

DOI 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-9
УДК 140.8:378.4

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОСТІ
ЯК ПРЕДМЕТ СВІТОГЛЯДНОЇ ДЕМАРКАЦІЇ
THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF MODERNITY AS A SUBJECT OF
WORLDVIEW DEMARCATATION.

Н. П. Бондаренко

Актуальність теми дослідження. Поширена в наш час система змістовних координат формалізує суто кількісні параметра функціонування освітнього середовища, натомість якісні аспекти (на кшталт смислу, покликання, мети, місії, візії, цінностей і врешті-решт значень) освітньої процесуальності виявляються неохопленими.

Постановка проблеми. Сутність проблеми пов'язана з тим, що семантичний діапазон освітнього середовища як сукупність смислових і значенневих маркерів цієї буттєвої сфери викликає чимало нарікань з приводу формалістичної обмеженості й понятійної вузькості, яка стає на заваді розумінню справжнього потенціалу освітнього середовища, його інструментальних можливостей і фактичних функціональних повноважень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікаційну активність щодо тематики освітнього середовища як предмета світоглядної демаркації можна умовно розділити на три взаємопов'язані частини. Перша стосується компенсації дефіциту філософського розуміння змістовної специфіки освітнього середовища. Цьому аспекту присвячено праці А. Бадью, Е. Грейлінга, С. Жіжека. Друга частина публікаційної активності щодо тематики освітнього середовища пов'язана з особистісним фактором. Цей аспект висвітлено в працях М. Нусбаум, Ч. Тейлора, С. Фельдмана. Третя частина публікаційної активності стосується тематики освітнього середовища як предмета світоглядної демаркації. Щодо цього аспекту варто виокремити дослідницькі зусилля М. Братко, Г. Васківської та Р. Семенової.

Постановка завдання. Пріоритетного значення набуває критеріальне уявлення поняття "освітнє

Urgency of the research. The system of content coordinates that is common nowadays formalises purely quantitative parameters of the functioning of the educational environment, while the qualitative aspects (such as meaning, vocation, purpose, mission, visions, values and finally meanings) of the educational processuality are not covered.

Target setting. The essence of the problem is related to the fact that the semantic range of the educational environment as a set of semantic and semantic markers of this being-sphere raises many complaints about the formalistic limitation and conceptual narrowness, which hinders the understanding of the true potential of the educational environment, its instrumental capabilities and actual functional.

Actual scientific researches and issues analysis. The publication activity on the topic of the educational environment as a subject of worldview demarcation can be conditionally divided into three interrelated parts. The first concerns compensating for the deficit of philosophical understanding of the meaningful specificity of the educational environment. The works of A. Badiou, E. Grayling, and S. Žižek are devoted to this aspect. The second part of the publication activity on the topic of the educational environment is related to the personal factor. This aspect is highlighted in the works of M. Nussbaum, C. Taylor, and S. Feldman. The third part of the publication activity concerns the topic of the educational environment as a subject of worldview demarcation. In this regard, it is worth highlighting the research efforts of M. Bratko, H. Vaskivska, and R. Semenova.

The research objective. The criteria-based disclosure of the notion of "educational environment" through the

середовище” крізь призму фундаментального покликання освіти, її місії, візії, функціональних пріоритетів тощо.

Виклад основного матеріалу. Фундаментальне непорозуміння пов’язане з хибним стереотипом, відповідно до якого особистісна парадигма принципово несумісна з утилітарно прагматичною спрямованістю освіти – насправді все з точністю до навпаки: саме особистісний розвиток є тим стратегічним ресурсом, який лежить в основі капіталізації – як суспільної, так і індивідуальної. Нова парадигма освіти потребує рішучого й водночас осмисленого, збалансованого переходу від вузьких утилітарно-прагматичних цілей освіти до фундаментальної гуманістичної мети – особистісного розвитку як імперативу людської повноцінності.

Висновки. Стратегічне покликання освіти загалом і освіти сучасного ґатунку зокрема актуалізує потребу освітнього середовища як сукупності можливостей, умов і засобів розвитку особистості.

Ключові слова: освітнє середовище, світоглядна демаркація, критеріальні ознаки, проблемні виклики, мета освіти, особистісний розвиток.

prism of the fundamental vocation of education, its mission, vision, functional priorities, etc. becomes a priority.

The statement of basic material. A fundamental misunderstanding is related to the false stereotype that the personal paradigm is fundamentally incompatible with the utilitarian-pragmatic orientation of education - in fact, the opposite is true: it is the personal development that is the strategic resource that underpins capitalisation, both social and individual. The new paradigm of education needs a decisive and at the same time meaningful, balanced transition from narrow utilitarian-pragmatic goals of education to the fundamental humanistic goal of personal development as an imperative of human fulfillment.

Conclusions. The strategic vocation of education and education of the modern variety in particular actualises the need for an educational environment as a set of opportunities, conditions, and means of personal development.

Keywords: educational environment, attitudinal demarcation, criterion features, problematic challenges, educational goals, and personal development.

Актуальність теми дослідження. Предметна сфера освітнього середовища як простір усієї сукупності освітніх кейсів, можливостей і проблемних викликів не втрачає своєї актуальності відтоді, як освіта набула статусу важливої атрибутивної ознаки суспільної життєдіяльності. Логіка посилення значення освітньої складової суспільного буття супроводжується симетричним підвищенням рівня актуальності поліаспектної тематики освітнього середовища. Оскільки в наш час освіта набула статусу не лише важливого атрибута, а й імперативу успішного суспільства, то проблематика освітнього середовища додатково актуалізується – особливо на світоглядному, концептуальному, загальнометодологічному рівні.

Цей дослідницький ракурс обумовлений неприйнятно звуженим тлумаченням освітнього середовища в межах педагогічної сфери знань, яка ототожнює освітнє середовище виключно з фінансовими та матеріально-технічними ресурсами (інфраструктура, обладнання, бібліотека тощо), з навчально-методичним забезпеченням, з рівнем безпечності для життя й здоров’я здобувачів освіти, з умовами для реалізації права на освіту осіб з особливими потребами, з чіткістю й зрозумілістю процедур вирішення конфліктних ситуацій і т. п. Не применшуючи значення наведених аспектів і критеріїв оцінювання якості освіти, важко не помітити, що йдеться про формалізацію суто кількісних параметрів функціонування освітнього середовища, натомість якісні аспекти (на кшталт смислу, покликання, мети, місії, візій, цінностей і врешті-решт значень) освітньої процесуальності

виявляються неохопленими такими критеріальними маркерами.

