

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

# **ОСВІТНІЙ ДИСКУРС:**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**ВИПУСК 23 (5)**

**КИЇВ  
2020**

**ОСВІТНІЙ ДИСКУРС: збірник наукових праць**

/Видання засновано у 2017 році/

Свідоцтво про державну перереєстрацію друкованого засобу масової інформації:  
серія КВ № 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)

**Друкеться за рішенням**

Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
(протокол № 11 від 25.06.2020 року)

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

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

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

**Редакційна колегія:**

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

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

**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)

**Терепиций 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 23 (5). – 117 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 23 (5)**

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 24<sup>th</sup>, 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 № 11 from June 25, 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 23 (5). – 117 p.

**ЗМІСТ**

***ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ***

- Ашиток Н. І.** Цілісність педагогічного процесу в школах з інклюзивною формою навчання **7**
- Бабійчук С. М.** Педагогічна концепція “наукова освіта” **14**

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

- Мальцев О. В.** Філософське осмислення архетипологічного блоку пам'яті в порівняльному аналізі підходів К. Г. Юнга і Г. С. Попова **22**
- Васильєва О. М.** Формування культури як основа гуманізації буття **39**
- Фугело М. А.**
- Фугело П. М.**

***ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ***

- Слуцький Я. С.** Використання методу читання у процесі лінгво-культурної адаптації іноземних студентів у закладах вищої освіти США **54**

***РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ***

- Христокін Г. В.** Філософсько-теологічна методологія Д. Б. Харта **67**
- Синій В. С.** Теорії про місійне покликання богословської освіти у пострадянському протестантизмі **78**
- Бринов В. В.** Право власності у християнстві та філософії Рейнхольда Нібура **92**
- Саблон Лейва Е. А.** Поняття кеносиса в богословській думці В. М. Лосського і протоієрея Сергія Булгакова: порівняльний критичний аналіз **101**

CONTENT

***EDUCATIONAL INNOVATIONS***

- Nadiya Ashytok** Integrity of the pedagogical process in schools with inclusive form of education **7**
- Svitlana Babiichuk** Pedagogical concept “science education” **14**

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

- Oleg Maltsev** Philosophical understanding of the archetipological block of memory in comparative analysis of K.G. Jung and G. Popov approaches **22**
- Olena Vasylieva** Formation of culture as the basis of being’s humanization **39**  
**Mykola Fugelo**  
**Pavlina Fugelo**

***PEDAGOGY OF HIGH SCHOOL***

- Yaroslav Slutskiy** The using of reading method in the process of foreign students’ language and cultural adaptation in the USA higher educational institutions **54**

***RELIGIOUS INNOVATIVE STUDIE***

- Hennadii Khrystokin** Philosophical and theological methodology of D. B. Hart **67**
- Valentyn Syniy** Theories of the missionary vocation of theological education in post-soviet Protestantism **78**
- Vitalii Brynov** Right to property in christianity and Reinhold Niebuhr’s philosophy **92**
- Eduard A. Sablon Leiva** The concept of kenosis in theological thought of V. N. Lossky and archpriest Sergii Bulgakov: a comparative critical analysis **101**

## ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-1

УДК 17.022.1:140.8

### ЦІЛІСНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛАХ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

#### INTEGRITY OF THE PEDAGOGICAL PROCESS IN SCHOOLS WITH INCLUSIVE FORM OF EDUCATION

Н. І. АШИТОК

**Актуальність теми дослідження.** Диференціація на сучасному етапі розглядається як важливий спосіб вдосконалення шкільної освіти. Її стратегічна мета – створити оптимальні умови для залучення дітей з різним психофізичним потенціалом до культурної спадщини та забезпечити їх гармонійний розвиток на цій основі.

**Постановка проблеми** полягає в аналізі диференційованого педагогічного процесу з метою виявлення механізмів збереження його цілісності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Цілісний педагогічний процес вивчали В. Добріанов, В. Кузьмін, Е. Моносзон, М. Скаткін, Б. Юдін, М. Данилов, Ю. Бабанський, Л. Божович, В. Ільїн, В. Краєвський, Б. Ліхачов, Б. Гершунський, В. Серіков та ін. Дослідники розглядали цілісність педагогічного процесу насамперед як єдність навчання, виховання та розвитку, що забезпечує цілісність формування особистості учня як особистості. У школі інклюзивною формою навчання цілісність педагогічного процесу трактується з точки зору диференціації як цілісність диференційованого педагогічного процесу.

**Постановка завдання** – розглянути цілісність педагогічного процесу в навчальному закладі з інклюзивною формою навчання, проаналізувати шляхи її збереження.

**Виклад основного матеріалу.** У статті проаналізовано підходи до

**Urgency of the research.** Differentiation at the present stage is considered as the important way to improve school education. Its strategic goal is to create the best conditions for involving children with different psychophysical potential in cultural heritage and to ensure their harmonious development on this basis.

**Target setting** consists in the analysis of the differentiated pedagogical process for the purpose of revealing of mechanisms of preservation of its integrity.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The holistic pedagogical process was studied by V. Dobriyanov, V. Kuzmin, E. Monoszon, M. Skatkin, B. Yudin, M. Danilov, Yu. Babansky, L. Bozhovich, V. Ilyin, V. Kraevsky, B. Likhachev, B. Gershunsky, V. Serikov and others. They considered the integrity of the pedagogical process primarily as the unity of learning, education and development, which ensures the integrity of the formation of the student's personality as a person. In an inclusive school, the integrity of the pedagogical process is interpreted as the integrity of a differentiated pedagogical process.

**The research objective** is to consider the integrity of the pedagogical process in an inclusive school, to analyze ways to preserve the integrity.

**The statement of basic materials.** The article analyses the

визначення "цілісності". Розглядалися такі педагогічні аспекти цілісності, як цілісність цілей та змісту освіти, цілісність системи методів навчання. Зазначено, що ідея цілісності є основою для розробки навчальних програм чи уроків. У статті обґрунтовано необхідність належних засобів навчання під час педагогічного процесу, які б сприяли збереженню цілісності його складових – мети, навчальної інформації, школярів, вчителів, методів, форм, засобів навчання та виховання. розкрито місце та роль між-особистісних відносин між учителем та учнями в процесі всебічної гуманізації школи. У статті досліджено методологічні регулятори побудови сучасної стратегії цілісного підходу до вивчення та проектування навчальної реальності.

**Висновок.** Реалізація концепції цілісності в педагогічному процесі в інклюзивному навчальному закладі є суперечливою – з одного боку, виникає потреба в диференціації внаслідок наявності у школярів неоднакових психофізичних здібностей, а з іншого боку, без єдності організація педагогічного процесу як системи є проблематичною. Гуманізація, яка передбачає формування дитини як суб'єкта, врахування її психофізичного потенціалу є інтегруючим фактором у пошуку балансу між інтегративними та диференційованими компонентами та основою цілісності педагогічного процесу.

**Ключові слова:** інтеграція, диференціація, інклюзія, педагогічний процес, школа з інклюзивною формою навчання, діти з особливими освітніми потребами.

approaches to the definition of "integrity". There were considered such pedagogical aspects of integrity as the integrity of the goals and the contents of education, the integrity of system of teaching methods. It is shown that the idea of integrity is a backbone one for developing the educational programs or lessons. The article substantiates the need for appropriate teaching aids for the integrity of the pedagogical process, which would promote the consistency of its components – purpose, educational information, schoolchildren, teachers, methods, forms, teaching aids. The article examines the methodological regulators of building a modern strategy of a holistic approach to the study and design of educational reality.

**Conclusion.** The implementation of the concept of integrity in the pedagogical process in an inclusive school is controversial. On the one hand, the need for differentiation arises due to different psychophysical abilities of schoolchildren, and on the other hand, organization of the pedagogical process as a system without unity is problematic. Humanization, which includes the formation of the child as a subject, taking into account its potential is an integrating factor in finding a balance between integrative and differentiated components and the basis of integrity of the pedagogical process.

**Key words:** integration, differentiation, inclusion, pedagogical process, school with inclusive form of education, children with special educational needs.

**Актуальність теми дослідження.** Актуальність ідеї цілісного педагогічного процесу, спрямованого на всебічний і гармонійний розвиток особистості, її духовного потенціалу, творчих здібностей в умовах організованого на принципах колективізму навчання учнів, має істотне методологічне значення як для теоретичних досліджень, так і для практичної діяльності вчених, педагогів у пошуку шляхів вдосконалення освіти, у тому числі інклюзивної. В дослідженнях про цілісність йдеться при вивченні різноманітних проявів педагогічної реальності – цілісного

освітнього процесу, цілісності змісту та ін. [5; 6, с. 190-193; 7, с. 139-143; 4; 8, с. 12-18; 12, с. 65-72]. Категорія “цілісність” використовується тоді, коли необхідно дати узагальнену характеристику об’єктів зі складною внутрішньою структурою, для яких властиві наявність внутрішніх стійких зв’язків, внутрішня активність, самодостатність. На сьогоднішній день існує необхідність у вивченні такого об’єкта зі складною структурою, як педагогічний процес у школі з інклюзивною формою навчання.

**Постановка проблеми** полягає в аналізі диференційованого педагогічного процесу з метою виявлення засад збереження його цілісності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідея цілісного педагогічного процесу була представлена у вітчизняній педагогіці в термінах “єдність навчання і виховання”, “цілісний навчально-виховний процес” та ін. Визначення “єдиний”, “цілісний”, “система” у ХХ столітті відображали прагнення подолати розмежування між “навчальною роботою” школи і “виховною роботою”, яка проводилася переважно в позаурочний час. Поняття “єдиний”, “цілісний” використовувалися в педагогіці як ідентичні і відображали загальнонаукові трактування поняття “цілісність”. У 60-х роках М. Даниловим був відроджений термін *педагогічний процес*, трактування цілісності якого увібрало в себе визначення “єдність”, “цілісність”, “система”. Надалі цілісний процес формування особистості вивчався в працях Ю. Бабанського, Б. Гершунського, С. Гончаренка, В. Ільїна, В. Краєвського, І. Підласого, В. Серікова та ін. Зокрема, Ю. Бабанський визначає педагогічний процес як органічну єдність процесів навчання, виховання та розвитку. “Суть його, – пише дослідник, – полягає у передачі соціального досвіду старшими і засвоєнні його підростаючими поколіннями шляхом їхньої взаємодії, спрямованої на задоволення сучасного суспільства у всебічному, гармонійному розвитку особистості” [1]. Звісно, педагогічний процес є не механічним поєднанням процесів виховання, навчання, розвитку, а якісно новим утворенням. Поняття “навчально-виховний процес” на відміну від зазначеного є дещо звуженим; не відображає складності самого процесу і, передусім, його важливих ознак – цілісності й загальності. Єдність навчання, виховання й розвитку на засадах їх цілісності й загальності, як слушно відзначає І. Зайченко, є сутністю педагогічного процесу [4].

Визначення педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання суттєво не відрізняється від наведеного визначення. Зокрема З. Шевців вважає, що “цілісний освітній процес інклюзивного навчання – це спеціально організована, цілеспрямована партнерська взаємодія вчителя та учнів, метою якої є розв’язання освітніх проблем усіх учасників освітнього процесу. Він включає множини підсистем, які об’єднані між собою різними типами зв’язків” [11, с. 126]. Специфічність цілісного педагогічного процесу в умовах інклюзивного навчання все ж таки є, і тому дослідниця додає: “Очевидно, що обов’язковою складовою освітнього процесу є процес навчання, процес виховання, процес розвитку і процес корекції. [...] Таким чином, складність цілісного освітнього інклюзивного процесу полягає в єдності процесів та орієнтації на розвиток і корекцію особистості учнів, а не лише реалізація завдань навчання і виховання” [11, с. 127]. Про необхідність включення до педагогічного процесу обов’язкового обсягу корекційних та інших спеціальних послуг для дітей з

особливими освітніми потребами писали В. Бондар, В. Синьов та В. Тищенко, які наголошували, що це є гарантією держави, яку не можна відмінити або переглядати у напрямі зниження вимог до них [2, с. 20-27]. Дослідники відзначали самотність національної спеціальної освіти, оскільки у моделях, які використовуються в зарубіжних країнах, не відпрацьований механізм реалізації корекційної складової. В Україні цей компонент є обов'язковим для навчального плану (освітня галузь – корекційно-розвиткові заняття) і спеціальних програм для дітей всіх нозологій. Науковці переймалися, як зазначений елемент буде представлений в індивідуальних планах для дітей інклюзивних класів, як реалізуватимуть його в школі [2, с. 28]. І, хоча у наш час корекційна складова певною мірою втілюється в практику інклюзивного навчання, а зазначені питання вивчались у численних працях В. Бондаря, Т. Бондар, А. Бондаренка, Е. Данілавічюте, А. Колупаєвої, О. Мартинчук, С. Миронової, Н. Найди, В. Тарасун, О. Таранченко, Н. Софій, М. Супруна, З. Шевців та ін., є проблеми, що залишаються недоопрацьованими, а тому вивчення цілісності педагогічного процесу із зазначеною складовою у закладах з інклюзивною формою навчання є актуальним.

**Постановка завдання.** Мета дослідження – розглянути цілісність педагогічного процесу в школі з інклюзивною формою навчання, проаналізувати шляхи збереження його цілісності, що є запорукою формування особистості учнів з різним психофізичним потенціалом як суб'єктів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток освіти на початку ХХІ ст. супроводжується процесами диференціації та інтеграції, в межах яких актуалізуються шляхи збереження цілісності педагогічного процесу. Зазначений процес являє собою диференційоване системне утворення, при організації якого враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості учнів (здібності, рівень розвитку, психофізіологічні особливості, властивості нервової системи тощо). Диференціація забезпечує індивідуалізацію педагогічного процесу і є передумовою успішності навчання всіх дітей, але для дітей з особливими освітніми потребами вона особливо важлива, оскільки їм потрібна додаткова підтримка в навчанні, яка дозволить їм брати повноцінну участь у навчальних заняттях і реалізовувати свій потенціал. Немає універсальних методів індивідуалізації навчання, особливо, коли йдеться про навчання учнів з різними освітніми потребами. Зрозуміло, педагоги, щоб досягти успіху, мають знати основні стратегії забезпечення диференціації навчання. Такими стратегіями для осіб з особливими освітніми потребами є, передусім, адаптація і модифікація. При цих стратегіях педагогічний процес будується лише на засадах диференціації при зміні його методичного аспекту і збереженні змісту (адаптації) або при зміні змістового і методичного аспектів (модифікації), які передбачають індивідуалізацію навчання, але не передбачають пошуку спільності. Звісно, в умовах диференціації необхідно забезпечити цілісність педагогічної системи і запобігти суттєвим відмінностям у результатах навчання дітей з особливими освітніми потребами і дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає нормі. Руйнування цілісності може призвести до виникнення проблем в освітній системі, через що відбудеться зникнення єдиного освітнього простору в масштабі як школи,

так і освіти регіону, всієї країни, посилення нерівності учнів у межах освіти, безперешкодне подальше просування в освітній сфері виявиться неможливим для частини з них. Некерована внутрішньошкільна диференціація може призвести до дезінтеграції структури школи, а нерегульована диференціація навчального процесу – до неузгодженості змістовного, організаційного та методичного аспектів навчання, порушення єдності класних колективів.

Для запобігання дезінтеграції слід здійснювати пошук інтегративного начала на рівні педагогічного процесу. В даному випадку інтеграція трактується як процес і результат цілісності. Саме так тлумачить це поняття Т. Живокоренцева [3]. Сукупна представленість визначень поняття “інтеграція”, пише дослідниця, дозволяє визначити такі його сутнісні позиції: інтеграція – це явище, що має двоєдину природу і постає, з одного боку, як процес, а, з іншого боку, як результат; інтеграція – це стан цілісності з такими характеристиками, як взаємопов’язаність, взаємопроникнення, взаємозалежність, взаємодія і взаємопереплетіння; інтеграція як процес – це злиття в єдине ціле диференційованих елементів [3].

Пошук інтегративного начала в педагогічному процесі необхідний, адже він сприятиме запобігання поділу цього процесу на декілька. Без зазначеного начала існуватиме поділ учнів, який неминучий в умовах суто диференціації, що, ймовірно, призведе до виходу педагогічного процесу за межі гуманістичної парадигми. Як слушно зазначає Б. Теплов, це може спостерігатися при поділу за інтелектуальними здібностями, при якому гуманні цілі диференціації перетворюються на протилежність. Питання має полягати не в тому, наскільки людина здібна, а в тому, які можливості у неї є [10, с. 28]. При складанні програм для учнів з різним психофізичним потенціалом доцільно орієнтуватися на рівень розвитку їх здібностей, дотримуючись якісного підходу до діагностики і можливості розвитку з використанням доцільних методик. Методичний аспект диференціації стосується, передусім, систем методів, диференціація яких може відбуватися за рівнем творчості, рівнем складності (ускладнення навчального матеріалу, виконання додаткових завдань, використання складного за алгоритмом завдання, обсягом навчального матеріалу, ступенем самостійності, характером допомоги учням тощо). Зазначені методи мають являти собою цілісну систему, що включає словесно-наочні, практичні, індуктивні і дедуктивні, аналітичні й синтетичні, репродуктивні і проблемно-пошукові, дослідницькі методи, методи безпосереднього керівництва і методи самостійної роботи, методи контролю і самоконтролю, методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності [5].

Реалізація концепції цілісності в межах педагогічного процесу в школі з інклюзивною формою навчання суперечлива – з одного боку, існує необхідність диференціації в зв’язку з неоднаковими психофізичними можливостями учнів, а, з іншого боку, без єдності, інтегративного начала педагогічний процес як система існувати не може. На наш погляд, ідея гуманізації, що передбачає становлення учня як суб’єкта, є основною умовою подолання цієї суперечності і виступає в якості інтегруючого стрижня розвитку сучасної освіти у контексті пошуку рівноваги між інтегративним і диференційованим началами. В освітній практиці при

організації педагогічного процесу на засадах зазначеної рівноваги виникають певні труднощі, про окремі з яких Н. Софій писала так: “Досить часто вчителі розмовляють ніби різними мовами, наприклад, при плануванні навчальних цілей і завдань педагога загальноосвітніх класів починають з навчальної програми й використовують процес оцінювання, щоб визначити, що було вивчено, а корекційні педагоги починають з оцінювання і планують навчання таким чином, щоб заповнити прогалини у навчанні” [9, с. 25]. На наш погляд, головним у даному випадку є забезпечення можливості зазначеного діалогу, оскільки у більшості шкіл з інклюзивною формою навчання не працюють логопеди, тифлопедагоги та ін. Проте на рівні закладу в межах педагогічного процесу корекційна складова має утворювати з навчанням, вихованням і розвитком певну цілісність, створюючи передумови для отримання успішного результату. Звісно, Н. Софій констатує не лише проблеми на рівні спілкування, а й відмінності в організації педагогічного процесу, адже на дітей, рівень розвитку яких відповідає нормі, поширюється єдина програма та єдина система оцінювання, а от складання індивідуальних навчальних планів для них не передбачене. Ці та інші відмінності мають враховуватися при організації цілісного педагогічного процесу в межах всіх його компонентів – цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольо-регулюючого та оцінно-результативного (використовувався поділ педагогічного процесу на компоненти за працею З. Шевців [11, с. 130]) – з метою пошуку балансу диференційованого та інтегративного начал в інклюзивному навчанні.

При відмінності підходів до організації педагогічного процесу для дітей з різним психофізичним потенціалом системоутворюючим фактором виступає необхідність їх становлення як суб'єктів, що забезпечує цілісність змісту зазначеного процесу. Установка на пізнання себе в складній системі відносин зі світом змінює позицію учнів, які від невмотивованого засвоєння готових знань про світ переходять до усвідомлення своїх освітніх потреб як життєво важливих цінностей, до аналізу своїх способів пізнання, до вибору пріоритетних для них знань. Звісно, для успішної реалізації цих завдань має змінюватися і позиція вчителя, який допомагає учням незалежно від їх психофізичних особливостей у пошуку ефективних способів пізнавальної діяльності, вчить їх вмінням самоконтролю і самореалізації.

**Висновки.** Реалізація концепції цілісності педагогічного процесу в школі з інклюзивною формою навчання можлива лише на засадах гуманістичного підходу. Лише гуманізація, що передбачає становлення учня як суб'єкта, врахування його потенційних можливостей є інтегруючим фактором у пошуку рівноваги між інтегративним і диференційованим початками та основою цілісності педагогічного процесу.

#### Список використаних джерел:

1. Бабанский, ЮК 1977. ‘Оптимизация процесса обучения’, Москва : Педагогика, 257 с. Доступно: <<https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/babanskiy-yu-k-optimizatsiya-protsesta-obucheniya-onlayn>> [Дата звернення 20.06.2020].
2. Бондар, В, Синьов, В & Тищенко, В 2012. ‘Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні?’, *Рідна школа* № 8-9, с. 20-

27. Доступно: <<http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh>> [Дата звернення 20.06.2020].
3. Живоколенцева, ТН 2018. 'Интеграция как принцип конструирования современного содержания профессионально-педагогического образования'. Доступно: <<https://students-library.com/library/read/28221-integracia-kak-princip-konstruirovania-sovremennogo-soderzania-professionalno-pedagogiceskogo-obrazovania>> [Дата звернення 16.02.2020].
4. Зайченко, ІВ 2016. 'Педагогіка', Київ: *Ліра*, 608 с. Доступно: <[https://pidru4niki.com/16080402/pedagogika/pedagogichniy\\_protse#42](https://pidru4niki.com/16080402/pedagogika/pedagogichniy_protse#42)> [Дата звернення 20.06.2020].
5. Кузнецова, ЛВ 2001. 'Целостность системы методов преподавания как фактор активизации познавательной деятельности студентов', Ленинград : ЛГУ, 210 с.
6. Перетягина, НН 2015. 'Целостное образование как способ воспитания целостного человека', *Экономика и социум*, Выпуск 1-4 (14), с. 190-193.
7. Саркисян, ТН 2014. 'Педагогический процесс как целостное явление', *Историческая и социально-образовательная мысль*. Том: 6 , № 6-1, с. 139-143.
8. Сериков, ВВ 2012. 'Субъективные основания целостности педагогического процесса', *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, Выпуск № 4, том 68, с. 12-18.
9. 'Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали', 2015. Укладач: Софій, НЗ, Київ: *Видавничий дім "Плеяди"*, 70 с.
10. Теплов, БМ 1985. 'Способности и одаренность', *Избранные труды : в 2 томах*. Москва : *Педагогика*, Том 1, с. 15-41.
11. Шевців, ЗМ 2019. 'Основи інклюзивної педагогіки', Львів: *Новий світ*, 2000, 264 с.
12. McLeskey, J & Waldron, NL 2002. 'School change and inclusive schools: Lessons learned from practice', *PhiDelta Kappan*, 84 (1), p. 65-72.

#### References:

1. Babanskij, YuK 1977. 'Optimizaciya processa obucheniya (Optimization of the learning process)', Moskva : *Pedagogika*, 257 s. Dostupno: <<https://hum.edu-lib.com/szbrannoe/babanskij-yu-k-optimizatsiya-protse#42>> [Data zvernennya 20.06.2020].
2. Bondar, V, Sinov, V & Tishenko, V 2012. 'Chi prizhivetsya pivnichnoamerikanska model inklyuziyi v Ukrayini? (Will the North American model of inclusion take root in Ukraine?)', *Ridna shkola* № 8-9, с. 20-27. Dostupno: <<http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh>> [Data zvernennya 20.06.2020].
3. Zhivokorenceva, TN 2018. 'Integraciya kak princip konstruirovaniya sovremennogo soderzhaniya professionalno-pedagogiceskogo obrazovaniya (Integration as a principle of constructing the modern content of professional and pedagogical education)'. Dostupno: <<https://students-library.com/library/read/28221-integracia-kak-princip-konstruirovania-sovremennogo-soderzania-professionalno-pedagogiceskogo-obrazovania>> [Data zvernennya 16.02.2020].
4. Zajchenko, IV 2016. 'Pedagogika (Pedagogy)', Kiyiv: *Lira*, 608 s. Dostupno: <[https://pidru4niki.com/16080402/pedagogika/pedagogichniy\\_protse#42](https://pidru4niki.com/16080402/pedagogika/pedagogichniy_protse#42)> [Data zvernennya 20.06.2020].
5. Kuznecova, LV 2001. 'Celostnost sistemy metodov prepodavaniya kak faktor aktivizacii poznavatelnoj deyatel'nosti studentov (The integrity of the system of teaching methods as a factor in enhancing the cognitive activity of students)', Leningrad : *LGU*, 210 s.
6. Peretyagina, NN 2015. 'Celostnoe obrazovanie kak sposob vospitaniya celostnogo cheloveka (Holistic education as a way to educate a holistic person)', *Ekonomika i socium*, Vypusk 1-4 (14), s. 190-193.
7. Sarkisyan, TN 2014. 'Pedagogicheskij process kak celostnoe yavlenie (The pedagogical process as a holistic phenomenon)', *Istoricheskaya i socialno-*

- obrazovatel'naya mysl*, Tom: 6 , № 6-1, s. 139-143.
8. Serikov, VV 2012. 'Subektivnye osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa (Subjective grounds for the integrity of the pedagogical process)', *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, Vypusk № 4, tom 68, s. 12-18.
  9. 'Spilne викладання в інклюзивному класі: метод. Матеріали (Co-teaching in an inclusive classroom: a method. materials)', 2015. Ukladach: Sofij, NZ, Kiyiv: Vidavnichij dim "Pleyadi", 70 s.
  10. Teplov, VM 1985. 'Sposobnosti i odarennost (Abilities and talents)', *Izbrannye trudy : v 2 tomah*. Moskva : *Pedagogika*, Tom 1, s. 15-41.
  11. Shevciv, ZM 2019. 'Osnovi inklyuzivnoyi pedagogiki (Fundamentals of inclusive pedagogy)', Lviv: *Novij svit*, 2000, 264 s.
  12. McLeskey, J & Waldron, NL 2002. 'School change and inclusive schools: Lessons learned from practice', *PhiDelta Kappan*, 84 (1), p. 65-72.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23 (5)-2

УДК 37.031.1

## ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ "НАУКОВА ОСВІТА"

### PEDAGOGICAL CONCEPT "SCIENCE EDUCATION"

С. М. Бабійчук

**Актуальність теми дослідження.** Термін "наукова освіта" використовуються в західній педагогічній літературі уже більше 120 років. На теренах української педагогічної практики, термін не має широкого розповсюдження, та уніфікованого тлумачення, хоча елементи наукової освіти активно апробуються через організацію дослідницької діяльності школярів, та через затверджену у законі "Про освіту" - освіту наукового спрямування. Одним з найвагоміших практик впровадження концепції є система Малої академії наук України, яка має багаторічний досвід такої діяльності, за що у 2017 році отримала статус Центру ЮНЕСКО 2-ї категорії зі стратегічною ціллю розвивати наукову освіту в Східноєвропейському регіоні та інших країнах світу.

**Постановка проблеми.** Оскільки в українській педагогіці термін "наукова освіта" децю новий, вважаємо за необхідне узагальнити існуючі підходи до тлумачення цього

**Urgency of the research.** The term "science education" has been used in pedagogical literature for more than 120 years. In the field of Ukrainian pedagogical practice, the term is not widespread and has not have common and coordinate interpretation, nevertheless elements of science education are actively used through the organization of pupils' research activities, and through the law "On Education". One of the most important practices of using the concept is the system of the Junior Academy of Sciences of Ukraine, which has many years of experience in this field, and for which in 2017 it received the status of UNESCO Center 2 with the strategic goal of developing science education in Eastern Europe and other countries.

**Target setting.** Since the term "science education" is still new in Ukrainian pedagogy, we consider it necessary to generalize the existing approaches to the interpretation of this

поняття та сформулювати деякі поняття найбільш вживаних термінів цієї педагогічної концепції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У своїй роботі ми опиралися на найбільш цитовані закордонні роботи, що стосуються термінологічного апарату наукової освіти - Уільяма Ф. Маккомас, Сюзан Кері, Роджера В. Байбі. А також на існуючі публікації в українських виданнях, зокрема за авторством Юрія Гоцуляка та Максима Гальченка, Станіслава Довгого, Дениса Свериденка, Вікторії Небрат і Світлани Бабійчук, а також Наталії Поліхун, Ірини Сліпукхіної, Ігоря Чернецького та Лілії Гриневич.

**Постановка завдання.** Узагальнити підходи до тлумачення терміну "наукова освіта" та обґрунтувати авторське розуміння терміну.

**Виклад основного матеріалу.** У статті ми розглядаємо деякі підходи до розуміння терміну "наукова освіта", як закордонних так і вітчизняних авторів, обґрунтовуємо власне розуміння терміну, базуючись, в тому числі, на досвіді наукового курування дослідницькими роботами у Малій академії наук України. Даємо визначення найбільш вживаних термінів наукової освіти та розмежовуємо їх смислові поля.

**Висновки.** Педагогічна концепція наукової освіти сформувалася і активно розвивається як відповідь на виклики постійно змінного та все більш інформаційно-технологічного середовища існування людини. Фахівці Всесвітнього економічного форуму вважають, що найближчим часом більше третини необхідних професійних навичок – зміняться. З огляду на це одним з найбільших викликів які стоять перед теперішньою освітою – підготовка до цих змін учнів, здатних критично мислити та створювати нові рішення.

**Ключові слова:** наукова освіта, дослідницька діяльність, науковий тип мислення, наукова

concept, and determine some commonly used terms of this pedagogical concept.

**Actual scientific researches and issues analysis.** In the article we have been described the most cited foreign works concerning the science education terms – William F. Mccomas, Susan Carey, Rodger W. Bybee. As well as existing publications in Ukrainian publications, in particular by Yuri Hotsuliak and Maxim Halchenko, Stanislav Dougyi, Denis Svyrydenko, Victoria Nebrat and Svitlana Babiihuk, as well as Natalia Polikhun, Irina Slipukhina, Igor Chernetskyi and Lilia Hrynevych.

**The research objective.** To generalize the approaches to the interpretation of the term "science education" and to substantiate the author's understanding of the term.

**The statement of basic materials.** In the article, we have been considered some approaches to understanding the term "science education", both foreign and domestic authors. Have been substantiated own understanding of the term, based on the experience of the Junior Academy of Sciences of Ukraine also. Have been described the most commonly used terms of science education and delimited their semantic field.

**Conclusions.** The pedagogical concept of science education has been formed and is actively developed as the response to the challenges of the ever-changing and ever-increasing information-technological environment of human existence. Experts of the World Economic Forum believe that in the near future more than a third of the required professional skills will change. Given this, one of the biggest challenges facing to education is to prepare students for these changes, pupils who be able to think critically and create new solutions.

**Key words:** science education, research activity, scientific type of thinking, science literacy.

грамотність.

**Актуальність теми дослідження.** Історія наукової освіти налічує більше 120 років у таких економічно розвинених країнах як США, Канада, Велика Британія, Швеція та ін. Закладені на всіх рівнях освіти основи наукового знання сприяють навчанню та вихованню нової генерації дослідників, вчених та новаторів, свідомих та відповідальних громадян, які сприяють економічному розвитку та еволюції наукової думки цих країн. В українській педагогіці застосування методів наукової освіти (дослідницька, дослідна, пошукова та проектна діяльність), також має довгу історію зокрема в Малій академії наук України. Тому вважаємо за необхідне їх узагальнити та розмежувати деякі смислові поля понять наукової освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної теми.** У зарубіжній літературі існують різні підходи до тлумачення терміну “наукова освіта”, зокрема, професор з наукової освіти Арканзаського університету та керівник проєкту з підвищення якості наукової освіти в школах – Уільям Ф. Маккомас тлумачить термін, як наукову та практичну дисципліну, що пов’язує викладання, навчання та судження щодо наукового змісту, наукових процесів та сутності науки [3, с. 86]. Голова наукового форуму та групи експертів з наукової освіти, експерт-консультант PISA (США) – Роджер В. Байбі – роздягає наукову освіту в контексті трьох головних цілей: емпіричні дослідження фізичної та біологічної систем; застосування наукових методів дослідження; особистісний розвиток учня [1]. Професорка психології Гарвардського університету – Сюзан Кері – акцентуючи увагу на сучасних проблемах наукової освіти, дає такі рекомендації: врахування сучасного прогресу наукового знання в освітньому процесі (тобто програма має бути динамічною, оскільки наукові розвідки постійно удосконалюються, дають нові результати і уявлення про світ); врахування у навчальних програмах чітко визначеної стратегічної цілі – еволюції концепту, навколо якої формується зміст навчальної програми, замість логічної послідовності вивчення концептів; учні мають бути активними учасниками процесу пояснення та процесу розуміння концептів; учні мають бути обізнані у суті інтерпретаційної рамки пояснення результату дослідження (мається на увазі визначення обмежень тлумачення результату дослідження, наприклад гіпотеза експериментально підтверджена, а не 100% істинна); помилки учнів у розумінні концептів – неминучі і є необхідним елементом для розуміння сутності наукового знання (вміння визнавати помилки та на їх основі удосконалювати свої знання); якість такої освіти на пряму залежить від вчителя, його активної участі у процесі дослідження, глибини та ґрунтовності предметних знань та розуміння природи формування наукового знання у відповідності до віку учнів [4].

Одна з перших публікацій в українських періодичних виданнях, що присвячена темі наукової освіти була за авторством Юрія Вікторовича Гоцуляка та Максима Сергійовича Гальченка. В публікації тлумачення терміну подається як освітня модель, яка базується на самостійності учня: “це освіта, що ґрунтується на автономності учня у навчально-виховному процесі та передбачає самостійний пошук і виконання освітніх завдань учнем, як окремих проєктів та досліджень, під керівництвом учителя-

консультанта” [7, с. 5]. У публікації Станіслава Довгого, Дениса Свириденка, Вікторії Небрат і Світлани Бабійчук, наукова освіта розглядається як ефективна освітня стратегія для підготовки молоді до активного життя в епоху індустрії 4.0, і власне є “освітньою концепцією, що має на меті сприяти створенню нового покоління науковців через конкретні методології, методи, форми та зміст навчання” [2, с.147]. Ще один погляд визначення терміну наукова освіта, подає авторський колектив Наталія Іванівна Поліхун, Ірина Андріївна Сліпухіна та Ігор Станіславович Чернецький, акцентуючи на багатогранності та комплексності поняття, “наукова освіта це: наукова культура індивіда, а її мета – його залучення до культурних цінностей науки; особливий вид пізнавальної діяльності, спрямованої на становлення особистості експериментатора, дослідника, вченого; освіта, яка отримана експериментальним шляхом, з використанням наукового методу; цілеспрямований процес навчання і виховання на основі сучасних досягнень науки і техніки, технологій з метою отримання знань і формування умінь, а також формування загальнокультурних і професійних компетенцій в сучасному інформаційному суспільстві для особистої самореалізації і розвитку суспільства в цілому; цілеспрямований і прискорений розвиток наукових здібностей завдяки педагогічно організованій передачі і поширенню наукових знань і наукового світогляду в суспільстві” [9, с. 187].

На сайті Нової української школи, Лілія Михайлівна Гриневич у публікації “Освіта після пандемії. Частина 2. Тренди майбутнього шкільної освіти” визначає наукову освіту, як одну з основних напрямів змін у сучасній шкільній освіті і дає таке розуміння цього терміну “наукова освіта – це освітній процес, який має сформувати в людини науковий стиль мислення. Завдяки тому, що ви опановуєте наукові методи й досвід людства, потім, коли ви щось робите, ви ці методи можете застосовувати. Наприклад, якщо ви хочете ухвалити якесь рішення, ви маєте знати, як шукати дані і як будувати на них своє рішення” [8]. Міністерка освіти і науки України (2016-2019 років) акцентує на таких ключових завданнях наукової освіти, зокрема: необхідності “бурхливого розвитку науки” як відповідь на постійно зростаючі виклики людства (глобальні проблеми, пандемія тощо); формування критичного мислення учнів; підвищення рівня наукового мислення серед українських учнів; дослідницьке (inquiry-based), проблемно-орієнтоване і проєктне навчання будуть “виходити на перший план”, одним з прикладів такого навчання розглянуто підхід 5E (залучення (engage), вивчення питання (explore), пояснення (explain), розробка (elaborate), оцінювання (evaluate)).

**Постановка завдання.** Обґрунтувати авторське розуміння терміну “наукова освіта” та сформулювати деякі поняття найбільш вживаних термінів цієї педагогічної концепції.

**Виклад основного матеріалу.** Ми визначаємо термін “наукова освіта” як освітню концепцію націлену на синергію освіти і науки, що базується на цілеспрямованій, головним чином дослідницькій діяльності з метою формування дослідницької компетентності та наукової грамотності учнів. Засобами такого освітнього процесу є застосування сукупності наукових методів у процесі дослідження, з метою здобуття нових знань, формування наукового типу мислення та розширення і

поглиблення наукової картини світу враховуючи вікові та індивідуальні особливості учня. Стратегічними цілями такої освіти виступають: виховання науково грамотних свідомих та відповідальних громадян, а також підготовка нової генерації науковців, новаторів та винахідників. Завданнями наукової освіти є розвиток дослідницької компетентності та формування навичок 4К (критичне мислення, креативність, комунікація та колективна робота). Освітній процес побудований на принципах: науковості, системності, доступності, самостійності, наочності, зв'язку навчання з життям, індивідуального підходу до учня. Зміст навчання характеризується: міждисциплінарністю (синергія природничих, технічних та гуманітарних наук), системністю, орієнтованістю на інтереси та практичні потреби учня. Формами організації освітнього процесу є: індивідуальна, групова та колективна робота. Головними методами наукової освіти виступають дослідницька діяльність (як цілісний процес, або деякі його етапи), дослідна, пошукова та проектна діяльність. Застосування методів освіти та їх комбінація залежить від теми та проблеми дослідження. Умовно наукову освіту можна розглядати як трикомпонентну систему, що складається з цілеспрямованої дослідницької діяльності учня, вивчення історії науки, та популяризації наукового знання. Науковці, які працюють у цій галузі знань досліджують методологічні та дидактичні проблеми підвищення якості наукової освіти та відповідності її змісту сучасним науковим розвідкам, розробляють та розширюють існуючі методології та методи навчання. Вчитель з наукової освіти виступає в ролі наставника освітнього процесу. Вчителі повинні глибоко розуміти методіку та етапи організації процесу дослідження і комбінувати їх в залежності від теми та результату, якого потрібно досягнути, а також володіти ґрунтовними фундаментальними знаннями. Один з розробників термінологічного апарату наукової освіти – Уільям Ф. Маккомас, зазначає, що хоч історія наукової освіти налічує більше 100 років [1], досі існують не вирішені питання, зокрема: уніфіковане поняття терміну наукова освіта та визначення критеріїв якості підготовки вчителя з наукової освіти [3, с. 86]. Проте ці питання активно обговорюються у спеціалізованих журналах, на конференціях, симпозіумах тощо, постійно зростаючою кількістю науковців задіяних у цій сфері.

Отже похідними термінами першого порядку від головного поняття педагогічної концепції “наукова освіта”, ми визначили: дослідницьку діяльність, дослідницьку компетентність, науковий метод, науковий тип мислення, наукову грамотність, дослідну діяльність, пошукову діяльність, проектну діяльність, навички 4К (критичне мислення, креативність, комунікація та колективна робота), наукову картина світу. Вважаємо за необхідне визначити і розмежувати смислові поля цих термінів в контексті наукової освіти.

Ми визначаємо дослідницьку діяльність в науковій освіті, як процес цілеспрямованого, творчого пізнання частини реальної дійсності, що визначена освітньою метою та пізнавальними інтересами учня. Цей процес характеризується застосуванням наукових методів та по-етапною структурою пізнання, і відсутністю наперед відомого результату як для учня так і для вчителя. Результатом можуть бути як суб'єктивно так і об'єктивно нові знання.

Дослідницька компетентність – як цілісна, системна та динамічна

якість особистості, що виражається в усвідомленій готовності та персональній зацікавленості учня у процесі дослідження із застосуванням наукових методів, з метою пізнання нового та формування нових знань, вмінь, навичок та досвіду.

Науковий метод – систематизований засіб пізнання дійсності з визначеними принципами та діями, який застосовують у процесі дослідження з метою досягнення теоретичного чи практичного результату.

Науковий тип мислення – один з типів мисленевої діяльності учня, що формується з метою пізнання реальності через синтез логічного та критичного усвідомлення вихідних даних. Науковий тип мислення формується і є наслідком системної дослідницької діяльності учня.

Наукову грамотність ми розглядаємо як якісну ознаку мисленевої та практичної діяльності учня з метою аргументованого, логічного, критичного розуміння й усвідомленого оцінювання дійсності. Наукова грамотність формується через розуміння причинно-наслідкових механізмів взаємодії між прийнятим рішенням і можливими варіантами розвитку подій як наслідок цього рішення, “науково грамотна особа – це особа, яка має знання про основні концепції й ідеї, що формують основу наукової й технологічної думки, про походження таких знань і ступінь обґрунтованості їх доказами або теоретичними поясненнями” [6, с. 5].

