

*Частина дисертації
є оригіналом рукопису.
Головний спеціаліст, в.о.
ДПЧ 051048
В. Прохоренко*

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Камардаш Наталія Володимирівна

УДК 141.78:37.013.73:141.319.8(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

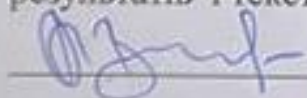
«ПОСТМОДЕРНІ ОСВІТНІ ПРАКТИКИ: ПРОБЛЕМА СУБ'ЄКТИВНОСТІ»

Спеціальність 033 – Філософія

(Галузі знань 03 – Гуманітарні науки)

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Наталія КАМАРДАШ

Науковий керівник: Перепелиця Олег Миколайович, доктор філософських наук,
доцент.

АНОТАЦІЯ

Камардаш Н. В. Постмодерні освітні практики: проблема суб'єктивності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 033 – Філософія (Галузь знань 03 – Гуманітарні науки). – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна Міністерства освіти і науки України, Харків, 2021.

Дисертація присвячена дослідженню впливу освітніх практик постмодерну на формування і (ре)презентацію суб'єктивності. Теоретико-методологічною базою дисертаційного дослідження стали праці представників філософії постмодерну, емансипаторської педагогіки, сучасні доробки вітчизняних та закордонних дослідників, які дали змогу визначити ключові етапи розвитку освітніх практик, концептуалізувати вплив постмодерної думки на освітній процес, сформувані теоретичні узагальнення щодо розв'язання проблеми суб'єктивності в освітніх практиках постмодерну. У дослідженні релевантно поєднані філософський, педагогічний, соціологічний підходи; застосовано методи системного аналізу, компаративістський підхід, метод абстрагування.

Авторський концепт (не)народження дав змогу розкрити ревізію фігури суб'єкта й висвітлити особливості трансформацій суб'єктивності в історичній перспективі модерн – постмодерн, а також обґрунтувати тезу про незакінченість «проекту суб'єкта» як у модерні, так і в постмодерні, і нарешті зробити висновки про процесуальність і маргінальність постмодерного суб'єкта.

З метою узагальнення, систематизації й цілісної презентації наукового матеріалу здійснено історико-філософський аналіз трансформацій освітніх практик від античності до сучасності в контексті формування суб'єктивності в

освітньому процесі, охарактеризоване їхнє критичне переосмислення в освітніх тенденціях другої половини XX століття. Нарізно визначаються тенденції у філософії освіти, пов'язані з можливостями принципової зміни якості освіти, її духовного складника, орієнтації на важливість виховного аспекту процесу навчання загалом. Йдеться про ризики, пов'язані із впливом ідеології суспільства споживання на сферу освіти, перетворення її на ринкову «напівосвіту». Окремо досліджується феномен університету, аналізуються моделі та проблеми університетської освіти. Так, серед ключових причин кризового стану університету визначені формальність, масовість, стандартизованість, конформізм, «безобразність» освіти, штучність і спрощеність, «придатність до вживання», які є наслідками внутрішнього університетського монополізму (місце, якому «всі довіряють, не перевіряючи»), що, з одного боку, перетворює університет на певний локальний ринок з обмеженим колом пропозицій, а з іншого боку, сприяє взаємовигідній співпраці освітянських еліт із владою й лобіюванню тих інтересів в освітянських колах, реалізація яких не завжди позитивно впливає на якість освітнього процесу. Крім цього, така «співпраця» має вплив і на формування соціальних очікувань на освітні послуги, які не є притаманними університетській освіті, але впроваджуються в освітній процес саме через тиск цього сформованого попиту. Брак конкретних цільових досліджень університетського буття, формалізм і розмитість цілей і стратегій його розвитку як на рівні окремого закладу, так і на рівні його функціонування як соціального інституту, не тільки не сприяють підвищенню ефективності реалізації освітніх практик і менеджменту, а й навпаки, вносять елемент певної дезорганізації, уповільнюють процес розвитку і сприяють відірваності від реального буття. Усе це негативно впливає на авторитет і ступінь довіри до університетів, через що в роботі запропоновані зміни стратегій реалізації місії університету в контексті здійсненого аналітичного екскурсу: насамперед, важливо визначитися з місцем і роллю, яку університет відіграє в сучасному суспільстві, саме це зумовлюватиме синтез і

використання наявного практичного й теоретичного досвіду, формуванню оновленого університетського етосу та іміджу університету в соціумі.

У контексті проблеми вибору новітньої стратегії освіти в умовах постмодерних трансформацій актуалізовано увагу до запропонованого П. Бурдьє концепту габітусу, який розглядається як один з інструментів реалізації стратегій постмодерної реконструкції освітніх практик: він дає змогу викрити механізми утримання та відтворення внутрішньо-освітнянської ієрархії, створення просторової сегрегації як способу закріплення і відтворення на фізичному рівні та переведення в ментальні структури бажаної нерівності, соціального конформізму, певних настроїв і ставлень. З огляду на це, даний концепт є актуальним й щодо аналізу проблеми суб'єктивності, формування якої розглядається крізь призму відповідної системи традицій, досвіду, закріплених диспозицій тощо.

Презентований у дисертації аналіз концептуальних засад емансипаторської (критичної) педагогіки, що з'являється в 1970-х роках (П. Фрейре, Г. Жиру, І. Ілліч, П. Макларен), дає можливість не лише констатувати наявність факту соціальної дискримінації, державницького свавілля в освіті, але і висунути вимоги реформування освіти на всіх її рівнях, запропонувати способи сприяння й техніки формування нового типу суб'єктивності – «постколоніальної суб'єктивності», зокрема через впровадження інтерактивних технологій, формування навичок критичного мислення, розкриття особистісного потенціалу. Зміни початку XXI століття (інтеграційні процеси, розвиток дистанційної освіти, трансформація освітніх практик) зумовили необхідність перегляду й оновлення стратегій критичної педагогіки. Основні ідеї змін, сформульовані Р. Ходжсоном, Дж. Вліге, П. Замойські, К. Вортманом, можна узагальнити тезою останнього про те, що посткритична педагогіка – це спроба вийти за межі нескінченного повторення критичних досліджень. Орієнтація на відмову від зосередженості на негативних патернах в освіті як таких, що породжують почуття безнадійності та конформізм, і концептуалізація

навчання як діяльності, що полягає в передаванні любові до світу й до нового покоління, розглядаються як один із засобів змін стратегії сучасної освіти.

Рівність і певне «спрощення» освіти, втрата авторитету, зразків і традицій, що дисциплінують, невідповідність того, що декларується, тому, що відбувається насправді (ідеї, технології й методи), вплив масової культури й суспільного (антипрогресизм) – усе це є ознаками, причинами й маркерами кризи в освіті другої половини ХХ століття, критичне висвітлення яких розглядається як стимул до освітніх перетворень, генези освітніх практик, яка триває й зараз. Метою таких перетворень є створення оптимальних умов для реалізації основних принципів, що ґрунтуються на цінностях постмодерну: безпеки, доступності знань, психологічного та емоційного комфорту, синергетичності. У контексті цього визначається актуальність досліджень М. Фуко, з огляду на позиції мікрофізики влади та критики біополітики якого, визначення ролі дисциплінарних практик у соціальному житті і в освіті зокрема, простежено вплив спатіалізації на суб'єкти освіти, визначена трансформація гетеротопічного простору в умовах гіперреальності, виявлено складники практики *epimeleia heautou*, що спонукає до перевертання освітньої перспективи від «пізнай самого себе» до «піклуйся про себе» і зверненню до глибинних основ власної індивідуальності. Останнє вбачається особливо актуальним в умовах кризи суб'єкта постмодерну, констатованої такими дослідниками, як Ж. Бодріяр, Б. Куст, Н. Кетрін Хейлз, і пов'язаної з проблемою самоідентифікації, пошуків смислів у плинному світі свободи, який існує за невизначеними правилами.

Усі постмодерні новації (антинарративний дискурс, гетерогенність підходів, руйнування стереотипів, популяризація свободи, ризома й деконструкція), як основні засоби пізнання і сприйняття світу, розглянуті в контексті актуальних освітніх тенденцій: реабілітації дитинства, заперечення лінійності як форми організації освітнього процесу, принципу побудови курікулумів та підтримання нерівності. Показана неактуальність лінійної

концепції й в умовах Четвертої промислової революції та на фоні таких новаторських освітніх практик, як евтагогіка, фрактальна педагогіка, теорії подвійної та потрійної петлі навчання (double-loop learning та triple-loop learning відповідно).

У дослідженні представлено новий тип людини – Homo Digitalis, що характеризує нову сутність суб'єкта постлюдства, який є активним користувачем, споживачем, актором цифрового світу, ідентичність якого не визначена, розмита, але так само наділена певними правами та свободами. З огляду на це, доведена теза про необхідність зміни стратегій розвитку сучасної освіти, перегляду змісту, методології й навчальних планів разом з активним впровадженням оновлених практик, визначена позитивна роль дистанційної освіти в умовах ХХІ століття, згідно з чим має «корегуватись» епістема постмодерну в її направленості до дигіталізації буття.

На основі міждисциплінарного підходу, критичної рефлексії освітньої ситуації постмодерну, запропоновано модель освітньо-орієнтованої дії як методологічного підґрунтя для розуміння принципу формування сучасних мотиваційних механізмів і установлень щодо освітньої діяльності, рішень суб'єкту щодо вибору й корекції власних освітніх практик. Освітньо-орієнтована дія – це свідомо дія щодо побудови власної освітньої траєкторії, яка формується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, механізм дії яких є аналогічним до маркетингових технологій: внесенню у свідомість суб'єкта почуття нестачі конкретного продукту, що зумовлюватиме «власний» вибір споживача, отже доведено, що зміна освітніх стратегій освіти неможлива без зміни габітуальних установлень.

Ситуація реалізації соціальної дії, орієнтованої на освіту, концептуалізована через поняття (соціо)симулятивного та неосоціального, що характеризують реальність кіберактора як нового типу суб'єкта, носія нового типу ментальності, орієнтованої на втечу від «усуспільнення» власного «Я» й пошуки «шпарин» у системі (не)прихованої дисциплінарності соціетального,

коли його соціалізація і (ре)презентація в соціумі опосередкована впливом дигітального світу. Кіберсвіт допомагає розкриттю індивідуальності *кіберактора*, спрямовує його життєві стратегії і транслюється через нього у світ реальний. Презентація футурологічних перспектив освіти в ситуації *неосоціального*, як поєднання реального й віртуального, здійснена з урахуванням тенденцій метамодерну, який орієнтується на зміну онтологічних траєкторій освітнього в бік «класичного впорядкування» хаосмосу постмодерну через повернення до наративів і визначень як засобу «ідентифікації» світу та орієнтації в ньому. Ідеї відмови від непродуктивної критики та готовність до прийняття іншої думки, співпраці й конструктивного пошуку спільного замість зосередженості на відмінностях та взаємному відмежовуванні демонструють новий *щабель* розвитку постлюдства, що представлений як оптимальне підґрунтя для освітніх трансформацій.

Отже, проведене дослідження вперше презентує філософське осмислення взаємозв'язку освітніх практик та формування суб'єктивності в умовах постмодерну, підтверджуючи позитивну кореляцію між освітніми трансформаціями та соціоособистісними установленнями суб'єкта. Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані в освітньому і виховному процесі на всіх рівнях освіти, стати предметом наукових дискусій, спрямувати відповідні траєкторії філософських і міждисциплінарних дослідницьких інтересів і пошуків.

Ключові слова: постмодерн, постмодернізм, метамодерн, освітні практики, суб'єктивність, суб'єкт, постлюдство, *неоміфологічний* світогляд, (не)народження, Homo Digitalis, освітньо-орієнтована соціальна дія, (соціо)симулятивне, *неосоціальне*, інтернет-суб'єкт, *кіберактор*.

ABSTRACT

Kamardash N. V. Postmodern educational practices: the problem of subjectivity. – Qualification scholarly paper: manuscript.

Thesis submitted for obtaining the Doctor of Philosophy in specialty degree in Humanities Sciences, Speciality 033 – Philosophy. – V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2021.

The thesis is devoted to the study of the influence of postmodern educational practices on the formation and (re)presentation of subjectivity. The theoretical and methodological basis of the dissertation research was the works of representatives of the philosophy of postmodernism, emancipatory pedagogy, modern developments of domestic and foreign researchers, which made it possible to determine the key stages in the development of educational practices, to comprehend the influence of postmodernity on the educational process, and also to form theoretical generalizations regarding the solution of the problem of subjectivity in educational practices of postmodernism. The study appropriately combines philosophical, pedagogical, sociological approaches; applied methods of system analysis, comparative approach, abstraction method.

The author's concept of (un)birth made it possible to reveal the revision of the subject's figure and highlight the features of the transformations of subjectivity in the historical perspective of modernity-postmodernity, as well as substantiate the thesis about the incompleteness of the «project of the subject» both in modernity and in postmodernity, and finally draw conclusions about procedurality and the marginality of the postmodern subject.

For the purpose of generalization, systematization and holistic presentation of scientific material, a historical and philosophical analysis of the transformations of educational practices from Antiquity to the present was carried out in the context of the formation of subjectivity in the educational process, a characteristic of their

critical rethinking in the educational trends of the second half of the twentieth century was given. In the philosophy of education, there are different tendencies associated with determining the possibilities of changing the development of the quality of education, its spiritual component, focusing on the importance of the educational aspect in the learning process as a whole. We are talking about the risks associated with the influence of the ideology of the consumer society in the sphere of education, its transformation into a market «semi-education». The phenomenon of the university is investigated separately, the models and problems of university education are analyzed. So, among the key reasons for the crisis state of the university, formality, mass character, standardization, conformism, «education without an image», artificiality and simplicity, «suitability for use», which are a consequences of internal university monopoly (a place that «everyone trusts without checking»), which, on the one hand, turns the university into a specific local market with a limited range of offers, on the other hand, it promotes mutually beneficial cooperation between educational elites and the authorities and lobbying those interests in educational circles, the implementation of which does not always have a positive effect on the quality of the educational process. In addition, such «cooperation» has an impact on the formation of social expectations for educational services that are not inherent in university education, but are being introduced into the educational process precisely because of the pressure of this generated demand. The lack of specific targeted studies of university life, the formalism and blurred goals and strategies of its development, both at the level of an individual institution and at the level of functioning as a social institution, not only do not contribute to an increase in the effectiveness of the implementation of educational practices and management, but, on the contrary, introduce an element of a certain disorganization, slowing down the development process and contributing to isolation from real life. All this negatively affects the authority and the degree of trust in universities, which is why the work proposes changes in strategies for implementing the university's mission in the context of a perfect analytical excursion: first of all, it is important to determine the

place and role that the university plays in modern society, this is what will determine synthesis and use of existing practical and theoretical experience, the formation of a renewed university ethos and the image of the university in society.

In the context of the problem of choosing the latest education strategy in the context of postmodern transformations, attention has been updated to the concept of habitus proposed by P. Bourdieu, considered as one of the tools for implementing strategies for postmodern reconstruction of educational practices: it allows you to expose the mechanisms and reproduction of the intra-educational hierarchy, the creation of spatial segregation as a way of fixing and translating at the physical level and in mental structures, the required inequality, social harmony, certain moods and attitudes. Based on this, this concept is also relevant for the analysis of the problem of subjectivity, the formation of which is viewed through the prism of the corresponding system of traditions, experience, fixed dispositions, etc.

The dissertation presents an analysis of the conceptual foundations of liberation (critical) pedagogy that arose in the 1970s. (P. Freire, J. Giroud, I. Ilyich, P. McLaren), which allows not only stating the fact of social discrimination, state arbitrariness. in education, but also represent the requirements for reforming education at all its levels, offer a way to introduce and form a new type of subjectivity — «postcolonial subjectivity», in particular, through the introduction of interactive technologies, the formation of critical thinking skills, the disclosure of personal potential. Changes at the beginning of the 21st century (integration processes, the development of distance education, the transformation of educational practices) made it necessary to revise and update the strategies of critical pedagogy. The main ideas of change, formulated by R. Hodgson, J. Vlize, P. Zamoyskiy, K. Wortman, can be summarized by the latter's thesis that post-critical pedagogy is an attempt to go beyond the endless repetition of critical research. The orientation towards abandoning the focus on negative patterns in education as giving rise to feelings of hopelessness and conformity, and the conceptualization of learning as an activity that develops in the transmission of love for the world and the new

generation, are considered as one of the means of changing the strategy of modern education.

Equality and a certain «simplification» of education, loss of authority, disciplining models and traditions, inconsistency of what is declared in reality (ideas, technologies and methods), the influence of mass culture and the public (anti-progressism) – all these are signs, reasons and markers crisis in education in the second half of the twentieth century, critical coverage of which is seen as an incentive for educational transformations, continuing the genesis of educational practices. The purpose of such transformations is to create optimal conditions for the implementation of the basic principles based on the values of postmodernism: safety, availability of knowledge, psychological and emotional comfort, synergy. In the context of this, the relevance of M. Foucault's research is determined, on the basis of the microphysics of power and criticism of biopolitics of which, the role of disciplinary practices in public life and education is highlighted. In particular, the influence of spatiality on the subjects of study is traced, the transformation of heterotopic space in conditions of hyperreality is determined, the components of the practice of *epimelcia heautou* are revealed, which prompts to turn the educational perspective from «know yourself» at «take care of yourself» go to the deep foundations of your own individuality. The latter is viewed as particularly relevant in the context of the crisis of the subject of postmodernism, as such researchers as J. Baudrillard, B. Couste, N. Catherine Hales argue, and associated with the problem of self-identification, the search for meanings in the mobile world of freedom, existing according to indefinite rules.

All postmodern innovations (anti-narrative discourse, heterogeneity of approaches, destruction of stereotypes, popularization of freedom, rhizome and deconstruction) as the main means of cognition and perception of the world are considered in the context of current educational trends: rehabilitation of childhood, denial of linearity as a form of organizing education and maintaining inequality. The irrelevance of the linear concept is shown both under the conditions of the Fourth

Industrial Revolution and against the background of such innovative educational practices as heutagogy, fractal pedagogy, theories of double and triple loops.

The study presents a new type of person – Homo Digitalis, which characterizes the new essence of a person of the post-human period, who is an active user, consumer, subject of the digital world, whose identity is not defined, blurred, but also has certain rights and freedoms. Based on this, the thesis was proved about the need to change the strategies for the development of modern education, revise the content, methodology and curricula along with the active introduction of updated practices, determined the positive role of distance education in the XXI century, according to which the episteme of postmodernity should be «corrected» in its direction towards digitalization of being.

On the basis of an interdisciplinary approach, a critical reflection of the educational situation of the postmodern, a model of education-oriented action is proposed as a methodological basis for understanding the principle of the formation of modern motivational mechanisms and attitudes for educational activities, decisions of the subject to choose and correct their own educational practices. An education-oriented action is a conscious action to build one's own educational trajectory, which is formed under the influence of internal and external factors, the mechanism of action of which is similar to marketing technologies: introducing into the subject's consciousness a sense of lack of a specific product, which determines the consumer's «own» choice. Thus, it has been proved that a change in educational strategies of education is impossible without a change in habitual attitudes.

The situation of the implementation of a social action oriented towards education is conceptualized through the concepts of (social)simulative and *neosocial*, which characterize the reality of a *cyberactor* as a subject of a new type, a carrier of a new type of mentality, focused on avoiding the «socialization» of one's own «I» and the search for «gaps» in the system of (un)hidden disciplinarity of the societal, when its socialization and (re)presentation in society are mediated by the influence of the digital world. Cyberworld helps to reveal the identity of a *cyberactor*, directs his life

strategies and is broadcast through him into the real world. The presentation of the futurological perspectives of education in the situation of the *neosocial* as a combination of the real and the virtual is carried out considering the tendencies of metamodernism, which is oriented towards changing the ontological educational trajectories towards the «classical ordering» of the postmodern chaosmos through a return to narratives and definitions as a means of «identification». The ideas of rejection of unproductive criticism and the readiness to accept a different opinion, cooperation and a constructive search for common things instead of focusing on differences and mutual delimitation demonstrate a new stage in the development of posthumanity, presented as the optimal basis for educational transformations.

Thus, the study for the first time presents a philosophical understanding of the relationship between educational practices and the formation of subjectivity in postmodern conditions, confirming the positive correlation between educational transformations and socio-personal attitudes of the subject. The results of the dissertation research can be used in the educational and upbringing process at all levels of education, become the subject of scientific discussions, direct the appropriate trajectories of philosophical and interdisciplinary research interests and searches.