Іншими словами, в такій системі смислових координат на віддаленій периферії уваги опиняється найголовніше – трансісторичне, культурно-цивілізаційне значення феномена освіти. Зрозуміло, подібний стан речей є неприйнятним для респектабельного теоретико-концептуального рівня оперування освітньою дійсністю загалом і проблематикою освітнього середовища зокрема й насамперед. Він спонукає до істотної світоглядної корекції функціонально-інструментальних пріоритетів освітнього середовища.

Постановка проблеми. Концепт “освітнє середовище” є базовим для всього кластеру знань, що стосується предметної сфери освіти і об’єднується під егідою освітології як логіки й закономірностей генерування знань про освітню дійсність і евентуальність, про визначальні для освітньої сфери причинно-наслідкові зв’язки й зумовленості. Сутність проблеми пов’язана з тим, що семантичний діапазон освітнього середовища як сукупність смислових і значеннєвих маркерів цієї буттєвої сфери викликає чимало нарікань з приводу формалістичної обмеженості й понятійної вузькості, яка стає на заваді розумінню справжнього потенціалу освітнього середовища, його інструментальних можливостей і фактичних функціональних повноважень.

Таке поширене в наш час понятійне звуження призводить до обмеженого використання ресурсної бази освітнього середовища, до неспроможності скористатися ними повною мірою – тобто з максимальною користю як для суспільства й індивіда (споживача, реципієнта) освітніх послуг, так і для сфери освітнього середовища як надзвичайно важливого елемента функціонування суспільної системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікаційну активність щодо тематики освітнього середовища як предмета світоглядної демаркації можна умовно розділити на три взаємопов’язані частини.

Перша стосується компенсації дефіциту філософського розуміння змістовної специфіки освітнього середовища – того, висловлюючись французькою, *raison d’être*, себто покликання окресленої предметної сфери з позицій необхідного, по-справжньому значущого, належного й безальтернативного. Йдеться про інтелектуальні принципи й стратегієми, що дисциплінують світосприйняття, надають стрункості й ієрархізованості світоглядній картині світу загалом і в сегменті освітнього середовища зокрема й насамперед.

Згідно з Аленом Бадью та Славоєм Жіжеком, філософія є не що інше, як “втручання в ключові проблеми часу та зобов’язання щодо коректності та інтелектуальної навантаженості здійсненого діагностування проблем та викликів епохи” [13, с. 27]. Безальтернативність потреби філософського інструментарію для оперування проблематикою освітнього середовища обумовлена тим, що, на відміну від педагогіки й того, що останнім часом позначають симбіотичним терміном “освітологія”, лише філософія є сферою знань про смислову демаркацію, виявлення смислових лакун, їх категоризацію та ієрархізацію, а також про заповнення таких когнітивних порожнин смислом, адекватним буттєвим реаліям. Принагідно зазначимо, що саме такої підтримки й потребує сфера знань про освітнє середовище.

Місія філософії закономірно асоціюється з продукуванням проривних ідей, які виконують функції своєрідних смолоскипів, завдяки яким орієнтація в сутінках проблем, невизначеності й різнотлумачень стає можливою. Саме на цьому аспекті наголошує професор філософії в Біркбек-коледжі Лондонського

університету Ентоні Грейлінг у книзі “Ідеї, які мають значення: концепції, які формують XXI століття” [19]. Автор слушно зазначає, що ідеї не лише можуть змінювати світ, а й змінюють його де-факто й перманентно: подібно до того, як марксизм, екзистенціалізм та фемінізм окреслили інтелектуальний і аксіологічний профіль XX століття, фундаменталізм, глобалізація та біоетика змінюють світ нашої сучасності.

Ще одне місійне покликання філософії полягає як у формулюванні своєчасних і влучних запитань, так і переконливих відповідей на них. Цьому аспекту присвячена ще одна ґрунтовна праця Ентоні Грейлінга “Мислення відповідей: Питання філософії повсякденного життя” [20]. Річ у тім, що за відсутності влучних запитань і переконливих відповідей неможливе своєчасне й ефективне розв’язання жодної поліаспектної проблеми, вихід із будь-якого стану буттєвої стагнації та функціонального анабіозу. Вкрай важливо, наголошує Е. Грейлінг, щоб філософське позиціонування відбувалося в ефективний спосіб – за посередництва не важкої прози, а виразного й елегантного стилю, з використанням іронії, гумору та апеляцій до здоровий глузду, які перекидають найбільш надійний комунікативний місток між філософією та суспільною свідомістю.

Друга частина публікаційної активності щодо тематики освітнього середовища як предмета світоглядної демаркації пов’язана з особистісним чи – візьмемо ширше – людським фактором. Цей аспект переконливо висвітлила Марта Нусбаум у книзі “Культивування людяності: класичний захист реформи ліберальної освіти” [24]. Авторка наполягає, що фундаментальне покликання освіти сучасного ґатунку пов’язане з необхідністю створити спільноту критичних мислителів і шукачів істини, яка вийде за жорсткі рамки обмежень, які так чи інакше накладаються державою, нацією, класом та статтю. Парадигма “нової освіти” Марти Нусбаум ґрунтується на ідеалі Сенеки про громадянина, який критично досліджує традиції та поважає здатність міркувати безвідносно до того, кому б ця здатність не була притаманна – жінкам чи чоловікам, багатим чи бідним, корінним мешканцям чи іноземцям. Спираючись на Сократа та стоїків, Нусбаум встановлює три основні цінності ліберальної освіти: критичну самоіронію, ідеал громадянина світу та розвиток нарративної уяви.

Людський і особистісний аспект останнім часом перебуває у все більш тісній кореляції з фактором автентичності взагалі та й його контрверсійними різнотлумаченнями зокрема. В дослідницькому проекті під назвою “Етика автентики” Чарльз Тейлор наполягає, що бути автентичним – це бути вірним собі, це володіти специфічною ознакою і особистісною опцією вірності взагалі, в принципі [27]. У той час, як одні дослідники нарікають на інтелектуальний регрес західної культури до релятивізму та нігілізму, а інші відзначають цю тенденцію як визвольний прогрес, Чарльз Тейлор закликає послідовно й принципово протистояти моральним і політичним кризам нашого часу.

