

рассчитанные на разрушение, не помогают созидать. И теперь мы можем констатировать, что идеологическая и психологическая война, развернувшаяся в Украине в процессе кризиса и распада СССР и продолжающаяся до сих пор, имела целью не обретение свободы, не поиск великой идеи, а теоретическое обоснование передела власти и собственности. Вот почему миф о крахе и гибели номенклатуры оказался сильно преувеличен. Расставания с ней, вопреки прогнозам, не получилось. По сути, овладевшие массами национальные, либеральные и демократические идеи, не позволили им увидеть, что власть в стране за кулисами общественных движений была сохранена прежней номенклатурной элитой, что «бывшие» не ушли, а лишь сменили имидж. Так, по данным российского исследования «лишь 13% советской правящей элиты конца 80-х годов оказались сегодня за пределами круга руководящих работников» [См.: 12, с. 151]. В Украине эта цифра еще ниже. В любом случае, по сути, в рамках формирования новой демократии и политического плюрализма, власть осталась в руках партии чиновников, и правившая ранее номенклатура в результате «номенклатурной революции» просто обменяла свой прежний советский режим на статус новых собственников. Социализм заменили «капитализмом», но господствующим классом «нового капиталистического общества» осталась «комиссарившая» и ранее в экономике, политике и культуре номенклатура. Иными словами, при «полной смене режима» власть сохранилась в руках правящего класса, а значит, произошел переход не столько от «тоталитаризма» к «демократии», сколько от номенклатурного социализма к номенклатурно-олигархическому капитализму. И новый «всплеск демократии» в условиях «оранжевой революции» 2004-го года принципиально ничего не изменил. Ведь к власти пришла не «улица», а тот, кто ее направлял. И хотя новый президент В.А. Ющенко, выступая на Майдане после церемонии инаугурации, назвал свою победу на выборах «победой свободы над тиранией» [13, с. 15], дальнейшие политические события в этом пока совсем не убеждают.

Источники и литература

1. Ставицький А.В. Универсальні функції соціально-політичного міфа // Дисс. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Таврич. нац. ун-т. – Симферополь, 2003. – 180 с.
2. Ставицький А.В. Деякі проблеми соціальної міфотворчості // Мультиверсум. Філософський альманах: Зб. наук. праць / Гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 22. – К.: Український центр духовної культури, 2001. – С. 166-176.
3. Почепцов Г.Г. Психологические войны. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2000. – 528 с.
4. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – Т.3. Новое время. – ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 736 с.
5. Тростников В. Научна ли «научная картина мира»? // Новый мир. – 1989. – №12. – С. 257-263.
6. Кэмпбелл Дж. Мифы, в которых нам жить / Пер. с англ.. Кирилл Семенов. – К.: «София»; ИД «Гелиос», 2002. – 256 с.
7. Хейзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Пер. с нидерл. В.В. Ошиса - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с. (Серия «Психология без границ»).
8. Элиаде М. Мифы, сновидения, мистерии. – М.-К., 1996. – 463 с.
9. Бердяев Н. Смысл истории. – М.: «Мысль» 1990. – 175 с.
10. Панарин А. С. Реванш истории: российская стратегическая инициатива в XXI веке. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1998. – 392 с.
11. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Психология масс. Хрестоматия. – Самара, 1998. – 592 с.
12. Ершова Н.С. Трансформация правящей элиты России в условиях социального перелома // Куда идет Россия?.. Альтернативы общественного развития. – М.: Интерпракс, 1994. – С.151-155.
13. Колесников А.И. Первый украинский. Записки с передовой. – К.: Вагриус, Нац. книжный проект, 2005. – 415 с.

Троицкая Т.С.

ЕТНОМЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ ЯК ЗБЕРЕЖЕННЯ ФІЛОСОФСЬКО-СВІТОГЛЯДНОЇ МАТРИЦІ НАРОДУ У СВІТОВОМУ КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Разом з тим, останнім часом активізуються філософські пошуки не лише нових методологічних підходів, а шляхів наближення філософії і гуманітарних наук до усіх реальних, конкретних і специфічних сфер людського життя. Звичайно, філософія завжди буде герменевтичною діяльністю, тлумаченням та інтерпретацією будь-яких знань і думок. Сьогодні філософія втратила межі давньої трансценденції: вона простомовна, віршотвірна, публіцистична, афористична й есеїстична. Це, на нашу думку, з одного боку, є відповідною реакцією на раціонально-прагматичне мислення, а, з другого – апеляцією до “масової” людини, мабуть до тієї, що живе, як кажуть, просто, бездумно. Задля повочінності аналізу буття людини повсякденність, реальне життя стають усе частіше об’єктами філософської уваги. Саме тому нас вже не дивують бінарні концептуальні поєднання – філософія політики, філософія права, філософія освіти тощо. І не слід, здається нам, обмежувати таку інтеграцію філософії в усі галузі життя й думки.

Сучасні підходи до вивчення освітнього процесу проаналізовані в площині ідеалів і норм сучасної філософської раціональності багатьма вченими (В. Андрущенко, М. Бахтін, В. Біблер, І. Добронравова, Г. Ко-

рнетов, В. Краевський, А. Менегетті, О. Прикот В. Степін, Г. Юдін та ін.). На основі їх праць можна формулювати максими, які слід «розгорнути» як в онтологічну, так і в гносеологічну площини:

- культурологічний характер науки, посилення взаємовпливу науки й культури;
- “соціалізація” науки за допомогою включення в дослідницьку діяльність соціальних й соціально-психологічних елементів та перетворення науки на частину суспільного життя;
- гуманітаризація науки, що має гносеологічний і аксіологічний виміри: у гносеологічному аспекті можна говорити про перехід лідерства в науковому пізнанні до гуманітарного знання, аксіологічний аспект обумовлений тим, що сучасне пізнання повністю пронизано сенсожиттєвими “конструкціями”;
- спрямованість дослідницької діяльності при вивченні “людиновимірних” об’єктів на гуманістичні цінності, які орієнтують дослідницькі “процедури” на заміщення континуальних об’єктів віртуальними, на зміну предметної діяльності проектуванням, історичною реконструкцією об’єктів тощо;
- істинність наукового знання в умовах розуміння перманентної незавершеності наукового пошуку та її відносності навантажується суб’єктивністю, тому репрезентація наукових фактів відбувається як діалог суб’єктів (діалог культур);
- наукове пізнання є діалогічним простором (полілогічним за Г. Батищевим), у якому стикаються різні позиції, що шукають конвенції (К. Поппер) або консенсусу (Л. Лаудан);
- синкретизм сучасного наукового знання: гетерогенність об’єкта наукового дослідження вимагає подолання галузевої організації науки, а інтелегібельними одиницями стають “наддисциплінарні” теорії або комплексні програми (В. Стьопін) [8].

Отже, далеко не повний перелік вищезгаданих характеристик сучасної науки наводить на думку, що ідеали науки слід розглядати як відображення філософсько-культурної матриці, сутність якої змінює науковий “етос”, що структурується як простір, детермінований екзистенційним сенсом буття людини. Це забезпечує можливість вибору дослідницьких програм, варіативність результатів дослідження, альтернативність дослідницьких позицій гуманітарного дискурсу. У цій ситуації гарантом максимально можливої повноти досягнення сутності феномену, що вивчається, є синкретичність наукового знання й комплексність дослідницьких програм.

Підкреслимо, що культурна матриця створює контекст для інноваційного пошуку в кожній науці, який сприяє виникненню сучасних дослідницьких підходів: аксіологічного, парадигмального, цивілізаційного та інших. Так, аксіологічний підхід набув своїх параметрів у межах нового напрямку в теорії освіти і отримав назву педагогічної аксіології або освітньо-педагогічної аксіології. Змістовною конструкцією цього підходу є цінності педагогіки й освіти, які розглядаються як продукти культури, а культурна обумовленість цінностей імперативно виявляється як єдність здійсненого, вона акумулюється суб’єктом – народом – у досвіді та в його індивідуальній інтерпретації. Відомий російський дослідник філософії освіти Б. Гершунський, розкриваючи зв’язок цінностей освіти й культури за допомогою поняття “менталітет”, встановлює зв’язки-детермінанти, до яких відносить соціум - ментальність, ментальність-освіта, де цінності виконують “посередницьку функцію”, вони обумовлені соціумом, породжені менталітетом й укорінені в ньому, а також впливають на вибір освітніх пріоритетів і через освіту здійснюють зворотній вплив на менталітет та соціум. Досвід аналізу історико-освітнього процесу кризь призму цінностей вказує на певну поступовість у розв’язанні дослідницьких завдань, яка складається з виявлення пріоритетного ціннісного ряду для тієї чи іншої історичної досліджуваної дійсності, з визначення соціальних, історичних, культурних умов і шляхів реалізації цінностей у педагогічній практиці, з аналізу авторського педагогічного досвіду у площині ціннісної системи, формування прогностичних висновків відносно сучасної освіти тощо [3].