Вважаємо за необхідне розмежувати поняття дослідницької і дослідної діяльності, оскільки смислові поля понять перетинаються, але не є тотожними. Етимологія слова дослідна (діяльність) походить від слова дослід, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови дослід визначено, як “відтворення якого-небудь явища або спостереження за новим явищем у певних умовах з метою вивчення, дослідження” [5, с. 321]. Саме з цієї позиції ми трактуємо дослідну діяльність – як процес відтворення заздалегідь спланованих дій та формування наперед визначених висновків, з метою здобуття суб’єктивно нових знань. Саме ознака визначеності результату та фактична відсутність можливості здобути об’єктивні знання відрізняють смислові поля дослідної та дослідницької діяльності.

Пошукову діяльність ми визначаємо, як цілеспрямований процес збору, систематизації та узагальнення інформації з метою формування знань і уявлень про стан проблеми дослідження. Пошукову діяльність доцільно застосовувати на етапі визначення поточного стану вивченості обраної проблеми дослідження.

Під проєктною діяльністю ми розуміємо цілеспрямовані дії з пошуку шляхів вирішення практично-орієнтованої проблеми з освітньою метою. Слово “проєкт” походить з латинської мови і означає “кинутий вперед” – тобто формулювання певного задуму, проєктна діяльність характеризується конструюванням, плануванням, організацією виконання певного практично значущого завдання.

Навички 4К (критичне мислення, креативність, комунікація та колективна робота) – комплекс свідомих, ціле направлених мисленневих дій та практичних вмінь учня, що характеризуються повторюваністю за відсутності навмисної регуляції та контролю на кожному з етапів дослідження. Навички 4К формуються на кожному етапі дослідницької діяльності.

Наукова картина світу – цілісна, інтегрована з різних наук (природничих, технічних та гуманітарних) система знань учня про закономірності, взаємозв'язки і закони об'єктивної реальності певного історичного етапу розвитку суспільства. Формування наукової картини світу в науковій освіті відбувається з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей учня.

**Висновки.** Отже, щоб адаптуватися до нових і постійно змінних умов життя, учень має не лише володіти фундаментальними предметними знаннями, а й практично опанувати вміння досліджувати невідоме, креативно підходити до вирішення проблем та критично осмислювати інформацію для прийняття рішень, вміти комунікувати, в тому числі й у колективі задля досягнення спільних цілей. Через системну дослідницьку, дослідну, пошукову та проєктну діяльність учень формує індивідуальну матрицю знань про навколишній світ та власний, перевірений шлях пошуку відповідей на невідоме. Однією з освітніх концепцій, яка має на меті розвивати такі навички та компетентності – наукова освіта.

#### Список використаних джерел:

1. Bybee, R 1977. 'The new transformation of science education', *Science Education, Volume 61, Issue1*, p. 85–97. DOI: 10.1002/sce.3730610110
2. Dovgyi, S, Nebrat, V, Svyrydenko, D & Babiiichuk, S 2020. 'Science education in the age of Industry 4.0: challenges to economic development and human capital growth in Ukraine', *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu, Issue (1)*, p. 146-151. DOI: 10.33271/nvngu/2020-1/146
3. Mccomas, W 2014. 'The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning', *Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers*, 124 p.
4. Susan, C 2000. 'Science Education as Conceptual Change', *Journal of Applied Developmental Psychology, №21*, p. 13–19
5. Бусел, В 2005. 'Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000', Київ, Ірпінь: *Перун, VIII*, 1728 с.
6. Вакуленко, Т, Ломакович, С, Терещенко, В & Новікова С 2018. 'PISA: природничо-наукова грамотність', Київ: *УЦОЯО*, 119 с.
7. Гоцуляк, Ю & Гальченко, М 2016. 'Наукова освіта в Україні: теоретичний та нормативно-правовий контекст', *Освіта та розвиток обдарованої особистості, № 4*, с. 5-11.
8. Гриневич, Л 2020. 'Освіта після пандемії. Частина 2. Тренди майбутнього шкільної освіти', *Нова українська школа*, Доступно: <<https://nus.org.ua/view/osvita-pislya-pandemiyi-chastyna-2-trendy-majbutnogo-shkilnoyi-osvity/>> [Дата звернення 20 Червня 2020].
9. Поліхун, Н, Сліпучіна, І & Чернецький, І 2018. 'Наукова освіта як інновація в системі освіти України', *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки, № 168*, с. 186-189.

#### References:

1. Bybee, R 1977. 'The new transformation of science education', *Science Education, Volume 61, Issue1*, p. 85–97. DOI: 10.1002/sce.3730610110
2. Dovgyi, S, Nebrat, V, Svyrydenko, D & Babiiichuk, S 2020. 'Science education in the age of Industry 4.0: challenges to economic development and human capital growth in Ukraine', *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu, Issue (1)*, p. 146-151. DOI: 10.33271/nvngu/2020-1/146

3. Mccomas, W 2014. 'The Language of Science Education: An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning', *Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers*, 124 p.
4. Susan, C 2000. 'Science Education as Conceptual Change', *Journal of Applied Developmental Psychology*, № 21, p. 13–19
5. Busel, V 2005. 'Velykyy tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy: 250000 (Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000)', Kyiv, Irpin': *Perun*, VIII, 1728 s.
6. Vakulenko, T, Lomakovych, S, Tereshchenko V & Novikova S 2018. 'PISA: pryrodnycho-naukova hramotnist' (PISA: science literacy)', Kyiv, *UCEQA*, 119 s.
7. Hotsuliak, Yu & Halchenko, M 2016. 'Naukova osvita v Ukraini: teoretychnyy ta normatyvno-pravovyy kontekst (Science education in Ukraine: theoretical and regulatory and legal context)', *Osvita ta rozvytok obdarovanoiyi osobystosti*, № 4, s. 5-11.
8. Hrynevych, L 2020. 'Osvita pislya pandemiyi. Chastyna 2. Trendy maybutn'oho shkil'noyi osvity (Education after the pandemic. Part 2. Trends in the future of school education)', *Nova ukrayins'ka shkola*, Available at: <<https://nus.org.ua/view/osvita-pislya-pandemiyi-chastyna-2-trendy-majbutnogo-shkilnoyi-osvity/>> [Accessed 20 June 2020].
9. Polikhun, N, Slipukhina, I & Chernetskyi, I 2018. 'Naukova osvita yak innovatsiya v systemi osvity Ukrainy (Science education as an innovation in the education system of Ukraine)', *Naukovi zapysky Tsentral'noukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser. : Pedahohichni nauky*, № 168., s. 186-189.

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ:  
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-3

УДК: 141.132.115

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ  
АРХЕТИПОЛОГІЧНОГО БЛОКУ ПАМ'ЯТІ  
В ПОРІВНЯЛЬНОМУ АНАЛІЗІ ПІДХОДІВ  
К. Г. ЮНГА І Г. С. ПОПОВА

PHILOSOPHICAL UNDERSTANDING OF THE  
ARCHETIPOLOGICAL BLOCK OF MEMORY IN COMPARATIVE  
ANALYSIS OF K.G. JUNG AND G. POPOV APPROACHES

О. В. Мальцев

**Актуальність теми дослідження.** Актуальність визначена необхідністю теоретичного і практичного осмислення сучасних меморіальних війн (переписування історії, “жонгливання історичними фактами” і та ін.) в значенні боротьби за пам'ять.

Філософське осмислення сутності, що її відображено в понятті “пам'ять”, в структурі цього феномена — все це визначає теоретичну значущість нашої статті. У практичному значенні актуальність нашої статті пов'язана з потребами ефективної діяльності, яка вимагає інструментів і зовнішніх вимірників, технологій і загального систематизованого знання щодо несвідомого (рефлексів, інстинктів, спонукань), архетипологічного, в набутті рухових навичок для реалізації цілей особистості в умовах навколишнього середовища, що постійно змінюється.

**Постановка проблеми.** У проблемному полі вважаємо за необхідне досліджувати механізми архетипологічного блоку пам'яті в діяльності людини, в порівняльному аналізі підходів К. Г. Юнга, Г. С. Попова та сучасних гуманітарних досліджень на основі філософського принципу об'єктивності.

**Urgency of the research.** The relevance of our research is determined by the necessity for theoretical and practical understanding of modern memorial wars (rewriting of history, “juggling with historical facts”, etc.) in the sense of the struggle for memory.

The philosophical understanding of the essence represented in the concept of “memory”, in the structure of this phenomenon, overall determines the theoretical significance of our article. In practical terms the relevance of our article is related to the needs of effective activity, which requires tools and external measuring systems, technologies and general systematized knowledge about the unconscious (reflexes, instincts, motivations), as well as about the archetypology, in context of acquiring motor skills allowing one to realize his individual goals in environmental circumstances, which are constantly changing.

**Target setting.** In the problem field we consider it necessary to review mechanisms of the archetypological memory block in human activity, in the comparative analysis of approaches of K. G. Jung, G. S. Popov, as well as recent humanitarian researches based on the philosophical principle of objectivity.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Постнекласична раціональність повертається до проблем філософського осмислення майбутнього людини, діалектичної єдності пам'яті та свідомості в практичній, пізнавальній та комунікативній діяльності людини, колективу, суспільства, людства. Тому значуще місце у розв'язанні проблеми структури та механізмів архетипологічного блоку пам'яті мають дослідження "філософією минулого" Ф. Ланга, Ш. Хенке, Г. Кранца і ін., що вказує, що з моменту народження людська доля вже є остаточно визначеною, її майбутнє передпризначене й не порушне; долеаналітичного підходу Л. Сонді, М. Ахтніха та ін.; аналітичні дослідження теорії архетипології як "археології культури людства" Г. Зільберера, К. Г. Юнга, Г. С. Попова та інших філософів і дослідників майбутнього людини.

**Постановка завдання.**

Необхідність осмислення структури та механізмів архетипологічного блоку пам'яті в процесі діяльності мають як теоретичну, так і практичну актуальність. У XXI столітті спостерігається динамічне зростання інтересу до досліджень, спрямованих на виявлення індивідуальних і групових, ситуативних і психологічних, біологічних і соціальних, особистісних і суспільних чинників пізнавальної діяльності.

Однак відкритими залишаються питання принципів функціонування механізмів архетипологічного блоку та, відповідно, того, як керуватися такими принципами в процесі розв'язання завдань набуття навичок, самонавчання, підвищення кваліфікації тощо в сучасних умовах, що динамічно змінюються, у швидкоплинних змінах навколишнього середовища, – все це свідчить про актуальність дослідження механізмів архетипологічного блоку пам'яті в контексті практичної діяльності людини.

У нашій науковій розвідці ми

**Actual scientific researches and issues analysis.**

The post-nonclassical rationality is restored to the philosophical judgment of future person problems, dialectic unities of memory, and consciousnesses in practical, informative, and communicative activity of human, group, society, humanity. Therefore, the significant place in the solving of problem of structure and mechanisms of the archetypological memory block possesses the "philosophy of past" researches of F. Lang, S. Hank, G. Kranz, etc. specifying since birth the human destiny is already determined, his future is prescribed and indestructible; fate-analytical approach of L. Szondi, M. Achtnich, etc.; analytical researches of the archetypology theory claimed as "archeology of culture of mankind" of G. Zilberer, K.G. Jung, G. Popov and other philosophers and researchers of a future of the person.

**The research objective.** The need for judgment of mechanisms of archetypological memory block in the course of activity enhances both theoretical and practical relevance. In the 21st century the dynamic growth of interest to the researches directed to the identification of individual and group, situational and psychological, biological and social, personal and public factors of cognitive activity is observed.

Nevertheless, some questions concerning principles of functioning of mechanisms archetypological memory block remain unsolved and, respectively, how to be guided by such principles in the process of skills acquisition, self-training, professional development solving problems, etc., specifically in modern situations of dynamics increase, some transient changes of the environment. The mentioned aspects demonstrate the relevance of researches on the mechanisms of archetypological memory block in the context of practical activities of the person.

In our scientific investigation we were focused on a perspective of

сфокусувалися на проблематиці архетипологічного блоку пам'яті, його механізмів та логіки їх спрацьовування, в центральних процесах діяльності, в цілепокладанні і процесі орієнтування в майбутньому людини.

**Виклад основного матеріалу.** Актуалізує і гостро ставить питання про майбутнє (яким воно буде, як до нього готуватися і які навички будуть потрібні) сучасна ситуація, пов'язана з необхідністю усунення наслідків світової пандемії і переустрою системи професійної діяльності, "що йде геть" з фізичного буття в світ соціальних мереж, інтернет-платформ, гаджетів і електронних протезів — в світ гіперреальності і віртуальності, який розширюється.

Здійснено філософське осмислення структури архетипологічного блоку пам'яті в порівняльному аналізі загального і різного в підходах К. Г. Юнга і Г. С. Попова, в їхніх теоріях, що описують сутність поняття "архетип" і його евристику в контексті майбутнього людини та відображають закономірності психічного в становленні і самореалізації особистості в суспільстві, і теорії Г. С. Попова про архетипи як про конструкт формування лінії майбутнього в діяльності.

**Висновки.** Викладені ключові позиції, по-перше, репрезентують аналіз систем поглядів К. Г. Юнга про архетипи як спадщину "археології" світової культури та історії, чий спадок особистість може використовувати для самореалізації в суспільстві, і теорії Г. С. Попова про архетипи як про конструкт формування лінії майбутнього, в діяльнісному вимірі. Система поглядів Юнга не протирічить багатьом положенням теорії Г. С. Попова; вони обидва вказують на принцип керованої об'єктивності з метою розрішення протиріччя дуальності і конфліктів (що є

archetypological memory block, its mechanisms as well as the logic of its functioning within the central processes of activity: in goal-setting and future-prognostics field.

**The statement of basic materials.** The current situation related to the necessity of elimination of the consequences of world pandemic and reorganization of the system of professional activity, as one leaves behind the "physical life" preferring it to the world of social networks, Internet platforms, gadgets and electronic artificial limbs, i.e. to the world of hyperreality and virtuality extending, updates and sharply raises questions about the future (what it will be like, how to prepare for it and what skills will be needed).

The philosophical understanding of the structure of the archetypological memory block in a comparative analysis of general and diverse approaches of K. G. Jung and G. Popov was carried out. Their theories describe the concept "archetype" and its heuristics in the context of the future of human and reflects mental regularities in one's formation and self-realization in society. G. Popov's theory about archetypes represents a construct formation of the human future activity line was researched.

**Conclusions.** The aforesaid key positions, firstly, represent the analysis of K. G. Jung reference frames regarding archetypes as the heritage of world culture and history "archaeology" whose inheritance one can use for self-realization in society; G. Popov's theory about archetypes introduces a construct formation of the future line in human activity measurement. The reference frame of Jung does not contradict common provisions of Popov's theory. Both scholars point to the principle of the determined objectivity on purpose to resolve the contradiction-conflict duality (that is a basis of the archetype

основою сутності архетипу).

По-друге, на відміну від К. Г. Юнга, Г. С. Попову вдалося представити філософське осмислення природи архетипу, його будови, надати логічну модель і критерії архетипу як механізму пам'яті людини (як-то: фігура; символна складова; методологічна складова; географічна складова; стратегічно-тактична складова; ієрархічна складова).

По-третє, Г. С. Попов, вивчаючи логіку реалізації майбутнього особистості при перетворенні її на героя, емпірично описав теоретичну модель "архетипологічний ряд", який виступає логічним орієнтиром прагнень людини при побудові бажаного майбутнього (зміст "архетипологічного ряду": 1) статусна фігура; 2) фігура сценарію; 3) фігура стану; 4) правитель; 5) авторитет; 6) герой).

Відповідно, по-четверте, згідно з теоретичною моделлю Г. Попова, базовою категорією управління майбутнім при цьому виступає "навичка", оскільки у кожного архетипу в ієрархії існує ключова навичка, яку необхідно опанувати досконало, щоб перейти на наступний рівень.

**Ключові слова:** архетип, архетипологічний блок, майбутнє людини, феноменологія пам'яті, культура пам'яті, середовище пам'яті.

essence).

Secondly, unlike K. G. Jung, the philosophical analysis of an archetype nature, its structure was succeeded by G. Popov, who managed to provide logical model and criteria of an archetype as a human memory mechanism (i.e.: figure; symbolic component; methodological component; geographical component; strategy-tactical component; hierarchical component).

Thirdly, G.S. Popov, studying the logic of realization of human's future during his transformation to a "hero", empirically described the theoretical model of "archetypological row" which acts as a logical guide to aspirations of person at the creation of desired future (the content of "an archetypological row" is: 1) status figure; 2) script figure; 3) figure of condition; 4) governor; 5) authority; 6) hero).

Accordingly, fourthly, a theoretical model of G. Popov agrees on the fact that management of the future depends on a basic category of "skill" as each archetype in the hierarchy possesses key skills which one requires to maintain to move to the following level.

**Keywords:** archetype, archetypological block, human future, phenomenology of memory, culture of memory, environment of memory.

**Актуальність теми. Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями.** Актуальність нашого дослідження визначена необхідністю теоретичного і практичного осмислення сучасних меморіальних війн (переписування історії, "жонгливання історичними фактами" тощо), в значенні боротьби за пам'ять. Філософське осмислення сутності, що її відображено в понятті "пам'ять", в структурі цього феномена — все це визначає теоретичну значущість нашої статті. У практичному значенні актуальність нашої статті пов'язана з потребами ефективної діяльності, яка вимагає інструментів і зовнішніх вимірників, технологій і загального систематизованого знання щодо несвідомого (рефлексів, інстинктів, спонукань), архетипного, в набутті рухових навичок для реалізації цілей особистості в умовах навколишнього середовища, що постійно змінюються. Актуалізує і гостро ставить питання про майбутнє (яким воно

буде, як до нього готуватися і які навички будуть потрібні) сучасна ситуація, пов'язана з необхідністю усунення наслідків світової пандемії і переустрою системи професійної діяльності, “що йде геть” з фізичного буття в світ соціальних мереж, інтернет-платформ, гаджетів і електронних протезів — в світ гіперреальності і віртуальності, який розширюється.

**Метою** нашої наукової розвідки є філософське осмислення структури архетипологічного блоку пам'яті в порівняльному аналізі загального і різного в підходах К. Г. Юнга і Г. С. Попова, в їхніх теоріях, що описують сутність поняття “архетип” і його евристику в контексті майбутнього людини.

**Об'єктом** нашого дослідження виступає несвідоме людини як середовище, що визначає низку його вчинків і рішень в цілепокладання і реалізації діяльності; **предметом** — сутність, відображена в понятті “архетип” і її значення в структурі моделі пам'яті.

У даній статті ми вперше представили результати компаративного аналізу систем поглядів К. Г. Юнга про архетипи як спадщину “археології” світової культури та історії, що відображають закономірності психічного в становленні і самореалізації особистості в суспільстві, і теорії Г. С. Попова про архетипи як про конструкт формування лінії майбутнього в діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологія та наукова новизна.** Розглядаючи основні положення психоаналізу, як теорії, однією з центральних категорій якої є “несвідоме”, слід зазначити, що дану категорію було відкрито в щільному контакті з розвитком уявлень людини про непізнане майбутнє і долю, зміст яких кілька разів змінювався з середини ХІХ століття до першої половини ХХ століття. Так, ми могли б виокремити кілька ключових етапів у цьому розвитку [5, с. 26]:

Етап 1. Згідно з філософією минулого, доля індивіда характеризується планомірністю, необхідністю реалізації певних тенденцій і, в цілому, повчальним змістом. З самого моменту народження, людська доля вже повинна була бути остаточно визначеною, її майбутнє передпризначене й непорушне (Ф. Ланг, Ш. Хенке, Г. Кранц і ін.) [3].

Етап 2. З точки зору психоаналізу, основоположником якого виступає З. Фрейд, долю “створюють” спонукання і механізми захисту. Зигмунд Фрейд вводить в науку поняття “несвідомого” і визначає його базові критерії, предметне поле і перші механізми захисту (витіснення, сублімація та т. ін.) [5, с. 34]

Етап 3. В аналітичній психології К.Г. Юнга так звані архетипи колективного несвідомого, якості часу або моменти часу є тими нездоланими силами, які визначають долю. Однак і в психоаналізі, і в аналітичній психології К. Юнга “доля” не була центральною проблемою; вчені торкаються цього питання виключно на периферії своєї психології [1].

Етап 4. Долеаналітичний. Доля може бути керованою, якщо усвідомити, яким чином працює несвідоме людини і навчитися керовано обирати тактичну систему реалізації [6].

Психоаналіз Фрейда при цьому є онтогенезом душі людини і досліджує, в першу чергу, невротичні і психотичні симптоми, які обумовлені персональним витісненням несвідомим. Його основний напрямок, таким чином, переростає в клінічний напрямок і в терапію неврозів і психозів [5].

Аналітична психологія Юнга описувалася автором як глибинна психологія культури і релігії. Архетипологія виступає “археологією” глибинної душі людства як спільноти і його різних форм соціальних груп; найбільше пов'язана з аналізом колективного несвідомого і символами архетипів [1; 5].

Долеаналіз, за словами Л. Сонді, є двояко побудованою “гуманістичною генетикою” несвідомого [5; 6].

Як пише Л. Сонді в ч.1 розділу “Інтеграція несвідомого” праці “Я-Аналіз”: “Історично несвідоме було відкрито “шарами”. Спочатку персональний витіснений шар, потім — колективний, і в кінці — родовий. Тільки після того, як були відкриті всі три шари несвідомого, були структуровані і описані їхні функції, можна було встановити, (...) що несвідоме у всіх своїх проявах має структурні та функціональні елементи трьох шарів, які тісно пов'язані одне з одним”. Л. Сонді, виходячи з цього судження, рекомендував відкинути уявлення про структуру та функції шарів несвідомого, як про щось відокремлене і автономне, і замість “шарів” говорити про “функціональні зв'язки” між персональними, колективними і родовими конструктами несвідомого [5, с. 37-39].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, постановка завдання.** Для нашого дослідження важливим є не тільки діалектична єдність індивідуального і колективного, але й розвиток цього протиріччя родового, яке постає, з одного боку, як стійкий механізм родового (сімейного, покоління), так і родового в значенні загальнолюдського.

Несвідоме “висловлюється” на трьох мовах:

1. *Мова симптомів* — вона вказує на конфлікти персонально витісненого несвідомого (психоаналіз Фрейда);

2. *Мова символів* — вона висловлюється за посередництва розглядання картин архетипних процесів в колективному несвідомому (аналітична психологія Юнга).

3. *Мова вибору* — вона показує вимоги предків і фігур пращурів родового несвідомого (судьбоаналіз) [5, с. 46].

У праці “Я—Аналіз” Л. Сонді зауважує, що на початку 18 століття (1714 р.) несвідоме, завдяки Г.Лейбницю, було використано як філософська тема для суперечки, що пізніше, протягом 150 років, настільки поширилося і стало використовуватися настільки широко, що в 1851 р. П.Карус в своїй праці “Психіка” зміг описати власне вчення про несвідоме. А в 1869 р. Едуард фон Хартман видав книгу “Філософія несвідомого” обсягом в 42 аркуші.

Приблизно 50 років потому Зигмунд Фрейд змінив філософське визначення несвідомого як психологічне поняття. І завдяки цьому новому позначенню несвідомого він побудував евристичну “лікувальну психологію” — те, що сьогодні як дисципліна називається глибинною психологією. Так, слово “несвідоме” стало найпопулярнішим позначенням у сучасних психологів [9].

Майже в цей же час М. Зільберер (1909 г.) і К. Г. Юнг (1911 г.) вдавалися до спроб відкрити в несвідомому певні елементарні конструкти; в результаті з'явилися такі поняття, як типи (за М. Зільберером) і архетипи (за К. Г. Юнгом), що возвело несвідоме до джерела міфології, релігії і світової культури [1; 4; 5].

У 1937 році під час лікувальної практики Ліпотом Сонді було винайдено родове несвідоме, як особливе середовище і блок пам'яті, що само по собі охоплює споконвічність всієї людської долі.

Таким чином, пише Сонді, "... слово "несвідоме" спочатку означало об'єкт філософії, потім використовувалося в лікувальній глибинній психології, пізніше це слово означало основу міфології, релігії і культури, і наприкінці з'являється визначення несвідомого як сили, зумовленої долею, що управляє долею, формує долю в житті людини" [5, с. 23].

Тривалу наукову кар'єру і довгі роки досліджень Карл Густав Юнг присвятив вивченню архетипологічній складовій пам'яті людини, колективним відпочатковим картинам або образам, властивим людству, а не окремо взятому індивіду, а саме архетипам [1; 10].

В даній науковій розвідці ми філософськи осмислюємо контекст категорії "архетип" і її генезис за посередництва компаративного аналізу вчення К. Г. Юнга про архетипи і емпіричних висновків, та теорії радянського академіка Г. С. Попова [8, с. 76], який незалежно від К. Г. Юнга вивчав сутність, устрій, логіку і зміст архетипологічного блоку пам'яті людини. Г. Попов запропонував теоретичну модель будови і формування архетипу, опис якої також представлено в нашому філософському дослідженні. Даний аналіз, так само як і порівняльно-зіставний виклад знахідок і критичних суджень Г. С. Попова, вперше буде представлено в контексті цієї статті, що також визначає її **наукову новизну**.

**Виклад основного матеріалу.** Введення в розуміння концепту "архетип" в світлі дослідження відпочаткових образів світової культури та її багатющої спадщини почнемо з цитати Л. Сонді — одного з небагатьох вчених, який основним завданням своєї діяльності поставив безпосередньо інтеграцію знань про несвідоме і визначення функціональних зв'язків між різними його "частинами" або "шарами". Отже, у другому розділі книги "Я-аналіз" він пише: "Фрейд дійсно здійснив подвиг у відкритті, дослідженні та реабілітації хворих частин несвідомого — так званого витісненого. Отже, велика частина заслуг, що належать Юнгові, утворює область дослідження — "абсолютне несвідоме" [5, с. 35-36].

Далі вчений пояснює, що Юнг перейняв "абсолютне несвідоме" як філософський спадок від своїх попередників — в першу чергу, від спадщини П. Каруса і Е. Гартмана. Так, в одній з лекцій, що відбулися в 1946 р. в Еранос-Тагунг, в Асконії, він, виступаючи, висловив в аудиторії наступне: "Проблематика комплексної психології, яку я тут намагаюся описати, була для мене самого дивним результатом. Я вірив, що рухаю науку в кращому сенсі цього слова, встановлюю істину, спостерігаю, класифікую, описую звичайні і функціональні зв'язки, щоб, врешті-решт, відкрити, що я заплутався в тенетах роздумів, які виходять далеко за рамки всіх наукових областей в сфері філософії, теології, порівняльного релігієзнавства, історії духу" [1; 5].

Далі Юнг досліджував в "абсолютному несвідомому" такі, що постійно перебувають позачасові і оперативні діючі спільності — архетипи. "Чия дієвість і ефективність поширюється на всю площину психіки. ... і як регулятори, і як збудники творчої діяльності, фантазії вони діють і викликають образи, що відносяться до них і які можуть служити цілям

наявного матеріалу свідомості” (Цитата з книги Юнга “Дух психології”).

На підставі цього К. Юнг [5; 10] розділяє несвідоме на два історичні та функціонально різні шари, а саме: 1. Особисте несвідоме та 2. Колективне несвідоме.

*1. Зміст особистого несвідомого:*

1. Всі втрачені спогади;
2. Всі стислі, слабкі спогади, які поки не можуть стати усвідомленими;
3. Всі несвідомі комбіновані дії, з яких також походять сни;
4. Всі, більш чи менш навмисно, витісненні неприємні думки і враження (відчуття).

Суму всіх цих змістів Юнг називає особистим несвідомим (що не протирічить опису особистого несвідомого за З.Фрейдом, а доповнюють його).

*2. Зміст колективного несвідомого:*

1. Інстинкти;
2. Архетипи.

Оскільки відповідно до поставлених цілей наукової розвідки нас, в першу чергу, цікавить сутність концепту “архетип”, розглянемо визначення, дані К. Г. Юнгом в його конструкції змісту колективного несвідомого.

*Інстинкти* є типовими формами дії, і всюди, де йдеться про рівномірні і регулярні повторювані форми реакції — там йдеться саме про інстинкт — і все одно, чи йде мова про усвідомлену мотивацію чи ні [10].

*Архетипи*, навпаки, є типовою формою сприйняття; і всюди, де йдеться про регулярне, рівномірне, про сприйняття що повторюється — мова йде про архетип. Все одно, чи пізнають його міфологічний характер чи ні [10].

Юнг особливо підкреслює, що архетипи в його психології фігурують “не тільки як релікти або наявні залишки попередніх функціонуючих істот”, але “весь час як наявні біологічно необхідні регулятори сфери інстинкту”.

Архетипи втручаються (вторгаються) в образ змісту свідомості, як такі що регулюють, модифікують і мотивують. Вони апріорі є наявною, тобто такою, що існує з народження, формою для розгляду, — такою собі інтуїтивною формою. “Архетипи сприйняття і розуміння, які є неминучими, за замовчуванням є визначальною умовою всіх психічних процесів”, — цитата з книги К.Г. Юнга “Про енергетику душі” [10].

Колективне несвідоме утворюється в такий спосіб: одна частина виходить з інстинктів, а інша — з архетипів. Інстинкти спонукають людей до “специфічного життя, а архетипи — до специфічного людського формування (утворення)”. Юнг досліджує насправді функцію образу, форми образу несвідомого. У той час як зміст особистісного несвідомого має індивідуальну, більш—менш єдину природу, інстинкти і архетипи колективного несвідомого несуть в собі загальний, рівномірний, позачасовий, вже оперативний характер, який поширюється на все людство.

Відпочаткову історію вчення про архетипи було розглянуто в багатьох книгах Юнга (див. книги Юнга “Психологічні типи” 1921 рік; “Про психологію несвідомого” 1943 рік; “Символи перетворення” 1952 рік; “Про

архетипи колективного несвідомого” 1934 рік; “Про архетипи з особливим розглядом поняття АНІМА” 1936 рік; “Психологічні аспекти архетипу матері” 1938 рік; “Формування несвідомого” 1950 рік; “Про психічну енергетику” 1948 рік; Керенайтай та Юнг “Божественна дитина” 1940 рік і “Божественна дівчинка” 1941 рік; Вільгельм і Юнг “Таємниці золотої квітки” 1944 рік; Юнг “Від коренів усвідомленого” 1954 рік).

Те, що Юнг, так само як і Карус, говорив про відпочаткову картину основного атрибута позачасового, весь час наявного, тобто про прояв картини вічності, також було ним сказано в праці “Дух психології” [9, с. 117-121].

Про свою роль в історії вчення відпочаткових картин — архетипів — Юнг пише наступне: “Не моя заслуга, що цей факт був взагалі поміченим. Пальма першості належить Платону. А перший, хто привселюдно описав психологічні області походження певних загальнопоширених початкових думок, був Адольф Бастіан (А. Бастіан, “Етнічні елементарні думки у вченні про людей”, 1895 рік та “Людина в історії” 1860 рік).

“Про несвідому реформацію у формі несвідомого мислення дізнався не хто інший, як Герман Узенер (його книга “Свято Різдва” 1938 р.) “І якщо мені і належить частка цього відкриття, то це тільки підтвердження того, що архетипи поширюються не лише за посередництва мови, традиції і міграції, а насправді можуть відродитися у будь-який час, скрізь і спонтанно і в такий спосіб, що з зовні на це ніщо не вплине” (Юнг, “Психологічні аспекти архетипу матері”, 1938 рік).

Одночасно і незалежно від Юнга інший учень З. Фрейда, Герберт Зільберер відкрив архетипи та увів їх як елементарні типи у вчення про несвідоме [4]. Однак, сьогодні нерідко “пальма першості” в описі поняття архетипу і введення цієї дефініції в наукове поле заведено віддавати Карлу Густаву Юнгу. Поряд з новатором Л. Сонді, дослідником “археології культури світу” К. Г. Юнгом і творцем “лікувальної глибинної психології” З. Фрейдом феноменологію пам'яті вивчав і описував в 40-ві роки ХХ століття радянський академік Григорій Семенович Попов [8]. У той час видатний радянський психіатр М. Бернштейн здійснив відкриття, згідно з яким було встановлено: людина живе і діє на підставі моделі майбутнього. Устрій, евристичну модель і філософське значення моделі майбутнього вивчав, розвинув і описав його колега і друг Г. С. Попов. (Виходячи з розповідей учнів, Бернштейн і Попов були в добрих стосунках, вони написали ряд спільних праць з нейрофізіології). Однак М. Бернштейн в пам'яті наступних поколінь залишився більш відомим, аніж Попов, оскільки останній більшу частину життя працював над спеціальними і секретними завданнями, в тому числі, державної ваги.

Г. С. Попов визнавав, що К. Юнгу належить заслуга відкриття “архетипу” як конструктору пам'яті. Однак далеко не в усьому Попов був солідарний щодо змісту концепцій, описаних Юнгом. Зокрема, розійшлися точки зору вчених щодо класифікації архетипів, які існують у світовій історії, а отже — і в світовій пам'яті.

“Стикаючись з будь-якими казковими, історичними або міфологічними персонажами, ми не можемо всіх їх вважати архетипами”, — підкреслював Г. Попов. “Безумовно, — писав Г. Попов, — крім основних архетипів індивідуалізації (індивідуалізація — шлях героя) К. Юнга існують і інші архетипи; цілком ймовірно, що загальна кількість їх незліченна” [8, с. 72].

“Що таке архетип і за якими критеріями його розпізнати?”, — насправді це питання до сих пір залишається предметом дискусій через відсутність чіткого верифікованого переліку конкретних критеріїв архетипу.

Під архетипом Г. Попов розумів такий елемент пам'яті людини (на відміну від його прояву зовні, в світовій пам'яті у вигляді міфу чи історії), основне значення, сутність і функція якого — це механізм досягнення певного потенційного майбутнього людини; “якийсь архів, що запаковує історію керованої побудови майбутнього” [8, с. 73].

Паралельно розробкам Г. Зільберера і К. Г. Юнга академік Г. Попов приділяв увагу дослідженню природи виникнення архетипів.

Однією з головних ідей і цілей Юнга при вивченні архетипів був опис індивідуації — шляху становлення героя [1; 2]. Найкраще біосоціальне майбутнє Юнг осмислював саме в фігурі Героя (див. “The Red Book: Liber Novus”). І на цьому шляху вчений виокремлював певний ключовий принцип тріади або трикутника, противопоставлений бінеру. За фактом, кожен архетип амбівалентний: містить в собі протиріччя, що бореться між полюсом “темним” і “світлим”. Наприклад, фігура Великої Жакливої матері: включає в себе одночасно темну сторону фігури Матері і світлу [2]. І розв'язання людиною цього протиріччя можливе, за К. Юнгом, лише при реалізації філософського принципу об'єктивності: тобто, завжди буде потрібною якась третя величина, що дозволяє синтезувати або інтегрувати амбівалентності — той самий “незалежний критичний спостерігач”, який і є спостерігач об'єктивний.

Однією з ключових тріад в житті людини, за Юнгом, на шляху індивідуації є розв'язання базової тріади архетипів “Великий Батько — Велика Матір — Божественне немовля”. В тому числі, філософському і психологічному осмисленню вирішення цієї задачі *керовано* Юнг присвятив понад 70 праць і 20 років практики [9].

Академік Г. С. Попов також емпірично на підставі діяльнісного підходу вивів принцип потрійної системи, що лежить в основі архетипу. Оскільки одна із сутностей архетипу — це конфлікт (протиріччя, утворене амбівалентністю змістів архетипу), так чи інакше вирішення конфлікту (як нескінченне перетягування канату) може зупинити тільки третій елемент. Попов писав: “... щоби зрівноважити дві протидіючі сторони, потрібен якийсь третій елемент”. Попов вважав через це, що саме тріада явищ (як певна матриця) і лежить в основі архетипу. “У природі архетипу існують три явища: *Молох, Дар, Долох*. Така трійка породжує три архетипові остови божества, тобто, три проєкції назовні” [5, с. 73].

*Молох, Дар і Долох* — це збірні теоретичні назви (авторська назва, обрана Г. Поповим) проявів природи архетипної структури.

Так, *Молох* — це прояв невразливості. Якби порівнювати це поняття з архетипами Юнга, то воно в контексті сутності дуже близьке до сутності “божественного немовляти”.

*Дар* — це прояв сили, що виступає праотцем батьківської фігури. Певне трансцендентне кліше, не фізичне.

*Долох* — це час, що породжує жіночі фігури.

Відповідно, при первинному компаративному аналізі ключових властивостей архетипних тріад у Попова і Юнга ми не бачимо протиріч (тільки різницю авторських назв), що відображають загальне у властивостях.

Таблиця 1.

Співставлення архетипових тріад за Г. С. Поповим та К. Г. Юнгом

Г. С. Попов	К. Г. Юнг
Молох	Божественне немовля
Дар	Великий Батько
Долох	Велика Матір

Згідно з теорією Попова, саме ця система з трьох явищ породжує систему “архетип” [8].

Щодо устрою архетипу як механізму пам'яті, академік Попов вивів наступну конструкцію, якій властиві шість обов'язкових критеріїв архетипу (власне, ці шість критеріїв, за Поповим, і дозволяють визначити, чи дійсно йдеться про архетип, а не про іншу фігуру).

*Конструкція архетипу за Г. С. Поповим:*

1. Фігура.
2. Символьна складова.
3. Методологічна складова
4. Географічна складова.
5. Стратегічно—тактична складова.
6. Ієрархічна складова.

Тобто, архетип складається з шести компонентів: фігура, символ, методика, географічна прив'язка, стратегія і тактика, ієрархія (положення в ієрархії). Розглянемо ці елементи і їх функціональні зв'язки докладніше.

*Фігура* в даній конструкції виступає таким собі стрижнем або динамічною віссю обертання, навколо котрої архівуються інші дані (Попов). Пояснимо даний устрій на такому прикладі, як “Лицар”. Лицар — це якась фігура, в основі якої полягає динамічна рольова складова. Репрезентація певного фантомного кліше залишатиметься єдиною і при переході від лицаря до лицаря, оскільки ключове в фігурі — це її навичка (тримати зброю). Тобто, у кожній фігурі існує якась класифікуюча постійна якісна навичка, яка відрізняє цю фігуру і її біосоціальну поведінку від інших фігур за параметром ключової навички. У разі наведеного прикладу з лицарем — це навичка поводження зі зброєю.

*Символьна складова* — це якась зовнішня властивість, певна проекція фігури архетипу, за якою можна сказати: цей символ репрезентує конкретну фігуру (або клас), будучи тотожністю прояву рухової навички цієї фігури. Наприклад, для лицарства — це меч. Меч — символічна складова архетипу лицаря. (Ключова навичка — поводження зі зброєю; меч — символ Честі Лицаря; лицаря без меча і зброї уявити неможливо — цей образ в такий спосіб і запакований у світовій пам'яті).

*Методологічна складова* — це приховане внутрішнє (нерідко таємна, що навмисно не демонструється) властивість фігури, архів даних, що показує, як людиною віднаходиться ключова навичка даної фігури, тим самим дозволяючи їй самій використовувати цю рольову складову в своїй соціальній поведінці.

*Географічна складова* вказує на те, якою прив'язкою за географічними параметрами розташування володіє той чи інший архетип. Наприклад, лицарство — європейське; самураї — це явище японське тощо.

*Стратегічно-тактична складова* описує системи і порядок реалізації рухової навички архетипологічною фігурою. Мова йде про систему знань і вмінь фігури і можливих варіацій; наприклад, кожен лицар володіє базовим (притаманним усім іншим лицарям) набором знань про те, як поводитися зі зброєю, щоб перемагати, і певним персональним набором знань, властивих йому особисто (що визначається його психофізіологічними характеристиками — зріст, вага, довжина руки, спритність і т.ін.)

*Ієрархічна складова* мовить про соціальний статус архетипологічної фігури в ієрархії суспільства, а також динамічну систему відносин з іншими фігурами (наприклад, система відносин лицар - король, лицар - простолюдин та ін.).

Г. С. Попов вважав, що архетипи містять концентроване знання, певні архіви ефективних уроків минулого, які одночасно виступають основою майбутнього [8]. Попов метафорично порівнював архетипи з певними інгредієнтами, використовуючи які можна скеровано побудувати таку інгредієнтну конфігурацію майбутнього, що вирішує базові цілі і прагнення людини. Він описував, що століття йдуть, назви змінюються, а інгредієнти “майбутнього” залишаються ті ж самі.

Відповідно, розглядаючи приклад середньовічного лицаря, ми, в основі емпіричної теоретичної моделі Г. С. Попова, можемо дійти висновку, що перед нами дійсно архетип.

1. Фігура — фігура лицаря існує (відображено в книгах, переказах, гравюрах, картинах та ін.); відомо як він виглядає.
2. Символьна складова — меч.
3. Географічна складова — західна Європа.
4. Ієрархічна складова — лицарський стан.
5. Стратегічно-тактична складова — вміння воювати, вигравати битви, бути справедливим суддею.
6. Методологічна складова — лицарство мало свою систему виховання.

Для порівняння розглянемо ще один приклад і відповімо на запитання: чи є фігура відьми архетипом?