У книзі з дещо провокативною назвою “Проти автентичності: чому ви не повинні бути собою” Саймон Фельдман зауважує, що висловлювання “Будь вірним собі” є настільки всюдисущим, що воно може здаватися як філософською мудрістю, так і порожнім звуком [15]. Чи маємо ми прагнути до ідеалу автентичного життя? Що означає бути вірним собі? С. Фельдман аргументовано доводить, що різні тлумачення ідеалу автентичності є закономірним наслідком метафізично різних уявлень про себе (насамперед про своє “справжнє я”), а це призводить до неприйнятної релятивістську на рівні як світоглядної картини світу, так і повсякденних буттєвих практик – того, що окреслюється терміном

“рутина”. На думку автора книги, бути вірним самим собі – це насамперед бути носієм сильної волі, психологічної незалежності, морального сумління та прагнення самопізнання.

На думку багатьох знакових аналітиків, сучасний поворот до суб’єктивності призвів до простого суб’єктивізму в кращому разі та до чистого нігілізму – в гіршому. Такий стан речей нібито не має морального хребта і є потенційно руйнівним для всього, що може сприяти людському благу. У книзі “Витоки Я” Чарльз Тейлор відкидає цю тезу, стверджуючи, що сучасна суб’єктивність у всіх її епістемологічних, естетичних і політичних розгалуженнях сягає своїм корінням ідей людського блага [26].

Автор фундаментального дослідження Ч. Тейлор стверджує, що сучасний поворот “всередину” не є катастрофічним, що він – закономірний результат тривалих зусиль визначитися щодо феномена блага. Пошуки в цьому напрямі інколи можуть не виправдовувати покладених на них сподівань і очікувань, однак сам факт їхньої наявності є необхідною передумовою якщо не для інтелектуального консенсусу, то, принаймні, для напрацювання конвенціоналізму, необхідного для узгодженого й поступального руху суспільства й людства вперед, а не для догматичного, авторитарного й тоталітарного тупцювання на місці.

Принагідно зазначимо, що на вітчизняних теренах вагомий внесок в осмислення фактору людського потенціалу зробив науковий доробок Інни Левчук [7; 8].

Третя частина публікаційної активності стосується безпосередньо тематики освітнього середовища як предмета світоглядної демаркації. Щодо цього аспекту варто виокремити дослідницькі зусилля М. Братко, Г. Васьківської та Р. Семенової [1], [2], [12].

Зокрема, згідно з дефініцією Галини Васьківської, “середовище постає комплексом зовнішніх явищ, які чинять на людину синергетичний тиск і значною мірою позначаються на її розвитку” [2, с. 192], а от “основними складниками освітнього середовища є: а) освітній процес; б) освітні структури і підструктури; в) форми та методи організації такого середовища; г) педагогічні технології; д) психолого-педагогічний супровід, е) предметно-просторова організація і т. ін.” [2, с. 191].

Постановка завдання. Наявні теоретико-праксеологічні труднощі змістовного наповнення освітнього середовища актуалізують потребу підвищення рівня семантичного й функціонального масштабування дослідницьких зусиль щодо окресленої предметної сфери. Пріоритетного значення набуває критеріальне увиразнення поняття “освітнє середовище” крізь призму фундаментального покликання освіти, її місії, візії, функціональних пріоритетів тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Показовим ілюстративним засобом для з’ясування поточного стану справ у сфері інтерпретації понятійних параметрів освітнього середовища може слугувати ключовий документ, який регламентує теперішній status quo з розумінням смислів і значень освітнього середовища на офіційному рівні: йдеться про “Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності”, затверджені Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року [10]. Зокрема, сьомий критерій цих “Рекомендацій” має недвозначну назву “Освітнє середовище та матеріальні ресурси” і стосується шести складових, кожна з яких жодним чином не

перегукується з якісними цільовими пріоритетами освіти, а оперує суто матеріальними, технічними, інфраструктурними, соціально-психологічними і т. п. факторами.

Безперечно, наведені чинники “надають можливість задовольняти потреби та інтереси здобувачів вищої освіти” [10, с. 45], проте не варто розлого пояснювати, що “потреби та інтереси здобувачів вищої освіти” можуть узагалі не корелювати з якістю освіти як такою, з імплементацією на практиці маніфестованого місійного покликання освіти, яке навіть для дилетантів не вичерпується зручними приміщеннями, затишними бібліотеками, а також відсутністю сексуальних домагань, дискримінації, корупції тощо.

З цього приводу виникають дві важливі рефлексії.

Перша стосується інтерпретативно-технологічних хитрощів бюрократичних регламентацій на кшталт розглянутих вище “Рекомендацій”: не маючи можливостей (інтелектуальних, аналітичних, критеріальних, мотиваційних тощо) створювати продукт документообігу, який предметно оперує якістю освіти, його автори застосовують рятівний для себе евфемізм, здійснюючи підміну **якості освіти** параметром **якості освітньої програми**. Вони виходять із тих міркувань, що поки не виникають колізії і дискурсивні протистояння, якість освіти можна вважати тотожною якості освітньої програми, а в разі очевидної контроверсійності для збереження свого репутаційного реноме достатньо буде нагадати, що йшлося лише про якість освітньої програми, яка може бути не лише нетотожною якості освіти, а й функціонувати щодо якості освіти немов у паралельному всесвіті. Що ж стосується слова “якість”, яке є спільним для обох концептів, то воно нікого не повинно вводити в оману: це класична випадковість – і не більше.

Друга рефлексія пов’язана з очевидними труднощами світоглядного рівня й абстрактного мислення, коли відсутнє розуміння того, що *форма* не завжди віддзеркалює аналогічний **зміст**, а нарощування *кількісних параметрів* не обов’язково призводить до очікуваних **якісних змін**. Такий концептуальний вердикт має загальнометодологічний статус, а це означає, що він повною мірою поширюється також на сферу освітнього середовища: якщо ми декларуємо цільовим орієнтиром освітньої діяльності, приміром, максимальний розвиток особистісного потенціалу, то ні наявність ергономічних стільців в аудиторіях вищого навчального закладу, ні навіть покращення цього параметру втричі не гарантує реалізацію особистісного потенціалу. Можливо, певна кореляція між цими факторами й існує, проте вона настільки ефемерна й неістотна, що не перевищує “ефекту метелика”, яким не лише можна, а й треба знехтувати на практиці, щоб не перетворитися на трагічного заручника причинно-наслідкового ілюзійнізму.

