяє “знаходити радість в тому, щоб дивитися та шукати” [15, с. 43-44].

Створення ситуації успіху можливе на різних етапах заняття з використанням різноманітних методів та методик.

Наприклад, на етапі актуалізації опорних знань ситуація успіху досягається за рахунок використання прийому “Ромашка Блума”, що передбачає постановку питань шести різних типів. Ці питання складають самі студенти та за допомогою “перехресного опитування” педагог встановлює зв’язки з попередніми знаннями. Поставити правильне, доречне запитання набагато складніше, ніж просто дати відповідь. Таким чином активізується аналітичне та критичне мислення, надається простір для творчості.

Ситуаціями успіху є й розв’язання питань, в яких закладено

протиріччя. “Необхідність побороти протиріччя є одним із найсильніших двигунів думки, яка шукає” [15, с. 53]. Активізація пізнавальної діяльності забезпечується також під час роботи над питаннями, які вимагають порівняння. Зокрема, можна порівнювати політичні системи, програми політичних партій, різновиди суспільств або типи сімейних структур і відносин. Проблемними є також завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. “Відкриття” кожної причини – крок до розуміння” [15, с. 54]. Активізація розумових дій вимагає й усунення різноманітних недоліків, неточностей та протиріч. Такі види робіт розвивають увагу, дозволяють контролювати інших та себе.

“Чим тісніше пов'язане старі та нові знання, чим більше вкладаються вони в єдину систему, тим більше шансів, що матеріал буде зрозумілим та цікавим. Нове засвоюється легко та з цікавістю, коли воно вплетене в контекст вже набутого знання... Тому процес навчання повинен будуватися так, щоб нове доповнювало картину світу, а не руйнувало її” [15, с. 68]. На етапі засвоєння нових знань доречно застосувати прийом візуалізації великого обсягу інформації, наприклад, за допомогою створення інтелектуальних карт. З досвіду роботи, можна стверджувати, що вивчати історію філософії доцільно за допомогою означеного методу. Кожний студент отримує завдання побудувати інтелектуальну карту, яка б розкривала основні положення вчення певного філософа. Таким чином, студент не лише знайомиться з частиною теоретичного матеріалу курсу, але й виявляє творчі здібності (при оформленні карти), особливості мислення та розумових операцій (потрібно проаналізувати, впорядкувати, узагальнити, зробити висновки, синтезувати в єдине ціле), виявляє навички ораторського мистецтва, володіння аудиторією і лідерські якості. Важливо при цьому заохочувати студента, надавати йому позитивні відгуки та оцінки, підтримувати, тобто робити все, щоб він відчув, що досягнув успіху (нехай невеликого). Позитивний досвід спонукатиме студента до нових досягнень.

Розкриттю творчих здібностей та створенню ситуації успіху сприяє також використання прийомів сінквейну та хоку. Вони допомагають студентові глибше розібратися у певних термінах та категоріях.

Важливо враховувати спеціалізацію та напрямок підготовки студентів. Так, дизайнерам доцільно пропонувати малювати комікси на задану тематику. Інженерам – створювати “математичні приклади” з теми, алгоритми пошуку рішення тощо. Створенню ситуації успіху сприяють також розв'язування ребусів та кросвордів, логічних завдань. Студент залучається до процесу отримання знання шляхом самостійного пошуку та “відкриття” за допомогою завдань проблемного характеру.

Зазначені ситуації є ситуаціями успіху, які стимулюють дослідницьку активність, сприяють формуванню мотивації до вивчення курсу, розумінню важливості та практичної значимості даного предмету. Яскравість, емоційна насиченість матеріалу, його різноплановість та різноманітність, активна співпраця студента та викладача, використання інтерактивних форм навчання сприяють кращому засвоєнню матеріалу курсу. Все це вимагає застосування на заняттях методів та прийомів проблемного навчання. Ситуація успіху передбачає й особливу емоційну атмосферу заняття: прояв уваги, доброзичливість, коректне виправлення помилок тощо.

Результатом реалізації прийомів по створенню ситуації успіху стане формування якостей зрілої, гармонійно розвиненої особистості, що відповідає цінностям та цілям концепції гуманізація освіти. Особистість студента набуде змін у когнітивній, ціннісно-мотиваційній, поведінковій сфері. По-перше, ситуація успіху сприятиме активізації допитливості, зацікавленості при вивченні курсу, виникне почуття впевненості у власних силах, інтерес до навчання, радість від пізнання нового. По-друге, з'явиться стійка мотивація до навчання, зникне почуття страху перед аудиторією, стабілізується самооцінка, виникне почуття емоційного задоволення від навчання та прагнення повторити успіх. Сформується цінності освіти та освіченості, свободи висловлювання думок, академічної свободи. Вдосконалення зазнають навички самостійної роботи, міжособистісного спілкування та спільної праці. Студент буде прагнути реалізовувати власні здібності для досягнення успіху та подолання перешкод, щоб знову пережити насолоду від процесу та змісту діяльності.

Ситуація успіху стане ефективним засобом гуманізації освіти, інструментом самовизначення особистості, методом розвитку співпраці між викладачем та студентом лише тоді, “коли вона використовує все багатоманіття прийомів та способів її створення, реалізується на кожному з етапів навчальної діяльності, реалізується з урахуванням особливостей та можливостей кожного учня при організації пізнавальної діяльності” [8].

“Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі якості як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на досягнення мети раціональним шляхом коректними засобами” [12]. Все це зможе забезпечити процес гуманізації освіти, який передбачає відродження духовності, виховання у процесі навчання, перехід від репродуктивного до продуктивного творчого навчання. Освіта повинна стати майданчиком рівноправної взаємодії в системі “викладач-студент”, творчого саморозвитку педагога й студентів. Гуманізація освіти передбачає індивідуалізацію навчання, самоствердження та самовизначення особистості за умов педагогічної підтримки, творчу спрямованість навчального процесу [18, с. 196; 3, с. 21-22]. Важливо формувати умови, в яких студент буде реалізовувати потребу у самопізнанні, виявляти своєю індивідуальність, знання, здібності та найкращі якості особистості. Ситуація успіху стимулює творче мислення студентів, формує такі інтереси, які відображають загальнолюдські гуманістичні цінності, передбачає органічне поєднання вимог і довіри до особистості, встановлення відповідності виховного впливу індивідуальним особливостям студента [9, с. 227; 16, с. 278]. Гуманізація освіти являє собою процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання й спілкування. [19, с. 80], коли навчально-виховний процес нерозривно пов'язаний із життям, практичною діяльністю, спрямований на формування компетентностей, які забезпечать успіх практичної діяльності майбутнього фахівця.

Втілення ідей гуманізації освіти у навчально-виховний процес відбувається за допомогою різних стратегій. Одна з них ґрунтується на традиційному інформаційному підході, що складається з передачі ідей гуманізації через гуманітарні знання. При цьому необхідно збільшити

частку гуманітарних курсів у процесі надання вищої освіти, оскільки вони сприяють розвитку і саморозвитку морального та творчого потенціалу особистості студента. Інша стратегія вимагає створення ситуацій успіху, за яких виникають умови для самоствердження, самовираження і саморегуляції людини, для оптимізації відносин між особистістю і соціумом. Вона передбачає формування мотивації до навчання протягом усього життя, стимулює потребу людини в самоосвіті.

Особистісний студентоцентричний підхід передбачає повагу до гідності студента, розуміння і прийняття його цілей, установок, “створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні й саморозвитку” [5]. По-справжньому повноцінно гуманізація освіти буде виявлятися тоді, коли на заняттях будуть реалізовані умови для індивідуального підходу в навчанні, втілюватися принципи доступності, позитивного емоційного фону навчання, створені ситуації успіху.

Висновки. Таким чином, створення ситуацій успіху під час викладання гуманітарних дисциплін є запорукою гуманізації освіти за умови вдосконалення методів та засобів навчання, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, підвищення педагогічної майстерності викладачів, збільшення частки гуманітарних занять в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Амонашвили, ША 1980. ‘Обучение. Оценка. Отметка’, Москва: *Знание*, 96 с.
2. Белкин, АС 1991. ‘Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя’, Москва: *Просвещение*, 176 с.
3. Бех, ІД 2003. ‘Виховання особистості’, *Особистісно орієнтований підхід: практичні засади*, Кн. 2. Київ: *Либідь*, 344 с.
4. Бех, ІД 2004. ‘Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання’, *Педагогіка і психологія*, № 4, с. 5-15.
5. Гук, ОФ 2012. ‘Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі’, *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, № 14, с. 179-187. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_26> [20 Серпень 2020].
6. Занюк, СС 2002. ‘Психологія мотивації’, Київ: *Либідь*, 304 с.
7. Карпенко, ЗС 2009. ‘Аксіологічна психологія особистості’, Івано-Франківськ: *Лілея-НВ*, 512 с.
8. Ларионова, ІА & Ларионова, СО 2014. ‘Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе “учитель-ученик”’, *Современные проблемы науки и образования*. Доступно: URL: <<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16371>> [25 Серпень 2020].
9. Максимова, ТВ 2005. ‘Проблеми гуманізації в системі освіти’, *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*, № 22, с. 225-228.
10. Мангейм, К 2000. ‘Очерки социологии знания: Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции’, Пер. с англ. ЕЯ Додина; Отв. ред. ЛВ Скворцов, М.: *ИНИОН РАН*, 162 с.
11. Петровский, ВА 1992. ‘Психология неадаптивной активности’, Москва: *ТОО “Горбунок”*, 224 с.
12. Похило, ІД 2008. ‘Гуманізація освіти як основа розвитку сучасної освіти України’. Доступно: <<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/pohilo.php>> [23 Серпень 2020].

13. 'Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття")'. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>> [23 Серпень 2020].
14. 'Психология жизненного успеха', 1995. Київ: НАН України. Інститут соціології, 150 с.
15. Ротенберг, ВС & Бондаренко, СМ 1989. 'Мозг. Обучение. Здоровье', Кн. для учителя, Москва: Просвещение, 239 с.
16. Сиволога, ВФ 2013. 'Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти', *Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: зб. наук, праць*, Одеса: ОНУ, с. 266-286.
17. Сухомлинский, ВА 1974. 'Сердце отдаю детям', Київ: Рад. школа, 288 с.
18. Часова, КС 2013. 'Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз', *Педагогічний процес: теорія і практика*, № 4, с. 194-201.
19. Шиянов, ЕН 2011. 'Гуманизация профессионального становления педагога', *Советская педагогика*, № 9, с. 80-84.
20. Яшин, Н 2016. 'Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів України', *Освітній простір України*, № 7, с. 119-125. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_7_22> [29 Серпень 2020].

References:

1. Amonashvili, ShA 1980. 'Obuchenie. Ocenka. Otmetka (Training. Evaluation. Bookmark)', Moskva: Znanie, 96 s.
2. Belkin, AS 1991. 'Situaciya uspeha. Kak ee sozdat: kniga dlya uchitelya (Success situation. How to create it: Book for the teacher.)', Moskva: Prosveshenie, 176 s.
3. Beh, ID 2003. 'Vihovannya osobistosti (Education of personality)', *Osobistisno oriyentovaniy pidhid: praktichni zasady*, Kn. 2. Kiyiv: Libid, 344 s.
4. Beh, ID 2004. 'Pedagogika uspihu: vihovni vtrati ta yih podolannya (Pedagogy of success: educational losses and their overcoming)', *Pedagogika i psihologiya*, № 4, s. 5-15.
5. Guk, OF 2012. 'Gumanizaciya osvitnogo procesu u vishomu navchalnomu zakladi (Humanization of the educational process in higher education)', *Aktualni problemi sociologiyi, psihologiyi, pedagogiki*, № 14, s. 179-187. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_26> [20 Serpen 2020].
6. Zanyuk, SS 2002. 'Psihologiya motivatsiyi (Psychology of motivation)', Kiyiv: Libid, 304 s.
7. Karpenko, ZS 2009. 'Aksiologichna psihologiya osobistosti (Axiological psychology of personality)', Ivano-Frankivsk: Lileya-NV, 512 s.
8. Larionova, IA & Larionova, SO 2014. 'Situaciya uspeha kak faktor razvitiya otnoshenij sotrudnichestva v sisteme "uchitel-uchenik" (The situation of success as a factor in the development of cooperation relations in the system "teacher-student")', *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Dostupno: URL: <<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16371>> [25 Serpen 2020].
9. Maksimova, TV 2005. 'Problemi gumanizatsii v sisteme obrazovaniya (Problems of humanization in the education system)', *Pedagogika, psihologiya ta med.-biol. probl. fiz. vihovannya i sportu*, № 22, s. 225-228.
10. Mangejm, K 2000. 'Ocherki sociologii znaniya: Problema pokolenij – sostyazatelnost - ekonomicheskie ambicii (Essays on the sociology of knowledge: The problem of generations - competitiveness - economic ambitions)', Per. s angl. EYa Dodina; Otv. red. LV Skvortcov, M.: INION RAN, 162 s.
11. Petrovskij, VA 1992. 'Psihologiya neadaptivnoj aktivnosti (Psychology of maladaptive activity)', Moskva: TOO "Gorbunok", 224 s.
12. Pohilo, ID 2008. 'Gumanizaciya osviti yak osnova rozvitku suchasnoyi osviti Ukrayini (Humanization of education as a basis for the development of modern

- education in Ukraine)'. Dostupno: <<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/pohilo.php>> [23 Serpen 2020].
13. 'Pro Derzhavnu nacionalnu programu "Osvita" ("Ukrayina XXI stolittya") (About the State National Program "Education" ("Ukraine of the XXI century"))'. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>> [23 Serpen 2020].
14. 'Psihologiya zhiznennogo uspeha (Psychology of life success)', 1995. Kiyiv: NAN Ukrainy. Institut sociologii, 150 s.
15. Rotenberg, VS & Bondarenko, SM 1989. 'Mozg. Obuchenie. Zdorove (Brain. Training. Health)', Kn. dlya uchitelya, Moskva: Prosveshchenie, 239 s.
16. Sivologa, VF 2013. 'Gumanizaciya ta humanitarizaciya vishoyi osviti (Humanization and humanization of higher education)', Doslidzhennya politichnoyi vzayemodiyi v umovah transformaciyi suspilstva: zb. nauk, prac, Odesa: ONU, s. 266-286.
17. Suhomlinskij, VA 1974. 'Serdce otdayu detyam (I give my heart to children)', Kiyiv: Rad. shkola, 288 s.
18. Chasova, KS 2013. 'Gumanizaciya osviti v Ukrayini: teoretichnij analiz (Humanization of education in Ukraine: theoretical analysis)', Pedagogichnij proces: teoriya i praktika, № 4, s. 194-201.
19. Shiyarov, EN 2011. 'Gumanizaciya professionalnogo stanovleniya pedagoga (Humanization of professional development of a teacher)', Sovetskaya pedagogika, № 9, s. 80-84.
20. Yashin, N 2016. 'Gumanizaciya osviti yak peredumova formuvannya tolerantnosti studentiv vishih navchalnih zakladiv Ukrayini (Humanization of education as a prerequisite for the formation of tolerance of students of higher educational institutions of Ukraine)', Osvitnij prostir Ukrayini, № 7, s. 119-125. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_7_22> [29 Serpen 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-5
УДК 004::[378+51]

СИСТЕМА ІНФОРМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

THE SYSTEM OF INFORMATICS COMPETENCIES FOR THE MATHEMATICS TEACHER

Н. С. Пономарева

Актуальність теми дослідження. Розвиток інформаційних технологій та відповідна цифровізація освіти вимагають комплексного використання моделей, методів і засобів низки інформатичних дисциплін у навчанні кожного предмета. На особливу увагу потребує модернізація інформатичної підготовки та розробка системи інформатичних компетентностей майбутніх вчителів математики, основними

Urgency of the research. The development of information technologies and the education digitalization require the integrated use of models, methods and tools in the study of each subject. Special attention is required to modernize informatics training and the development of system of informatics competencies of future mathematics teachers. The main direction of modernization of professional training is the digitalization of research-oriented

напрямами модернізації професійної підготовки яких є цифровізація дослідницько зорієнтованого навчання математики та інформатизація змісту навчання математичних дисциплін.

Постановка проблеми. Зміни технологій та освітніх парадигм зумовлюють необхідність перегляду традиційних підходів до побудови системи інформатичних компетентностей учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглянуто підходи до структурування інформатичних компетентностей майбутнього вчителя математики, розроблені Асоціацією викладачів математики США, В. М. Жуковою, О. М. Спіріним та Ю. С. Рамським.

Постановка завдання. Розроблена Ю. С. Рамським система інформатичних компетентностей учителя математики є рамковою – значна частина її складових не описана у термінах показників та рівнів сформованості. Розвиток ІКТ та засобів навчання, а також модернізація змісту навчання інформатики потребує розробки оновленої системи інформатичних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. У результаті проведеного аналізу вітчизняних та зарубіжних стандартів ключових компетентностей, базової та повної середньої освіти, підготовки учителів (зокрема, учителів математики) та фахівців з інформаційних технологій було уточнено систему інформатичних компетентностей учителя математики, розроблену Ю. С. Рамським, у частині структури, змісту та показників їх сформованості. Визначено, що формування інформатичних компетентностей учителя математики розпочинається із базових інформатичних компетентностей, подальший розвиток яких відбувається насамперед в компетентностях у системному адмініструванні, веб-технологіях, програмуванні та системному

mathematics teaching and the informatization of the teaching content of mathematical disciplines.

Target setting. Changes in technology and educational paradigms necessitate a revision of traditional approaches to building a system of teachers' informatics competencies.

Actual scientific researches and issues analysis. The approaches to the structuring of the informatics competencies of the future mathematics teacher, developed by Association of Mathematics Teacher Educators (USA), V. M. Zhukova, O. M. Spirin and Yu. S. Ramskyi, are considered.