1. Фігура — стійкого єдиного кліше або образу не існує; відьми зображувалися абсолютно різними: від потворних бабусь — до молодих красунь. Спірним також є питання ключової навички.
2. Символьна складова — конкретного символу або тотожної конфігурації немає, у відьом є атрибути (куля, казан з зіллям, амулет, чорна кішка, мітла і т.д.), але конкретний символ відсутній.
3. Географічна складова — немає конкретної просторової прив'язки (слов'янські землі, європейський простір, народи Північної та Південної Америки також мають в історії “своїх відьом”).
4. Ієрархічна складова — немає такого стану.
5. Стратегічно—тактична складова — немає такої репрезентації рухової навички, розмите уявлення.
6. Методологічна складова — присутня, секрети — як то “чаклувати”, видозмінювати, наводити події та інше; ці знання передавалися з вуст у

вуста, іноді записувалися в спеціальні чаклунські книги.

Таким чином, відповідно до моделі архетипу за Г. Поповим, відьма не є архетипом. Ми могли б припустити, що відьма — це скоріше фігура родового несвідомого, оскільки йдеться про різноспрямовані навички (ворожити, лікувати, рятувати, псувати і ін.). Більш того, відьма — це якась “виховувана” роль: певне трансцендентне знання (майстерність і чаклунство) передавалося зазвичай від бабусі до внучки. Це соціально небезпечне, соціально не схвалюване знання в сімейно-родовій образній картині світу відноситься до взаємодії кількох поколінь — а саме найстарішого і молодшого, з яким людина не народжується, але набуває його в особливому родоплемінному середовищі. Відповідно, ми маємо справу з категоріями родового несвідомого (фігури предків передають знання в сім'ях з покоління в покоління).

Родовий спадок міститься в блоці пам'яті родового несвідомого (що описано і валідизовано Л. Сонді та Г. Поповим), архетипи — це вміст іншого блоку пам'яті людини, архетипологічного. Визначаючи парадигму і логіку взаємодії архетипологічного блоку пам'яті і родового, Попов пояснював ключове сутнісне розходження між ними: родовий спадок зберігає і відображає минулі екзистенції, деякі форми життя предків; відповідно, ми маємо справу з минулим. Архетипологічний блок відображає систему трансформацій людини, що дозволяє не використовувати минулі досягнення і потенціал фігур предків, але видозмінюючи його якісно, змінювати ці форми життя, досягаючи тим самим цілей в житті і діяльності конкретної особистості [1; 8].

Евристично цю систему можна було б уявити як модель, в якій є два дзеркала, а між ними стоїть конкретна людина. В одному дзеркалі відбиваються форми минулого (долі предків, що зберігаються в блоці пам'яті людини “родове несвідоме”), а в іншому — потенційно можливі форми майбутнього, що відповідають його особистим переконанням, прагненням і, головне, цілям [8, с. 89].

Відповідно, одним з основоположних різних елементів для людини і її ефективної діяльності є її мета. Залежно від того, які цілі ставить перед собою людина, і буде відбуватися вибір використовуваної спадщини блоку пам'яті; наприклад, йти слідами батьків і теж ставати лікарем (лінія родового несвідомого) або цілі і бажана картина світу вимагають інших навичок — не лікарських, але, наприклад, навичок менеджера, директора тощо.

*“Архетип — це те, що визначає майбутнє людини”* Г. С. Попов [8, с. 87].

Далі пропонується розглянути категорію “індивідуації” за К.Г. Юнгом і порівняти логіку проходження шляху становлення фігури героя в потенційному майбутньому людини з емпіричною теоретичною системою керованої побудови майбутнього, що її описав Г.С. Попов в 1950 р.

Цю логічну систему ретрансформації особистості Г. Попов уможлядно називав “Архетипологічним рядом”, який виглядає як вертикальний ряд поетапного сходження від низу до верху, тим самим створюючи певну ієрархію, в якій нижній рівень є частиною верхнього, а отже — обов'язково підпорядковується йому:

- Герой
- Авторитет

- Правитель
- Фігура стану
- Фігура сценарію
- Статусна фігура.

За фактом, крім досліджень властивостей і природи архетипу, його утворюючих критеріїв, Попов також розглядав систему ретрансформації особистості, що дозволяє їй мати уявлення, як “кувати власне майбутнє”, реалізуючи свій потенціал вже на якійсь владній соціально-рольовій основі.

Найвищим рівнем в вертикальному ряду побудови майбутнього, з точки зору академіка Г. С. Попова, є рівень фігур героїв (на що безпосередньо вказує і Юнг [2]). Справа в тому, що герої є найбільш значущим елементом культури та історії на будь-якій географічній території. Героїв пам'ятають століттями, про них складають легенди, пишуть книги, знімають фільми і ставлять в приклад для нових поколінь. Прикладом архетипу героя є Беовульф, Ахіллес, Геракл і ін.

Нижче в ієрархії перебувають авторитети або так звані фігури таємної влади. За суттю, йдеться про кримінальну традицію, представники якої можуть бути таємними чи явними. Як героїв пам'ятають століттями, так і лиходіїв або кримінальних авторитетів теж пам'ятають досить довго (і якщо не імена, то вчинки, зафіксовані в історіях). Слід зазначити також, що герої бувають не тільки “позитивні”, а й “негативні”, і останні не менш популярні, ніж перші.

Далі в діапазоні вертикального ряду ми бачимо фігури правителів (ті, що керують і реалізують владу), за ними слідує фігури станів (наприклад, королі-лицарі-простолюдини; бізнесмени-наймані працівники), фігури сценаріїв (“був ніким — вибився в люди”, сюди ж відносяться численні історії успіху і т.д.) і в самому фундаменті діапазону — фігури статусів (домогосподарка, чоловік, власник і ін.).

Архетипологічний ряд Попова діяльнісно орієнтований і має прикладне значення, будучи певним орієнтиром владно—соціальної реалізації людини. Певні кроки і шаблі сходів самореалізації і досягнення цілей більш складного і високого рівня — це те, що дозволяє людині сформулювати уявлення про те, як і куди рухатися далі [7]. Особистість, за Поповим, посідає певний стан в цьому вертикальному ряді на шляху становлення Героя; відзначимо, що у К. Юнга немає конкретних логічних діагностичних систем, що дозволяють осмислити, на якій стадії “становлення самості” або на який вісі цілепокладання і розвитку знаходиться людина. Ці критерії “де я перебуваю зараз і куди можу рухатися далі” у філософській системі К. Г. Юнга відсутні, на відміну від Г. С. Попова.

В першу чергу, як вважав Попов, з методологічної точки зору важливо розуміти, на якій стадії розвитку перебуває людина. Об'єктивне розуміння того, як йдуть справи насправді, дозволяє дати зовнішній вимірник (представлений вертикальний архетипологічний ряд). Далі, він рекомендував людині філософськи осмислити цілі, які та б хотіла реалізувати в своєму житті [8]. Так виникає вертикальна дистанція, утворена двома позиціями: те, що є зараз — і те, чого хочу в майбутньому.

Даного роду дистанція вже визначає вектор подальшого соціального докладання зусилля, що, звичайно, вимагає якогось сценарію.

Але і сценарію ретрансформації властивостей особистості, її поведінки, її набору навичок, її світогляду — також недостатньо. Сама людина, самотійно цю дистанцію реалізувати не зможе, тому що буде обмежена якимось “бінером”: протиріччям і амбівалентністю двох крайніх позицій архетипологічного вектора.

Відповідно, як вже зазначалося раніше, потрібна третя величина — незалежний спостерігач, якась третя сторона, яка виступає фігурою об'єктивності, синтезуючої властивості особистості, що дозволяє вирішити амбівалентність протиріччя особистості в формі “теперішнє — майбутнє”. Так тенденція і принцип “тріади”, описаний в теорії Юнга, знайшов своє прикладне, тактичне застосування в теорії Г. С. Попова [1; 8; 10].

Будучи послідовником академіка Г. Попова, автор статті, даного порівняльно-співставного аналізу, також описав наступне: у структурі архетипу виявлено 6 елементів (фігура, символна складова, географічна складова і т.ін.) і в логіці моделі вертикального ряду архетипів також представлено 6 рівнів (від статусів — до Героя).

Вся ця система взаємодіє між собою і дає в результаті 36 комбінацій (що цікаво — існує така карткова гра, як “дурень”, в якій теж використовується 36 карт). Відповідно, з точки зору розв'язання питань самонавчання і реалізації поставлених бізнес-цілей, професійних цілей та ін., перспективно стоїть завдання розробки такої методичної технології, яка б, як конструктор, дозволяла би конфігуративно вирішувати завдання всіх 36 комбінацій: від вибору конкретної фігури і придбання її пакета рухових навичок і стратегічно-тактичних знань — до “підйому” цієї фігури (як на ліфті) “шахтою” вертикального архетипологічного ряду, прояви якого в сучасному суспільстві існують як “кар'єра”, “сходи досягнень”, “шлях нагору” і т. ін.

Однак, якщо в більшості своїй люди і сьогодні (при усьому достатку знань і технологій) навіть самим собі не можуть пояснити причини тих чи інших вчинків, це підштовхує до необхідності формування такої системи самоосвіти і виховання, яка б дозволяла філософськи об'єктивно осмислити власне сьогодення і визначити вектор розвитку в майбутньому, відповідно до життєвих пріоритетів і цілей, які не тільки диктуються ззовні (суспільством, державою), але і формуються особистістю самотійно. Такі технології особливо затребувані в сучасних умовах картини світу, що швидко змінюється у XXI столітті, невизначеності майбутнього, брак часу і постійної вимоги швидко і якісно перетворювати власний набір навичок.

**Висновки.** У даній статті ми вперше представили співставний аналіз систем поглядів К.Г. Юнга про архетипи як спадщину “археології” світової культури та історії, чий спадок особистість може використовувати для самореалізації в суспільстві, і теорії Г. С. Попова про архетипи як про конструкт формування лінії майбутнього, в діяльнісному вимірі. Система поглядів Юнга не протирічить багатьом положенням теорії Г. С. Попова; вони обидва вказують на принцип керованої об'єктивності з метою розрешення протиріччя дуальності і конфліктів (що є основою сутності архетипу). З іншого боку, на відміну від К. Г. Юнга, Г. С. Попову все ж вдалося представити філософське осмислення природи архетипу, його будови, надати логічну модель і критерії архетипу як механізму пам'яті людини (як-то: фігура; символна складова; методологічна складова; географічна складова; стратегічно-тактична складова; ієрархічна

складова).

Також Г. С. Попов, вивчаючи логіку реалізації майбутнього особистості при перетворенні її на героя, емпірично описав теоретичну модель “архетипологічний ряд”, який виступає логічним орієнтиром прагнень людини при побудові бажаного майбутнього (зміст “архетипологічного ряду”: 1) статусна фігура; 2) фігура сценарію; 3) фігура стану; 4) правитель; 5) авторитет; 6) герой).

Дослідження Попова значно розширюють наші знання в області архетипології і можливості практичного застосування. К. Юнг стверджував, що архетипи визначають життєві сценарії людини. Завдяки архетипологічному ряду Попова можливо також діагностувати і виявляти, на якому рівні розвитку перебуває особистість, і до яких вершин і висот (професійних, в тому числі) він міг би спрямувати свої прагнення (перелік яких варіантів існує). Обидва вчені акцентують увагу на тому, що архетипи вказують на потенційно можливе майбутнє людини, спонукаючи ситуативно людину осмислювати ці варіації і можливості. Відповідно, ми можемо затверджувати висновок, що, знаючи цю систему архетипологічного блоку пам'яті, майбутнім можна управляти — більш того, згідно з теоретичною моделлю Г. Попова, майбутнім належить усвідомлено управляти, переходячи від одного рівня можливостей, знань, умінь, навичок — до іншого. Базовою категорією управління майбутнім при цьому виступає “навичка”, оскільки у кожного архетипу в ієрархії існує ключова навичка, яку необхідно опанувати досконало, щоб перейти на наступний рівень.

Як рекомендацію ми зазначаємо прикладну корисність наступного філософського осмислення: так, людині важливо присвячувати своє теперішнє розробці та відпрацюванню навичок для реалізації своїх цілей, щоб керовано вибудовувати своє майбутнє. Розуміючи тактично, як використовувати зміст архетипологічного блоку пам'яті, ми можемо навчитися обирати зі світової практики відповідні нашим цілям фігури, використовуючи її методологічну, символічну, тактико-стратегічну складову, яка може бути застосованою в сучасних умовах.

**Перспектива майбутніх досліджень**, на нашу думку, полягає в систематизації знань філософії пам'яті, подальших більш глибоких досліджень архетипологічного спадку і розробці методологій самонавчання людини, спрямованих на реалізацію цілей в її житті і діяльності.

#### Список використаних джерел:

1. Jung, Carl Gustav 1990. ‘Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures’, *Princeton University Press*, 265 p.
2. Jung, Carl Gustav 2009. ‘The Red Book: Liber Novus’, expertly edited by the historian Sonu Shamdasani (intr.), L.: *Philemon Series & W.W. Norton & Co.*
3. Lang, Fritz 1929. ‘Crime as Destiny’, Stuttgart: *Keller & Sohns*, 127 p.
4. Silberer, G 2009. ‘Probleme der Mystic und ihrer Symbolik’, Tübingen: *Kraf*, 149 s.
5. Szondi, L 1956. ‘Ich—Analyse. Die Grundlage zur Vereinigung der Tiefenpsychologie’, Teil 1, Bern: *Hans Huber*, 385 s.
6. Szondi, L 1944. ‘Schicksalsanalyse. Wahl in Liebe, Freundschaft, Beruf, Krankheit und Tod. Erbbiologische und psychohygienische Probleme’, Basel: *Benno Schwabe*, 520 s.

7. Лепський, МА 2013. 'Методологічні виклики визначення поняття "соціальний розвиток"', *Культурологічний вісник. Науково—теоретичний щорічник Нижньої Наддніпряниці*, Вип. 31, Запоріжжя, с. 73—79.
8. Попов, ГС 1951. 'Феноменология памяти: основные методологические подходы к исследованию памяти человека. Рукопись'. *Архив НИИ Памяти – Архив НИИП (НИИ Памяти) Ф. 3 (Фонд "Наследие академика Г. Попова" г. Вена 1940)*. Оп. 2, Д. 1. Фк.1—6. с. 76—90.
9. Элленбергер, Г 2018. 'Философия природы и романтическая философия. Открытие бессознательного: История и эволюция динамической психиатрии', в Т. 1. *От первобытных времён до психологического анализа*, М.: *Академический проект*, 550 с.
10. Юнг, КГ 2013. 'Об энергетике души'. *Серия: Психологические технологии*, М.: *Академический проект*, 280 с.

#### References:

1. Jung, Carl Gustav 1990. 'Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures', *Princeton University Press*, 265 p.
2. Jung, Carl Gustav 2009. 'The Red Book: Liber Novus', expertly edited by the historian Sonu Shamdasani (intr.), L.: *Philemon Series & W.W. Norton & Co.*
3. Lang, Fritz 1929. 'Crime as Destiny', Stuttgart: *Keller & Sohns*, 127 p.
4. Silberer, G 2009. 'Probleme der Mystic und ihrer Symbolik (Problems of the Mystic and its Symbolism)', Tübingen: *Kraf*, 149 s.
5. Szondi, L 1956. 'Ich—Analyse. Die Grundlage zur Vereinigung der Tiefenpsychologie (I—Analysis. The basis of the union of deep psychology)', Teil 1, Bern: *Hans Huber*, 385 s.
6. Szondi, L 1944. 'Schicksalsanalyse. Wahl in Liebe, Freundschaft, Beruf, Krankheit und Tod. Erbbiologische und psychohygienische Probleme (Fate analysis. Choice in love, friendship, occupation, illness, and death. Hereditary—biological and psychogenic problems)', Basel: *Benno Schwabe*, 520 s.
7. Lepskij, MA 2013. 'Metodologichni vikliki viznachennya ponyattya "socialnij rozvitok" (Methodological challenges to defining the concept "social development")', *Kulturologichnij visnik. Naukovo—teoretichnij shorichnik Nizhnoyi Naddniprovyanshini*, Vip. 31, Zaporizhzhya, s. 73—79.
8. Popov, GS 1951. 'Fenomenologiya pamyati: osnovnye metodologicheskie podhody k issledovaniyu pamyati cheloveka. Rukopis (Memory phenomenology: basic methodological approaches to human memory research. Manuscript)'. *Arhiv NII Pamyati – Arhiv NIIP (NII Pamyati) F. 3 (Fond "Nasledie akademika G. Popova" g. Vena 1940)*. Op. 2, D. 1. Fk.1—6. s. 76—90.
9. Ellenberger, G 2018. 'Filosofiya prirody i romanticheskaya filosofiya. Otkrytie bessoznatelnogo: Istoriya i evolyuciya dinamicheskoy psihiatrii (The Discovery of the Unconscious: The History and Evolution of Dynamic Psychiatry)', v T. 1. *От первобытных времён до психологического анализа*, М.: *Академический проект*, 550 s.
10. Yung, KG 2013. 'Ob energetike dushi (About the power of soul)'. *Seriya: Psihologicheskie tehnologi*, М.: *Академический проект*, 280 s.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-4  
УДК 37.014.3

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ  
ЯК ОСНОВА ГУМАНІЗАЦІЇ БУТТЯ**

*FORMATION OF CULTURE  
AS THE BASIS OF BEING'S HUMANIZATION*

**О. М. Васильєва  
М. А. Фугело  
П. М. Фугело**

**Актуальність теми дослідження.** Початок XXI століття характеризується перевіркою людства на виживання. Глибокі кризи в різних сферах суспільного буття охопили більшість країн світу. Екологічний тероризм, що проявляється на всіх континентах, призводить до катастроф наслідками, яких є знищення, загибель, руйнація. У різних точках земної кулі відбувається значна кількість соціальних конфліктів, а в багатьох країнах продовжуються війни, що призводять до значних матеріальних та людських втрат. Відбуваються зміни людської природи. Більшість людей, орієнтуючись на практичні інтереси, нехтують принципами гуманізму та людиноцентризму. Зневага до чужої думки, невміння аналізувати ситуацію і шукати оптимальні варіанти розв'язку проблем призводять до відсутності порозуміння між людьми. Багато вчених, зокрема педагогів, психологів схильні до думки, що однією з причин усіх негативних проявів у суспільстві і природі є людина, зокрема, низький рівень якості її культури.

**Постановка проблеми.** Питання культурності людини завжди було в центрі уваги суспільства. Під цією характеристикою здебільшого розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також оволодіння певною галуззю знань, або діяльністю. Культурність людини загалом ототожнюється із її вихованістю і пов'язується із добробутом усього народу. Чи реально за допомогою

**Urgency of the research.** The beginning of the 21st century is characterized by the test of the humanity for its survival. Deep crises in various spheres of social life have covered most of the countries of the world. Ecological terrorism, which comes out in all continents, leads to disasters, the result of which is destruction, death and demolition. A significant number of social conflicts take place in various parts of the globe, and in many countries wars are continued that result in significant material and human losses. There are changes in human nature. Many people who focus on practical interests neglect the principles of humanism and human centrism. Disregard of other people's opinions, inability to analyze the situation and find optimal solutions to solve the problems lead to a lack of understanding between people. Many scientists, in particular teachers, psychologists are inclined to believe that one of the reasons for all the negative manifestations in the society and nature is a human, in particular the low level of the quality of person's culture.

**Target setting.** The issue of civility of human was always the focus of the public attention. This characteristic should be understood to mean the level of education, good manners of a person, as well as the mastering of a certain field of knowledge or activities. The level of culture of a person is generally identified with its good manners and it is associated with the well-being of the whole nation. Is it possible to achieve the positive results in human lives and the

окультурення людей досягнути позитивних результатів у їх житті та процесах навколишнього світу і якщо так, то за яких умов?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему “цивілізованого безкультур’я” визначив Освальд Шпенглер (1918) у своїй книзі “Занепад Європи” - переклад з німецької “Der Untergang des Abendlandes” [19]. У наш час питання сприятливого впливу культури на окремого індивіда і суспільства в цілому висвітлювалося у працях А. Вебера (2008) “Глобальні зміни клімату. Хто винен? І що робити?” [4], С. Возняка (2011) “Поняття культурної реальності в контексті гуманітарної парадигми знання” [5], Г. Діденко (2011) “Гуманітаристика як шлях подолання “цивілізованого безкультур’я” [8], Дж. П. Ледерака (2019) “Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах” [11].

**Постановка завдання.** Головне завдання даної роботи полягає в обґрунтуванні необхідності піднесення рівня культури сучасного юнацтва й окресленні авторського бачення продуктивності цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Мінімізація проблем, які сьогодні постали перед людством, неможлива без організації та реалізації продуктивного способу розвитку культури. Культурна людина у своїй діяльності керується високими духовними орієнтирами і усвідомлює свою відповідальність за результати власних дій. Культура є найзагальнішою інтегральною характеристикою людини, її провідною родовою ознакою. Поза культурою людина перестає бути людиною. Поняття культури, духовності, гуманізму, людяності, доброти, краси, гармонії синонімічні, вони взаємно доповнюють одне одного. Культура, що представляє такі ціннісні принципи, є великою силою в об’єднанні світової спільноти і поступового перетворення її в спільноту взаємної домовленості.

processes of outside world through the culture of people, and if ‘yes’, so under what conditions?

**Actual scientific researches and issues analysis.** The problem of “civilized lack of culture” was posed by Oswald Spengler (1918) in his book “Sunset of Europe” - translation from German “Der Untergang des Abendlandes” [19]. Currently, the issue of the favorable effect of culture on an individual and the society as a whole was covered in the works of A. Weber (2008) “Global Climate Change. Who's guilty? And what to do?” [4], S. Wozniak (2011) “The concept of cultural reality in the context of the humanitarian paradigm of knowledge” [5], G. Didenko (2011) “Humanitaristics as a way of coping with the “civilized lack of culture” [8], J. P. Lederach (2019) “Development of the world. Sustainable reconciliation in divided societies” [11].

**The research objective.** The main objective of this work is to justify the need in the development and improvement of the level of culture of modern young people and in the outlining of the author’s vision of the efficiency of this process.

**The statement of basic materials.** Minimization of the problems that humanity faces today is impossible without the organization and implementation of an effective way of culture development. A civilized person is guided by high moral guidelines and is aware of his or her responsibility for the results of his or her actions. Culture is the most common integral characteristic of a human, a leading generic feature. Outside of culture, a human ceases to be a human. The concepts of culture, spirituality, humanism, humanity, kindness, beauty, harmony are synonymous, they complement each other. Culture that represents such value principles is a significant force for uniting of the world community and its progressive transforming into a community of mutual agreement. Therefore, the development of culture of the rising

Тому розвиток культури підрастаючого покоління відноситься до глобальних проблем людства. Звідси стає очевидною неоцінима роль педагога в цьому процесі.

На жаль, сьгоднішні реалії вказують на недоліки в підготовці педагогів до організації виховної роботи. Авторами статті досліджено причини такого стану і визначено шляхи їх усунення. Однією з умов ефективності розвитку культури у здобувачів освіти є збільшення державних вкладень у навчальні заклади та державницького підходу до культурних якостей народу як найважливішого капіталу нації.

**Висновки.** У межах даної роботи було обґрунтовано доцільність розвитку рівня культури, адже високий її рівень є сприятливою умовою в досягненні порозуміння між людьми, зміст якого в гуманізації відносин, уникненні конфліктів та бережливому ставленні до природи як в локальному так і глобальному вимірах. Важливою особою розвитку культури у молоді є педагог. Тому у закладах вищої освіти педагогічного спрямування та аспірантурах є сенс посилити роботу із збагачення майбутніх фахівців знаннями щодо організації виховного процесу. Доречним до поставленої мети буде й розробка та впровадження в освітній процес усіх закладів освіти навчальної дисципліни "Загальна культура". Зміст програми для кожного класу (курсу) має відповідати віку здобувачів освіти. Формуванню у населення культури мають сприяти також ЗМІ.

**Ключові слова:** виховання, культура, здобувач освіти, формування, ефективність, гармонізація, прогрес.

generation has relation to the global problems of humanity. Based on this fact, the invaluable role of a teacher in this process becomes obvious.

Unfortunately, today's reality shows the shortcomings in the training of teachers for educational work. The authors of the article studied the causes of this condition and outlined the ways for their elimination. One of the conditions for the effective development of culture in the applicants for education is an increase in state investments into educational institutions and the state approach to the cultural qualities of the people as the most important capital of the nation.

**Conclusions.** Within the scope of this work, the practicability of the development of the level of culture was substantiated, since its high level is a favourable condition for achievement of understanding between people, the content of which is in the humanization of relations, avoidance of conflicts and care for nature in both local and global dimensions. The main person for the development of culture in young people is a teacher. Therefore, it will not be amiss in the institutions of higher education with pedagogic training programs and postgraduate courses to strengthen the work for enriching of the future specialists with knowledge on the implementation of the educational process. The development and the implementation of the academic discipline "General Culture" into the educational process of all educational institutions will also be appropriate for achievement of the target goal. The content of the program for each class (course) shall correspond to the age of the applicants for education. The media shall assist in the formation of the culture of the population.

**Keywords:** education, culture, applicant for education, formation, efficiency, harmonization, progress.

**Актуальність теми.** Напрямок розвитку освітньої системи на

сучасному етапі вимагає орієнтації на гуманну і демократичну парадигму виховної діяльності. Відповідно до цього, молодіжна концепція державної системи освіти, що розвивається, має носити гуманістичний характер виховання, який базується на виявленні вихователем особистісний рис і здібностей вихованців, а також турботи про гармонійний розвиток кожної індивідуальності. Це можливо за умови співробітництва усіх учасників освітнього процесу. Викладені погляди щодо формування особистості потребують раціоналізації цієї роботи і орієнтують виховний процес в освітніх закладах на особистість здобувача освіти.

Питання виховної діяльності в освітніх закладах було і залишається постійно важливим. Багато напрацювань щодо проблеми виховання були актуальними уже в XVIII ст. Величезна кількість прогресивних думок, що були висловлені педагогами-просвітителями того часу, не втратили своєї актуальності і тепер. Зокрема, питання щодо можливості кожної людини отримати освіту, щодо обов'язків держави створювати єдину дієву систему навчання і виховання громадян є значимими завжди. В освічених і вихованих людях гуманісти бачили шлях до досконалості суспільства. Людське суспільство, яке гребує питаннями виховання молоді, прирікає себе на загибель – така об'єктивна дійсність, чіткі ознаки якої, на жаль, властиві сьогоденню.

Значна кількість соціальних конфліктів, що мають місце в різних точках земної кулі, тероризм людей по ставленню до природи, дегуманізація суспільства – все це реалії наших днів. Однією з причин багатьох негараздів сучасності вчені вбачають у недостатній вихованості людей, зокрема, у низькому рівні їх загальної культури.

Оскільки вихованість є складовою культури, то проблема виховання в контексті нашої роботи ототожнюється з проблемою формування культури.

**Постановка проблеми.** Через те, що культурність людей впливає на їх добробут та характер дій, проблема окультурення населення набирає глобального значення. Першочерговість в цьому процесі надається молоді як найбільш дієвій силі у світових трансформаційних реаліях. Здобувачі освіти є переважною більшістю цього контингенту, тому очевидно стає активізація питання розвитку культури в освітніх закладах. Виходячи із вищевикладеного, дана стаття має за мету розкрити причини нагальності питання інтенсифікації окультурення молоді та визначення стратегії формування культури як основи гуманітаризації буття на базі наявних наукових концепцій, пов'язаних тематично з даним дослідженням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання сприятливого впливу культури на окремого індивіда і суспільства в цілому висвітлювалося в працях В. Воронкової (2006) “Гуманітаризація, гуманізація і гармонізація освіти, влади і суспільства” [6], А. Вебера (2008) “Глобальні зміни клімату. Хто винен? І що робити” [4], С. Возняка (2011) “Поняття культурної реальності в контексті гуманітарної парадигми знання” [5], Г. Діденко (2011) “Гуманітаристика як шлях подолання “цивілізованого безкультур'я” [8], В. Мельника (2015) “Культура буття людини як соціокультурний феномен” [13], Дж. П. Ледерака (2019) “Розбудова миру. Стале примирення в розділених суспільствах” [11]. Незважаючи на наявні напрацювання в питанні окультурення особистості у розробці цього напрямку дослідження залишається чимало невирішених

проблем. Найбільш важливими на сьогодні є питання: структури, активізації, осучаснення, неперервності та раціоналізації виховної роботи в освітніх установах держави; змісту процесу формування особистості, ментальності його основи, ідейності, патріотизму, гуманності, гідності; ролі культури в гуманізації буття, досягненні згоди та миру.

**Постановка завдання.** Відповідно до сформульованої мети окреслено завдання дослідження:

- визначити суть поняття “культура”, розкрити її значення в житті людини й суспільства та обґрунтувати нагальну потребу активізації щодо розвитку культури в юнацтва;

- висвітлити роль педагога у формуванні культури в здобувачів освіти, виокремити причини малопродуктивності цього процесу на сучасному етапі та намітити напрями його раціоналізації;

- інтерпретувати культуру як підґрунтя гуманізації буття, охарактеризувати найбільш важливі складові молодіжної культури та провести аналіз їх продуктивності на даний час.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Вихованість членів суспільства є однією з умов його розвитку. Від правильного виховання підростаючого покоління залежить майбутнє усього народу. Тому питання виховання ніколи не втрачає своєї важливості, постійно розширюється і вимагає осучаснення підходів щодо свого вирішення. Майстернями, де формується думка молоді, є школа і сім'я. Відомий вітчизняний педагог А. Макаренко наголошував: “Виховує все: люди, речі, явища, але насамперед і найбільше, – люди. З них на першому місці – батьки і педагоги” [12, с. 11]. Без вихованих батьків немає вихованих дітей, незважаючи на рівні освітніх закладів. Без педагогів виховання є інтелектуально малорозвиненим і однобоким.

Системи виховання, навчання і духовної творчості є складовими сфери духовного життя суспільства, яка називається культурою. Поняття “культури” є досить об'ємним. Існують різні підходи до його розуміння: просвітницький, аксіологічний, антропологічний. У даному дослідженні домінує просвітницький підхід, згідно якого культура – світ розуму. В. Мельник тлумачить: “Культура – це осередок духовних цінностей, зусиль, пов'язаних із внутрішнім удосконаленням особи, цивілізації, як чогось зовнішнього щодо людини, спрямованого на поліпшення соціального устрою, як еволюційний континуальний розвиток суспільства на засадах “розуму” [13, с. 256]. У контексті даної статті, згідно з трактуванням поданим в Українському енциклопедичному словнику, за ред. А. В. Кудрицького, під культурою будемо розуміти “рівень вихованості людей, а також ступінь довершеності, досягнутий в опануванні тієї чи іншої галузі знання або діяльності (культура мови, культура праці, культура побуту тощо)” [17, с. 203]. Одним із чинників прогресу культури є високий рівень економічного розвитку суспільства.

Однак рівень, зміст і характер культури визначаються не тільки економічними, але й ідеологічними та іншими факторами (особливості географічного середовища, риси національного характеру і психічного складу того чи іншого народу). Великий вплив на сукупність відмітних особливостей розвитку культури як процесу має історична епоха.

Початок ХХІ століття характеризується швидкими темпами розвитку науки і техніки, значними перетвореннями у всіх галузях

діяльності людини. Результатам цих перетворень властива двоякість: з одного боку вони приносять користь і сприяють прогресу, з іншого – створюють кризові ситуації і несуть загрозу людству. В умовах, що склалися, людство опинилося на роздоріжжі. Орієнтирами, що визначили подальший шлях людської спільноти, стали гуманізм і його цінності.

Гуманізм – світогляд, що ґрунтується на ставленні до людини як до найвищого скарбу, на захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний вияв своїх здібностей. Гуманізм – це дотримання законів на всіх рівнях, це можливості збереження людських, природних, соціальних, політичних ресурсів [6].

Поширення та утвердження гуманістичних ідей та принципів на все, що реально існує, складає основу гуманізації буття. Необхідною умовою прогресу суспільства є винятком гуманізму в усіх його проявах (соціальному, політичному, економічному).

Під соціальним гуманізмом розуміють план переборення кризових ознак як в свідомості людей, так і в розвитку їх культури. Окультурення людей слугує основою гуманізації суспільства. “Культура відтворює цілісну характеристику соціальних якостей, розуму, волі, стремлінь людини, її ставлення до інших людей і самого себе, природи і суспільства. Культура – одухотворена діяльність людини, вона характеризує міру розвитку її пізнавальних здібностей, знань і емоційної чуйності” [13, с. 257].

Гуманізація суспільства і його прогрес є залежними від рівня культури його представників. Тому за результатами діяльності людської спільноти можна зробити висновки щодо досягнення в розвитку її культури. Виходячи з оприлюднених засобами масової інформації фактів проявів неетичності, що мали місце в різних країнах світу, зокрема, і в Україні, бачимо проблемність з культурою населення. Одним із шляхів поліпшення існуючої ситуації є посилення продуктивності окультурення молоді як найбільш активної й перспективної складової суспільства.

У процесі роботи з джерелами інформації, на основі достовірних фактів, автори роботи виокремили найбільш вагомні чинники, що доводять нагальність проблеми підвищення рівня загальної культури в молоді. Такими факторами є: істотність проблеми виховання в зміцненні безпеки; недостатньо дієва основа щодо формування особистості в сенсі реформування національної системи освіти і виховання; часті прояви невихованості громадян, які є причиною значних моральних та матеріальних збитків як окремих осіб, так і держави в цілому; невідповідність між вимогами сьогодення до формування особистості та готовністю до цього закладів освіти та держави; пасивність адміністрації багатьох освітніх установ щодо проблеми виховання здобувачів освіти; низька продуктивність сімейного виховання; віддалення школи і влади від сім'ї; низька результативність виховної роботи в освітніх закладах держави; зростання злочинності серед молоді; зростання фізичних і психічних захворювань серед молоді; юнацький антигуманізм, тощо.

Суттєвою складовою проблеми окультурення молоді є всебічний гармонійний розвиток кожної особи. Формування особистості – це сукупність впливів на психіку людини, направлених на підготовку її до активної участі у виробництві, громадському і культурному житті суспільства, які характеризуються гуманістичною спрямованістю та пріоритетом загальнолюдських і національних цінностей. Сюди входить

як соціально організований вплив виховних закладів, у нашому розумінні освітніх, так і соціально-економічні умови, що діють у певній мірі стихійно. Важлива роль у процесі формування особистості належить вихователю. Так уже склалось, що спеціалістів з таким фахом у вітчизняній системі освіти не готують (за винятком вихователів деяких установ). Вихованням у навчальних закладах займаються учителі шкіл та викладачі спецдисциплін ЗВО. Зрозуміло, що ефективність їх виховної роботи залежатиме від того на скільки вони розуміють суть виховної діяльності, на скільки вони готові до неї і якою буде в цій сфері політика держави. Реалізація процесу виховання на основі такого підходу висвітлює низку проблем, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів для середньої і вищої школи, а також з питанням сприяння та стимулювання державою молоді в зростанні її рівня загальної культури.

Суть найбільш значимих проблем, які негативно відбиваються на якості виховного процесу (окультуренні) в національних закладах освіти, полягає в наступному:

1) у зв'язку з відтоком майже третини абітурієнтів на навчання за кордон, українські заклади вищої освіти (ЗВО) позбавлені можливості якісного (як за рівнем знань, так і за рівнем фахової придатності) відбору вступників. Окрім того, існуюча сьогодні система прийому у ЗВО України сприяє зарахуванню до них абітурієнтів не за покликом серця, а за кількістю балів зовнішнього незалежного оцінювання. Наші дослідження показують, що майже 40% студентів українських ЗВО страждають від випадкового вибору професії, 65% студентів незадоволені навчанням [3, с. 71]. Такий стан речей є не лише потенційним джерелом прояву аморальної поведінки студентів, але й, у майбутньому, низької якості виховної роботи цих студентів як педагогів чи керівників виробничих підрозділів;

2) частина університетів, де готують педагогічні кадри для освітніх закладів держави, концентрують свою увагу на підвищенні рівня спеціальних знань студентів, які стосуються шкільних навчальних дисциплін і недостатньо переймаються педагогікою, психологією, методикою викладання предметів, дитячою та юнацькою конфліктологією, формуванням у студентів знань щодо методів та методики позакласної роботи з учнями та роботи з батьками, виробленням у майбутніх вихователів уміння ефективно проводити виховні заходи, а також формуванням загальної культури педагогів у перспективі;

3) низький рівень педагогічної підготовки аспірантів (майбутніх викладачів), що є причиною непорозумінь із студентами та провокації їх до конфліктів;

4) наявний формалізм в перепідготовці педагогічних кадрів. Ліквідація факультетів та інститутів підвищення кваліфікації значно знизила якість перепідготовки;

5) ознаки кризи у всіх сферах життя держави. Низька ефективність виховної роботи засобів масової інформації. Прірва між словами і дійсними справами, деклараціями і реальним життям викликають у молоді цинізм і скепсис. Простувати підростаючому поколінню правильно за тими, хто петляє попереду, справа нелегка;

6) дуалістичний характер шкільної освіти, розподіл шкіл на масові "для всіх" і елітарні "для обраних" поглиблюють соціальну нерівність у суспільстві і є підґрунтям соціального дискомфорту значної частини молоді,

зерном сприяння неетичних проявів;

7) зниження рівня цінностей сімейного виховання. Різкі зміни, що відбуваються у всіх сферах фізичної і духовної діяльності суспільства негативно відбиваються на укладах сімейного життя. Матеріальні нестатки в сім'ях, необхідність батьків залишати дітей і шукати заробітку на чужині призводить до соціального парадоксу – сирітства при живих батьках. Така ситуація, що разюче розходиться з усталеними поглядами щодо норми сім'ї, сприяє психічній захворюваності дітей, пригніченню розвитку їх культури;

8) існування розбіжностей в ідеології громадян України, що проживають в різних регіонах держави. Наявна різниця в розумінні деяких історичних подій населенням країни і неспроможність влади виробити чітку компромісну оцінку є небезпечним джерелом накопичення і проявів безкультур'я, зокрема вандалізму, не тільки серед дорослих, але й серед юнацтва;

9) випадки дегуманізації в багатьох сферах буття суспільства. Здобувачі освіти втратили можливість безкоштовного відвідування спортивних шкіл, клубів дозвілля, закладів естетичного виховання, тощо. Діти з незаможних родин позбулися можливості літнього відпочинку в оздоровчих таборах. Багато абітурієнтів втрачають можливість здобути вищу освіту через брак коштів та відсутність у державі системи кредитування студентів з відстрочкою повернення боргу до працевлаштування. А це не тільки руйнує плани молодих людей, стає причиною їх неблагополуччя, але і негативно впливає на якість освіти значної кількості тих, хто навчається, оскільки багато їх часу і сил витрачається на підробітки.

На жаль, досвід показує, що гуманізм несумісний із суспільним ладом, в якому освіта дається лише в тому обсязі, в якому це відповідає його інтересам. Ця міра диктується сьогочасними потребами виробництва і характеризується вузько функціональним підходом в навчанні і вихованні. Від підготовленого в таких умовах фахівця вимагається пасивне пристосування до оточуючого середовища, а не активна життєва позиція. Величезні потенційні можливості, таланти, здібності мільйонів людей залишаються не розкритими, губляться, деформуються такою освітою і такими підходами щодо розвитку особистості.

Україна сьогодні, за свідченням науковців, є однією з тих держав Європи, в якій маси народу обділені в сенсі матеріальних і духовних благ, особливо науки і культури. Вітчизняна система освіти і виховання відмежувалася не тільки від надання якісної освіти для усіх верств дітей країни, але й від турботи про їх здоров'я, від піклування про їх повноцінний культурний розвиток.

Реформування української сфери освіти і виховання, на думку авторів, має передбачити усунення недоліків системи і спрямувати її діяльність на підготовку високоосвічених, патріотично налаштованих, всебічно культурних громадян, особистостей, людей з великої букви цього слова.

Найзагальнішою, інтегральною характеристикою людини, її провідною родовою ознакою є культура життєдіяльності. Поза культурою людина перестає бути людиною, а культура без людей втрачає свій сенс. Акцентуючи увагу на перевагах культурної особистості, Г. Діденко пише, що "культурна людина в своїй діяльності керується високими духовними

орієнтирами і усвідомлює свою відповідальність за нововведення, внесені в світ її творчістю” [8, с. 57].

Поняття “культура” надзвичайно широке і всебічне. Існує багато визначень культури – загальні і часткові, різні за змістом, за видами та галузями діяльності, за рівнями розвитку. Але всі вони так чи інакше віддзеркалюють людську сутність, життєдіяльність людини, результати цієї діяльності. Становлення особистості як людини вимагає осмислення і засвоєння культури накопиченої людством.

Виходячи із всебічності поняття “культури”, її розвиток у школярів та студентів доцільно формувати за напрямками, що найбільш відповідають віку здобувачів освіти. Розкриємо зміст і значення найбільш важливих із них.