Якщо відвідати офіційну сторінку найкращих університетів світу, то в рубриках “пріоритети діяльності”, “місії” та “візії” абсолютної більшості з них ми натрапимо на дуже споріднені лаконічні маркери на кшталт “особистісний розвиток”, “особистісне зростання”, “генерування особистісного капіталу” тощо. Такий результат зовсім не випадковий: він віддзеркалює класичне розуміння покликання університету як освітнього закладу топ-рівня. За логікою речей, освітнє середовище має бути підпорядкованим потребам втілення на практиці саме цієї теоретико-концептуальної мети.

Але чому в багатьох випадках під час переходу від методологічного до методичного рівня доводиться мати справу зі втратою фундаментальної кореляції функціоналу освітнього середовища та цільового покликання освіти?

Чому доводиться констатувати не *еволюцію*, а *de-facto інволюцію* світоглядного рельєфу освітнього середовища? Таке явище набуло ознак мегатренду сучасності зовсім не випадково, воно має хоч і дещо опосередковане, проте цілком тривіальне пояснення: провідні аналітики сучасності в один голос констатують край небезпечну тенденцію нашого сьогодення – відбувається світоглядне збіднення й спрощення, культивується квантитативне, гедоністичне, примітивно-прагматичне й навіть суто бухгалтерське ставлення до основних факторів життєдіяльності.

Успіхи освіти і поширення знань парадоксальним чином поєднуються з фрагментацією, диверсифікацією, розчленуванням знань, обмеженістю світосприйняття, втратою самої спроможності пересічної людської свідомості до цілісного, поліаспектного, системного сприйняття дійсності. Можна констатувати настання “епохи криз”, імперативами якої є “психо-духовна порожнеча” (Ж. Ліповецькі) та “великі неврози” (К. Хорні). Така епоха є закономірним наслідком прискорення соціокультурного розвитку, масовизації, ускладненої диференціації, перманентної інновації всіх сфер суспільного життя. Їй притаманне розмивання самототожності людини та єдності соціуму. Прогресуюча інфантилізація породжує “мерехтливу”, “мінливу”, “динамічну”, “ситуативну”, “нерівну собі” ідентичність. Зрештою, означене проблемне явище не є екстраординарним надбанням сучасності: ще століття тому Р. Музіль влучно й іронічно проілюстрував феномен “людини без властивостей” [23].

Сучасність позначена небувалим досі знеціненням ідеалів. У минулому індивід знаходив певну опору в зовнішньому світі завдяки вірі, авторитету, традиції, ідеології. Сучасне індивід щоразу більше керується власними цілями та інтересами, етично відповідальна особистість Модерну перестає бути актуальною, а разом з нею втрачає сенс концепт людини як самоцінності. Тепер людина прагне “*мати*” а не “*бути*” (Е. Фромм). Вона всіляко дистанціюється від відповідальності за власні вчинки, що неминуче приводить до внутрішніх конфліктів та суперечностей. Як наслідок – відчуття замкненості, аморальності та невпевненості.

Як слушно зазначав Еріх Фромм в алармістській книзі “Втеча від свободи”, “хоча людський мозок живе в ХХ столітті, серце більшості людей знаходиться в епоху кам’яної доби. Люди в більшості випадків неспроможні бути незалежними, розумними й об’єктивними. Вони не в змозі надати сенс своєму життю, тому виказують готовність отримати уявлення про такий сенс від якоїсь вищої сили. Нашим сучасникам потрібні ідоли та міфи. Їх пригнічують ірраціональні пристрасті до руйнації, ненависті, заздрощів та помсти. Вони схиляється перед владою, грошима, державою, нацією” [18, с. 53].

Продовжуючи світоглядне діагностування сучасності, Е. Фромм додає: “Хоча на словах наші сучасники віддають належне вченням великих духовних вождів людства – Будди, пророків, Сократа, Ісуса, Магомета, – вони перетворили ці вчення в клубок забобонів та ідолопоклонства. В який спосіб людство може врятуватися від самознищення в цьому конфлікті, перебуваючи між передчасною інтелектуально-технічною зрілістю та емоційною відсталістю? Існує лише одна відповідь: необхідне розуміння найважливіших фактів нашого соціального буття; потрібне усвідомлення, яке зможе захистити нас від непоправних безумств, підвищивши нашу здатність до об’єктивності й розумного судження” [18, с. 53-54].

Окреслена Е. Фроммом концептуальна відповідь на фундаментальні виклики нашої сучасності пов’язана насамперед і в основному з особистісним

розвитком. Значущість особистісного формату полягає вже хоча б у тому, що саме він визначає світоглядно-аксіологічні пріоритети життєдіяльності людини, детермінує характер її взаємин зі світом. Особистість не може бути редукована до абстрактних і загальних принципів. Вона завжди залишається конкретною, унікальною і неповторною.

Е. Брайтмен запропонував таке визначення особистості: “це складний, але самототожний, активний, вибірковий, чуттєвий досвід свідомості, яка пам’ятає своє минуле, планує своє майбутнє, взаємодіє зі своїми підсвідомими процесами, тілесним організмом, природним і соціальним оточенням, а також спроможна оцінювати і скеровувати себе засобом як раціональних, так і ідеальних норм” [14, с. 107].

На переконання одного з найбільш виразних представників філософії персоналізму Вільяма Стерна, особистість являє собою унікальну цілеспрямовану єдність розрізнених функцій. Проблема полягає в тому, що особистість ніколи не можна звести до деякої суми, послідовності й абсолютних величин частин та функцій, котрі її складають, оскільки останні перебувають у стані перманентного видозмінення.

Принагідно зазначимо, що поняття *особа як цілісність людини* (лат. *persona*) та *особистість як її соціальний і психологічний образ* (лат. *personalitas*) мають істотні змістовні відмінності. Також слід розрізняти поняття індивід та особистість. Людина як частина роду (*Homo Sapiens*), як частина суспільства, є індивід. Про таку людину – біологічного чи соціального “атома” – нічого не відомо. Він анонім (за висловом С. К’єркегора) – лише елемент, частина, що визначається співвідношенням з цілим. Людина як особистість може утвердити себе лише шляхом вільного волевиявлення, за допомогою волі, яка долає обмеженість життя людини.