Keywords: postmodern, postmodernism, postmodernity, posthumanity, neomythological worldview, (un)birth, Homo Digitalis, metamodern, educational-oriented social action, (socio)simulative, *neosocial*, Internet-subject, *cyberactor*.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу (Чеська Республіка):

1. Камардаш Н. В. Антропологія П. Слотердайка : педагогічний контекст. *Evropský filozofický a historický diskurz. Praha: Berostav Družstvo. 2019. Vol. 5, Iss. 4. P. 139–143.*
URL : https://ephd.cz/wp-content/uploads/2019/ephd_2019_5_4/24.pdf

Публікації у виданнях, включених до переліку фахових видань України з присвоєнням категорії «Б»:

2. Камардаш Н. В. Діалектична взаємодія освіти й суб'єктивності як предмет філософського аналізу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії».* 2017. Вип. 57. С. 98–103.
DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2017-57-15>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/10971>
3. Камардаш Н. Освіта в патернах дигітальної культури: індивідуальність детермінованого суб'єкту. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії».* 2020. Вип. 63. С. 235–241.
DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2020-63-25-2>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/17737>

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Камардаш Н. В. Суб'єктивність в освітніх практиках постмодерну: аналіз в контексті проблеми духовності. *Антропологічні виміри філософських*

- досліджень* : Матеріали 7-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 19–20 квітня 2018. Дніпро : ДНУЗТ, 2018. С. 42–44.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_18/paper/view/13123
5. Камардаш Н.В. Проблема суб'єктивності в полі філософського аналізу освітніх трансформацій. *Історія філософії та історії філософії* : тези тринадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління», Київ, 1-2 листопада 2018. / упоряд. О. Сирбу. К. : «Університетське видавництво Пульсари», 2019. 104 с. С. 38–40.
URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16591>
 6. Камардаш Н. В. Суб'єктивність в гендерних атрибутах освіти. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : матеріали 8-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 18–19 квітня 2019 р. Дніпро : ДНУЗТ, 2019. С. 70–72.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_19/paper/view/17316/9738
 7. Камардаш Н., Істомін І. Свобода бути собою або «чоловіки не плачуть» : до проблеми культури гендерного виховання. *Гендерна політика очима української молоді: матеріали підсумкової конференції XIII Регіонального наукового конкурсу молодих вчених*, Харків, 24 квітня 2019 р. / за заг. ред.: Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. С. 57 – 67. (*Особистий внесок здобувача: виконано аналіз даних джерельної бази, проведення емпіричного дослідження та інтерпретації його результатів*).
URL : <https://eprints.kname.edu.ua/53838/>
 8. Камардаш Н. В. Міжкультурна комунікація та архітектурний простір освіти: антропологічний аспект : *матеріали Норвезько-Української конференції, присвяченої діяльності Ф. Хансена в Україні у 1921–1922 роках*, Харків, 10–11 жовтня 2019 р. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2019.
URL : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/15029>

9. Камардаш Н. В. Метод фальсифікації і досократики або навіщо розвивати критичне мислення. *Античність та університетська філософія. До 180-річчя з дня народження Ф. О. Зеленогорського та 160-річчя з дня народження П. Е. Лейкфельда* : матеріали міжнародної наукової конференції, Харків, 27–28 листопада 2019 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. С. 69–72.
URL : http://philosophy.karazin.ua/ua/kafedra/staff_tpf/visnyk/conf_antychnist_ta_universytetska_filosofia.pdf
10. Камардаш Н. В. М. Фуко і дослідження простору: від маргінесів до магістралі. *Магістралі та маргінеси* : тези чотирнадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління» (Київ, НаУКМА, 29–30 травня 2020 року). К. :, 2020. С. 27–29.
URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/19946>
11. Камардаш Н. В. Філософська рефлексія освітніх тенденцій метамодерну. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вип. 36. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 156 с. С. 40–42.
URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32770/Hum.%20Korpus_v.36.pdf;jsessionid=0A547D90917074058A1C7E95817BF239?sequence=1
12. Камардаш Н. В. Освітні практики постлюдства: гетеротопічний аналіз. *Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального* : зб. матеріалів III міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. / упорядник : Артеменко С. Б. Київ, 30 березня 2020 р. Київ : КНЕУ, 2021. 258 с. С. 51–53.
URL : <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/35987?show=full>
13. Камардаш Н. В. Суб'єктивність: до проблеми соціальної детермінації гендеру. *Гендер. Екологія. Здоров'я* : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 22–23 квітня 2021 р.) / ред.

кол. : В. А. Капустник, В. М. Лісовий, В. В. М'ясоєдов та ін. Харків : ХНМУ, 2021. 232 с. С. 83–84.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації:

14. Камардаш Н. В. Виховний потенціал діалогічного навчання. *International journal of education and science*. 2018. Vol. 1, No. 3–4. С. 25.
DOI : 10.26697/ijes.2018.3-4.15
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2018_1_3-4_18.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1 РЕФЛЕКСІЇ (ПОСТ)МОДЕРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	31
1.1. Постмодерн(ізм): концептуалізація та демаркація понять.....	31
1.2. (Не)народження суб'єкту: від модерністських до постмодерних перетворень.....	44
Висновки до розділу 1.....	60
РОЗДІЛ 2 ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОСТІ В ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ: ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ПОСТМОДЕРНУ	62
2.1. Теорія і практика європейської освіти: від античного до модерного суб'єкта	63
2.2. Університет і національна держава: формування модерного суб'єкту	86
2.3. Формування головних орієнтирів освітніх трансформацій постмодерну: від ієрархії до свободи	95
2.4. Емансипаторська педагогіка та її посткритичне продовження.....	105
Висновки до розділу 2.....	120
РОЗДІЛ 3 ПОСТМОДЕРН І СУБ'ЄКТИВНІСТЬ : КОНВЕРСІЯ ОСВІТНІХ ВПЛИВІВ.....	123
3.1. Постмодерн і освіта: кореляція ідей та практик.....	124
3.2. Освітній простір, дискурс і стратегії суб'єктивності у фокусі постмодерної антропології.....	143
3.3. Суб'єктивність і постсоціальне: футурологія освітніх впливів.....	151
Висновки до розділу 3	165

ВИСНОВКИ.....	167
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	172
ДОДАТОК Список публікацій здобувача за темою дисертації.....	194

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Кінець XX – початок XXI століття характеризується низкою очікувань, критики, аналітики та есхатологічних припущень, що є характерним для будь-якого перехідного періоду, бо незворотне прощання з минулим завжди викликає певні занепокоєння та почуття невизначеності. Такі словосполучення, як «кризовий стан», «системна криза» та інші лінгвістичні комбінації зі словом «криза» стали звичним явищем в сучасних дискурсах різного рівня і вони активно фігурують сьогодні в обговореннях стану справ у сфері освіти. Як відомо, криза – це стан, коли на ґрунті уламків звичного, відпрацьованого, вчорашнього обов’язково визрівають нові ідеї, зумовлюючи етап трансформації і наступного піднесення. Така циклічність характерна для всіх сфер. Економічна, культурна, політична, соціальна сфери неминуче оновлюються, і ці етапи змін неодмінно пов’язані зі змінами освітніми, вони є взаємообумовленими і взаємозалежними, бо освіта як інститут передачі знань, виховання, соціалізації певним чином відповідальна за професійний, інтелектуальний, цивілізаційний рівень суспільства, його ментальне здоров’я і майбутні наслідки дій та рішень. Все це не може залишати байдужими до освітнього питання не тільки провідну освітянську спільноту, але й філософську; стан освіти, процеси, що в ній відбуваються, їхній вплив на формування сучасного суб’єкта потребують філософської рефлексії, втручання в процеси аналітичної, прогностичної й управлінської діяльності у сфері освіти.

Період суттєвих змін у системі освіти, що розпочався в XX столітті, продовжується і зараз: поліваріантність, індивідуальність та множинність, що апріорі є необмеженими, навіть, якщо створюються умовні кордони з метою їх сприйняття в соціальній реальності, стають відправними критеріями людського буття в *пост*модерну епоху. І хоча вже частіше говорять про *постпост*модерн або *метамодерн*, час *постмодерну* триває, а термін «*постмодерн*» все ще викликає низку зауважень і має альтернативи: *постісторизм* (Р. Рорті), *пізній*

або високий модерн, плинна сучасність (З. Бауман), супермодерність тощо, але в будь-якому разі ідея відмови від «метанаративів» (Ж. - Ф. Ліотар) і зацікавленість теперішнім та індивідуальним, що є характерною для фундаторів філософії постмодернізму, сприяла змінам і продовжує впливати на суспільну свідомість, що проявляється в усіх сферах соціального життя, в тому числі й в освіті. Ключовим при аналізі освіти є увага до освітніх практик як методів і технологій, завдяки яким реалізується загальна стратегія навчання і виховання, що задана зовнішніми і внутрішніми чинниками (державні інституції у сфері освіти, попит на відповідні освітні послуги, менеджмент і профільність закладу), а також зумовлена інтересами тих, хто знаходиться в конкретній аудиторії і є учасниками освітнього процесу. Учні, студенти, всі, хто мають потребу в отриманні відповідної освіти, перетворюються сьогодні з пасивного об'єкта на активного суб'єкта освітньої реальності, але спрямованість їхньої освітньої траєкторії, процес особистісного розвитку багато в чому залежать саме від обраної освітньої практики.

Дискусійним, але очевидним постає твердження щодо впливу освіти на формування та прояв людської суб'єктивності, детермінанти генезису та презентацій якої повинні активізувати зрозумілий інтерес через динамічність і суперечливість сучасних соціальних процесів, а також прагнення досягнути феномен людського в контексті його трансформацій. Суб'єктивність давно є предметом філософського аналізу, але в реаліях ХХ століття філософія дещо відійшла від розробки цього концепту, відсилаючи його до сфери метафізичних роздумів, «зрікаючись» останніх і зосередившись більше на механізмах впливу на суб'єктивність, ніж на метаморфозах самої суб'єктивності. Через суперечливе ставлення до суб'єкта (який, попри всі перипетії поглядів, дій і часу, залишається ключовим концептом філософії) і до суб'єктивності (як активної презентації суб'єкта) ці питання вимагають нового аналізу, підходів і трактувань. Наразі поступово закладається і формується сучасне сприйняття суб'єктивності, що орієнтоване на синтез зовнішнього і внутрішнього,

опосередкованого саморефлексією суб'єкта, який транслює особливий духовний світ, власний досвід, неповторне бачення і сприйняття буття. Зазначені тенденції в їхньому безпосередньому зв'язку з освітніми трансформаціями утворюють проблемне поле даного дослідження. Постмодерн у своїй орієнтації на свободу, відмову від заданих маршрутів і маркувань, виступаючи проти стереотипів і традицій, зумовлює відповідні тенденції, що стосуються й освіти. Але освіта – це специфічне поле для експериментів, помилки в яких коштують майбутнього. Саме тому освітні практики обрані предметом філософського аналізу, полем її активної рефлексії, результати якої повинні вплинути на сприйняття процесів становлення людської особистості, формування ідентичності, пошуків і реалізації смислів, усвідомлення діалектичного взаємозв'язку особистісного й суспільного, особистісного й державного тощо.

Питання формування і реалізації суб'єктивності відображені в дослідженнях таких представників постмодерну, як Ж. Батай, Ж. Бодріяр, П.-Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Дерріда, Ж. Лакан, Ж.-Ф. Ліотар. Відомий критичний аналіз «напівосвіти» Т. Адорно, який разом з іншими представниками Франкфуртської школи (Г. Маркузе) піддає критиці масову культуру в контексті її впливу на суб'єктивність. Через призму феномену влади розглядають освітній вплив на суб'єктивність М. Фуко і П. Бурдьє, а також представники критичної педагогіки, яка ґрунтується на поглядах бразильського освітянина П. Фрейре: Г. Жиру, І. Ілліч, П. Макларен та інші. Про освіту і відповідальність міркує Б. Рассел, про суб'єктивність в культурі присутності – Х. Гумбрехт, в контексті події – А. Бадью. Цікавими є погляди на постмодерні трансформації в освіті і сприйнятті особистості П. Павлідіса, конструювання суб'єктивності в системі сучасної освіти Б. Нордтуг, Р. Рорті. Питаннями конституції суб'єкта і суб'єктивності наповнені міркування М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра, Л. Альтюссера. Серед сучасних філософів, які привертають увагу філософії до проблем суб'єктивності, слід також назвати Д. Генріха,

С. Жижека, Б. Кунст, Е. Левінаса, А. Рено, М. Франка; про постлюдину і постлюдство рефлексує Є. Левченюк, концепцію поліверсії постлюдського також презентує Н. Загурська, намагається дати відповідь на питання «як ми стали постлюдством?» К. Хейлз; з позицій перформативності аналізує траєкторії суб'єктивності Дж. Батлер; формування і активність суб'єктивності в системі освіти у світлі глобалізаційних процесів та неолібералізму досліджує Д. Баззул, розкриває механізми ідентичності К. Уідон.

Одним з перших у XX столітті Х. Ортегі-і-Гассет у своїй лекції, присвяченій університету, представив своє бачення його новітньої місії, аналіз і передбачення долі університетської освіти представлені в ревізіях «постісторичного» стану університету Б. Рідінгса, в прогнозуванні розвитку освітньої інституції на підставі аналізу еволюції освітніх змін Д. Келлнера та М. Квека, в дослідженнях К. Бертон, Б. К. Кларка, Я. Пелікана, П. Слотердайка. Піддає критичному аналізу сучасний стан освіти Н. Чомські, апологетами шкільної освіти виступають у системі постмодерної критики Ж. Машелейн та М. Сімонс. Серед вітчизняних досліджень питань теперішнього та майбутнього сучасної освіти й університету заслуговують на увагу розвідки Є. Астахової, В. Бакірова, М. Бойченко, В. Огнев'юка, І. Надольного, О. Перепелиці, Т. Подольської, М. Шильмана; глибокі дослідження західної і вітчизняної освіти представлені в роботах М. Култаєвої, В. Зінченко та інших. Аналізу сутності, потенціалу і перспектив емансипаторської педагогіки як альтернативній освітянській теорії і практики постмодерну присвячені дослідження В. Гайдено (ретельний аналіз поглядів П. Фрейре), Н. Залізняк (аналізує критичну педагогіку та неопрагматизм як філософське підґрунтя педагогічної практики), А. Прокопенка (досліджує трансформацію освітніх підходів), І. Радіонової (дослідження американської критичної педагогіки), дослідження проблеми освітніх практик у суспільстві постмодерну, як суспільстві споживання, презентує І. Утюж, вплив постмодерністських ідей на теорію і практику сучасної освіти, в тому числі і в

контексті аналізу суб'єктивності, аналізують у своїх публікаціях Л. Ваховський, О. Вербицька, В. Зінченко, В. Козачинська, О. Міхаліна та інші.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тему дисертації затверджено вченою радою філософського факультету ХНУ імені В. Н. Каразіна (протокол № 3 від 20.10.2017 р.). Дисертаційне дослідження виконане згідно з науковою темою кафедри теоретичної і практичної філософії імені професора Й. Б. Шада філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Філософія і багатоманіття соціокультурних світів» (державний реєстраційний номер 0114U005439).

Метою дисертаційної роботи є філософський аналіз впливу освітніх практик постмодерну на формування суб'єктивності, визначення кореляції освітнього і суб'єктивного в суспільних трансформаціях початку ХХІ століття.

Поставлена мета передбачає вирішення наступних взаємопов'язаних завдань:

- здійснити інтерпретацію ключових понять дослідження задля релевантності наукового дискурсу;
- здійснити аналіз теоретико-методологічної бази постмодернізму, ревізію його провідних ідей, зокрема й щодо їхнього впливу на освітні перетворення постмодерну;
- дослідити онтологічні траєкторії та визначити ключові характеристики суб'єкту як провідного концепту сучасної філософії;
- концептуалізувати розуміння суб'єктивності в епоху постмодерну та розкрити соціокультурні детермінанти, що впливають на її формування та саморепрезентацію людини;
- розкрити особливості сучасних освітніх технологій у контексті аксіології постмодерну;
- проаналізувати історичні трансформації та встановити спадкоємність домодерних освітніх практик й постсучасних освітніх технологій;

- визначити роль університетської освіти в процесі формування суб'єктивності;
- виділити ключові особливості постмодерних освітніх практик і дослідити їхні конверсії щодо суб'єкту;
- прослідити генезис освітнього простору, дискурсу та стратегій суб'єктивності в межах постмодерної антропології;
- концептуалізувати освітньо-орієнтовану дію та визначити орієнтири філософської рефлексії щодо співвідношення освітніх практик і суб'єктивності;
- проблематизувати взаємовплив освітнього й суб'єктивного в умовах експансії дигітального на інституціональному та особистісному рівнях;
- визначити основні тенденції розвитку освіти в умовах сучасних викликів.

Об'єктом дослідження є освітні практики постмодерну.

Предмет дослідження – вплив освітніх практик постмодерну на формування і (ре)презентацію суб'єктивності.

Методи дослідження. Теоретико-методологічна основа дисертаційного дослідження ґрунтується на принципі міждисциплінарності, що дозволяє адекватно поєднати філософський, педагогічний, соціологічний, а також психологічний і психоаналітичний підходи до досліджуваної проблеми, поєднавши різні методологічні процедури. Важливе значення в контексті заявленої теми для розуміння сутності та генезису постмодерної доби мають підходи та розвідки П. Андерсона, В. Вельша, Ж.-Ф. Ліотара, К. Харта, І. Хассана; базовими для аналізу умов та глибинних основ освітніх тенденцій і факторів, що їх зумовлюють (потенційно та реально), є праці Т. Адорно, Г. Арендт, З. Баумана, К. Бертона, М. Квєка, Д. Келлнера, Б. К. Кларка, Б. Рідінгса, Р. Рорті, П. Слотердайка, П. Фрейре, М. Фуко, серед вітчизняних

дослідників – доробки М. Култаєвої, В. Зінченко та інших; для інтерпретації поняття суб'єктивності, зокрема в контексті освітніх впливів, базовими постають роботи Ж. Бодрійяра, П.-Ф. Гваттарі, Ж. Дерріда, Б. Стінглера, В. Козачинської, Ж. Лакана, М. Фуко, Д. Генріха.

Застосування методу системного аналізу дало змогу розглянути історію і визначити основні риси постмодерну в контексті подвійної критики: постмодерну як певного історичного періоду і постмодернізму як філософського напрямку, експлікація ідей представників якого висвітлює основні парадигмальні особливості постмодерністського підходу до проблем освіти та суб'єктивності. Системний підхід у цілому уможливив розкриття складових суб'єктивності як конструкта, детермінованого соціальними (зокрема освіта) факторами.

Метод абстрагування уможливив створення певної «мапи» кореляційної взаємодії в структурі «освіта–суб'єктивність», визначення її основних рис, факторів, тенденцій і перспектив розвитку, зокрема в перехідний період «постмодерн–метамодерн».

Крім того, принципове значення має дослідження суб'єктивності як актора соціальної дійсності, ініціатора (або споживача) культурних змін тощо, що дає змогу аналізувати освітні практики на рівні їхніх певних локалізацій, конкретного досвіду, спираючись на загальні тенденції, культурно-соціальні, педагогічні (фрактальна педагогіка, heutagogy (хьютагогіка/евтагогіка)), ідея open spaces schools, lifelong learning та lifewide, дигітальна освіта, double loop learning, дистанційні технології періоду COVID-19) і політичні (владні) трансформації в їхньому прояві на рівні суб'єктивного (суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, вчителя та учня, опосередкованість віртуальною реальністю).

Принциповим є розгляд проблеми суб'єктивності в процесі історичної трансформації освітніх практик у тісному взаємозв'язку з факторами середовища, як-от: умовами реалізації; ідеологічними, теоретичними,

емпіричними впливами соціального та наукового (педагогіка, психологія) середовища.

Компаративістський підхід дав змогу осмислити проблеми і перспективи поєднання різних підходів до змісту і реалізації освітніх практик: можливості синтезу закордонного і вітчизняного досвіду в освіті, застосування різноманітних технологій навчання, принципів трансдисциплінарності, способів адаптації до умов цифрового світу, що уможлиблює розкриття умов глобалізаційних процесів, антропоцену, конфлікту поколінь у ситуації постправди, алгоритмованих дій, гіперреальності, пандемій.

Нарешті застосовані в дослідженні методологічні стратегії і принципи дали змогу виявити конверсії суб'єктивного в розмаїтті соціального.

Наукова новизна отриманих результатів. У результаті концептуалізації трансформацій освітніх практик, досліджених в історичній перспективі від Античності до постмодерну вперше було визначено освітні стратегії і технології, що впливають на формування суб'єктивності й конституують соціо-особистісні установки суб'єкта. У цьому контексті було висунуто положення, які виносяться на захист. Зокрема:

Уперше:

- здійснено осмислення суб'єктивного в умовах (соціо)симулятивного / неосоціального, що конститує буття постмодерного інтернет-суб'єкта;
- концептуалізовано *кіберактора* як новий тип втіленого в соціумі суб'єкта, соціалізація якого опосередкована впливом дигітального світу і репрезентує властивості його ментальності, орієнтованої на втечу від «усупільнення» власного «Я» в системі (не)прихованої дисциплінарності соціетального;
- обґрунтовано концепт *неоміфологічного* як характеристики гіперреального, специфічного світогляду *кіберактора*, що набуває особливого значення в ситуації постправди;

- презентовано алгоритм освітньо-орієнтованої соціальної дії як методологічного підґрунтя в аналізі освітніх процесів постмодерну.