*Культура спілкування.* Основним засобом спілкування і взаєморозуміння в людському суспільстві є мова. Одиницею мови є слово.

На думку В. Сухомлинського, “закохана в красу слова людина стає чутливішою і вимогливішою до естетичного і морального буття навколо себе. Чим тонша чутливість до слова, до багатства його відтінків, тим глибша сприйнятливість юного серця до моральних повчань, до найтонших засобів впливу на духовний світ підлітка – слова вихователя, і краси всього людського” [16, с. 419].

Проведені одним із авторів статті [2] дослідження щодо культури спілкування показують, що в сучасному молодіжному прошарку українського суспільства її рівень досить низький і продовжує падати. Тільки 11 % серед молодих людей визнають, що володіють культурою спілкування, 89 % не надають цьому питанню ніякого значення, воно їх взагалі не турбує [2].

Результати дослідження Т. Полухтович свідчать, що “словесний запас здобувачів освіти катастрофічно збіднюється. Живе літературне слово витісняє сленг. Простежується невміння користуватися словом, грамотно висловлювати свої думки. Студенти відгороджуються від потоку інформації, шукають шляхи, що полегшують подальше просування по освітніх щаблях, зрештою здобувають фах, вбачаючи в ньому лише прагматичний бік і не маючи закладених тривких основ до творчості” [15, с. 132].

Формуванню культури спілкування у молоді перешкоджає лавина іншомовних слів, що поступово вливаються в українську мову, витісняючи давно вживані слова чужинськими, які є незрозумілими пересічному українцю. Намагання засобів інформації пропагувати культуру мовлення є неефективними, оскільки зміст багатьох телепередач і друкованих видань є не цікавими для молоді, і є продуктом низької якості.

Проблема формування культури спілкування є дуже важливою в сенсі гуманізації суспільства і в той же час є найважчою для педагогів так як вона немає достатньо сприятливого середовища для свого розвитку.

*Валеологічна культура.* В ієрархії молоді цінність здоров'я є досить високою і перебуває в переліку перших, поряд з матеріальними благами і кар'єрою. Авторські дослідження, проведені в 2019 році (вибірка складала 300 чоловік-студенти і учні), показують, що майже 68,8% від кількості опитаних молодих людей у віці від 17 до 24 років, на перше місце ставлять здоров'я. Матеріальні блага і кар'єра цінуються ними майже однаково і ділять між собою друге і третє місця. Окрім того, за результатами

анкетування, ми виявили, що молодь дуже примітивно ознайомена з питаннями формування, збереження і зміцнення здоров'я. Враховуючи тенденцію зниження рівня здоров'я підрастаючого покоління, є сенс розробити державну систему безперервного валеологічного виховання у всіх закладах сфери народної освіти (дитячий садочок-вища школа). Критерієм ефективності такої системи має бути рівень засвоєння вихованцями базових валеологічних цінностей, зміст яких у визнанні здоров'я як найдорожчого скарбу людства.

*Правова культура.* Статистика злочинності в Україні свідчить, що в сучасних умовах правова культура як суспільства, так і окремих осіб, різко знизилася. Нестача правової культури відчувається постійно, що підтверджується правовим нігілізмом та правовим безкультур'ям, які постійно спостерігаються в суспільстві. Здобувачі освіти – складові суспільства, тому все, що характеризує культуру суспільства, поширюється і на заклади освіти.

Правова культура особи містить: правосвідомість; розуміння принципів права; повагу і впевненість у справедливості законів; юридичні права і обов'язки; поведінку, що не суперечить правовим приписам; правове мислення [9, с. 168-169].

Підкореність справедливості – одна із ознак гуманістичного суспільства. Ідеалом правового виховання вважається варіант, при якому правова культура особистості цілком співпадає з принципами і нормами права, що існують в суспільстві.

*Психологічна культура.* Особливим феноменом становлення особистості в суспільстві є психокультура. Визначальною рисою психокультури індивіда є потреба змін в бік поліпшення власного “Я”. Варто зазначити, що процес самовдосконалення вимагає неабияких зусиль. Під дією факторів інколи людина перестає боротися і опиняється на соціальному дні. Тому все частіше постає питання деградації особистості. Великої актуальності ця проблема досягла в наш час. Основною метою формування психокультури у молоді є визначення достатньо чітко усіх моральних імперативів, на яких ґрунтується процес формування духовності. Осмислене, відповідальне ставлення до життя – характерна риса психокультури особистості. Психокультура забезпечує потяг особистості до вдосконалення, яке характеризується здатністю неперервного розвитку, гармонізованого з людьми і природою, тобто сприяє гуманізації особистості. Формування психокультури в здобувачів освіти вимагає від педагогів не тільки глибоких психологічних знань, але й толерантності, педагогічного такту і майстерності [3, с. 62].

*Екологічна культура.* Сьогодні головною проблемою людства є невідповідність його безмежних потреб і величезних науково-технічних можливостей впливу на природу та обмежених властивостей самої природи. Таке загострення становища призвело світ до екологічної кризи, - стану, що загрожує існуванню людства. На думку дослідниці Т. Кочеткової, “екологічні проблеми – це не лихо, що звалилося на нашу цивілізацію, а природний результат її розвитку... є... продуктом обмеженого бачення природи, що знайшло відображення у використанні недосконалої та іноді руйнівної за своїми наслідками технології” [10, с. 105-113].

Багатовіковий досвід існування людства переконує, що людина не є

самодостатньою життєвою істотою, а співіснує з природою і є її органічною частиною. Вплив біосфери відбувається як на середовище життя людини, так і на спосіб її мислення. Людина повинна усвідомлювати, що вона є частиною природи і вибудувати своє життя таким чином, щоб перебувати з нею в гармонійному зв'язку. Людина повинна бути не завойовником природи, не намагатися використовувати її в своїх прагматичних цілях, так як природа – це складний організм, а не засіб для задоволення людських примх.

Питання щодо необхідності існування в гармонії з природою залишається завжди на часі. Сьогодні можна бачити як нехтування законами природи призводить до катастрофічних наслідків. Вирубані та випалені ліси, знищені вогнем чагарники і очерети, стихійні сміттєзвалища, отруєна хімікатами і радіацією земля, річки і озера, браконьєрство – усі ці наслідки екологічного тероризму є реаліями наших днів.

Очевидно, що освітнім закладам є необхідність підвищити якість екологічного виховання, включаючи сюди і правові моменти. Учні та студенти мають знати, що людина не може брати від природи все, що заманеться. Людина є частиною природи і руйнуючи довкілля, вона не тільки завдає шкоди суспільству, але губить себе як особистість, оскільки стає на шлях антигуманності і криміналу.

*Економічна культура.* Формування й розвиток економічної культури у молоді є однією з умов її успішної соціальної адаптації.

Економічні знання цінуються за їх зв'язок з практикою господарювання. Статистика свідчить, що майже 80 % успішних людей мають високий рівень економічної культури, 19 % пов'язують успіх з талантом і 1 % основу свого успіху вбачають в сприятливому збігу обставин. Вивчення специфіки діяльності різних сфер економіки розвинутих країн показує, що в основі їх успіху лежить не тільки високий рівень спеціальних знань, але й високий рівень економічної культури фахівців. До прикладу, фермеру для успішної роботи необхідні не лише знання з рослинництва, тваринництва, механізації, а й обізнаність у сфері ведення аграрного бізнесу. Науковці, зокрема К. Панфьоров [14] і О. Ямбулатова [21], роботи яких спрямовано на дослідження економічної культури, акцентують увагу на тому факті, що формування економічної культури у здобувачів освіти є метою сучасного економічного навчання, суть якого полягає в залученні до цього процесу усіх навчальних дисциплін.

Економічна культура реалізується в освітньому процесі через формування економічних знань, навичок і вмінь, а практична мета її полягає у встановленні можливості людини передбачити, обґрунтувати і уявити кінцевий результат своєї практичної діяльності [14], що підкреслює її гуманність.

Авторами статті [18] П. Фугело і М. Фугело вивчалось питання значення економічних знань в житті людини і був розроблений план сприяння підвищення економічної культури здобувачів освіти. Один із пунктів цього плану базується на необхідності покращення економічних знань викладачів не економістів і активації їх участі у формуванні у здобувачів освіти економічної культури [18].

*Інформаційна культура.* Кінець ХХ століття та початок ХХІ століття характеризуються активним поширенням у життя суспільства

новітніх інформаційних технологій. Цей процес несе за собою не тільки нові можливості для населення планети, але й серйозні проблеми, зокрема проблеми віртуальної реальності. Під останньою розуміють умовну реальність, змодельовану за допомогою комп'ютера.

Віртуальна реальність відноситься до реальності константної як самостійна і автономна реальність, яка існує лише у часових межах процесу її розвитку й підтримання її існування. У віртуальній реальності існують свої "закони природи", свої характеристики часу і простору [20].

"Мережа Інтернет – на думку Г. Бехманна – є серцевиною "нової соціально-технічної парадигми, яка фактично створює матеріальний базис нашого життя і нашої системи соціальних взаємозв'язків, праці і комунікацій" [1, с. 132].

Інтернет – живильний ґрунт уявної дійсності. Не дивлячись на позитиви віртуальної реальності, вона має ряд негативів. До основних з них можна віднести:

- заміщення безпосереднього особистісного спілкування спілкуванням у віртуальній реальності, що призводить до віддалення між людьми, відсутності співпереживання і взаємодопомоги, тотальної пасивності і байдужості;

- сприяння процесам витіснення особистості й створення соціуму найбільш затребуваного іміджу, коли взаємодіють вже не конкретні особистості, а їхні іміджі [20, с. 42].

Розширення комунікативних можливостей молоді сприяє зануренню багатьох з них у власне створений світ їхнього буття де поступово деградується мова, відповідальність, колективізм, принципи моралі.

За результатами соціологічних досліджень в Україні 97,3 % здобувачів освіти користуються мережею Інтернет. Наші власні дослідження (2019) проблеми впливу інформаційних технологій на фізичне та психічне здоров'я школярів та студентів, проведені на територіях Хмельницької, Тернопільської та Чернівецької областей показали:

- із 300 опитаних 56% в інформаційних можливостях вбачають лише позитивний сенс;

- 36 % респондентів назвали від одного до п'яти можливих шкідливих впливів на користувачів мережею Інтернет (атрофія м'язів; головний біль; надмірна захопленість грою; марнування часу; небезпечні контакти; конфлікти з рідними, ровесниками та учителями; втрата впевненості в своїх діях; втрата комунікабельності, тощо);

- 8 % учасників дослідження визнали наявність інформаційних загроз, але з ними не стикаються, так як притримуються рекомендованих правил користування мережею інтернет.

З іншими загрозами інформаційних технологій, зокрема впливу інформаційних потоків на психічний стан людини і доведення її до так званих "інтерпасивних хвороб", які проявляються в порушенні організації доцільності дій та поміркованого ставлення до дійсності, респонденти мало знайомі. Зважаючи на небезпеку, яку може завдати особистості постійно зростаючий потік інформації в умовах відсутності соціокультурної фільтрації і чіткого нормативно-правового регулювання, стає очевидною значуща роль освітніх закладів у вихованні в молоді

культури раціонального використання інформації і культури спілкування в мережі інтернет, прагнення до збагачення знаннями як одного із чинників контактності та зменшення конфліктності.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

1. Культура – це система цінностей та ідей, кожна з яких має свою роль в житті суспільства і його самоорганізації. Все життя людини проходить в світі культури, яка впливає на її формування як особистості, можливості пізнати навколишній світ і визначити своє місце в ньому. Поняття “культури” часто ототожнюється з рівнем освіченості і вихованості людини. В просвітницькому розумінні культура – світ розуму, умова прогресу суспільства, найбільший його скарб. Отже, в обставинах наявності ознак кризи в усіх сферах діяльності людини, в яких знаходиться Україна, невідкладним завданням національної системи освіти і виховання є вироблення і реалізація заходів щодо посилення та продуктивності процесу розвитку культури в молоді, зокрема в здобувачів освіти як перспективного авангарду суспільства.

2. Розвиток культури підростаючого покоління відноситься до світових проблем людства. Звідси стає очевидною визначна роль педагога в цьому процесі. У статті визначено причини малопродуктивності роботи освітніх закладів в окультуренні молоді. На думку авторів такими є: нехтування професійним відбором абітурієнтів при вступі їх у ЗВО; низькі навички виховної роботи випускників класичних університетів; недостатність державних вкладень в освітні заклади; недержавницький підхід до культурних якостей народу як найважливішого капіталу нації.

3. В обсягах даної роботи було обґрунтовано доцільність розвитку рівня культури, оскільки високий рівень її сприяє гуманізації взаємин між людьми, уникненні конфліктів та свідомого ставлення до природи як в локальному, так і глобальному вимірах. Культура представляє дуже ціннісні принципи, тому вона є великою силою в об'єднанні світової спільноти і поступового перетворення її в спільноту взаємної домовленості. Враховуючи значення культури, як підґрунтя гуманізації буття, доцільно в освітній процес усіх закладів освіти впровадити дисципліну “Загальна культура”. Зміст програми має відповідати віку здобувачів освіти.

Важливим напрямком подальшого дослідження проблеми розвитку культури у молоді є розробка методики формування та підтримки у юнацтва мотивації постійного саморозвитку та окультурення, а також науковий підхід до ролі держави у розвитку культури населення.

**Список використаних джерел:**

1. Бехманн, Г 2010. ‘Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний’, пер. А. Антоновский и др., Москва: *Логос*.
2. Васильєва, ОМ & Рарицька, НО 2020. ‘Діагностика сучасних уявлень здобувачів освіти щодо культури поведінки і спілкування’, *Збірник наукових праць Л’ОГОС*, с. 97-102.
3. Васильєва, ЕН & Фугело, НА 2017. ‘Удовлетворенность обучением – активная проблема образования’, *Научный взгляд*, 6 (38), с. 49-79.
4. Вебер, АБ 2008. ‘Глобальное изменение климата: кто виноват? и что делать?’, *Век глобализации*, (1), с. 70-82.

5. Возняк, СС 2011. 'Поняття культурної реальності в контексті гуманітарної парадигми знання', в *Гуманітарно – наукове знання: становлення парадигми. Матеріали міжнародної наукової конференції, 7-8 жовтня*, ред. МГ Марчук, Чернівецький національний університет, Чернівці, Україна, с. 54-56.
6. Воронкова, ВГ 2006. 'Гуманітаризація, гуманізація і гармонізація освіти, влади, суспільства', *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 24, с. 15-32.
7. Грицанов, АА (ред.) 2002. *Всемирная энциклопедия: Философия XX век*, Харвест, Минск: *Современный литератор*.
8. Диденко, Г 2011. 'Гуманитаристика как путь преодоления "цивилизованого безкультурья"', в *Гуманітарно – наукове знання: становлення парадигми. Матеріали міжнародної наукової конференції, 7-8 жовтня*, ред. МГ Марчук, Чернівецький національний університет, Чернівці, Україна, с. 56-59.
9. Копейчиков, ВВ (ред.) 2002. *Правознавство*, Київ: *Юніком Інтер*.
10. Кочеткова, ТЮ 2003. 'Парадигма самоорганизации и современная экологическая ситуация', *Практична філософія*, 1, с.105-113.
11. Ледерак, ДжП 2019. 'Розбудова мир. Стале примирення в розділених суспільствах', пер. Д. Каратєєв & Л. Лозова, Київ, *Дух і Літера*.
12. Макаренко, АС 2016. 'Книга для родителей', Москва : "Питер".
13. Мельник, ВВ 2015. 'Культура буття людини як соціокультурний феномен', *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 60, с. 253-268.
14. Панферов, КН 2000. *Экономическая культура: Социально-философский анализ*. Диссертация доктора наук, *Государственный технический университет гражданской авиации*, Москва.
15. Полухтович, ТГ 2012. 'Культура спілкування студентів', *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки: Філософські науки*, 15, с. 131-136.
16. Сухомлинський, ВО 1987. 'Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну', 2-е изд, Київ: *Радянська школа*.
17. Украинский Советский Энциклопедический Словарь 1988. 2 том, *Глав. Ред. УСЭ*, Киев.
18. Фугело, ПМ & Фугело, МА 2017. 'Економічні знання – невід'ємна складова фахової грамотності аграріїв', *Молодий вчений*, 6 (46), с. 514-518.
19. Шпенглер, О 1998. 'Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории', Москва: *Мысль*.
20. Щербань, ПМ 2002. 'Прикладна педагогіка', Київ: *Вища школа*.
21. Ямбулатова, ОЮ 2000. *Экономическая культура как фактор социально-экономического развития*. Диссертация кандидата наук, *Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова*, Кострома.

#### References:

1. Bakhmann, G 2010. 'Sovremennoe obshhestvo: obshhestvo riska, informacionnoe obshhestvo, obshhestvo znaniy (Modern society: risk society, information society, knowledge society)', per. A. Antonovskij i dr., Moskva: *Logos*.
2. Vasylyjeva, OM & Rarycjka, NO 2020. 'Diagnostyka suchasnykh ujavlenj zdobuvachiv osvity shhodo kuljturny povedinky i spilkuvannja (Diagnosis of modern ideas of students about the culture of behavior and communication)', *Zbirnyk naukovykh pracj A'OGhOS*, s. 97-102.
3. Vasil'eva, EN & Fugelo, NA 2017, 'Udovletvorennost' obucheniem – aktivnaya problema obrazovaniya (Learning Satisfaction is an Active Problem of Education)', *Naukovyj oghljad*, 6 (38), s. 49-79.
4. Veber, AB 2008. 'Global'noe izmenenie klimata: kto vinovat? i chto delat'? (Global

- climate change: who is to blame? and what to do?)', *Vek globalizacii*, (1), s. 70-82.
5. Voznyak, SS 2011. 'Ponyattya kul'turnoyi real'nosti v konteksti gumanitarnoyi parady`gmy` znannya (The concept of cultural reality in the context of the humanitarian paradigm of knowledge)', v *Gumanitarno – naukove znannya: stanovlennya parady`gmy`*. *Materialy` mizhnarodnoyi naukovoyi konferenciyi, 7-8 zhovtnya*, red. MG Marchuk, *Chernivecz`ky`j nacional`ny`j universy`tet*, Chernivci, Ukrayina, s. 54-56.
  6. Voronkova, VH 2006. 'Humanitaryzatsiia, humanizatsiia i harmonizatsiia osvity, vlady, suspilstva (Humanitarianization, humanization and harmonization of education, government, society)', *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, 24, s. 15-32.
  7. Gritsanov, AA (red.) 2002. *Vsemirnaya entsiklopediya: Filosofiya KhKh vek (World Encyclopedia: Twentieth Century Philosophy)*, Kharvest, Minsk: *Sovremennyy literator*.
  8. Didenko, G 2011. 'Gumanitaristika kak put' preodoleniya "tsivilizovanogo bezkul'tur'ya" (The humanities as a way to overcome "civilized barbarism")', v *Ghumanitarno – naukove znannja: stanovlennja paradyghmy. Materialy mizhnarodnoji naukovoji konferenciji, 7-8 zhovtnja*, red. MGh Marchuk, *Cherniveckyj nacionalnyj universytet*, Chernivci, Ukrayina, s. 56-59.
  9. Kopejchykov, VV (red.) 2002. *Pravoznavstvo (Science of law)*, Junirkom Inter, Kyjiv.
  10. Kochetkova, TY 2003. 'Paradigma samoorganizatsii i sovremennaya ekologicheskaya situatsiya (The paradigm of self-organization and the current environmental situation)', *Praktychna filosofija*, 1, s.105-113.
  11. Lederak, Dzhp 2019. 'Rozbudova my`ru. Stale pry`my`rennya v rozdileny`x suspil`stvax (Building peace. Sustainable reconciliation in divided societies)', per. D. Karatyeyev & L. Lozova, Ky`yiv: *Dux i Litera*.
  12. Makarenko, AS 2016. 'Kniga dlya roditelej (Book for parents)', "Piter", Moskva.
  13. Melnyk, VV 2015. 'Kultura buttia liudyny yak sotsiokulturnyi fenomen (Culture of human existence as a socio-cultural phenomenon)', *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*, 60, s. 253-268.
  14. Panferov, KN 2000. *E`konomicheskaya kul'tura: Soczial`no-filosofskij analiz (Economic culture: Socio-philosophical analysis)*. Dissertaciya doktora nauk, *Gosudarstvenny`j tekhnicheskij universitet grazhdanskoj aviaczii*, Moskva.
  15. Polukhtovych, TGh 2012. 'Kul'tura spilkuvannja studentiv (Culture of student communication)', *Naukovyj visnyk Volynskogho nacionalnogho universytetu imeni Lesi Ukrajinky: Filosofskij nauky*, 15, s. 131-136.
  16. Sukhomlins'kiy, VO 1987. 'Serdtshe otdayu detyam. Rozhdenie grazhdanina. Pis'ma k synu (I give my heart to children. Birth of a citizen. Letters to his son)', 2-e izd, Kyjiv: *Radjansjka shkola*.
  17. *Ukrainskiy Sovetskiy Entsiklopedicheskiy Slovar (Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary)* 1988. 2 tom, Glav. Red. USE, Kiev.
  18. Fughelo, PM & Fughelo, MA 2017. 'Ekonomichni znannja – nevid`jemna skladova fakhovoji ghrmotnosti aghrarijiv (Economic knowledge is an integral part of professional literacy of farmers)', *Molodlyj vchenyj*, 6 (46), s. 514-518.
  19. Shpengler, O 1998. 'Zakat Evropy. Ocherki morfologii mirovoj istorii (Sunset of Europe. Essays on the morphology of world history)', Moskva: *Mysl*.
  20. Shherbanj, PM 2002. 'Prykladna pedagoghika (Applied pedagogy)', Kyjiv: *Vyshha shkola*.
  21. Yambulatova, OYu 2000. *E`konomicheskaya kul'tura kak faktor social'no-e`konomicheskogo razvitiya (Economic culture as a factor in socio-economic development)*. Dissertaciya kandidata nauk, *Kostromskoj gosudarstvenny`j universitet imeni N.A. Nekrasova*, Kostroma.

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-5

УДК [378.091.2:81'243:316.77-057.875-054.6](73)

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ  
ЛІНГВО-КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ  
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

*THE USING OF READING METHOD IN THE PROCESS OF FOREIGN  
STUDENTS' LANGUAGE AND CULTURAL ADAPTATION IN THE USA  
HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS*

**Я. С. Слущкий**

**Актуальність теми дослідження** зумовлена необхідністю впровадження в українську систему підготовки іноземних студентів актуальних методів, що сприяють розвитку необхідних лінгво-культурних навичок.

**Постановка проблеми.** Аналіз та дослідження закордонного досвіду проведення соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів дозволить практично впровадити види інноваційної діяльності, що продемонстрували свою ефективність в інших країнах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Застосування методу читання в адаптаційному процесі, а також характеристика основоположних аспектів значущості процесу читання досліджувалося П. Бернсом, Б. Рое та Е. Росс. Роль читання у освітньому та підготовчому процесах ставало предметом наукових пошуків У. Рафлі, Т. Блер, У. Ніколз, Е. Бернхардт, Е. Кода, К. Лемс, Л. Міллер, Т. Соро, Дж. Хедкока, Д. Ферріс, М. Ко, А. Факімі, М. Кредатусової, Й. Сaito, Е. Горвітс, Т. Гарза.

Однак, недостатньо вивченим залишається питання застосування методу читання саме при адаптації іноземних студентів у США, а також характеристика практичних заходів, що проводяться у межах даного методу.

**Постановка завдання.**  
Визначити ефективність

**Urgency of the research** is due to the need to introduce into the Ukrainian foreign students' training system the relevant methods that promote the development of the necessary linguistic and cultural skills.

**Target setting.** The analysis and research of foreign experience of conducting the foreign students' socio-pedagogical support will allow to practically implement the innovative activities that have demonstrated their effectiveness in other countries.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The application of the reading method in the adaptation process, as well as the characteristic of the fundamental aspects of the significance of the reading process were studied by P. Burns, B. Roe and E. Ross. The role of reading in the educational and preparatory processes has been the subject of scientific research by W. Rupphey, T. Blair, W. Nichols, E. Bernhardt, K. Koda, K. Lems, L. Miller, T. Soro, J. Hedgcock, D. Ferris, M. Ko, M. Kredátusová, Y. Saito, E. Horwitz, T. Garza.

However, the question of the reading method application in the foreign students' adaptation in the United States and the characteristics of practical activities that carried out within this method is insufficiently studied.

**The research objective.** To determine the effectiveness of the

застосування методу читання під час лінгвістичної та соціокультурної адаптаційної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти США.

**Виклад основного матеріалу.**

Автор проводить аналіз програм закладів вищої освіти США, які використовують метод читання при формуванні у іноземних студентів лінгво-культурних шаблонів, сприяють підвищенню ефективності проведеної комунікаційної діяльності та розуміння соціокультурних особливостей країни перебування. Характеристика читання дозволила визначити, що даний метод має ознаки процесу (який трансформується у певні дії, спрямовані на досягнення поставленої мети) та продукту (використання аспектів досягнення мети у певній послідовності, що необхідна для ефективності процесу). Автором розглянуто стратегії (низхідні та висхідні), що сприяють розумінню прочитаного та необхідні для формування лінгво-культурних шаблонів, тому що тільки при розумінні текстової інформації, особистість іноземного студента здатна сформувати необхідні елементи, які згодом будуть застосовані на практиці.

**Висновки.** У результаті дослідження застосування методу читання в адаптаційному процесі ЗВО США виявлено, що читання сприяє формуванню культурних навичок шляхом їх виділення з текстового компонента. Підкреслено, що ефективність читання безпосередньо залежить від здатності іноземного студента видозмінювати власну стратегію сприйняття текстової інформації в залежності від поставленої мети і спрямованості тексту.

Аналіз досвіду застосування методу читання в американських закладах освіти дозволяє визначити значимість обговорення прочитаного в процесі групової роботи, що впливає на розвиток комунікаційних навичок. У підсумку,

reading method using during the linguistic and socio-cultural adaptational foreign students' training in the higher education institutions in the United States.

**The statement of basic material.** The author analyzes the programs of the USA higher education institutions that use the method of reading in the formation of foreign students' linguistic and cultural patterns, increase the effectiveness of communication activities and understanding of socio-cultural characteristics of the host country. The characteristics of reading allowed to determine that this method has the features of the process (which is transformed into certain actions that aimed at achieving the delivered goal) and the product (the using of aspects of achieving the goal in a certain sequence, which is necessary for process efficiency). The author considers strategies (descending and ascending) that promote the reading comprehension and are necessary for the linguistic and cultural patterns formation, because only when understanding the textual information, the personality of a foreign student is able to form the necessary elements that will later be applied in practice.

**Conclusions.** As a result of a study of the application of the reading method in the adaptation process of the USA educational institutions, it was found that reading contributes to the cultural skills formation by separating them from the textual component. It is emphasized that the effectiveness of reading has directly depends on the ability of a foreign student to modify their own strategy of perception of textual information depending on the purpose and direction of the text.

The analysis of the experience of applying the method of reading in American educational institutions allows to determine the importance of discussing what was read in the process of group work, which affects at the development of communication skills. As a result, the cultural and linguistic

культурні та мовні елементи трансформуються в лінгво-культурні шаблони.

**Ключові слова:** лінгво-культурний шаблон, текстовий елемент, іноземний студент, акультурація, низхідні стратегії, висхідні стратегії.

*elements are transformed into linguistic and cultural patterns.*

**Keywords:** *linguistic and cultural pattern, text element, foreign student, acculturation, descending strategies, ascending strategies.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Розвиток системи інтернаціоналізації освіти поставило питання про методи, які необхідно застосовувати в умовах проведення адаптаційного процесу для запобігання негативним наслідкам культурного шоку. У закладах вищої освіти США застосовуються методи медіаосвіти, які включають в себе такі напрямки, як: відео, аудіо, текстовий та електронний.

Варто зазначити, що перебування в країні навчання вимагає від іноземних студентів умінь трансформувати текст в інформацію, що враховує існуючі соціокультурні особливості. Тому, в процесі медіаосвіти, важливим компонентом виступає текстовий (який може надавати інформацію при її прочитанні особистістю).

**Аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Дослідженням текстового напрямку медіаосвіти приділяли увагу, у своїх працях, такі дослідники, як, наприклад, П. Бернс, Б. Рое та Е. Росс [8], які окреслили вісім основних аспектів, що визначають значимість процесу читання. Ми вважаємо можливим з'єднати ці положення з вимогами до іноземних студентів, серед яких:

– *сенсорний аспект* зазначає, що іноземний студент повинен володіти вмінням сприйняття тих символів, знаків і літер, які необхідно інтерпретувати при проведенні процесу читання матеріалу. Відповідно, для досягнення цього важливо знати, принаймні, основні правила читання іноземною мовою, що дозволить адекватно оцінювати текстові символи;

– *аспект сприйняття* визначає недостатність розуміння прямого значення текстового символу. Для ефективної акультурації, іноземний студент повинен вміти інтерпретувати інформаційну складову в залежності від соціокультурних особливостей країни, в якій проходить навчання;

– *аспект послідовності* передбачає наявність у студента умінь вибудовувати логічну та граматичну послідовність при читанні та інтерпретації отриманої текстової інформації;

– *аспект асоціації* спрямований на здатність не тільки проводити інтерпретацію прочитаного, але і розуміти безпосереднє значення наведених слів, в контексті певного соціокультурного середовища;

– *емпіричний аспект* передбачає вміння іноземного студента проводити інтерпретацію прочитаної інформації з використанням наявного соціокультурного досвіду, що дозволяє використовувати теоретичні положення, що описують правильну систему отримання інформації з матеріалу текстового характеру, а наявний практичний досвід дозволяє використовувати наявні лінгво-культурні шаблони не тільки в

комунікаційній, але і в текстово-інтерпретаційній діяльності;

– аспект *навчання* спрямований на вилучення з пам'яті раніше отриманих соціокультурних знань, що допоможуть якісно трансформувати інформацію, однак, на відміну від емпіричного аспекту, передбачає використання нових підходів та ідей, які можуть бути практично застосовані іноземним студентом, не маючи, при цьому, теоретичної основи. Іншими словами, передбачає створення іноземним студентом власних методів інтерпретації текстової інформації;

– *розумовий* аспект характеризується вмінням іноземного студента виконувати аналітичні дії з прочитаної та інтерпретованої текстової інформації, що дозволить зробити певні особистісні висновки, оцінити матеріал і, згодом, обговорити його, що створює взаємозв'язок “текстова інформація-комунікаційна діяльність”;

– аспект *афекту* спрямований на можливість наявності особистих цілей іноземного студента, що сприятиме читанню конкретного матеріалу або формуванню ставлення студента до тексту, який необхідно прочитати. Наприклад, такого роду ставлення може сформуватися при навчанні іноземної мови, що вимагає, в тому числі, читання матеріалів на мові, що вивчається. У підсумку, ще до початку процесу отримання текстової інформації, особистість здатна створити розуміння мети, яку необхідно виконати за допомогою процесу читання. Відповідно, процес буде мати не розважальний, а безпосередньо освітній характер, що дозволить в іншому плані інтерпретувати та аналізувати одержувану інформацію.

Взагалі проблемі ефективності використання тестового елемента при викладанні іноземної мови та розвитку лінгво-культурних навичок іноземних студентів були присвячені праці У. Рафлі, Т. Блер та У. Ніколз (“надання правил, що допоможуть у ефективності використання читання, як безпосереднього аспекту навчання” [26, с. 125-138]), Е. Бернхардт, Е. Кода, К. Лемс, Л. Міллер, Т. Соро (значення читання у процесі навчання іноземній мові) [4, 16, 18], Дж. Хедкок та Д. Ферріс (значення читання у навчанні студентів та у роботі викладачів) [11], М. Ко (розробка стратегій для правильної побудови процесу використання читання у навчальній діяльності та мотивування студентів до читання) [15], К. Нутал, Ч. Алдерсон (розвиток навичок читання при вивченні іноземної мови [21], А. Факіті (дослідження теоретичних та практичних факторів використання методу читання при вивченні іноземної мови) [23], М. Кредатусова (позитивні аспекти від використання методу читання при вивченні іноземної мови) [17], Й. Саїто, Е. Горвітс, Т. Гарза (негативні прояви при використанні методу читання у вивченні іноземної мови) [27].

**Мета статті** – визначення ефективності застосування методу читання під час лінгвістичної та соціокультурної адаптаційної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти США.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Сучасна система адаптаційної підготовки іноземного студента повинна складатися з формування відповідних навичок лінгвістичного та соціокультурного спрямування, що потребує використання різних методів акультурації. У такому випадку, читання характеризується можливістю формувати навички розпізнавання підсумкового результату взаємодії між символами графічного плану та соціокультурними нормами країни перебування. Подальший розвиток такого вміння дозволить говорити про наявність у

особистості читацького досвіду, що збігається з наявністю лінгво-культурних шаблонів при комунікації. Тільки в даному випадку, іноземний студент отримує можливість застосування шаблонів культуро-інтерпретаційного плану, що можуть застосовуватися безпосередньо при роботі з текстовою інформацією. Прикладом такого роду діяльності може служити Книжковий клуб ISPY [13], який діє при Офісі для міжнародних студентів та вчених Єльського університету щосереді з 14.00 до 15.30. Заходи передбачають прочитання однієї книги кожного місяця і організацію щотижневих нарад для обговорення прочитаного. Таким чином, іноземні студенти отримують можливість виконання двох адаптаційних умов, а саме: отримання інформації щодо культури приймаючої країни за допомогою читання художніх творів, а також виконання комунікаційних дій в процесі обговорення прочитаного, де, в умовах неакадемічного характеру з'являється можливість практичного застосування отриманих під час читання основ лінгво-культурних шаблонів.

Проте, при розвитку навичок розуміння тексту, необхідно розглядати читання як процес та продукт. Так, згідно Т. Будіхарсо, “процесом є дія, що призводить до кінцевої мети, після проходження необхідних етапів” [7, с. 193]. У свою чергу, продукт визначається як використання аспектів, притаманних процесу послідовності, що є необхідним для ефективного результату. Таким чином, продукт читання повинен бути практично використаний в рамках процесу даної діяльності, що дозволить досягти поставленої мети, у разі адаптації іноземних студентів – формування соціокультурних навичок. Однак, необхідно розуміти, що читання не може відбуватися без розуміння одержуваної інформації, що, в свою чергу, вимагає застосування принаймні базових лінгво-культурних шаблонів, що допоможуть зрозуміти сутнісний зміст прочитаного, а саме вловити культурологічний підтекст, який вимагає більш глибокого розуміння прочитаного, до того ж, в реальному часі, тому що додаткові аналітичні дії, спрямовані на виявлення прихованого сенсу текстової інформації, вимагають додаткового часу, що уповільнить загальний адаптаційний процес.

Прикладом програми, що навчає, в тому числі, розуміти прочитаний матеріал є “Швидке читання та навчання навичкам” (Speed Reading and Study Skills), яка проводиться Відділом професійних та безперервних досліджень Університету Делавер (University of Delaware's Division of Professional and Continuing Studies) у співпраці з Інститутом розвитку читання (Institute of Reading Development) [29]. Програма складається з двох сесій вихідними днями з 9.00 до 12.00 або з 13.00 до 14.00 і спрямована на вивчення методів не тільки швидкісного читання, але, що важливо, стратегії розуміння прочитаного, підтримки необхідного рівня концентрації та уваги під час отримання текстової інформації від будь-якого джерела (від художньої літератури до публіцистики). Студенти, що пройшли курс удосконалять свій підхід до читання, який повинен трансформуватися в залежності від типу текстового матеріалу, а також поставленої мети читання студентом. Таким чином, отримання текстової інформації має спиратися на відповідні особистісні стратегії, видозмінювані в залежності від матеріалу, що використовується для читання.

Якщо розглядати процес читання іноземними студентами в якості структурованої конструкції, Т. Будіхарсо виділяє “певні стратегії, яким повинна слідувати особистість для розуміння прочитаного” [7, с. 193-195]. Так, першим типом стратегій є висхідні (bottom-up strategies) [34], що мають основною метою перетворення друкованих символів в смислові форми. Якщо ми говоримо про іноземних студентів, які часто не є носіями англійської мови, вони мають володіти вміннями проводити процес декодування знаків графічного плану, чим і є, власне, читання. Таким чином, студент повинен визначити літери, пов'язати їх разом, що дозволить опрацювати текст [33]. Дотримуючись даної моделі, розуміння отриманої текстової інформації являє собою, згідно К. Брантмайер автоматичний результат правильного розпізнавання слів. Отже, “процес розпізнавання повинен відбуватися в спонтанному форматі, що не передбачає уваги з боку студента до кожного слова або речення”, що підтверджується висновками Е. Блок [5, с. 463-494], С. Макнамара [20], Ф. Кубукку [9, с. 1-11], М. Джафарігохар [14, с. 159-174]. Для досягнення автоматизації при читанні консультаційним центрам та закладам вищої освіти необхідно, на нашу думку, приділяти увагу наступним аспектам: формуванню лінгвістичної бази (що передбачає вивчення, на першому адаптаційному етапі, базових мовних та соціокультурних норм приймаючої країни); “проведенню практики читання з використанням автоматичного розпізнавання закодованих в тексті соціокультурних норм” [35, с. 432-445] спільно з консультантом, що дозволить застосувати цей досвід при подальшому самостійному читанні; використанню в якості матеріалів для отримання текстової інформації не тільки книг, але й журналів та газет країни перебування, тому що такого роду видання дають можливість ознайомитися з матеріалами, опублікованими стилем, що відрізняється від книжкового і більш використовується у повсякденній міжособистісній взаємодії, отже дозволить отримати більше інформації щодо особливості соціуму; проведення регулярного читання, яке має стати заходом, що відбувається паралельно з адаптаційним процесом.

У підсумку, при виконанні наведених вимог, лінгво-культурні шаблони будуть більш розвиненими, що дозволить іноземному студенту при “декодуванні друкованих знаків автоматично застосовувати розпізнавання графічної інформації та визначати соціокультурні норми” [6, с. 1-14; 12, с. 15-18].

Висхідні стратегії можуть бути також використані студентами, коли “виникають труднощі з прочитаним текстом у зв'язку, наприклад, з недостатністю знання англійської мови” [2, с. 319-338; 3, с. 299-328; 30, с. 179-206; 31, с. 431-449; 37, с. 764-778] або коли складність текстової інформації пов'язана зі змістом, маючим спеціалізований напрямок, словникові та соціокультурні норми якого особистості ще не знайомі. В такому випадку, необхідно застосування трактування слів, потім – об'єднання отриманих значень в речення, і, у підсумку, текст. До того ж, при роботі зі складними текстами, іноземний студент повинен використовувати візуальну інформацію, що може перебувати на сторінці, обробка якої дозволить отримати деяку інформаційну складову для трактування слів або тексту в цілому. Тому, як ми зазначили, необхідно використовувати періодичні друковані видання, особливо газети, які мають додаткові візуальні елементи, що дозволяють визначити сутність

надрукованого (що важливо при недостатньому рівні розвитку системи лінгво-культурних шаблонів на початковому адаптаційному етапі. Тому, читання літературних творів більш актуально проводити у період пізнього підготовчого періоду, беручи участь, наприклад, в програмі Тижня читання (Reading Week Program), що проводиться кожен семестр у Вашингтонському університеті в Сент Луїсі (Washington University in St. Louis) [24] та надає студентам місце для навчання, а також можливість участі в антистресових заходах. Таким чином, залучення іноземних студентів до окресленої ініціативи на більш пізньому етапі формування лінгво-культурних шаблонів сприятиме більш ефективній взаємодії з іншими учасниками програми).

Ще одним видом читання є “низхідні стратегії (top-down strategies), за допомогою яких вибудовують іншу систему отримання інформації з текстових джерел” [1, с. 364-373; 19, с. 43-52; 22, с. 654-674; 31, с. 431-449; 36, с. 1566-1571]. Так, на відміну від висхідних, спрямованих на інтерпретацію символів літер та з'єднання отриманих даних в речення, низхідні стратегії передбачають обробку тексту, застосовуючи більш високі інтерпретаційні рівні, що включають в себе прогнозування. Таким чином, маючи певні знання і досвід, іноземний студент може спрогнозувати наявність необхідної інформації в текстовому матеріалі, а потім, при читанні, знайти його. Принцип низхідної стратегії при читанні текстової інформації розглядав Т. Будіхарсо, який вказував на читання, як “процес, що передбачає використання доступних особистості мовних підказок на основі читацьких прогнозів” [7, с. 194]. Отже, ми можемо говорити про те, що іноземні студенти мають можливість текстового прогнозування, використовуючи, при цьому, наявні лінгво-культурні шаблони, вміння практичного застосування яких і є умовою наявності досвіду для прогнозування при отриманні текстової інформації.