Епоха Відродження, як влучно зазначає Ортега-і-Гассет у “Повстанні мас”, “вперше ставить питання про особистість як суб’єкт історії, де суспільний розвиток визначається правителем держави, чий успіх в урядуванні “залежить від волі та фортуни”. Виокремлення вольового аспекту, його статус як рівнозначного фортуні чинника означає відхід від жорсткого провіденціалізму в сприйнятті історії. В епіцентрі картини світу опиняється людина, яка може й повинна долати примхи долі. Людина як особистість, будучи наділеною волею, сама визначає власну долю, а також долю інших, які підкорюються їй. Відбутись як особистість – означає безперервно кидати виклик фортуні. Принциповість цієї боротьби визначає рівень свободи” [25, с. 77].

Як аргументовано зауважив в “Осягненні історії” Артур Джозеф Тойнбі, “суспільство не є і не може бути нічим іншим, окрім як посередником, за допомогою якого люди взаємодіють між собою. Особистість, а не суспільство, творить людську історію” [28, с. 307]. Не зайвим у цьому контексті буде нагадування, що філософські напрями персоналізму та екзистенціалізму наполягали на *принциповій ворожості суспільства та особистості*.

Не випадково Герберт Маркузе зазначав: “Фромм та інші ревізіоністи проголошують метою терапії оптимальний розвиток можливостей людини і реалізацію її індивідуальності. Однак, така мета недосяжна в принципі – і не з причин неефективності психоаналітичних технік, не тому, що *цивілізація своєю структурою заперечує особистість*. Проблема полягає в іншому: або “особистість” та “індивідуальність” визначають у термінах тих можливостей, які існують у межах чинної форми цивілізації, і тоді мета практично рівнозначна успішному пристосуванню; або ж їх витлумачують у термінах трансцендентного

змісту, включаючи відхилені соціумом чи нездійсненні в реальному бутті можливості, – в такому разі їх реалізація засвідчує вихід за межі усталених форм цивілізації до кардинально нових форматів “особистості” та “індивідуальності”, несумісних із нинішніми, і це означало б “лікування” пацієнта, перетворення його в бунтівника або мученика. Ревізіоністська концепція не може визначитися із симпатіями щодо наведених дефініцій” [21, с. 118].

Фундаментальне непорозуміння пов’язане з хибним стереотипом, відповідно до якого, особистісна парадигма принципово несумісна з утилітарно прагматичною спрямованістю освіти – насправді все з точністю до навпаки: саме особистісний розвиток є тим стратегічним ресурсом, який лежить в основі капіталізації – як суспільної, так і індивідуальної. З цього приводу Василь Левкулич пише: “в наш час окрім гуманістичної складової особистісний розвиток володіє ще й доволі прагматичною і суспільно значущою опцією – він постає необхідною умовою, еквівалентом, конвертацією, генератором соціального капіталу. Крім того, саме з рівнем особистісного розвитку закономірно корелюють перспективи розвитку суспільства за поступальною, динамічною, інноваційною моделлю: соціум, який функціонує на принципах інноватики, апріорі не може не наділяти особистісне зростання пріоритетним статусом” [5, с. 111].

При цьому задля “уникнення смислової плутанини термін “капітал” слід ототожнювати з активом; відтак людський капітал – це приблизно те ж саме, що раніше мало термінологічний ідентитет “всебічного розвиненої особистості”, адже саме такий гармонійно збалансований розвиток закладає підмурівок надійного активу, який індивід і суспільство можуть конвертувати за різних обставин і в різній формі” [6, с. 151]. В даному разі людський капітал слід розуміти “сукупною інституційною матрицею, що включає інтегрованість знань, умінь та навичок, які формують його компетентнісну структуру, що забезпечує створення нових інноваційних продуктів” [7, с. 10].

Висновок доволі простий і очевидний: “Якщо для університету його позиціонування з моделлю нарощування людського капіталу не є порожнім звуком ритуального популізму, то треба нарешті вийти із зони комфорту й зробити кроки назустріч відновленню його фундаментальної місії і покликання – всебічному розвитку особистості. Інакше, проснувшись одного ранку, ми зробимо шокуюче відкриття: всі негативно-фантастичні ознаки антиутопічного суспільства, змальовані Олдосом Хакслі в його “дивовижному новому світі”, насправді вже є узвичаєною нормою нашої повсякденності” [6, с. 152]. Нова парадигма освіти потребує рішучого й водночас осмисленого, збалансованого переходу від утилітарно-прагматичних цілей освіти як сукупності знань, умінь і навичок до фундаментальної гуманістичної мети – особистісного розвитку як імперативу людської повноцінності.

Тут виникає дискурсивне перехрестя трьох концептуальних трендів сьогодення – людиноцентризму, гуманоцентризму та постгуманізму. Термін “людиноцентризм” В. Кремень характеризує як такий, що “позначає різноманітні й водночас концептуально спрямовані відтінки філософської думки, об’єктом яких є людина, тілесність, духовність, освіченість, моральність, егоїзм, розумність, цілеспрямованість – усе це є фрагментами постійно змінюваної картини буття людини, які відкривають її нові аспекти, але не вичерпують нескінченного змісту” [4, с. 127]. В межах цієї світоглядної парадигми людина постає єдністю багатоманітності, як сказав би Едгар Моран, “unitas multiplex”, тобто “багатоманітною єдністю”.

Згідно з аргументованим твердженням М. Ватковської, “оптимізація посткласичного освітнього простору як середовище самореалізації особистості здійснюється в умовах суперництва *гуманоцентризму* та *технологіцентризму*, що знаходить свій прояв у спробах синтезу освітньо-технологічного та особистісно-розвивального підходів” [3, с. 11]. Тут варто зауважити, що “ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації” [11, с. 56].

Як наполягав Фрідріх Шеллінг, людина містить у собі всю прірву темного начала і водночас зосереджує всю силу світла; тут перетин глибин безодні та найвищої межі неба. На думку Альбера Камю, сутність альтернативи доволі проста: або ми невірні і в такому разі відповідальність за зло лежить на Богові, або ми вільні і відповідальні, а Бог не всемогутній. За великим рахунком, усі тонкощі різних філософських шкіл і підходів нічого істотного до гостроти цієї колізії не додали.