The research objective. The system of informatics competencies of a mathematics teacher, developed by Yu. S. Ramskyi, is a framework – a significant part of its components is not described in terms of indicators and levels of formation. The development of ICT and learning tools, as well as the modernization of the content of teaching informatics requires to design an updated system of informatics competencies.

The statement of basic materials. As a result of the analysis of domestic and foreign standards of key competencies, basic and complete secondary education, teachers' training (in particular, mathematics teachers' training) and information technology specialists training, the system of informatics competencies of a mathematics teacher, developed by Yu. S. Ramskyi, was updated in terms of the structure, content and indicators of competencies formation. It has been found out that the formation of the informatics competencies of a mathematics teacher begins with basic informatics competencies, the further development of which occurs primarily in the competencies in system administration, web technologies, programming and systems analysis.

аналізі.

Висновки. Подальші дослідження передбачаються у напрямі розробки окремих компонентів методичної системи навчання інформатики майбутніх учителів математики, спрямованої на формування розробленої системи інформатичних компетентностей.

Ключові слова: інформатичні компетентності, учителі математики, інформатична підготовка вчителів математики, методична система навчання інформатики майбутніх учителів математики.

Conclusions. Further research is envisaged in the direction of the development of individual components of the methodical system of informatics learning for future mathematics teachers, aimed at forming the designed system of informatics competencies.

Keywords: informatics competencies, mathematics teachers, informatics training of mathematics teachers, methodical system of informatics learning of future mathematics teachers.

Актуальність теми. Аналіз сучасного стану інформатизації суспільства, розвитку інформаційних технологій та напрямів реформування природничо-математичної освіти надають можливість зробити висновок, що цифровізація освіти як складової інформаційного суспільства вимагає наскрізного комплексного доцільного використання моделей, методів і засобів інформатики у навчанні предметів будь-якої галузі. При цьому перспективи розвитку засобів цифровізації повинні знайти своє відображення у випереджальному змісті навчання інформатичних дисциплін на всіх рівнях освіти, тому особливої уваги потребує модернізація інформатичної підготовка та відповідної системи інформатичних компетентностей майбутніх вчителів, оскільки саме вчитель повинен упроваджувати ІКТ безпосередньо у навчальний процес, формувати інформатичні компетентності учнів, готувати нове покоління до повноцінної життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Математика та інформатика є спорідненими науками, що суттєво впливають один на одного у процесі їх розвитку, та багато в чому визначають розвиток природничих наук і технологій. Визначення інформатики як комплексної наукової та інженерної дисципліни, об'єктом якої є інформаційні процеси будь-якої природи, а предметом є нові інформаційні технології, які реалізуються за допомогою обчислювальних систем, причому методологією інформатики є обчислювальний експеримент, надає можливість її розгляду як основи для інтеграції природничих наук, ІКТ, інженерії та математики у STEM-освіті. Тому основними напрямками модернізації професійної підготовки учителів математики є цифровізація дослідницько зорієнтованого навчання математики, інформатизація змісту навчання математичних дисциплін та посилення інформатичної підготовки учителів математики, зокрема, з програмування кіберфізичних систем.

Постановка проблеми. Зміст навчання інформатики майбутніх учителів математики має бути відображений у відповідній складовій системи професійних компетентностей учителя – інформатичних компетентностях. Водночас зміни технологій та освітніх парадигм зумовлюють необхідність перегляду традиційних підходів до побудови системи інформатичних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Асоціацією

викладачів математики США визначено стандарт С.1 “Математичні концепції, практики та навчальні програми”, у якому наявний показник С.1.6 “Застосування математичних засобів і технологій”: “Добре підготовлені молоді вчителі математики володіють засобами та технологіями, розробленими для підтримки математичних міркувань та умовиводів, як власне математичних, так й методичних. Добре підготовлені молоді вчителі математики володіють цифровими засобами та фізичними маніпулятивами для розв’язування математичних задач та для покращення висвітлення математичних і статистичних понять. ... Крім того, вони ... знають, що фізичні та цифрові моделі мають вирішальне значення для розуміння ключових статистичних понять. Вони знайомі з використанням віртуальних маніпулятивів... Добре підготовлені вчителі-початківці приймають обґрунтовані рішення щодо того, коли такі засоби покращують викладання та навчання, та знають їх переваги та недоліки. Не кожен засіб, електронний чи фізичний, є придатним у будь-якій ситуації, і різні засоби надають різні інтерпретації. Добре підготовлені вчителі-початківці розуміють швидкість, з якою з’являються технології, і прагнуть опановувати нові засоби, аналізуючи їх потенціал та обмеження в навчанні учнів математики” [5, с. 11-12].

В. М. Жукова до структури інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики включає три компоненти [1]:

– *технічний* (знання особливостей роботи із сучасною комп’ютерною технікою, уміння грамотно вибирати технічні засоби навчання для розв’язання конкретних завдань з урахуванням специфіки їх використання, набуття навичок і досвіду практичної роботи з комп’ютерною технікою);

– *технологічний* (знання технологій роботи та досвід роботи з програмним забезпеченням загального призначення, а також із сучасними пакетами математичних програм; знання алгоритмів, методів, прийомів та способів ефективного розв’язування математичних задач за допомогою комп’ютера; використання засобів інформаційних технологій у навчальній і професійній діяльності та створення на їх основі дидактичних засобів для проведення навчальних занять з математики; уміння поєднувати традиційні та сучасні інформаційні технології навчання);

– *комунікаційний* (володіння знаннями, уміннями й навичками пошуку, відбору, зберігання, подання та передачі інформації із застосуванням комп’ютера, уміння використовувати електронні засоби зв’язку (комп’ютерні мережі, електронну пошту та інші ресурси Інтернет) у навчально-виховному процесі) [1, с. 69].

Ю. С. Рамський [2] до інформатичних компетентностей учителя математики відносить:

– *інформологічно-методологічні компетентності* (передбачають оволодіння сучасними уявленнями про процес інформатизації суспільства, основні тенденції розвитку інформаційного суспільства, інформатику як науку і навчальний предмет, сутність поняття інформації, інформаційних ресурсів, інформаційних процесів та їх роль у пізнанні навколишньої дійсності; аналіз тенденцій розвитку інформаційних технологій; аналіз історії, стану та перспектив розвитку інформатики як науки та навчальної дисципліни);

– *інформаційно-технологічні компетентності* (передбачають навички роботи з інформаційною системою; застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій; навички роботи у галузі захисту даних в інформаційних системах; оволодіння комплексом систем опрацювання різнотипних даних; використання прикладного програмного забезпечення загального призначення; роботу з основними сервісами глобальної мережі Інтернет; застосування телекомунікаційних технологій; вміння для розв'язування різноманітних індивідуально та суспільно значущих задач, компетентності, які стосуються галузі дистанційного навчання);

– *компетентності у галузі комп'ютерної інженерії* (передбачають знання принципів функціонування комп'ютера; знання про подання і опрацювання даних у пам'яті комп'ютера; знання про призначення основних складових апаратної та програмної частин інформаційної системи, топології будови локальних комп'ютерних мереж; вміння використовувати комп'ютер як технічну систему; вміння застосовувати периферійні пристрої комп'ютера, системного, сервісного програмного забезпечення; вміння налагоджувати та адмініструвати локальну мережі шляхом використання відповідного апаратного і програмного забезпечення; вміння організовувати доступ до інформаційних ресурсів глобальної мережі; володіння арифметичними та логічними основами комп'ютерних систем);

– *компетентності у галузі моделювання, проектування* (передбачають аналіз об'єкта – предмета, явища, процесу; постановку задачі інформаційного моделювання; вибір математичного апарату для створення інформаційної моделі, програмну реалізацію інформаційної моделі, дослідження інформаційної моделі із застосуванням математичних, статистичних методів);

– *компетентності у галузі алгоритмізації і програмування* (передбачають володіння знаннями про поняття алгоритму та його властивості; вміння формулювати навчальну задачу, планувати діяльність щодо її розв'язування; володіти уявленнями про формалізацію понять алгоритм, алгоритмічні системи, алгоритмічно нерозв'язні проблеми; вміння обирати способи та форми подання алгоритму; вміння оперувати основними базовими структурами при складанні алгоритмів; вміння класифікувати алгоритми за змістом виконуваних дій та за структурою; вміння застосовувати метод послідовного уточнення алгоритму при розв'язуванні задач; вміння встановлювати порядок складання та правила запису алгоритмів та програм; вміння застосовувати різні форми опису алгоритмів і переходити від однієї форми опису до іншої; вміння використовувати прості й складні умови при побудові алгоритмів і програм; вміння описувати алгоритми розв'язування задач різних типів навчальною алгоритмічною мовою та мовою програмування; вміння складати й реалізовувати алгоритми з різними типами даних; вміння визначати можливості застосування виконавців для розв'язування задачі на основі системи команд виконавця; вміння розробляти алгоритми для навчальних виконавців, використовувати оператори мови програмування високого рівня для розв'язування задач; вміння аналізувати складність алгоритму; вміння проводити лабораторні експерименти для оцінювання алгоритмічної ефективності, вміння аналізувати загальні підсумки роботи,

порівнювати ці результати з наміченими на початку роботи, виявляти причини відхилень і намічати шляхи їх усунень при вивченні математики; володіння поняттям автоматичного доведення теорем та вміння використовувати такі алгоритми в найпростіших випадках; вміння оцінювати свою діяльність і діяльність інших, розподіляти роботу при спільній діяльності; володіти навичками користувача персонального комп'ютера; вміння добирати та використовувати готові програмні засоби (математичні пакети прикладних програм) для символічно-формульного, графічного, чисельного аналізу інформаційних (математичних) моделей реальних об'єктів; вміння вводити, налагоджувати та тестувати програми на ПК; володіти методами досліджень ефективності алгоритмів; володіти сучасними технологіями програмування; вміння складати програми для розв'язування типових навчальних задач; володіння засобами програмування машинно-орієнтованих мов; вміння визначати сутність процедурного і декларативного програмування; володіння основами логічного програмування; володіння основами функціонального програмування; володіння принципами програмування в рамках проблемно-орієнтованих мов; володіння технологією об'єктно-орієнтованого програмування; володіння основами систем візуального програмування; вміння створювати Web-сторінки навчального призначення).

Постановка завдання. Розроблена Ю. С. Рамським система інформатичних компетентностей учителя математики є рамковою – значна частина її складових не є описаною у термінах показників та рівнів сформованості. Розвиток ІКТ та засобів навчання, а також модернізація змісту навчання потребує урахування зарубіжного досвіду з метою конкретизації показників сформованості окремих інформатичних компетентностей учителя математики.

Для цього скористаємось поточною версією (6.0 від 21 липня 2020 року) австралійського стандарту інформатичної підготовки ICT Information and Communications Technology [3], що містить деталізований опис 722 блоків інформатичних компетентностей та 61 набір спеціалізованих професійних умінь, описаних на рівнях кваліфікації Certificate I, Certificate II, Certificate III, Certificate IV, Diploma, Advanced Diploma, Graduate Certificate та Graduate Diploma, які відповідають рівням 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 та 8 Австралійської рамки кваліфікацій (Australian Qualifications Framework). Вітчизняній кваліфікації вищої освіти “бакалавр” (6 рівню Національної рамки кваліфікацій та першому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти) відповідають рівні 7 (Bachelor degree) та 8 (Graduate diploma, Graduate certificate, Bachelor honors degree) Австралійської рамки кваліфікацій, тому зосередимо увагу саме на них.

Виклад основного матеріалу. Австралійська кваліфікація Bachelor honors degree є відповідною вітчизняній кваліфікації бакалавра. На жаль, стандарт [3] не пропонує інформатичних програм підготовки на цьому рівні. Найближчим аналог є програма підготовки ICT60120 – Advanced Diploma of Information Technology, що може розглядатися на рівні бакалаврату як додаткова спеціальність або практична спеціалізація. Інші програми підготовки, що пропонуються на рівні бакалавра та магістра, є більш спеціалізованими – з телекомунікацій, з

телекомунікаційної мережної інженерії, з телекомунікацій та стратегічного управління. Відповідно до професійних обов'язків випускників програми ICT60120, вони можуть працювати, зокрема, на посадах Knowledge Manager, Software Manager та eLearning Manager, тобто виконувати професійні функції, пов'язані з організацією е-навчання.

Основні ІКТ-компетентності, що формуються у обов'язкових інформатичних дисциплінах підготовки бакалаврів інформаційних технологій у Австралії, подані у таблиці А.1, допоміжні – у таблиці А.2. Добакалаврські програми підготовки з інформаційних технологій включають Certificate I in Information, Digital Media and Technology, Certificate II in Information, Digital Media and Technology, Certificate III in Information Technology, Certificate IV in Information Technology та Diploma of Information Technology і можуть відповідно до класифікації О. М. Спіріна [4, с. 27-28] розглядатись як рівні сформованості інформатичних компетентностей.

На першому (початковому) рівні формуються компетентності, пов'язані з виконанням завдань за допомогою персонального комп'ютера, різноманітного програмного забезпечення та цифрових пристроїв.

На другому (мінімально-базовому) рівні формуються насамперед компетентності з використання ІКТ у будь-якій галузі.

На третьому (базовому) рівні формуються компетентності у широкому спектрі ІКТ, включно із анімацією, основами хмарних технологій, кібербезпеки, цифрових медіа, комп'ютерних мереж, програмування, комп'ютерних систем та веб-розробки.

На четвертому (підвищеному) рівні розвиваються ІКТ-компетентності, пов'язані із розв'язанням широкого набору проблем, що відносяться, зокрема, до управління базами даних, розробки комп'ютерних ігор, налаштування комп'ютерних мереж, програмування, системного адміністрування, та веб-розробки.

П'ятий (поглиблений) рівень передбачає подальший розвиток загальнопрофесійних та формування спеціалізованих компетентностей у комп'ютерних мереж, програмуванні, веб-розробці, бізнес-аналізі, хмарних обчисленнях, кібербезпеці, базах даних, проектуванні та розробці комп'ютерних ігор, системному адмініструванні та системному аналізі.

Шостий (дослідницький) рівень завершує процес формування інформатичних компетентностей на другому (бакалаврському) рівні вищої освіти.

Опрацювання вітчизняних, міжнародних та національних стандартів надало можливість уточнити систему інформатичних компетентностей учителя математики. На рис. 1 показано, на яких рівнях формуються та розвиваються виокремлені групи інформатичних компетентностей, а на рис. 2 показано їх взаємозв'язки. Групи компетентностей, не виділені курсивом, складаються з обов'язкових та вибірових компетентностей, а групи, виділені курсивом – лише з вибірових.

До базових інформатичних компетентностей входять компетентності, які є розвитком ключової цифрової, предметної, загально- та спеціалізовано професійних інформаційно-комунікаційних компетентностей учителя математики, та їх розширенням відповідно до галузі знань "Інформаційні технології".

Базові компетентності з основ системного адміністрування розвиваються на всіх 6 рівнях формування інформатичних компетентностей учителя математики. На початковому рівні актуалізуються складові цифрової компетентності, що стосуються роботи на персональному комп'ютері, на мінімально-базовому – із встановлення системного та прикладного програмного забезпечення. На базовому рівні знання про архітектуру комп'ютера поглиблюються до рівня з'єднань внутрішніх апаратних компонентів, а також розвиваються у напрямі надання обґрунтованих консультацій із вибору, налагодження та розгортання засобів тестування програмного і апаратного забезпечення. Підвищений рівень характеризується здатністю проведення огляду ІКТ-системи після її впровадження та розробки угоди про рівень її обслуговування. Поглиблений та дослідницький рівні передбачають формування та розвиток здатностей до дослідження та опису варіантів апаратних технологій для закладів освіти, а також до оцінка продукції та обладнання постачальників ІКТ-рішень. Поглиблення змістової та технологічної складових базових компетентностей з основ системного адміністрування відбувається надалі у компетентностях у системному адмініструванні.

початковий	мінімально- базовий	базовий	підвищений	поглиблений	дослідницький
Базові компетентності					
	Компетентності у системному адмініструванні				
		Компетентності в комп'ютерних мережах			
			Компетентності в інтернеті речей		
			Компетентності у кібербезпеці		
	Компетентності у веб-технологіях				
		Компетентності у хмарних технологіях			
		Компетентності у програмуванні			
		Компетентності у розробці комп'ютерних ігор			
			Компетентності у системному аналізі		
			Компетентності у базах даних		

Рис. 1. Етапи формування інформатичних компетентностей учителя математики



Рис. 2. Ієрархія інформатичних компетентностей учителя математики

Базові компетентності у прикладному програмному забезпеченні розвиваються від основ роботи з текстовими редакторами, табличними процесорами, пакетами для підготовки презентацій, бухгалтерськими програмами тощо у напрямі автоматизації документообігу закладу освіти шляхом проектування та створення основних організаційних документів, створення документації для користувачів інформаційної системи, розробки макросів та шаблонів діяльності з використання стандартних прикладних пакетів. Поглиблення окремих компонентів базових компетентностей у прикладному програмному забезпеченні відбувається в компетентностях у програмуванні (зокрема, скриптовому), та в компетентностях у базах даних (при переході від управління даними до управління знаннями).

Базові компетентності з організації безпечної спільної роботи спрямовані на побудову мережних навчальних спільнот у безпечному хмаро орієнтованому навчальному середовищі. Формування цих базових компетентностей передбачає подальший розвиток ключової здоров'язбережувальної компетентності, а також компетентностей з безпечної роботи в мережі Інтернет. Поглиблення змістової та технологічної складових базових компетентностей з організації безпечної спільної роботи відбувається надалі насамперед у компетентностях в кібербезпеці.

Базові компетентності у цифрових медіа пов'язані насамперед із доцільним використанням програмно-апаратних рішень для розробки компонентів мультимедійних систем. Розвиток цих базових компетентностей визначається подальшою спеціалізацією: при виборі спеціалізацій, пов'язаних з веб-технологіями, базові компетентності у цифрових медіа розвиваються у напрямів їх використання у соціальних медіа (насамперед – соціальних мережах), а при виборі спеціалізацій, пов'язаних із розробкою комп'ютерних ігор, ці компетентності розвиваються у напрямі розробки тривимірних моделей та цифрових ефектів.