У зв'язку з тим, що дана стратегія припускає проведення обробки інформації, у процесі читання отримані раніше прогнози можуть бути підтвержені, відхилені або уточнені. У зв'язку з цим, іноземний студент, отримуючи інформацію текстового характеру, не повинен ідентифікувати всі елементи тексту, важливо вміти вибрати ключові елементи, необхідні для визначення результату прогнозування. Що стосується візуальної складової тексту, на відміну від висхідної стратегії, вона може бути використана в якості підтвердження або відхилення результатів прогнозування, однак не спрямована на проведення інтерпретаційних дій з символами літер. У підсумку, ми можемо говорити про те, що низхідна стратегія більш актуальна для студентів, які розуміють значення символів літер і слів у тексті, проте недостатньо здатні усвідомити сутнісний посил тексту, якщо в ньому відсутні чинники, що сприяють активізації лінгво-культурних шаблонів (іншими словами, володіють базовими знаннями та сформували основу мовної компетенції, а також розуміють значення соціокультурних сигнальних моментів, прихованих в текстовій інформації).

Таким чином, стратегія читання низхідного характеру спрямована на іноземних студентів, які вже пройшли певну підготовку у межах адаптаційного процесу та здатні до виконання культурно-аналітичних дій з активізацією лінгво-культурних шаблонів, а також проведенню прогнозування виявлення необхідної інформаційної складової, що може

бути, в кінцевому підсумку, підтверджено або спростовано. Проведення такого роду аналізу можливо за участю, наприклад, у програмі “Читаючий Сміт” (Smith Reads), діючої на базі коледжу Сміт (Smith College, Northampton, MA) [28] з 1999 року та базується на твердженні, що спільна навчальна діяльність має важливе значення як для процесу навчання, так і міжособистісної взаємодії. Програма стверджує, що аналіз прочитаного (його глибоке розуміння) є не основною метою розвитку навичок практичного застосування лінгво-культурних шаблонів і текстового прогнозування. Програма коледжу надає можливість проводити аналіз своїх переконань та соціокультурного досвіду на основі отриманої інформації від текстових джерел. Участь у даному процесі групи студентів дозволяє провести подальше обговорення отриманої інформації щодо своїх поглядів. Для студентів першого року навчання в коледжі Сміт, використовується інформація що є в книгах (у розкладі серпня-вересня 2019 року для читання була запропонована книга “Як культура формує обговорення з питання зміни клімату” (How Culture Shapes the Climate Change Debate). Сесії проводилися 29 серпня 2019 року (з 15.00 до 16.00), 3 вересня 2019 року (з 16.30 до 17.30, з 19.00 до 20.00)), далі можуть бути застосовані також і аудіовізуальні засоби, серед яких картини, фотографії, фільми тощо. Таким чином, програмою використовується весь можливий спектр акультураційної медіасистеми, що дозволяє студентам розвивати критичне мислення, проводити аналіз своїх переконань, а також викладати думки при міжособистісній академічній (навчальна діяльність), а також соціальній (позаакадемічна комунікація) взаємодії з консультантами та іншими студентами, що дозволить також піддати аналізу власне прогнозування.

Однак, на нашу думку, найбільш досконалим для іноземного студента можна вважати практичне застосування інтерактивної стратегії при отриманні текстової інформації, яка передбачає одночасне використання як друкованої інформації для трактування прочитаного, так і наявних соціокультурних знань, тобто лінгво-культурних шаблонів. У підсумку, якщо низхідна стратегія передбачає використання прогнозування, яке може підтверджуватися або спростовуватися у результаті застосування лінгво-культурних шаблонів, інтерактивний метод використовується при відсутності сформованої у іноземного студента навички, що необхідна для якісного отримання текстової інформації. Тому, особистість, у процесі читання, при наявності відповідного досвіду, повинна використовувати всі можливі допоміжні засоби для розшифрування інформації, використовуючи для цього контекст, візуальні засоби та наявні навички [10]. Стратегія інтерактивного плану вимагає одночасного використання як висхідній, так і низхідної стратегії, коли іноземний студент робить спроби трактування символів літер та з'єднання їх в речення, а також прогнозування потенційного результату. Відповідно, такого роду дії вимагають більшої сформованості соціокультурних навичок, що дозволить об'єднувати прогнозування і трактування (в такому випадку, найбільш відповідною програмою, для вдосконаленого процесу отримання інформації з текстових джерел, є “Книжковий клуб UW Alumni” (UW Alumni Book Club) Університету Вашингтон [32]. Участь у програмі передбачає проведення самопідготовки студента до застосування

літературного досвіду. Завершення читання текстового джерела складається з модерованих онлайн-дискусій. Слід зазначити, що для проведення комунікації в електронному форматі, а також самостійного застосування соціокультурного досвіду для розпізнавання посилань тестового джерела, необхідно об'єднання навичок прогнозування і трактування, тому, означену програму університету Вашингтон можна вважати однією з найбільш складних, коли не відбувається безпосередній міжособистісний контакт з іншими студентами (тільки за допомогою онлайн-сесій), що вимагає використання вищого рівня самостійності в період читання. Таким чином, ми можемо зазначити, що більшість програм закладів вищої освіти, спрямованих на читання джерел, передбачають проведення дискусійних заходів, які або можуть допомогти, або ж стати майданчиком для презентації проведеного аналітичного дослідження своїх соціокультурних упереджень та культурних посилань (що містилися в текстовому джерелі). Використовується в інтерактивній стратегії і візуальна складова, в межах якої необхідно "використовувати її компоненти, для прогнозування змісту текстової інформації" [25, с. 722-750]. Однак, важливо розуміти, що візуальне прогнозування не повинно бути остаточним результатом роботи з текстом. Так, кінцевий аналіз, зроблений після трактування будь-яких текстових символів, може відрізнитися від візуального прогнозування, тому що воно має попередній характер. У підсумку, можемо констатувати, що інтерактивна стратегія є найбільш ефективною, тому що передбачає використання різних підходів роботи з текстом, що мінімізує ймовірність помилки (на відміну від стратегій, які використовують один напрямок – трактування або прогнозування). Тому, іноземний студент та консультаційні центри, що організують його адаптаційну підготовку, повинні прагнути до формування навичок практичного застосування саме інтерактивної стратегії для виявлення соціокультурних чинників при роботі з текстовою інформацією.

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, проведене дослідження практичного застосування методу читання при адаптаційній підготовці лінгво-культурних елементів у іноземного студента у ЗВО США свідчить, що:

1. Читання художніх творів на мові, що вивчається, сприяє отриманню інформації щодо культури приймаючої країни, а також проведення діяльності мовного характеру під час обговорення прочитаного, що безпосередньо впливає на розвиток лінгво-культурних шаблонів;

2. Навички читання повинні включати в себе спроможність студента трансформувати свою стратегію читання іншомовного тексту в залежності від мети цього процесу та характеру матеріалу;

3. Процес читання повинен ґрунтуватися на висхідних (спрямованих на перетворення текстових символів на смислові форми, що можуть бути трактовані особистістю) та низхідних (що забезпечують ефект прогнозування під час читання) стратегіях, які, на кінцевому етапі модернізації можуть перетворюватися на стратегії інтерактивного типу.

Список використаних джерел:

1. Afflerbach, P, Pearson D & Scott P., 2008. 'Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies', *The Reading Teacher*, p. 364–373.
2. Allen, S 2003. 'An analytic comparison of three models of reading strategy instruction', *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, № 41(4), p. 319–338.
3. Baker, W & Boonkit, K 2004. 'Learning strategies in reading and writing: EAP contexts', *Regional Language Centre Journal*, Vol. 35(3), p. 299–328.
4. Bernhardt, E 2000. 'Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century', *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. p. 791–811.
5. Block, E 1986. 'The Comprehension Strategies of Second Language Readers', *Tesol Quarterly*, Vol.20, № 3. p. 463–494.
6. Brantmeier, C 2002. 'Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability', *The Reading Matrix*, Vol. 2(3), p. 1–14.
7. Budiharso, T 2014. 'Reading strategies in EFL classroom: a theoretical review'. *CENDEKIA*, Vol. 8, № 2, P. 189–204.
8. Burns, PC, Roe, BD & Ross, EP 1984. 'Teaching Reading in Today's Elementary Schools', Boston : *Houghton Mifflin Co.*, 532 p.
9. Cubukcu, F 2008. 'Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies', *Issues in Educational Research*, Vol. 18(1), P. 1–11.
10. Harris, AJ & Sipay, ER. 1990. 'How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods', New York: *Longman*, 926 p.
11. Hedgcock, J & Ferris D 2009. 'Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts', UK and New York: *Routledge*, 452 p.
12. Hong, Z 2007. 'The effect of learning strategies on reading comprehension', *Sino-US English Teaching*, Vol. 4(4), P. 15–18.
13. 'ISPY Book Club'. Office of International Students & Scholars. Yale University. Available at : <<https://oiss.yale.edu/programs-events/for-spouses-partners/ispy-programs>> [Accessed 07 June 2020].
14. Jafarigohar, M 2012. 'The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners', *International Education Studies*, Vol. 5(2), p. 159–174.
15. Ko, M., 2002. 'A Study on Teachers' Perception of Strategy Use: Reading Strategy Instruction and Students' Motivation to Read', *Journal of National Huwei Institute of Technology*, № 5, p. 202–212
16. Koda, K 2005. 'Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach', Cambridge: *Cambridge University Press*, 320 p.
17. Kredátusová, M 2007. 'The Benefits of Extensive Reading in EFL', Brno: *Masaryk University*, 75 p.
18. Lems, K, Miller, LD & Soro TM 2010. 'Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics', New York: *Guilford Press*, 256 p.
19. Marashi, H & Rahmati, P 2017. 'The effect of teaching Reading Strategies on EFL Learners' Reading Anxiety', *International Journal of Research in English Education*. P. 43–52.
20. McNamara, DS 2007. 'Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies', New York: *Lawrence Erlbaum Associates*, 534 p.
21. Nuttall, C & Charles A 1996. 'Teaching Reading Skills in a Foreign Language', Oxford: *Macmillan Heinemann English Language teaching*, 282 p.
22. Olshavsky, JE 1976. 'Reading as Problem Solving: An Investigation of Strategies', *Reading Research Quarterly*, Vol. 12, № 4, p. 654–674.
23. Phakiti, A 2006. 'Theoretical and Pedagogical Issues in esl/efl teaching of strategic Reading', *University of Sydney Papers in TESOL*, №1(1), p. 19–50.
24. 'Reading Week Program'. Campus Life. Washington University in St.Louis. Available at: <<https://students.wustl.edu/reading-week-program/>> [Accessed 08 June 2020].

25. Rumelhart, DE 1985. 'Toward an interactive model of reading'. In Singer, H. & Ruddell, RB. (Eds.) *Theoretical Models and Process of Reading*. (3rd ed.),. New York: *International Reading Association*, p. 722–750.
26. Ruphley, WH, Blair, TR & Nichols, WD 2009. 'Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching', *Reading & Writing Quarterly*, № 25, p. 125–138.
27. Saito, Y, Horwitz, EK & Garza, TG 1999. 'Foreign language reading anxiety', *The Modern Language Journal*, № 83(2), p. 202–218.
28. 'Smith Reads'. Smith College. Available at: <<https://www.smith.edu/student-life/smith-reads>> [Accessed 08 June 2020].
29. 'Speed Reading and Study Skills'. Professional & Continuing Studies. University of Delaware. Available at: <<http://www.pcs.udel.edu/speed-reading/>> [Accessed 08 June 2020].
30. Shariati, M & Bordbar, A 2009. 'Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context', *Iranian Journal of Applied Language Studies*, № 1 (2), p. 179–206.
31. Sheorey, R & Mokhtari, K 2001. 'Coping with academic materials: Differences in the strategies of native and nonnative readers', *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, № 29, p. 431–449.
32. 'UW Alumni Book Club'. Lifelong Learning. University of Washington. Available at: <<https://www.washington.edu/alumni/uw-alumni-book-club/>> [Accessed 08 June 2020].
33. Vacca, Jo AL, Vacca, RT & Gove MK 1991. *Reading and Learning to Read*. New York: *Harper Collins Publishers*, 589 p.
34. Willie VP 1987. 'Top-Down and Bottom-Up: Interpretative Strategies in Reading ee Cummings', *New Literary History*, Vol. 18, № 3, p. 597–609.
35. Wigfield, A, Guthrie, JT, Preencevich, KC, Taboada, A, Klauda, SL, McRae, A & Barbosa, P 2008. 'Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes', *Psychology in Schools*, № 45, p. 432–445.
36. Zare, P 2013. 'Exploring reading strategy use and reading comprehension success among EFL learners', *World Applied Sciences Journal*, № 22(11), P. 1566–1571.
37. Zhao, A, Guo, Y & Dynia, J 2013. 'Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States', *The Modern Language Journal*, № 97 (3), p. 764–778.

### **References:**

1. Afflerbach, P, Pearson D & Scott P., 2008. 'Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies', *The Reading Teacher*, p. 364–373.
2. Allen, S 2003. 'An analytic comparison of three models of reading strategy instruction', *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, № 41(4), p. 319–338.
3. Baker, W & Boonkit, K 2004. 'Learning strategies in reading and writing: EAP contexts', *Regional Language Centre Journal*, Vol. 35(3), p. 299–328.
4. Bernhardt, E 2000. 'Second-Language Reading as a Case Study of Reading Scholarship in the 20th Century', *Handbook of Reading Research*. Vol. 3. p. 791–811.
5. Block, E 1986. 'The Comprehension Strategies of Second Language Readers', *Tesol Quarterly*, Vol.20, № 3. p. 463–494.
6. Brantmeier, C 2002. 'Second language reading strategy research at the secondary and university levels: Variations, disparities, and generalizability', *The Reading Matrix*, Vol. 2(3), p. 1–14.
7. Budiharso, T 2014. 'Reading strategies in EFL classroom: a theoretical review'. *CENDEKIA*, Vol. 8, № 2, P. 189–204.

8. Burns, PC, Roe, BD & Ross, EP 1984. 'Teaching Reading in Today's Elementary Schools', Boston : *Houghton Mifflin Co.*, 532 p.
9. Cubukcu, F 2008. 'Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies', *Issues in Educational Research*, Vol. 18(1), P. 1–11.
10. Harris, AJ & Sipay, ER. 1990. 'How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental and Remedial Methods', New York: *Longman*, 926 p.
11. Hedgcock, J & Ferris D 2009. '*Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts*', UK and New York: *Routledge*, 452 p.
12. Hong, Z 2007. 'The effect of learning strategies on reading comprehension', *Sino-US English Teaching*, Vol. 4(4), P. 15–18.
13. 'ISPY Book Club'. Office of International Students & Scholars. Yale University. Available at : <<https://oiss.yale.edu/programs-events/for-spouses-partners/ispy-programs>> [Accessed 07 June 2020].
14. Jafarigohar, M 2012. 'The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners', *International Education Studies*, Vol. 5(2), p. 159–174.
15. Ko, M., 2002. 'A Study on Teachers' Perception of Strategy Use: Reading Strategy Instruction and Students' Motivation to Read', *Journal of National Huwei Institute of Technology*, № 5, p. 202–212
16. Koda, K 2005. 'Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach', Cambridge: *Cambridge University Press*, 320 p.
17. Kredátusová, M 2007. 'The Benefits of Extensive Reading in EFL', Brno: *Masaryk University*, 75 p.
18. Lems, K, Miller, LD & Soro TM 2010. 'Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics', New York: *Guilford Press*, 256 p.
19. Marashi, H & Rahmati, P 2017. 'The effect of teaching Reading Strategies on EFL Learners' Reading Anxiety', *International Journal of Research in English Education*. P. 43–52.
20. McNamara, DS 2007. 'Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies', New York: *Lawrence Erlbaum Associates*, 534 p.
21. Nuttall, C & Charles A 1996. 'Teaching Reading Skills in a Foreign Language', Oxford: *Macmillan Heinemann English Language teaching*, 282 p.
22. Olshavsky, JE 1976. 'Reading as Problem Solving: An Investigation of Strategies', *Reading Research Quarterly*, Vol. 12, № 4, p. 654–674.
23. Phakiti, A 2006. 'Theoretical and Pedagogical Issues in esl/efl teaching of strategic Reading', *University of Sydney Papers in TESOL*, №1(1), p. 19–50.
24. 'Reading Week Program'. Campus Life. Washington University in St.Louis. Available at: <<https://students.wustl.edu/reading-week-program/>> [Accessed 08 June 2020].
25. Rumelhart, DE 1985. 'Toward an interactive model of reading'. In Singer, H. & Ruddell, RB. (Eds.) *Theoretical Models and Process of Reading*. (3rd ed.),. New York: *International Reading Association*, p. 722–750.
26. Ruphley, WH, Blair, TR & Nichols, WD 2009. 'Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching', *Reading & Writing Quarterly*, № 25, p. 125–138.
27. Saito, Y, Horwitz, EK & Garza, TG 1999. 'Foreign language reading anxiety', *The Modern Language Journal*, № 83(2), p. 202–218.
28. 'Smith Reads'. Smith College. Available at: <<https://www.smith.edu/student-life/smith-reads>> [Accessed 08 June 2020].
29. 'Speed Reading and Study Skills'. Professional & Continuing Studies. University of Delaware. Available at: <<http://www.pcs.udel.edu/speed-reading/>> [Accessed 08 June 2020].
30. Shariati, M & Bordbar, A 2009. 'Interrelationship among foreign language reading anxiety, reading proficiency and text feature awareness in the university context', *Iranian Journal of Applied Language Studies*, № 1 (2), p. 179–206.

31. Sheorey, R & Mokhtari, K 2001. 'Coping with academic materials: Differences in the strategies of native and nonnative readers', *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, № 29, p. 431–449.
32. 'UW Alumni Book Club'. Lifelong Learning. University of Washington. Available at: <<https://www.washington.edu/alumni/uw-alumni-book-club/>> [Accessed 08 June 2020].
33. Vacca, Jo AL, Vacca, RT & Gove MK 1991. Reading and Learning to Read. New York: *Harper Collins Publishers*, 589 p.
34. Willie VP 1987. 'Top-Down and Bottom-Up: Interpretative Strategies in Reading ee Cummings', *New Literary History*, Vol. 18, № 3, p. 597–609.
35. Wigfield, A, Guthrie, JT, Preencevich, KC, Taboada, A, Klauda, SL, McRae, A & Barbosa, P 2008. 'Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes', *Psychology in Schools*, № 45, p. 432–445.
36. Zare, P 2013. 'Exploring reading strategy use and reading comprehension success among EFL learners', *World Applied Sciences Journal*, № 22(11), P. 1566–1571.
37. Zhao, A, Guo, Y & Dynia, J 2013. 'Foreign language reading anxiety: Chinese as a foreign language in the United States', *The Modern Language Journal*, № 97 (3), p. 764–778.

РЕЛІГІЄЗНАВЧІ СТУДІЇ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-6  
УДК 21

ФІЛОСОФСЬКО-ТЕОЛОГІЧНА МЕТОДОЛОГІЯ Д. Б. ХАРТА

PHILOSOPHICAL AND THEOLOGICAL METHODOLOGY OF D. B. HART

Г. В. Христокін

**Актуальність теми дослідження.** Богослов'я Девіда Бентлі Харта є помітним явищем сучасної православної теології. Цей американський богослов увійшов у когорту оригінальних християнських мислителів, які пропонують нові шляхи богословського розвитку, задають несподівані виміри для осмислення Бога, традиції, людини. Він вільно і майстерно веде діалог з усіма відомими філософами християнської традиції та її основними опонентами. Новизна і парадоксальна очевидність поглядів Харта робить його ідеї об'єктом зацікавленості для вивчення.

**Постановка проблеми.** Особливої і спеціальної уваги потребує вивчення теоретичних засад концепції Харта. Варто детально розглянути основні аспекти філософсько-теологічної методології Д. Харта.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Твори Д. Харта вже ставали предметом аналізу в роботах В. Грицишина, С. Коначевої, Г. Христокіна, Ю. Чорноморця, В. Шаларя. На пострадянському просторі О. Давидов творчо розвиває методологію та ідеї Д. Харта. У вищезгаданих роботах аналізується теологічне новаторство Д. Харта, розробка ним постметафізичної православної теології доби постмодерну, демонструються нестандартні та оригінальні підходи і теологічні твердження цього мислителя.

**Постановка завдання.** В запропонованому дослідженні нам варто розглянути мислення Харта в контексті постмодерного дискурсу; проблематику взаємодії філософії та

**Urgency of the research.** David Bentley Hart's theology is a notable phenomenon in modern Orthodox theology. This American theologian has joined the cohort of original Christian thinkers who offer new ways of theological development, set unexpected dimensions for understanding God, tradition, human. He freely and skillfully conducts a dialogue with all known philosophers of the Christian tradition and its main opponents. The novelty and paradoxical clarity of Hart's views makes his ideas of interest for study.

**Target setting.** The study of the theoretical foundations of the Hart's concept needs the special attention. It is worth to consider in detail the main aspects of the philosophical and theological methodology of D. Hart.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The works of D. Hart have already become the subject of analysis in the works of V. Hrytysyshyn, S. Konacheva, G. Khrystokin, Y. Chorno-morets, and V. Shalar. In the post-soviet space, O. Davydov creatively develops the methodology and ideas of D. Hart. The above works analyze the theological innovation of D. Hart, his development of post-metaphysical Orthodox theology of the postmodern era, demonstrate non-standard and original approaches and theological statements of this thinker.

**The research objective.** In the proposed study, we should consider Hart's thinking in the context of postmodern discourse; problems of interaction of philosophy and theology

теології у цього богослова; ідейні впливи та полемічний контекст його творчості; особливості спекулятивно-нарративної герменевтики текстів Д. Харта; історико-філософську специфіку його теології. Все це разом, дасть нам можливість осмислити засади філософсько-теологічної методології Д. Харта, що в свою чергу відкриє глибинні засади і перспективи розвитку сучасної православної теології.

**Виклад основного матеріалу.** Філософія для Харта, є продовженням теології в інший спосіб, це самозаперечення теології, яку здійснює європейська традиція, щоб віднайти себе. Вся філософія і вся її проблематика є пошуком вирішення богословських проблем. Для Харта, як і для Бальтазара, теологія є мисленням про буття та його властивості. Завдання мислителя полягає в створенні богословської мови, альтернативної до риторики постмодернізму. Богослов'я - це мова, що є і теорією і дискурсом. Богословські роздуми Харта поєднують герменевтику текстів з метафізичними рефлексіями сенсів, що осмислюють релігійний нарратив. Харт намагається подолати метафізику в теології, хоче мислити після метафізики, творити теологію після "після смерті Бога".

**Висновки.** В роботі розглянуто методологію пост-метафізичної теології Д. Харта. Автор прийшов до висновків, що Харт творчо переосмислює доробок постметафізичної філософії та християнської теології, які для нього нерозривні. Він створює теологічну мову альтернативну риторичі постмодернізму. Харт створює максимально відкриту, екуменічну теологію, подолання метафізичної парадигм якої, здійснюється через введення категорії краси. Його теоестетика будується на принципі аналогії, як основному методі пізнання Бога.

**Ключові слова:** теологія, філософія, методологія теології,

at this theologian; ideological influences and polemical context of his work; features of speculative-narrative hermeneutics of D. Hart's texts; historical and philosophical specifics of his theology. All this together will give us an opportunity to comprehend the principles of philosophical and theological methodology of D. Hart, which in turn will open the deep foundations and prospects for the development of modern Orthodox theology.

**The statement of basic materials.** Philosophy for Hart, is a continuation of theology in another way, it is a self-denial of theology, which is carried out by the European tradition to find itself. All philosophy and all its problems are a search for solutions to theological problems. For Hart, as for Balthazar, theology is thinking about being and its properties. The task of the thinker is to create a theological language, an alternative to the rhetoric of postmodernism. Theology is a language that is both a theory and a discourse. Hart's theological reflections combine the hermeneutics of texts with metaphysical reflections on meanings that make sense of a religious narrative. Hart tries to overcome metaphysics in theology, wants to think after metaphysics, to create theology after "after the death of God".

**Conclusions.** The methodology of D. Hart's post-metaphysical theology is considered in this work. The author came to the conclusion that Hart creatively rethinks the achievements of post-metaphysical philosophy and Christian theology, which are inseparable for him. He creates a theological language alternative to the rhetoric of postmodernism. Hart creates the most open, ecumenical theology, overcoming the metaphysical paradigm of which is carried out through the introduction of the category of beauty. His theoesthetics is based on the principle of analogy, as the main method of knowing God.

**Keywords:** theology, philosophy, methodology of theology, postmodern,

постмодерн, пост-метафізична | *post-metaphysical theology, modern*  
теологія, сучасна православна | *Orthodox theology.*  
теологія.

**Актуальність теми дослідження.** Богослов'я Девіда Бентлі Харта є надзвичайно помітним явищем на тлі сучасної православної теології. Цей американський богослов давно увійшов у когорту оригінальних християнських мислителів, які пропонують нові шляхи богословського розвитку, задають несподівані виміри для християнського осмислення Бога, традиції, людини. В кожній новій книзі Д. Харта робиться новий, часом несподіваний, крок у розробці самих гострих і актуальних проблем сучасного філософського дискурсу. Д. Харта неможливо однозначно віднести до ряду теологів чи філософів, до чітко визначених конфесійних мислителів, бо сам він такої межі не проводить, і позиціонує себе як відкритого, екуменічно налаштованого християнського мислителя, відкритого до полеміки з самими різними філософами і теологами домодерної, модерної так постмодерної доби. Він вільно і майстерно веде діалог, як з рівними, з усіма відомими філософами християнської традиції та її основними опонентами. Богослов не обмежує себе певною школою, не відносить себе до чіткого ряду апологетів християнського вчення, він мислить максимально глобально, відшукуючи універсальні сенси божественного та людського буття. Новизна і парадоксальна очевидність поглядів Харта робить його ідеї об'єктом зацікавленості для вивчення.

**Постановка проблеми.** Богослов'я Девіда Харта можна віднести до християнської теології доби постмодерну, яка добре знає її виклики і постійно полемізує з постмодернізмом. Д. Харт приймає основні інтуїції постмодерну, мислить відштовхуючись від них, але й полемізує з ними. Ми виходимо з того, що теологія потребує методології, і цю методологію забезпечує їй філософія [13]. А це означає, що теологія Д. Харта має постмодерну методологію, розуміння якої робить можливим і розуміння ідей цього богослова. Для нас важливо зрозуміти, яким чином у Харта філософія виступає методологією його теології? Яка саме методологія є основою його теології?

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Твори Д. Харта вже ставали предметом аналізу у вітчизняній літературі [2; 5; 8; 12; 14; 15; 16; 17]. Інтерес до ідей Харта не слабшає, після виходу його основної книги "Краса нескінченного" (2003) [10], і лише посилюється з виданням і перекладом його наступних, не менш актуальних і глибоких книг "Бог" (2013) [9] та "Усі будуть врятованими" (2019) [11]. На пострадянському просторі все більше з'являється прихильників та послідовників його ідей, які творчо розвивають методологію Д. Харта [3]. У вищезгаданих роботах демонструється теологічне новаторство Харта, в них відбувається не лише розробка постметафізичної православної теології доби постмодерну, але й нестандартні та оригінальні підходи і теологічні твердження [15].

**Постановка завдання.** Попри усі існуючі дослідження ідей Д. Харта, особливої і спеціальної уваги потребує вивчення теоретичних засад концепції Харта, варто більш акцентовано розглянути основні аспекти його філософсько-теологічної методології, на яку ми вже звертали увагу раніше [12]. В запропонованому дослідженні нам варто розглянути мислення Харта в контексті постмодерного дискурсу; проблематику

взаємодії філософії та теології у цього богослова; ідейні впливи та полемічний контекст його творчості; особливості спекулятивно-нарративної герменевтики текстів Д. Харта; історико-філософську специфіку його теології. Все це разом, дасть нам можливість осмислити засади філософсько-теологічної методології мислителя, що в свою чергу відкриє глибинні засади і перспективи розвитку сучасної православної теології.

**Основний матеріал.** Свою книжку “Краса нескінченого” автор свідомо присвячує “континентальній філософії в її найбільш “безбожних” формах” [10, с. 45]. Основне завдання, яке покладає на себе Харт, не просто критика “упереджень, мови чи рішень” [10, с. 45] сучасної філософії, але вирішення питання про взаємодію філософії та теології загалом, як важливої проблеми, відповідь на яку має запропонувати християнство. І Д. Харт дає свою цікаву версію такої відповіді. Для нього філософія і теологія не є чимось відокремленими та повністю автономними, навпаки, вони мисляться ним внутрішньо єдиними. Адже богослов’я завжди було невід’ємною частиною європейської традиції, саме воно, за Д. Хартом, і породило філософію. Остання – це у значній мірі “позашлюбне дитя богослов’я”, своєрідний різновид “секуляризованого богослов’я”. Вона народилася з своєрідного “краху мови віри”. І тому усі пошуки та заперечення цієї віри, обумовлені “внутрішньою боротьбою християнського Заходу із самим собою” [10, с. 46]. Тобто, філософія для Харта, є продовженням теології в інший спосіб, це самозаперечення теології, яку здійснює європейська традиція, щоб віднайти себе. Богословська проблематика буття та суцього, герменевтична інтерпретація текстів, проблема трансцендентного та імманентного, морального закону, трансценденталій, сенсу вічності та часу, долі та свободи, як невід’ємні вузли європейської культурної традиції, пронизують усю її історію аж до сучасності, і є варіаціями на богословську тему. Тому богослов’я несе ношу первородства, виступаючи кровно спорідненою з філософією. І справді, ніколи філософія не існувала у відриві від теології, починаючи з часів античності. Не можна не погодитися з Хартом, що вся філософія і вся її проблематика, від Фалеса і до Дерріди, є роздумами на богословські теми, і пошук вирішення богословських проблем. І навіть коли філософи критикували теологію, навіть коли вони створювали антирелігійні системи, вони продовжували богословські теми, перебуваючи у внутрішній дискусії з теологією. Тому філософія є різновидом теології, як і навпаки.

Подібне вчення про нерозривність філософії та теології, як і загалом власну теологію краси, Харт попередньо віднаходить у Г. У. фон Бальтазара, який покладає в основу своєї теоестетики єдність трансцендеталій, їх нерозривність, взаємопроникність і взаємообумовленість. Трансцендеталії істини, блага та краси виступають невід’ємними властивостями буття. Це створює онтологічне підґрунтя для будь яких роздумів про взаємини філософії та теології, що опираються на ці фундаментальні засади, без яких неможливе будь яке мислення про Бога, світ та людину. Для Бальтазара, філософія та теологія і є такими способами трансцендетального мислення, що покладає між ними нерозривну єдність. Саме тому Бальтазар виходить з принципової аксіоми: “без філософії немає богослов’я” [1, с. VII]. Тобто, будь яке мислення в

категоріях єдності буття, істини, краси та блага передбачає взаємну обумовленість і нерозривність філософії та теології. “Якщо богослов взагалі здатен бути серйозним, то він”, має бути також – “перш за все – філософом...”, - недвозначно зазначає католицький мислитель [1, с. VIII-IX]. Так як світ “як предмет пізнання завжди вже “включений” в цю надприродну сферу”, то і філософія, “проникаючи в цю надприродну “включеність” створеної природи, здатна виявити певні природні фундаментальні структури світу і пізнання”, тому філософія “цією включеністю ніяким чином не усувається... в своїй сутності”. Навпаки, чим ближче філософія “підходить до конкретного предмету і чим наполегливіше вимагає конкретних пізнавальних можливостей, тим більше, свідомо чи не свідомо, вона притягає до себе данні богослов’я” [1, с. XII]. Адже для Бальтазара, надприродне вкорінене в найпотаємніших структурах буття та мислення, тому “було б безглуздя намагатися усіма засобами виганяти з філософського надбання цей аромат надприродної істини; надприродне занадто сильно пронизує собою природу, щоб вона дозволила себе реконструювати в своєму чистому стані (*natura pura*)” [1, с. XII].

Бальтазар “не розділяє ні гайдеггерівське розрізнення онтологічної та онтичної науки, ні традиційне віднесення до сфери філософського інтересу чистої природи, яка осмислюється виключно за допомогою природного розуму, окремо від Одкровення” [5, с. 42]. Бальтазар, слід за представниками патристики, вважає, що не існує “чистої природності” розуму, яка б не була з початку осяяна світлом божественної слави, тому споглядання цього світла “входить у вихідний досвід філософа” [5, с. 42]. Саме тому, християнство, для Бальтазара, приймає ці богословські дані, які “міцно врастають в любу філософію” і визнають “незабутню присутність подібних теологуменів в середовищі конкретного філософського мислення” [1, с. XII-XIII]. Тому, богослов’я не передує і не завершує філософію, а скоріше “богослов’я і філософія поглиблюють один одного з середини” [1, с. 136]. Тобто, і філософ і теолог можуть мати єдиний базовий досвід “благодатного розуму”, який вкорінений в трансцендентальні структури буття і мислення, що стає основою для розвитку богословського і філософського дискурсу. І в подальшому кожен з них здійснює власну інтерпретацію цього досвіду, виходячи з базових засад відповідного дискурсу, з його принципів, внутрішньої логіки, категорій.

Для Харта, як і для Бальтазара, теологія є мисленням про буття та його властивості. Харт категорично відкидає вчення Гайдеггера про розрізнення філософії та теології як науки про буття та науки про суще. По Гайдеггеру теологія має обмежуватися простором віри, вона є тлумаченням екзистенційного переживання віри та Одкровення. Бог не є предметом теології, бо вона, по перше, не намагається мислити його, а мислить віру в нього. І, по друге, Бог не є буттям, але суцим. Для Гайдеггера мислити і вірити є протилежними формами, які не можуть бути об’єднаними чи узгодженими. Тому теологія - це самотлумачення віри, а не форма богопізнання. А так як Бог не є буттям, але суцим даним в одкровенні, то і теологія є мисленням про віру та релігійний досвід такого суцього. Отож, “неможливо побудувати християнську теорію буття чи продумати феномени одкровення з точки зору події. По Гайдеггеру,

теологія і філософія можуть здійснюватися по справжньому, лише усвідомлюючи свою різницю як науки про буття та про суще” [5, с. 45].

На нашу думку присутність філософії в теології – це присутність в ній певної метафізики, методології, категоріального апарату, тоді як присутність теології в філософії – це присутність в ній базового міфу, священного наративу, інтуїцій віри та надраціональних аксіом, які мають певну внутрішню логіку та з яких виводяться певна риторика та раціональність, які й стають основами метафізики та методології. Тут один дискурс є продовженням та основою іншого дискурсу. Бо мислення й раціональність передбачають ірраціональні підстави одкровенень, віри та інтуїцій, які, в свою чергу, мають в собі глибинну логіку, що розкривається в риторичі та метафізиці. Як можна провести межу між філософією та теологією, без їх руйнації чи штучного розмежування? Розрив філософії і теології і був штучним процесом, стався достатньо пізно і не без участі науки. Наука домінувала, не усвідомлюючи своїх генетичних засад, аж поки не стало зрозуміло, що вона має спільні з філософією та теологією витoki. В такому сенсі, якщо філософія є донькою і служницею теології, то наука є донькою філософії, і онукою теології. Повернути теологію – це дати можливість їй усвідомити себе в європейській культурі, віднайти себе. В такому сенсі уся археологія філософів модерну та постмодерну і є пошуком теології, її проблематики, є її перевідкриттям, відновленням та відродженням. Зробивши велике коло, відірвавши теологію від філософії, а потім і від науки, європейська культура знову прийшла до усвідомлення важливості теології, до розуміння актуальності міфу, наративу та одкровення для культури. Тим самим здійснивши “вічне повернення”, підтвердивши свою внутрішню ідентичність.

Повертаючись до проблеми методу Харта, варто зазначити, що своє завдання він позначає як “вироблення особливої риторичної мови та альтернативного способу адресації”, які б були не гарантовано адекватні, але “співзвучні і прийнятні євангельській суті християнської догми” [10, с. 47]. Тобто, завдання Харта полягає в створенні іншої богословської мови, граматики, альтернативної до постмодернізму риторики, яка б відкривала “більш повне бачення”, чия “внутрішня раціональність могла б бути доказом самої себе” [10, с. 47]. Ідеальний сенс богослов'я за Хартом, в його відповідності Логосу, як вищому сенсу буття, його блага та краси. Це нагадує нам античний та патристичний ідеал буття як єдності блага, істини та краси. Бо богослов'я покликане бути справжнім повідомленням про буття, воно говорить про мету до якої спрямовані мислення та будь який природний акт людини. Тобто, теологія не просто наратив (оповідь, історія), але вона має знаходити універсальну відповідність буття в досвіді та мові людини. Богослов'я знаходить свою повноту в завершенні розсудку спогляданням, це мова, що є і теорією, і дискурсом [10, с. 48]. Воно є раціональним у самому вищому сенсі – воно є знанням, що інтуїтивно бачить та інтелектуально розуміє вищу благість буття як істини і краси. Тобто, теологія в самій собі є мовою про Логос і логосом про буття, як красу та істину. “Богослов'я ... є по суті практикою внутрішнього свідчення і анамнезису, підкорення мови формі Христа, ялений в тексті Писання та в розгортанні Переказу, але також і те, що прагне знайти в цьому батьківщину природного світла” [10, с. 48]. Подібно до Бальтазара, для Харта Христос як Логос є “формою” (парадигмою, гештальтом) для мови

теології. Бо її покликання і сутність бути логосом, мовою – мисленням та світлом. Це зумовлює взірцеву форму теології, яка є вічним дискурсом Бога і грою Осіб, які вічно промовляють божественні слова (Логос), що звертаються до створеного у згоді з своїм вічним рухом, через посередництво Святого Духу, який відкриває усі слова Слову, яке обіймає усе створене [10, с. 48-49]. У Харта логос людини стає відображенням Логосу, його втіленням і продовженням. Це така собі вища спекулятивність і абсолютна метафізика, автором якої є божественне Слово.

В чому специфіка філософсько-теологічного стилю Д. Харта? Тут мова не лише про стиль його книги, але й про взірцевий стиль теології загалом. Це у вищому сенсі спекулятивний стиль, але підкорений нарративам віри та сповідання. Богослов'я має оминати наукоподібних спекуляцій в теології, всяких схематизмів та абстракцій, бо воно є герменевтикою, неможливою без метафізичної спекуляції. Тобто, богословські роздуми Харта поєднують герменевтику текстів з метафізичними рефлексіями сенсів. Він зазначає: “Я не довіряю надто абсолютному розрізненню між нарративом і метафізикою в богослов'ї” [10, с. 49]. Наратив має бути внутрішнім нервом і основою метафізики, бо метафізика є розгортанням історичного повідомлення. В самому широкому розумінні нарративу, метафізика нерозривна з оповіддю, міф з керигмою, Євангеліє з Символом віри [10, с. 49].

Такий інтегральний підхід, зокрема, дозволяє відкинути упередження про можливість побудови суто біблійної теології, або звинувачення в хронічному “еллінізмі” теології. Насправді, Біблія завжди була спекулятивною, а еллінізований юдаїзм озброїв Новий Завіт власною мовою. “Еллінізм є частиною біблійної тканини одкровення, і богослов'я неможливе без його особливої метафізики” [10, с. 49]. Сама “метафізичність”, зазначає Харт, “в доктринах, в теологуменах – виникає не просто як певний рефлексивний надлишок, віддалений від фігури Христа, але воно є неминучим розширенням сили Його особистості” [10, с. 49]. Це не втому сенсі, що Ісус був метафізиком чи проповідував метафізичні істини, мова про те, що “метафізичність” як здатність до мислення безмежного, є органічною природою Логосу, специфічною “формою Христа”, його внутрішньою раціональністю. Латентно вона присутня в біблійному нарративі, в християнській керигмі, а в догматиці вона лише помітно виявляє себе. Ця форма Христа “завжди відповідає богословським досягненням” [10, с. 50]. Тому філософський аналіз риторики Христа може запропонувати зустрічну риторику, яка може містити критичну рефлексію, але ніколи “не здатна бути адекватною своєму об'єкту” [10, с. 49]. Богословський аналіз тексту чи нарративу зустріне “фігуру Христа”, яка завжди буде повнішою і глибшою за будь яку критику чи аналіз. В такому випадку “Євангелія і викристалізовані з Євангелій метафізичні побудови гармонізують один з одним в умовах несхематизованої текстуальності, і порядок нарративної першості може бути визначений лише динамізмом, властивим традиції як цілому” [10, с. 49-50]. Але в центрі Традиції знаходиться Христос. І Він завжди попереду будь якого дискурсу, тексту чи нарративу. І якщо він Воскрес з мертвих, то “світло, що проливається Його образом на мову і мислення” завжди простягається далі будь яких інтерпретацій, що здійснюються мовою чи

мисленням. Бо це світло Краси, яке охоплює істину.