Для перехідних соціумів (до складу яких належить і сучасне українське суспільство) велике значення має зауваження одного з фундаторів персоналізму Емануель Муньє, який навів переконливі аргументи на користь такої тези: “Втрачаючи висоту, людина не лише спускається нижче середнього, людського рівня (чи, як інколи кажуть, перетворюється на тварину) – вона падає значно нижче: жодна тварина не створила таких жорсткостей і підлот, в яких людина знаходить собі задоволення” [22, с. 170]. Ця обставина підводить до думки, що апелювання до людини й гуманізму не може слугувати концептуальною індульгенцією, що такий аргументаційний акцент потребує конкретизації і уточнення змістовного як змістовного рельєфу людини, так і її відповідальності за своє покликання, за приведення дійсності у відповідність до очікувань.

Професор Утрехтського університету Розі Брайдотті та фундаторка NY Posthuman Research Group Франческа Феррандо у книзі “Філософський постгуманізм” наполягають, що поняття “людина” потребує термінового перевизначення [16]. На їхню думку, альтернативою може слугувати термін “постгуманізм”, котрий віддзеркалює відповідальну посередницьку функцію людини в її тісному зв’язку з технологіями та екологією. Філософський ландшафт епохи смисло-значеннєвої кризи людини охоплює декілька концептуальних трендів – зокрема, постгуманізм, антигуманізм, трансгуманізм та об’єктно-орієнтована онтологія. У книзі “Філософський постгуманізм” здійснено детальний розгляд тем, які підпадають під “постлюдську” парасольку – зокрема, антропоцену, штучного інтелекту та деконструкції людини.

За великим рахунком, кожна епоха генерує власні світоглядні парадигми (інакше вона не може претендувати на статус епохи), в межах яких формується людина, для якої по-новому постає завдання створення ідеалів, котрі виявилися б адекватними вимогам часу. Нині особливо актуалізуються аспекти аксіологічної відповідальності людини, необхідності самокритики й самоаналізу.

Принагідно зазначимо, що Паоло Фрейре розмежував чотири еволюційні етапи становлення критичної свідомості й критичного мислення. Перший етап, який віддзеркалює формат свідомості, необхідний і достатній для забезпечення індивідом суто біологічних та фізіологічних потреб, за великим рахунком, до критичної свідомості не має жодного стосунку, а є лише її об’єктивною й необхідною еволюційною передумовою. Другий етап пов’язаний із домінуванням магічної свідомості. Він постає імперативною ознакою закритих

соціумів, які сприймають дійсність фіксовано, непорушно й фаталістично, що забезпечує успіх магічного типу свідомості. Атрибутивною ознакою третього етапу є наївна свідомість – поверхове сприйняття дійсності, засвоєння інформації “в готовому вигляді” чи відхилення її авторитету на підставі ірраціональних, психосоматичних і т. п. причин. Носії такого типу свідомості стають легкою здобиччю для маніпуляторів, демагогів і популістів. Нарешті, четвертий етап, що засвідчує сформованість критичної свідомості, передбачає вміння носія цього типу свідомості орієнтуватися в проблемній ієрархії та в рельєфі причинно-наслідкових зв'язків предмета мислення, наративу, полеміки, дискурсу тощо [17, с. 78-79].

Загалом можна погодитися з висновком з приводу того, що “освітнім середовище стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, забезпечує розвиток особистісних якостей, здібностей та підвищення загальнокультурного рівня студентів. Інноваційний тип вищої освіти XXI століття передбачає здатність майбутнього фахівця до пошуку нових знань, опанування новітніми технологіями навчання з метою набуття якісно нового рівня професійної підготовки. У цьому зв'язку проблема обґрунтування феномена “освітнє середовище” з позицій підходів сучасних науковців набуває важливого як соціального, так і педагогічного значення” [9, с. 19].

Вочевидь потрібен рішучий перехід від вузькопрагматичних і примітивно-утилітарних цільових пріоритетів функціонування освітнього середовища як сукупності знань умінь і навичок для успішного здійснення вузького сегменту виробничої діяльності до по-справжньому гуманістичної мети – до повноцінного й збалансованого особистісного розвитку реципієнта освітніх послуг. Фундаментальна й стратегічна перевага творчої особистості полягає в тому, що вона “не просто повторює те, що було зроблене до неї, не лише адаптується до вже зробленого – в своєму бутті вона нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю. Ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації” [11, с. 56]. Рівень переконливості й збалансованості наведеного концептуального акценту, здається, не потребує ні корекцій, ні доповнень.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Змістовне й функціональне наповнення освітнього середовища повною мірою підпадає під принцип розвитку – зокрема, в тому розумінні, що окрім інваріантних, трансісторичних особливостей і закономірностей воно містить також конкретно-історичне функціонально-інструментальне навантаження, тобто, за логікою речей, повинно відповідати вимогам, пріоритетним потребам і проблемним викликам не стільки “взагалі”, скільки конкретних історичних епох.

За станом на сьогодні в науково-дослідницькому середовищі України превалює психолого-педагогічний підхід до розуміння феномена освітнього середовища, у межах якого простежуються такі часткові підходи, як комунікативно-орієнтований, антрополого-психологічний, екологічний тощо. Що стосується середовища управлінської регламентації і освітніх політик, то тут домінує не аналітичний, рефлексійний чи дискурсивний, а догматичний підхід до оперування феноменом освітнього середовища й наділення його певними змістовними ідентитетами. Зокрема, освітнє середовище ототожнюється насамперед і в основному із сукупністю освітніх технологій та інструментально-

інфраструктурного супроводу освітньої процесуальності.

Можливо, в межах якихось вузьких і субдисциплінарних підходів таке розуміння освітнього середовища й має право на існування, однак на рівні філософської світоглядної рефлексії, яка апелює до універсалістського функціонального формату, це тлумачення є неприйнятно поверховим і навіть інтерпретаційно примітивним, позаяк воно не враховує потребу тісної кореляції змістовної та ресурсної складових освітнього середовища з фундаментальним покликанням освіти, з її місією, візією, діяльними пріоритетами тощо. Реалізація на практиці стратегічного покликання освіти відбувається не у вакуумі та не в сфері відірваних від дійсності абстракцій – вона можлива лише в межах освітнього середовища конкретно-історичного формату, яке або відповідає потребам такого стратегічного покликання, або не відповідає їм.