Базові компетентності з інтелектуальної власності передбачають формування високорівневої здатності до визначення, дотримання, застосування та управління інтелектуальною власністю, етикою та правилами конфіденційності в ІКТ-середовищі. Дана група компетентностей є надзвичайно важливою для роботи вчителя зі створення, модифікації, поширення та використання цифрових освітніх ресурсів.

Базові компетентності з розробки та упровадження інновацій передбачають ідентифікацію та відбір інноваційних технологій у галузі з метою їх адаптації та застосування для підвищення ефективності діяльності закладу освіти.

Базові компетентності із взаємодії з освітніми ІКТ-клієнтами передбачають формування умінь із виокремлення потреб користувачів ІКТ. Ці компетентності набувають подальшого розвитку в компетентностях у програмуванні, зокрема, з основ інженерії програмного забезпечення.

Базові компетентності з проєктної діяльності є високорівневими компетентностями, оволодіваючи якими, майбутній учитель проходить шлях від рядового члена команди з розробки ІКТ-проєкту до її керівника, набуваючи знань та умінь насамперед у розробці програмних проєктів, які набувають подальшого розвитку у такій складовій компетентностей у програмуванні, як компетентності з основ інженерії програмного забезпечення.

Базові компетентності з підтримки корінних народів передбачають формування здатностей до урахування потреб та перспектив корінних народів у ІКТ-середовищі, а також дослідження та поширення ІКТ рішень для користувачів корінних народів.

Інформаційні компетентності у системному адмініструванні поглиблюють базові компетентності з основ системного адміністрування, розвиваючи їх за п'ятьма групами здатностей із підтримки безпечної ІКТ-систем та користувачів у розподіленому навчальному середовищі. Розвиток цих компетентностей необхідний тому, що у закладах освіти України роль техніка-електроніка та системного адміністратора, в основному, виконує сам вчитель, що відповідає за обслуговування комп'ютерного класу та безпосередньо перебуває у ньому. При застосуванні технологій дистанційного навчання, пов'язаного, зокрема, із порушенням традиційного освітнього процесу через карантинні обмеження, компетентності у системному адмініструванні стають базовими для організації навчання із будь-якого предмету.

Компетентності системного адміністратора з обслуговування клієнтських запитів визначені на рівнях від мінімально-базового (фіксування запитів щодо підтримки) до дослідницького (зміна ІКТ-системи у відповідності до запитів клієнтів) і передбачають формування здатностей до консультування, ідентифікації та вирішення клієнтських проблем в галузі ІКТ. У закладах освіти ІКТ-клієнтами виступають усі учасники освітнього процесу – учні, їх батьки, адміністрація закладу освіти, учителі, інші зацікавлені особи.

Формування компетентностей системного адміністратора з пошуку та усунення несправностей передбачає набуття здатностей до вирішення програмно-апаратних проблем у роботі ІКТ-систем: усунення

рутинних та комплексних збоїв, а також аварійного і планового відновлення роботи системи.

Формування *компетентностей системного адміністратора з підтримки ІКТ-систем* надає можливість мінімізувати наслідки несправностей та усунути причини їх виникнення через планування та здійснення заходів з інвентаризації, технічного обслуговування, оптимізації продуктивності та управління розвитком ІКТ-систем.

Компетентності системного адміністратора з основ кібербезпеки спрямовані на подальший розвиток здатностей до безпечної роботи в ІКТ середовищі через захист інформаційних ресурсів, програмного та апаратного забезпечення від загроз за допомогою базових процедур кібербезпеки. Ця група компетентностей системного адміністратора набуває подальшого розвитку в окремій групі компетентностей у кібербезпеці.

Компетентності системного адміністратора з основ побудови комп'ютерних мереж спрямовані на формування базових здатностей до проєктування, встановлення, налаштування та управління невеликими локальними мережами масштабу комп'ютерного класу. Ця група компетентностей системного адміністратора набуває подальшого розвитку в окремій групі компетентностей у комп'ютерних мережах.

Компетентності в адмініструванні комп'ютерних мереж є спеціалізованими компетентностями системного адміністратора з підтримки мережних ІКТ-систем.

Компетентності в усуненні несправностей у комп'ютерних мережах є спеціалізованими компетентностями системного адміністратора з пошуку та усунення мережних несправностей.

Компетентності в мережній безпеці визначають мережну специфіку компетентностей у кібербезпеці та розвивають компетентності системного адміністратора з основ кібербезпеки, до визначаючи їх на підвищеному рівні здатностями до встановлення, налаштування і тестування мережної безпеки та визначаючи на поглибленому і дослідницькому рівнях здатностями до системного управління безпекою.

Компетентності у віртуалізації передбачають набуття здатностей до встановлення і налаштування віртуальних машин, віртуалізації робочого столу тощо.

Сучасний кваліфікований вчитель застосовує значні спеціалізовані навички та знання в галузі освіти та розвитку можливостей, використовуючи ІКТ. Активний розвиток та впровадження сучасних засобів ІКТ потребує уточнення існуючої системи інформатичної компетентності вчителя. Так, *компетентності в інтернеті речей* є новою складовою інформатичних компетентностей, формування якої потребує поглиблених знань та умінь у встановленні, налаштуванні, програмному управлінні та застосуванні пристроїв та мереж інтернету речей.

Компетентності у кібербезпеці визначені лише на підвищеному, поглибленому та дослідницькому рівнях через те, що вони є розвитком як базових компетентностей з організації безпечної спільної роботи, так й компетентностей системного адміністратора з основ кібербезпеки. Здатності, що їх набувають студенти на цих рівнях, є основою для їх подальшого професійного розвитку за відповідною спеціальністю.

Інформатичні компетентності у веб- та хмарних технологіях є подальшим розвитком ключової цифрової та предметної інформаційно-комунікаційних компетентностей. Серед базових інформатичних компетентностей згадки про них є лише у компетентностях з організації безпечної спільної роботи у хмаро орієнтованому середовищі.

Компетентності у веб-технологіях передбачають формування комплексної здатності до веб-розробки, що може бути конкретизована у 5 групах компетентностей.

Компетентності з розробки веб-сторінок передбачають формування та розвиток здатностей до розробки макетів веб-сторінок різної складності із статичними та динамічними зображеннями, а також створення макетів простих веб-сайтів на основі готових шаблонів.

Компетентності із застосування мов розмітки спрямовані на розвиток здатностей до стильового оформлення веб-документів мовами розмітки.

Компетентності у веб-програмуванні визначені на трьох вищих рівнях формування компетентностей у веб-технологіях та передбачають формування здатностей до створення динамічних веб-сайтів, веб-сервісів та сервісів хмарних обчислень із застосуванням засобів клієнтського та серверного веб-програмування, клієнт-серверних систем управління баз даних тощо.

Компетентності із розробки веб-сайтів передбачають формування високорівневих здатностей до розробки інформаційної архітектури веб-сайту, його комплексного проєктування, розгортання на веб-сервері, тестування, моніторингу та розвитку у відповідності до нових тенденцій у галузі веб-технологій.

Компетентності у соціальних медіа формування здатностей до використання засобів соціальних медіа для спільної роботи та залучення до неї, інтеграції соціальних веб-технологій та розгортання і налаштування комплексних ІКТ-систем управління контентом.

Компетентності у хмарних технологіях передбачають формування здатностей до вибору та налаштування хмарних сервісів, проєктування, розгортання та використання безпечної хмарної інфраструктури, та розробки багаторівневих стратегій використання хмарних обчислень.

Формування компетентностей у програмуванні є наскрізним для всіх етапів формування інформатичних компетентностей: у ключовій цифровій компетентності вона є складовою здатності до програмування, у предметній інформаційно-комунікаційній (інформатичну) компетентності вона розвивається у змістовій лінії “Алгоритмізація та програмування”, у базових компетентностях у прикладному програмному забезпеченні вона проявляється у розробці макросів. Складовими компетентностей у програмуванні є 6 груп компетентностей.

Компетентності у технологіях програмування передбачають набуття здатностей, пов'язаних із діяльністю фахівців з інженерії програмного забезпечення: саме ця група компетентностей надає можливість переходу від неупорядкованого аматорського процесу розробки програм “для себе” до спільної роботи над програмними проєктами, результатом яких є надійне програмне забезпечення, розроблене згідно наперед визначених вимог, модифіковане та

багатоверсійне. Формування даної групи компетентностей тісно пов'язане як із розвитком компетентностей у системному аналізі, моделюванні та проектуванні, так й із розвитком загальнопрофесійних ІКТ-компетентностей із створення навчальних проєктів.

Компетентності в об'єктно-орієнтованому програмуванні конкретизують провідну технологію програмування – об'єктно-орієнтований аналіз, моделювання, проектування та програмування як засіб подолання складності програмних систем. Формування здатності до застосування об'єктно-орієнтованих мов програмування (візуальних, компонентних та текстових) проходить через увесь шкільний курс інформатики.

Компетентності у програмуванні баз даних також є розвитком ключової, предметної та базових інформатичних компетентностей у прикладному програмному забезпеченні, що зумовило їх визначення на трьох вищих рівнях формування інформатичних компетентностей як здатностей до застосування мови запитів у реляційних, об'єктно-орієнтованих та нереляційних базах даних задля сталого збереження даних.

Компетентності у проектуванні інтерфейсів користувача передбачають формування здатностей до побудови розвинених інтерфейсів користувача за різними архітектурними шаблонами проектування.

Компетентності у розробці мобільних програм є новими в системі інформатичних компетентностей, а їх поява пов'язана з широким поширенням універсальних мобільних Інтернет-пристроїв як засобів мобільного навчання.

Компетентності у розробці програмних розширень є подальшим розвитком базової компетентності із програмуванням макросів для конфігурування пакетів прикладних програм відповідно до змінних вимог користувачів ІКТ-системи.

Формування компетентностей у розробці комп'ютерних ігор є одним із шляхів комплексного розвитку різних груп інформатичних компетентностей, насамперед – базових компетентностей у цифрових медіа та компетентностей у програмуванні, що зумовило виокремлення двох груп компетентностей на трьох вищих рівнях їх розвитку.

Компетентності у розробці моделей та ефектів для комп'ютерних ігор передбачають набуття здатностей до застосування методів та засобів дво- та тривимірного моделювання, принципів анімації, рендерингу зображень, створення цифрових ефектів, створення фізичних моделей та анімацій, композицій моделей і розробки інтерактивних тривимірних програм для наукових досліджень та математичного моделювання.

Компетентності у розробці динамічних комп'ютерних ігор передбачають формування високорівневих здатностей до комплексного проектування та розробки тривимірних інтерактивних ігор (у тому числі мобільних та онлайн), їх змістової та медіа складових, персонажей із елементами штучного інтелекту, а також створення ігрових середовищ для організації спільної навчальної діяльності.

Компетентності у системному аналізі передбачають розвиток високорівневих здатностей, формування яких відбувається у ключовій

цифровій та предметній інформаційно-комунікаційній (інформатичній) компетентності (змістова лінія “Моделювання”). Групування цих компетентностей було виконано відповідно до 3 етапів:

1) планування та моніторинг діяльності з *аналізу* та виявлення вимог зацікавлених сторін до ІКТ, а також проведення аудиту знань;

2) *моделювання* даних об'єктів та процесів, збирання, аналіз, очистка та перевірка даних з різних вхідних джерел, проведення тестів значущості, використання неконтрольованого навчання для кластеризації даних тощо;

3) *проектування* та впровадження процесів забезпечення якості бізнес-рішень, розробка та презентація техніко-економічного обґрунтування ІКТ-системи; управління оцінкою та валідацією ІКТ-рішень.

Компетентності у базах даних є розвитком базових компетентностей у прикладному програмному забезпеченні та компетентностей у програмуванні баз даних і передбачають формування високорівневих здатностей із визначення вимог до бази даних, проектування, створення та адміністрування баз даних, моніторингу реалізації та продуктивності фізичних баз даних, створення, резервне копіювання та відновлення сховищ даних, розробка стратегій управління знаннями, моніторинг і вдосконалення системи управління знаннями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку.

1. Основним джерелом для змін у системі освіти є суспільне замовлення, що відображає розвиток технологій, науки та суспільно-економічних відносин. У 20-ті роки ХХІ століття цей комплекс, що отримав назву Індустрія 4.0, є надзвичайно інформатизованим, що зумовлює необхідність уточнення інформатичних компетентностей майбутніх учителів шляхом відображення у них нового змісту та нових здатностей. Так, майбутні учителі математики повинні оволодіти новими інформатичними технологіями (мобільних, повсюдних, хмаро-туманних та квантових обчислень) і здатностями до віддаленого управління як соціальними (наприклад, у процесі реалізації дистанційного навчання), так й кіберфізичними системами, а також застосування до них математичних методів та моделей штучного інтелекту задля реалізації оптимального управління навчанням та робототехнічними системами.

2. У результаті проведеного аналізу вітчизняних та зарубіжних стандартів ключових компетентностей, базової та повної середньої освіти, підготовки учителів (зокрема, учителів математики) та фахівців з інформаційних технологій було уточнено систему інформатичних компетентностей учителя математики, розроблену Ю. С. Рамським, у частині структури, змісту та показників їх сформованості.

3. Формування інформатичних компетентностей учителя математики розпочинається із базових інформатичних компетентностей: з основ системного адміністрування, у прикладному програмному забезпеченні, з організації безпечної спільної роботи, у цифрових медіа, з інтелектуальної власності, з розробки та впровадження інновацій, із взаємодії з освітніми ІКТ-клієнтами, проектної діяльності та з підтримки корінних народів.

4. Подальший розвиток базових інформатичних компетентностей

відбувається у 4 групах компетентностей:

– компетентності у системному адмініструванні (з обслуговування клієнтських запитів, з пошуку та усунення несправностей, з підтримки ІКТ-систем, з основ кібербезпеки та з основ побудови комп'ютерних мереж), що набувають подальшого розвитку у компетентностях в комп'ютерних мережах (в адмініструванні комп'ютерних мереж, в усуненні несправностей у комп'ютерних мережах, в мережній безпеці та у віртуалізації) та інтернеті речей, а також у компетентностях у кібербезпеці;

– компетентності у веб-технологіях (з розробки веб-сторінок, із застосування мов розмітки, у веб-програмуванні, із розробки веб-сайтів та у соціальних медіа), що набувають подальшого розвитку в компетентностях у хмарних технологіях;

– компетентності у програмуванні (у технологіях програмування, в об'єктно-орієнтованому програмуванні, у програмуванні баз даних, у проєктуванні інтерфейсів користувача, у розробці мобільних програм та у розробці програмних розширень), що набувають подальшого розвитку в компетентностях у розробці комп'ютерних ігор (у розробці моделей та ефектів для комп'ютерних ігор та у розробці динамічних комп'ютерних ігор);

– компетентності у системному аналізі та компетентності у базах даних.

5. Подальші дослідження передбачаються у напрямі розробки окремих компонентів методичної системи навчання інформатики майбутніх учителів математики, спрямованої на формування визначених інформатичних компетентностей.

Список використаних джерел:

1. Жукова, ВМ 2011. 'Професійна підготовка майбутнього вчителя математики щодо формування інформатичної компетентності', *Освіта Донбасу*, № 6 (149), с. 68-72.
2. Рамський, ЮС 2013. 'Методична система формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики'. Дисертація доктора наук, *Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*, Київ.
3. Commonwealth of Australia 2020. *ICT Information and Communications Technology Release 6.0*. Доступно: <https://training.gov.au/TrainingComponentFiles/ICT/ICT_R6.0.pdf>. [12 Серпень 2020].
4. Спірін, ОМ 2013. 'Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією', Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
5. Association of Mathematics Teacher Educators 2017. *Standards for Preparing Teachers of Mathematics*. Доступно: <<https://amte.net/sites/default/files/SPTM.pdf>>. [12 Серпень 2020].

References:

1. Zhukova, VM 2011. 'Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia matematyky shchodo formuvannia informatychnoi kompetentnosti (Professional training future teachers of by the formation of informatic competence)', *Osvita Donbasu*, № 6 (149), p. 68-72.
2. Ramskyi, YS 2013. 'Metodychna systema formuvannia informatsiinoi kultury maibutnykh vchyteliv matematyky (Methodical system of formation of information culture of future teachers of mathematics)'. Doctoral thesis, *National Pedagogical Dragomanov University*, Kyiv.

3. Commonwealth of Australia 2020. *ICT Information and Communications Technology Release 6.0*. Available from: <[https://training.gov.au/TrainingComponentFiles /ICT/ICT_R6.0.pdf](https://training.gov.au/TrainingComponentFiles/ICT/ICT_R6.0.pdf)>. [12 August 2020].
4. Spirin, OM 2013. 'Methodical system of informatics teacher basic training on credit-modular technology', Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.
5. Association of Mathematics Teacher Educators 2017. *Standards for Preparing Teachers of Mathematics*. Available from: <<https://amte.net/sites/default/files/SPTM.pdf>>. [12 August 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007. 25(7-8)-6

УДК 378.015.3

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ІНСТИТУТІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

IMPLEMENTATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Н.К. Куриш

Актуальність теми дослідження. Сучасні учителі потребують підготовки до реалізації реформування освітнього процесу, серед яких компетентнісний підхід, окреслений формуванням ключових компетентностей, в тому числі і підприємницької, що забезпечує можливість сформувати вчителя XXI століття.

Постановка проблеми. Відповідно заклади післядипломної педагогічної освіти повинні забезпечити формування підприємницької компетентності вчителів, що стало основою дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У статті проведено аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми, уточнено сутність понятійного апарату.

Різні аспекти підготовки вчителів досліджували у своїх працях як вітчизняні так і зарубіжні науковці, зокрема: В. Беспалько, М. Вакуленко, І. Зязюн, І. Єрмакова, С. Максименко, В. Паламарчук, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пометун, В. Химинець, Л. Данилова та ін.