Поглиблено розуміння:

- значення освітнього простору в контексті дослідження впливу спатіалізації на формування суб'єктивності в процесі освітньої взаємодії;
- проблеми суб'єкт-суб'єктної комунікації (зокрема в системі освітньої взаємодії, особливо в умовах дистанційної освіти), впливу Іншого та ролі інтерсуб'єктивності в процесі становлення та (ре)презентації суб'єкта;
- ролі ідей і тенденцій метамодерну у формуванні освітніх стратегій.

Набуло подальшого розвитку:

- осмислення трансформаційних перетворень суб'єкта і в контексті філософських дискурсів, і в соціальних практиках як конкретного представника певного типу свідомості через концептуалізацію його (не)народження;
- філософське осмислення трансдисциплінарності, варіативності, гетерогенності, автономності і самостійності як умов сучасної освітньої соціалізації;
- застосування постмодерністських стратегій як методологічних основ філософської рефлексії в умовах розвитку цифрових комунікацій та пандемічних загроз.

Результати дослідження презентованої проблеми дозволять ґрунтовніше осмислити процеси становлення сучасного суб'єкта в умовах трансформації освітніх практик, актуалізують проблему релевантності, доцільності, відповідності, змістовності і впливовості існуючих освітніх технологій як діалектичного поєднання інституціонального і соціального, особистісного і державного в умовах постмодерного суспільства, що дає можливість їхнього практичного застосування в розв'язанні актуальних проблем пошуку дієвих

механізмів формування і реалізації місії освіти в умовах сучасних світових і національних соціокультурних та політичних процесів, спрогнозувати траєкторію розвитку суб'єктивності в умовах трансформації суспільства та освітніх інституцій постмодерну, в тому числі в його перехідному стані до суспільства постлюдського (метамодерну). Отримані теоретичні результати можуть бути використані в навчальному і виховному процесах на всіх рівнях освіти, стати предметом наукових дискусій, спрямувати відповідні пошуки з метою сприяння вирішенню окреслених аспектів питання.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійної дослідницької роботи, в якій висвітлено власні ідеї та розробки автора. Опубліковані наукові статті, в яких викладено основні положення, виконані автором самостійно.

Апробація результатів дослідження здійснювалася в доповідях на VII Міжнародній науковій конференції з філософії «Антропологічні виміри філософських досліджень (Дніпро, 2018 р.), XIII міжнародній науковій конференції «Філософія. Нове покоління» на тему «Історія філософії та історії філософій» (Київ, 2018 р.), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні питання освіти і науки» (секція Філософія та психологія сучасної освіти, Харків, 2018 р.), VIII Міжнародній науковій конференції «Метаморфози свободи у філософській антропології», (Дніпро, 2019 р.), на Норвезько-Українській конференції, присвяченій діяльності Ф. Нансена в Україні у 1921–1922 роках (Харків, 2019 р.), Міжнародній науковій конференції «Античність та університетська філософія. До 180-річчя з дня народження Ф. О. Зеленогорського та 160-річчя з дня народження П. Е. Лейкфельда» (Харків, 2019 р.), XIV міжнародній науковій конференції «Філософія. Нове покоління», тема «Магістралі та маргінеси» (Київ, 2020 р.), V Міжнародній науково-практичній конференції «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (Київ, 2020 р.), III Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену

соціального» (Київ, 2021 р.), VII Міжнародній науково-практичній онлайн-конференції «Гендер. Екологія. Здоров'я» (Харків, 2021 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено у 14 публікаціях, у тому числі у 2 статтях у наукових фахових виданнях України в галузі філософських наук та в 1 статті в зарубіжному виданні.

Структура і обсяг дисертації відповідає меті дослідження та відображає послідовність вирішення поставлених завдань. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатку. Список використаних джерел містить 198 найменувань (з них 62 іншомовних).

РОЗДІЛ 1

РЕФЛЕКСІЇ (ПОСТ)МОДЕРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

1.1. Постмодерн(ізм): концептуалізація та демаркація понять

Актуальність концептуалізації та демаркації поняття «постмодерн» обумовлена активним суміжним використанням понять «постмодерн» і «постмодернізм»: в деяких публікаціях вони легко «перетікають» одне в одне, іноді виступають навіть як синоніми або ж використовуються без акцентів на нюанси. Так, наприклад, Шталтовна Ю. А. в своїй публікації «Постмодерн як методологічна домінанта лінгвістичних студій» пропонує асоціювати термін «постмодерн» з описом явищ, що стосуються термінів «постмодерність» та «постмодернізм», які, в свою чергу, є «ознакою сучасного суспільства, теперішнім етапом розвитку технократичної та економічної організації західного світу» та «спірітуальною» категорією, що пов'язана із стилем мистецтва і культури, відповідно [133, с. 211]. «Насправді постмодерн тісно пов'язаний з стародавнім корінням західної культури і має художньо-філософське значення», – зауважує Агабекова У. Р., на думку якої поява постмодерну «в передових країнах» з другої половини ХХ століття викликана кризою модернізму, який і «був замінений постмодернізмом» [1, с. 3]. Не применшуючи наукової ваги відповідних дослідницьких розвідок, слід визнати наявність певного дисонансу при сприйнятті інформації, що лише доводить необхідність інтерпретації поняття «постмодерну» і подання відповідних зауважень щодо його використання, в тому числі, й поряд з поняттям «постмодернізм», зокрема в межах даного дослідження тощо. Також, не зважаючи на те, що певний «бум» спорів з приводу сутності/доцільності/корисності постмодерну/постмодернізму як окремої філософської категорії/поняття/історичного періоду дещо затухає і на зміну

дихотомії модерн-постмодерн приходять інші дискусійні дуальності і протиставлення (на кшталт «постмодерний-метамодерний»), доцільно також зупинитися на альтернативах терміну «постмодерн» та авторській аргументації щодо їх застосування як таких, що дозволяють на принципах об'єктивності та міждисциплінарного підходу максимально показати спектр суспільно-культурних трансформацій другої половини XX століття, як підґрунтя для визнання цього періоду новою історичною сходинкою в історичного буття.

Екскурс словниками, підручниками і тематичними публікаціями доводить репрезентацію дослідницьких висновків, які дійсно можуть приводити до певного непорозуміння в дискусіях, тому зауважимо, що в презентованому дисертаційному дослідженні категорія «модерн» використовується у значенні епоха, історичний період XVII-першої половини XX ст., який означений низкою специфічних рис в усіх сферах життя (від культури і мистецтва до економіки і політики), формування і динаміка розвитку яких дійсно вражає та дозволяє визнавати здобутки Нового часу і періоду Просвітництва зокрема досить впливовими і відчутними й у час постмодерну. Саме останнє, напевно, слугує для багатьох критиків ідеї постмодерну підґрунтям для сумнівів щодо його «інаковості», особливості і права претендувати на статус нової історичної доби. Так, наприклад, Джейн Беннетт стверджує, що модерн «живий і здоровий» навіть «в теоретичних рамках постмодерну» [143]. Вона будує свою аргументацію на аналізі праць Макса Вебера, Карла Маркса, її розвідки можна звести в основному до того, що сучасне суспільство залишається модерним, бо йому залишаються притаманні всі ознаки такого. І все ж, на нашу думку, приголомшливі відкриття, події і трансформації XX століття дали потужний імпульс нової ери, в умовах якої наративам минулого просто немає місця.

Сучасний німецький філософ Вольфганг Вельш провів ретельну ревізію еволюції поняття постмодерну в усіх сферах його присутності: від літератури і художнього мистецтва (де частіше фігурує «синонім» транс-авангард) і до філософії [18]. Генеалогія постмодерну починається у нього зі Сполучених

Штатів і з 1917 року (книга Рудольфа Паннвіца «Криза європейської культури»), далі ключовими роками появи терміну стають 1934 рік (іспанський літературознавець Федеріко де Оніс використовує поняття «постмодернізм» як позначення проміжного періоду між «модернізм та ультрамодернізм») та 1947 рік (Арнольд Тойнбі в «Дослідженні історії» використовує «пост-модерн» у політичному значенні, зауважуючи на переході від мислення національними категоріями до категорій в площині глобальних міжнародних відносин). Подальше підняття «проблеми постмодерну» фіксується В. Вельшем у літературознавстві. У 1959 році Леслі Фідлер використовує це слово, але це ще не призвело до його «уніфікації» та розповсюдження, яке починає відбуватися лише десять років потому, коли поступово в тому ж літературознавстві вимальовуються основні риси і ознаки постмодерну. Ще через десять років, в середині 70-х, завдяки Чарльзу Дженксу термін «опановує» архітектурний дискурс і він актуалізується вже в Європейському середовищі. Далі розвідки Вельша стосуються соціології (Даніель Белл та його ідея нового технологічного прогресу та інформаційного розвитку), філософії Жан-Франсуа Ліотара з його легендарною працею «Ситуація постмодерну» (1979) та працею «Суперечка» (1980), де викладені його ключові принципи і тенденції постмодерну.

Підсумки В. Вельша щодо сутності постмодерну як історичного часу стислі: «постмодерн починається там, де закінчується ціле» [18, с. 129], постмодерн радикально плюралістичний. На жаль, зауважує філософ, існує псевдопостмодерн: «Багатьом здається, що головне в постмодерні – відхід від стандарту жорсткої раціональності, що потрібно лише як слід вимішати коктейль і присмачити його солідною дозою екзотики. Варто, мовляв, не мудруючи лукаво, схрестити лібідо і економіку, цифровий метод і кінізм, надати дешифру Водолія та Апокаліпсису, як постмодерний хіт готовий. Але ця мішанина з всякої всячини породжує тільки байдужість, а цей псевдо-модерн не має з постмодерном нічого спільного і куди ближче, хоча це не хочуть помічати, до тенденцій модерну, що уніфікують. Справжній постмодерн

абсолютно не схожий на цей сурогат. І ця несхожість досягається в постмодерні руйнуванням цілого, але не з видачею ліцензії на хаотизацію, а в наданні широкого вибору диференцій» [18, с. 130].

Думку про те, що поняття «постмодерну» пов'язано, перш за все, з історичним часом, який характеризують специфічні ознаки, розділяють і інші дослідники. Так, Джин Едвард Вейз впевнено визначає, що термін «постмодерн» в першу чергу відноситься до часу, а не до певної ідеології [17, с. 16], він вважає одним з джерел ідеології постмодерну екзистенціалізм [17, с. 35], але, якщо екзистенціалісти модерну орієнтовані на ізольовану, бунтівну, заглиблену в себе і відповідальну за власний вибір особистість, то постмодерний період орієнтований на «соціальну ідентичність, групове мислення і почуття моди» [17, с. 45], що не заважає прагнути більшого, боротися за свої права і самовиражатися в обраний спосіб. Серед «зброї» цієї постмодерної боротьби за свободу – деконструкція. Мова – це не засіб пізнання реальності (як вважали фундатори модерну), а навпаки – її продукт. Тобто соціальні спільноти, в які включені індивіди, формують особистості саме через мовленнєві конструкти. Отже, деконструкція дозволяє похитнути і змінити ці соціальні «вежі» стандартів, стереотипів, сексизму та інших форм насилля і несправедливих обмежень.

Кевін Харт, теолог, філософ і поет, в своїй книзі «Постмодернізм», яку він назвав «путівником постмодернізмом», слушно зауважує устами одного із своїх персонажів, що «слід розлічати постмодерн як історичну епоху і постмодернізм як сукупність стилів», при цьому однією з рис постмодерну є можливість жити «без ілюзій, якими спокушав модерн» [127, с. 21-22]. Кевін Харт зауважує про наявність підстав сумніватися в тому, що хтось взагалі чітко знає, що таке «постмодернізм», бо «люди по-різному його собі уявляють, вказують різні його пам'ятки і навіть впевнені, що можуть виділити основні його риси з низки менш значних» [127, с. 11], але насправді це хибне уявлення. Експлікація ідеї постмодернізму подана в книзі через умовний діалог людей,

кожен з яких відстоює свою точку зору на предмет дискусії, виходячи з того, що кожному ближче: література, філософія чи політика, що підкріплює сумнів автора щодо можливості визначення постмодернізму, яке б задовольнило попит на нього. К. Харт намагається відтворити хронологію поняття та починає мандрівку постмодерну світом зі Сполучених Штатів Америки (50-60-ті роки XX століття), де термін «постмодерн» та провідні ідеї майбутньої епохи зароджуються в літературі (хоча Харт фіксує варіанти і більш ранніх спроб використання терміну «постмодерн» [127, с. 30]), і це перш за все чітко визначена позиція протесту, іронії (навіть глузування) та використання колажу замість лінійності, тобто суцільне протистояння традиції, що сприймалося сучасниками критично і дещо зверхньо. Але «маховик історії» було запущено і він набрав значних обертів у Франції, де до названих постмодерних ідей додалися відмова від визнання існування універсальних основ, відмова від тези про те, що мова здатна на адекватне відтворення реальності та відмова від гуманізму через те, що людина визнається похідною від бажань та владних дискурсів і ніяк не «царем природи». Отже, в Америку постмодерн повернувся вже як повноцінна теорія, яка впевнено увійшла в університетські стіни. Таким чином, Кевін Харт також пропонує чітке розмежування понять «постмодерн» (епоха, що починається в другій половині XX століття) і «постмодернізм» (дух цієї епохи), при цьому згадуючи важливу тезу Ліотара про те, що постмодерн – це перш за все стиль мислення, а не епоха. Але в той же час, цей стиль мислення вимагає для себе нових умов існування і вони з'являються у вигляді візуальної культури, яка швидко «обкопувалась в стінах індивідуальних помешкань», комп'ютеризації, Інтернету, політичних трансформацій і глобалізації, оновленого ринку праці та фінансово-економічних відносин в цілому, загальної динаміки життя і нових цінностей, що, можливо, не стало безпосереднім відображенням ідей раннього постмодерну, але історія «не має умовного способу».

У своїй праці «Джерела постмодерну» Піттер Андерсон називає 1981 рік, як рік набуття стійкості для постмодерну, малюючи все, що відбувалося з ним до цього часу, як період становлення, непорозуміння, відсутності консенсусу, який закінчився після втручання Жана-Франсуа Ліотара і Юргена Габермаса [4, с. 60]. Це втручання, на думку Андерсона, все ж не надало чіткості у визначення темпорального за своєю суттю поняття (в обох випадках воно було «позбавлене серйозної періодизації») [4, с. 61]; це зробила лекція про постмодерн Фредріка Джеймсона у 1982 році, яка була включена в його есе «Постмодернізм – культурна логіка капіталізму» в 1984 році [30]. Саме в ній була «перекреслена вся мапа постмодерну» і озвучені п'ять принципових кроків, перший з яких вказував на зв'язок появи постмодерну з об'єктивними економічними змінами, позначаючи його як «культурний знак нової стадії в історії пануючого способу виробництва» [4, с. 73-74]. Джеймсон проводить свій аналіз з позицій марксизму, охоплюючи всі основні аспекти, фактори і ознаки нового історичного етапу і представляє їх таким чином, що ці описи сучасності дозволяють погодитися з наступним: його атрибути суттєво відрізняються від реалій суспільства модерну, а отже, відповідні зміни суспільної свідомості є цілком зрозумілими і рецепції минулого не можливі в ентропійному світі часу, що крокує за ним – часу постмодерну.

Отже, в представленій праці вимальовується картина того, за чим пізніше закріпиться термін «суспільство споживання»: перебудова світопорядку (перш за все в економічному плані), транснаціональні корпорації, засоби масової інформації, активізація розвитку і використання з економічною метою каналів розповсюдження інформації та багато інших атрибутів суперечливого часу «після модерну», що формуватиме суспільне і особисте життя у наступні десятиліття. Саме до особистого, індивідуального направлена увага Джеймсона в аналізі другого кроку, де він досліджує розвиток психічного в цих умовах, що зазнало суттєвих трансформацій під впливом знищення основних типів традиційних ідентичностей, що ґрунтувалися на звичаї

обмежень. Відсутність орієнтації на досвід, традицію, межі (реальні та символічні) продукує стан суб'єкта, який асоціюється у Джеймсона з істерією (в смислі симуляції з метою приховати нечутливість або навпаки); певна відірваність від «історичних обмежень» хитає його від стану ентузіазму «товарної лихоманки», ейфорії глядача і споживача до глибокого нігілізму супротиву будь якому впливу чи смислу [4, с. 75]. Наступні два кроки пов'язані з глибоким аналізом архітектури і простору, якому надається значний сенс, та культури і мистецтва – від кіно до графічного дизайну, – сфері, де відбувся процес дедиференціації культурних сфер, що перекреслило всю наполегливу працю щодо розмежувань модерну. Четвертий крок – це аналіз соціального і геополітичного на тлі суттєвих демографічних змін. Динамічні і масштабні зміни в соціальній структурі суспільства презентують особливу модель, яка потребує нового аналізу з урахуванням не тільки ускладнення із появою нових соціальних груп та спільнот, а й з фактом економічного впливу на їх активність як соціальних акторів. І, нарешті, п'ятий крок – виступ проти моралізаторства, бо будь-які етичні категорії бінарні за своєю суттю, що може бути використано (і використовується) для містифікацій і вигідних спрощень. Всі зазначені кроки описують постмодерн як історичний період, вони не розмежовують поняття «постмодерн» і «постмодернізм» (такої проблеми взагалі не ставиться), але цей опис оснований на змістовому і прискіпливому аналізі ідейної, навіть метафізичної його суті, що при певних припущеннях дозволяє нам зробити відповідні висновки: постмодерн пронизаний унікальними ідеями і тенденціями, що охоплюють всі сфери буття цього періоду і які утворюють його особливу атмосферу, атмосферу постмодернізму.

Щодо альтернатив терміну «постмодерн», то Зигмунт Бауман позначає сучасну йому реальність як «плинну модерність/новочасність» (liquid modernity), яка характеризується фрагментарністю, епізодичністю, невпевненістю, процесами глобалізації та плюралістичними поглядами практично на всі сфери життя. В «Індивідуалізованому суспільстві» З. Бауман

вимальовує «портрет» сучасності, в якій більше не є актуальним ані виробництво з масовою армією, ані всевидюча адміністративна влада, бо суспільство сповнене оманною/бажанням, рекламою і потребою в творчості. Зросли цілі покоління «шукачів і колекціонерів чуттєвого досвіду», що легко піддаються омані, готові «відповідати» певним зразкам і образам. Отже, загальною характеристикою стану «постмодерніті» є те, що воно стискає час і звужує сприйняття до відчуття поточної миті, або дробить реальність на фрагменти, прагнучи перетворити буття на яскраву мозаїку гострих відчуттів стану «між минулим і майбутнім», сукупність миттєвих результатів, популярності, насолоди «тут і зараз», одноденних перформенсів. Найціннішою якістю стає гнучкість: у побуті, на вулиці, у відносинах, а все, що асоціюється з міцністю і сталістю є ознакою поганої здатності пристосовуватися, є загрозливим і негативно стигматизованим [8]. Чи можна вважати такий опис критикою постмодерного часу? Багато дослідників саме так і вважають, бо важко в цьому «метеликовому» житті розгледіти високі претензії на кращу перспективу. Безумовно, Бауман малює плинну реальність метафорично, іноді дещо згущуючи фарби, через що здається, що така картина «готовності жити серед хаосу» – це лише прихована ностальгія за часами стабільного модерну, з його чіткими цілями, орієнтирами та певною прогнозованістю життя.

Білл Рідінгс та Ульріх Бек принципово відмовляються від терміну «постмодерн». Так, Білл Рідінгс замінює його терміном «постісторичний», зауважуючи при цьому, що «постмодерн в цілому припинив бути питанням і перетворився в ще одне алібі, від імені якого інтелектуали звинувачують світ в тому, що той не відповідає їх очікуванням» [95, с. 27]. Термін «постісторичний» в цьому сенсі є більш релевантним сучасному стану речей через те, що вказує на «пережиття» певних орієнтирів, традицій, вимірів та початок нового етапу в нових реаліях. «Постісторичність» не є винаходом Ріддінгса, його так чи інакше використовували Льюїс Мамфорд (він розклав світовий культурний процес на кілька стадій, сучасним при цьому вважається те, що презентує себе

поза історичним), Арнольд Гелен (філософ використовує термін «постісторичний» в своїх передбаченнях майбутнього, де повинен реалізуватися проєкт «світової республіки») та інші.

Ульрих Бек стверджує, що ми живимо в «суспільстві ризику», яке є новою фазою модерну (пізній або високий модерн) з виробництвом ризиків через відмову від минулого і непередбачуваністю майбутнього. Він відмовляється навіть від терміну «постіндустріальний», який активно ввійшов в лексикон суспільствознавчих наук. Постіндустріальне суспільство, як відомо, характеризується синтезом науки і освіти, домінуванням сфери послуг, розвитком інформаційних технологій, маркетингових і управлінських стратегій та навичок в ситуаціях активних змін, трансформацій і криз.