Стратегічне покликання освіти загалом і освіти сучасного ґатунку зокрема актуалізує потребу освітнього середовища як сукупності можливостей, умов і засобів розвитку особистості. Натомість замість світоглядного, критеріального, концептуального чи хоча б аксіологічного стандарту в питанні оперування проблематикою освітнього середовища здебільшого доводиться мати справу зі стандартами волюнтаристськими й бюрократичними, які оперують лише одним аргументом на свою користь: “так визначено”. А позаяк зустрічні запитання на кшталт “ким, чому і на яких підставах визначено?” викликають непереможні труднощі з відповідями тих, “ким визначено”, то подібні запитання всіляко блокуються і відсепаровуються на далеку периферію уваги. Такий стан речей вочевидь не йде на користь ефективності та якості освіти.

Перспективи подальших розвідок пов’язані насамперед із приведенням розуміння змісту освітнього середовища у відповідність до потреб стратегічного покликання освіти і приділення пріоритетної уваги особистісному зростанню, потенціал якого підлягає застосуванню, екстраполяції і капіталізації в найрізноманітніших сферах життєдіяльності людини і суспільства.

Список використаних джерел:

1. Братко, МВ 2012, ‘Сутнісний зміст поняття “освітнє середовище вищого навчального закладу”’, *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, № 18, с. 50–55.
2. Васильська, ГО 2020, ‘Освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників’, *Theoretical foundations of modern science and practice : abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*, Melbourne, Australia, 06-07 April 2020, Bookwire by Bowker, pp. 191–193. Доступно: <<https://www.bookwire.com.http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719930>>. [25 Грудень 2023]
3. Ватковська, МГ 2010, *Самореалізація особистості в освітньому просторі*. Автореферат дисертації кандидата наук, *Нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського*, 20 с.
4. Кремень, ВГ 2010, *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*, 2-е видання, Київ: Т-во “Знання” України, 520 с.
5. Левкулич, В 2021, ‘Вища освіта сучасності крізь призму концептуальних пріоритетів’, *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), с. 100–116. Доступно: <<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>>. [25 Грудень 2023].
6. Левкулич, В 2022, Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28 (1), с. 139–158. Доступно: <<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>>. [25 Грудень 2023].
7. Левчук, ІО 2021, *Захист людського потенціалу в умовах глобалізації*. Автореферат дисертації кандидата наук, 20 с.

8. Левчук, ІО 2020, 'Особливості реалізації людського потенціалу в умовах глобалізації як об'єкт наукового аналізу', *Економіка та держава*, № 3, с. 133 – 137.
9. Лобода, ОЄ 2021, 'Феномен "освітнє середовище" з позицій сучасних підходів його осмислення', *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.*, редкол.: Суцєнко, АВ, (голов. ред.) та ін., Запоріжжя: КПУ. Т. 2, Вип. 77, с. 19–22.
10. *Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності 2020*, Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року : ТОВ "Український освітянський видавничий центр "Оріон"", Київ, 66 с.
11. Самчук, ЗФ 2015, 'Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти', *Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць*, за ред. ЗФ Самчука, МВ Гриценко, Київ: ІВО НАПН України, 236 с.
12. Семенова, РО 2014, 'Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці', *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості*. Монографія, Київ; Кіровоград: Імекс-ЛТД, с. 23–51.
13. Badiou, A & Zizek, S 2009, *Philosophy in the Present*, Oxford: Polity Press, 80 p.
14. Brightman, ES 1945, *Nature and values*, N.-Y.: Abingdon-Cokesbury Press, 171 p.
15. Feldman, S 2014, 'Against Authenticity: Why You Shouldn't Be Yourself', *Lexington Books*, 217 p.
16. Ferrando, F & Braidotti, R 2020, *Philosophical Posthumanism*, Bloomsbury Academic, 296 p.
17. Freire, P 1973, *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury Press, 164 p.
18. Fromm, E 1994, *Escape from Freedom*, Holt Paperbacks, 301 p.
19. Grayling, AC 2010, *Ideas That Matter: The Concepts That Shape the 21st Century*, Basic Books, 453 p.
20. Grayling, AC 2010, *Thinking of Answers: Questions in the Philosophy of Everyday Life*, Bloomsbury Publishing, 353 p.
21. Marcuse, H 1974, *Eros and Civilization : A Philosophical Inquiry into Freud*, Beacon Press, 304 p.
22. Mounier, E 2020, *Le Personnalisme*, République des Lettres, 141 p.
23. Musil, R 2013, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Anaconda Verlag, 992 s.
24. Nussbaum, MC 2018, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, 327 p.
25. Ortega y Gasset, J 1999, *La rebelión de las masas*, Austral, 336 p.
26. Taylor, C 1992, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, 626 p.
27. Taylor, C 2018, *The Ethics of Authenticity*, Harvard University Press, 170 p.
28. Toynbee, AJ 1987, *A Study of History*, Oxford University Press, 640 p.

References:

1. Bratko, MV 2012, 'Sutnisnyi зміst poniattia "osvitnie seredovyshche vyshchoho navchalnoho zakladu" (The essential meaning of the concept of "educational environment of a higher educational institution")', *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, № 18, с. 50–55.
2. Vaskivska, HO 2020, 'Osvitnie seredovyshche yak chynnyk formuvannia zhyttieprostoru starshoklasnykiv (Educational environment as a factor in shaping the living space of upper secondary school pupils)', *Theoretical foundations of modern science and practice : abstracts of XI International Scientific and Practical Conference, Melbourne, Australia, 06-07 April 2020*, Bookwire by Bowker, pp. 191–193. Dostupno: <<https://www.bookwire.com>. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719930>>. [25 Hruden 2023]