Urgency of the research. Modern teachers need the training to implement the reform of the educational process, including the competence approach outlined by the formation of key competencies, including entrepreneurship, which provides an opportunity to form a teacher of the XXI century.

Target setting. Accordingly, institutions of postgraduate pedagogical education should ensure the formation of entrepreneurial competence of teachers, which became the basis of the study.

Actual scientific researches and issues analysis. The article analyzes the theoretical and methodological sources on the researched problem, clarifies the essence of the conceptual apparatus.

Various aspects of teacher training have been studied in the works of both domestic and foreign scientists, in particular: V. Bespalko, M. Vakulenko, I. Zyazyun, I. Yermakova, S. Maksymenko, V. Palamarчук, S. Goncharenko, V. Kremen, N. Nychkalo, O. Pometun, V. Khimynets, L. Danilova and others.

Постановка завдання.

Автором визначено завдання: проаналізувати освітньо-професійні програми підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей та навчально-тематичні плани щодо можливості формування підприємницької компетентності; розробити механізми імплементації підприємницької компетентності в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти та організувати діагностику сформованості підприємницької компетентностей учителів у ході проведеного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений аналіз освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей та навчально-тематичних планів щодо можливості формування підприємницької компетентності виявив проблеми та спонукав імплементувати в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти підприємницьку компетентність через розроблений алгоритм індивідуальної освітньої траєкторії вчителів-природничиків.

Висновки. Результати апробації засвідчують позитивну динаміку сформованості підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей експериментальних груп у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: підготовка вчителів, підприємницька компетентність, імплементація, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта.

The research objective. The author defines the task: to analyze educational and professional training programs of advanced training of teachers of natural specialties and educational and thematic plans on the possibility of forming entrepreneurial competence; to develop mechanisms for the implementation of entrepreneurial competence in the educational process of institutes of postgraduate pedagogical education and to organize the diagnosis of the formation of entrepreneurial competence of teachers in the course of the study.

The statement of basic materials. The conducted analysis of educational and professional training programs for teachers of natural specialties and curricula on the possibility of forming entrepreneurial competence revealed problems and encouraged the implementation of entrepreneurial competence in the educational process of postgraduate pedagogical education institutions through the developed algorithm of individual educational trajectory of natural science teachers.

Conclusions. The results of approbation testify to the positive dynamics of the formation of entrepreneurial competence of teachers of natural specialties of experimental groups in the system of postgraduate pedagogical education.

Keywords: teacher training, entrepreneurial competence, implementation, formal education, non-formal education, informal education.

Актуальність теми. Перспективи розвитку освітньої галузі окреслені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на підвищення якісного рівня освіти, що буде забезпечувати економічне зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, формування покоління молоді, яке буде захищеним та мобільним на ринку праці, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя.

Підготовка такого покоління залежить, перш за все, від сучасних учителів які зможуть мобільно та гнучко реагувати на інноваційні підходи

до організації навчального процесу та оновлення освітнього середовища. Учитель потребує підготовки до таких процесів, щоб успішно реалізувати складові формули Нової української школи, серед яких компетентнісний підхід, окреслений формуванням ключових компетентностей, в тому числі й підприємницької, що дає можливість сформувати цілеспрямованого, творчого педагога, готового мобільно реагувати на сучасні виклики та зміни.

Постановка проблеми. Успішна реалізація компетентнісного підходу залежить перш за все від готовності вчителів, тому саме, заклади післядипломної педагогічної освіти повинні забезпечити формування підприємницької компетентності вчителів, в тому числі і природничих спеціальностей. З метою вирішення даної проблеми було розроблено алгоритм індивідуальної освітньої траєкторії формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки вчителів досліджували у своїх працях як вітчизняні так і закордонні науковці, зокрема: теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних засад підготовки фахівців до комунікативної та інноваційної діяльності (В. Кремень [7], С. Максименко [8], О. Власюк [1] та ін.); впровадження інновацій в освіті, в тому числі у професійній освіті (С. Гончаренко [3], Н. Ничкало [9], В. Кравчук [6], О. Пометун [10] та ін.); формування професійної компетентності вчителів природничих дисциплін (О. Єсіна [5], Т. Гензьора [2], Л. Даниленко [4] та ін.).

Підготовку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти можливо забезпечити через імплементацію підприємницької компетентності в освітній процес.

Термін “імплементація” вперше почали використовувати науковці та практики у кінці 90-х років. У перекладі з англійської термін “імплементація” (implement) означає “здійснення”. Ми у своїх дослідженнях розуміємо термін “імплементація” як впровадження в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти підприємницької компетентності через організаційно-правовий, науково-методичний супровід.

Постановка завдання. Метою статті є розкрити методику формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти.

Для забезпечення реалізації визначеної мети було поставлено такі завдання:

- 1) проаналізувати освітньо-професійні програми підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей та навчально-тематичні плани щодо можливості формування підприємницької компетентності;
- 2) окреслити механізми реалізації індивідуальної освітньої траєкторії формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей в умовах фахового професійного зростання;
- 3) визначити рівні сформованості підприємницької компетентності учителів природничих спеціальностей у ході підготовки в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність

зазначеної проблеми визначається потребою у розробці нового напрямку у змісті післядипломної освіти щодо формування ключової компетентності “підприємливість” та підготовки вчителів природничих спеціальностей до реалізації її в освітній діяльності.

Для забезпечення імплементації підприємницької компетентності в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти передувала аналітична робота щодо виявлення специфіки підготовки вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти. Аналізу підлягала як формальна, так і неформальна освіта педагогів. Організація формальної освіти відбувається відповідно до освітньо-професійних програм підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей у інститутах післядипломної педагогічної освіти на 180 год, що складає 6 кредитів (ECTS). Структура навчальної програми відповідає структурі типових навчальних планів підвищення кваліфікації вчителів, розкриває їх зміст та складається з навчальних модулів: соціально-гуманітарного, психолого-педагогічного, фахового, контрольно-діагностичного.

Навчальні модулі складаються із системи змістових модулів, укладених до інваріантної та варіативної складових навчального плану.

Теми соціально-гуманітарного спрямування, сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості вчителя природничника, що забезпечують предметну (теоретичну, практичну) підготовку.

Тематика психолого-педагогічного циклу, готує майбутніх вчителів до навчальної та виховної роботи. Відповідно до визначеної проблеми в рамках інваріантної складової психолого-педагогічного модуля визначено дотичні теми: “Компетентнісний підхід в освіті”, “Реалізація компетентнісного підходу в процесі вивчення природничих дисциплін”, “Активні методи, прийоми і форми організації навчальної діяльності учнів”, “Інтерактивні технології навчання”, що сприяли формуванню вмінь та навиків працювати у команді, були спрямовані на формування предметних компетентностей, а не ключових. У варіативній складовій передбачено змістові модулі на вибір слухачів, що сприяють переважно становленню інформаційно-комунікаційної компетентності: “Створення мультимедійних презентацій в MS POWER POINT”; “Використання мультимедійного контенту в презентаціях PowerPoint”; “Основи медіаосвіти”, “Інтерактивні презентації”.

Фаховий модуль забезпечує розвиток предметних компетентностей вчителя природничих спеціальностей поєднуючи теоретичну та практичну підготовку у вигляді навчальної та педагогічної практик, виконання науково-дослідної роботи у формі написання курсових та випускних кваліфікаційних досліджень.

Позитивним аспектом підготовки вчителів природничників є проведення семінар-тренінгів у рамках неформальної освіти “Впровадження компетентності підприємливості та ініціативності у навчально-виховний процес закладу освіти”.

Аналіз навчально-тематичних планів і програм курсів підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей, навчально-методичних комплексів як для викладачів, так і для слухачів, засвідчує такі недоліки:

- для вивчення інтерактивних методів щодо формування

підприємницької компетентності, відведено недостатню кількість годин;

- недостатньо напрацьована система взаємопов'язаних заходів формальної, неформальної та інформальної освіти щодо підготовки вчителів природничих спеціальностей до володіння підприємницькою компетентністю;

- відсутність в інваріантній та варіативній складовій освітньо-професійних програмах підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей тем пов'язаних з формуванням та впровадженням підприємницької компетентності;

- занадто мала кількість спецкурсів і спецсемінарів, практичних занять, які б поглиблювали методiku навчання та інтеграцію підприємницького змісту в природничі дисципліни;

- відсутність організаційно-спрямовуючих заходів щодо реалізації інформальної освіти педагогів.

З метою імплементації підприємницької компетентності в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти розроблений алгоритм індивідуальної освітньої траєкторії формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей, що включає декілька кроків:

- перший: проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей за освітньо-професійними програмами;

- другий: навчання за програмою спецкурсу “Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей”;

- третій: проведення заходів неформальної освіти;

- четвертий: організація інформальної (самоосвітньої) діяльності.

Алгоритм апробовано на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Експериментом було охоплено 211 учителів природничих спеціальностей. До складу експериментальних груп увійшло 108 вчителів природничих спеціальностей, до складу контрольних – 103. Учителі природничих спеціальностей експериментальної та контрольної груп суттєво не відрізнялись за рівнем сформованості окремих показників професійної обізнаності з підприємницької компетентності (залучалися вчителі вищої категорії), що дало змогу забезпечити єдиний підхід до формування груп на початку апробації.

На першому кроці алгоритму оновлено освітні програми вчителів природничиків та у навчальні плани курсів підвищення кваліфікації інститутів післядипломної педагогічної освіти було введено теми: “Компетентнісний підхід в освіті та педагогічні вимоги до організації сучасних навчальних занять”, “Особливості розвитку підприємницької компетентності на уроках природничих дисциплін”, “Інтеграція підприємницького змісту у навчальні матеріали природничих дисциплін”, “Зміст та класифікація активних методів навчання підприємництва” та ін., практичних занять і семінарських: “Підприємницькі підходи до розв'язування педагогічних ситуацій” та виконання проєктів “Розроблення моделі готовності педагогів до впровадження підприємницької компетентності в освітній процес”.

Другим кроком алгоритму підготовки вчителів є запровадження у рамках формальної освіти викладання спецкурсу “Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей”.

Поєднання методичних заходів у рамках неформальної освіти

відбувається на третьому кроці. Для вчителів природничих дисциплін експериментальних груп було проведено: педагогічний практикум “Формування інформаційно-цифрової компетентності та компетентності ініціативності і підприємливості у школярів закладів освіти”; методичний практикум “Постановка цілей та очікуваних результатів уроків з підприємницьким тлом”; методичну студію “Впровадження підприємницького змісту у навчально-виховний процес”; тренінгове заняття “Розвиток готовності педагогів до імплементації підприємницької компетентності в освітній процес”.

У ході проведених заходів учителі мали можливість напрацювати навички визначення мети уроку та очікуваних результатів навчання, конструювати уроки з підприємницьким тлом, використовувати інтерактивні вправи, інтегрувати підприємницький зміст в освітній процес.

Завершуємо вибудову індивідуальної освітньої траєкторії педагогів-природничиків організацією самоосвітньої роботи, забезпечуючи її координацію інститутами післядипломної педагогічної освіти: пропонується педагогам література та інтернет-джерела для опрацювання, вебінар-заходи, онлайн-консультування.

Саме таке поєднання сприяє новому діяльнісному підходу до освітнього процесу, який приходить на зміну трансляторної освіти, що забезпечить формування компетентності підприємливості, а не буде обмежуватися тільки відтворенням знань. Впроваджуючи інтерактивні методи та різні форми освіти у післядипломній освіті можна навчити вчителів працювати над розвитком компетентностей учнів, а не гнатися за проходженням навчальних тем.

Аналіз результатів експерименту показав, що педагоги природничих спеціальностей експериментальної групи мають значно більш високий рівень сформованості підприємницької компетентності у системі післядипломної педагогічної освіти, ніж педагоги контрольної групи (Рис.1).

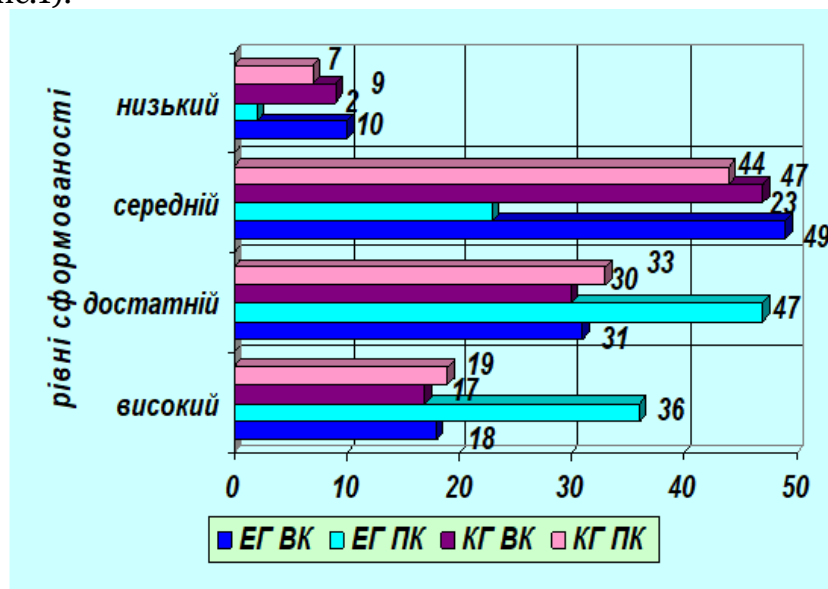


Рис.1. Аналіз рівнів сформованості готовності вчителів природничих спеціальностей експериментальної групи до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної педагогічної освіти

Так, в експериментальній групі кількість вчителів з високим рівнем розвитку цього утворення збільшилася у два рази, та приріст становить 16,6%, а у контрольній групі на даному рівні, спостерігається приріст 2,0 %. Позитивна динаміка спостерігається також в експериментальній групі вчителів із достатнім рівнем сформованості та становить 18,7 %, а у контрольній групі приріст становить лише – 1,9 %. Кількість педагогів із низьким рівнем в експериментальній групі зменшилась на 8,3 %, а в контрольній – на 1,0 %. Особливо спостерігається зменшення в експериментальній групі, більше ніж у два рази, кількості педагогів із середнім рівнем сформованості підприємницької компетентності вчителів природничників на 24,0%, а у контрольній групі – на 0,9 %.

Такий підхід відповідає вимогам сьогодення і сприяє усвідомленому психолого-педагогічному та професійному розвитку вчителів природничих спеціальностей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Як бачимо імплементація підприємницької компетентності в освітній процес інститутів післядипломної педагогічної освіти сприяє фаховому професійному зростанню педагогів та забезпечує готовність їх до роботи у закладах освіти в умовах змін та сучасних реформ. Отримані результати діагностики впровадження алгоритму індивідуальної освітньої траєкторії формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей засвідчує позитивні зміни у підготовці педагогів закладами післядипломної педагогічної освіти та переконують у доречності й дієвості обґрунтованих методик. Проведені дослідження не претендують на остаточне розв'язання проблеми. Перспективами подальших розвідок може бути вивчення можливостей використання дистанційних технологій у системі післядипломної освіти для формування підприємницької компетентності вчителів природничих дисциплін.

Список використаних джерел:

1. Власюк, О 2009. 'Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки студентів', *Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка"*, Острог: Національний університет "Острозька академія", Вип. 13, с. 71–77.
2. Гензьора, ТМ 2010. 'Формування творчої особистості майбутнього вчителя біології'. Доступно : <http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Pedagogica/68183.doc.htm>. [30 Липень 2020].
3. Гончаренко, С & Кушнір, В 2002. 'Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці', *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, Вип. 4 (8), с. 15-22.
4. Даниленко, ЛІ. 'Використання інноваційних технологій навчання у методиці викладання біології'. Доступно : <<http://osvita.smila.com/metodychni-rekomendac>>. [30 Липень 2020].
5. Єсіна, ОГ 2012. 'Критерії оцінки якості підготовки сучасних фахівців', *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : збірник наукових праць*, Кривий Ріг: НМетАУ, Вип. VII, с. 84–90.
6. Кравчук, ВВ 2010. 'Впровадження інноваційних педагогічних технологій як розвиток творчого потенціалу педагогів', *Педагогіка вищої школи*, № 5, с. 325-333.
7. Кремень, ВГ 2003. 'Підготовка наукових і педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення-важлива умова модернізації освіти', Київ: Грамота, 216 с.

8. Максименко, СД 2018. 'Механізми розвитку особистості', *Проблеми сучасної психології*, Вип. 40, с. 7-23. Доступно : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_3>. [30 Липень 2020].
9. Ничкало, НГ 2003. 'Професійна освіта і навчання у ХХІ столітті : концептуальні засади', *Проблеми інженернопедагогічної освіти : зб. наук. праць*, Харків, № 5, с. 53-57.
10. Пометун, ОІ 2007. 'Інтерактивні методики та система навчання', Київ: *Шкільний світ*, 112 с.