Щодо парадигмального підходу то слід наголосити на його розумінні як “імплантації” наукознавчої категорії у наукову галузь, що супроводжується збагаченням базової категорії шляхом зіставлення її з реальністю, способами буття, мислення і діяльності. У такій інтерпретації парадигма має вигляд або номінації для теоретико-технологічного варіанта різних педагогічних систем, або конструкта, що народився у процесі дослідження, або моделі багатомірного педагогічного процесу. Досвід використання парадигмального підходу демонструє широку палітру дослідницьких операцій: виявлення провідних ідей та ціннісних уявлень, загальних ідей для певної (часто умовної) групи педагогів, пошук теоретичного обґрунтування ідейно-ціннісних уявлень і способів їх реалізації, оцінка педагогічного досвіду щодо відповідності парадигмі тощо.

На дещо інші домінанти дослідження спирається цивілізаційний підхід у філософії освіти й педагогічній науці, який використовується для дослідження всесвітнього історико-педагогічного процесу і сучасної педагогічної реальності. Слід додати, що визначаючи поняття “цивілізація” у розв’язанні дослідницьких завдань, вчені послуговуються різними сенсовими корелятами (Г. Корнетов [6], І. Колеснікова [5]), але різний масштаб, на нашу думку, не заважає вивчати педагогічні явища в соціальній, культурній, історичній детермінації і знаходити в історичному процесі наскрізні вертикальні зв’язки та інваріантні моделі.

Ретроспективний аналіз і характеристика сучасного змісту освіти переконливо свідчать про необхідність переходу до таких підходів, які б уможливили стратегію розвитку й саморозвитку Homo educandus. Отже, на нашу думку, це може бути антропологічний підхід, який використовує компоненти і функції антропології для вирішення завдань освітньої теорії і практики на всіх їх етапах та в усіх частинах системи. Антропологія є інтегральною дисципліною, яка вивчає процес побудови людиною власної життєдіяльності у взаємодії з природою, соціумом, культурою та встановлює чинники, що визначають якість життя, умови, які необхідні для реалізації ціннісних настанов особистості, а також виявляє труднощі, суперечності, що слід подолати. Оскільки антропологічний підхід до вирішення освітніх завдань обумовлений визнанням людини вищою цінністю та мірою ефективності суспільного життя, необхідною орієнтацією вчителя-предметника слід визнати розкриття поняття “життєдіяльність” засобами свого предмета, а головним при-

значенням філософської методології – підготовку вчителя-предметника до виконання функцій “вчителя життя” для учнів, тобто більш досвідченим співучасником освітнього процесу, за допомогою якого легше вирішувати загальні життєві проблеми.

Філософська методологія також повинна змістити акцент з спроектованого на навчальну дисципліну в традиційному сенсі та закріпленого в чинних стандартах предмета науки на предмет життєдіяльності, що формально зазначений у завданнях навчальної дисципліни, але є відсутнім і в змісті навчальних програм (ОКХ, ОПП), і в арсеналі засобів та методик.