Таким чином, виходячи з викладеного, постмодерн (а саме це поняття залишається загальноприйнятим і широко вживаним) як історична доба, може вмішувати (і вміщує) протилежні, іноді зовсім несумісні, альтернативні погляди, течії і парадигми, оцінки і маніфести, рухи і гасла. Єдине, що все це об'єднує – умови і тенденції часу, в межах якого відбувається відповідна активність. Символічним початком епохи постмодерну вважається вихід в світ «Ситуації постмодерну» Жан-Франсуа Ліотара (1979), сам автор визначає цей початок жахами Освенциму: «Цим-то злочином і відкривається постсучасність...» [65, с. 36]. Отже, початок постмодерну – друга половина ХХ ст., коли найяскравіше виділилися і визначилися основні його постулати і принципи, які можна проілюструвати цитатою Ж.-Ф. Ліотара, що стала основною тезою пост-нового часу: «Спрощуючи до крайності, ми вважаємо «постмодерном» недовіру щодо метанаративів» [70, с. 10]. Ця теза викликала багато трактувань, безумовно, час додав до неї різних відтінків (відповідно до бартівської «смерті автора»), але її можна звести до головного посилу постмодерну: наскільки виправданою є претензія на істину, правильність, справжність, щоб ця претензія могла домінувати, керуючу часом і долею?..

Щодо постмодернізму, то це поняття є не менш дискусійним і для окремих дослідників є або нерелевантним [107, с. 502], або, через синонімічність з «постструктуралізмом» таким, що «взагалі вийшло із вжитку» [182]. Останнє підкріплюється тим, що більшість тих, кого мають за представників філософського постмодернізму або взагалі заперечували свою причетність до нього, або ніколи себе так не називали. Як би там не було, але «Барт, Дерріда та Крістева є теоретиками постмодерної чуттєвості незалежно від термінів, які вони використовують, так само, як і Жиль Делез, П'єр-Фелікс Ґваттарі та інші представники сучасної французької думки» [34, с. 116]. Це цитата, яку наводить Ілля Ільїн, вважаючи, що час існування для будь-якого художнього або філософсько-естетичного напрямку вичерпується чвертю століття, після чого він «або зникає, або видозмінюється настільки, що в ньому насилу проглядаються контури його початкових постулатів» [34, с. 138], а отже, почавши свій «життєвий шлях» у 60-х роках, постструктуралізм все ж поступається постмодернізму (навіть якщо нам цього зовсім не хочеться), віддаючи йому в якості ґрунту свої напрацювання.

Одні з найвідоміших порівняльних характеристик модернізму і постмодернізму та визначення основних ознак останнього подані Іхабом Хассаном, якого іноді вважають одним з тих (разом із Ліотаром), хто запровадив активне використання терміну [128, с. 11], і тим, завдяки кому він потрапив на континент [127]. І. Хассан достатньо прискіпливо підходить до питання аналізу «постмодернізму», зізнаючись в своєму небажанні підтримувати постмодерністів в їх виступах проти попередньої доби і презентуючи постмодернізм скоріше як феномен, ніж просто сучасне поняття чи альтернативу слів з приставкою «поза», який, хоча і «свідчить» проти модерну, але не може його заперечити, бо імпульси минулого в переосмисленому вигляді створюють нову історію. Саме тому постмодернізм, на думку І. Хассана, може бути представлений «якщо не як оригінальна епістема західних суспільств двадцятого століття, то як суттєва ревізія» [128].

Сутність «постмодернізму» Хассан пропонує розкрити через десять концептуальних проблем: слово «постмодернізм» приховує бажання зверхності та орієнтує на лінійність, яку можна трактувати як початок занепаду, воно страждає від семантичної нестабільності, бо навіть серед його прихильників немає одностайності щодо його визначення; між модернізмом і постмодернізмом немає «Залізної завіси», бо вся історія – це взаємопроникнення часів та ідей (він порівнює її з палімпсестом); це означає, що «період» повинен розглядатися як синтез неперервності з переривчастістю і якщо ми хочемо слідкувати за історичними змінами, ми повинні сприймати і розуміти зміни різного рівня, при цьому «період» це певна дуалістична конструкція і постмодернізм не є виключенням, якщо порівнювати його з іншими епохами, так само важко визначити його початок та відокремити наші образи постмодерну від його реальності (ми шукаємо певні ознаки, орієнтуючись на наші уявлення); визначаючи постмодернізм, неможливо ігнорувати факт єдності протилежностей історичної реальності, тобто припускаючи, що постмодернізм демонструє «фанатичну волю до заперечення», необхідно помічати в ньому «потребу відкрити «об'єднуючу чутливість» (за С. Зонтаґ), «перетнути кордони і закрити прогалини» (за Ф. Фідлером) і досягти... іманентності дискурсу, розширеної розумової інтервенції, «неогностичної безпосередності розуму»; все зазначене актуалізує низку питань щодо інноваційності постмодернізму, його структури і взаємодії з різними складовими суспільства, а також щодо справжнього «призначення» постмодернізму: чи є він описовою, оціночною, нормативною або «внутрішньо суперечливою» категорією [128].

Далі Іхаб Хассан пропонує відому порівняльну схему/таблицю, де на основі ідей з різних областей – від риторики і лінгвістики до політології й теології – та на підставі авторів, об'єднаних різними рухами і поглядами, визначені основні ознаки модернізму і постмодернізму. Презентований результат дихотомій сам автор вважає ненадійним через умовність

відмінностей, наявність інверсій та виключень як в модернізмі, так і в постмодернізмі, але він наполягає на тому, що рубрики в стовбці «постмодернізм» вказують на основну його тенденцію – тенденцію до індетерманентності. Цей термін І. Хассан «створив» з двох понять, які, на його думку, є центральними в постмодернізмі: невизначеність (індетермінованість) та іманентність. В запропонованому неологізмі Хассан бачить взаємодію двох обмежених власною особливістю тенденцій, кожна з яких при цьому посиляється на елементи іншої, їх взаємодія передбачає акт полілектики (структурування змістовно неоднакових комплексів), що проходить через всю ідею постмодернізму [128].

Серед активних критиків «проекту» постмодернізму є багато відомих прізвищ, серед яких Марсель Кунц і Ноам Чомскі, які і протестують, і застерігають від захоплень тим, що спрощує реальність, уводить від об'єктивності, своїм поверхневим сприйняттям принижує наукові концепції і принципи. Так, Алекс Березов стверджує, що ніхто не знає, що таке постмодернізм, тому що, «будучи вищим проявом інтелектуального і культурного релятивізму», він дозволяє своїм прихильникам продукувати визначення за своїм бажанням. Постмодернізм проти об'єктивної істини і тим самим він є загрозливим і небезпечним, в першу чергу, для науки; через свою «гнучкість» він є антиінтелектуальною ідеологією, яка «маскується під ерудовану філософію» і його небезпечність розповсюджується на всі сфери сучасного суспільства [142]. Однією з найвідоміших і гучних спроб «розвінчання» постмодерністської філософії є праця Жана Брікмана і Алена Сокала, в якій презентований прискіпливий огляд термінології і невинуватеної, на думку авторів, маніпуляції поняттями. Але наявність критики – це наявність визнання, що те, що критикується, існує. Отже, з усіма недоліками (відповідно до застережень опонентів) та специфічними рисами постмодерн існує як реальність, яку продовжують поміщати в певні описи, терміни, категорії і передбачення, а постмодернізм – як зміст цієї реальності.

Через те, що постмодерн має не тільки філософську, але й політичну, економічну, соціологічну складову і всі зазначені поняття – постіндустріальне суспільство, суспільство споживання/плинне/ризик/постісторичне та інші – не є вичерпаними, разом вони дають певну картину світу, який ми називаємо сучасним, теперішнім – постмодерним. Саме цей термін розглядається в даному дослідженні як спроба певним чином редукувати, але максимально відобразити основні характеристики часу сьогодення. Наведена дескрипція постмодерну орієнтує нас на історичний етап, основні ідеї якого можна звести до кількох основних трендів постмодернізму, як ідейної складової цього періоду: схвалення змін і криз, втрата довіри до існуючих наративів та інститутів, акцент на відмінності та фрагментарність, орієнтація на одиничне, конкретне, подолання дуалізму, бінарності та приділення основної уваги силі дискурсу [141, с. 91-92].

Постмодерністський тренд початку другої половини XX століття, що охопив фактично всі суспільні сфери, став результатом складного перетину багатьох факторів, «кармічні» наслідки якого призвели до розквіту сучасного капіталізму з його новими звичками, способом життя, гедонізмом та всіма тими особливостями, що пізніше і будуть названі постмодерністськими [171]. Всі ці стрімкі перетворення одночасно викликали і схвалення і засудження, розглядалися як логічний розвиток подій та продукували апокаліптичні настрої. Критичний аналіз постіндустріальних змін зосереджувався не стільки на їх перевагах, скільки описував можливі і наявні «побічні ефекти», але застережливі заклики, по суті, залишилися не почутими.

Варіанти тлумачення минулого та сучасного, пропоновані визначення та критичні зауваження також можуть бути розглянуті як певне поле для моделювання майбутнього, як умовна «точка біфуркації» суспільно-культурних складових (явних і латентних), після якої можна опинитися в новій реальності. Саме тому послідовність їх виникнення, можливі трансформації інтерпретацій, маніпулювання та розповсюдження псевдопостмодерних ідей (за В. Вельшем)

вимагають дослідницької уваги, а філософське осмислення цих процесів видається необхідною умовою для вибору оптимальних рішень і проявом моральної відповідальності.

У представленому розмаїті описів і характеристик постмодерн(ізм)а вимальовується історія і характеристики його суб'єкта як актора подій, які, на перший погляд, здаються суперечливими і сингулярними, але при більш прискіпливому погляді виявляються певним чином упорядкованими. Посткапіталістичне суспільство, яке за своєю природою орієнтоване на прибуток як ціль/цінність/критерій успіху своїми прихованими механізмами формує суб'єкта, який, через захоплення ідеєю свободи, не помічає, як ця свобода перетворюється на симулякр: оманливий образ, сурогат, фікцію, піддавшись якій, у підсумку відчуваєш лише спустошення. Суспільство споживання – ось як назвуть це постмодерне суспільство представники Франкфуртської школи. Отже, питання суб'єкта є одним з демаркаційних понять, що найбільш чітко розрізняє концептуальні основи доби модерну та післямодерного часу, фактично завершуючи класичну добу в її захопленні «правильними рішеннями». Проблема концептуалізації суб'єкта, суб'єктності, суб'єктивності постає як актуальна в сучасній філософії. Позначаючи людину в комплексі її *само-* і *ре-*презентацій, зазначені концепти хвилеподібним чином зароджуються, активізуються і детермінуються в історичному полі філософських пошуків, актуалізуючись в умовах прихованої системи маніпуляцій, сформованих бажань як оновлених інструментів дисциплінарної влади неолібералізму.

1.2. (Не)народження суб'єкту: від модерних до постмодерних перетворень

Міркування Протагора, Сократівські заклики, образи людини в філософії Платона та Аристотеля дають нам уявлення про образ людини, що вже активно

презентований у філософській думці Античності, але ще не окреслений концептуально і тому лише задає той настрій «пошуку себе», що буде відчуватися в наступних епохах, набуваючи різних відтінків, збагачуючись і актуалізуючись в межах відповідних парадигмальних конструктів. Отже, в Античності ми спостерігаємо тяжіння до цілісності, орієнтацію на тілесність і героїзм, в Середньовіччі – дуалізм сакрального і гріховного, що потребує духовного вдосконалення і очищення через зречення від тілесного, у Відродженні – паростки реабілітації людського, виокремлення антропоцентричної світоглядної позиції, у добу Просвітництва спостерігаємо «народження» суб'єкта як унікального явища, що живлячись ґрунтом попередніх напрацювань, представляє абсолютно новий образ, що зумовлюватиме наступні філософські дискурси. Так, в схоластичній традиції маємо категорії *objectum* та *subjectum* в якості того, що перше визначене в понятті, а друге – є тим, що уможливорює наявність першого. Практично ті ж значення присутні в *subjectum* й *objectum* Рене Декарта, щодо істинної змістовності яких й досі точаться дискусії. Поряд з картезіанським розмежуванням суб'єкта і об'єкта як визначальною подією і сутністю світогляду модерну фіксуються міркування Г. Ляйбніця, Н. Мальбранша, Дж. Локка з його тезою про становлення особистості («*tabula rasa*»), Б. Спінози («*homo cogitare*»), Б. Паскаля з його особливим концептом «Я», що об'єднані домінуючою ідеєю розуму, який залишиться визначальним фактором суб'єктивного і в Німецькій класичній філософії, родоначальник якої І. Кант описує Просвітництво як особливий момент історії, в якому людство застосовує свій розум, не підкоряючись жодному авторитету.

Така новочасна «впевненість» змушує наприкінці XIX століття замислитися над тим, чи не забагато покладено на розум при визначенні людини та картини світу, в якому вона перебуває (В. Дільтей зауважив, що по жилах суб'єкта «тече не справжня кров, а розріджений сік розуму» та запропонував відійти від цієї позиції, сприймаючи людину «в усьому розмаїтті

сил»). Отже, суб'єкт модерну – сам для себе авторитет, а думки, які він продукує – оформленими аксіомами дійсності; він поступово стає абсолютним і самодостатнім в своєму стані *cogito*, статичним і аксіоматичним – з ним співвідносять зовнішні фактори (простір, час визначаються відносно суб'єкту), він є зручною опорою для побудови будь-якої наукової чи соціальної концепції. За Мартіном Гайдеггером, така ситуація є результатом процесу «антропологізації онтології», коли людина входить «в роль дійсного та єдиного суб'єкта» [126, с. 118], що, по-суті, – і таку думку поділяють сучасні дослідники – позбавляє проблему суб'єкту (а, відповідно, й суб'єктивності) статусу проблеми. Через чітке наративне визначення субстанціонального статусу суб'єктивного та його нормативне розміщення в просторі традиційного передбачуваного в своїй зрозумілості буття, питання щодо суб'єкту «завмирає» щоб стати «завершеним» і набути певного ідеологічного забарвлення в своїй інструментальній місії «епохи прогресу».

Монументальна впевненість суб'єкту епохи модерну все ж виявилася такою ж вразливою, як статуя з біблійного сюжету про Навоходоносора – можна вибити з під її ніг фундамент і почати збирати нову композицію. Саме це й було зроблено в другій половині XX століття, коли М. Фуко висловив свою історичну думку про «смерть суб'єкта», а самого суб'єкта Просвітництва позначив ресурсом і засобом для реалізації державницьких інтересів. Після цього (і низки схожих «смертей») відбувся справжній дискурсивний бум, в палітрі подій, явищ і перформансів якого проблема суб'єктивності як унікального прояву суб'єктного, дещо втратила свою актуальність. І ось, на початку XXI століття, після бурхливих «викриттів» і презентацій постмодерну, ми говоримо про «відродження» суб'єкта. Але чи є це відродженням? Скоріше, це можна позначити, як народження, але з префіксом *не-*, який вказує на реанімацію того, що вже ніколи не буде колишнім. *(Не)народження* суб'єкта – це процес реінкарнації образу, який не набув справжньої завершеності в минулому (або це можна вважати псевдозавершеністю), що змушує його

повертатися знову і знову до «справи» згідно із причинно-наслідковим законом, «відпрацьовуючи» власну місію. Місія суб'єкта – самовизначення, пізнання власної сутності, усвідомлення свого місця в світі, яка здатна реалізуватися через суб'єктивність як *активне* суб'єктне начало. Сучасний німецький філософ Дітер Генріх визначає суб'єктивність як «елементарне знання про себе», формування якого пов'язане з тими процесами, в рамках яких відбувається усвідомлення себе та збільшується знання про себе «в історії індивідуального життя» [129, с. 21]. Зауважуючи на багатозначності цього поняття, найпростішим його визначенням Д. Генріх пропонує вважати наступне: це те, що «дозволяє бути суб'єктом». Отже, в контексті аналізу проблеми суб'єкта неодмінно актуалізується і проблема концептуалізації суб'єктивності та, відповідно, навпаки. Суб'єкт, пов'язаний із мисленням і пізнанням, в своєму «для-себе-бутті», є абсолютно самотній із самим собою, і до усвідомлення цього, на думку Д. Генріха, він здатен прийти лише через «симбіоз з іншими» [129, с. 28]. Виражаючи, таким чином, роль інших/Іншого у формуванні самосвідомості суб'єкта, ми визнаємо і суб'єктивність залежною від процесу соціальної взаємодії, результати якої, проходячи через «фільтри» індивідуальності, транслуються у вигляді певної активності в оточуючий світ [52, с. 83].

У добу постмодерну ми відходимо від релігійних та ідеологічних метанаративів, що визначали модель суб'єктивного з усіма наслідками, які з цього випливають; ключовими стають толерантність, рівність, прийняття і проблема ідентичності в світі, що втрачає всі звичні орієнтири і кордони, що огортає невизначеністю і вимагає бути завжди готовим до відповіді на несподівані питання. Це змінює і концепт досвіду як визначального елементу суб'єктивного. Сумнів щодо авторитету досвіду (з усіма наслідками такої позиції) одним з перших висловив Девід Г'юм: «Нехай перебіг подій досі був у вищому ступені правильним, але все ж одне це без нового аргументу або висновку ще не доводить того, що воно буде таким і надалі. Даремно

претендуєте ви на те, що вивчили природу речей за допомогою минулого досвіду: їх таємна природа, а отже, всі їх дії і впливи можуть змінитися без будь-якої зміни в їх чуттєвих якостях. Це трапляється іноді з деякими об'єктами, чому ж це не може траплятися завжди з усіма об'єктами?» [135, с. 75-76]. Отже, вже кілька століть тому було очевидним, що «природа завжди відстоїть свої права і нарешті візьме гору над будь-якими абстрактними міркуваннями» [135, с. 80], тож і суб'єкт є завжди дещо більше, ніж засвоєний досвід (як власний, так і чужий) та сукупність перцепцій (при безперечному визнанні їх значущості).

Такий підхід поступово відображається і в методичних та методологічних підходах педагогіки, в культурних, мистецьких і соціальних проєктах тощо. Але для цього спочатку необхідно було «викрити» всі «гальмуючі елементи» і показати «слабкі сторони» суб'єкта, щоб розробити стратегію його трансформації і переходу на новий онтологічний рівень. Г. Ле Бон, С. Московічі, Ф. Ніцше, З. Фройд, Х. Ортега-і-Гассет, Т. Адорно, Г. Маркузе, Е. Фромм – кожен з цих мислителів у власній царині досліджував індивідуальне, піддавав критичному аналізу виникнення, функціонування та активізоване протистояння одиничному, інклюзивному «масової людини» як феномену ХХ століття [42, с. 236].

Оригінальний аналіз і трактування суб'єктивного презентують Жиль Делез і Фелікс Гваттарі, вводячи метафори машини-органу, бажуючого виробництва, концепт «тіла без органів». Сутність суб'єкта і суб'єктивності виводиться із синтезу бажання (як природнього, метафізичного, так і соціального, зовнішнього), реєстрації (коли машина контактує із тілом без органів) та споживання. Тіло без органів – потенції суб'єкта, які актуалізуються через бажання, в розширеному варіанті – це віртуальний вимір реальності як такої («план консистенції» чи «план іманентності»). Через контакти зі своєю «віртуальною сутністю» відбувається формування суб'єкта, виникає можливість прояву суб'єктивного. Такий процес відбувається не ізольовано:

«кожна машина-орган інтерпретує весь світ відповідно власному потоку, згідно з енергією, що витікає з неї... Але завжди утворюється зв'язок з іншою машиною» [157, с. 59]. Виробництво бажання, реальність, що твориться бажанням, продукує потреби, що завжди орієнтовані на «пошуки пасивних синтезів», отже, об'єктивне буття бажання – це є Реальним [157, с. 69], але в умовах капіталізму реальне «не неможливе, воно все більш стає штучним» [157, с. 23], а ми всі, таким чином, «в'язні» штучно сформованих потреб.

Спираючись на Ж. Делеза та Ф. Гваттарі, Мауріціо Лаззарато також стверджує, що суб'єктивність формується через «соціальне підпорядкування і машинне поневолення» [174]: соціальне підкорення дає нам статуси (стать, національність, тіло, професію), а машинне – особливості спілкування, бачення, чуттєвості і на перетині соціального і машинного формується суб'єктивність, яка призначена вже для «соціальної машини».