References:

1. Vlasyuk, O 2009. 'Psihologo-pedagogichni aspekti profesijnoyi pidgotovki studentiv (Psychological and pedagogical aspects of professional training of students)', *Naukovi zapiski. Seriya "Psihologiya i pedagogika"*, Ostrog: *Nacionalnij universitet "Ostrozka akademiya"*, Vip. 13, s. 71-77.
2. Genzora, TM 2010. 'Formuvannya tvorchoyi osobistosti majbutnogo vchitelya biologiyi (Formation of creative personality of the future biology teacher)'. Dostupno : <http://www.rusnauka.com/16_ADEN_2010/Pedagogica/68183.doc.htm>. [30 Lipen 2020].
3. Goncharenko, S & Kushnir, V 2002. 'Metodologiya yak vazhliiv skladnik naukovoogo doslidzhennya v pedagogici (Methodology as an important component of scientific research in pedagogy)', *Neperervna profesijna osvita: teoriya i praktika*, Vip. 4 (8), s. 15-22.
4. Danilenko, LI. 'Vikoristannya innovacijnih tehnologij navchannya u metodici vkladannya biologiyi (Use of innovative teaching technologies in the methodology of teaching biology)'. Dostupno : <<http://osvita.smila.com/metodychni-rekomendac>>. [30 Lipen 2020].
5. Yesina, OG 2012. 'Kriteriyi ocinki yakosti pidgotovki suchasnih fahivciv (Criteria for assessing the quality of training of modern specialists)', *Teoriya ta metodika navchannya fundamentalnih disciplin u vishij shkoli : zbirnik naukovih prac*, Krivij Rig: *NMetAU*, Vip. VII, s. 84-90.
6. Kravchuk, VV 2010. 'Vprovadzhennya innovacijnih pedagogichnih tehnologij yak rozvitok tvorchogo potencialu pedagogiv (Introduction of innovative pedagogical technologies as the development of creative potential of teachers)', *Pedagogika vishoyi shkoli*, № 5, s. 325-333.
7. Kremen, VG 2003. 'Pidgotovka naukovih i pedagogichnih pracivnikiv, yih profesijne vdoskonalennya-vazhliva umova modernizaciyi osviti (Training of scientific and pedagogical workers, their professional improvement is an important condition for the modernization of education)', Kiyiv: *Gramota*, 216 s.
8. Maksimenko, SD 2018. 'Mehanizmi rozvitku osobistosti (Mechanisms of personality development)', *Problemi suchasnoyi psihologiyi*, Vip. 40, s. 7-23. Dostupno : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2018_40_3>. [30 Lipen 2020].
9. Nichkalo, NG 2003. 'Profesijna osvita i navchannya u ХХІ stolitti : konceptualni zasadi (Professional education and training in the ХХІ century: conceptual principles)', *Problemi inzhenernopedagogichnoyi osviti : zb. nauk. prac*, Harkiv, № 5, s. 53-57.
10. Pometun, OI 2007. 'Interaktivni metodiki ta sistema navchannya (Interactive methods and system of education)', Kiyiv: *Shkilnij svit*, 112 s.

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-7

УДК 231

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДУХОВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНИ: ПИТАННЯ ПРО СТАТУС ТЕОЛОГІЇ

MODERN PROBLEMS OF SPIRITUAL EDUCATION IN UKRAINE: THE QUESTION OF THE STATUS OF THEOLOGY

Т. Г. Левченко

Актуальність теми дослідження. Формальне визнання богослов'я як науки та навчальної дисципліни, здійснене українськими законодавцями у 2014 році, актуалізувало дискусії про статус теології. Хоча богослови вважають утвердження своєї дисципліни у колі наукового дискурсу справою вже вирішеною, наукова спільнота з обережністю ставиться до претензій теології на свій голос в межах науки та освіти. У зв'язку з цим важливим стає питання про теоретичні засади твердження теологів про власне місце у колі наук та функції теології відносно філософії, гуманітарних та природничих наук.

Постановка проблеми. Аналіз претензій теології на статус мета-науки стосовно філософії та всіх конкретних наук гуманітарного і природничого циклу дозволяє розглянути об'єктивно, без звернення до ідеологічних кліше, особливості самообґрунтування теологією себе як науки, освітньої дисципліни та виду світогляду. Критично важливим фактором для дискусій про статус теології є визнання аналогії між філософією та теологією як світоглядними науками. Саме ця аналогія дозволяє пояснити, яким має бути в ідеалі статус теології як науки та освітньої дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку теології за аналогією з філософією розглядається в основному на матеріалі католицької теології. Лише в останні роки ряд українських філософів почали досліджувати зміну

Urgency of the research. The formal recognition of theology as a science and academic discipline, carried out by Ukrainian legislators in 2014, has actualized discussions about the status of theology. Although theologians consider the establishment of their discipline in the circle of scientific discourse to be a settled matter, the scientific community is cautious about the claims of theology to its voice within science and education. In this regard, the question of the theoretical foundations of theologians' claims about their place in the sciences and the function of theology in relation to philosophy, humanities and natural sciences becomes important.

Target setting. Analysis of the claims of theology to the status of meta-science in relation to philosophy and all specific sciences of the humanities and natural sciences allows us to consider objectively, without resorting to ideological clichés, the peculiarities of self-justification by theology as a science, educational discipline and worldview. A critical factor in discussions about the status of theology is the recognition of the analogy between philosophy and theology as worldview sciences. It is this analogy that makes it possible to explain what the ideal status of theology as a science and educational discipline should be.

Actual scientific researches and issues analysis. The question of the development of theology by analogy with philosophy is considered mainly on the basis of Catholic theology. Only in recent years have a number of Ukrainian philosophers begun to study

парадигм в історії теології та її сучасному стані за аналогією із добре вивченими процесами у філософії. Також в останні роки на матеріалі православної теології почався аналіз претензій українських та зарубіжних богословів на статус мета-науки. Особливе значення для методології нашого дослідження у цьому аспекті мають роботи філософів Ю. Чорноморця, Г. Христокіна, В. Грицишина, богословів Дж. Мілбанка та Д. Гарта.

Постановка завдання. Метою статті є комплексний аналіз претензій теології на статус мета-науки і універсального дискурсу. Цей аналіз дозволяє як прояснити сутність претензій теології на особливе місце в науковому та науково-освітньому просторі, так і здійснити контекстуалізацію цих претензій до українських умов.

Виклад основного матеріалу. У статті доводиться суттєва подібність претензій філософії та теології на статус мета-науки та універсального світоглядного дискурсу. Історично ці претензії пов'язані з вченням про особливе інтуїтивне пізнання, сьогодні вони ж проявляються у намаганні дати відповіді на основні світоглядні питання особистості. Доведено, що претензії теології на статус мета-науки є менш обґрунтованими, ніж у філософії, оскільки теологія не може надавати методології для конкретних наук, не може без посередництва філософії оцінювати наукові теорії. Також теолог не є вільним у власних роздумах, навіть якщо проявляє творчу спонтанність, оскільки обов'язково повинен бути укорінений у певній традиції. Утопічними є сподівання католицьких, православних і протестантських богословів на те, що теологія з кінцем епохи модерну знову може претендувати на статус мета-науки і оцінювати досягнення усіх наук, особливо гуманітарних.

Висновки. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що теологія у її претензії на статус мета-науки

the paradigm shift in the history of theology and its current state by analogy with well-studied processes in philosophy. Also in recent years, the analysis of the claims of Ukrainian and foreign theologians to the status of meta-science has begun on the basis of Orthodox theology. Of particular importance for the methodology of our study in this aspect are the works of philosophers Y. Chornomorets, G. Khrystokin, V. Hrytsyshyn, theologians J. Milbank and D. Hart.

The research objective. The aim of the article is a comprehensive analysis of the claims of theology to the status of meta-science and universal discourse. This analysis allows us to clarify the essence of the claims of theology for a special place in the scientific and scientific-educational space, and to contextualize these claims to the Ukrainian conditions.

The statement of basic materials. The article shows a significant similarity of the claims of philosophy and theology to the status of meta-science and universal philosophical discourse. Historically, these claims relate to the doctrine of a special intuitive cognition, but today they are manifested in an attempt to answer the main ideological questions of the individual. It is proved that the claims of theology to the status of meta-science are less substantiated than in philosophy, since theology cannot provide methodology for specific sciences, cannot, without the mediation of philosophy, evaluate scientific theories. Also, the theologian is not free in his own reflections, even if he exhibits creative spontaneity, because it must necessarily be rooted in a certain tradition. Utopian are the hopes of Catholic, Orthodox and Protestant theologians that theology with the end of the modern era can again qualify for the status of meta-science and evaluate the achievements of all sciences, especially humanitarian ones.

Conclusions. The analysis allows us to state that theology in its claim to the status of meta-science and universal

та універсального дискурсу в усьому слідує за філософією. Залежність теологічних концепцій від філософських особливо яскраво проявляється у тому, що теологія не пропонує власного погляду на науковий світогляд, а цілком і повністю залежить від філософії. Також не існує "теології науки", хоча існує філософія науки. Претензії філософії на роль особливого світогляду ґрунтуються на самотійності мислення, у той час як самотійна діяльність теолога як релігійного суб'єкту завжди обмежена його залежністю від конкретної релігійної традиції.

Ключові слова: духовна освіта, теологія як наука, теологія як світоглядна дисципліна, теологія і філософія, теологія і науковий світогляд.

discourse in all respects follows philosophy. The dependence of theological concepts on philosophical ones is especially evident in the fact that theology does not offer its own view of the scientific worldview, but depends entirely on philosophy. There is also no "theology of science", although there is a philosophy of science. The claims of philosophy to the role of a special worldview are based on the independence of thought, while the independent activity of the theologian as a religious subject is always limited by its dependence on particular religious traditions.

Keywords: spiritual education, theology as a science, theology as a worldview discipline, theology and philosophy, theology and scientific worldview.

Актуальність та стан розгляду проблематики. Аналіз проблем духовної освіти в Україні проводиться в основному без уваги до того, що претензії теології на статус мета-науки, які активізувалися в останні десятиліття, гостро потребують об'єктивної оцінки. Мовчазне прийняття претензій теології на статус науки і навіть мета-науки, яке має місце в останні роки, спонукає до надання преференцій, які не підтверджуються самим існуванням теології як освітньої дисципліни. Разом з тим, наявність в Україні значної кількості богословських праць високого рівня, наукових журналів, відвідування духовних закладів провідними теологами сучасності, спонукають до визнання теології. Складається парадоксальна ситуація, коли теологія де-факто визнана, але її статус в якості світоглядної дисципліни продовжує бути неясним.

Постановка проблеми. Критично важливим фактором для дискусій про статус теології є визнання аналогії між філософією та теологією як світоглядними науками. Саме ця аналогія дозволяє пояснити, яким має бути в ідеалі статус теології як науки та освітньої дисципліни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження аналогії між статусом філософії та теології як мета-наук і світоглядних дисциплін у філософській та релігієзнавчій літературі здійснені виключно на прикладі католицької думки. Зокрема, М. Желнов звертає увагу на те, що у католицькій теології до сьогодення існує змагання богословських програм, одна з яких використовує платонівську та августинівську теорію про інтуїтивне споглядання, а інша виходить із аристотелевської та томістичної теорії про опосередковане знання ідеального. В цілому католицька думка мала власну специфіку, пов'язану із метафізичною теорією аналогій, які підтверджуються лише роздумами (томізм) або ще і спогляданнями (августіанство). Ю. Чорноморець і Г. Христокін звертають увагу на наявність різноманітних парадигм

філософізації православної теології із середньовіччя до сьогодення. Згідно із аналізом цих релігієзнавців, першою парадигмою був середній платонізм, що використовувався Оригеном і каппадокійцями. Другою парадигмою став візантійський неоплатонізм. Після падіння Візантії під впливом Заходу формується академічна теологія. В XIX столітті за взірцем шеленгіанства виникає православна релігійна філософія, що пропонувала синтез теологічного і філософського видів знань. В кінці 1920-х формується неопатристика, яка намагалася відродити стиль мислення грецьких отців Церкви (незалежно від їх належності до платонізму чи неоплатонізму). З початком XXI століття формується нова парадигма, яку Ю.Чорноморець визначає як “православна радикальна ортодоксія”, В. Грицишин як “постнеопатристику”. Фактична залежність від тих чи інших видів філософії не заважала православним теологам завжди претендувати на статус “істинної філософії”. Останнім часом ці претензії були підтримані протестантськими теологами на чолі з Дж. Мілбанком. Сформована ними течія “радикальної ортодоксії” сповідує повернення до середньовічної єдності філософії та теології, фактично наголошуючи на легітимності поглинання філософії теологією. Нагальним завданням для сучасного релігієзнавства є аналіз претензій теології на статус мета-науки у всіх конфесійних виявах – православному, католицькому, протестантському, і на широкому історичному матеріалі – від виникнення християнської теології до сучасної богословської думки.

Постановка завданням. Метою статті є комплексний аналіз претензій теології на статус мета-науки і універсального дискурсу. Цей аналіз дозволяє як прояснити сутність претензій теології на особливе місце в науковому та науково-освітньому просторі, так і здійснити контекстуалізацію цих претензій до українських умов.

Основний матеріал. Претензії теології та філософії на статус мета-науки історично коріняться у традиції платонізму. Згідно із діалогом Платона “Симпозіум” (“Бенкет”) усі істоти діляться на три класи. Вершина існуючого – це боги, які знають все, мають мудрість завдяки повноті споглядання світу ідей. Протилежне становище до богів займають прості люди, які не мають справжнього знання, але думають, що знають достатньо про все. Їх свідомість переповнена особистими гадками та поширеними в суспільстві загальними думками, які неможливо довести. Філософи займають середнє становище між звичайними людьми і богами. Вони не мають повноти істинного знання, але прагнуть до нього. Ця повнота ідеального знання називається мудрістю (“софія”), а прагнення до цієї повноти знання нагадує любовний порив. Саме тому філософи і називаються так – “ті, хто люблять мудрість”. Філософи знають, що звичайні людські гадки є обмеженими думками, істинні судження серед яких скоріше є випадковістю. Досягнення повноти життя за Платоном можливе лише у спогляданні світу ідей, але до цього споглядання розум філософів має прийти підготовлений знаннями усіх звичайних наук.

В добу ранньої патристики теологія претендує на статус мета-науки, аналогічний до філософського, оскільки саме теологи нібито мають відповідні споглядання, духовний досвід. Саме найменування “богослов” відноситься перш за все до містика, який споглядає Бога і все інше у Богові. Стосовно визнання наявності у філософів чи митців досвіду інтуїтивного знання теологи патристики не мають єдиної точки зору. Філософія

бачиться або як наближення до релігійно-теологічної істини, або як пусті фантазії. Сам задум філософії визнається правильним, але його реалізація нібито стала справою теології. Саме тому остання іменується “істинною філософією”. До кінця середньовіччя на православному Сході перемагає теорія про філософію як “пусті фантазії”, непотрібні та небезпечні для теології. На католицькому Заході філософія оцінюється як перша ступінь універсального знання, як наближення до повністю універсальної релігійно-теологічної істини. У межах раннього протестантизму торжествує різко негативна оцінка філософії, яка в XIX столітті, із перемогою ліберальної теології, змінюється на цілком позитивну. Під час наростання фундаменталізму на початку XX століття і кризи західної ідентичності в Європі, спричиненої першою світовою війною, негативна оцінка метафізичної філософії у межах протестантської неоортодоксії відроджується. Сьогодні різкі коливання від повного прийняття філософії до її повного відторгнення у протестантській теології існують у зв'язку із постмодерними теоріями. Наприклад, Д. Вейз-молодший різко засуджує постмодерну філософію за легітимізацію нескінченної гри, відмову від теорій про існування істини, схвалення суперечливих тез у якості прийнятних елементів світогляду при наявності суб'єктивного бажання. Дж. Сміт, навпаки, вважає, що постмодерна філософія надає певні світоглядні орієнтири для теорії та практики в умовах пануючих у суспільстві плюралізму, релятивізму та нігілізму. Відповідно, філософію постмодерну слід приймати не як відповідальну за цей кризовий стан суспільної свідомості, а як таку, що дозволяє суб'єкту протистояти цьому станові. Дж. Сміт намагається довести, що філософія Деріда, Ліотара і Фуко може бути використана сучасними теологами так само ефективно при творчому підході до неї, аналогічно до того, як у четвертому столітті грецькими богословами була переосмислена і застосована у якості пропедевтики до християнської теології філософія Аристотеля, Платона і Плотіна. Мало того, з філософії останніх був запозичений словник основних понять для теології. Правда у власне релігійно-богословському дискурсі ці поняття набули нових сенсів. На думку Сміта, підхід теологів до філософії Деріда, Ліотара і Фуко має бути аналогічним. Наприклад, християнські теологи цілком можуть прийняти тезу Деріда “все є тексом”, але використовувати її не для деконструкцій, а для стимулювання серйозного “прочитування” таких текстів як “світ”, “людина”, “Біблія”. Із тези Ліотара про те, що світогляд людини визнається метанаративами не обов'язково має слідувати висновок про необхідність повного звільнення від впливу усіх великих наративів. При критиці наративів про прогрес чи раціональність, які не стали панацеєю для людства, теологи мають з усією серйозністю ставитися до тих наративів, які розповідає Писання та літургія – оскільки ці останні наративи нібито є практично ефективними як зараз, так і в есхатологічній перспективі. Із тези Фуко про значення дисципліни та практики для розвитку європейської культури, Дж. Сміт пропонує робити творчий висновок про вирішальне значення навичок у становленні християнських спільнот. Без дисциплінуючих практик, які формують у особистості навички позитивної моральної поведінки, неможливе функціонування церкви як взірцевої спільноти, яка надає приклад усьому суспільству. Отже, у викладі Дж. Сміта, філософія постмодернізму виявляється корисною для церкви і теології, якщо

розуміти її як нагадування про важливі елементи біблійного та середньовічного світогляду. Відмітимо, що Дж. Сміт намагається так інтерпретувати основні ідеї постмодерністів, щоб вони стали основою для нової легітимізації претензій християнської теології на універсальну істину. Таке творче переосмислення надбань філософії постмодерну широко розповсюджене, особливо у межах теологічної герменевтики. Часто не претендуючи на універсальність власних теорій, теологи пропонують розглядати як універсально значимі хоча б християнські практики, тим самим формуючи теоретичні основи для християнського гуманізму доби постмодерну.

Претензія на узагальнення і перевершення наукового знання характерна для філософії. Звичайно така претензія пов'язана із трьома факторами.