Отже, основними принципами саморозвитку освітньої системи антропологічного напрямку слід вважати:

- принцип відповідності педагогічного впливу природі Homo educandus;
- принцип культуродоцільності – культура виховання і виховання культурою;
- принцип соціовідповідності – створення оптимальних соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку того, хто навчається;
- принцип амбівалентності – організація педагогічного впливу, який узгоджено зі змінними середовищними та внутрішньоособистісними умовами;
- принцип гуманізму в освіті, який в свою чергу включає в себе:

1) повагу і пошану учасників освітнього процесу, відмову від функціональних педагогічних відносин та побудову глибинної, ціннісної, емоційної взаємодії в усій повноті особистісної активності педагога, який здатний впливати на активність учня;

2) емпатійне спілкування і виховання, активізація власних внутрішніх зусиль дитини щодо самовдосконалення, мобілізації особистісних ресурсів;

3) пріоритет духовної підтримки над корекцією поведінки у вихованні, тобто орієнтація на внутрішню єдність з дитиною, на підтримку її духовних сил, на використання прийомів сприяння натхненню дитини, підвищення її віри в себе та надії на майбутнє (І. Аносов, Б. Бім-Бад, С. Кривих, В. Макареня, В. Максакова, А. Огурцов, С. Смирнов та інші).

Підсумовуючи все вищезазначене, зауважимо, що філософські підходи до освіти пов'язані значною мірою з буттям культури в її найвищому сенсі, або, висловлюючись мовою Гегеля, – “буттям-для-себе” – буттям, що розкриває свої глибинні можливості і не може бути ані остаточним, ані автоматичним; воно потребує нашої волі, натхнення й ефективного використання у процесах культуротворення. Саме тому виникає необхідність з'ясування сутності методології педагогіки самостворення та толерантності, яка спиралася б на філософське та ідейно-теоретичне підґрунтя такого підходу, що, на нашу думку, уможливив би оптимальне поєднання особливого й загального в освіті та культурі, слідування загальноосвітнім традиціям і врахування специфічних, ментальних (регіональних) чинників тощо. Ми вважаємо, що це може бути етно-методологічний підхід, який спирається на:

- закон про діалектичну єдність філософських категорій (“єдиний”, “особливий”, “загальний”, які віддзеркалюються в поняттях: “індивід”, “нація”, “народ”, “світова спільнота”);
- на визнану суспільством ідею П. Блонського про формування людини як члена племені, нації, людського роду [2];
- ідею П. Каптерева про єдність національних і загальнолюдських ідеалів [4];
- методологічну тезу Б. Неменського “від рідного порогу – у світ загальнолюдської культури” [7] тощо.

Етнометодологічний підхід спрямовує дослідження і практику не на абстрактну людину, а на вивчення людини як носія національної психології, національного характеру, національної самосвідомості. У той же час, оскільки людина не живе ізольовано, а взаємодіє з представниками різноманітних культур, етнометодологічний підхід не обмежується національними рамками, а дає підстави для теорії і практики розвитку людини в умовах міжкультурної взаємодії. Застосування цього підходу до аналізу історико-філософської та психолого-педагогічної літератури, до вивчення процесу становлення й розвитку національних систем освіти дасть змогу виділити й сформулювати етнопедagogічні та етнодидактичні принципи, основою яких є ідея цілісного відображення національної і загальнолюдської культури в змісті освіти, у методах, прийомах навчання і виховання:

1. Принцип відповідності змісту освіти етнофілософським поглядам і сучасному менталітету. Зміст національної освіти, з одного боку, повинен відповідати етнофілософським поглядам народу, а з іншого – відображати сучасний менталітет, що виражає глобальні процеси інтеграції, взаємодії, взаємозбагачення різноманітних культур і філософських течій.

2. Принцип відповідності змісту освіти, форм і методів навчання етнопсихологічним особливостям людей. Відомо, що етнопсихологія як міждисциплінарна галузь знань вивчає етнічні особливості психіки людей, національний характер, закономірності формування національної самосвідомості та етнічних стереотипів. Ядром етнопсихології є національна самосвідомість і національний характер, формування яких зумовлені певними закономірностями. Процес формування нормативного етносу і в цьому зв'язку національної самосвідомості легше відчувається в найбільш однорідному за своїми соціальними й культурними характеристиками середовищі. З іншого боку, реальний світ є багатонаціональним середовищем, яке вимагає діалогу етносів, готовності представників різних національностей до позитивного контакту. Відсутність у представників того чи іншого етносу поліваріантності освіти призводить до обмеження розвитку мислення і національної самосвідомості. Тому зміст національної освіти повинен забезпечити достатньо повне уявлення про інші етноси та їх культуру.