3. Vatkovska, MH 2010, *Samorealizatsiia osobystosti v osvithomu prostori (Self-realization of the individual in the educational space)*. Avtoreferat dysertatsii kandydata nauk, *Nats. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho*, 20 s.
4. Kremen, VH 2010, *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori (Philosophy of Human Centrism in the Educational Space)*, 2-e vydannia, Kyiv: T-vo "Znannia" Ukrainy, 520 s.
5. Levkulych, V 2021, 'Vyshcha osvita suchasnosti kriz pryzmu kontseptualnykh priorytetiv (Modern higher education through the prism of conceptual priorities)', *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), c. 100-116. Dostupno: <<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>>. [25 Hruden 2023].
6. Levkulych, V 2022, 'Vyshcha osvita u dzerkali vyklykiv ta alternatyv suchasnosti Higher education in the mirror of modern challenges and alternatives'. *Filosofiiia osvity. Philosophy of Education*, 28 (1), c. 139-158. Dostupno: <<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>>. [25 Hruden 2023].
7. Levchuk, IO 2021, *Zakhyst liudskoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii (Protection of human potential in the conditions of globalization)*. Avtoreferat dysertatsii kandydata nauk, 20 s.
8. Levchuk, IO 2020, 'Osoblyvosti realizatsii liudskoho potentsialu v umovakh hlobalizatsii yak ob'iekt naukovooho analizu (Peculiarities of the realization of human potential in the conditions of globalization as an object of scientific analysis)', *Ekonomika ta derzhava*, № 3, c. 133 - 137.
9. Loboda, OIe 2021, 'Fenomen "osvitnie seredovyshe" z pozytsii suchasnykh pidkhodiv yoho osmyslennia (The phenomenon of "educational environment" from the standpoint of modern approaches to its understanding)', *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr.*, redkol.: Sushchenko, AV, (holov. red.) ta in., Zaporizhzhia: KPU. T. 2, Vyp. 77, s. 19-22.
10. *Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryteriiv otsiniuvannia yakosti osvithoi diialnosti (Recommendations on the application of criteria for evaluating the quality of educational activity)* 2020, Zatverdzheno Natsionalnym ahentstvom iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity 17 lystopada 2020 roku : TOV "Ukrainskyi osvithianskyi vydavnychy tsestr "Orion", Kyiv, 66 s.
11. Samchuk, ZF 2015, 'Prychynno-naslidkovi zviazky svitohliadnoi zrilosti ta yakisnoi osvity (Cause-and-effect relationships of worldview maturity and quality education)', *Avtonomiia ta vriaduvannia u vyshchii osviti: zbirnyk naukovykh prats*, za red. ZF Samchuka, MV Hrytsenko, Kyiv: IVO NAPN Ukrainy, 236 s.
12. Semenova, RO 2014, 'Kontseptualni osnovy pobudovy osvithoho seredovyshecha dlia obdarovanykh ditei ta molodi u vitchyzniani nautsi (Conceptual foundations of building an educational environment for gifted children and youth in domestic science)', *Osvitnie seredovyshe yak chynnyk stanovlennia obdarovanoi osobystosti. Monohrafiia*, Kyiv; Kirovohrad: Imeks-LTD, c. 23-51.
13. Badiou, A & Zizek, S 2009, *Philosophy in the Present*, Oxford: Polity Press, 80 p.
14. Brightman, ES 1945, *Nature and values*, N.-Y.: Abingdon-Cokesbury Press, 171 p.
15. Feldman, S 2014, 'Against Authenticity: Why You Shouldn't Be Yourself', *Lexington Books*, 217 p.
16. Ferrando, F & Braidotti, R 2020, *Philosophical Posthumanism*, Bloomsbury Academic, 296 p.
17. Freire, P 1973, *Education for Critical Consciousness*, New York: Seabury Press, 164 p.
18. Fromm, E 1994, *Escape from Freedom*, Holt Paperbacks, 301 p.
19. Grayling, AC 2010, *Ideas That Matter: The Concepts That Shape the 21st Century*, Basic Books, 453 p.
20. Grayling, AC 2010, *Thinking of Answers: Questions in the Philosophy of Everyday Life*, Bloomsbury Publishing, 353 p.
21. Marcuse, H 1974, *Eros and Civilization : A Philosophical Inquiry into Freud*, Beacon Press, 304 p.

22. Mounier, E 2020, *Le Personnalisme*, République des Lettres, 141 p.
23. Musil, R 2013, *Der Mann ohne Eigenschaften*, Anaconda Verlag, 992 s.
24. Nussbaum, MC 2018, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, 327 p.
25. Ortega y Gasset, J 1999, *La rebelión de las masas*, Austral, 336 p.
26. Taylor, C 1992, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, 626 p.
27. Taylor, C 2018, *The Ethics of Authenticity*, Harvard University Press, 170 p.
29. Toynbee, AJ 1987, *A Study of History*, Oxford University Press, 640 p.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-10

УДК 37.01

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК НЕВЕРБАЛЬНИЙ ЗАСІБ ПЕДАГОГІЧНОГО СЕМІОЗИСУ У СУЧАСНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ
VISUALIZATION AS A NONVERBAL TOOL OF PEDAGOGICAL SEMIOSIS IN THE MODERN COMMUNICATIVE SPACE

Т. В. Іващенко

Актуальність теми дослідження. Зростання обсягу, швидкості, інтенсивності та різноманіття комунікаційних потоків в інформаційному суспільстві зумовлює необхідність пошуку нових способів генерації, впорядкування, зберігання та трансляції знання в освітньому просторі. І візуалізація освіти відіграє все більш вагомую роль у цих процесах, адже відповідає запиту нового “цифрового” покоління на динамічність, структурованість, інформативну щільність, доступність навчального контенту.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток інформаційно-мережевого комунікативного простору вимагає нового формату освітньої діяльності, акцентованого на розвитку візуального мислення, здатного до інтенсивного міжсеміотичного перекодування інформації. Освітньо-виховна практика поки що слабо і повільно реагує на ці нові виклики, що створює перепони для формування комунікативної особистості, компетенції якої відповідали б вимогам інформаційного суспільства. Створення і запровадження в освітньому просторі принципово нових “візуально-орієнтованих” засобів навчання – об’єктивна потреба часу.

Urgency of the research. The increase in the volume, speed, intensity and diversity of communication flows in the information society necessitates the search for new ways of generating, organizing, storing and transmitting knowledge in the educational space. And the visualization of education plays an increasingly important role in these processes, because it meets the demand of the new “digital” generation for dynamism, structure, informative density, and availability of educational content.

Target setting. The dynamic development of the information-network communicative space requires a new format of educational activity, focused on the development of visual thinking, capable of intensive inter-semiotic recoding of information. So far, educational practice responds weakly and slowly to these new challenges, which creates obstacles for the formation of a communicative personality whose competencies would meet the requirements of the information society. The creation and introduction of fundamentally new “visually oriented” learning tools in the educational space is an objective need of the hour.