Філософія займається світоглядними питаннями, які не під силу конкретним наукам. Наприклад, “чому існує буття, а не небуття?”; “хто така людина?”; “що було до початку часу в момент великого вибуху?”; “чи існує Бог як ідеальна основа всього?”; “у чому полягає сенс людського життя?”. Цікаво, що на такі питання дає відповідь релігія, але робить це за допомогою віри, переконань. А філософія на такі питання намагається відповісти тільки розумом. При чому розум може працювати у двох регістрах. А саме, крім звичайних роздумів, суджень, можуть у філософів ставатися певні озаріння, інсайти. Саме останні Платон, скоріше за все, сприймав як споглядання. Такі інсайти трапляються і у науковців, але у філософів вони мають велике значення, оскільки саме ці інсайти визначають тип філософського світогляду, який є у окремого філософа (Анрі Бергсон). Намагаючись розумом дати відповіді на згадані світоглядні питання, філософ формує власні гіпотези, які повинні бути всебічно аргументованими. Також філософ спростовує гіпотези інших філософів, що суперечать його власним, протистойть релігійним, міфологічним, ідеологічним відповідям на світоглядні питання. Критичне мислення полягає також у тому, що філософ сумнівається навіть у власних гіпотетичних відповідях на світоглядні питання, знову і знову починає мислити “з самого початку” (Мартін Гайдеггер). Філософія перш за все – це ризик мислити самотійно, без опори на загальноприйняті в суспільстві думки.

Філософія претендує на перевищення наукового знання ще й тому, що намагається надати філософську методологію для наук, як природничих, так і гуманітарних. Одним із світоглядних загальних питань, якими займається філософія є наступне: “Що таке свідомість?”. Мераб Мамардашвілі у розмові із Олександром Пятигорським визнає, що усе своє життя намагався дати вичерпну відповідь на це питання. Звичайно, що від цього питання походять такі важливі питання як: “Що таке методологічно правильне наукове мислення?” (це питання цікавило найбільше І. Канта, Р. Декарта, Е. Гусерля, але інші філософи звичайно приділяли йому велику увагу у власній творчості); “Як відбуваються розвиток наукового знання?” (Т. Кун, І. Лакатос); “Якою повинна бути сучасна наукова мова?” (Б. Рассел). Цікаво, що навіть філософи-позитивісти, які заперечували здатність філософії відповідати на світоглядні запитання універсального характеру, вважали, що філософія може і повинна бути методологічною основою для наукового мислення у

гуманітарних та природничих науках. Разом із тим, все більшу роль грає не лише вміння методично і критично мислити, але й здатність до творчого мислення і творчого пошуку. Філософія, поруч із мистецтвом, тренує мислення особистості до такого роду випробувань, і тому філософи часто успішні там, де потрібним є творче мислення, відкритість до нового.

Предметом філософії є відношення “людина – світ”, при чому для філософії людина – це представник живого світу, що подолав залежність від інстинктів та творить власну історію за допомогою розуму і свободи, а світ – це природа та створений попередніми поколіннями штучний світ соціуму. Також людина у цьому відношенні “людина – світ” – це індивід, із його власними трагедіями та досягненнями, який “закинутий у світ” сірості та повсякденності, але прагне до чого більшого та кращого. Чи роблять філософи акцент на родових якостях людини, чи зосереджують увагу на її особистих рисах (як це роблять екзистенціалісти), філософія вчить людину долати власну обмеженість, досягати більшого. Адже у самій структурі як людської природи, так і людської особистості, закладено подолання обмежень. Людина як родова істота (як барон Мюнхаузен у відомій історії) витягує себе із царства природи. Аналогічно особистість творить те, на що, здавалося б, не була здатна. Змінюючи себе, людина активно трансформує світ навколо себе. Звичайно, великі досягнення цивілізації мають власну негативну сторону, оскільки людина часто є відчуженою від себе. Це проявляється не лише у тому, що замість реалізації власних бажань, існує необхідність працювати. Усе більше людина потрапляє у залежність від штучно створеного світу соціальних мереж, надмірного споживацтва, соціальної статусності. Філософія повертає людину їй самій, вказуючи на те, якими є оптимальні моделі відносин “людина–світ” як взагалі, так і конкретних обставинах життя особистості.

Аналогічними є претензії теології доби модерну і постмодерну. Перш за все теологи підкреслюють, що релігія дає відповіді на усі основні світоглядні питання. Теологія є осмисленим вираженням цих відповідей та їх теоретичним обґрунтуванням. Згідно із теологами, людина є істотою, якій властиве прагнення до нескінченного щастя та абсолютної істини, що і проявляється у філософії. Але ці прагнення задовольняє релігія як певний дарунок, а не сама людина та її творчий пошук. Людська ідентичність найбільш рельєфно проявляється у здатності ставити світоглядні питання, шукати на них відповіді, формувати гіпотези, що відповідали б на ці запити. Релігія – це відповіді, які нібито не є гіпотетичними, а знанням, у істинності якого можна впевнитися у персональному духовному досвіді. Відповідно, теологи беруть на себе певний ризик умовно вільного мислення, в якому догми грають другорядну роль. Духовний досвід теолога та нормативний духовний досвід спільноти, до якої він належить, мають пріоритетне значення для сучасної теологічної думки. Теологи уподібнюють власний дискурс до експериментальної фізики Нового часу, але у дійсності ця аналогія має значно більш обмежене значення. А саме, не усі в одних і тих же умовах отримують один і той же духовний досвід. А тому об’єктивно сучасна теологія подібна до психології, а не до фізики. Легітимізація теології через духовний досвід, у якому отримуються відповіді на основні світоглядні питання була дуже популярною у теології XIX і XX століть. На початку XXI

століття посилення на духовний досвід залишається розповсюдженими, при чому досвід пов'язується із генезою екзистенції, із становленням суб'єкта через переживання впливу з боку нескінченного Бога.

Також як філософія намагається стати над окремими науками як універсальний науковий і методологічний дискурс, так само теологія претендує на роль судді для філософських теорій. Наприклад, сучасний впливовий протестантський теолог Дж. Мілбанк доводить, що розмежування між теологією та філософією, релігійним та світським дискурсом є модерним винаходом, який не має під собою жодних об'єктивних підстав. Адже не тільки світоглядні питання, які ставлять перед собою філософи і теологи є тотожними. На думку Мілбанка у філософії та теології приріст знання відбувається однаково за допомогою "цілісного розуму". Останній англіканський теолог розуміє як єдність споглядання і розуміння, розвиваючи теорію Гамана про розум. Тотожність інтуїтивного розуму, "споглядальної віри", "духовних відчуттів" забезпечується тим, що ці концепти описують одну реальність, щось на кшталт платонівського "нуса". Звичайно, що саме твердження про існування такого розуму є у значній мірі метафізичним положенням, у яке потрібно вірити. Такий утопічний фундамент для теології не може бути серйозною основою для претензій на статус універсального дискурсу, з точки зору якого можна судити про філософію та гуманітарні науки. Звернімо увагу також на той факт, що теологія не може бути критичною інстанцією для точних і природничих наук. Для останніх теологія не може надати жодної методології наукового пошуку. Сучасна теологія завжди судить про наукову картину світу, як вона дана у філософських узагальненнях. Навіть якщо мова йде про етичні проблеми, які виникають у сучасній науці, філософія завжди є посередником між точними і природничими науками і теологією. Дж. Мілбанк визнає, що безпосередньо теологія може судити про теорії тих наук, що вийшли із філософського знання – як то соціологія чи політологія. Сам Мілбанк написав знамениту працю "Теологія і соціальна теорія", у якій намагається довести, що усі соціологічні теорії сучасності є квазітеологічними побудовами, що покликані відповісти на світоглядні питання. При цьому відповіді, які надають соціологічні теорії, нібито мають прийматися на віру так само як і теологічні концепції. Намагання теології виступити додатково щодо філософії інстанцією оцінки наукової картини світу ґрунтується на претензії релігії на статус виключного носія моральної свідомості. Релігійні лідери та теологи активно відстоюють тезу, що автономний людський розум не може бути джерелом моральних істин через власну обмеженість, упередженість, тощо. На думку теологів, лише об'єктивно дана у традиції мораль, відрефлексована у теології, може бути основою для моральних оцінок проблем, що виникають у зв'язку із розвитком сучасної науки. Також і для наукових теорій, які важко узгоджуються із традиційним релігійним світоглядом (наприклад, для теорії еволюції) шукають філософські засади, які нібито є визначальними для цих теорій. І після такого інтелектуального пошуку предметом богословської дискусії вже стають філософські засади теорій, а не вони самі.

Аналогічною до філософії сучасна теологія є і у власному антропоцентризмі. Людина як особистість, людина як істота, що

спілкується – ось що є головним предметом для теологічної рефлексії. Бог осмислюється у сучасній теології не сам по собі, а у його відношенні до людини. Предметом розмірковувань є спосіб даності Бога для особистості, яка “піднялася над людською природою”, реалізувала покликання до трансценденції, отримала духовний досвід. Від сучасних теологів можна почути радикальні твердження про те, що якщо Бог не даний суб’єкту в чуттєвих переживаннях, то він не існує (Дж. Манусакіс). Бурхливо розвивається феноменологія релігійного досвіду, покликана довести, що Бог переживається особистістю безпосередньо і очевидно. Розвиток особистості теологами постулюється як головна практична мета релігії та теології. Згідно із теологами людина як розумна і вільна особистість витягує саму себе із царства природної необхідності, із царства інстинктів та бажань, у царство духовно-релігійної діяльності (І.Зізіулас). Таким чином, теологія в усьому уподібнюється до філософії від самого сенсу цієї науки до її значення для особистості.

Філософія, зосереджуючи увагу на основних світоглядних проблемах, є не лише видом світогляду і способом життя, культивує певне розважливе ставлення до основних людських проблем, яке давні називали “мудрістю”. Філософія намагається відповідати на конкретні запитання за допомогою творення конкретних філософських дисциплін. Так, у XX столітті активно розвивалася онтологія, яка відповідала на питання про загальне та особисте буття. Завжди філософи значну увагу приділяли гносеології, тобто дисципліні, яка відповідає на питання “як можливе істинне знання?” та епістемології (яка відповідає на більш конкретне питання – “як можливе істинне наукове знання?”). Цим філософським дисциплінам допомагає логіка як наука про формально правильне мислення. Все більш важливою стає етика як філософське вчення про норми людської поведінки, бажані для особистості чесноти, етос, імперативи моралі. Е. Левінас навіть вважав, що саме етика, а не онтологія чи гносеологія має бути “першою філософією”. Повнота людського життя не можлива без поцінування прекрасного та величного, а тому важливою частиною філософії є естетика. На її основі виникла також ціла нова дисципліна “філософія творчості” (Б. Новіков). Все більшого значення набуває філософська антропологія, а київські автори (Н. Хамітов, С. Крилова) навіть пропонують вважати її мета-антропологією, як центральною і першою філософської дисципліною. Сучасна соціальна дійсність стає все більш складною, і нова соціальність, як би її не називали (постіндустріальне суспільство, комунікативне суспільство, суспільство знань тощо), вимагає розвитку соціальної філософії (В. Андрущенко). Також активно розвиваються, особливо на Заході, такі дисципліни як філософія права, філософія релігії, філософія техніки, тощо. Це показує, що філософів цікавить весь спосіб людського буття у його відношенні до світу.

Аналогічно розвивається і теологія, яка включає у себе усе більшу кількість конкретних дисциплін. Особливо активно розвиваються прикладні види теології. Яскравим прикладом може слугувати теологія місії, яка розпочинається думками про діяльність Бога як Трійці та завершується теоріями про взаємодію із культурою постмодерного міста. Або політична теологія, яка покликана надати цілісну теорію впливу християн на соціум безпосередньо через діяльність у політичній сфері.

Усвідомлюючи, що неможливо дати кінцеві відповіді на усі світоглядні питання, сучасні філософи активно займаються критичним аналізом попередніх та сучасних філософських систем та ідей. Постмодерна критика метанаративів (популярних у суспільстві розповідей про прогрес, світле майбутнє, всесилля науки тощо), привела філософів і до сумнівів у можливостях філософії взагалі. Окремі філософи бачать у філософії лише моралізаторство і різновид літературної творчості, що був покликаний обслуговувати певні суспільні запити.

Так само певна самокритика характерна і для сучасної теології. А саме, богослови сумніваються не лише у можливостях систематичної теології, а і у основоположеннях християнського віровчення. Серед біблеїстів, особливо у Німеччині, зустрічаються навіть богослови-атеїсти, які дійшли до таких переконань через критичний аналіз текстів. Є теологи, які відмовляються від релігії на користь атеїстичного світогляду із міркувань принципово порядку.

Висновки. В цілому проведений аналіз дозволяє констатувати, що теологія у її претензії на статус мета-науки та універсального дискурсу в усьому слідує за філософією. Залежність теологічних концепцій від філософських особливо яскраво проявляється у тому, що теологія не пропонує власного погляду на науковий світогляд, а цілком і повністю залежить від філософії. Також не існує “теології науки”, хоча існує філософія науки. Претензії філософії на роль особливого світогляду ґрунтуються на самотійності мислення, у той час як самотійна діяльність теолога як релігійного суб’єкту завжди обмежена його залежністю від конкретної релігійної традиції. Саме тому розвиток духовної освіти буде зумовлюватися здатністю теології до діалогу, в тому числі до такого діалогу, в якому її статус мета-науки буде ставитися під сумнів. Сьогодні саме від ступеня відкритості теологів до діалогу залежить подальше визнання богослов’я як науки та освітньої дисципліни. Самозамикання теологів у власних уявленнях про свою роль відносно філософії, гуманітарних та природничих наук може привести лише до втрати духовною освітою власних авторитету і значимості.

Список використаних джерел:

1. Грицишин, В 2017. *‘Православна думка доби постмодерну: філософсько-релігієзнавчий аналіз’*. Дисертація кандидата наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ, 180 с.
2. Громадка, Й 1993. *‘Перелом в протестантской теологии’*, Москва: Прогресс, Культура, 192 с.
3. Желнов, М 1971. *‘Критика гносеологии современного неотомизма’*, Москва: МГУ, 359 с.
4. Жильсон, Э 2004. *‘Избранное: Христианская философия’*, Москва: РОСПЭН, 704 с.
5. Жильсон, Э 1995. *‘Философ и теология’*, Москва: Гносис, 192 с.
6. Милбанк, Дж 2008. *‘Политическая теология и новая наука политики’*, Логос, Москва, № 4 (67), с. 33–54.
7. Чорноморець, Ю 2012. *‘Новітні тенденції у православній теології’*, Інтелект. Особистість. Цивілізація, Донецьк: ДонНУЕТ, Вип. 10, с. 177–185.
8. Христокін, Г 2008. *‘Неопатристика як парадигма сучасної православної теології’*, Українське релігієзнавство, Київ: Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України, № 43, с. 61–69.
9. Христокін, Г 2006. *‘Філософія грецької патристики як східно-християнський*

неоплатонізм', *Практична філософія*, № 2 (20), с. 180–189.

References:

1. Gricishin, V 2017. *'Pravoslavna dumka dobi postmodernu: filosofsko-religiyeznachij analiz (Orthodox thought of the postmodern era: philosophical and religious analysis)'*. Disertaciya kandidata nauk, Nacionalnij pedagogichnij universitet im. M. P. Dragomanova, Kiyiv, 180 s.
2. Gromadka, J 1993. *'Perelom v protestantskoj teologii (The turning point in Protestant theology)'*, Moskva: Progress, Kultura, 192 s.
3. Zhelnov, M 1971. *'Kritika gnoseologii sovremennogo neotomizma (Criticism of the epistemology of modern neo-Thomism)'*, Moskva: MGU, 359 s.
4. Zhilson, E 2004. *'Izbrannoe: Hristianskaya filosofiya (Selected Works: Christian Philosophy)'*, Moskva: ROSPEN, 704 s.
5. Zhilson, E 1995. *'Filosof i teologiya (Philosopher and Theology)'*, Moskva: Gnosis, 192 s.
6. Milbank, Dzh 2008. *'Politicheskaya teologiya i novaya nauka politiki (Political Theology and the New Science of Politics)'*, Logos, Moskva, № 4 (67), s. 33–54.
7. Chornomorec, Yu 2012. *'Novitni tendenciyi u pravoslavnij teologii (Latest trends in Orthodox theology)'*, *Intelekt. Osobistist. Civilizaciya*, Doneck: DonNUET, Vip. 10, s. 177–185.
8. Hristokin, G 2008. *'Neopatrystika yak paradigma suchasnoyi pravoslavnoyi teologii (Neopatristics as a paradigm of modern Orthodox theology)'*, *Ukrayinske religiyeznaustvo*, Kiyiv: Institut filosofiyi im. G. S. Skovorodi NAN Ukrayini, № 43, s. 61–69.
9. Hristokin, G 2006. *'Filosofiya greckoyi patrystiki yak shidno-hristiyanskij neoplatonizm (Philosophy of Greek Patristics as Eastern Christian Neoplatonism)'*, *Praktichna filosofiya*, № 2 (20), s. 180–189.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.25(7-8)-8

УДК 27-47:[27:124.4]

СЛУЖІННЯ ТА ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНА МІСІЯ ЦЕРКВИ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСНОВ СОЦІАЛЬНОГО ІДЕАЛУ

THE SERVICE AND EDUCATIONAL MISSION OF THE CHURCH IN
MODERN SOCIETY AS A FACTOR OF FORMING THE
FUNDAMENTALS OF THE SOCIAL IDEAL

А. О. Кислий

Актуальність теми дослідження. Руйнування соціальних ідеалів, що домінували у минулому, актуалізували проблему переосмислення соціальної ролі Християнської церкви. Її розгляд у світській та релігійній сферах зумовлений як світоглядною кризою, так і пошуком надійних основ соціального ідеалу для інтеграції та визначення можливих шляхів

Urgency of the research. The destruction of social ideals that dominated in the past has highlighted the problem of rethinking the social role of the Christian Church. Its consideration in the secular and religious spheres is determined both by the worldview crisis and by the search for reliable foundations of the social ideal for integration and determination of possible ways of

духовно-морального розвитку сучасного суспільства.