Проблемі суттєвої зміни орієнтирів щодо суб'єктивного присвячені розвідки і вітчизняних дослідників. Так, В. Козачинська через ґрунтовний аналіз тенденцій і змістів модерного і сучасного доводить необхідність/фактичність відмови від «однобічного просвітницько-оптимістичного антропологізму» у бік «концептуалізації полісутнісної специфіки феномену посткласичної суб'єктивності» [62, с. 38]. Авторка зауважує на актуалізації в постмодерністській філософії досліджень негативної суб'єктивності (в тому числі і в межах Київської світоглядно-антропологічної школи дослідження цього феномену), що, на нашу думку, лише підтверджує метафоричність відомої постмодерної тези «смерті суб'єкта», яка не завершує «проект суб'єктивного», позбавляючи філософію її центрального концепту, а, символічно, дещо у формі на кшталт сократичної іронії, дозволяє «по-справжньому» проявитися суб'єкту, вивільнивши його від надмірної опіки «відповідальних батьків» модерну. Така «опіка» в своїх намаганнях і вірі у власні винайдені «непохитні істини» обмежувала і стримувала прояви та активну реалізацію «справжньої» суб'єктивності. Але як скористався суб'єкт

постмодерну наданими можливостями і чи витримав таке випробування свободою? Образ людини, що транслюється сьогодні в соціум, вимальовується на теоретико-методологічному ґрунті сучасних доробок детермінованим силою зовнішніх факторів, ситуацій, стресів, фрустрацій, домінуючих моделей спілкування та життєвих алгоритмів, він парадоксальним чином відрізняється від очікуваного результату революційних «визволень» постмодерну. Прагнення індивідуальності як риса постмодерного суспільства, на думку З. Баумана, суттєво відрізняється від того, що мали на увазі на зорі Нового часу, очікуючи на свободу і прогресивні зміни. Бауман наводить цитату Ален Пейрефітт, коли вона називає капіталістичне суспільство, характерне епосі модерніті, суспільством «примусового і божевільного розвитку» та доходить висновку, що його ключовою рисою є впевненість: в собі, в інших людях, в соціальних інститутах. В такому «суспільстві порядку» всі речі поводять себе так, як ви очікуєте, а тому ви плануєте свої дії в заданих умовах, не хвилюючись і не зважаючи на них. Привабливість полягає і в тому, що це забезпечує певну безпеку. Будуючи такий порядок, будь яка культура «оперує вірогідністю тих чи інших подій», результатом чого є трансформування «неможливого в неминуче» [6], яке стає звичайною частиною життя, традицією, в якій важко сумніватися. Роль простору, прив'язка до конкретного місця, зумовлюють стратифікаційну модель і комунікації такого суспільства, які суттєво змінюються в епоху постмодерніті через зміни просторово-часових вимірів і локацій, відображаючись на загальній культурі і світогляді людей. Вище вже йшлося і про нівелювання досвідом, як дещо «рудиментним» в умовах невизначеності інструментом. Але в той же час, схоже, що «смерть суб'єкта» не врятувала від нового поневолення: поневолення наслідками свободи. З. Бауман зауважив, що історія людських суспільств – це історія амбівалентності, коли так чи інакше змішані автономія і підпорядкування [7], і «індивідуалізованому суспільстві» постмодерну екзистенційні потреби домінуватимуть у загальному масштабі, а індивідуальне і масове, особистісне і особисте фактично втрачає

власні межі і змішується у вирі масової культури. Отже, фактично можна ставити питання про певну втрату індивідуальності постмодерною людиною, попри проголошену орієнтацію на особистість, яка перетворилася на формальність [42, с. 236].

Так, піддаючи аналізу антропологічні перипетії доби постмодерну, С. Костючков подає збірний образ постмодерної людини, яка переживає біосоціальну трансформацію та набуває таких ознак часу, як «відмова від пошуку істини, нехтування «зануренням» у сутність і зміст об'єктів, процесів і явищ навколишнього світу» [173, р. 104]. Така людина перетворюється на керовану істоту, якій легко нав'язати будь-які цінності та інтереси, які вона поступово розцінюватиме як власні. Постмодерна людина сприймає світ як символічний простір, не бажаючи вникати в інтерпретацію образів і значення знаків, обираючи символічне, «слизьке» існування. Прагнучі «не бути як всі», вона перетворюється на «колаж» якостей, що поглинають її як особистість. Образ людини постмодерну – це не єдність індивідуальних рис, а галерея «персонажів» [42, с. 236].

Таким чином, на противагу розхожій думки про постмодерний калейдоскоп унікальностей (чи активну орієнтацію/прагнення до розмаїття), ми стали максимально уніфіковані, ми «застрягли» у створених паттернах урбанізму, як символи успішної, активної, але бездушної псевдоактивності [9], коли немає відчутного результату, коли цілі узагальнені до абстрактного, а їх корегування «умовами невизначеності» виснажує своєю відтермінованістю досягнення наміченого. На думку Жана Бодрієра, наші бажання в сучасній культурі, яка «перетворилася на виробництво відходів», видають «баналізацію соціальної поведінки», набуваючи соціального формалізму, штучності без змісту: «Занадто багато капілярної дифузії, занадто багато осмотичного руху, занадто багато переміщень, занадто багато сполучених посудин, зчеплень, взаємодії. Занадто багато спілкування в спустошеному просторі, в місті, що стало схожим на Музей Ідеальної деконструкції. Саме музеїфікація і масована

урбанізація покликані замаскувати процес спустошення і опустелювання, і одночасно вони самі є найяскравішим його свідченням» [9]. Всі «привілеї» мегаполісу, як символу сучасності і прогресу, презентують, згідно Бодріяру, всі елементи соціальності, зібрані в ідеальний мікс: від легкості взаємодії до доступності інформації в будь який час. Але вся розкіш доступних благ парадоксальним чином породжує в індивідах «байдужість і напади замішання», а соціальна комунікація, що нагадує транспортний рух, де всі йдуть не перетинаючись, є «моделлю цього вторинного стану, коли в атмосфері загальної байдужості кожен обертається на своїй орбіті, немов супутник» і за цим «фасадом криється зростаюча байдужість і відмова від будь-яких соціальних зав'язків» [9]. В умовах залучення до немислимого в умовах модерну за обсягами комунікативне та інформаційне поле, «прозорості буття» і розмитості кордонів та орієнтирів, людина постмодерну відчувається незахищеною на всіх рівнях: від інтимного до глобального. Бодріяр пише: «Коли техніка робить доступним все, що завгодно, я вже не можу вирішити, що корисно, а що марне; перебуваючи в недиференційованому світі, я не в змозі вирішити, що прекрасно, а що потворно, що добре, а що погано, що оригінально, а що таким не є». Така картина світу породжує ненависть, як форму протистояння *антицілісності* постсучасності. І ця ненависть трансформує образ Іншого, перетворюючи його на свій об'єкт, сублімуючись, відштовхуючись від (насправді) ненависті до себе. Такі висновки Бодріяра визначаються ним самим як небезпечні для соціуму і характеризують ситуацію як критичну.

Бояна Куст, розглядаючи проблему суб'єктивності постмодерну, також констатує факт того, що вона постійно знаходиться в стані стресу, напруги, в епіцентрі екзистенційних парадоксів і тривоги. Такий стан, на думку авторки, обмежує людські здібності, дії та амбіції, які є рушійною силою нематеріального виробництва і змушує перебувати в стані постійної креативності, аби відповідати вимогам часу. Вона наводить з цього приводу

приклад, в якому твердження «В тебе маленький потенціал» звучить сьогодні образливіше, ніж «Ти облажався», бо в ньому вказується на нікчемність як сутність особистості. Б. Куст впевнена, що сучасна криза суб'єктивності «втратила визвольний потенціал 1960-1970-х років» і головна причина цього криється в «грубій інтенсифікації процесів індивідуалізації»; вона поділяє думку М. Лаззарато про те, що «описуючи сучасний капіталізм, краще говорити про виробництво суб'єктивності, ніж про нематеріальну чи когнітивну працю» [68], але головний її посыл полягає не просто в бажанні висвітлити негативні тенденції сучасного і вказати на ознаки, а сприяти розумінню людиною того, що світ споживання (яким є сучасність) повинен сприйматися як тиск, якому необхідно чинити супротив, бо саме умови, створені ним, продукують нові, «вишукані» способи реалізації влади.

З цього приводу досить актуальними і на початку XXI століття вбачаються розвідки Мішеля Фуко щодо стратегій і тактик владних відносин. Так, він говорить про диспозитив особистості («дискурси, інституції, архітектурні планування, що регламентують рішення, закони, адміністративні заходи, наукові висловлювання, філософські, але також моральні і філантропічні становища, – отже: сказане, так саме, як і невимовне, – ось елементи диспозитива» [118, с. 368]), що зумовлює її відчувати «потрібне», прагнути до «необхідного», самодисциплінуючись і формуючи власну суб'єктивацію, що сприймається і схвалюється в даному соціумі. В цьому контексті ми можемо говорити про «борг», «обов'язок», «совість» і відповідні почуття гріховності, провини, невідповідності, через які можна маніпулювати суб'єктом. Таке спостереження за механізмами влади змушує бути уважнішими до своїх бажань, бо «марно було б йти на пошуки бажання поза владою» [118, с. 180].

Важливим концептом філософії М. Фуко є концепт епістеми, що є (ре)презентацією системи своєрідних дискурсів, опосередкованих знаками, способом мислення і формування знання. Фуко виходить з примата влади в

процесі конструювання і живлення цих систем. Влада не просто транслює знання, вона їх продукує, як і способи їх формалізації та функціонування. Вибудовуючи свою концепцію «владних відносин», Фуко не спростовує існуючі теорії панування і державності, і не полемізує з їх авторами, він пропонує власний погляд на історію соціального поза оціночними вердиктами та оглядом на альтернативи. Свобода у Фуко є умовою реалізації владних відносин, що глибинно спираються на суб'єктивну здатність до опанування собою. Практики «піклування про себе» – джерело владних трансформацій в тому числі. Піклування про себе в його реалізації можна вважати проявом суб'єктивності. Отже, відволікання від внутрішнього на користь зовнішньому – руйнує суб'єктивність. Таке підкорення є результатом маніпулятивних практик, що виступають сьогодні відчутним елементом сучасних дискурсів [43].

Отже, застосовуючи алюзію щодо тези Б. Латура, можна стверджувати, що «суб'єкт був створений після модерну». Але сучасні рефлексії постмодерних подій викликають закономірне питання про реальну його сутність, і якщо суб'єкт модерну «помер», то чим/ким є суб'єкт постмодерну? І чи не є суб'єктивність постмодерну реінкарнацією новочасної з різницею лише в декораціях і умовах часу, в яких фактично так само відведено місце і визначена її функція, але вже не «володаря природи», а «(не)володаря бажань»)?

Наталія Загурська досліджує образ-концепт постлюдини, яка визначається як «не наступник, не вдосконалена модель людини як вільного ліберального суб'єкта; людське і постлюдське існують у рухливій взаємоконфігурації» [31]. Загурська вводить концепт поліверсії (від д.-грец. ρολύ – множина, численність, крайній ступінь + лат. versio – обертання, видозміна, варіювання), завдяки якому намагається підкреслити багатовимірність множинності в динаміці, при чому даний концепт орієнтує на одночасне сприйняття різноманіття версій буття, та на бутті індивідуальному, як самотійної версії постлюдського; образ-концепт постлюдини розглядається

в сенсуальних версіях як кіборг, сенси якого «мультиплікуються полісемантично, а його чуттєвість є принципово семіотичною» [31].

Образ-концепт постлюдини аналізується й Н. Кетрін Хейлз, яка визначає її як суб'єкта, що «немає істотних відмінностей або абсолютних розмежувань між тілесним існуванням і комп'ютерним моделюванням, кібернетичним механізмом і біологічним організмом, телеологією роботів і людськими цілями... Постлюдський суб'єкт – це амальгама, сукупність різнорідних компонентів, матеріально-інформаційна сутність, межі якої безперервно конструюються і реконструюються» [168]. Для Хейлз постлюдина не тотожна кіборгу, її сутність не пов'язана із протезуванням чи іншим втручанням в роботу її життєвих систем, авторка зауважує, що навіть «біологічно незмінений *Homo sapiens*» вважається постлюдським через особливості формування його суб'єктивності під впливом умов, в якому це відбувається. Отже, постлюдина – це соціальний суб'єкт, що опинився в ситуації протиріч, коли важко відрізнити власну волю від нав'язаного, ідентифікувати себе саме як «Я» в світі свободи, який існує за певними правилами.

Не абсолютизуючи значення соціального в процесі формування суб'єкта, ми поділяємо думку Алена Рено в його не погодженні з категоричністю постмодерністів щодо усунення трансцендентного суб'єкта з арени філософських міркувань. Рено ставить питання про те, «як розуміти, що в нашому духовному світі засуджується основоположна суб'єктивність як віддалена причина тоталітарного або технократичного поневолення, і разом з тим, щоб описати це поневолення, використовується якась ідея людської істоти, якій в повністю керованому світі відмовлено в можливості (а значить і у всякому праві) бути підставою своїх власних думок і дій, бути суб'єктом, а не об'єктом, уречевленою опорою нескінченного маніпулювання?» [94, с. 21]. І все ж категоричність постмодерної ідеї щодо зумовленості суб'єкта технологіями комунікації видається достатньо аргументованою. Отже, слід

відшукати ту «золоту середину», що дозволить адекватно уявити суб'єкта в його поєднанні суб'єктивного і соціального.

В одному зі своїх інтерв'ю сучасний дослідник проблеми суб'єктивності Манфред Франк говорить про те, що «всі розумні люди» відмовилися від віри у можливість «інтенціональності без суб'єктивності», і хоча ця очевидність для розумних «важко пробиває собі дорогу», її перемога для філософа є очевидною. Досліджуючи герменевтику Шляйєрмахера, М. Франк зауважує на його акценті на «загадковості людської суб'єктивності», в якій криється неможливість остаточного розуміння, зумовленість економічними і лінгвістичними факторами, але навіть в цій «тотальній детермінованості» індивід залишається унікальним [75, с. 7]. «Нерозуміння – сутнісний момент розуміння» і тому, навіть якщо нам важко рухатися цим дещо утопічним шляхом «розгадки» цього квесту, намагаючись розібратися в герменевтиці суб'єкта, в герменевтиці власної сутності, цей шлях є цілком виправданим і зрозумілим. Цитуючи Ж.-П. Сартра, Франк актуалізує важливу тезу про те, що людина не тотожна тому, чим її намагаються зробити в процесі становлення. Та свобода, що залишається після всіх обумовленостей і спроб сформувати/виховати/привчити і робить суб'єкта суб'єктом. Якою б незначною, мізерною не була б моя свобода, вона не дорівнює нулю, – говорить Сартр, запевняючи, що у суб'єкта завжди є можливість «зробити дещо з того, що зробили з мене». Таким чином, суб'єктивність завжди «має шанс» застосувати власну волю для спричинення усвідомлених змін.

Дана проблема актуалізується і активними процесами дигіталізації сучасності. *Неореальність* цифрового світу поступово, впевнено і досить швидко змінює картину світу і трансформує епоху антропоцену. В таких умовах змінюється і кут зору на проблему суб'єктивності. Ми можемо стверджувати, що епістема постмодерну еволюціонувала в систему *неоміфологічного, постреального* з експансією дигітального одночасно як засобу трансляції (соціо)симулятивного і як способу існування теперішнього.

Концепти *неоміфологічного* і *(соціо)симулятивного*, представлені в дисертаційному дослідженні з метою визначити ексклюзивність трансформації в умовах постмодерну їхніх вихідних понять, дозволяють розкрити питання суб'єктивності з урахуванням тенденцій постмодерного часу. Так, у постмодерні ми спостерігаємо деконструкцію традиційних образів зайнятості (робота), соціального (в сенсі прямої й опосередкованої взаємодії між суб'єктами), освітнього, що (де)формує особистісне сприйняття власного буття і світоглядні орієнтири в цілому. Це відбувається через швидкі і докорінні зміни в системі комунікацій, що все більше «зав'язана» на сфері віртуального, цифрового, що утвердило свій власний етос та продукує його наслідки в реальному світі, який, опосередкуючись ними, перетворюється на світ постреальності.

Неоміфологічне – концепт, за допомогою якого позначається риса постмодерного світогляду, формування якого невідривно пов'язано з медіа, віртуальністю і дигітальною культурою. Міф заперечує та ігнорує фундаментальні категорії мислення, він не підвладний логічному аналізу та, можливо, є продуктом безсвідомого пояснення оточуючого [39, с. 526]. Виходячи з етимології і пояснюючи міф як наратив, що будується на художньо-естетичному, емоційному, неадекватному сприйнятті реальності, *неоміфологічний* світогляд зберігає ознаки міфологічного, образи якого опосередковані і доповнені образами гіперреальності. Сучасні симулякри замінюють яскраві образи міфологічних історій, здійснюючи тотожний прадавньому вплив на свідомість. Така реальність постлюдства формує світ *(соціо)симулятивного* простору, опанованого новими *нео-соціо-ролями* – образами *Інтернет-суб'єктів*, якими репрезентовані реальні *постлюди*, що схилиються над гаджетами. При чому ці *нео-соціо-ролі* – штучні, представлені самотійно сконструйованими носіями – *кіберакторами* на кшталт мешканців світу з кінострічки «Аватар», коли ми наділяємо себе можливостями, рисами,

статтю та новими іменами, відкриваємо в собі нові здібності і відчуваємося володарями власного *кібержиття*.

Безумовно, феноменологія такої трансформації соціального активно презентована в сучасних гуманітарних розвідках, в більшості з яких вбачається негативний вплив наслідків таких перетворень. Але на нашу думку, буття поточного часу, виражене в зазначених ознаках, не можна зводити лише до песимістичних, часто псевдооб'єктивних висновків і прогнозів. Віртуальність, сучасна комунікація, побудована на мережевих технологіях, не тільки «крадуть час», сприяють розвитку кліпового мислення чи провокують соціо-психічні розлади. Нові технології дають й нові можливості, в тому числі, й щодо розвитку суб'єктивності через самоосвіту, яка значно спростилася завдяки доступності інформації, розвитку спектру дистанційних освітніх послуг (курси, вебінари, конференції), розширення кола спілкування з представниками різних груп зайнятості, інтересів, захоплень. Підвести умовний підсумок, напевно, можна, звертаючись/повертаючись до античної мудрості (на певну протипагу висновкам Ж. Бодріяра, все ж сподіваючись на їх утопічність): «Людина є мірою всіх речей, існуючих – що вони існують, неіснуючих – що вони не існують». Свобода завжди пов'язана з вибором, а вибір – з відповідальністю, отже, проблема не тільки в маніпулятивних практиках дисциплінарності, неолібералізму чи власників медійних консорціумів, проблема в (не)бажанні бути об'єктом маніпуляцій. Виходячи з «класичного» визначення суб'єктивності, *неосуб'єктивність* постмодерну проявляє себе як актор цього *неопростору постсоціальності*, що володіє могутньою зброєю самовизначення, яка, як і в усі часи, буде залежати лише від усвідомлення цього та волі, потенціал якої звільнений від обмежень минулого зусиллями некласичної філософії. В цих умовах актуалізується питання щодо детермінант соціалізації людини та увага до головних її агентів: сім'ї, держави, ЗМІ, освіти та її методів виховання і навчання, як таких, що транслиують певні ідеї, установки, здійснюють вплив на свідомість і поведінку особи.

Отже, представлені версії суб'єктивного в постмодерні відповідають його тренду «об'єднаної диференціації»: сама їх поліваріативність орієнтує на холістичний образ суб'єкта, який, як і час, в якому він існує, коливається в своїх проявах від суцільного інфантилізму і конформізму до сміливого бунтарства. Все це лише підтверджує актуальність і невичерпність проблеми суб'єкта, який знаходиться в стані (не)народження через постійне повернення до питання про джерела і детермінанти його потенцій і сутності.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено концептуалізацію понять «постмодерн» і «постмодернізм» в ракурсі історико-термінологічної гетерогенності, що розкриває зазначені поняття в їх оновленій змістовній повноті, а також дає змогу актуалізувати проблему суб'єкта, вбачаючи в ній демаркаційне значення в остаточному розрізненні модерну і постмодерну.

Простежено трансформацію сприйняття суб'єкта і суб'єктивності у філософсько-історичному контексті. Через аналіз філософських розвідок як закордонних, так і вітчизняних дослідників (Ж. Бодріяр, Ж. Делез, Ф. Гваттарі, М. Лаззарато, Б. Куст, Н. Кетрін Хейлз, В. Козачинська, Н. Загурська), образ суб'єкта постмодерної доби, представлений як полісутнісний, такий, що, з одного боку, детермінований Іншим, соціальним, інтерсуб'єктивним, дигітальним і постлюдським, а з іншого – зумовлений рефлексивними «сумнівами», пошуком власного «Я», несвідомим, що, через внутрішній конфлікт, спричинений втручанням фруструючих факторів зовнішнього, транслює сублімований негатив, штучний успіх рольової репрезентації при внутрішній порожнечі невизначеності себе тощо.

Робиться припущення щодо продовження модерної «традиції» закріплення певної ролі за суб'єктом, що обмежує його суб'єктивність маніпулятивною системою бажань і оновлених дисциплінарних практик *неокапіталізму*, висувається пропозиція розглядати питання суб'єкта як «незакінченого проєкту» (пост)модерну. При цьому пропонується відійти від домінуючої констатації загрозливих симптомів постсучасної ситуації *неокапіталістичного* суспільства симулякрів та зорієнтуватися на наявні потенції сучасного суб'єкта в процесі його становлення.

Спроба осмислення наявних перетворень суб'єкта здійснюється через концептуалізацію його *(не)народження*. Розкриття сутності і змістовності *(не)народження* як процесу відбувається через авторські концепти

неоміфологічного, (соціо)симулятивного, неосоціального, які ілюструють постмодерну ситуацію, позначену станом «деномінації»: формування нової химерної реальності, в якій стрімко і непередбачувано поєднуються реальне (в значенні звичне, традиційне) і віртуальне (відносини в системі кіберпростору, соціальних мереж і цифрового простору неокомунікацій).