3. Принцип відповідності форм і методів навчання етнопедagogічним традиціям. Система виховання і

навчання, що створена народом і базується на народному ґрунті, за глибоким переконанням К. Ушинського, має ту виховну силу, якої немає в кращих системах, заснованих на абстрактних ідеях чи запозичених у іншого народу [9]. У сучасних методологічних дослідженнях ставиться питання про етнічну обумовленість методів і прийомів навчання. Форми і методи навчання повинні виходити з визнання того, що сприйняття і мислення кожного народу – своєрідні.

Однак, в умовах загального визнання того факту, що однією з причин загальної деградації культури є відрив освіти від традиційного виховання і етнопедagogіки, все ж більшість педагогів у подоланні цих суперечностей навіть у етнокультурній варіативності не йдуть далі доповнення професійної підготовки окремими компонентами етнопедagogіки. У той же час ресурс етнічності, на нашу думку, передбачає зміни в методологічних підходах, а саме етнометодологічна спрямованість науки і практики на етнокультурну варіативність повинна вплинути на вибір принципів, концепцій, ідей, методів діяльності тощо, зараз же вона розглядається лише як доповнення професійної підготовки, коли з педагогіки відбираються окремі компоненти. Методологічними засадами цього процесу, на нашу думку, повинні стати концепції М. Бахтіна про екстериторіальність культури, про існування культури на межі епох, що розвиваються сьогодні в культурології, герменевтиці, педагогіці, а також принципи, положення, зауваження, що є складовими вітчизняної філософської спадщини, яка, в свою чергу, має інтегруватися в зміст педагогічної теорії і практики і яка є тим культуровідповідним антропологічним компонентом навчання і виховання. Саме вона дозволяє сформулювати доцільні в наш час методологічні настанови: процес національного відродження не може бути перерваний за якоїсь вказівкою “зверху”, він може лише набувати інших форм; засвоєння загальнолюдських норм і цінностей не може бути повноцінним, якщо спочатку не засвоєні власні, етноментальні, духовні правила; зростання особистості повинно здійснюватися в культурно-природовідповідних умовах, які певним чином впливають на мотивацію навчання і виховання, а етнокультурний матеріал є чинником активізації діяльності того, хто навчається, а також позитивним збудником емоційного піднесення та тією філософсько-культурною матрицею, що охоплює думки, традиції тощо і створює єдність і цілісність культурного розуміння того чи іншого суспільства.

Не випадково відомий дослідник філософії освіти В. Андрущенко, аналізуючи універсалізацію освітніх систем, стимульовану Болонськими домовленостями, пише: «Національні досягнення в галузі освіти – не лише вузьконаціональне надбання ... А це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати “педагогічну матрицю” української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір. Вища освіта ХХІ століття не стане космополітичною; вона базуватиметься на надбаннях національних систем, що все більш прозоро і зрозуміло будуть делегуватися народам і культурам світу» [1, с. 17].

Таким чином, провідною методологічною засадою у регіональному контексті визначено етнокультурну варіативність, що обумовлена етнометодологічним підходом, який спирається на принцип відповідності змісту освіти етнопсихологічним особливостям людей, етнопедagogічним традиціям тощо, а також етику відповідальності, яка дає змогу методологічно обґрунтувати єдність універсального та культурно-особливого аспектів у системі теорії і практики освіти. Складовою цього підходу варто вважати аналіз філософської, зокрема української думки, у якій переплетені загальносвітоглядні, культурно-комунікативні, екзистенційно-есенціальні положення, головними в яких проглядаються етноантропологічні мотиви.

Джерела та література

1. Андрущенко В.П. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // Філософія освіти. – 2005. – №2. – С. 6-19.
2. Блонський П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 Т. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – С. 39-85.
3. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: МПСИ Флинта, 1998. – 432с.
4. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 536 с.
5. Колеснікова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: ЛГУ, 1999. – 312 с.
6. Корнетов Г.Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса. – М.: ИтиМ и МИО РАО, 1994. – 265 с.
7. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103-133.
8. Степин В.С. Философская антропология и философия науки. – М.: МГУ, 1992. – 230 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / Педагогические сочинения: В 6 Т. – М.: Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.