Постановка проблеми. Тема участі Церкви у формуванні суспільних ідеалів в нинішньому світі, як і у попередні століття, залишається не менш дискусійною. На тлі різних богословських, релігієзнавчих і науково-популярних публікацій, присвячених її діяльності, відчувається нестача ґрунтовних досліджень християнської думки в осмисленні цілісного розуміння просвітницько-виховної місії Церкви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими для дослідження є роботи сучасних авторів, які здійснюють переосмислення християнської місіології відповідно до євангельських традицій та пошук її нових просвітницьких перспектив в теперішньому суспільстві. Для вітчизняної релігієзнавчої науки цінними є праці В. Бондаренка, А. Кислого, С. Саннікова, Р. Соловія В. Хромця М. Черенкова, Ю. Чорноморця.

Постановка завдання. Метою дослідження є аналіз соціального служіння та просвітницько-виховної місії Церкви у сучасному суспільстві, а також їх вплив на формування ціннісних основ соціального ідеалу.

Виклад основного матеріалу. Церква, маючи багатий досвід роботи у суспільному середовищі, намагається не лише служити людству, реалізуючи своє покликання, а й виконувати просвітницько-виховну місію, яка є унікальною за значенням, змістом і формами вияву. Поступовий розвиток сучасної богословської думки і релігійної філософії відбувається під впливом розуміння причетності Церкви до нинішніх пріоритетів суспільного буття як певного духовно-морального арбітра. Складність питання впливу християнства на формування ціннісних основ суспільного ідеалу полягає у конфесійних особливостях позиціонування церков в

spiritual and moral development of modern society.

Target setting. The topic of the Church's participation in the formation of social ideals in today's world, as in previous centuries, remains no less controversial. Against the background of various theological, religious and popular science publications devoted to its activities, there is a lack of thorough research of Christian thought in understanding the holistic understanding of the educational mission of the Church.

Actual scientific researches and issues analysis. It is important for research the works of modern authors who rethink Christian missiology in accordance with evangelical traditions and the search for its new enlightenment perspectives in today's society. The works of V. Bondarenko, A. Kyslyi, S. Sannikov, R. Soloviy, V. Khromets, M. Cherenkov, and Y. Chornomorets are valuable for domestic religious studies.

The research objective. The purpose of the study is to analyze the social service and educational mission of the Church in modern society, as well as their impact on the formation of the value foundations of the social ideal.

The statement of basic materials. The Church, having a rich experience of work in the social environment, tries not only to serve humanity, realizing its vocation, but also to fulfill the educational mission, which is unique in meaning, content and forms of expression. The gradual development of modern theological thought and religious philosophy is influenced by the understanding of the Church's involvement in the current priorities of social life as a certain spiritual and moral arbiter. The complexity of the question of the influence of Christianity on the formation of the value bases of the social ideal lies in the confessional features of the positioning of churches in a globalized world.

глобалізованому світі.

Висновки. *Суспільне служіння та просвітницько-виховна місія Церкви пов'язана із змінами суспільної ситуації і постійним пошуком нових шляхів встановлення діалогу з парафіянами та світською сферою. Християнство, володіючи потужним арсеналом істин, орієнтує свою місію на духовно-моральне оздоровлення людей і суспільного життя, визначаючи ціннісні основи суспільного ідеалу.*

Ключові слова: *соціальне служіння, місія, просвітницько-виховна місія Церкви, суспільний ідеал, богословська освіта, сучасна християнська думка.*

Conclusions. *The public service and educational mission of the Church are associated with changes in the social situation and the constant search for new ways to establish dialogue with parishioners and the secular sphere. Christianity, possessing a powerful arsenal of truths, focuses its mission on the spiritual and moral healing of people and social life, determining the values of the social ideal.*

Keywords: *social service, mission, educational mission of the Church, social ideal, theological education, modern Christian thought.*

Актуальність теми дослідження визначається серйозними трансформаціями, що відбуваються в духовній сфері сучасного суспільства. Початок нового тисячоліття виявився часом кардинальних соціальних, економічних, політичних та культурних змін, що зумовили необхідність пошуку надійних цілепокладаючих основ життєдіяльності людини та суспільства. Зростання можливостей окремої особи створює передумови для найважливішої справи усієї людської історії – формування соціального ідеалу та визначення ролі ціннісних систем та морально-світоглядних орієнтирів у новій соціокультурній ситуації. Прагнення визначити можливі шляхи духовного розвитку суспільства актуалізували проблему ролі християнської релігії та Церкви у формуванні суспільного буття, особистісного самовизначення та соціокультурного цілепокладання. У суспільній думці відбувається рішучий поворот у бік пошуку духовних начал і шляхів життя у глибоко метафізичних істинах.

Постановка проблеми. Формування нових суспільних ідеалів в сучасному світі зумовлює духовний та ціннісний конфлікт. Тема ролі християнства та Церкви у розвитку суспільства сьогодні, як і у попередні століття, залишається не менш актуальною та дискусійною як у світській, так і в релігійних сферах. Це свідчить про те, що християнська Церква була і залишається одним із найвпливовіших суспільних інститутів. Поряд з тим сучасні глобалізаційні процеси, кардинальні зміни, що відбуваються в духовному житті особистості, суперечливі процеси релігійного відродження, посилили вимоги до суспільної ролі Церкви. Маючи багатий досвід роботи у суспільному середовищі, вона намагається не лише служити людству, реалізуючи свої покликання, але й виконувати просвітницько-виховну місію, яка є унікальною за значенням, змістом і формами вияву у формуванні суспільних ідеалів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасними авторитетними дослідженнями місії християнської церкви серед європейських та вітчизняних християнських мислителів і релігієзнавців є роботи Р. Ахонен, Д. Бош, С. Іванов, Д. Йорк, В. Карвер, М. Келлер, І. Мейєндорф, К. Райт, О. Смит, І. Стамуліс, Р. Такер, Р. Хедланд,

Г. Шварц, О. Шмеман тощо. Вони здійснюють переосмислення християнської місіології відповідно до євангельських традицій та пошук її нових перспектив в сучасному плюралістичному світі, базуючись на зверненні до Біблії як місії Бога. Заслужують на увагу праці провідних богословів, істориків, релігієзнавців та філософів В. Бондаренка, В. Горбенка, Р. Загидуліна, А. Кислого, А. Пузиніна, І. Русіна, С. Саннікова, В. Станкевича, К. Тетерятникова, Р. Ткаченка, В. Хромця, М. Черенкова, Ю. Чорноморця, Р. Соловія та ін.

З концептуального погляду важливе значення для дослідження має робота доктора богослов'я П. Пеннера "Навчіть всі народи", яка по своїй суті є фактом і закликом до нового місіонерського мислення. Його ефективним інструментом автор вважає вдосконалення, розвиток і відтворення системи богословської освіти в умовах місіонерської ситуації, що виникла на початку третього тисячоліття. Важливість для вітчизняної академічної науки та українського суспільства даної роботи полягає в тому, що автор намагається окреслити тенденції розвитку богословської освіти як місії на пострадянському просторі та її вплив на формування суспільства. Місія богословської освіти розуміється як велике доручення Ісуса християнам у пошуку учнівства. Під час навчання і виховання учні здобувають не тільки певні інтелектуальні і моральні чесноти, а й пізнають Добро як ціле, що відображає божественне начало. Біблійна історія є підтвердженням важливості концепції місії Бога як головної основи для всієї системи релігійної освіти, що є необхідною умовою нових стратегій місіонерської роботи для християнських церков [6].

Постановка завдання. Метою дослідження є комплексний аналіз соціального служіння та просвітницько-виховної місії Церкви у сучасному суспільстві. На особливу увагу заслуговує оцінка факторів впливу місії Церкви на формування ціннісних основ соціального ідеалу, що розвиваються під впливом розуміння діяльності Церкви як певного морально-духовного арбітра у всіх сферах суспільного життя. Результатом просвітницько-виховної терапії вбачається формування нової соціальності, заснованої на християнських ідеалах та цінностях.

У сучасних християнських мислителів визріває думка про місійне покликання церковного служіння, релігійної (богословської) освіти та виховання у всіх їх відомих формах. Грецький біблеїст, професор П. Васіліадіс, досліджуючи місію Церкви, головний акцент робить на богословську освіту. Він вважає, що для забезпечення ґрунтового, послідовного, дієвого, результативного й істинного служіння на місцевому та світовому рівні потрібний широкий розвиток і вдосконалення богословської освіти, для відстоювання важливості богослов'я для вчених, Церкви і суспільства взагалі [1].

Основний матеріал. Ціннісний зміст служіння та просвітницько-виховної місії закладений у словах Ісуса Христа: "Тож ідіть, і навчіть всі народи, хрестячи їх в ім'я Отця і Сина і Святого Духа, навчаючи їх зберігати все те, що Я вам заповів і ото, Я перебуватиму з вами повсякденно аж до кінця віку! Амінь" Мт. 28: 18-20. Запрошення Ісуса слідувати за ним є завданням для учнів – передати суть свого учення всім людям. Заповідана Христом місія Церкви полягає в тому, щоб насаджувати і плекати в душі людини почуття і усвідомлення того, що

кожен є членом Церкви Христової й тому слугою всіх людей. Тому найголовніший обов'язок Церкви – готувати християн як священство, так і мирян до учительської школи життя.

Беззаперечні успіхи у виконанні просвітницько-виховної місії мають протестантські церкви. Р. Соловій в своїй роботі “Виникаюча церква”, досліджуючи ключові проблеми сучасного християнського богослов'я, стверджує, що в умовах постмодерну змінюється сама концепція “місіонерської церкви”. Тобто “християнська місія розглядається не як один із багатьох видів діяльності Церкви, а як фундаментальна причина її існування” [6, с. 76-77]. Для підтвердження своїх слів він використовує роботи Ю. Мольтмана, який вважає, що богослови вносять суттєві корективи в еклезіологію, доводячи, що не Церква має місію, місія не походить від Церкви, а навпаки – місія Христа створює Церкву. Церква служить та проповідує не лише для просвітлення християн і зміцнення їхньої віри, а охоплює всі її види діяльності, щоб донести Слово Боже до всіх, в тому числі невіруючих [12].

Серед християнських мислителів, які глибоко усвідомили необхідність пошуку нових шляхів служіння та сповіщення Євангелія у сучасному плюралістичному світі, на особливу увагу заслуговує англійський місіолог Л. Ньюбігін. Він підкреслює, що нині християнське богослужіння, просвітництво та служіння не можна розглядати як релігійну діяльність всієї громади. Церква змушена дедалі більше визначатись як теоретично, так і на практиці як орган, відмінний від спільноти в цілому, і тому розмірковувати над власною природою. Дійсною є лише Церква в місії. Сьогодні церква, яка не є місією спільно з іншими церквами не може називатися Церквою, адже місія це не те, чим Церква займається, це – її сутність [13].

Християнські церкви, які представлені в усьому світі, стоять перед викликом зустрічі не лише з новими людьми, народами, релігіями, традиціями, переконаннями, а з єдиним і глибоко розцерковленим світом. І ця реальність незаперечно потребує сьогочасної богословської і духовної відповіді. Повторення та використання старих методів місії як вищості християнської цивілізації щодо представників всіх народів і культур неможливе через потужні світські тенденції сучасного світу, з якими потрібно рахуватися. Нові стратегії просвітницько-виховної місії Церкви повинні зробити її ефективною у формуванні ціннісних основ соціального ідеалу. Пошуки останнього привели теологію до трактування місіонерства не як окремого аспекту діяльності Церкви, а скоріше як здійснення діяльності Бога.

Під впливом протестантизму формується місіологія Католицької церкви, що виражена, головним чином, в документах Другого Ватиканського собору. Його головною темою якраз і було виявлення завдань і місця “церкви в сучасному світі”. Істотні зміни в світі в XX столітті привели до явного відставання Церкви від потреб суспільного розвитку, втрати авторитету і соціального престижу. В таких реаліях Католицька церква бере курс на “оновлення”, щоб довести і продемонструвати світу те, що вона адекватно оцінює, розуміє і приймає його в новій якості з усіма наболілими і актуальними проблемами і протиріччями.

Місія розуміється католицькими теологами переважно як євангелізація, що спрямована на наповнення “євангельським духом” всіх сфер суспільного та особистого життя людей. Починаючи від папи Івана Павла II, Ватикан приділяє значну увагу “глобальній євангелізації світу” як відродження відкритості й діалогу зі світом. Він претендує на те, щоб бути моральним куратором суспільства, не тільки займатися підготовкою ціннісних аспектів суспільного буття, а й прямо санкціонувати різні соціальні програми. Безсумнівно, вважає Д. Макгавран, що євангельська місіологія здебільшого узгоджується з католицькою позицією, і її головна мета визначається як служіння проповіді, учнівства і творення церковних громад [11, с. 204].

Не можна оминати й питання про співвідношення Церкви і держави, що для сучасної людини, здається, практично не існує, адже нинішнє становище релігій в демократичній державі є юридично визначеним для розгортання роботи Церкви, в першу чергу, вчительства та виховання людей. У вітчизняному середовищі, що до цього часу не оговталось від впливу протиприродного досвіду, духовно страшною карикатурою “квазіатеїстичного експерименту”, лише формується простір для діяльності християнських церков. Постійно діловий компроміс як плата за видимість симфонії у державно-церковних відносинах вимагає від Церкви ідейно й технічно пристосовуватися до поточних умов соціального життя, створених державами на пострадянському ґрунті. Перспективним у служінні і просвітництві бачиться діяльність Православної церкви, яка за об’єктивних умов, незважаючи на свою історичну ослабленість, не піддається песимізму і продовжує в певній мірі виявляти смиренну турботу про людину.

Похвальні, хоч і рудиментарні, спроби Руської Православної Церкви визначити соціальні принципи вселенськості власної місії як проповіді для пробудження віри відображено в документах: “Основи соціальної концепції” (2000 р.) та “Концепція місіонерської діяльності” (2007 р.). В останній визначається, що місія властива самій природі Єдиної Святої Соборної і Апостольської Церкви. Вона спрямована на порятунок кожної людини і полягає у проголошенні Благості вісті всьому світу: “Ідіть по цілому світові та всьому створінню Євангеліє проповідуйте” (Мк. 16, 15) [4]. Відзначається, що повнота РПЦ протягом тривалого історичного періоду на канонічній території Московського Патріархату і за її межами є лише тоді, коли Церква існує для інших. Таким чином, фундаментальним предметом богословських і церковно-соціальних питань є ті сторони життя держав і суспільств, які пов’язані з Російською Федерацією та російським народом. РПЦ на чолі з патріархом Кирилом займає агресивну антизахідну світоглядну позицію та сприяє активному поширенню державної політики “Русского мира” як особливого шляху Росії. Така політична ідеологія спрямована на місію з метою просвітництва народів, використовуючи жорсткі методи, які ведуть до викривлення християнських норм поведінки та взаємин у спільноті, віддаляється від Євангелія і стає шкідливою для соціуму і людини. Це дає можливість краще зрозуміти роль Московського патріархату в підтримці російської агресії у світі.

Сьогодні освічені православні богослови, священники та миряни переважно схвально сприймають документи, ухвалені на Великому і

Святому Соборі Православної Церкви (2016 р.), серед яких “Місія православної церкви в сучасному світі”, а також “За життя світу. На шляху до соціального етосу православної церкви” (2020 р.), який покликаний “надати критерії та орієнтири соціальної відповідальності Православної церкви перед викликами та перспективами сучасного світу, не нехтуючи при цьому позитивним потенціалом та перспективами сучасної цивілізації” [8]. Прийняття подібного документа було вкрай необхідно вже на рівні всієї повноти Православної церкви. Відповідь на питання, які ставить перед Церквою сучасне життя, можна було дати тільки за допомогою консолідації духовних та інтелектуальних сил всіх помісних церков. Але, як показує досвід, розуміння сучасної соціальної дійсності в різних церквах було і залишається розбіжним. Константинопольський і Московський патріархати по-різному дивляться на багато явищ суспільного життя і дають їм різну богословську оцінку. Розрив Московського патріархату у євхаристійному спілкуванні з Константинополем, формально причиною якого було надання Православній Церкві в Україні томосу про автокефалію, почав формуватися вже за багато десятиліть до цього і показує суттєві розходження не лише в соціальних питаннях. Вони зафіксовані в різних церковних документах і ставлять під загрозу можливість збереження єдності православ'я. РПЦ як і політична еліта Російської Федерації вкрай негативно сприймає останні документи Патріарха Варфоломія. Відомий державний та релігійний діяч, науковець А. Щіпков вважає такі ініціативи патріарха “греко-протестантською ліберальною модерністською ідеологією і реформізмом”. Вони, на його думку, полягають у вбудовуванні богословської освіти, церковного життя, християнських цінностей, істин та ідеалів в сферу секулярної економіки послуг, тобто підпорядкування законам виробництва, споживання і обміну [9].

Провідний православний філософ і богослов, професор Христос Яннарас, визначаючи фактичне полонення православного богослов'я західними категоріями мислення, вважає, що “християнські церкви і конфесії відіграють в посткомуністичній Європі маргінальну роль. Навіть у релігійно активних народів їх релігійність зводиться до суто приватних сторін життя. Вони черпають з релігії особисті “переконавання” і етику індивідуальної поведінки, але не зміст і порядок своїх потреб” [10]. Христос Яннарас занепокоєний тим, що повсякденне життя людини цілковито визначається ідеями, які диктує панівна культура споживачів. І разом з тим церкви, зорієнтувавшись в нових умовах сьогодення, “модернізують” свою культову практику, але не створюють такого духовно-ціннісного продукту, що міг би сприяти соціальному розвитку і формуванню універсального світогляду, який би став творчим стимулом для різного роду політичних, соціальних і виробничих відносин, мистецтва та більш тісного спілкування між людьми. Церква повинна розуміти сучасну антропологічну деградацію, яка підживлюється ілюзією, що всі труднощі можна вирішити, користуючись тими ж критеріями і методами, якими досягалися успіхи раніше. Тому повернення до старих єпархіальних та парафіяльних форм організації життя людини не матиме перспектив для церковного буття. Ні ідеологія, ні мораль, ні страх, а лише соціальний розвиток повинен стати

домінантою для вироблення соціального ідеалу, побудованого на відносинах живого спілкування. Щоб парафія і єпархія стали місцем об'єднання та спілкування особистостей, потрібна радикальна зміна еклезіологічних поглядів переважної частини християнського світу. В цих питаннях Православна церква може органічно використовувати досвід Римо-католицької та протестантських церков. Але слід зрозуміти, що ніякі плани, ні тим більше форсування подій, не дозволить ні православним, ні римо-католикам, ні протестантам відкинути свої принципи, для встановлення і історичного закріплення яких були потрібні століття [10].