Визначені сутнісні ознаки постмодерну ХХІ століття, в першу чергу, опосередковані експансією віртуального, представлені як умови для формування нового типу суб'єктивності: Інтернет-суб'єкт, *кіберактор* – це *неосоціальні* ролі новітньої реальності, які можуть розглядатися навіть як дещо псевдосоціальні за своєю природою, що походять із світу віртуального, але реальні в своїй маніфестації бажань і реалізації дій та вчинків в умовах сучасного суспільства. Реалії, позначені зазначеними концептами потребують подальшої філософської рефлексії та міждисциплінарного аналізу, в тому числі, й в умовах пандемічних загроз та в контексті динаміки постмодерних змін.

Результати досліджень даного розділу наведено в публікаціях здобувача: [42], [43], [52].

РОЗДІЛ 2

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОСТІ В ОСВІТНІХ ПРАКТИКАХ: ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ПОСТМОДЕРНУ

Освіта як інститут, що пройшов тривалий шлях свого становлення, щоб існувати у звичній для сьогодення формі, а також його сучасні трансформації, зміст і методи педагогічної діяльності є предметом дискусій для багатьох причетних до освітянської проблеми фахівців. Філософський аналіз зазначеної проблеми орієнтований на критичне сприйняття взаємозв'язку освіти з усіма сферами людського існування, на осмислення причин і наслідків освітніх трансформацій, на значення принципів функціонування освіти в житті суспільства та окремої особистості тощо [41, с. 98-99]. Історія освіти пов'язана з багатьма іменами, завдяки яким вона поступово перетворювалася на сучасний соціальний інститут з усіма його особливостями: Я. Каменський, Й. Песталоцці, Ж. - Ж. Руссо, Дж. Дьюї, Л. Виготський, Б. Скіннер та інші. Інститут освіти належить до тих соціальних утворень, що відрізняються відносною статичністю, досить впевнено (хоча і помірно адаптивно) зберігаючи власні особливості в конкретних культурних і національних умовах. Повільність часу в традиційних суспільствах та фундаментальні основи середньовічного суспільства виглядають «назавжди минулим» в умовах наростаючої динаміки і перспективних обріїв прогресу Просвітництва, коли ідея свободи набуває нового звучання: лібералізм, марксизм, дарвінізм, психоаналіз змінюють уявлення, що змінюють світ. Але якщо «темні віки» досить помітні на мапі історії через свої часові обсяги, то насиченість модерну – через свої швидкі наслідки, що відтінені різнобарв'ям історій в єдиному потоці історичного руху. І протягом всього наративу людської активності явно чи приховано, але завжди природно виникає питання виховання і навчання, пов'язане із потребою в передачі досвіду, який не має генетичної природи, через що його історія

завжди починається спочатку, із різною швидкістю та в різних напрямках оптимістично рухаючи потяг поколінь в межах діалектичних законів розвитку. У ХХ столітті гостро постало питання направленості цього руху та очевидної вірогідності безвиході, що, як це буває в критичні періоди, активізувало і критику поточного стану, і практику «рятувальних заходів» від помилок вчорашнього. Платонічні ідеї щодо потужності потенціалу направленого виховання виявилися позачасовими та вельми доречними і на початку нової ери покоління «зумерів», яке хоча і перейшло на користування новими засобами комунікації, але в своїй залежності від попереднього досвіду колективного безсвідомого лише тільки вибудовує свій етос. Отже, всі прогнози і заклики щодо вивільнення суспільства від освітнього пресу поки залишаються такими ж утопічними, як і острів Т. Мора, не зважаючи на всі застережливі футурологічні прогнози. Актуальними залишаються питання превентивних заходів, виходячи із діагностичних розвідок освітнього і культурного сьогодення, а також випрацювання і впровадження адекватних освітніх практик, що акумулюють перевірений позитивний досвід і чутливість до сучасних змін. Останнє неможливе без оновлення ревізій минулого в контексті поточного та аналітичної пропозиції наявних альтернатив. Саме ця мета в контексті теми дисертаційного дослідження зумовлює доцільність філософсько-історичного «пригадування», релевантну критику постмодерного та відповідну передбачуваність можливих варіантів прийдешнього.

2.1. Теорія і практика європейської освіти: від античного до модерного суб'єкта

Історія європейської освіти в своєму початку сягає давнини. А.- І. Марру детально, емоційно та захоплююче презентує власне дослідження щодо виховання і навчання античної доби, слушно зауважуючи, що будь-які історичні розвідки залежать від «перспективи» та «освітлення» [76, с. 8]. Марру

визначає освіту як вторинне щодо культури і суспільства утворення («вичавлення» культури), метою якого є прилучення молоді до цінностей і норм даного суспільства, але для цього сама культура повинна знайти власну справжню форму, і для нього таким періодом культурного оформлення стає IV ст. до н.е. – саме тоді система античної освіти набуває своєї розвинутої форми завдяки діяльності Платона та Ісократів [76, с. 10-11]. «Антична лінія» освіти, починаючись з X століття до н.е., оформлюючись в класичну добу, розвивається протягом періоду еллінізму, виходячи за його межі (римська освіта наслідує грецьку традицію, але після розпаду Імперії, отримуючи два вектори – візантійський та західноєвропейський, обидва певним чином об'єднані християнською ідеєю), згодом зазнає забуття, щоб дещо почати відновлюватися в окремих проявах з XII ст. в Західній Європі (Каролінгське відродження), що сприятиме виникненню і формуванню нового типу освіти, педагогічних закладів і методів. Поступальний розвиток відродженої античної спадщини буде спостерігатися протягом наступних століть, у добу Відродження та Просвітництва.

Приділяючи увагу певним передумовам виникнення античної системи освіти, Марру стисло описує прості освітні системи Єгипту та Месопотамії, Мінойської культури – історія від «воїна до писця», характерна для давнього Сходу військова звитяга, відголоски якої відчутні і в Греції раннього періоду, поступово поступається навчанням світської етики та грамоти: вміння писати, рахувати, вести справи – потенційна можливість підвищити статус, опинитися серед еліти. Основними методами тодішньої педагогіки (які, до речі, витримували «перевірку часом» протягом багатьох століть) були тілесні покарання та простий діалог.

Основним джерелом інформації щодо цінностей і специфіки грецької системи виховання є «Іліада» Гомера, яка залишатиметься безперечним авторитетом для багатьох поколінь давньогрецької цивілізації. Вивчаючи Гомера, юні греки надихалися прагненням і любов'ю до слави, героїзмом та

особливим ставленням до життя, що формувалося на героїчних прикладах. Поет, за словами Платона, «прославляючи незліченну безліч діянь предків, виховує нащадків», отже головна мета творчості не естетична, а виховна [76, с. 30] – і ця тенденція залишатиметься провідною в усіх куточках Греції століттями. Не зупиняючись детально на особливостях грецького виховання та їх динаміці протягом її історії, зауважимо, що основними відмінностями, які завжди були цікавими для європейців, характеризувалися системи навчання і виховання в Спарті та Афінах. Але не можна не згадати і перші філософські школи ранньої історії Еллади, в яких було закладено певні традиції культури освітньої комунікації, основи формування особливого етосу, що сприятиме філософській традиції античності та її ідеалізації в наступні століття. Так, на думку Карла Поппера, вся культура ранньогрецької філософії – це культура розвитку критичного мислення, бо тільки з появою філософії ми стикаємося з тим, що він назвав «критичним раціоналізмом», зародженням традиції критичної дискусії, при чому направленої не тільки проти опонентів з інших шкіл, але, що є найбільш цінним, в межах однієї школи. Так, Анаксимандр має можливість критикувати свого вчителя – легендарного Фалеса Мілетського, і це демонструє особливі відносини між учнем та вчителем: свобода пізнання, що не стримана непохитним авторитетом і догмами, терпимість до критики, як повага до думки іншого. Отже, сприйняття плюралізму, толерантне ставлення до поглядів інших, визнання можливості альтернатив – все це символи тієї критичності, що не рятує від помилок, але розширює епістемологічні горизонти [48, с. 71-72].

Спарта, як відомо, мала власний історичний досвід і відрізнялася досить суворою дисциплінарною політикою, яка повністю була підкорена військовій ідеї, хоча закарбований в сучасній уяві тоталітарний образ не зовсім відповідає дійсності. А.-І. Марру розповідає, що перші століття спартанської історії є досить цікавими і сповненими творчістю, спортивними іграми, співами, танцями і музикою, що приваблювало сюди тих, кого ми б сьогодні назвали

«творчою інтелігенцією», але вже у IV столітті до н. е. (після військових подій і перевороту) Спарта поступово ослаблюється і перетворюється на закрите тоталітарне суспільство, де освіта виконує одну головну функцію: підготовку воїна. Діти з 7-річного віку відходять під опіку держави (з 12 і до 30 років – повністю), виховуються на прикладах і під керівництвом дорослих в суворих умовах казарми, де займаються фізичною підготовкою, навичками виживання і військовими справами. Все, що залишилось від духовної і творчої складової освіти – музика (яка продовжує займати головне місце в системі патріотичного виховання) і приклади військового героїзму.

У цей же час (IV ст. до н.е.) в Афінах освіта практично повністю відходить від орієнтації на військовий обов'язок (який зберігається у вигляді обов'язкової дворічної військової служби для юнаків), залишаються (не домінуючи) заняття гімнастикою, Олімпійські ігри та захоплення фізичною досконалістю, але навчання стає більш демократичним і орієнтованим на інші чесноти. Ксенофонт складе перші три навчальні посібники: «Полювання», «Верхова їзда» і «Начальник кінноти» - як типовий представник аристократії для власного кола, але демократичні тенденції виводять освіту зі статусу елітарної сфери, її масовість зумовлює появу шкіл та актуалізує питання державного регулювання освітнього процесу.

Безумовно, зміни, пов'язані з трансформаціями політичної культури, суттєво впливають на освітню траєкторію Греції, яка тривалий час ґрунтувалася на міжособистісній комунікації між вихователем і вихованцем. Марру делікатно намагається донести особливості такого виховання, яке виходить за межі звичного для нас розуміння наставництва і гувернерства, та пов'язане із характерною культурною рисою античної культури – «стійкий зв'язок між педерастією і національною гордістю, любов'ю до свободи і незалежності». Марру зауважує, що «сутність педерастії – не в збочених сексуальних відносинах», а в певному «емоційному і душевному настрої, в женоненависницькому ідеалі досконалої мужності»; щодо виховання –

відбувається це в повсякденному спілкуванні, через сумісне життя, поступове залучення вихованця до дорослого світу й участі в пірах, клубах, спілкуванню в гімнасіях. Юнак переймається певним почуттям до вихователя, який плекає любов до нього (тонка межа між еротичним і батьківським), що підсилює мотиваційний і виховний аспект: бажання не розчарувати, стати кращим, сподобатися і викликати гордість своїми успіхами [76, с. 53]. Така традиція буде триматися ще довгий час, але в колективах спільних шкіл вже пануватиме інша атмосфера, а вчителі матимуть інший статус. Так, антична «масова» школа ділилася на три ступені: в початковій вчили писати, читати (з 7-річного віку), основна школа – співи, музика, танці, спорт, вірші на пам'ять і старша (в яку вже потрапляли не всі) – заняття філософією та риторикою. Основні методи – переказ, порівняльно-аналітичний аналіз, діалог з викладачем, репродуктивні методи (відтворення змісту твору, письмо).

Таке явище як софістика неабияк вплинуло на розвиток античної освіти і, можна сказати, освіти взагалі (у перспективі). Марру відмовляється від поділу софістів на «ранніх/пізніх», зосередившись на їх прогресивній для свого часу діяльності. Так, наприклад, софісти по-суті займалися маркетингом: набір учнів (збирали групи), яких необхідно було знайти, впевнити в необхідності вчитися саме у них (часто влаштовувалися публічні стислі («пробні») лекції в людних місцях) та ще й платити за своє навчання. Для ефективного навчання, яке орієнтоване в першу чергу на практичний результат, софісти створюють певні прототипи «методичок» - письмові розробки методів навчання, приклади, універсальні алгоритми з риторики та евристики, мета якої - перемога в будь-якому спорі і яку вони довели практично до досконалості (Горгій); софісти були новаторами у вивченні структури і законів мови (Протагор), першими визнали освітню цінність точних наук і включили їх в цикл навчання, і хоча вони не претендували на глибину і філософічність знань та освітньої комунікації, будучи орієнтованими на утилітарність своєї діяльності, вони

відкрили цілу низку педагогічних тенденцій, задавши важливий напрям для наступних поколінь [76, с.87].

Не в суперечках народжується істина, а в дискусії, – саме цю ідею розвиває і Сократ, запроваджуючи свій метод майєвтики, іронічно ставлячись до знання будь-якого типу і походження, бо сумніви – то рушійні сили на шляху до істини [43, с. 72]. Фігура Сократа ще з'явиться на горизонті даного дослідження в контексті аналізу суб'єктивності та її становлення, бо хто, як не Сократ може вважатися одним із важливих «фігурантів» в цій справі – формування внутрішнього світу і сенсу життя людини. Саме Сократ вплинув на життєвий вибір молодого слухача і учасника його дискусій – Платона, який у 387 р. до н.е. відкрив свою славнозвісну Академію і створить орієнтири, «загальні рамки високої культури», що матиме визначальний історичний вплив. І хоча Платон не переймався створенням умов для «масового виховання громадянина», а був орієнтований на виховання фахівця державного рівня, знавця політичних справ, що володіє відповідним знанням максимального рівня, «побічним продуктом цієї діяльності стало встановлення меж освіти» [76, с. 94-99]. Умови Академії – це умови своєрідного братства, згуртованого навколо авторитету свого засновника; глобальна мета – істина, а не успіх (як у софістів), а справжнє знання побудовано на доказах і його ідеальним прикладом є геометрія (про що написано на вході в Академію), тому так важливо займатися дослідженням, пошуком, розвивати навички самостійного мислення і самоорганізації. Яскравим прикладом сили знання (і, напевно, сили невігластва) є відомий платонівський приклад із печерою.

393 рік до н.е. – рік відкриття своєї школи Ісократом, якого І.- А. Марру називає тим, кому «більш ніж кому б то ні було належить честь і відповідальність називатися натхненником традиційного західноєвропейського типу освіти, в якому найважливіше місце займає література» [76, с. 119]. Саме Ісократу належить провідна роль в розвитку і формуванні статусу ораторського мистецтва; він був ритором, а не філософом, але це не завадило йому

сформувати власну педагогічну спадщину, з якої черпатимуть натхнення прийдешні покоління. Ні Платон, ні Ісократ не були авторами конкретних практичних методик виховання, вони вдосконалили те, що вже мало місце бути, але те, як вони це зробили і що залишили після себе, зробили їх визначними особистостями в світовому масштабі.

Отже, освіта класичного періоду – це сукупність приватних і державних шкіл, які іноді називали палестрою, іноді – гімнасієм. При цьому дитина відвідує три школи паралельно: словесну, гімнастичну, музикальну, упор на яку робиться в основному в середній ланці, де також вивчають поетів і аналізують тексти. Ефебія – вища ступінь освіти, до якої також відносяться і Музеї, де проводяться семінари, зустрічі, обмін досвідом, але між цими двома формами існують й інші варіанти вищої освіти, і цей комплекс не є суворо регламентованим, лише медична освіта з часом набуває певної організованості. Певною особливістю відрізнялися і філософські школи, які конкурували між собою (що згодом негативно відобразилося на їх авторитеті), а ще практикували мандрівні і самостійні вчителі і філософи (як приклад – кінізм). Те, що об'єднує всі ланки античної шкільної освіти – дух суперництва і постійної змагальності в усіх предметах і сферах навчання, а також відчутне тяжіння до систематизації, класифікації й оформлення знання. Наприклад, риторика, яка завдяки Ісократу стала затребуваною і значно систематизованою наукою, була предметом, на формальне вивчення якого уходили роки, а вдосконалення тривало все життя.

Щодо умов навчання в початковій школі, то відомостей про приміщення мало, але її обладнання було скромним: сидіння без спинок для учнів (писали на колінках) та кафедра, крісло для вчителя, хоча самі класи були прикрашені кольоровими зображеннями та антуражем. Інші види освітніх установ презентують більше інформації, їх знахідки є практично по всій Греції та в її колоніях. Щодо статусу вчителя – то ця професія була з числа непрестижних, хоча є відомості про певну підтримку від правителів в різні часи і в різних

містах (фінансова підтримка (або ініціатива меценатства), податкові привілеї). Фігурує і «педагог» - слуга (раб), що супроводжує дитину на заняття, допомагає з речами, слідкує та охороняє на шляху до школи. Слід зауважити також на тому, що шкільна освіта і виховання не ототожнювалися, а про дошкільне навчання навіть ніхто і не думав, до семирічного віку дитина була зайнята грою, в якій ніхто не вбачав жодного виховного елементу.

Уже в елліністичну добу лише царські сини мали привілей мати власних вихователів, сімейне виховання поступово, не зважаючи на невдоволення аристократії і факти відсутності належних умов і фінансування, заміщується суспільним вихованням в школах. Школа класичної доби, як середовище одностороннього, в якому головна увага приділяється духовній, особистісній складовій, відходить в минуле. Римська система освіти успадкувала грецькі надбання, але в умовах імперії основна увага приділялася вихованню відданого державі громадянина, навіть приватні школи знаходилися під контролем держави; освіта мала в основному гуманітарно-філологічну спрямованість, яка відповідала вимогам до підготовки державного службовця. У часи Пізньої Імперії освіта повністю переходить під тотальний контроль держави, в цій системі немає місця особистості дитини, залишаються дисциплінарні практики та тілесні покарання, держава контролює підбір кадрів та зміст навчання. Історичні перипетії суттєво скоригували античні освітні здобутки і традиції, але ми повернемося до них і до їх великих трансляторів на наступних етапах розвитку європейської цивілізації.

З розвитком і розповсюдженням християнства серед різних верств населення все гостріше поставала проблема освіти: з одного боку освічені і заможні батьки опікувалися освітою своїх дітей, з іншого – необхідність альтернативи язичницьким школам поставала все більш актуальною із збільшенням чисельності християн, а також у зв'язку із інституалізацією нової релігії. В середовищі християнських апологетів перших століть думки щодо моделі християнської освіти були неоднозначні. Так, східні Батьки Церкви були

відносно лояльні щодо античної спадщини, використовували її методи, серед латиномовного загалу були більш радикальні погляди (Тертулаїн), але в цілому перші християни мирилися із відвідуванням християнами світських шкіл (Августин, Василій Великий, які, до речі і самі вчилися риториці та літературі в язичницьких закладах освіти, про що так художньо висвітлив Джон Ньюмен [79, с. 58-64]). Климент Олександрійський – засновник Олександрійської школи, представник східної (грекомовної) гілки раннього християнства, в історію патристики ввійшов як творець першої універсальної системи християнського виховання і одночасно перший універсальної теоретичної богословської системи, своє ставлення до філософії визначає на перших сторінках своїх «Стромат»: «.. відповім моїм критикам наступним чином. По-перше, якби грецька філософія була б некорисною, і корисно б було встановити її даремність, то вона була б корисною хоча б через це. По-друге, не годиться голослівно засуджувати еллінів, не намагаючись навіть проникнути в зміст їх вчень. Напроти, заперечення, що підкріплені досвідом, викликають повну довіру, оскільки тільки на основі глибокого знання вчення супротивника можна побудувати впевнене спростування. Крім того, є багато речей, знання яких, хоча воно не веде безпосередньо до цілі, все ж прикрашає майстра. Не говорячи вже про те, що обізнаність письменника, що проявляється в його володінні основними положеннями грецької філософії, викликає довіру читача та, вражаючи тих, кого наставляють, пробуджує в них дружню схильність до істинного вчення. Подібне виховання душ викликає довіру. Ті, хто люблять вчитися, отримують істину в сокровенному вигляді. Вони більш не вважають, що філософія є чимось хибним, загрозливим для життя, як думає дехто. Напроти, вони розуміють, що вона є ясною подобою істини, яку даровано еллінам Богом... Тому ми можемо сказати, що філософія залучена нами не заради неї самої, а заради плодів, які приносить гносис» [59]. Отже, в перших катехізичних школах (Олександрія, Сірія) в додаток до християнських студій

додавалися й інші науки, в тому числі, й філософія, методи якої (герменевтика) було адаптовано для християнських вимог.