На фоні критики Ніцше, який прирівнював християнство до платонізму, Харт здійснює екскурс в історико-філософську специфіку теології. На його думку християнство радикально змінює мову платонізму, яку воно вимушено було використовувати в теології. Він розділяє між собою неоплатонічну морфологію буття та його базовий наратив, який протилежний християнському. “Християнська думка, в тій мірі в якій вона засвоїла неоплатонічну морфологію буття, трансформувала його (платонізм) у відповідності до свого власного наративу”, тому від платонізму залишилися “дивний набір понять і термінів, які були інтегровані у більш широку систем осмислення” [10, с. 157]. Різниця наративів полягала в різниці онтологій та епістемологій, відмінному баченні аналогій буття та природи істини. Зокрема, буття з християнської позиції є “аналогічним виразом нескінченої Трійці, воно відповідає своєму джерелу... через свій власний рух диференціального надлишку, як виразна риторика нескінчено чутливого та диференціюючого Бога” [10, с. 159-160]. Якщо в платонізмі панував наратив субстанціальної еманациї, що викликав субстанційну аналогію між світом та Богом, яка виставляла буття як тотальну ієрархію відпадиння від Єдиного, то в християнстві, натомість, є наратив трансцендентної аналогії, коли Бог як “виключно трансцендентна і абсолютно безпосередня актуальність існування будь якого буття”, ставав Трійцею, вічним колоподібним виступом осіб у їх тотожності [10, с. 157], що в божественній грі випромінюють красу, благо та істину. Так само, християнська істина “більш універсальна, ніж “істина” платонізму; християнський Логос варто розуміти як такий, що містить в собі усе створене та всю історію”, а це означає, що “світ міститься буттям Бога і тому може бути пізнаним в різних перспективах”. А так як абсолютна істина – це сам Бог, який трансцендентний світу і в якому буття та нескінченість співпадають, тому Бога “зовсім неможливо вловити” через різні бачення, яким “апофатично відмовлено в останньому володінні божественним” [10, с. 159].

Зрештою, на відміну від Бальтазара, який не соромився метафізики, розуміючи, що теологія не може не бути нею, Харт в “Красі нескінченого” намагається подолати метафізику в теології, намагається мислити після метафізики, творити теологію “після смерті Бога”. І тому, якщо Бальтазар розвиває свій варіант трансцендентальної філософії-теології, то Харт близький багатьом інтенціям постмодерної філософії, яка проголошує тріумф риторики над діалектикою та метафізикою. “Теологія в його розумінні не може зводитися до раціональних спекуляцій і спроб побудувати всезагальний метанаратив” [5, с. 43]. Об’явлене філософами пізнього модерну та постмодерну подолання метафізики, на думку Харта, стало новою метафізикою – секуляризованою теологією, яка замість стати фундаментальною онтологією, стала метафізикою онтичного. Тут головними оппонентами Харта стають Ніцше та Гайдеггер, як модерністи, що заклали підвалини постмодерного мислення.

Про те, повністю відмовитися від метафізики Харту не вдається. Про те, як можливо мислити Бога метафізично в постметафізичну добу, теолог говорить в іншій своїй книзі “Бог” [9]. Тут Харт наслідує прийнятту некласичною філософією тезу, відповідно до якої “Бог розкривається в елементарному логічному розрізненні Буття від сущого” [17]. Бог не є

нічим з суцього, він не явище і не причина суцього, він не окрема реальність чи її властивість. Бог це Буття, умова всякого суцього. Будь яке суще, за Хартом, контингентне, обумовлене чимось іншим. Воно саме зумовлене і зумовлює інше існування. Але умовою суцього є буття, Бог і є буттям, що спричинює всяке існування. Не втому сенсі, що Бог володіє буттям, він є самим буттям – умовою, причиною, основою всякого існування. І це контингентне існування отримує своє пояснення й розуміння, якщо існує абсолютне – умова пізнання та істини. “Не можна перейти від контингентності до істинності, раціональності, обґрунтованості без допущення абсолюту. Якщо ви обираєте існування, лише та виключно контингентну реальність, ви втрачаєте раціональність та істинність” [17; 9]. Тим самим, Харт відроджує метафізику в доказах Бога. Богослов використовує аргументи теїзму, коли говорить про Бога, засобами трансцендентальної метафізики. Подібно Бальтазару, мислити Бога як буття можна трансценденталіями – “найбільш загальними визначеннями суцього, що виводять розум до джерела суцього: Буття, Єдності, Істини, Добра, Краси” [17]. Насправді, мислити Бога можливо лише таким чином, коли трансценденталії вказують на Бога, як причину буття світу, краси світу, істини світу та добра. Але єдність трансценденталій полягає в самосвідомості. Безпосередній досвід єдності самосвідомості, досвід раціонального осягнення реальності, досвід бажання та досвід переживання, є основами трансцендентального мислення. “Будь який акт мислення передбачає горизонт Істини, кожний акт бажання – горизонт Блага, кожний акт етичного вибору – горизонт Добра, кожний акт захоплення – горизонт Краси” [17]. І всі вони разом свідчать про Бога, який є Буттям, Благом, Красою, Істиною.

Але повернемося до “Краси нескінченого”. Ключовою категорією в осмисленні Бога тут є краса. Подібно Бальтазару, Харт бачить вихід теології з кризи трансценденталізму та іманентизму через побудову теоестетики. Побудова такої теології є реальним новаторством в православному дискурсі модерної та постмодерної доби. Принаймні ми не бачимо таких спроб в представників неопатристики, які мислили в контексті домодерних та модерних парадигм. Бога вони сприймають як вище абсолютне буття і благо, його причину й вищого суб’єкта влади та справедливості. Важливою залишалася актуалізація Бога як Любові, що проявляється через взаємини Трьох... Але Бог як краса і вияв Слави Божої найбільш актуалізовано у мислителів постнеопатристики Д. Харта та Й. Манузакіса, завдяки використанню феноменологічної методології [6].

Таким чином, мислення Харта обертається по колу – він намагається відійти від метафізики, і знову повертається до неї. Постмодерне і постметафізичне мислення виводить Харта до класичної метафізики трансценденталій, а від неї до метафізики самосвідомості суб’єкта, щоб знову намагатися її подолати через Красу і Любов. Це коло і цей рух неможливо зупинити, бо це рух мислення до Бога.

**Висновки та перспективи дослідження.** В роботі розглянуто методологію постметафізичної теології Д. Харта. Автор прийшов до висновків, що богослов творчо переосмислює доробок постметафізичної філософії та християнської теології, які для нього нерозривні. Він створює теологічну мову альтернативну риторичі постмодернізму. Д. Харт створює максимально відкриту, екуменічну теологію, подолання метафізичної

парадигм якої, здійснюється ним через введення категорії краси як слави Божої. Його теоестетика будується на принципі аналогії, як основному методі пізнання Бога. Але такий риторичний дискурс Харт утримує лише в дискусії з постмодерними філософами від Ніцше і Гайдеггера до Деріди. Але коли Харт виступає проти “нового атеїзму”, він повертається до метафізики теїзму в її трансцендентальній формі. Все це свідчить про складну і багатоаспектну методологію Д. Харта, який в своїй творах грає на різних інструментах мови та мислення, щоб довести очевидну для нього інтенцію Бога. І первинність цієї інтенції вже не є частиною методології.

#### Список використаних джерел:

1. Бальтазар, ГУ фон, 2013. ‘Теологика. I. Истина мира’, перевод з нем. А. Лукьянова, Москва: ББИ, 301 с.
2. Грицишин, В 2017. ‘Православна думка доби постмодерну: філософсько-релігієзнавчий аналіз’. Дисертація кандидата наук, 09.00.11 – релігієзнавство, *М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*, Київ, 180 с.
3. Давыдов, О 2020. ‘Откровение Любви: тринитарная истина бытия’, Москва: ББИ, 658 с.
4. Иннердал, Г 2013. ‘Прекрасная логика. Некоторые аспекты мыслей Ганса Урса фон Бальтазара о взаимопроникновении (перихоресисе) трансцендеталий’, в *Богословие красоты: сборник под ред. М Толстолуженко*, Москва: ББИ, с. 127-146.
5. Коначева, С 2019. ‘Бог после Бога: пути постметафизического мышления’, Москва: РГГУ, 242 с.
6. Мануссакис, И 2014. Бог после метафизики. Богословская эстетика, Киев: *Дух і Літера*, 416 с.
7. Нобл, И, Бауерова, К, Нобл, Т & Парушев, П 2019. ‘Голоса православного богословия на Западе в XX веке’, *пер. с чеш.*, Москва: ББИ, 320 с.
8. Овчаренко, АВ 2018. ‘Красота после эстетики: Становление новой богословской категории’, *Вестник ПСТГУ, Серия I: Богословие, Философия, Религиоведение*, Вып. 75, с. 48-64.
9. Харт, Д 2019. ‘Бог. Новые ответы у границ разума: современная наука, философия, религия, психология о божественном’, *пер. с англ. АВ Лукьянова*, Москва: Эксмо, 368 с.
10. Харт, Д 2010. ‘Красота Бесконечного: эстетика христианской истины’, *пер. с англ. А. Лукьянова*, Москва: ББИ, 673 с.
11. Харт, Д 2020. ‘Все будут спасены. Рай, Ад и Всеобщее Спасение’, Синописис, *пер. с англ. для ESXATOS*, 214 с.
12. Христокін, Г 2019. ‘Методологія православної теології’, Київ: *Фоліант*, 501 с.
13. Христокін, Г 2016. ‘Філософія як методологічна основа теології’, *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*, Випуск № 13, с. 81-85.
14. Черноморец, Е 2014. ‘Антиметафизический поворот в современной православной теологии и религиозной философии’. Доступно: <<https://www.religion.in.ua/main/27336-antimetafizicheskij-povorot-v-sovremennoj-pravoslavnoj-teologii-i-religioznoj-filosofii.html>> [Дата звернення 23 травень 2020].
15. Черноморець, Ю 2013. ‘Православна теологія на шляху до нової парадигми’, *Філософська думка–Sententiae, Спецвипуск*, № 3, с. 74-88.
16. Черноморец, ЮП 2011. ‘Православная теология Девида Бэнтли Харта – новое начало в эпоху постмодерна’. Доступно:

<[https://risu.org.ua/article\\_print.php?id=44359&name=contemporary&\\_lang](https://risu.org.ua/article_print.php?id=44359&name=contemporary&_lang)> [Дата звернення 23 травень 2020].

17. Шалларь, В. 'Церковь создается нами Бытие и техника, 1: "Бог" Дэвида Харта', *Живое Предание*. Доступно: <[https://blog.predanie.ru/article/bytie-i-tehnika-1-bog-devida-harta/?fbclid=IwAR2HMuIlcSTGw-lxTCZJqKxd-csSRc3\\_NemeO-eGkDyHGmxicbbrillqyHg](https://blog.predanie.ru/article/bytie-i-tehnika-1-bog-devida-harta/?fbclid=IwAR2HMuIlcSTGw-lxTCZJqKxd-csSRc3_NemeO-eGkDyHGmxicbbrillqyHg)> [Дата звернення 23 травень 2020].

### References:

1. Baltazar, GU fon, 2013. 'Teologika. I. Istina mira (Theology. I. The Truth of the World's)', *perevod z nem. A. Lukyanova*, Moskva: BBI, 301 s.
2. Gricishin, V 2017. 'Pravoslavna dumka dobi postmodernu: filosofsko-religiyeznavchij analiz (Orthodox Thought of the Postmodern Age: Philosophical and Religious Analysis)'. Disertaciya kandidata nauk, 09.00.11 – religiyeznavstvo, *M-vo osviti i nauki Ukrayini, Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova*, Kiyiv, 180 s.
3. Davydov, O 2020. 'Otkrovenie Lyubvi: trinitarnaya istina bytiya (The Revelation of Love: Trinitarian Truth of Being)', Moskva: BBI, 658 s.
4. Innerdal, G 2013. 'Prekrasnaya logika. Nekotorye aspekty myslej Gansa Ursa fon Baltazara o vzaimoproniknovenii (perihoresise) transcendetaliy (Fine logic. Some Aspects of Hans Urs von Balthazar's Thoughts on the Interpenetration (Perichoresis) of Transcendentals)', *v Bogoslovie krasoty: sbornik pod red. M Tolstoluzhenko*, Moskva: BBI, s. 127-146.
5. Konacheva, S 2019. 'Bog posle Boga: puti postmetafizicheskogo myshleniya (God After God: Ways of Post-Metaphysical Thinking)', Moskva: RGGU, 242 s.
6. Manussakis, I 2014. Bog posle metafiziki. Bogoslovskaya estetika (God after Metaphysics. Theological Aesthetics), Kiev: *Duh i Litera*, 416 s.
7. Nobl, I, Bauerova, K, Nobl, T & Parushev, P 2019. 'Golosa pravoslavnogo bogosloviya na Zapade v XX veke (Voices of Orthodox Theology in the West in the 20th Century)', *per. s chesh.*, Moskva: BBI, 320 s.
8. Ovcharenko, AV 2018. 'Krasota posle estetiki: Stanovlenie novoj bogoslovskoj kategorii (Beauty after Aesthetics: The Formation of a New Theological Category)', *Vestnik PSTGU, Seriya I: Bogoslovie, Filosofiya, Religiovedenie*, Vyp. 75, s. 48-64.
9. Hart, D 2019. 'Bog. Novye otvety u granic razuma: sovremennaya nauka, filosofiya, religiya, psihologiya o bozhestvennom (God. New answers at the Borders of the Mind: Modern Science, Philosophy, Religion, Psychology of the Divine)', *per. s angl. AV Lukyanova*, Moskva: *Eksmo*, 368 s.
10. Hart, D 2010. 'Krasota Beskonechnogo: estetika hristianskoj istiny (The Beauty of the Infinite: Aesthetics of Christian Truth)', *per. s angl. A. Lukyanova*, Moskva: BBI, 673 s.
11. Hart, D 2020. 'Vse budut spaseny. Raj, Ad i Vseobshee Spasenie (Everyone will be saved. Paradise, Hell and Universal Salvation)', *Sinopsis, per. s angl. dlya ESXATOS*, 214 s.
12. Hristokin, G 2019. 'Metodologiya pravoslavnoyi teologii (Methodology of Orthodox Theology)', Kiyiv: *Foliant*, 501 s.
13. Hristokin, G 2016. 'Filosofiya yak metodologichna osnova teologii (Philosophy as a Methodological Basis of Theology)', *Aktualni problemi filosofiyi ta sociologiyi. Naukovo-praktichnij zhurnal, Vipusk № 13*, s. 81-85.
14. Chernomorec, E 2014. 'Antimetafizicheskij povorot v sovremennoj pravoslavnoj teologii i religioznoj filosofii (Anti-metaphysical Turn in Modern Orthodox Theology and Religious Philosophy)'. Dostupno: <<https://www.religion.in.ua/main/27336-antimetafizicheskij-povorot-v-sovremennoj-pravoslavnoj-teologii-i-religioznoj-filosofii.html>> [Data zvernennya 23 traven 2020].
15. Chornomorec, Yu 2013. 'Pravoslavna teologiya na shlyahu do novoyi paradigmi ('Orthodox theology on the way to a new paradigm)', *Filosofska dumka – Sententiae*,

- Specvipusk*, № 3, s. 74-88.
16. Chernomoresc, YuP 2011. 'Pravoslavnaia teologiya Devida Bentli Harta – novoe nachalo v epohu postmoderna (Orthodox Theology of David Bantley Hart - a New Beginning in the Postmodern Era)'. Dostupno: <[https://risu.org.ua/article\\_print.php?id=44359&name=contemporary&\\_lang](https://risu.org.ua/article_print.php?id=44359&name=contemporary&_lang)> [Data zvernennya 23 traven 2020].
  17. Shallar, V. 'Cerkov sozidaetsya nami Bytie i tehnika, 1: "Bog" Devida Harta (The Church is built by us Genesis and Technique, 1: "God" by David Hart)', Zhivoe Predanie. Dostupno: <[https://blog.predanie.ru/article/bytie-i-tehnika-1-bog-devida-harta/?fbclid=IwAR2HMuIlcSTGw-lxTCZJqKxd-csSRc3\\_NemeO-eGkDyHGmxicbbrillIqyHg](https://blog.predanie.ru/article/bytie-i-tehnika-1-bog-devida-harta/?fbclid=IwAR2HMuIlcSTGw-lxTCZJqKxd-csSRc3_NemeO-eGkDyHGmxicbbrillIqyHg)> [Data zvernennya 23 traven 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-7

УДК 261

## ТЕОРІЇ ПРО МІСІЙНЕ ПОКЛИКАННЯ БОГОСЛОВСЬКОЇ ОСВІТИ У ПОСТРАДЯНСЬКОМУ ПРОТЕСТАНТИЗМІ

### THEORIES OF THE MISSIONARY VOCATION OF THEOLOGICAL EDUCATION IN POST-SOVIET PROTESTANTISM

В. С. Синій

**Актуальність теми дослідження.** Українське пострадянське протестантське богослов'я стала джерелом прогресивних дискусій про стан і перспективи духовної освіти. По-перше, численні зміни в формальній стороні освіти швидко виявили наявність світоглядних проблем. По-друге, поява дискусій про сенс богословської освіти швидко привела до зміни уявлень про освіту, виховання, місію, церкву, семінарію і християнських університет. Радикальність світоглядних змін потребує системного аналізу процесів появи та розвитку теорій про місійне покликання богословської освіти у пострадянському протестантизмі.

**Постановка проблеми.** Виділення місійного покликання як основного завдання для всіх християн радикально трансформувало уявлення про завдання та перспективи духовної освіти. Бачення церкви не як ієрархічної структури і не як духовної реальності, що виявляється у цілком автономних громадах, а як мережі спілкування та союзу спільнот

**Urgency of the research.** Ukrainian post-soviet Protestant theology has become a source of progressive discussions about the state and prospects of religious education. Firstly, numerous changes in the formal side of education quickly revealed worldview problems. Secondly, the emergence of discussions about the meaning of theological education quickly led to a change in an insight into of education, upbringing, mission, church, seminary, and Christian universities. Radical worldview changes require a systematic analysis of the processes of emergence and development of theories about the missionary vocation of theological education in post-soviet Protestantism.

**Target setting.** Highlighting the missionary vocation as the main task for all Christians has radically transformed the idea of the tasks and prospects of spiritual education. The vision of the church not as a hierarchical structure and not as a spiritual reality, which is manifested in fully autonomous communities, but as a network of communication and union

змінює уявлення і про освіту та бажані моделі семінарського навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку протестантської богословської освіти до сьогодні науковцями аналізується лише з перспективи вивчення формальних трансформацій. Найбільш важливими стали роботи В. Хромця та В. Чаплинського. Спостерігається брак аналізу дискусій про зміст протестантської богословської освіти, її ціннісну значимість, смислові інтенції, практичне значення.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є комплексний аналіз теорій про місійне покликання духовної освіти у пострадянському протестантизмі з особливою увагою до дискусій у українському протестантському середовищі, у національній спільноті богословів. В рамках дослідження здійснений аналіз процесів переходу від протестантських дискусій про форми духовної освіти до обговорення змісту і загальної спрямованості такої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Підкреслено, що долучення місійної теології у дискусії про шляхи розвитку духовної освіти дозволило пострадянському протестантизму успішно подолати розбіжності у баченні формальної побудови освіти, а потім перейти до дискусій про її зміст. Відбулося поступове подолання модерного індивідуалізму, зростання ролі спільнот, заміна монологічних моделей місії на діалогічні. Здобуло загальне визнання уявлення про семінарію як спільноту, що не є самодостатньою, але слугує церкві як спільноті. Також церква почала розумітися як така, що слугує есхатологічній ідеальній спільноті, подібній до спільноти Трійці. Формування спільнотних і діалогічних моделей місійної та освітньої діяльності дозволяє українському протестантизму ефективно пристосовуватися до реалій початку

of communities has changed the perception of education and the desired models of seminar teaching.

**Actual scientific researches and issues analysis.** The question of the development of Protestant theological education to date has been analyzed by scholars only from the perspective of studying formal transformations. The most important were the works of V. Khromets and V. Chaplynsky. There is a lack of analysis of discussions about the content of Protestant theological education, its value significance, semantic intentions, practical significance.

**The research objective.** The aim of the study is a comprehensive analysis of theories about the missionary vocation of spiritual education in post-soviet Protestantism with special attention to discussions in the Ukrainian Protestant environment, in the national community of theologians. The study analyzes the transition from Protestant discussions about forms of spiritual education to discuss the content and general direction of such education.

**The statement of basic materials.** It is emphasized that the involvement of missionary theology in the discussion of ways to develop spiritual education allowed post-soviet Protestantism to successfully overcome differences in the vision of the formal construction of education, and then move on to discussions about its content. There was a gradual overcoming of modern individualism, the growing role of communities, the replacement of monologue models of mission with dialogical ones. The idea of the seminary as a community that is not self-sufficient, but serves the church as a community, has gained general recognition. The church also came to be understood as serving an eschatological ideal community similar to the Trinity community. The formation of community and dialogical models of missionary and educational activity allows Ukrainian

*XXI століття та бути проактивним у суспільстві сьогодення.*

**Висновки.** Сформована у попередні роки національна спільнота протестантських богословів набула своєї завершеності та зрілості у своїх відносинах з церквами та світським науково-освітнім середовищем. Цією спільнотою сформовано множину теорій місійного служіння духовної освіти, які спираються на богословську методологію початку XXI століття, особливо на теорії царства Божого, церкви та семінарії як різновидів духовної спільнотності.

**Ключові слова:** богословська освіта, форми богословської освіти, зміст богословської освіти, місійне богослов'я, соціальне покликання теології, теорії про церковні і науково-освітні спільноти.

*Protestantism to effectively adapt to the realities of the beginning of the 21<sup>st</sup> century and to be proactive in today's society.*

**Conclusions.** The national community of Protestant theologians formed in previous years has reached its completion and maturity in its relations with the churches and the secular scientific and educational environment. This community has formed many theories of missionary service of spiritual education, which are based on the theological methodology of the beginning of the 21<sup>st</sup> century, especially on the theory of the kingdom of God, the church and the seminary as varieties of spiritual community.

**Keywords:** theological education, forms of theological education, the content of theological education, missionary theology, the social vocation of theology, theories of church and scientific-educational communities.

**Актуальність теми дослідження.** Протестантська теологічна освіта в Україні і на всьому просторі Східної Європи переживає період складних трансформацій, викликаних багатьма факторами. Фактично саме протестантський сектор духовної освіти і виховання став місцем для численних експериментів. Не менш важливо, що шляхи розвитку духовної освіти у протестантському богословському середовищі чесно обговорювалися протягом десятиліть, тоді як проблеми православної та католицької освіти були лише предметом офіційних та публіцистичних праць, а справжня дискусія не відбувалася. Таким чином, саме українськими протестантами накопичено безцінний досвід, який після повноцінного державного визнання богослов'я науковою і освітньою дисципліною у 2014 році викликає знаний інтерес дослідників, богословів усіх конфесій, релігієзнавців.

**Постановка проблеми.** Критично важливим фактором для розвитку протестантської вищої освіти стали уявлення про місійне покликання церковного навчання та виховання у всіх його основних формах. Ці уявлення розвивалися під впливом західної теології, яка надавала бачення церкви як "спільноти учнів", а всю діяльність церкви бачила як певну просвітницько-соціальну терапію, результатом якої мало б бути формування нової соціальності, заснованої на християнських цінностях і принципах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Критичний аналіз особливостей розвитку духовної освіти в українському протестантизмі став предметом наукового аналізу в монографії Віталія Хромця "Богословська освіта в Україні: релігійний і світський контекст" [16]. Головною особливістю цієї монографії є вичерпний комплексний аналіз змін усіх

формальних аспектів української протестантської освіти у порівнянні з іншими видами богословської освіти у православних, католиків, греко-католиків та у державних і приватних університетах. Але поза увагою дослідника залишаються трансформації змісту протестантської освіти. З початку 1990-х розвиток протестантської освіти та дискусії навколо цього розвитку в богословському середовищі мали багато специфічного, і ці особливості зумовлювалися спрямованістю протестантизму не на реконструкцію традиції (як у православних і католиків), а на місію. Динамічно розвивалося загальне розуміння місії, осмислення місії церков та місії семінарій і християнських університетів. Світоглядні зміни безпосередньо відображалися на процесах у протестантській освіті. На аналогічні недоліки страждали дослідження, що передували монографії В. Хромця, серед яких найбільш важливими були стаття В. Чаплинського [18] і монографія “Ефективність богословської освіти в Україні: дослідницький проект” [13].

**Постановка завдання.** Метою дослідження є комплексний аналіз теорій про місійне покликання духовної освіти у пострадянському протестантизмі з особливою увагою до дискусій у українському протестантському середовищі, у національній спільноті богословів. В рамках дослідження буде проведений аналіз процесів переходу від протестантських дискусій про форми духовної освіти до обговорення змісту і загальної спрямованості такої освіти.

**Основний матеріал.** Піонером у цілісному осмисленні місії церкви та місії духовної освіти в їх єдності став П. Пеннер. Сферою його зацікавлень багато років є виявлення біблійних джерел місіології, для чого він застосовує весь апарат сучасної біблеїстичної герменевтики та її численні досягнення. П. Пеннер у книзі “Навчіть всі народи... Місія богословської освіти” [11] намагається дати комплексний аналіз тенденцій розвитку богословської освіти на пострадянському просторі та окреслити вплив різноманітних чинників на цей розвиток. Книга була видана у 1999 році, але вона написана на основі дисертації, що була захищена на рік раніше. Вже у цьому дослідженні виділено концепцію місії Бога як головної основи для всієї системи духовної освіти. Теологія місії як окрема дисципліна активно почала розвиватися у ХХ столітті через необхідність віднайдення нових стратегій для місіонерської роботи. Адже “християнський світ” як особливий цивілізаційно-культурний простір став “постхристиянським”. Старі методи місії формувались як елементи просвітництва вищої цивілізації відносно нижчих у всіх відношеннях цивілізацій та культур. Але таке приховано колоніальне або імперіалістичне ставлення неможливе сьогодні не лише через занепад “християнського світу”, а й через усвідомлення багатства місцевих культур.

Формування нових стратегій місії покликане не лише зробити її ефективною, а й має бути більш відповідним до її ідеальної моделі. Пошуки останньої привели теологію до відмови від вчення про місіонерство як діяльність Церкви (другорядну чи навіть головну) і торжества доктрини про місіонерство як здійснення діяльності Бога. Джерела такої доктрини слід шукати в неоортодоксії Карла Барта, яка підкреслює пріоритет діяльності Бога в історії за дії людини, безпідставність модерного оптимізму щодо сил людства. Згідно з цією доктриною місія не є діяльністю церкви, не є її функцією, нехай і

найважливішою. Місія належить Богові, який посилає церкву на місію, яка має трансформувати життя усіх народів. Посилання апостолів, а потім і всієї церкви коріниться у внутрішньотроїчних відносинах. Посилання Отцем Сина і Святого Духа для дій, що мають сотеріологічне значення, є зовнішнім проявом любові між трьома Особами Трійці, а метою всього є явлення слави Божої. Відповідно, Бог мислиться як суб'єкт місії.

Мета місії – Боже Царство. Церква при такому розумінні стає лише інструментом місії Бога, а не метою Його діяльності. Усвідомлюється, що Бог може діяти поза Церквою, народжуючи якісь ідеї та рухи, що мають духовне значення і потім можуть бути адаптовані християнством. Або ж Бог може готувати місцеві контексти і культури до сприйняття християнства, і потрібно лише бути більш відкритими, щоб не пропустити хороших можливостей для проповіді та діяльності. Намагання побачити моменти готовності до діалогу передбачає відмову від нав'язування західних стандартів церковності. Адже у місцевих умовах християнство може набувати нових форм, культурація та контекстуалізація можуть відбуватися цілком непрогнозованими шляхами. Головною повинна залишатися місіонерська природа християнства.

В межах християнської місії П. Пеннер вважає найбільшим завданням творення спільнот учнів Христа, шляхом до чого є не лише церковне життя, а й християнська освіта. “Зробити учнями” - це власне місіонерське завдання церкви, детально засвідчене у Новому завіті. Джерелами теології учнівства як частини місіології є ще Старий Завіт. З часу написання монографії П. Пеннера теза про те, що теорія місії Бога щодо спасіння всього світу була вже сенсом Старого Завіту повністю підтверджене дослідженнями богослова Крістофера Райта [12].

На нашу думку, на рівні загальних теоретичних основ теологія місії дає можливість нагадати, що семінарія – функція церковної організації, аналогічна до того як катехизація – функція релігійної спільноти або релігійне виховання – функція родини. Дійсно, церковна організація – це лише спільнота спільнот, і семінарія готує наставників та служителів для всіх спільнот так само, як катехизація – окремих вірних.

П. Пеннер та інші дослідники відмічають, що семінарії активно готують і рядових вірних до їх служінь, замінюючи частково катехизаційні форми навчання та виховання. Така ситуація пов'язана з тим, що у протестантських організаціях відбувся певне “перевиробництво” кадрів нових потенційних служителів. За рахунок західних спонсорів було засновано занадто багато семінарій у надії на радикальне навернення усіх прорадянських країн у протестантизм після падіння атеїстичного режиму та неспроможності інших конфесій запропонувати ефективні стратегії місіонерства, соціальної роботи, катехизації тощо.

П. Пеннер у своїй книзі все ще висловлював надію на те, що підготовлені семінаріями кадри можуть знадобитися церквам у найближчій перспективі, оскільки намічалася зміна поколінь служителів. Але звичайною стала ситуація, описана Олегом Турлаком [15]: лідери минулих поколінь висували власних спадкоємців з числа родичів та пов'язаних з собою осіб, не враховуючи фактори теоретичної освіченості та практичної підготовленості. Громади були налаштовані на збереження нав'язаних радянською владою традицій пріоритету релігійного досвіду над теоретичними знаннями. Фактично, підготовлені кадри

“виштовхувалися” в еміграцію або місії. Коли ж стало зрозуміло, що нові покоління вірних пасторам просто не охопити необхідною увагою, виникли різноманітні форми роботи з молоддю, серед іншого – підготовка її до християнської активності у межах професійної, соціальної, родинної та інших активностей особистості.

Таким чином, крім формування професійних служителів виникло надання нових компетенцій християнських лідерів для тих, хто вже реалізовувався як світські професіонали. Спеціальна підготовка лідерів з числа “мирян” не мала на меті їх долучення до виконання звичайних функцій допоміжних служителів у церковних спільнотах. Звичайні помічники пастора у численних функціях діяльності власне релігійних громад були підготовлені або семінаріями (як правило – лідери музичного служіння) або у межах поглибленої катехизації в самих громадах.

Пропозиція сформувати спеціальну підготовку для можливостей християнської місії світських професіоналів виходила з переконання, що останнім потрібні специфічні навички лідерства, базові знання з теології, особливо – сучасної, розуміння можливостей і обмеженостей розвитку самостійно створених форм парацерковних організацій. Звичайно, знайшлися сміливці (М. Дубровський, М. Черенков), які взагалі бачили новим напрямком розвитку християнства формування церковних спільнот за місцем роботи [17]. Але в цілому така діяльність бачилася як додаткова для семінарій, хоча останні надавали власні найкращі кадри для організації курсів з підготовки до лідерського служіння “мирян”. Необхідно підкреслити, що богослов'я протестантизму має власною невід'ємною частиною вчення про загальне священство. Але якщо раніше прояви звичайного священницького покликання бачилися у межах громад і родин, то тепер простором для його реалізації була вся світська діяльність особистості. У образі “царського священства” професіоналів бачили продовження ідей Реформації про покликання особистості до відповідальної праці на своєму професійному місці. Але порівняно з класичним протестантським розумінням покликання, яке було справою відносин особистості та Бога, тепер покликання обов'язково включало відповідальність особистості за стан справ у її соціальних зв'язках, у спільнотах, в які вона входить, а то і відповідальність за позитивні трансформації у цілому соціумі.

Таким чином, спрямовані вітчизняною богословською освітою зусилля на забезпечення підготовки лідерів-“мирян” на початку ХХІ століття, були покликані розкрити у рядових вірних активність із трансформації світського простору в напрямку його наближення до ідеальних відносин Царства Божого. Теорії місії Бога та доктрина про необхідність втілення божественного у повноту життя християнина були покликані виправдати широке застосування богословської лідерології для мобілізації мирян.

Фактичне створення нових ніш для застосування богословської освіти на деякий час зняло найгостріше питання щодо необхідності оптимізації богословської освіти на пострадянському просторі. У цьому відношенні слід сказати, що особливими напрямками підготовки ставали психологічне консультування, християнська педагогіка, місіонерство, які доповнювали традиційні напрямки підготовки – пасторський, теоретично-богословський, музичного служіння. Також значна кількість

кадрів була задіяна у самовідтворенні духовної освіти [6].

Однак у цілому становище виглядає критичним, оскільки розглядати власне життя як визначене певним духовним покликанням згідна незначна кількість молодих людей. Більшість розчаровані досвідом нереалізованих покликань попередніх поколінь випускників вищих духовних навчальних закладів.

За таких умов головним питанням стало налагодження стратегій розвитку богословської освіти, які максимально б реалізовували потреби у місіонерстві на всьому пострадянському просторі. Підготовка кадрів пасторів та місіонерів стабілізувалася з точки зору дотримання формальних норм за допомогою Євро-Азійської акредитаційної асоціації, фактично створеної у 1995 році та формально конституйованої у 1997-му. Значні зусилля були спрямовані на досягнення півсотнею акредитованих начальних закладів освіти стандартів бакалаврської роботи. Важливий час було втрачено на детально описані П. Пеннером дискусії щодо бакалавра служіння та бакалавра теоретичного богослов'я. Останній мав взяти значно більше кредитів богословських та мовних предметів (на 30 %). Також деякий час було втрачено через критику новаторських форм навчання з боку прихильників стаціонарної освіти. Але вже через кілька років багато семінарій почали поступово відмовлятися від стаціонарної освіти як основної, запроваджуючи комбіноване очно-заочне навчання, і різниця між бакалавратом, орієнтованим на підготовку пасторів та бакалавратом, який мав закладати підвалини світогляду богослова-науковця перестала бути радикальною.

Звичайна для кінця 1990-х років стандартизація магістратури за основними напрямками богословської та історико-церковної науки П. Пеннером оцінювалася критично. Час показав, що на рівні магістра богослови прагнуть отримати нові унікальні практичні або наукові компетенції. При практичній орієнтації магістратура мала б готувати до служіння у швидко змінюваному культурному контексті. Особливе значення отримують навички, пов'язані з місіонерством і психологічним консультуванням (духовним наставництвом). Магістратура, яка готує до наукового життя, повинна пов'язуватися не просто з вибором певної дисципліни як базової, а, бажано, з працею над визначеною тематикою особистого дослідження, яке могло б бути продовжене в аспірантурі.

Із книги П. Пеннера очевидно, що аспірантура (або розробка PhD-програм) були у планах вітчизняних протестантських духовних закладів. Однак, реалізація таких планів була можливою лише за умови об'єднання зусиль основних семінарій та християнських університетів, цілеспрямованій підтримці Заходу.

У 1995-2010 роках усі зусилля спрямовувалися на посилення бакалаврських та магістерських програм, які не потребували загальнонаціональної координації зусиль протестантських вищих начальних закладів у єдиному проекті. Ці зусилля принесли свої плоди, і конкурентно спроможні програми вижили. Були також створені різнобічно підготовлені національні кадри викладачів, які замінили західних запрошуваних спеціалістів практично скрізь, де на це існувала добра воля. Були створені бібліотеки, достатні для забезпечення не лише бакалаврату, а й магістратури якісною літературою. Протестантські навчальні заклади до 2003 року мали значні набори на стаціонар, і під цю

хвилю студентів були збудована інфраструктура самих семінарій, була припинена раніше звична практика оренди приміщень для занять. У період з 2003 по 2008-й відбувався особливо інтенсивний пошук програм, які б могли зацікавити студентів, вищі духовні навчальні заклади жили у надії на нові хвилі зацікавлення у богословській освіті [6].

Лише із світовою кризою 2008 року, коли західна підтримка радикально мінімізується, відбувається усвідомлення необхідності перебудови всієї сфери духовної освіти [17]. Остання більше не може розглядатися як самостійний фактор трансформацій місцевого протестантизму, як лідер “відкритого протестантизму”, який здатен навчити усіх новим формам ефективного служіння. Семінарії визнають необхідність постійного зв'язку з церквою. Остання потрібна не лише як джерело можливої підтримки, а і як спільнота вірних, що здійснює місійне служіння в актуальному контексті. Церква необхідна семінарії вже тому що молоді покоління студентів потребували наставництва. І навіть якби якісь семінарії бажали б утримати ідеали чистого академізму, це вже не було б можливим. Сама семінарія повинна була являти собою церковну спільноту, здатну надати студентові необхідне виховання, духовну підтримку, наставництво. У 1990-ті навчання було першим завданням закладів духовної освіти: передбачалося, що студент буде всебічно вихованим ще до власного вступу до семінарії [6; 11]. Необхідність духовного формування студентів, які поступали вже відразу після закінчення загальноосвітніх шкіл, привела до кращого розуміння викладачами семінарій потреб церков. Почалися пошуки національних моделей наставництва та функціонування семінарій як цілісного організму, який у всіх своїх проявах повинен був мати характер спільноти. Також, будучи наставниками для студентів, реагуючи на соціальні виклики, розвиваючи християнське громадянське суспільство як важливий місіонерський парацерковний феномен, національні викладачі все більше ставали “пророками” для церков та соціуму, парацерковних організацій та громадянського суспільства.

Західні дослідники, які вивчали протестантську освіту на пострадянському просторі, ще у 1997-1999 роках наголошували на необхідності більшої єдності церкви та семінарій [1; 2; 3]. Більше того, це завдання було поставлене серед п'яти пріоритетних на першій установчій конференції ЄААА, яка формалізувала цю асоціацію у 1997-му році. Тобто можна сказати, що дослідники наголошували на необхідності більшої єдності церкви та семінарії практично з самого початку розвитку богословської освіти у пострадянських умовах, але самі семінарії повністю усвідомили цю необхідність як екзистенційно важливу для них ближче до 2010 року. Для західних дослідників вже у 1997 році була очевидною необхідність більшого розвитку духовного наставництва, формування культури спільнотності. Дійсно, самі по собі формалізовані процедури проходження рівнів освіти бакалавра та магістра не надавали бажаного для церков результату. Формування національного богослова-пастора або богослова-місіонера не було можливим результатом роботи семінарій поки не було завершено становлення національних богословів-професорів. Останні роки характеризуються саме тим, що повноцінна професійна спільнота богословів вже існує, згуртована навколо ЄААА, має власне бачення церкви та місії, вміє це бачення передавати все новим

поколінням студентів.

Завдяки формуванню національної спільноти викладачів, які навчалися на Заході, відходять у минуле важливі раніше світоглядні дискусії. Наприклад, після падіння СРСР багато західних викладачів у семінаріях проповідувати кальвінізм, тоді як вітчизняна традиція була близькою до армініанства. Але навчання національних викладачів на Заході відкрило їм, що існують більш цікаві дискусії, ніж суперечка між кальвінізмом і армініанством. Намагання нав'язати вітчизняному баптизму і п'ятидесятництву кальвінізм сьогодні спостерігається лише у викладачів з Кореї. Загальним надбанням сьогодення стало визнання можливості різних позицій у суперечках щодо провидіння. Більше того, теологія сьогодення визнає світоглядно значимими та методологічно виправданими такі способи мислення, які роблять неважливими дискусії навколо кальвінізму.

Також завдяки формуванню національної спільноти викладачів створюється висока культура відповідальності семінарії перед церквою. Важливо, що церква не розглядається богословами як самодостатня реальність: вона є місійною спільною, справа якої – привести вірних до Бога, змінити звичайний соціум на радикально теоцентричний (на царство Боже). Відповідно, семінарія існує не лише заради тих цілей, які ставить перед собою церква як організація, але й заради загальної місійної інтенції самої церкви. Семінарія є функцією церковних спільнот, а церковні спільноти є функцією есхатологічного царства. Діяльність спільноти викладачів почала спрямовуватися не лише на користь Церкви, а й на користь християнської місії в цілому [6; 7].

Останнім часом дослідження протестантського богослова Мирослава Вольфа привернули увагу до спільнотного характеру есхатологічного Царства [5]. Як і у православній теології Зізіуласа, у численних працях католиків-неоавгустинців, у творах представників міжконфесійного руху Радикальної Ортодоксії, Трійця постає спільнотою, в якій панують ідеальні відносини. Відповідно, людина може бути образом Божим і Його подобою лише у спільноті. Відносини утверджують особистість як унікальну персону, а без відносин у спільноті особистість не може бути самою собою. Також саме відносини є способом спілкування з Богом та Богопізнання. Так долається уявлення про пасивне споглядання Бога як богопізнання і уявлення про пасивне прийняття Божої благодаті. Так, Бог споглядається і прийняття благодаті є таким, що жодної активності вірний запропонувати не може. Але ці пасивне споглядання та пасивне прийняття благодаті є елементом динамічних відносин з Богом. Уподібнення Царства Божого у Біблії до спільноти розглядається як таке, що спонукає бачити і сьогодні у відносинах між вірними у церковних спільнотах відображення майбутнього царства. Чим більше відносини у церкві відрізняються від звичайної соціальної взаємодії у напрямку наближення до ідеалу любові, тим більше церква є образом царства, а отже, і образом Трійці.

Засадниче уявлення про важливість спільнотності не могло оминути і сприйняття семінарій. Вони теж, як особлива частина церкви, мають бути спільнотами, в яких панують ідеальні відносини міжособистої взаємодії. І це мають бути не лише відносини, пов'язані із взаємодією "вчителі-учні". Важливими є відносини братства, любові, взаємної

підтримки у критичних ситуаціях.