Відродження місії Православної церкви відбувається в атмосфері, що сприяє здоровій науково-богословській дискусії з найбільш актуальних питань сучасного церковного та суспільного життя. Фундамент богослов'я, життя і місії Церкви закладає духовно-релігійна освіта, що спрямована на введення в обіг основних досягнень сучасної світової вченості. Використання навчально-виховних методик та методологічних праць, створених на перетині XIX-XX сторіч, робить православну просвітницько-виховну місію неконкурентною з напрацюваннями протестантських, католицьких і світських вчених. Ефективність просвітницько-виховної місії Церкви прямо залежить від використання сучасних інноваційних досягнень у підготовці своїх послідовників для служіння суспільству, демонструючи і словом, і ділом своє покликання [8, с. 76].

Головною перешкодою на шляху повернення довіри до Православної церкви, на думку І. Майєндорфа, є суттєва неузгодженість між вченням про Церкву і тією реальністю її життя, яка очевидна як для християн, так і для людей інших світоглядних переконань. Демонструючи свій опір нав'язуванню західної парадигми, православ'я розвивається, мимоволі переймаючи досвід західної політики і економіки, заснованої на багатовіковій вкоріненості суспільства в протестантській етиці [5]. При цьому спроби внести щось свіже у духовні начала життя, в деякому сенсі оновити християнське вчення, рішуче відкидається як спотворення християнської істини.

У цілому в суспільстві, де досить помітна моральна невизначеність, безформність, безособовість, бути членом Церкви – велика відповідальність, що показує особистий характер виконання християнських зобов'язань. Тому сучасна людина не зовсім бажає приймати весь християнський досвід відомий людству вже дві тисячі років. Особа, усвідомлюючи себе вільною, активною, сильною, творчою сприймає християнство як абстрактно-філософську теорію життя, яку можна переробляти на свій смак, уникати обмежень і заборон, намагається пристосовувати християнські ідеали на свій розсуд, віднайти у християнстві те краще, що можна використати у власній життєдіяльності. Але так не має бути, коли хтось намагається зробити християнство більш простим, зрозумілим, доступним, зручним та посильним для себе, при цьому не порушуючи власних звичок і переконань. І це, почасти, не зрозуміло тому, хто всім своїм розвитком, освітою і самим життям зріднився з істинами християнства, кому нелегко відмовитися від звичного складу мислення і звичних ідеалів.

Тому для Церкви безкомпромісним є підготовка таких послідовників, які зможуть продовжити християнську місію служіння людям. Принципово важливу роль в цій царині відіграє релігійна (богословська) освіта, адже інтелектуальний дефіцит, спричинений суттєвими змінами усіх сфер життя, вимагає переосмислення основних шляхів духовно-морального розвитку суспільства. При таких умовах природно, що питання інтерпретації служіння і просвітницької місії Церкви окреслюється під кутом історичних та сучасних невдач й успіхів. Тут проблема полягає у підготовці духовенства та лідерів служіння, здатних об'єктивно осмислювати нинішні суспільні процеси, спроможних адекватно діяти в нових умовах. Важливо, щоб для молодого покоління, незалежно від духовної генеалогії – західної чи східної – християнські істини стали істинним життям. Найближчим часом повинне зрости нове покоління філософів, богословів і просвітителів світового масштабу. Першочерговим тут є питання підготовленості сучасного богословсько-професорського складу для забезпечення зміни поколінь.

Релігійна освіта завжди мала серйозне соціальне значення як у процесі формування етичної системи, так і становленні інтелектуального потенціалу суспільства. У церковній системі саме релігійна освіта, базуючись на основі фундаментальних духовних джерел та практиках, що лежать в основі світської аксіології, дає змогу досягти відповідного просвітницько-виховного ефекту, в першу чергу, серед вірних, через організовану систематичну діяльність навчальних закладів. У здійсненні такої роботи релігійні організації бачать свою соціальну місію як виконання свого покликання [3].

Церква навчає і виховує не тільки словом, проповіддю, а всім своїм існуванням і всім багатством свого історичного досвіду. Тому служіння та просвітницько-вихована місія Церкви, виходячи з відчуття реального життя людини і соціальної дійсності, відбуваються через дотримання вимог освіченості, зростання у вірі й чеснотах христоподібного життя. Ораторського дару, полум'яного серця і великої віри найчастіше недостатньо священикам, пастирям, мирянам, щоб донести Боже Слово на рівні сприйняття освічених і кваліфікованих фахівців в різних сферах науки і культури. Суспільство потребує новаторів, кваліфікованих й освічених християн в галузі богослов'я, економіки і соціальних питань таких, що зможуть дати інструментарій для духовного і практичного розвитку. Дієвість соціальних проєктів та акцій визнаються як один з найважливіших просвітницьких елементів ціннісного сприйняття життя. За своїм характером і ступенем впливу на суспільство вони сприяють поступовій поступовим трансформаціям суспільства. Для Православної церкви велике майбутнє бачиться в соціальному служінні як самої сутності християнства, що, в першу чергу, полягає у можливостях мати ресурси для соціальної діяльності – опіка лікарень, шкіл і багатьох інших форм суспільного благоустрою. Місіонерська діяльність властива самій природі Церкви і не може зводитися тільки до проповіді Євангелія, а передбачає служіння, тобто свідоцтво справами так само, як і словом.

Потрібно визнати, що найслабшим пунктом практичної діяльності церкви є просвітництво індиферентної маси. Сучасній віруючій людині, і

особливо, священику, пастирю дуже важливо вміти говорити і навіть вважати своїм обов'язком спілкуватись та просвіщати людей різних світоглядних переконань. В ХХІ столітті церкви повинні рахуватись із світською освіченістю людей, адже від цього залежить їх майбутнє. Р. Соловій вважає, що в майбутньому церкви повинні поступово відмовитись від традиційних для них практик служіння та проповідкування. Адже багато з використовуваних методів не враховують зміщення сучасної суспільної свідомості від модерну до постмодерну. Тому важливим вектором суспільного впливу стає заклик до контекстуалізації шляхів служіння та просвітництва. Вони повинні бути контекстуалізовані до оточуючої культури, але не визначатися культурою. Тому для багатьох церков, перш за все протестантських, все більш характерна відкритість до культури, що свідчить про прагнення змінюватися, розвиватися і оновлюватися [7, с. 84-85].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Сучасна місія Церкви пов'язана з відповіддю на суспільні зміни, як постійний пошук шляхів встановлення діалогу зі своїми парафіянами та з тими, хто знаходиться поза церковною огорожею. Її завдання полягає у тому, щоб розібратися в хаосі проблем теперішнього суспільного життя. Володіючи потужним арсеналом істин, християнство може бути джерелом виявлення внутрішніх духовних потенціалів людини й дозволить глибше усвідомити і висвітлити життя в його ціннісних засадах, в тих ідеалах, показниках, нормах, якими живиться сучасність. Хоча духовне життя людини є глибоко особистісним, однак воно реалізується і розвивається не в ізоляції від інших осіб, а лише в тісному контакті з ними. Саме у спілкуванні між людьми, у суспільному вираженні взаємозв'язків найкраще перевіряється місія Церкви, що спрямовується на оздоровлення людей і їх суспільного життя на основі тих суспільних ідеалів, які вона носить у собі.

У соціальному служінні та просвітницько-виховній місії церков, що зорієнтовані на людину, відчутні спроби складного та суперечливого процесу відродження релігійних духовних цінностей в суспільстві. Суттєвими аргументами у виробленні аксіологічних пріоритетів сучасного і майбутнього розвитку соціальної царини є практична дієвість та результативність позитивних стійких координат соціальних змін. Акцентуючи увагу на вирішенні різних соціальних проблем, богослови переглядають концепцію побудови соціального ідеалу в умовах культурно-релігійного синтезу. Його складність полягає у конфесійних особливостях позиціонування Церкви як підстави збереження канонічної ідентичності в глобалізованому світі.

Подальших досліджень потребує ідея перспектив участі Церкви як на міжнародному, так і на локальному рівнях в науково-освітньому та просвітницько-виховному процесі з метою вирішення духовно-моральних питань, що викликані складними світовими процесами.

Список використаних джерел:

1. Вассилиадис, П 2020. *‘Эсхатологическая экклезиология: выходя за пределы традиционной евхаристической экклезиологии’*. Доступно: <https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Article/Vas_EshEkkl.php>. [17 Липень 2020].

2. 'За життя світу. На шляху до соціального етосу православної церкви', 2020. Доступно: <https://risu.org.ua/ua/index/resources/church_doc/ecumenical_patrarchate_doc/79457/?utm_source=gravitec&utm_medium=push&utm_campaign=>. [03 Квітень 2020].
3. Кислий, АО 2007. 'Релігійна освіта в Україні як чинник формування суспільної моралі'. Автореферат дисертації кандидата наук, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 20 с.
4. 'Концепция миссионерской деятельности Русской Православной Церкви', 2007. Доступно: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/220922.html>> [25 Червень 2020].
5. Мейендорф, И 2020. 'Живое Предание: Свидетельство Православия в современном мире'. Доступно: <<https://lib.pravmir.ru/library/readbook/3292#>>. [10 Липень 2020].
6. Пеннер, П 1999. 'Научите все народы: Миссия богословского образования', Санкт-Петербург: Библия для всех, 335 с
7. Соловій, Р 2014. 'Виникаюча церква', Черкаси: Коллоквиум, 328 с.
8. Стамулис, И 2003. 'Православное богословие миссии сегодня', Москва: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 448 с.
9. Щипков, АВ 2020. 'PR-продвижение и психологизация Православия'. Доступно: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/5654714.html>>. [15 Липень 2020].
10. Яннарас, Х 1998. 'Церковь в посткоммунистической Европе'. Доступно: <<https://lib.pravmir.ru/library/readbook/332>>. [20 Липень 2020].
11. McGavran, DA 1983. 'Official Roman Catholic Theology of Mission: Lumen Gentium', *Contemporary Theologies of Mission*. Grand Rapids.
12. Moltmann, J 1993. 'The Church in the Power of the Spirit', Minneapolis: Fortress Press, 10.
13. Newbigin, L 1953. 'The Household Of God: Lectures on the Nature of the Church', London: SCM Press.

References:

1. Vassiliadis, P 2020. 'Eskhatologicheskaya ekkleziologiya: vyhodya za predely tradicionnoj evharisticheskoy ekkleziologii (Eschatological Ecclesiology: Beyond the Conventional Eucharistic Ecclesiology)'. Dostupno: <https://www.gumer.info/bogoslov_Buks/bogoslov/Article/Vas_EshEkkl.php>. [17 Lipen 2020].
2. 'Za zhittya svitu. Na shlyahu do social'nogo etosu pravoslavnoi cerkvi (For the Life of the World. Toward a Social Ethos of the Orthodox Church)', 2020. Dostupno: <https://risu.org.ua/ua/index/resources/church_doc/ecumenical_patrarchate_doc/79457/?utm_source=gravitec&utm_medium=push&utm_campaign=>. [03 Kviten 2020].
3. Kislij, AO 2007. 'Religijna osvita v Ukraïni yak chinnik formuvannya suspil'noi morali (Theological education in Ukraine as a factor of public ethics formation)'. Avtoreferat disertaciyi kandidata nauk, Kiïvs'kij nacional'nij universitet imeni Tarasa Shevchenka, Kiïv, 20 s.
4. 'Konceptiya missionerskoj deyatel'nosti Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi (The concept of missionary activity of the Russian Orthodox Church)', 2007. Dostupno: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/220922.html>>. [25 Cherven 2020].
5. Mejendorf, I 2020. 'Zhivoe Predanie: Svidetel'stvo Pravoslaviya v sovremennom mire (Living Tradition: Orthodox Witness in the Contemporary World)'. Dostupno: <<https://lib.pravmir.ru/library/readbook/3292#>>. [10 Lipen 2020].

6. Penner, P 1999. 'Nauchite vse narody: Missiya bogoslovskogo obrazovaniya (Teach all nations: The mission of theological education)', Sankt-Peterburg: *Bibliya dlya vsekh*, 335 s.
7. Solovij, R 2014. 'Vinikayucha cerkva (Emerging church)', Cherkassy: *Kollokvium*, 328 s.
8. Stamulis, I 2003. 'Pravoslavnoe bogoslovie missii segodnya (Eastern Orthodox Mission Theology Today)', Moskva: *Pravoslavnyj Suyato-Tihonovskij Bogoslovskij institut*, 448 s.
9. Shchipkov, AV 2020. 'PR-prodvizhenie i psihologizaciya Pravoslaviya (PR Promotion and the Psychologization of Orthodoxy)'. Dostupno: <<http://www.patriarchia.ru/db/text/5654714.html>>. [15 Lipen 2020].
10. Yannaras, H 1998. 'Cerkov' v postkommunisticheskoj Evrope (The Church in Post-Communist Europe)'. Dostupno: <<https://lib.pravmir.ru/library/readbook/332>>. [20 Lipen 2020].
11. McGavran, DA 1983. 'Official Roman Catholic Theology of Mission: Lumen Gentium', *Contemporary Theologies of Mission, Grand Rapids*.
12. Moltmann, J 1993. 'The Church in the Power of the Spirit', Minneapolis: *Fortress Press*, 10.
13. Newbigin, L 1953. 'The Household Of God: Lectures on the Nature of the Church', London: *SCM Press*.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Кадлубович Т. І.** кандидат політичних наук, доцент, доцент кафедри філософії, політології та українознавства, Київський національний університет технологій та дизайну (Київ, Україна)
E-mail: *kadlubovitsh@bigmir.net*
ORCID: *0000-0003-2021-2070*
- Кислий А. О.** кандидат філософських наук, доцент, докторант кафедри богослов'я та релігієзнавства, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (Київ, Україна)
E-mail: *a.kysliy@ukr.net*
ORCID: *0000-0001-8988-8242*
- Куриш Н. К.** здобувач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, заступник директора з навчальної роботи, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (Чернівці, Україна)
E-mail: *kurish.natalya@ukr.net*
ORCID: *0000-0001-5864-8502*
- Левченко В. В.** кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології, Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості (Київ, Україна)
E-mail: *v_levchenko69@ukr.net*
ORCID: *0000-0003-4691-9445*
- Левченко Т. Г.** кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії та політології, Університет державної фіскальної служби України (Київ, Україна)
E-mail: *tagiro983336542@gmail.com*
ORCID: *0000-0003-1808-8517*
- Пономарева Н. С.** аспірант кафедри інформатики, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (Харків, Україна)
E-mail: *ponomareva.itstep@gmail.com*
ORCID: *0000-0001-9840-7287*
- Сакун А. В.** доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, політології та українознавства Київського національного університету технологій та дизайну (Київ, Україна)

E-mail: *ayta.s@ukr.net*

ORCID: *0000-0003-2340-3366*

Форостюк І. В.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Національний університет харчових технологій (Київ, Україна)

E-mail: *v_levchenko69@ukr.net*

ORCID: *0000-0001-8691-3203*

Черняк Д. С.

кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри філософії, політології та українознавства, Київський національний університет технологій та дизайну (Київ, Україна)

E-mail: *daryna1804@gmail.com*

ORCID: *0000-0002-1515-6070*

AUTHORS

- Tatiana Kadlubovich** Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies, Kyiv National University of Technology and Design (Kyiv, Ukraine)
E-mail: kadlubovitsh@bigmir.net
ORCID: 0000-0003-2021-2070
- Natalya Kurish** Candidate of Khmelnytsky Humanitarian and Pedagogical Academy, Deputy Director for Academic Affairs, Institute of Postgraduate Teacher Education of Chernivtsi Oblast (Chernivtsi, Ukraine)
E-mail: kurish.natalya@ukr.net
ORCID: 0000-0001-5864-8502
- Anatoliy Kysliy** PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student, Department of Theology and Religious Studies, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)
E-mail: a.kysliy@ukr.net
ORCID: 0000-0001-8988-8242
- Viktoriia Levchenko** Phd in Philosophy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Psychology, Institute of training state employment service of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
E-mail: v_levchenko69@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4691-9445
- Tatiana Levchenko** Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Political Science, University of the State Fiscal Service of Ukraine (Kyiv, Ukraine)
E-mail: tagiro983336542@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1808-8517
- Nadiia Ponomareva** Postgraduate student of Department of informatics, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (Kharkiv, Ukraine)
E-mail: ponomareva.itstep@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9840-7287
- Ayta Sakun** Doctor of Sciences Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies, Kyiv

National University of Technologies and Design
(Kyiv, Ukraine)

E-mail: ayta.s@ukr.net

ORCID: 0000-0003-2340-3366

Inna Forostiuk

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor Department of Foreign Languages for Professional Purposes, National University of Food Technologies

(Kyiv, Ukraine)

E-mail: v_levchenko69@ukr.net

ORCID: 0000-0001-8691-3203

Darina Chernyak

Candidate of Sciences Sociology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Political Science and Ukrainian Studies, Kyiv National University of Technology and Design (Kyiv, Ukraine)

E-mail: daryna1804@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1515-6070

**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 – A4 (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 назва, №..., 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 25(7-8), 2020

Scientific edition

EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers

Volume 25(7-8), 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 21 вересня 2020 р.
Формат 60х84/8. Ум.друк.арк. 7,8. Наклад 300 пр. Зам. № 84

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>