Після розпаду Західної Римської Імперії, до VI-VII століть, в новоутворених адміністративно-політичних одиницях поряд із становленням християнської ідеї, безсистемно і розрізнено все ще зберігалися залишки давньої освіти, учні, як і раніше перечитували, переказували, навчалися декламувати (Боецій, Кассіодор, школи граматиків і риторів, окремі традиції в домашній освіті). З V по VIII століття сформувалася традиція відкриття шкіл при монастирях і соборах, першими і головними центрами навчання в Західній Європі стали Бенедиктинські монастирі, які успішно готували писців і службовців адміністративних установ. Єпископальні школи мали більш високий статус і спочатку орієнтувалися лише на розвиток духовництва, але згодом певний доступ було відкрито і мир'янам. В усіх школах вивчали латинь, риторику, а також базові знання з арифметики і, якщо дозволяла підготовка вчителя, опановували й інші предмети та навички, наприклад, музикальні та художні для потреб церковної діяльності. Як засіб «дієвої мотивації» до успішного навчання і слухняності продовжували застосовувати тілесні методи покарання, які, незважаючи на засудження з боку прогресивних педагогів, будуть застосовуватися до XX століття включно. По всій території західного світу головним джерелом виховання і мірилом життєвих питань була Біблія, а Церков зумовлювала навчальний план, систему оцінювання і життєві орієнтації вихованців, і хоча все це опосередковувалося культурними і національними традиціями, а освітою була охоплена досить невелика частина населення, організація навчання в монастирських закладах здійснила вплив на всю систему освіти Європи.

Згадуване вже Каролінгське відродження пов'язане із діяльністю Карла Великого (VIII століття), який ініціював реформу освіти, змусивши духовництво більш відповідально поставитися до рівня своєї грамотності і обізнаності. Імператор заснував школу, був активним учасником

інтелектуальних бесід і диспутів, запрошував гостей з різних країн, таким чином розширюючи освітній досвід, заснував бібліотеку і сприяв розвитку каліграфії. З XII століття, яке іноді також позначають як «середньовічне відродження», відбулися значні зміни у стосунках між церковною та світською владою, що відобразилося на політиці, культурі та освіті зокрема. Так, розширюються зв'язки і контакти зі Сходом, в Європу потрапляють праці Аристотеля, які перекладаються з арабського, твори філософічного і культурологічного спрямування. Монастирські школи стають все більш закритими для мирян, життя в них орієнтовано на аскезу і споглядання, в той час як в містах школи набували все більш світського характеру (з'являються нотаріальні та юридичні школи), охоплюючи все більше бажаючих просуватися по соціальній дробині. В середині XII століття діяльність міських шкіл підпадає під формальне оформлення (ліцензії на здійснення освітньої діяльності), а здібні учні (13-16 років) мають змогу отримувати подальшу освіту і вивчати тривіум – граматику, риторика і логіка (діалектика) та квадживіум – геометрія, арифметика, музика і астрономія, а згодом й філософію, яка поділяється на чотири складові: теоретичний (фізика і математика), практичний (мораль та етика), логічний (пов'язану з дискурсом) та механічний (медицина, сільське господарство, морська справа і тому подібне) напрями. Фактично можна говорити про певну спеціалізацію і профілізацію освіти, а викладачами були ті, кого ми часто згадуємо, вивчаючи історію і філософію цієї доби. Таким чином, «затверджена» система навчання свідчить про її інституалізацію з її соціальним функціоналом, розширенням і ускладненням структурних і організаційних аспектів. Так, випускник після 4-7 років навчання отримував ступінь бакалавра гуманітарних наук (бакалавріата або бісентіата), що було умовою для отримання подальшого ступеню магістра (пізніше він міг називатися доктором або професором) [153].

1088 рік вважається роком «народження» університетської освіти (рік виникнення Болонського університету), історія зберегла відомості і про більш

ранні подібні утворення: Константинопольський університет «Пандідактеріон» було засновано ще у 425 році, у 859 році з'являються Університет Аль-Карауїн в Фесі, на території нинішнього Марокко, та у 972 році Аль-Азгарський університет в Каїрі, Єгипет [112, с. 77-78], але вони суттєво відрізняються від університетів Європи. Болонський університет з'явився на основі товариств взаємодопомоги іноземних студентів, які називаються «націями» (оскільки вони групувалися за етнічним походженням) для захисту від міських законів, що передбачали колективне покарання іноземців, які згодом почали наймати міських вчених для свого навчання, так у Болоньї і виникла асоціація – Універсітас – перший університет [169]. Болонський університет і досі залишається прообразом демократичної установи, з високим рівнем самоорганізації і самоуправлінням студентів, що самі обирали і викривали професорів, які також «навчилися» захищати себе та оцінювати свою працю. Тривале формування таких стосунків врешті решт призвело до їх юридичного оформлення та перетворення Болонського університету в офіційний державний заклад (1158 рік), до речі, його окремі університетські будівлі з кімнатами для лекцій та інші приміщення почали створюватися лише з XIV століття. Так було і в інших університетах: в Оксфорді (1167 рік), Парижі (1215 рік), де була вулиця Соломи – через те, що студенти слухали викладача, сидячі біля нього на підлозі. Згодом з'явилися довгі столи, за якими сиділо біля двадцяти студентів, а для викладача на узвишші встановлювалися катедри. Отже, крапкою відліку в історії європейських університетів вважається XIII століття, коли відбулося утвердження середньовічних корпорацій вчених [112, с. 26] – «вчених братств», що утворювалися так само, як і будь-яка інша міська комуна або гільдія: об'єднання рівних людей на основі взаємної присяги та клятви у вірності своєму співтовариству. Така формальність надавала як внутрішню захищеність його учасникам, так зовнішній правовий захист від духовництва. Термін *universitas*, як визначальний для корпорації учнів та вчителів, що діють вже в якості юридичної особи, набув розповсюдженості скоріш за все не пізніше 1221

року (до цього синонімічні *corpus*, *universitas*, *collegium*, *societas* залишали це ком'юніті без правового статусу). Отже, самоствердження «університетської корпорації» (*universitas magistrorum e scholarium*) стало початком університетської культури [84, с. 142].

Найстарішими університетами Європи (XIII століття) є Кембриджський, Саламанкський в Іспанії, Неаполітанський в Італії; у XIV столітті були відкриті університети в Празі, Кракові, Гейдельберзі, Ерфурті, Кельні, у XV століття в Європі вже діяли понад 60 університетів, з них біля 25 – в Італії, більше 20 – у Франції, решта – в Німеччині, Англії, Іспанії, Чехії, Польщі. Ці освітні заклади мали самоврядування, користувалися певною автономією щодо церкви, феодалів і міських магістратів [110, с. 40]. Але, за існуючими підрахунками, до 1330 року тільки 5% всього населення Європи отримували хоча б будь-яку освіту, для більшості освіта не була затребуваною, такі навички, як адміністрування, арифметика чи письмо і риторика, користувалися попитом лише в крупних королівствах з метою управління ними [169].

Слід зауважити також на існуванні певних нюансів щодо військової освіти (часто при домах досвідчених рицарів) та освіти дівчат, які або не отримували освіти взагалі (особливо, якщо вони не представляли багаті дома Італії, коли могли знадобитися навички письма і арифметики для допустимої участі в управлінні справами), або вчилися в монастирях. Текст *De eruditione filiorum nobilium* («Про освіту благородних дівчат») був першим середньовічним педагогічним текстом, в якому систематично викладався комплексний метод навчання дітей-мирян і містився розділ, присвячений дівчаткам, і з'явився він у відповідь на прохання королеви Маргарити лише у 1246-49 роках.

Усі учні через брак або економію приладдя (для письма використовувалися воскові таблетки або – рідше, через вартість – пергамент, чорнила) вчили напам'ять значні обсяги інформації (а не читали конспекти), іспити також проходили в усній формі. Так само і книги було досить

вартісними і до другої половини XV ст. - рукописними, тому в університетських аудиторіях їх замикали в залізний футляр, що був прикований до катедри. Лектор відмикав книгу ключем і читав (слово *lector* латинською означає той, хто читає), студенти хором повторювали текст, вивчаючи його напам'ять [110, с. 42]. Великий вплив на освітнє життя здійснила схоластична модель мислення і рефлексії, створена Томою Аквінським, доктрина якого була офіційно прийнята домініканським орденом (XIII століття) та єзуїтами (у XVII столітті), у вигляді офіційної теології неотомізм існує у Римо-католицькій церкві з 1879 року.

Отже, середньовічні університети мали власну регламентацію освітнього процесу, присудження вчених ступенів, кадрову політику, субкультуру (одяг, ініціація, внутрішні відносини) і систему контролю, що базувалася на певній сукупності санкцій і все це представляє собою унікальний синтез автономії (інтернаціональність, незалежність від зовнішніх світських та церковних обмежень) і авторитарності (внутрішня свобода породжувала непохитну власну традицію).

Суттєві зміни в світовому політичному просторі, внутрішньополітичні причини, епідемії, розширення і зміна державних кордонів призвели до визначальних трансформацій, що стануть важливою основою сучасності: Ренесанс – це доба, яка для багатьох нащадків стане уособленням ідеального «пробудження» та прогресивного руху. Освіта Відродження, наслідуючи структуру, що утворилася в Середні віки, почала на її основі глобальний синтез християнства, давнини та гуманістичних ідей (сьогодні окремі християнські школи зберігають і досі цю освітню структуру), завдяки більш близькому знайомству з античними авторами (в першу чергу з Платоном і Аристотелем) через тексти та ідеї, що були привезені в Північну Італію після падіння Константинополя. Стрімко оновлювався весь корпус навчальної (філософсько-теологічної) літератури, методи і зміст освітніх дискурсів. «Мода» на все античне посприяла розвитку гуманістичних ідей та демократизації суспільних

процесів, що відобразилося на освіті та мало поступовий вплив на всю Європу, в тому числі, й на Українські землі. Крім того, винайдення Йоганом Гутенбергом друкарського верстату у 1450 році спричинило прискорення розповсюдження наукових і філософських знань та збільшило їх доступність для більшої кількості людей.

Справжнім феноменом початку XV століття можна вважати появу Академій. «Accademia» – спонтанне незалежне від університетів і церкви вчене об'єднання, які відрізнялися від корпорацій і гільдій, та набули активного чисельного поширення по всій Італії, згодом – по всій Європі; вони мали різну тривалість існування, через свій особливий статус і вільну комунікацію часто отримували іронічно-соркастичні назви. В академіях займалися історією, поезією, риторикою, медициною, музикою і театром, точними науками, а також політичними справами, інженерією та іншим, заклавши новий фундамент для відповідних напрямів діяльності на майбутнє, при чому все це відбувалося італійською (або згодом, відповідно, французькою чи англійською) мовою. Одна з найвідоміших і зразкових для поширювачів ідеї академічної комунікації, була Платонівська Академія у Флоренції, заснована Марсіліо Фічіно у 1459 році. Фічіно мав впливову підтримку своїй діяльності (Козімо Медичі), завдяки чому йому вдавалося успішно займатися лікувальною справою, музикою, магією, астрономією, перекладами, диспутами з іноземними вченими гостями та емігрантами, що розширювало обрії знань, а також впроваджувати ідею платонічного кохання. Тут вже не читали лекції, а проводили філософські бесіди, «відроджуючи» традиції античної давнини.

З XVI століття академії почали прагнути ідентифікації і диференціації: з'являються назви, формальні статuti, сленг, емблеми. Accademia являла собою особливий соціальний простір, який тримався на особливій атмосфері свободи і лояльності, що, за підтримки меценатів і прихильників, давала певні результати, про значення яких й досі тривають суперечки в колах дослідників. І все ж саме в академічних колах Європи відстоювалися коперніканські ідеї,

друкував свої праці Галілей; наприкінці XVII століття академії отримували королівські чартери і міжнародну відомість (Лондонське королівське товариство, Паризька академія наук, Берлінська академія) та включали в свої ряди відомих науковців і філософів (Ньютон, Ляйбниць) [180, с. 231].

Зупиняючись на особистостях того часу, слід відзначити видатну роль в розвитку гуманістичних і антропологічних ідей Відродження Еразма Роттердамського, який відомий своїми педагогічними ідеями. Так, його прогресивні погляди щодо дитинства як окремого особливого періоду життя та заклики до поваги внутрішнього світу дитини, розпочинають тривалий історичний шлях пошуку і впровадження нових методів виховання і навчання. Основні гуманістично-християнські педагогічні ідеї Роттердамського проти жорстокості в навчанні, обґрунтування синтезу античного досвіду і християнської доброчесності, інтелектуальної та фізичної діяльності, ідеї активного розвитку особистості гуманними методами та можливість виховання дітей вже з 3-го віку життя методами доступної для дитини гри, викладені в його педагогічному трактаті «Про необхідність раннього наукового виховання дітей» (1529), а також у «Бесідах», «Методі навчання», «Способі писати листи», «Вихованні християнського государя» (1516, де він запевняє в необхідності навчання і розвитку критичного ставлення до себе для тих, хто має високе походження) тощо. Еразм був одним з перших, хто оцінив переваги друкованого слова, чим активно користувався і завдяки чому вів активні полемічні бесіди та мав вплив на перебіг подій Реформації.

І все ж в цей час освіта дітей, як і раніше, здійснювалася в основному або вдома, або в монастирських школах, в умовах жорсткої дисципліни; у період XV-XVII століть виникають і розповсюджуються міські (латинські) школи підвищеної середньої освіти, які практично повністю були світськими, але організовані за прикладом церковних. У XVI столітті саме завдячуючи друкарству та прихильності до ідей вивільнення від тотального і невинновданого авторитету католицької церкви, набули швидкого поширення

праці засновників та ідеологів Реформації – Мартіна Лютера і Жана Кальвіна, що сприяло розповсюдженню протестантизму. Спрямованість на максимальний розвиток особистих здібностей, дисципліна і певний фаталізм протестантизму вважається Максом Вебером ключовим у формуванні сучасних капіталістичних відносин з його особливим етосом [16]. Дійсно, Реформація мала велике значення для розвитку освіти: засновники оголосили всезагальне елементарне навчання дітей на рідній мові, для чого Мартін Лютер склав «Малий Катехізіс» (1529), згодом те ж саме зробив Ж. Кальвін, відповідно, французькою мовою, програма шкіл поступово ускладнювалася: крім читання релігійної літератури, увага надавалася письму, античним авторам, бесідам на мирську тематику (побутові, гігієнічні та теми пов'язані із працею) та співам. Згодом, крім шкіл з'являються гімназії, освітні заклади для дворян, вищі заклади освіти. Чимало зусиль доклав аби реформувати освіту і довести доцільність цієї справи Філіп Меланхтон, який випрацював принципи організації освіти, з метою спадкоємності школи та університетського навчання розробив спеціальний навчальний план «Євангелічний церковний і шкільний порядок, з передмовою доктора Мартіна Лютера» (1528), під його впливом були створені та реформовані чимало університетів, через що він навіть отримав статус *Praeceptor Germaniae* – Наставник Німеччини.

За ініціативою Папи Римського Павла III у 1536 році розпочалася Контрреформація, яка, крім іншого, зосередилася на боротьбі з протестантизмом, активна і успішна діяльність якого була визнана єрессю та загрозою католицизму (але, по-суті, сприяла його оновленню). У 1534 році в Парижі іспанським дворянином Ігнатієм Лойолою було засновано чернечий орден єзуїтів, офіційно затверджений Папою 1540 року під назвою «Товариство Ісуса» («*Societas Jesu Christi*»). Освітня діяльність спочатку не була передбачена як один з напрямків діяльності ордену, перші єзуїтські школи (колегіуми) були задумані як підготовчі для молодих єзуїтів-схоластиків або семінаристів, котрі відвідували університетські студії, готуючись стати священиками, проте

згодом, у 1560 році, орден єзуїтів став першим релігійним орденом в історії католицької церкви, для якого освітня діяльність стала провідною [57]. Перша публічна єзуїтська школа відкрита на Сицилії у 1548 році, з часом їх кількість збільшилася в рази по всій європейській території, включаючи українські землі; на сьогоднішній день Орден єзуїтів є найбільшим католицьким релігійним орденом і налічує близько 21 тис. членів.

Освітня система Товариства Ісуса була кодифікована в *Ratio Studiorum* у 1599 році та включала навчальні програми і педагогічні аспекти, методи навчання і виховання, обов'язки адміністраторів, вчителів та учнів. Програма навчання охоплювала 13 років (початковий курс 6 років, вища освіта складалася з 3 років філософії та наступні 4 роки теології). В документі поєднувалися теоретичні і практичні настанови, на які вплинули як схоластичні (теологія залишалася провідною навчальною дисципліною і головною метою навчання), так і гуманістичні ідеї, опосередковані впливом великих мислителів минулого та сучасного [175, с. 15]. *Ratio Studiorum* був універсальним і обов'язковим для всіх єзуїтських шкіл документом (як в європейських країнах, так і в колоніях). Даний документ стверджує, що «розвиток інтелектуальних здібностей і учнів є найважливішим в школі... але така підготовка буде неповноцінною і навіть загрозовою, якщо її не підсилити і не доповнити тренуванням волі і формуванням характеру», тим самим декларуючі місію єзуїтських закладів освіти: формування «цілісної людини», що потребує дисципліни і управління здібностями тіла і духа. Порівняно з бенедиктинцями, домініканцями і францисканцями, представники яких навчали в своїх відомих монастирських школах та викладали в університетах, єзуїти уперше почали готувати своїх представників саме у якості освітянських діячів, для яких це було головним служінням, і створювати перші спеціалізовані заклади з єдиною чіткою системою, які – також вперше в християнській історії – готували юнаків для світської кар'єри. Отже, успішно об'єднавши ці три фактори, єзуїти здобули назву «Першого ордену вчителів» [175, с. 114-115], їх заклади освіти

здобули неабияку популярність, їх гаслом було «*lege, scribe, loquere*» (читати, писати, говорити), що орієнтувало саме на гуманітарну підготовку і цінність гуманітарного знання (порівняно з математичним чи природничим). У XVIII столітті, вбачаючи в діяльності Товариства Ісуса загрозливу конкуренцію світській владі, його заборонили по всій Європі, окремі осередки діяльності єзуїтської освіти продовжували свою діяльність в її Східних територіях та в Російській імперії, повністю відновитися після нетривалих років кризи єзуїти змогли лише на початку XX століття. Слід згадати спроби ввести відповідні офіційні правки в *Ratio Studiorum*, але це не сталося, хоча певні зміни, безперечно присутні (стосовно переліку і статусу навчальних предметів, вилучення посилань на Аристотеля і таке інше).

На українські землі Речі Посполитої єзуїтська освіта потрапляє у XVII столітті, – на початку 1648 р. у цьому регіоні існувало 12 єзуїтських шкіл, співвідношення і географія яких змінювалася протягом століття. Питання умов навчання завжди було предметом особливої уваги єзуїтів: їх вихованці, як правило, навчалися у просторих приміщеннях, де було вдосталь світла і свіжого повітря [101, с. 99-100], хоча іноді, ці правила залежали від конкретних умов і можливостей місця заснування. Куррікулум єзуїтських шкіл на теренах українських земель був, відповідно, аналогічним іншим таким школам: граматико-риторичної школи (нижчих студій – *studia inferiora*) і філософсько-теологічних дисциплін (вищих студій – *studia superiora*), задовольняючи потреби еліти. Ораторське мистецтво, поезія, переказ, навчання на прикладах (антична література), відповіді на питання (учнівських учителям в тому числі), письмові вправи, концертації (перевірка учнями знань один одного шляхом перехресного опитування, критичного аналізу письмової вправи), диспути, система повторення навчального матеріалу (репетиції), постійні змагання і соціально-психологічні методи заохочення – ось особливості єзуїтської освіти.

Подальша історія освіти збагачується прізвищами, концепціями, напрямками і організаційними змінами. Так, Мішель Монтень підтримував ідею

антисхоластичних методів навчання, критикував порядок, що панував в тодішніх школах і університетах та зауважував на важливості умов навчання для його якості і практичних результатів. І хоча він не був першим в зауваженнях щодо освітнього середовища [140], яке, на його думку повинно бути комфортним і наповненим позитивною емоційною атмосферою, живим і демократичним спілкуванням між учнем і вчителем (в трактаті «Про навчання дітей» (1580) М. Монтень зізнається, як не любив жорстку шкільну дисципліну), він залишається певним уособленням гуманістичних ідей щодо освітньої ніші, а його скептицизм вплинув на раціоналізм Р. Декарта та ідеї Просвітництва.

Ян Амос Коменський – очільник чеської реформаторської церкви, батько педагогіки, знаний фахівець шкільної освіти, автор славнозвісної «Великої дидактики» (1657-1658) та інших праць, що суттєво вплинули на розвиток європейської освіти в її безперервності («дитячий садок-школа-вища освіта»: материнська школа (до 6 років), школа рідної мови (6-12 років), латинська школа або гімназія (12-18 років), академія (18-24 роки) [99]), структурованості (навчальний день, рік, канікулярний час) та методологічної складової (наочність, пояснення, колективна робота). Більшість освітніх «модернізацій» Коменського актуальні у вітчизняних школах і сьогодні (за життя він відкривав школи і на Закарпатті), хоча одним із недоліків запропонованої ним колективної версії освіти вважається втрата індивідуального підходу, більшість пропозицій міцно прижилися і працюють. Філософському аспекту творчої спадщини Коменського, а також аналізу його педагогічних ідей в контексті їх зв'язку з українською історією «братських шкіл» та певному переплетінню зі сковородинівською традицією, присвячена робота Марії Култаєвої [65].