Семінарія чи християнський університет – це місце, де церква думає. А тому тут мають бути церковні дискусії, спрямовані на пошук істини та досягнення більшого розуміння себе, світу та Бога. Інтелектуальність цих дискусій не може заступати той факт, що ці дискусії є моментом у відносинах любові між членами церкви, яка у семінарії мислить. Адже кожна окрема особистість у семінарії богословськи мислить лише у зв'язку із загальними дискусіями, загальним діалогом.

Фактично сучасне богослов'я критично переосмислює ідеал Августина, який говорив що нічого не хоче знати окрім Бога та своєї душі. Християнину не можна не знати спільноти Божого народу. Бог – це певна спільнота відносин Трьох. Особиста душа виявляє себе у певній спільноті церковній та богословсько-церковній. Відповідно, відносини християнської душі з Богом завжди є елементом відносин Бога та церковної спільноти. Бог і Його народ не лише заключають завіт та виявляють вірність, проявляють любов. Бог і Його народ знаходяться у відносинах взаємного пізнання, діалогу, екзистенційно та інтерсуб'єктивно визначеного спілкування. Відповідно, якщо завданням церкви є місіонерське свідчення про Бога, у відносинах з яким знаходиться церква, то завданням семінарії стає надання все нових мов, на яких би церква могла висловлювати своє свідчення у світі, який швидко змінюється. Надання таких мов можливе лише у випадку, якщо семінарія є частиною церкви та активно бере участь у її місії. Адже усі мови місії формуються у практиці тих діалогів церкви із різними середовищами, які відбуваються під час місії. Сучасне богослов'я приділяє велику увагу тому факту, що Павло як вчитель завжди враховував контекст при написанні власних творів та при власному благовісті у різних середовищах, що зафіксовано у книзі Діян апостолів. Семінарія повинна виступати колективним сучасним апостолом Павлом, який однією мовою звертається до християн із іудеїв, іншими мовами – до різних груп християн, що живуть у язичницьких контекстах, специфічною мовою – до афінян, які цікавилися філософією, поезією та релігією. Якщо від апостолів із числа звичайних рибалок не можна очікувати глибини і різноманітності мов богословського місійного свідчення у діалозі із світом, то від апостолів з числа вчителів багатство мови їх свідчення очікується завжди.

Відповідно, якщо спільнота апостолів розуміла особливу місію Павла та приймала її як великий дар Божий, так і церква в цілому має розуміти особливу місію спільноти національних викладачів семінарій та приймати їх твори як вияв власного місіонерства, як власний голос, як поглиблення свого звичайного християнського свідчення. За таких умов особливого значення набувають усі форми контекстуалізації християнства, які пропонує національна спільнота богословів. Адже в цих формах проявляється не лише намагання богословів прислужитися церквам, а і їх пророчий голос, їх свідчення як громадян майбутнього есхатологічного царства.

Таке подвійне значення богословів робить зайвими деякі дискусії щодо їх ролі у місіонерській діяльності. У 1990-ті роки богослови у семінаріях часто виступали як самостійні місіонери, які нібито краще за церкви знають що і як потрібно проповідувати. Приблизно з 2005-го

богослови, навпаки, намагалися прислужитися церквах у їх місійній діяльності та відмовляли семінаріям у праві бути суб'єктами місійної проповіді відносно сучасного суспільства.

До 2010 року стало зрозуміло, що будь який вищий протестантський заклад певною мірою є невеликим конфесійним університетом і покликаний до повноцінної участі у діалозі між суспільством та церквою. Семінарія або університет не можуть замінити церкви у цьому діалозі. Але конфесійний університет є простором для дискусій між церквою та суспільством і у межах цього простору церква формує та випробовує нові концепції, теорії, стратегії для власних теорій та практик. Наприклад, стало зрозумілим, що проекти соціальних доктрин для різних протестантських конфесій не потрібно очікувати від лідерів церков, а необхідно написати у семінаріях та університетах і запропонувати церквам. Такого роду ініціативи сприяли формуванню співробітництва церков та національної спільноти богословів, адже остання все частіше ставала експертним середовищем, від якого церкви очікували нових ідей та проектів. Особливо великими ці очікування були напередодні 500-річчя Реформації, і після 2017 року спостерігаємо певну самозаспокоєність церков. Сьогодні замість того, щоб звертатися за множиною нових ідей та проектів до національної спільноти богословів, церкви часто дослуховуються до лідерів громадської думки у соціальних мережах, які презентуються власну позицію як збереження традиції, критикуючи богословів за їх нібито лібералізм, постмодернізм, релятивізм, секулярність їх світогляду тощо. Такого роду поворот після 2017 року є явищем закономірним, оскільки в останні роки спостерігається панування атмосфери "пост-правди", коли виглядає, що правим є не той, чия позиція більше легітимна з богословської та традиційної точки зору, а хто більш галасливо заявляє про власну правоту і критикує всіх інших, збираючи численні лайки і коментарі. За цих умов академічна спільнота, чужа популізму, виявляється тією Марфою, яка вірно служить церкві, але чию незамінну роль не завжди помічають. На наш погляд, популізм псевдоінтелектуалів, які виступають з позицій нібито ортодоксії, перестане бути затребуваним церквами так само як відійшли у минуле захоплення кальвінізмом або фундаменталізмом, характерні для семінарій 1990-х років. Той певний уклон, який пережили семінарії на початку незалежності України, тепер в інших формах переживає дискурс церков. Але як у семінаріях оздоровлення наступило у минулі роки через бачення ширшої місійної перспективи, так і церкви сьогодні від популізму повертаються до власне місіонерських теорій та практик, до дієвого лідерства у суспільстві.

В цілому зараз спостерігається все більше усвідомлення того, що церква покликана не до обслуговування власних інтересів, а до служіння суспільству заради цілісної трансформації останнього. Спасіння не лише окремих особистостей, але і радикальна зміна соціуму – такою є мета діяльності церков згідно з баченням церковного життя як виконання місії Бога. Аналогічно лідери церкви покликані до служіння церкві, до формування власного етосу згідно з взірцем лідера-слуги. Такі лідери не борються за особисту владу і тому легше утверджується ідеал колективного лідерства, взірцем якого для християнства є спільнота апостолів. Також, згідно з аналогією, яка нами описана, лідери серед християнських

служителів та серед християн-професіоналів покликані до служіння суспільству. Адже все суспільство з його потребами та викликами є тим “ближнім”, дієва любов до якого є єдиним критерієм легітимності християнського етосу.

Формування цілісного бачення місії церкви стосовно суспільства, ролі семінарій та християнських університетів у цій місії, функцій національної спільноти богословів відбувалося поступово через великі світоглядні пошуки та теологічні дискусії. Результатами рефлексій стали не лише статті, конференції, а й спеціальні випуски журналу “Богословські роздуми” та дві колективні монографії: “Нові горизонти місії” [9] та “Нові горизонти місії-2” [10]. Також слід виділити окремі монографії і дисертації таких авторів як С. Головін [8], М. Черенков [17], Р. Соловій [14], О. Гейченко [6; 7]. Перш за все у цих рефлексіях необхідно виділити нові за своєю методологією роздуми про те, чим є церква. Традиційно звичайним для протестантського богослов'я був образ церкви як спільноти вірних, що явно відрізняються від оточуючого контексту, беруть участь у спільному богослужінні, сповідують спільне віровчення та відрізняються особливим колективним етосом. Все це вірно, і кожна автономна церковна спільнота справді є такою. Але разом із тим, за Р. Соловієм, церква – це певна подія, яка з вірними стається завдяки дії Бога, а не лише завдяки їх рішенню жити певною спільнотою та діяти у їх межах. Подієвість церкви дозволяє побачити церкву не лише як субстанційну спільноту з чітко окресленою ідентичністю, а і як простір певних особливих відносин людей, через які являє Себе Бог. Традиційно протестанти вважали, що церква – це невидима реальність Тіла Христового, яка являє себе виключно у окремих спільнотах, які автономні та добровільною об'єднуються у будь-які формальні союзи. Ці останні тлумачилися як щось другорядне відносно автономних церков, на чію самостійність не можна було зазіхати. Як відомо, відстоювання принципу автономії громад навіть стало однією з причин появи особливого руху в баптизмі після відомого “інструктивного листа”. О. Гейченко переконливо доводить, що структури, які покликані об'єднувати автономні громади теж є церквою, теж являють невидиме Тіло Христове. Усвідомлення церковності об'єднаних структур не слід розуміти як торжество православного впливу, але потрібно усвідомлювати як визнання реальності. Звичайно, при становленні баптизму модерний світогляд проявлявся у баченні кожної громади як автономного образу царства Божого. Але коли саме це царство розуміється як певні відносини не менше, ніж спільнота, то не можливо не бачити у відносинах між автономними спільнотами прояву церковності. Класик сучасної теології місії Л. Ньюбігін вважав, що проповідь християнства має спиратися на ті елементи культури, які підготовлені у кожному контексті Святим Духом. С. Головін вважає, що церква повинна докладати зусиль для того, щоб утверджувати гуманізм, раціоналізм, позитивні цінності. Це все потім має ставати фундаментом загальної людяності для християнства як надбудови. М. Черенков не вважає, що ці два завдання “утверджувати людяність” та “утверджувати християнськість” не можуть бути розділені.

Духовна освіта стає ефективним інструментом місії як діалогу церкви із світом. Спільна програма ЄААА та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з підготовки кандидатів та докторів наук дозволила ввійти у світський та міжконфесійний простори

богословсько-релігієзнавчих дискусій у якості повноцінних діалогічних партнерів багатьом протестантським богословам. Також процесам утвердження місійності у богословській діяльності сприяла діяльність Ресурсно-дослідницького центру ЄААА.

**Висновки та перспективи дослідження.** В цілому, сформована у попередні роки національна спільнота протестантських богословів набула своєї завершеності та зрілості у своїх відносинах з церквами та світським науково-освітнім середовищем. Все це дозволяє в умовах сьогодення ефективно реалізовувати місійне покликання духовної освіти. Сформовано множину теорій місійного служіння духовної освіти, які спираються на богословську методологію початку ХХІ століття, особливо на теорії царства Божого, церкви та семінарії як різновидів духовної спільнотності. Від турботи про формальні аспекти духовної освіти національна спільнота богословів перейшла до змістовного наповнення навчання і виховання у протестантських семінаріях і християнських університетах.

#### Список використаних джерел:

1. Bohn, DP 1997. 'The Perspectives on Theological Education Evident Among Evangelical Church Leaders in Bulgaria, Hungary, Romania and Russia', Ph.D., *Trinity International University*.
2. Charter, ML 1997. 'Theological Education for New Protestant Churches of Russia: Indigenous Judgments on the Appropriateness of Educational Methods and Styles', Ph.D., *Trinity Evangelical Divinity School*.
3. Elliott, M 1999. 'Recent Research on Evangelical Theological Education in Post-Soviet Societies', in: *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe: Vol. 19: Iss. 1, Article 2*, p. 1-21.
4. Бош, Д 1997. 'Преобразования миссионерства: Сдвиги парадигмы в богословии миссионерской деятельности', СПб. : Христианство "Библия для всех", 640 с.
5. Вольф, М 2012. 'По подобию нашему. Церковь как образ Троицы', Черкасы : Коллоквиум, 424 с.
6. Гейченко, А 2010. 'Анализ двадцатилетнего опыта богословского образования в Украине (1989-2009): взгляд изнутри движения'. Доступно : <[https://www.academia.edu/12244688/Анализ\\_двадцатилетнего\\_опыта\\_богословского\\_образования\\_в\\_Украине\\_1989-2009\\_взгляд\\_изнутри\\_движения](https://www.academia.edu/12244688/Анализ_двадцатилетнего_опыта_богословского_образования_в_Украине_1989-2009_взгляд_изнутри_движения)> [Дата звернення 7 Травень 2020].
7. Гейченко, А 2015. 'Пастор как богослов', *Богосмыслие № 17*, Одеса, с. 220-232.
8. Головин, СЛ 2008. 'Мировоззрение – утраченное измерение благовестия', Симферополь : ДИАЙПИ, 96 с.
9. Пеннер, П (ред.) 2015. 'Новые горизонты миссии', Черкасы : Коллоквиум.
10. Пеннер, П (ред.) 2019. 'Новые горизонты миссии 2', Черкасы : Коллоквиум.
11. Пеннер, П 1999. 'Научите все народы... Миссия богословского образования: факторы, определяющие развитие богословского образования в России и странах СНГ', СПб: Библия для всех.
12. Райт, К 2015. 'Миссия Бога', Черкасы : Коллоквиум, 581 с.
13. Санников, СВ (ред.) 2007. 'Эффективность богословского образования в Украине: исследовательский проект', *Theological Reflections: Euro-Asian Journal of Theology № 7*, Одесса: ОЦИ, ЕААА. Доступно : <<http://reflections.eaaa.info/article/view/76873/72628>> [Дата звернення 7 Травень 2020].
14. Соловій, Р 2012. 'Виникаюча церква', Черкасы : Коллоквиум, 328 с.
15. Турлак, О 2011. 'Церковь и богословское образование в бывшем СССР: что было сделано не так?', *Форум 20. Двадцать лет религиозной свободы и*

активной миссии в постсоветском обществе. Итоги, проблемы, перспективы евангельских церквей. Материалы к дискуссиям, Редактор-упоряд. Михайло Черенков, Київ : *Дух і літера*, с. 122–135.

16. Хромець, ВЛ 2018. 'Богословська освіта в Україні: релігійний і світський контекст', Рівне: *Зень О.*, 312 с.
17. Черенков, МН 2012. 'Баптизм без кавычек. Очерки и материалы к дискуссии о будущем евангельских церквей', Черкасы : *Коллоквиум*, 291 с.
18. Чаплинский, В 2017. 'Формирование академического богословия в ВСО ЕХБ в 1997-2005 годах', *Нова парадигма, Випуск 133*, Київ : *Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова*, с. 72-82.

#### References:

1. Bohn, DP 1997. 'The Perspectives on Theological Education Evident Among Evangelical Church Leaders in Bulgaria, Hungary, Romania and Russia', Ph.D., *Trinity International University*.
2. Charter, ML 1997. 'Theological Education for New Protestant Churches of Russia: Indigenous Judgments on the Appropriateness of Educational Methods and Styles', Ph.D., *Trinity Evangelical Divinity School*.
3. Elliott, M 1999. 'Recent Research on Evangelical Theological Education in Post-Soviet Societies', in: *Occasional Papers on Religion in Eastern Europe: Vol. 19: Iss. 1, Article 2*, p. 1-21.
4. Bosh, D 1997. 'Preobrazovaniya missionerstva: Sdvigi paradigmy v bogoslovii missionerskoj deyatelnosti (Transformations of Missionary Work: Shifts in the Theology of Missionary Theology)', SPb. : *Hristianstvo "Bibliya dlya vseh"*, 640 s.
5. Volf, M 2012. 'Po podobiyu nashemu. Cerkov kak obraz Troicy (In our likeness. Church as an image of the Trinity)', Cherkassy : *Kollokvium*, 424 s.
6. Gejchenko, A 2010. 'Analiz dvadcatiletnego opyta bogoslovskogo obrazovaniya v Ukraine (1989-2009): vzglyad iznutri dvizheniya (Analysis of twenty years of experience in theological education in Ukraine (1989-2009): a view from inside the movement)'. Dostupno : <[https://www.academia.edu/12244688/Analiz\\_dvadcatiletnego\\_opyta\\_bogoslovskogo\\_obrazovaniya\\_v\\_Ukraine\\_1989-2009\\_vzglyad\\_iznutri\\_dvizheniya](https://www.academia.edu/12244688/Analiz_dvadcatiletnego_opyta_bogoslovskogo_obrazovaniya_v_Ukraine_1989-2009_vzglyad_iznutri_dvizheniya)> [Data zvernennya 7 Traven 2020].
7. Gejchenko, A 2015. 'Pastor kak bogoslov (Pastor as a theologian)', *Bogosmyslie № 17*, Odesa, s. 220-232.
8. Golovin, SL 2008. 'Mirovozzrenie – utrachennoe izmerenie blagovestiya (Worldview - a lost dimension of evangelism)', Simferopol : *DIAJPI*, 96 s.
9. Penner, P (red.) 2015. 'Novye gorizonty missii (New Horizons for Mission)', Cherkassy : *Kollokvium*.
10. Penner, P (red.) 2019. 'Novye gorizonty missii 2 (New Horizons for Mission 2)', Cherkassy : *Kollokvium*.
11. Penner, P 1999. 'Nauchite vse narody... Missiya bogoslovskogo obrazovaniya: faktory, opredelyayushie razvitie bogoslovskogo obrazovaniya v Rossii i stranah SNG (Teach all nations ... The mission of theological education: factors determining the development of theological education in Russia and the countries of the Commonwealth of Independent States)', SPb: *Bibliya dlya vseh*.
12. Rajt, K 2015. 'Missiya Boga (God's Mission)', Cherkassy : *Kollokvium*, 581 s.
13. Sannikov, SV (red.) 2007. 'Effektivnost bogoslovskogo obrazovaniya v Ukraine: issledovatel'skij proekt (Effective Theological Education in Ukraine: Research Project)', *Theological Reflections: Euro-Asian Journal of Theology № 7*, Odesa: *OCI, EAAA*. Dostupno : <<http://reflections.e-aaa.info/article/view/76873/72628>> [Data zvernennya 7 Traven 2020].
14. Solovij, R 2012. 'Vinikayucha cerkva (Emerging Church)', Cherkassy : *Kollokvium*, 328 s.
15. Turlak, O 2011. 'Cerkov i bogoslovskoe obrazovanie v byvshem SSSR: chto bylo

- sdelano ne tak? (Church and theological education in the former USSR: what was done wrong?)', *Forum 20. Dvadcat let religioznoj svobody i aktivnoj missii v postsovetskom obshestve. Itogi, problemy, perspektivy evangelskih cerkvej. Materialy k diskussiyam*, Redaktor-uporyad. Mihajlo Cherenkov, Kiyiv : Duh i litera, s. 122–135.
16. Hromec, VL 2018. 'Bogoslovska osvita v Ukrayini: religijnij i svitskij kontekst (Theological education in Ukraine: religious and secular context)', Rivne: *Zen O.*, 312 s.
  17. Cherenkov, MN 2012. 'Baptizm bez kavychek. Ocherki i materialy k diskussii o budushem evangelskih cerkvej (Baptism without quotes. Essays and discussion materials on the future of the gospel churches)', Cherkassy : *Kollokvium*, 291 s.
  18. Chaplinskij, V 2017. 'Formirovanie akademicheskogo bogosloviya v VSO EHB v 1997-2005 godah (Formation of academic theology in the All-Ukrainian Union of Evangelical Christian Baptist Churches in 1997-2005)', *Nova paradigma, Vipusk 133*, Kiyiv : *Vid-vo NPU imeni M. P. Dragomanova*, s. 72-82.

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-8

УДК 261

## ПРАВО ВЛАСНОСТІ У ХРИСТІЯНСТВІ ТА ФІЛОСОФІЇ РЕЙНХОЛЬДА НІБУРА

### RIGHT TO PROPERTY IN CHRISTIANITY AND REINHOLD NIEBUHR'S PHILOSOPHY

В. В. Бринов

**Актуальність теми дослідження.** У сучасному світі успішність особи та рівень життя оцінюється за матеріальними здобутками. Це є з одного боку результатом ідеології споживання, з іншого боку прагненням до комфорту і добробуту. Тому існуюча економічна нерівність є не тільки об'єктивним, але і соціально небезпечним явищем, яке є визначальним у суспільних відносинах сьогодення. Вона потребує пояснення та подолання.

**Постановка проблеми.** Нерівність володіння власністю спричиняє соціальне напруження і конфлікти між бідними та багатими. Позиція прибічників ринкового капіталізму діаметрально протилежна до позиції прибічників соціалізму, і через те, що кожна сторона захищає свої інтереси: володіти або отримати, потрібно знайти компроміс у діалозі та

**Urgency of the research.** In the modern world, a person's success and standard of living are measured by material achievements. On the one hand it is the result of the ideology of consumption, and on the other hand it is result of the desire for comfort and prosperity. Therefore, the existing economic inequality is not only objective, but also a socially dangerous phenomenon, which is decisive in today's social relations. It requires explanation and overcoming.

**Target setting.** Inequality of property causes social tensions and conflicts between the poor and the rich. The position of proponents of market capitalism is diametrically opposed to the position of proponents of socialism, and because each party defends its interests: to own or to get, it is necessary to find a compromise in dialogue and avoid social conflicts.

уникнути соціальних конфліктів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання соціальної справедливості у контексті економічних відносин є важливим у всі часи. До нього звертались світські мислителі і філософи, серед яких А. Сміт, А. Банерджі, Ф. Гаєк, Д. Аджемоглу, К. Реворт, К. Поппер та інші. У Католицькій Церкві про це йдеться в енцикліках майже усіх Пап ХХ-ХХІ століття. Протестантська думка в Україні представлена дослідженнями Місії "Євразія" та працями С. Головіна, М. Черенкова, А. Денисенка та інших.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є розгляд католицької та протестантської позиції щодо права власності, аналіз положень філософії Рейнгольда Нібура щодо власності, і інтерпретація ідей християнського реалізму щодо власності у контексті сучасного українського суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Підкреслено, що у демократичному суспільстві конфлікт між капіталістами і соціалістами полягає у визначенні повноважень урядів. Продемонстровано розвиток позиції християнства щодо власності від ранньої Церкви до ХХ століття. Виявлено, що критика Нібуром капіталістичного ладу полягає у перебільшенні ролі індивідуалізму в економічних відносинах, і в ідеалізації економічного впливу як маючого лише захисну функцію. Виявлено справедливість критики соціалістами економічних засобів як інструментів утиску. Розглянуто модель економічних відносин в сучасному українському суспільстві. Описано механізми економічного утиску у сучасному суспільстві.

**Висновки.** Розглянуто позицію щодо власності з точки зору християнської етики та вчення Католицької церкви та протестантизму у історичній перспективі. Доведено, що ідеї колективізму, які висловлювали радикальні представники Реформації, тотожні до ідей марксистів. Доведено

**Actual scientific researches and issues analysis.** The question of social justice in the context of economic relations is important at all times. It was approached by secular thinkers and philosophers, including A. Smith, A. Banerjee, F. Hayek, D. Acemoglu, K. Raworth, K. Popper and others. In the Catholic Church, it was stated in the encyclicals of almost all the Popes of the twentieth and twenty-first centuries. Protestant thought in Ukraine is represented by the research of the Eurasia Mission and the works of S. Golovin, M. Cherenkov, A. Denysenko and others.

**The research objective.** The objective of the study is to consider the Catholic and Protestant position on property rights, to analyze the provisions of Reinhold Niebuhr's philosophy on property, and to interpret the ideas of Christian realism on property in the context of modern Ukrainian society.

**The statement of basic materials.** It is emphasized that in democratic society the conflict between capitalists and socialists lies in the power of governments. The development of Christian position on property from the early Church to the twentieth century was demonstrated. It is shown that Niebuhr's criticism of the capitalist system consists of exaggerating the role of individualism in economic relations, and in idealization of the economic influence as having only a protective function. The fairness of criticism by socialists of economic tools as instruments of oppression has been revealed. The model of economic relations in modern Ukrainian society is considered. The mechanisms of economic oppression in modern society are described.

**Conclusions.** The position on property from the point of view of Christian ethics and the teachings of the Catholic Church and Protestantism in the historical perspective is considered. It has been proved that the ideas of collectivism expressed by radical representatives of the Reformation are identical with the ideas of Marxists. The necessity of using

необхідність використання соціальних та політичних запобіжників в економіці, які ґрунтуються на моралі та захисті суспільства.

**Ключові слова:** право власності, капіталізм, соціалізм, соціальна етика, економічна нерівність, Рейнхольд Нібур, християнський реалізм.

*social and political safeguards in the economy, which are based on morality and protection of society, is proved.*

**Keywords:** right to property, capitalism, socialism, social ethics, economic inequality, Reinhold Niebuhr, Christian realism.

**Актуальність теми дослідження.** У сучасному суспільстві поняття “я” настільки тісно пов’язане з поняттям “моє”, і “ти” з “твое”, що у більшості випадків конфлікти між людьми виникають через суперечки щодо власності і володіння майном. У той же час, якщо люди знаходяться у тісних стосунках між собою, то мова йдеться не тільки про спільне життя, але і про спільне володіння власністю. Так само і поняття суспільної справедливості для пересічних людей більше пов’язане із справедливим розподілом благ та багатств, ніж з забезпеченням рівних можливостей і свобод для самореалізації індивідів. Тому розгляд етичних питань власності, накопичення багатств та їх розподілу важливий для розуміння соціальних відносин та подолання суспільних проблем.

**Постановка проблеми.** Незважаючи на загальне зростання рівня добробуту і доступу населення світу до благ, суспільство досі не може дійти згоди щодо права власності, відношення до власності та розподілу економічних благ. Багаті люди не зацікавлені віддавати частку своєї власності бідним, а бідні надихаються соціалістичними і марксистськими ідеями, щоб бачити у багатстві корінь суспільної нерівності і несправедливості. Ідейний конфлікт між прихильниками капіталістичної і соціалістичної систем ускладнюється тим, що ці системи мають протилежні позиції щодо володіння та розпорядження власністю і майном. Кожна сторона у суспільстві має свої інтереси, і тому багаті переважно захищають право власності, а бідні наголошують на необхідності справедливого перерозподілу. Але для врівноваженого існування потрібно шукати компроміс у діалозі між сторонами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Моделі економічних відносин з точки зору вільного ринку розглядалися соціальними та економічними теоретиками і філософами, серед яких Адам Сміт, Абхіджіт Банерджі, Фрідріх Гаєк, Дарон Аджемоглу, Кейт Реворт, Карл Поппер та інші. Подолання соціальної нерівності та запобігання утискам бідних є важливою темою для Католицької церкви вже більш ніж століття, зокрема ця тема висвітлюється в енцикліках Лева XIII, Пія XI, Івана XXIII, Івана Павла II, Бенедикта XVI та Франциска. Точка зору протестантських теологів в Україні викладається у дослідженнях Місії “Євразія”, а також у працях Сергія Головіна, Михайла Черенкова, Анатолія Денисенка та інших.

**Постановка завдання.** Метою дослідження є розгляд католицької та протестантської позиції щодо права власності у контексті історичного прогресу людства, аналіз положень філософії Рейнхольда Нібура щодо власності, і інтерпретація ідей християнського реалізму щодо власності у контексті сучасного українського суспільства.

**Основний матеріал.** Питання власності у суспільстві спричиняє

конфлікти між бідними та багатими. Хоч марксистки подають класову боротьбу як таку, що виникає на підґрунті економічної нерівності, Рейнхольд Нібур зазначає, що перш за все мова йдеться про володіння. “Класові конфлікти у історії людства є в цілому суперечками між тими, хто має економічну силу, і тими, кому не її вистачає, причому останні керуються бажанням, голодом та обуренням, щоб кинути виклик економічним володарям” [1, с. 87]. Такі суперечки між володарями і бідними виникали у всі часи і у всіх суспільствах, але саме у демократичному суспільстві питання конфліктів через нерівності стає таким гострим. Для цього є декілька причин.

По-перше, люди у сучасному суспільстві менше залежать від інших людей, а більше – від інституцій. У давні часи, як наприклад у часи рабоволодіння, раби надто залежали від своїх хазяїв, і без них не мали жодних перспектив, і тому бунти були поодинокими і неефективними. У теперішній час навіть бідні працівники мають вплив на власників підприємств через страйки або застосування професійних навичок.

По-друге, тепер всі мають право голосу і політичне представництво в уряді, що захищає їх інтереси. Наразі ідеї Маркса про непримириму класову боротьбу не мають сенсу через те, що бідні люди можуть брати участь у демократичному виборчому процесі і голосувати за тих, хто буде захищати їх інтереси. Самі принципи демократичного керування державою змушують уряд враховувати вимоги виборців, і як мінімум ставитись до них з повагою. Таким чином, в демократичному суспільстві всі класи та суспільні групи через право голосу мають політичну вагу, і переносити свій вплив з політичної площини у економічну.

Але класовий конфлікт полягає у самому ставленні до права власності і розподілу благ. Якщо капіталісти вважають право власності гарантом справедливих відносин і розбудови суспільства, то марксистські ідеологи вважають інститут права власності коренем усього злого у людині та джерелом всіх несправедливостей у суспільстві. Варто зазначити, що суспільна думка пересічного українця щодо економічних та майнових питань в ХХІ столітті мало відрізняється від позиції марксистських ідеологів часів Нібура. У свідомості пересічного українця відповідальність за добробут окремого громадянина лежить на урядові, і саме уряд звинувачують у тому, що одні люди бідніють, а інші багатіють. З цього випливає наступна теза про те, що всі власники великого капіталу заробляють тільки за допомогою уряду і тільки ті гроші, які крадуть у простих людей. Далі робиться закономірний висновок про те, що через несправедливий розподіл благ потрібно їх перерозподілити, забравши багатство у багатих на користь бідних. Ця суто соціалістична та ідеологічно ліва теза співзвучна до ідей робітничого класу, який за часів Нібура боровся проти капіталізму. Отже, ідея деолігархізації у вигляді націоналізації підприємств і статків олігархічних еліт потребує, щоб уряд привласнив та розподілив чуже майно. Ця ідея є суто марксистською: власність – це зло, від якого походить всяка нерівність.

Коли в сучасному інформаційному просторі з'являються тези про наступ неомарксизму на свободи громадян [6], то в першу чергу маються на увазі ідеї соціальної рівності та толерантності, що приходять з Заходу. Але важливо розуміти, що українське суспільство в спадок від СРСР отримало марксистське відношення до економіки та права власності, і

воно становить значну загрозу через спотворення економічних відносин та політичних відносин всередині країни. Попереду українське суспільство має два сценарії: або суспільний конфлікт між соціалістами та популістами, або масштабна зміна моделі суспільних відносин у країні, яка можлива тільки через еволюційні зміни у масовій свідомості українців.

Традиційний християнський погляд на право власності полягає у тому, що право власності необхідне, оскільки утримує людство від хаосу. Потреба у ньому виникла через гріхопадіння людини, і тому, для захисту від пожадливоростей і заздрощів інших, Бог запровадив право власності, яке охороняється Божими заповідями. Сергій Головін зазначає, що перші згадки про повагу до власності є у “Семи заповідях для дітей Ноя” [3, с. 16], ще до обрання ізраїльського народу та укладання заповіту з ним. Пізніше ставлення Бога щодо права володіти і управляти майном було підтверджене у Декалозі через заповіді “Не кради” і “Не жадай всього, що у ближнього твого” (див. Вихід 20:2-18).

Християнське вчення виходить з того, що у ідеальному суспільстві люди перебувають у настільки гармонійних відносинах, що поділ майна на “моє” і “твое” не має сенсу. Але гріховний егоїзм людей зруйнував можливість такого суспільства, і тому охорона права власності є запобіжником проти пожадливоростей. Нібур зазначає, що ранні християни розглядали володіння майном не як інструмент впливу чи влади, а як право захищатись від нестримних зазіхань інших [1, с. 91]. Як аргумент, він наводить позицію ранніх отців Церкви, таких як Хризостом та Василій Великий, які писали про моральні зобов'язання віруючих витратити своє майно на благо нужденних.

Сучасний погляд Католицької Церкви на власність і майно бере початок ще у працях Томи Аквінського. Він пише: “Людина має право придбати і розподіляти речі, і у цьому випадку, людині потрібно володіти майном. Крім того, це необхідно для людського життя, і на це є три причини. Перша – те, що людина докладает більше зусиль, щоб придбати своє, ніж загальне для багатьох або всіх, і тому, коли мова йдеться про суспільство, людина воліє ухилятися від роботи і залишати її іншим, як це буває там, де багато слуг. Друга – те, що людські справи звершуються більш впорядковано, коли кожна людина відповідає за конкретну річ, тоді як у випадку, коли всі турбуються за все одразу, справа приходить у занепад. Третя – те, що у найбільш миролюбному стані люди знаходяться тоді, коли кожен задовольняється тим, що має. І справді, сварки виникають частіше там, де речі не розділені між власниками” [7, пит. 66, р. 2].

Тома Аквінський не розглядав право власності як прояв чогось поганого, навпаки, він зазначає, що воно слугує загальному порядку, і тому не протирічить природному праву, а навпаки є його частиною. Пізніше, Папа Лев XIII, розвиваючи ідеї Томи Аквінського, пише в енцикліці “*Regum Novarum*” про право власності як про необхідність: “Тому людство справедливо, не звертаючи уваги на поодинокі інші думки, а вивчаючи уважно природу людини, знаходить в цім законі основу для розподілу добра, і визнаючи, що приватна власність в найвищій мірі узгоджується з природою людини і для мирного співжиття людей, її урочисто визнають упродовж практики багатьох століть” [4]. У цьому визнанні власності Лев XIII виступає співзвучно з ліберальними капіталістами проти соціалізму.

Але слід зазначити, що на відміну від ліберальних філософів XVIII ст., що розглядали економіку окремо від політики та моралі, Католицька церква завжди підпорядковувала економічні відносини моральним авторитетам і політичному устрою.

Після Реформації та поширення протестантської етики набуло популярності вчення Жана Кальвіна. Позиція кальвінізму, з огляду на властивий йому детермінізм, полягала у наступному: якщо власність як явище існує, то це беззаперечно є проявом Божої волі. Але люди повинні бути не стільки володарями майна, скільки розпорядниками, тому що все у світі створене Богом. Детермінізм кальвіністів мав і зворотний бік, що проявлявся у лицемірстві по відношенню до благодійності. Якщо люди заходили надто далеко у міркуваннях над Божим передвизначенням, то вони вважали, що Бог створив багатих багатими, а бідних – бідними, і у цьому полягав Його план. Тому пожертви бідним є порушенням Божого плану, і бідним потрібно смиренно сприймати свою долю, а не жалітись на нерівність і соціальну несправедливість. Саме такі ідеї були передумовами для зародження колективізму і заперечення власності. Відмову від приватної власності сповідували, зокрема, такі радикальні течії Реформації, як анабаптисти в Європі та дїгери у Британії.

Джерард Вінстенлі, один з ватажків руху дїгерів, ще у XVII столітті проголошував ідеї, подібні до вчення Маркса: “Земля створена Богом, щоб бути загальним джерелом багатств для забезпечення існування всього людства. Але цей стан загального володіння був зруйнований, коли наші пращури із зброєю в руках вбивали своїх сородичів, а потім плюндрували і розкрадали їхні землі” [2]. Далі він зазначає, що розподіл власності на “моє” і “твоє” приніс страждання всім людям, і що жодна людина не є багатюю від природи, а є багатюю тоді, коли привласнює собі результати праці інших. Таким чином, Реформація принесла суперечку у поглядах на право власності, багатство і майно. Вчення кальвіністів і вчення радикальних течій Реформації розпочало суперечку ідей, що і досі не вщухає у суспільстві. Так, ідеї кальвінізму втілились у ідеологію середнього класу, а ідеї дїгерів з іншими радикальними течіями зараз популярні серед незаможних.

Нїбур пояснює, що недолїки капіталізму криються у двох помилках буржуазної концепції власності. По-перше, ця концепція робить власність занадто індивідуалістичною, як результат загального перебільшення ролі особистих свобод у індивідуалізмі. По-друге, вважається що вплив, який людина отримує через право власності, є в загальному вигляді впорядкованим і маючим захисну функцію, щоб запобігти іншим отримати перевагу над власником. Побачити згубність цих двох помилок можна і в сучасному українському суспільстві. Щодо надмірного індивідуалізму, мова йде про те, що не може бути власника у речей загального користування. Ті речі або установи, якими люди користуються спільно, повинні утримуватись громадами як спільні чи комунальні. Приватизація лікувальних закладів, шкіл, автомобільних доріг, призведе до того, що користування цими закладами стане дорогим, і це посилить нерівність у суспільстві. Бідні стануть біднішими, не матимуть доступу до якісного обслуговування і напруження між бідними та багатими тільки зросте, на користь прибічників соціалізму та колективізму.

Крім того, Нїбур пояснює, що ідея приватної власності, що була

розроблена в комерційному суспільстві, не функціонує належним чином в індустріальну епоху. Джон Лок, як представник комерційного суспільства, обґрунтовує власність як розширення влади людини, через майно, здібності та навички: “Хоча земля і всі нижчі істоти належать усім людям разом, все ж кожна людина має певну власність у своїй власній особі. І на це ніхто, окрім неї, не має жодних прав. Ми можемо сказати, що труд її тіла і праця її рук належать саме їй” [5, с. 145]. Нібур зазначає, що це твердження справедливе для аграрного суспільства, і навіть у часи Лока людині на складному виробництві важко було вважати працю своїх рук своєю власністю [1, с. 101].

У індустріальному суспільстві праця відокремлена від власності людини і перенесена у категорію “послуг” замість “власності”: найманий працівник вже не продає роботодавцю “працю його рук”. Він продає свій час, у який вся виконана робота, вся виготовлена продукція фактично належить власнику підприємства. Це приводить з одного боку до знеособлення окремого працівника і знецінення його, як особистості. З іншого боку, працівники не відчують причетності до загального процесу виробництва, не бачать і не відчують кінцевого результату своєї роботи. Далі виникає протиставлення робітничого колективу до керівництва підприємства, видима несправедливість розподілу здобутків, і як наслідок, класова сегрегація. Саме на цих недоліках виробництва будують свою риторику соціалісти та марксистичні, але слід зазначити, що проблема виникла саме через вивільнення власності від соціальних функцій у ринковій капіталістичній економіці. Марксистичні лише скористались нагодою, щоб перетворити очікування соціальної справедливості робітничого класу у свій політичний капітал.

Детальний розгляд економічних позицій лібералів та марксистів демонструє перебування обох позицій у однаковій ілюзії, притаманній “дітям світла” з етичної концепції Нібура. Жодна з позицій не бере до уваги можливість використання власності як форми сили для забезпечення приватного інтересу проти загального блага. Ліберали роблять цю помилку з огляду на приватну власність, а марксистичні – з огляду на колективну власність. Марксистичні вважають, що для повернення у стан загальної рівності і гармонії потрібно відмовитись від приватної власності на користь суспільної. Звісно, ніхто не відмовлятиметься від свого майна добровільно, тому вони “уявляють ідеальну суспільну рівновагу по той бік революції” [1, с. 110]. У цьому і полягає головна різниця між марксистичні та капіталістами: капіталісти замість світової революції намагаються дійти суспільної гармонії еволюційним шляхом, поступово змінюючи суспільство.

Демократичне суспільство, яке побудувало розвинену систему стримувань і противаг у політичному процесі, повинне також звернути увагу на необхідність обмежень економічної влади. Через те, що у суспільстві впливи суспільної, політичної та економічної сфер проникають одна в одну, можна побудувати асиметричні запобіжники, які б боролись із зловживаннями власників великих корпорацій. Ці зловживання можуть включати неконкурентну боротьбу, непомірний політичний вплив, посилення несправедливості тощо. Учасники ринку самі по собі не схильні до уніфікації стандартів, технічних процесів, але це потрібно для блага суспільства, щоб уникати непотрібної та неконструктивної конкуренції.

Нібур навіть порівнює боротьбу виробників проти загальних стандартів з луддитами [1, с. 114].

Питання суспільно-економічного балансу не можна вирішити раз і назавжди. Це динамічний процес, котрий потребує постійних корекцій з боку модераторів, таких як антимонопольні комітети, наглядові та громадські ради тощо. Нібур розрізняє три типи власності: для захисту та забезпечення прав особистості, для прибутку та отримання переваг над іншими, і для виконання суспільно важливих функцій [1, с. 115].

Прикладом власності для захисту від зазіхань інших людей, або від природи є особисте майно, житло, інструменти, одяг тощо. Такою ж власністю можна вважати малий бізнес або сімейне фермерське господарство, де власник працює сам і заробляє на життя. Такі форми власності не становлять загрози для суспільства і не потребують контролю чи нагляду.

Прикладом власності для прибутку чи домінування є середній та великий бізнес, який утворює суспільства всередині себе, впливає на громади та має політичний вплив на різних суспільних рівнях. Діяльність таких підприємств сильно впливає на суспільство, і важливо, щоб у своєму розвитку власники дбали не тільки про прибутки, але і про загальне благо, враховуючи інтереси місцевих громад, працівників, країни тощо.

Власність для виконання суспільно важливих функцій повинна в першу чергу слугувати суспільству, особливо громаді, яка її утримує. Це є проявом соціальної солідарності та відповідальності за окремих людей та суспільство. Такі підприємства не повинні знаходитись у приватних руках, не повинні за основну мету ставити прибутки, але повинні виконувати покладені на них функції. Тоді така соціальна власність буде зміцнювати суспільство, і її вплив буде конструктивним і слугувати заради загального блага.

**Висновки та перспективи дослідження.** У дослідженні було розглянуто позицію щодо власності з точки зору християнської етики та вчення Католицької церкви та протестантизму у історичній перспективі. Підкреслено, що у демократичному суспільстві конфлікт між капіталістами і соціалістами полягає у визначенні повноважень урядів. Зазначено, що ранньохристиянська теологія вважала право власності Божим принципом, який був створений через гріхопадіння для захисту від зазіхань інших. Продемонстровано розвиток католицької позиції щодо власності від Томи Аквінського до концепції соціального вчення Церкви у ХХ столітті. Виявлено, що протестантська позиція сформувалась після Реформації у двох напрямках: детерміністичному та радикальному. Доведено, що ідеї колективізму, які висловлювали радикальні представники Реформації, тотожні до ідей марксистів. Виявлено, що критика Нібуrom капіталістичного ладу полягає у перебільшенні ролі індивідуалізму в економічних відносинах, і в ідеалізації економічного впливу як маючого лише захисну функцію. Виявлено справедливості критики соціалістами економічних засобів як інструментів утиску. Продемонстровано механізм економічного утиску у сучасному суспільстві. Доведено необхідність використання соціальних та політичних запобіжників в економіці, які ґрунтуються на моралі та захисті суспільства.

Перспективи дослідження полягають у розробці моральних концепцій соціально-економічних відносин, які дозволять уникати

некерованого економічного впливу на суспільство, а також у виявленні шляхів діалогу та порозуміння між бідними та багатими на моральному фундаменті.

#### Список використаних джерел:

1. Niebuhr, R 2011. 'The Children of Light and the Children of Darkness: a vindication of democracy and a critique of its traditional defense', Chicago : *The University of Chicago Press*.
2. Winstanley, G 1649. 'A Declaration from the Poor Oppressed People of England', Available at : <<http://www.bilderberg.org/land/poor.htm>> [Accessed 07 May 2020].
3. Головин, С 2015. 'Библия и политика', Киев: *Книгоноша*, 144 с.
4. Лев XIII, 1891. 'Rerum Novarum "Нові речі" – Енцикліка Папи Лева XIII', Доступно : <[https://dc.lviv.ua/nauka\\_cerkvy/dokumenty/2391-rerum-novarum-nov-rech-enciklka-papi-leva-h.html](https://dc.lviv.ua/nauka_cerkvy/dokumenty/2391-rerum-novarum-nov-rech-enciklka-papi-leva-h.html)> [Дата звернення 7 Травень 2020].
5. Лок, Д 2001. 'Два трактати про врядування', Київ : *Основи*, 265 с.
6. Турчинов, О 2018. 'Неомарксизм або подорож у безодню'. Доступно : <<https://turchynov.com/news/details/neomarksizm-abo-podorozh-u-bezodnyu>> [Дата звернення 7 Травень 2020].
7. Фома Аквинский, 2013. 'Сумма теологи. Часть II-II. Вопросы 47-122', Перевод с латинского С. Еремеев, Киев : *Ника-Центр*, 832 с. Доступно : <[https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/summa-teologii-tom-8/20\\_2](https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/summa-teologii-tom-8/20_2)> [Дата звернення 7 Травень 2020].

#### References:

1. Niebuhr, R 2011. 'The Children of Light and the Children of Darkness: a vindication of democracy and a critique of its traditional defense', Chicago : *The University of Chicago Press*.
2. Winstanley, G 1649. 'A Declaration from the Poor Oppressed People of England', Available at : <<http://www.bilderberg.org/land/poor.htm>> [Accessed 07 May 2020].
3. Golovin, S 2015. 'Bibliya i politika (Bible and politics)', Kiev: *Knigonosha*, 144 s.
4. Lev XIII, 1891. 'Rerum Novarum "Novi rechi" – Ency`klika Papy` Leva XIII (Rerum Novarum – Encyclical letter of Pope Leo XIII)'. Dostupno : <[https://dc.lviv.ua/nauka\\_cerkvy/dokumenty/2391-rerum-novarum-nov-rech-enciklka-papi-leva-h.html](https://dc.lviv.ua/nauka_cerkvy/dokumenty/2391-rerum-novarum-nov-rech-enciklka-papi-leva-h.html)> [Data zvernennya 7 Traven 2020].
5. Lok, D 2001. 'Dva traktaty pro vryaduvannya (Two treatises of government)', Ky`yiv : *Osnovy`*, 265 s.
6. Turchy`nov, O 2018. 'Neomarksy`zm abo podorozh u bezodnyu (Neomaxism or journey into abyss)'. Dostupno : <<https://turchynov.com/news/details/neomarksizm-abo-podorozh-u-bezodnyu>> [Data zvernennya 7 Traven 2020].
7. Foma Akvinskij, 2013. 'Summa teologii. Chast` II-II. Voprosy 47-122 (Summa Theologica, Part II-II)', Perevod s latinskogo S. Eremeev? Kiev : *Nika-Centr*. Dostupno : <[https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/summa-teologii-tom-8/20\\_2](https://azbyka.ru/otechnik/konfessii/summa-teologii-tom-8/20_2)> [Data zvernennya 7 Traven 2020].

DOI 10.33930/ed.2019.5007.23(5)-9

УДК 261

**ПОНЯТТЯ КЕНОСИСА В БОГОСЛОВСЬКІЙ ДУМЦІ  
В. М. ЛОССЬКОГО І ПРОТОІЄРЕЯ СЕРГІЯ БУЛГАКОВА:  
ПОРІВНЯЛЬНИЙ КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

*THE CONCEPT OF KENOSIS IN THEOLOGICAL THOUGHT OF  
V. N. LOSSKY AND ARCHPRIEST SERGII BULGAKOV:  
A COMPARATIVE CRITICAL ANALYSIS*

**Е. А. Саблон Лейва**

**Актуальність теми дослідження.** Тема кеносиса досягла особливого розвитку в російській православній думці ХХ століття багато в чому завдяки науковим розвідкам В.М.Лосського і протоієрея Сергія Булгакова. Дискусія навколо кеносиса між цими двома вченими має важливе значення для сучасного богословського дискурсу, особливо для догматичного богослов'я.

**Постановка проблеми.** Погляди В. М. Лосського й протоієрея Сергія Булгакова на поняття “кеносис” потребують перепрочитання і переосмислення в діалогічному ключі. Такий підхід дозволить побачити переваги й недоліки цих поглядів і оцінити їхній творчий потенціал.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Заявлена проблематика тією чи іншою мірою висвітлювалася в працях таких дослідників, як: Б. Галлахер, Р. Вільямс, ієромонах Микола (Сахаров), А. Папаніколау, М. Себо, П. Гаврилюк та ін.

**Постановка завдання.** Критично проаналізувати і порівняти поняття “кеносис” в інтерпретації В. М. Лосського і Сергія Булгакова.

**Виклад основного матеріалу.** Встановлено, що розбіжності між поглядами В. М. Лосського й протоієрея Сергія Булгакова на поняття “кеносис” пояснюються тим, що ці мислителі будували своє вчення на різних методологічних підставах,

**Urgency of the research.** The concept of kenosis underwent especial development in 20th-century Russian Orthodox thought, largely due to the scholarly research conducted by V. N. Lossky and archpriest Sergii Bulgakov. The discussion over kenosis between the two scholars is crucial to current theological discourse, especially dogmatic theology.

**Target setting.** The views of V. N. Lossky and archpriest Sergii Bulgakov on the concept of “kenosis” are in need of a fresh reading and rethinking, in a dialogical mode. Such an approach will allow us to see the advantages and disadvantages of these views and assess their creative potential.

**Actual scientific researches and issues analysis.** This topic, in varying degrees, was covered in the works of such researchers as: B. Gallagher, R. Williams, Hieromonk Nikolay (Sakharov), A. Papanicolaou, M. Sebo, P. Gavrilyk and others.

**The research objective.** To critically analyze and compare V. N. Lossky's and Fr. Sergii Bulgakov's interpretations of the concept of “kenosis”.

**The statement of basic materials.** It has been found that the discrepancies between V. N. Lossky's and archpriest Sergii Bulgakov's views on kenosis are explained by the fact that these thinkers built their teachings on different methodological foundations, using different sources and tools.

користаючись при цьому різними джерелами й інструментарієм.

Для Лосського кеносис мав темпоральний характер і був обмежений христологічним виміром, у той час як для Булгакова кеносис значив споконвічну внутріпроїчну метафізичну реальність, що виявилася набагато раніше й у набагато більших масштабах. Якщо Булгаков наполягав на тому, що Боговтілення було детерміновано онтологічною необхідністю (онтологічний альтруїзм), то Лосський дотримувався думки, що воно було викликано необхідністю вирішити людську проблему гріха й стало можливим виключно завдяки вільному акту Божественного волевиявлення.

**Висновки.** У результаті цього дослідження були зроблені такі висновки: по-перше, Лосський мав намір концептуалізувати кеносис у єдності й співзвуччі зі святоотцовською традицією, у той час як Булгаков запропонував свій спекулятивний погляд на кеносис, який не мав під собою міцної богословської основи. По-друге, розуміння кеносиса Лосським має більш сильну ексегетичну підтримку, ніж розуміння Булгакова.

**Ключові слова:** В. М. Лосський, протоієрей Сергій Булгаков, кеносис, Трійця, Боговтілення.

*For Lossky, kenosis was temporal in nature and was limited to the christological dimension, while for Bulgakov kenosis meant an eternal intrathroic metaphysical reality that manifested itself much earlier and on a much larger scale. If Bulgakov insisted that the Incarnation was determined by ontological necessity (ontological altruism), then Lossky, by contrast, was of the opinion that it was caused by the need to solve the human problem of sin and became possible only due to the free act of the Divine will.*

**Conclusions.** *The following conclusions were drawn from the given study: firstly, Lossky intended to conceptualize kenosis in unity and in harmony with the patristic tradition; Bulgakov, on the other hand, advanced his speculative view of kenosis, one that lacks any solid theological basis. Secondly, Lossky's understanding of kenosis has stronger exegetical support than that of Bulgakov's.*

**Keywords:** *V. N. Lossky, archpriest Sergii Bulgakov, kenosis, the Trinity, God's incarnation.*

**Актуальність теми дослідження.** Проблема кеносиса хвилювала багато яких видатних російських мислителів ХХ століття, що її неодноразово розглядали і досліджували. Серед них особливих результатів у її осмисленні досягли В. М. Лосський і протоієрей Сергій Булгаков. Дискусія навколо цього богословського поняття, яка вибухнула між цими найяскравішими православними богословами, має принципове філософсько-богословське значення, оскільки її імплікації істотно впливають і навіть визначають розуміння цілої низки християнських учень (доктрин), таких як: христологія, тріадологія, власне теологія, створення світу (космогонія), сотеріологія та ін.

**Постановка проблеми.** Погляди В. М. Лосського й протоієрея Сергія Булгакова на поняття “кеносис” вимагають перепрочитання й переосмислення у світлі сучасних богословської та біблійної наук. Крім того, якщо інші питання їхнього богослов'я вже одержали наукове висвітлення (наприклад, лосськовська антропологія й булгаковська софіологія), то питання кеносиса залишається все ще недостатньо

дослідженням, особливо в діалогічному (порівняльно-зіставному) ключі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Заявлена проблематика тією чи іншою мірою висвітлювалася в працях таких учених, як: Б. Галлахер, Р. Вільямс, ієромонах Микола (Сахаров), А. Папаніколау, М. Себо, П. Гаврилук та ін.

**Постановка завдання.** Метою статті є критичний аналіз ідеї кеносиса в богослов'ї В. М. Лосського й протоієрея Сергія Булгакова та зіставлення їхніх підходів до цього питання.

**Виклад основного матеріалу.** У запропонованій статті йтиметься про поняття кеносиса в богословській думці Володимира Миколайовича Лосського (1903–1958) і протоієрея Сергія Булгакова (1871–1944) – видатних православних богословів ХХ століття, методологічні й концептуальні підходи яких абсолютно відрізнялися один від одного. Саме їхні богословські методології визначили формування їхніх поглядів, включаючи погляди на кеносис. Якщо В. М. Лосський мав намір розбудувувати (хоч це й не завжди йому вдавалося) своє вчення у співзвуччі зі святоотецькою спадщиною, то о. Сергій Булгаков не вважав себе заручником класичних методів православного богословствування й, як наслідок, розбудовував своє вчення далеко за межами, якщо використовувати мову Пауля Тілліха, “теологічного кола” православної традиції. У результаті погляди першого на поняття “кеносис” більш відповідали вченню історичного християнства, тоді як останній опирався у своїх дослідженнях цього поняття на спекулятивні й експериментальні ідеї й концепції, що виходили за рамки, якщо не суперечні, східнохристиянського дискурсу.

Перш ніж безпосередньо розпочати виклад нашого предмета, уявляється необхідним зробити короткий вступ в історію богословської концептуалізації ідеї кеносиса, що, у свою чергу, проллє світло на особливості підходів богословів, які цікавлять нас, і дозволить оцінити їхній внесок у розвиток дискусії навколо кеносиса.

Насамперед слід помітити, що богословський термін “кеносис” є транслітерацією давньогрецького слова “*kenosis*” (букв. *спустошення, виснаження*), яке, у свою чергу, походить від дієслова “*ekenosen*” (словникова форма якого “*kenoo*”) і яке апостол Павло вживає в Посланні до Филип'ян 2:7. Хоч цей термін з христологічним підтекстом зустрічається тільки в цьому посланні, він “позначає проблему, яка є фундаментальною для всього Нового Завіту” [3, р. 261]. Цей пасаж свідчить про одну з найбільших таємниць, або, виражаючись мовою Лосського, одну з богословських антиномій, а саме: про сполучуваність двох природ і воль, божественного й людського начал в особистості Ісуса Христа; сполучуваність безмежного й граничного, нетварного і тварного, безкінцевого й кінцевого.

Однак, незважаючи на те що загальна ідея вищенаведеного біблійного тексту, який найімовірніше є ранньохристиянським гімном, ясна, у ньому умовчується, що саме містить у собі словосполучення “*heauton ekenosen*”. Інакше кажучи, новозавітний автор не уточнює, у чому саме полягало самоспустошення Ісуса Христа, від чого, якщо так можна сказати, Він спустошив Себе, або що Він утратив. Цей екзегетичний нюанс відкриває широке поле для інтерпретацій цього словосполучення. Багато богословських спроб дати відповідь на це питання, з погляду деяких

бібліїстів, є не більш і не менш, ніж спекуляціями, що виходять за межі тлумачення священного тексту.

Історія кенотичної думки сягає корінням у період христологічних суперечок. Однак по закінченні цього періоду багато століть тема кеносиса залишалася в якомусь забутті. Інтерес до цієї теми був знову відроджений, а ступінь його концептуалізації звели на новий, більш високий рівень німецькі (1860–1880) і британські (1890–1910) богослови на рубежі XIX–XX століть, які ще більш проблематизували її, порушивши цілу низку невіршених питань [4, с. 572]. Багато в чому завдяки їхній науковій праці термін “кеносис” почав використовуватися в християнському богослов’ї поза христологічного і сотеріологічного контекстів. Більш конкретно, він почав набувати онтологічного і позачасового характеру, що трансцендує земну місію Логосу й у певних контекстах означає внутрітроїчні стосунки, а в деяких – навіть стосунки між Трійцею й світом.

Трохи пізніше ці ідеї сприйняли й докладно розвинули російські православні богослови Михайло Михайлович Тарєєв і о. Сергій Булгаков та католицький учений Ганс Урс фон Бальтазар, що уявляли собі породження Сина Отцем як “кенотичні відносини, що лежать в основі Божого створення й підтримки всесвіту. Бог “спустошує” або обмежує божественне “я”, щоб дозволити всесвіту з’явитися й людям жити життям свободи” [3, р. 262].

Складність дискусії навколо кеносиса обумовлена тим, що в ідею “самоприниження”, або, якщо бути більш точними, “самоспустошення” [1, р. 539], різні богословські традиції й школи вкладали різні змісти. Існує безліч різновидів і модифікацій кенотичної теології, які призначені дати пояснення стародавній християнській таємниці.

Існуючі кенотичні теології відрізняються одна від однієї по таких питаннях: 1) від чого Христос спустошив Себе, або, краще сказати, у чому полягала суть Його самоспустошення; 2) який ступінь цього спустошення; 3) який вплив це спустошення справило на божественність Христа [3, р. 261]. Крім того, протягом історії богословської думки існували серйозні суперечки стосовно того, до чого належить сам цей термін: до втілення, хресної смерті або споконвічного внутрітроїчного рішення про втілення Другої Іпостасі.

Для багатьох російських богословів XX століття поняття кеносиса стало центральним і визначальним для їхніх богословських розвідок. Як зауважує ієромонах Микола (Сахаров), “[к]енотизм був спільною особливістю російського християнства того часу” [9, с. 58]. Надія Данилівна Городецька у своїй праці “The Humiliated Christ in Modern Russian Thought” у свою чергу не без частки перебільшення стверджувала, що кенотичний Христос “перебував в основі мислення кожної російської людини” [2, р. XI; цит. за: 9, с. 58].

Далі ми зосередимо нашу увагу на розумінні Лоським і Булгаковим кеносиса. Мабуть, слід почати з того, що вчення Лоського про кеносис великою мірою розбудовувалося й було виражено в діалозі з булгаковським ученням. Конфлікт з Булгаковим послужив свого роду імпульсом до того, що Лоський виразив деякі ідеї, що суттєво відрізняються від булгаковського софіологічного кенотизма, який виходить далеко за межі значення навантаження пасажу Филип’янам 2:5-9. Щоб зрозуміти ясніше, що має на увазі Лоський під поняттям

кеносиса, слід розглянути його розуміння в контрасті з розумінням Булгакова. Для цього нам слід звернутися до їхньої дискусії про Святу Софію, в контексті якої й зачіпається проблема кеносиса. Поряд із цим ми також будемо звертатися й до інших праць цих авторів, які тією чи іншою мірою висвітлюють це питання.

У першу чергу слід звернути увагу на те, як Лосський визначав термін “кеносис”: “Незбагнений для розуму парадокс: без зміни Своєї Божественної природи, яку ніщо не може применшити, Слово повністю приймає на Себе наш стан, аж до прийняття самої смерті. Цю таємницю, цей весь переважаючий прояв любові, можна сприймати тільки в термінах особистого життя: Індивідуальність Сина долає межі між трансцендентним і іманентним і вступає в людську історію. Становлення це не вміщається в категорії Божественної природи, незмінної і вічної, але такої, що не ототожнюється з Іпостасями; саме завдяки цьому Христос стає людиною, тому інші Особи Пресвятої Трійці не страждають і не розпинаються, і саме тому слід говорити про власне домобудівництво Сина” [7, с. 521–522].

Як можна зауважити з вищенаведеної цитати, властиво як з інших текстів Лосського, у його системі координат кеносис обмежений христологічним виміром, на відміну від досить складної й до певного ступеня спекулятивної теорії Булгакова, в якій кеносис охоплює всю світобудову, вічність і становить собою як причину, так і кінцеву мету (*telos*) усього суцього.

На думку Булгакова, як буде видно далі, поняття кеносиса зовсім не обумовлене необхідністю у спокуті. При цьому він виходить із тексту Першого послання Петра 1:19-20. Булгаков намагається обґрунтувати свою концепцію за допомогою фрази: “...Ягнати, що призначений був іще перед закладами світу...” (Біблія в перекладі Івана Огієнка), яка, у його розумінні, може вказувати на споконвічне рішення Бога, прийняте ще до творіння й, як наслідок, до гріхопадіння. По суті, булгаковський кенотизм сягає корінням у тріадологію й торкається творчих діянь Бога, включаючи створення і спокуту, а також є спробою пояснити стосунки між Богом і Його творінням. Таким чином, у Булгакова виявляється кілька рівнів кеносиса. Умовно їх можна звести до двох і виразити як стосунки і взаємодію всередині Пресвятої Трійці та стосунки і взаємодію між Пресвятою Трійцею й тварним світом.

Щодо першого рівня Булгаков написав таке: “Синівство є вже передвічний кенозис <...> Любов Сина є жертвна покора, яка самовідхиляється, Агнця Божого, що призначений був “іще перед закладами світу” (1 Петр. 1:20). І якщо Отець прагне мати Себе поза Собою, у Синові, то й Син не прагне мати Себе для Себе, жертвувати особисту Свою самість Отцеві, і, будучи Словом, Він Сам для Себе як би німіє, роблячи Себе Словом Отцевим, – будучи багатий, злидніє, жертвовно вмовкає в лоні Отця. Жертва любові Отчої – самозречення, самоспущення в народженні Сина; жертва любові Сина – самовиснаження в породженності від Отця, у прийнятті народження як породженності; те й інше є не тільки передвічний факт, але й акт для обох сторін” [5, с. 122]. Цей невеликий фрагмент усього лише частково відкриває одну з граней складної і великої булгаковської конструкції внутрітрійчного кеносиса.

Що ж стосується кеносиса відносно творіння, то Булгаков пише, що “кеносис у Св. Трійці суцього Бога у творінні означає самоприменшення Бога в абсолютності Своєї. Абсолютний, ні з чим не співвідносний, окрім Себе Бог, стає абсолютним-співвідносним” [6, с. 253]. Більше того, російський богослов був переконаний, що “створення неба й землі, як акт любові Божої, що виливається за межі власного божественного життя у світ”, було необхідним і навіть неминучим актом [5, с. 150].

У софіологічній полеміці з Булгаковим Лосський виражає свою незгоду з богослов'ям кеносиса свого опонента. Якщо говорити більш конкретно, то воно виражалось стосовно таких аспектів булгаковського кенотизма: по-перше, Лосський уважав, що кенотичне вчення Булгакова абсолютно відрізнялося й навіть суперечило вченню Отців церкви, зокрема вченням Іринія Ліонського, Афанасія Великого, Григорія Великого, Василя Великого, Григорія Богослова, Іоанна Златоуста, блаж. Августина та ін., які пов'язували Боговтілення з гріхопадінням. Лосський засуджував Булгакова за те, що останній упадав у детермінізм, що межує з одним із протестантських розумінь передвизначення, у своєму вченні про те, що Логосу необхідно було втілитися, навіть якби не сталося гріхопадіння. Інакше кажучи, “Боговтілення мусило б статися неминуче, навіть якби людина не пала” [8, с. 61]. Більше того, Лосський погоджується з митрополитом Московським Сергієм (Страгородським), який доходить висновку, що, “[з]а Булгаковим, олюднення Сина Божого не тільки не випадковість у плані світобудови, але, навпаки, заради втілення Бог і створив світ” [8, с. 60].

Свою відповідь на це розуміння кеносиса Лосський формулює так: “Якщо Боговтілення є мета світу, а не засіб його спасіння від гріха, то одне з двох: або світ необхідний Богові, тобто Бог є істота, яка залежна від чогось, поза Собою, або ж створення світу було якщо не “Божественною катастрофою”, то, у будь-якому разі, актом, що дало буття чомусь недосконалому, світу, що містив у собі не тільки можливість, яка корениться у свободі, що й зживає в тій самій свободі, але й реальність зла...” [8, с. 61].

По-друге, Лосський не міг прийняти ідею про “неминучу необхідність”. У своїй твердій критиці він виступив проти такого булгаковського поняття як “метафізичної Голгофи”, згідно з яким кеносис Боговтілення – це акт метафізичний, який мав “лише наслідком Голгофу історичну, зробивши її й можливою, і дійсною” [5, с. 260]. Інакше кажучи, історичні події, пов'язані з Голгофою, були визначені й не могли не відбутися.

Наслідком такого ходу думки, як уважав Лосський, було відкидання Булгаковим не тільки вільної волі людини, але й вільної волі Бога. Як пише Вільямс, у такому разі “[я]к вільне Божественне сходження, так і вільний відгук людини Христу виключені” [10, с. 63–64]. Суть критики Лосського відносно цього аспекту полягала в тому, що Булгаков бачив втілення Логосу, визначене не сотеріологічними цілями, але внутрітровою необхідністю [10, с. 64]. У результаті булгаковська концепція “виключає визнання вільного характеру жертви з боку Бога для спасіння людства” [там само] і, як наслідок, виносить за дужки, якщо не елімінує, поняття “благодать” як таке.

У праці “Догматичне богослов'я” Лосський виражає своє ставлення

до акту творіння так: “Творіння – це вільний акт, дарчий акт Бога. Для Божественної істоти він не обумовлений ніякою “внутрішньою необхідністю”. Навіть ті моральні мотиви, якими іноді намагаються обґрунтувати творіння, позбавлені змісту і смаку. Бог-Трійця є повнота любові. Щоб вилити Свою любов, Він не має потреби в “іншому”, бо інший – уже в Ньому, у взаємопроникненні Іпостасей. Бог тому Творець, що побажав ним бути. Ім’я “Творець” вторинне відносно трьох імен Трійці” [7, с. 480]. Виходячи з цих суджень, можна зробити висновок, що Лосський не бачив ніякої необхідності в тому, щоби Богу ставати Творцем за межами Його власного суверенного бажання. Він міг би залишатися Богом, ніколи при цьому не стаючи Творцем. Інакше кажучи, Бог став Творцем лише тільки тому, що Сам захотів ним стати. Кеносис у Лосського зовсім не визначальна категорія в цьому питанні.

Отже, підіб’ємо підсумки й зробимо деякі оцінки поглядів Лосського й Булгакова. Основні питання, по яких вони мали різні думки щодо кеносиса, можна тезисно сформулювати в такий спосіб:

1) У розумінні Лосського кеносис мав виключно христологічне й сотеріологічне значення. Його концепція, на відміну від булгаковської концепції, не містить у собі самоприниження, поряд з Логосом, інших Іпостасей Трійці й створення світу. Кеносис для Лосського – це не що інше як “прийняття на Себе всіх умов людського існування, абсолютне підкорення волі Отця” [7, с. 539].

2) Якщо Лосський дотримувався думки, що Боговтілення було викликано необхідністю вирішити проблему гріха, то Булгаков уважав, що воно було детерміновано онтологічною необхідністю.

3) Лосський, на відміну від Булгакова, стверджував, що кеносис, як і створення світу, є вільним актом Триєдиного Бога. На думку Лосського, творіння для Бога – це вибір, а не необхідність.

**Висновки.** Оцінюючи погляди Лосського в діалозі з поглядами Булгакова, можна дійти висновку: кенотичне богослов’я першого значною мірою узгоджується з ученням Отців церкви, що досить легко довести.

Воно також багато в чому узгоджується з досягненнями сучасної біблістики, чому є численні підтвердження. Лосський інтерпретував кеносис у рамках біблійного тексту (Флп. 2:5-9). І хоч не можна сказати, що він зовсім уникає спекулятивних міркувань у своїх поглядах на кеносис, йому вдається уникнути багатьох проблем, з якими доводиться зустрічатися булгаковському кенотизму. Що ж стосується булгаковських поглядів, то ключова проблема цього російського богослова полягає зовсім не в надмірній богословській витонченості й авангардизмі, але скоріше в тому, що він розробив свою концепцію у відриві від загального потоку досвіду й пам’яті Церкви, намагаючись при цьому обґрунтувати її за допомогою теологумен і неоднозначних біблійних доказів.

Хоч цілком можливо, що Лосський міг бути недостатньо обізнаним і, як наслідок, не достатньо точно уявив позицію свого опонента (сам Булгаков скаржився на те, що його критики недостатньо добре ознайомилися з його працями і тому доходили не зовсім точних і вірних суджень щодо його вчення), його особиста інтерпретація терміна “кеносис” не потерпає від цієї втрати.

Список використаних джерел:

1. Bauer, W, Danker, FW, Arndt WF & Gingrich FW 2000. 'A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature', *University of Chicago Press*, Chicago.
2. Gorodetzky, N 1938. 'The Humiliated Christ in Modern Russian Thought', *SPCK*, London.
3. Law, DR 2011. 'Kenotic Theology', in *The Cambridge Dictionary of Christian Theology*, eds IA McFarland, DAS Fergusson, K Kilby & IR Torrance, *Cambridge University Press*, Cambridge, pp. 261-262.
4. Smith, SM 2003. 'Кенозис, кенотическая теология', в *Теологический энциклопедический словарь*, ред. У Элвелл, пер. ВВ Рынкевич, Духовное возрождение, Москва, с. 571-573.
5. Булгаков, С 1933. 'Агнец Божий. О Богочеловечестве', ч. 1, *YMCA-Press*, Paris.
6. Булгаков, С 1936. 'Утешитель. О Богочеловечестве', ч. 1, *YMCA-Press*, Таллинн.
7. Лосский, В 2006. 'Догматическое богословие', в *Боговидение*, пер. ВА Решикова, сост. и вступ. сл. АС Филоненко, *АСТ*, Москва, с. 455-550.
8. Лосский, В 2006. 'Спор о Софии', в *Боговидение*, пер. ВА Решикова, сост. и вступ. сл. АС Филоненко, *АСТ*, Москва, с. 11-108.
9. Сахаров, Н 2012. 'Понятие кеносиса в богословской мысли архимандрита Софрония (Сахарова)', *Церковь и время. Научно-богословский и церковно-общественный журнал*, № 58 (1), с. 53-82.
10. Уильямс, Р 2009. 'Богословие В. Н. Лосского: изложение и критика', *Дух і літера*, Киев.

#### References:

1. Bauer, W, Danker, FW, Arndt WF & Gingrich FW 2000. 'A Greek-English Lexicon of the New Testament and Other Early Christian Literature', *University of Chicago Press*, Chicago.
2. Gorodetzky, N 1938. 'The Humiliated Christ in Modern Russian Thought', *SPCK*, London.
3. Law, DR 2011. 'Kenotic Theology', in *The Cambridge Dictionary of Christian Theology*, eds IA McFarland, DAS Fergusson, K Kilby & IR Torrance, *Cambridge University Press*, Cambridge, pp. 261-262.
4. Smith, SM 2003. 'Kenosis, kenoticheskaya teologiya (Kenosis, kenotic theology)', в *Teologicheskij enciklopedicheskij slovar*, red. U Ellvel, per. VV Rynkevich, *Duhovnoe vrozozhdenie*, Moskva, s. 571-573.
5. Bulgakov, S 1933. 'Agnez Bozhij. O Bogochelovechestve (The Lamb of God. On Godmanhood)', ch. 1, *YMCA-Press*, Paris.
6. Bulgakov, S 1936. 'Uteshitel. O Bogochelovechestve (The Comforter. On Godmanhood)', ch. 1, *YMCA-Press*, Tallinn.
7. Losskij, V 2006. 'Dogmaticeskoe bogoslovie (Dogmatic theology)', в *Bogovidenie*, per. VA Reshikova, sost. i vstup. sl. AS Filonenko, *ACT*, Moskva, s. 455-550.
8. Losskij, V 2006. 'Spor o Sofii (The dispute over the Sofia)', в *Bogovidenie*, per. VA Reshikova, sost. i vstup. sl. AS Filonenko, *ACT*, Moskva, s. 11-108.
9. Saharov, N 2012. 'Ponyatie kenosisa v bogoslovskoj mysli arhimandrita Sofroniya (Saharova) (The concept of kenosis in the theological thought of archimandrite Sofroniy (Sakharov))', *Cerkov i vremya. Nauchno-bogoslovskij i cerkovno-obshhestvennyj zhurnal*, № 58 (1), с. 53-82.
10. Uilyams, R 2009. 'Bogoslovie V. N. Losskogo: izlozhenie i kritika (The theology of Vladimir Nikolaievich Lossky: an exposition and critique)', *Duh i litera*, Kiev.

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

- Ашиток Н. І.** доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет (Дрогобич, Україна)  
**E-mail:** *ashytzni@ukr.net*  
**ORCID:** *0000-0001-7447-5840*
- Бабійчук С. М.** кандидатка педагогічних наук, докторантка кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, завідувачка лабораторії "ГІС та ДЗЗ" НЦ "Мала академія наук України" (Київ, Україна)  
**E-mail:** *brevus.lana@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0001-6556-9351*
- Бринов В. В.** науковий співробітник Центру дослідження релігії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)  
**E-mail:** *vv.brynov@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0003-3714-6524*
- Васильєва О. М.** кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти, Подільський державний аграрно-технічний університет (Кам'янець-Подільський, Україна)  
**E-mail:** *asodsm@ukr.net*  
**ORCID:** *0000-0002-0608-5709*
- Мальцев О. В.** кандидат філософських наук, кандидат психологічних наук, академік Української академії наук, керівник Інституту Пам'яті (Одеса, Україна)  
**E-mail:** *redutlaw@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0002-8589-6541*
- Саблон Лейва Е. А.** аспірант кафедри богослов'я та релігієзнавства, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, асистент академічного декана, викладач богословських дисциплін Українська баптистська теологічна семінарія (Львів, Україна)  
**E-mail:** *esablonleiva@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0003-3743-9271*
- Синій В. С.** науковий співробітник Центру дослідження релігії, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (Київ, Україна)  
**E-mail:** *valentinsiniy@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0003-2340-6081*
- Слущкий Я. С.** кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-методичним кабінетом, Донбаський державний коледж технологій та управління

(Торецьк, Україна)

**E-mail:** yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

**ORCID:** 0000-0002-5328-7274

**Христокін Г. В.**

доктор філософських наук, доцент, професор кафедри філософії та політології, Університет державної фіскальної служби України  
(Буча, Україна)

**E-mail:** xristokingena@gmail.com

**ORCID:** 0000-0002-2663-3055

**Фугело М. А.**

кандидат фізико-математичних наук, доцент, завідувач кафедри загальних дисциплін, Кам'янець-Подільський навчально-науковий інститут університету державної фіскальної служби України  
(Кам'янець-Подільський, Україна)

**E-mail:** MFugelo@ukr.net

**ORCID:** 0000-0002-2470-8885

**Фугело П. М.**

кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри фінансів, банківської справи та страхування, Подільський державний аграрно-технічний університет  
(Кам'янець-Подільський, Україна)

**E-mail:** ole18@meta.ua

**ORCID:** 0000-0002-2166-0206

**AUTHORS**

- Nadiya Ashytok** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor Department of Social Pedagogy and Correctional Education, Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)  
*E-mail:* [ashytni@ukr.net](mailto:ashytni@ukr.net)  
*ORCID:* 0000-0001-7447-5840
- Svitlana Babiichuk** Ph.D., Doctoral Student of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy of the National Pedagogical Dragomanov University, Head of the "GIS and Remote Sensing" laboratory of the Junior Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)  
*E-mail:* [brevus.lana@gmail.com](mailto:brevus.lana@gmail.com)  
*ORCID:* 0000-0001-6556-9351
- Vitalii Brynov** Researcher, Center for the Study of Religion, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)  
*E-mail:* [vv.brynov@gmail.com](mailto:vv.brynov@gmail.com)  
*ORCID:* 0000-0003-3714-6524
- Olena Vasylieva** Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department for Vocational Training, Podolski State Agricultural and Technical University (Kamianets-Podilskyi, Ukraine)  
*E-mail:* [asodsm@ukr.net](mailto:asodsm@ukr.net)  
*ORCID:* 0000-0002-0608-5709
- Oleg Maltsev** Multiple Ph.D (psychology, philosophy), Academician of the Ukrainian Academy of Sciences, Head of the Memory Institute (Odessa, Ukraine)  
*E-mail:* [redutlaw@gmail.com](mailto:redutlaw@gmail.com)  
*ORCID:* 0000-0002-8589-6541
- Eduard A. Sablon Leiva** Postgraduate, Department of Theology and Religious Studies, National Pedagogical Dragomanov University, Assistant academic Dean, Lecturer in Systematic Theology, Ukrainian Baptist Theological Seminary (Lviv, Ukraine)  
*E-mail:* [esablonleiva@gmail.com](mailto:esablonleiva@gmail.com)  
*ORCID:* 0000-0003-3743-9271
- Valentyn Syniy** Researcher, Center for the Study of Religion, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)  
*E-mail:* [valentinsiniy@gmail.com](mailto:valentinsiniy@gmail.com)  
*ORCID:* 0000-0003-2340-6081
- Yaroslav Slutskiy** PhD (Pedagogy), Head of the educational and methodological center, Donbas State College of Technology and Management

- (Toretsk, Ukraine)  
**E-mail:** *yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0002-5328-7274*
- Mykola Fugelo** Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Head of the Department for General Disciplines, Kamenets-Podolsky educational institute of the University of the State Fiscal Service of Ukraine (Kamianets-Podilskyi, Ukraine)  
**E-mail:** *MFugelo@ukr.net*  
**ORCID:** *0000-0002-2470-8885*
- Pavlina Fugelo** Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Finance, Banking and Insurance, Podolski State agricultural and technical University (Kamianets-Podilskyi, Ukraine)  
**E-mail:** *ole18@meta.ua*  
**ORCID:** *0000-0002-2166-0206*
- Hennadii Khrystokin** Doctor of Philosophical Sciences, Docent, Professor of the Department of Philosophy and Political Science, University of the State Fiscal Service of Ukraine (Bucha, Ukraine)  
**E-mail:** *xristokingena@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0002-2663-3055*
- Nadiya Ashytok** Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor Department of Social Pedagogy and Correctional Education, Drohobych State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine)  
**E-mail:** *ashytni@ukr.net*  
**ORCID:** *0000-0001-7447-5840*
- Svitlana Babiichuk** Ph.D., Doctoral Student of the Department of Social Philosophy, Philosophy of Education and Educational Policy of the National Pedagogical Dragomanov University, Head of the "GIS and Remote Sensing" laboratory of the Junior Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)  
**E-mail:** *brevus.lana@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0001-6556-9351*
- Vitalii Brynov** Researcher, Center for the Study of Religion, National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv, Ukraine)  
**E-mail:** *vv.brynov@gmail.com*  
**ORCID:** *0000-0003-3714-6524*

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



## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ ТА ПОДАННЯ РУКОПISУ 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- Назвастатті.doc”.
3. Рукопис статті, підписаний авторами, супроводжується:
  - зовнішньою рецензією (для авторів без вченого ступеня) із зазначенням наукового ступеня рецензента, вченого звання, посади, місця роботи (без скорочень), завіреною печаткою;
  - якщо рукопис публікується іноземною мовою, стаття супроводжується перекладом завіреним фахівцем з іноземної мови (бюро перекладів, або викладачем ВНЗ іноземної мови);
  - розширеною анотацією (двома мовами, одна з яких англійська) в залежності від мови написання рукопису статті (додаток 2);
  - відомостями про автора (авторів) (додатку 1).
4. Рукопис статті не має містити заборонених до друку матеріалів, оскільки журнал є відкритим джерелом інформації. Авторський текст не має бути опублікованим раніше та не бути перекладом раніше опублікованої статті. За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор (автори) статті та рецензенти.
5. Форма подання статті:
  - обсяг рукопису – 20-24 тис. знаків (як виняток, не більше 40 тис. знаків), включаючи рисунки та таблиці;
  - кількість співавторів – не більше чотирьох, як виняток до п’яти;
  - стаття повинна бути підготовлена за допомогою редактора *Microsoft Word for Windows®* (версії 97, 2000, XP, 2003, 2007) або сумісного редактора;
  - рукопис повинен мати наскрізну нумерацію сторінок із вільним розміщенням нумерації в листі;
  - формат аркуша – А4 (210×297), орієнтація сторінки – “книжна”; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 2 см; зверху – 2 см; знизу – 2 см; інтервал між рядками – 1,5 пт.; інтервал між абзацами “до”, “після” – 0 пт.; відступи “праворуч”, “ліворуч” – 0 пт.; відступ першої строчки – 1,27 см;
  - рисунки, фотографії, графіки слід вставляти в текст статті як об’єкт. Положення об’єкта – “в тексті”;
  - рисунки, створені у вбудованому у *Microsoft Word* редакторі рисунків, слід подавати як згруповані об’єкти;
  - рисунки та таблиці не повинні розривати речення в абзаці, тобто вони мають бути розташовані після того абзацу, в якому на них робиться перше посилення 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](http://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/16051/22/Harvard_Referencing_style.PDF)).
7. Список літератури транслітерується латинськими літерами (References). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.

Автор (автори) може бути ознайомлений з коректурою статті. Зміна верстки автором, за виключенням виправлення помилок, не допускається. Виправлену та підписану коректуру слід повернути до редакції протягом двох днів після її отримання.

Рішення про можливість публікації статті приймає редколегія та незалежні рецензенти.

Робота, що не відповідає вищезазначеним вимогам, буде повернена відповідальним секретарем редколегії.

Додаток 1

Відомості про автора (авторів)

	Українською мовою	Англійською мовою
Прізвище, ім'я, по батькові		
Науковий ступінь		
Учене звання		
Посада		
Кафедра		
Місце роботи (вищий навчальний заклад, кафедра без скорочень)		
Сфера наукових інтересів		
Джерело фінансування, напр., "Виконано за грантом <i>назва</i> , №..., НДР №..." або інше.		
Адреса надсилання видання		
Електронна адреса		
Номер мобільного телефону		
ID (у системі наукової ідентифікації)	Якщо є, або ж зареєструватися	
ORCID ( <a href="http://orcid.org/">http://orcid.org/</a> )	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 23(5), 2020

*Scientific edition*

**EDUCATIONAL DISCOURSE: collection of scientific papers**

Volume 23(5), 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 1 липня 2020 р.  
Формат 60x84/8. Ум.друк.арк. 8,7. Наклад 300 пр. Зам. № 51

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>