Ж.-Ж.Руссо продовжив розвиток попередніх ідей та увійшов в історію педагогічної думки як її впливовий продовжувач. Руссо також здійснює критику соціальної нерівності в школі, книжності та схоластичності, закликає до ненасильницького виховання, що сприяє інтелектуальному і фізичному

розвитку та ґрунтується на врахуванні вікових особливостей дітей: «Наймудріші з нас... постійно шукають в дитині дорослого, не думаючи про те, чим вона буває до того, як стати дорослим», – пише Руссо в передмові до свого роману-трактату «Еміль, або Про виховання» (1762) [97, с. 22-23]. На думку Г. Аренд саме завдяки Ж. - Ж. Руссо освіту «переведено» у політичну площину, що зумовило наступні освітні трансформації.

Свої думки щодо виховання, освіти і людської природи висловлювали практично всі відомі представники Просвітництва, їх зауваження і поради часто схожі за змістом і це свідчить про засилля застарілих традицій в тогочасній освіті, не зважаючи на всі провідні ідеї минулого. В Україні також спостерігаються трансформаційні освітні процеси: ідеї Відродження і Просвітництва, потрапляючи на українські землі, формують унікальні світоглядні комплекси (синтез філософсько-педагогічних ідей протестантизму, досвіду єзуїтських освітян і православної традиції) та сприяють розвитку освітньої інфраструктури. Так, упродовж XVI - початку XVII століть протестантські школи діяли на Волині, Західній Київщині, але через тиск населення і певні конфлікти розповсюдження їх діяльності не відбулося, хоча сучасні дослідники пов'язують саме із протестантським впливом збільшення кількості українців, що почали виявляти бажання здійснювати мандрівки і навчатися у закордонних університетах, при чому такі «мандри» могли тривати роками. Популярними були Лейденський університет, університети у Лейпцигу, Страсбурзі, Гейдельберзі, Ростоку, Кенігсберзі, а також лютеранська академічна гімназія в Гданську, вищі класи якої дорівнювали університетській освіті. Після студій у протестантських навчальних закладах Пруссії, Німеччини, Швейцарії чи Бельгії юнаки нерідко простували до католицьких університетів Франції та Італії. В той же час головним конкурентом протестантів стають єзуїти [38]. У 1576 р. в м. Острозі на Волині князем Костянтином Острозьким заснований Острозький культурно-освітній центр, що об'єднував колегіум, науково-літературний гурток, видавництво, яке очолював Іван Федоров та

отримав назву «Академія», яка підкреслювала його дотичність до академій, започаткованих західноєвропейськими гуманістами. Так, Острозька академія нагадувала заснований у 1517-1518 рр. Еразмом Роттердамським у складі Лувенського університету тримовний колегіум, який дає початок в Європі «тримовних» навчальних закладів як незалежних від традиційних університетських структур, але традиція греко-гебрайсько-латинської тримовності в навчанні трансформується тут в ідею греко-латино-слов'янських колегіумів; її діяльність заклала ґрунт для розвитку братських шкіл так Києво-Могилянської академії [20]. Ігор Полуєтков на сторінках електронного ресурсу «Історична правда» в своїй публікації «Рагулі чи просвітники? Або як козаки в європейських університетах вчилися» представив досить змістовні, насичені важливими і цікавими фактами відомості про історію закордонної освіти козацької доби [90]. У 1632 році було відкрито Києво-Могилянську колегію, яка у 1701 році одержала титул і права академії і стала називатися Київською академією, що перетворило Київ на Східноєвропейський центр освіти, який за своїм значенням і рівнем не поступався визнаним освітнім центрам Європи та з аудиторій якого вийшли славетні сини тогочасної доби. Ідея створення та організація освітнього процесу Києво-Могилянської академії є також результатом впливу реформаторських і просвітницьких ідей та авторитету і особистої волі засновника закладу Петра Могили. Під впливом діяльності академії у першій половині XVIII століття було засновано подібні колегіуми в Чернігові (1700 р.), Харкові (1721 р.), Переяславі (1738 р.) та інших містах, але у 1817 році академія припинила своє існування і замість неї було створено Київську духовну семінарію, перейменовану у 1819 році в духовну академію, яка теж припинила своє існування вже у 1918 році [63, с. 94]. На західній Україні значну роль у розвитку вищої освіти відіграв Львівський університет, заснований у 1661 році і який до 1773 року був у підпорядкуванні єзуїтському ордену, склад студентів поповнювався за рахунок випускників єзуїтської школи-колегії, яка функціонувала як середня школа і входила до структури

університету. У 1784 році діяльність університету було відновлено (після ліквідації Товариства Ісуса) і крім філософського, юридичного, медичного й теологічного факультетів до його складу входила й гімназія; кількома роками пізніше почалася підготовка педагогічних кадрів для шкіл і гімназій, що протягом наступного століття спостерігалось по всій території України: до 1914 р. в Україні нараховувалось 26 учительських семінарій та 6 учительських інститутів [12].

Отже, грецький варіант освітнього процесу, що перетворює «новачка» на гідну людину, здатну здійснювати суспільні функції і бути ефективним у відповідній соціальній системі – *Paideia* (в латинському ранньохристиянському варіанті – *humanitas*) – з циклом основних предметів для вивчення, стала певним зразком для перших християнських шкіл (школа Климента Олександрійського), де додається богослов'я як визначальна складова, а об'єднання з *enkyklios* («повна система») визначає цільний курс навчання (відсіля – «енциклопедія»). На думку Горкхаймера, християнське вчення про вічну душу та тимчасовість земного життя, «надзвичайно посилює тенденцію до розвитку індивідуальності. Ідея створення людини Богом за своїм образом і подобою і спокутування Христом гріхів людства безмірно збільшила цінність душі» [130, с. 156], але в той же час «релятизувало конкретну смертну індивідуальність», тоді як Відродження, абсолютизуючи індивідуальність, надає їй «остаточну форму, одночасно готуючи її крах» [130, с. 158]. Отже з одного боку, маємо нове наповнення моральної, духовної складової виховного аспекту соціального та суб'єктивного, з іншого – «технічне оформлення» цього процесу, яке надовго застрягло в системі репродуктивних методів, авторитаризму та тілесних дисциплінарних практик. Реформація і Просвітництво мали свій вагомий внесок на розвиток освіти, зумовлюючи більшість сучасних елементів в організації освітнього процесу. Поява університетів, як особливої освітньої інституції, перетворює освіту на

повноцінний соціальний інститут та формує потужну ланку вищої освіти в європейській освітньому просторі.

2.2. Університет і національна держава: формування модерного суб'єкта

Важливу роль в історії європейської освіти з огляду на навчання в системі соціального відіграє «ідея університету», що актуалізована наприкінці XIX століття і без якої неможливий аналіз сучасного її стану, отже, суттєві зміни в європейській освіті починаються в кінці XVIII та у XIX століттях, їх зумовлюють буржуазні революції та імператорські реформи¹. Так, Наполеоном було створено Імператорський Університет (1808), що уособлював нову ідею – повного його підкорення державним інтересам. Переконавання, що державі потрібна потужна організована система освіти, сприяла її поступовому формуванню, враховуючи як структурні особливості, так і приділяючи значну увагу викладацькому корпусу, до якого почали висувати певні вимоги. Модель «наполеонівського «французького університету», який цілком відмінний від середньовічної моделі і постає «державною корпорацією» значно вплинула на відповідні процеси в Східній Європі, Російській імперії та реалізовувалася в радянських закладах вищої освіти [112, с. 27-28], вона передбачає сувору централізацію, ієрархію, систему кар'єрних просувань. Продовжують своє існування утворені у 1794 році «великі школи», змагання і конкуренція з традиційними університетами у Франції триває і досі.

Як окрема модель університетської статусності виокремлюється «німецький університет», або «університет Гумбольдта». Після поразки від Наполеона Пруссія опинилася в досить складних умовах і одним із шляхів подолання державної кризи було обрано розбудову нової системи освіти,

¹ Періодизація історичного розвитку університетської освіти презентована в монографії «Феномен університету» [112, с. 75-76]

духовним стрижнем якої ставали ідеї провідних німецьких мислителів (Шеллінга, Й. Фіхте, який виступав за створення загальної освіти поза становим поділом, Песталоцці, відомого педагога-практика, Шляйєрмахера та інших). Міністром освіти, за керівництвом якого розпочалася реалізація нової ідеї, став Вільгельм фон Гумбольдт, який орієнтувався на створення університетської автономії, поєднання навчання і наукової дослідницької діяльності, вільної від державного контролю: «...Заняття наукою в найглибшому і найширшому сенсі цього слова і розробка навчального матеріалу, не спеціально підбраного, а за самою своєю природою придатного для духовної і моральної освіти», – ось що вбачає за університетське призначення Гумбольдт [23].

Майже одночасно з новоєвропейськими відкриваються і перші світські університети на території України: Харківський (1805), Київський (1834), Одеський (1865), Ніжинський історико-філологічний інститут (1875), на західноукраїнських землях – Львівський та Чернівецький університети, організація освітнього процесу в яких дотична до університетів Західної Європи (при відсутності теологічних факультетів). На початок XX століття різні джерела називають різні цифри щодо кількості саме вищих закладів освіти на українських землях (від 17 до 29), до цього часу активно відкривалися й спеціалізовані освітні осередки, що готували відповідних фахівців, утворювалися й заклади для навчання жінок. У 1917 році відбуваються події, що на кілька десятиліть зумовлять специфічний вектор розвитку української освіти і сформують її особливу культуру радянського типу. Так, до кінця 1920 року в Україні відбулася повна ліквідація класичних університетів і почалася розбудова системи вузькопрофільних вишів, в основу діяльності яких було покладено, як вже йшлося, досвід Франції кінця XVIII століття [87, с. 211]. В цей час відкривалися й освітні заклади нового типу - інститути народної освіти (готували фахівців з професійної освіти та виховання), Академія теоретичних знань, яка включала в себе інститут громадських наук та інститут фізико-математичних наук, в цілому у період до 1938 року закладів вищої освіти в

Україні було вже 129 [63, с. 96], обмежений доступ до яких було скасований і з метою підготовки до вступу на навчання засновано так звані «робфаки». Певна ізоляція (в світовому масштабі), залежність від пануючої партійної ідеології суттєво обмежили спектр і направленість розвитку університетської освіти в СРСР, сформували особливу культуру освітнього середовища взагалі, що дається в знаки і сьогодні, після 30-річного досвіду незалежності. Зміни, що розпочалися на початку 90-х років XX століття в Україні зумовили суттєві як структурно-організаційні, так і змістовні, сутнісні освітні трансформації; ми стали учасниками Болонського процесу, який є важливою подією глобалізаційного значення, інтеграційною процедурою, що інституалізує процеси академічної мобільності, стандартизує юридичні аспекти освітньої діяльності, сприяючи тим самим обмінним, інноваційним, розвивальним процесам і вивільненню з-під обмежень національного і локального. Віктор Зінченко в своїй розвідці, присвяченій трансформаційним процесам університетської освіти в сучасному світі, не тільки стисло презентував історію і зміст Болонського процесу, але й основні позиції, оцінки, критику і реальність цього явища: «Болонський процес має свою передісторію, що полягає в розробленні та підписанні представниками Європи Великої Хартії Університетів (1988 р.), у якій проголошується прихильність університетів до європейської гуманістичної традиції, Лісабонської конвенції (1997 р.) про визнання кваліфікацій для системи вищої освіти європейського регіону та Сорбонської декларації (1998 р.) щодо узгодження структури системи вищої освіти у Європі. Власне Болонський процес на рівні держав було започатковано 19 червня 1999 р. у Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти й домовилися про перспективи створення єдиного європейського освітнього та наукового простору, а також започаткували регулярні зустрічі (конференції) міністрів освіти» [32, с. 106]. Україна стала

учасницею Болонського процесу, так само приймаючи його умови і стандарти, але в межах власних реалій і можливостей. Цій події свого часу присвятили увагу чимало дослідників, аналіз наслідків такого рішення для української освіти – окрема тема, яка збагатилася новими фактами і досвідом за останні роки, але те, що українські виші увійшли в освітньо-науковий європейський простір, безумовно є фактом, що накладає певні зобов'язання, диктує певні умови і відкриває нові альтернативи розвитку.

Освітні практики передбачають не тільки особистісну і групову взаємодію, технології та засоби навчання, але й умови реалізації освітньої діяльності, реакцію освіти як інституту та конкретного закладу освіти на зовнішні і внутрішні фактори впливу, тактику і стратегію освітньої діяльності, як сукупності управлінських, організаційних, культурних, соціальних і духовних складових, в основі яких знаходиться особистість. Реальність постмодерну – це збільшення соціальної диференціації, інформація як визначальний ресурс, масова культура, маркетинг, нові форми і засоби комунікації та інше. Все це продукує нові форми взаємовідносин і нові форми конфліктів, що змінюють суспільне буття. В динамічному світі ринкових відносин актуалізувалися питання підготовки відповідних професійних кадрів та зароджується нова ідея суб'єктивності, що не може бути прив'язана до абсолютних визначень, цілей та критеріїв в світі, який втратив звичну стабільність, в світі маніпулювань, де потреби формуються штучно, а слова постійно змінюють смисл. Трансформація освітніх практик є логічною і прогнозованою в умовах розбудови адаптованих організаційних структур: зацікавленість суспільства у відповідних змінах формує освітню пропозицію, орієнтовану на нові форми суб'єктивності, що презентовані множинністю сучасного буття. Постмодернізм в своїй орієнтації на свободу, як відмову від заданих маршрутів і позначень, виступає проти стереотипів і традицій, що має прояв в тенденціях і рішеннях сучасності, в тому числі, й щодо освіти, яка залишається одним з головних інститутів/інструментів соціалізації. При чому

цей процес можна розглядати через призму діалектичного взаємозв'язку особистісне-суспільне, чи, краще, особистісне-державне, бо, як відомо, освіта формує майбутнє держави.

Згадуваний вище акцент В. фон Гумбольдта на кореляційному зв'язку між станом справ в університеті із станом порядку в державі, на відмінності, але спадкоємності школи і університету та на що повинна звернути увагу держава в своїй підтримці цих освітніх інституцій є досить сміливим і прогресивним для свого часу. Але окремі ідеї Гумбольдта піддаються і сьогодні перегляду та критичному аналізу. Так, в його зауваженні щодо коллаборації автономного університету і національної держави (в першу чергу матеріальна і кадрова підтримка університету з боку держави: «Головна задача полягає у виборі людей, що залучаються до наукової діяльності» [23]), наштовхує на припущення варіативності подій: через підтримку університетської діяльності держава буде прагнути забезпечити власне процвітання, що, з одного боку, є цілком логічним, але з іншого боку, в аналітичній перспективі, виглядає дещо як «двоїста істина», тобто ставить під питання таку автономність (яка не застрахована і від виникнення внутрішньої авторитарності, на що, до речі, вказує і Гумбольдт), що «живіться» державним коштом, виконуючи задачу «вироблення нового модерного суб'єкта, нової культурної ідентичності, місцем природного проживання якої і повинна була виступати національна держава» [84, с. 145]. Ті ж самі «нотки» відчуваються і в питанні щодо готовності університету стати духовним провідником нації, яке було поставлене М. Гайдеггером в його ректорській промові у 1933 році, і в цих «благих намірах» простежується той «зговір», за виразом О. Перепелиці та М. Шильмана [84, с. 145], який дасть наслідки, що викликатимуть активний супротив і критику в наступні роки і до сьогодення. Слід зауважити, що проблема не в тому, що Гумбольдт «лукавить», коли намагається довести необхідність такої співпраці, а в тому, що його уявлення про університет, за словами Ю. Габермаса «є проєктом втілення певної ідеальної форми життя»,

який може здійснитися лише за умов, якщо буде «живцем втілювати притаманні йому ідеї», отже «Університет зобов'язаний інституційно втілювати і водночас мотиваційно закріплювати певну форму життя, яку інтерсуб'єктивно поділяли б його члени і яка б навіть могла слугувати за взірець» [19, с.187-188]. Така діяльність з постійної підтримки особливого освітньо-наукового етосу не відбувається ізольовано. Аналізуючи зовнішні умови, що впливають на реалізацію визначеної місії університету, Габермас із сумом констатує факт того, що під їх тиском ідея Університету «деградувала до ідеології певного професійного стану з високим соціальним престижем» [19, с. 200]. Отже, ця ідея, як і багато прекрасних ідей, виявилися в цілому утопічною, в чому вимушені зізнаватися навіть ті, хто на початку мав інші погляди і надії. Так, К. Ясперс у 1961 році у передмові до перевидання своєї книги зазначив: «Або німецький Університет вдасться зберегти шляхом відродження ідеї, рішуче втілюючи намір створити нову організаційну форму, або ж його спіткає кінець у функціоналізмі велетенських шкільних та освітніх закладів для науково-технічних кадрів. Тому необхідно, керуючись цим задумом, накреслити можливість оновлення Університету» [19, с.187]. Факт того, що освітні трансформації не виправдовують очікувань, а в критичних зауваженнях фіксуються приклади «деградації», змушує направити свій погляд на ті самі зовнішні умови, що впливають на стратегічні плани реалізації ідеальної мети, бо, як сказав більше ста років тому Джон Генрі Ньюмен університет «лише відображає потребу нашої природи, крім того, є типовим зразком окремого середовища» [79, с. 37].

У чергу причин для розчарувань і закликів до негайного оновлення освіти в цілому додалися і глобальні події ХХ століття, які продемонстрували небезпечну помилковість окремих, здавалося б таких виправданих в своїй завершеності і направленості, ідей, а також їх гіркі наслідки, що стали ґрунтом для нових поворотів суспільної думки та постмодерних вимог. Активні зміни другої половини ХХ століття торкнулися всієї освітньої системи: в шкільній

сфері - реформування, починаючи від навчальних планів і закінчуючи архітектурою будівель, в розвитку університетської освіти – поява/актуалізація тенденцій щодо диверсифікації і автономії закладів вищої освіти. Суттєво збільшилися як чисельність та розгалуженість самих університетів, так і число здобувачів вищої освіти. Так, Юрген Габермас надає дані про стрімке розширення формальної освіти з 1945 до кінця 70-х років (у соціалістичних країнах подібне зрушення припадає на 50-ті роки), за його словами «в усіх індустріальних країнах частка середніх шкіл, підрахована ЮНЕСКО в абсолютних показниках на період з 1950 до 1980 року, зросла з 30 до 80, відповідна частка вищих шкіл – із 4 до 30» [19, с. 191]. Але якщо з одного боку, така тенденція є відповіддю на закиди щодо обмеження доступу (аж до звинувачень у дискримінації) окремих категорій населення до освіти і вищої зокрема та розглядається як гуманний і поступальний крок в реалізації демократичних свобод, то з іншого боку та ж ситуація вже у XXI столітті багатьма аналітиками питань якості освіти вбачається однією з причин певних кризових моментів в освітньо-науковій системі.

У 1981 році Б. Р. Кларк презентував своє глобальне вивчення вищої освіти (охопив фактично всі країни, в тому числі, він проаналізував і особливості університетської освіти на пострадянському просторі), у вступі до своєї книги («Система вищої освіти») він зауважив на тому, що «Тривалий час вчені не проявляли великого інтересу до своєї «єпархії». Так, якщо про економіку, політику та соціальний устрій ми маємо цільні уявлення, то про роботу систем вищої освіти ми можемо судити лише по розрізненим висловлюванням професорів або відставних ректорів», а також, що «не дивлячись на чималий обсяг ідей і фактів, серйозна література про вищу освіту залишає бажати кращого» [58, с. 10-11], навіть активізація уваги до цього питання після 1960 року, за його словами, була нетривалою, циклічною і не дає нам матеріалів, що містили б цілісну інформацію. Така ситуація цілком може бути використана як аргумент на користь звинувачень університетських кіл в

монополістичних тенденціях на власних внутрішніх ринках та в їх підтримки зацікавленими зовнішніми силами, що в такий спосіб лобіюють власні цілі, зав'язані на політиці і формуванні соціального замовлення очікуваних освітніх послуг (П. Бурдє, М. Фуко). Б. Кларк вирішив зосередитися на внутрішньому потенціалі вищої освіти, будучи впевненим, що вона змогла його накопичити за час свого існування і цей потенціал робить її здатною не тільки витримувати зовнішній тиск, а й мати можливість зворотного впливу на суспільство та його процеси. Але при цьому він зовсім не нівелює факт адміністративного впливу на освітні процеси, що проявляється як зацікавленість держави в цьому «інструменті» влади: «Якщо політичним режимам необхідні відчуття балансу і здатність бачити перспективу в турботі про суспільне благо, то без академічної системи тут не обійтися» [58, с. 18], але в той же час, «сучасна держава знову і знову спотикається об академічну систему» [58, с. 173]. Отже, Кларк намагається розгадати «парадокс Гесбурга»: Теодор М. Гесбург зауважив, що «університет – це один з найбільш традиційних інститутів нашого суспільства і в той же самий час це інститут, що більше за інших відповідає за зміни, які роблять наше суспільство самим мінливим в історії людства» [58, с. 229].

У контексті освітніх проблем сьогодення, Є. А. Пінчук зауважує на тому, що у вітчизняному дослідницькому полі щодо вищої освіти замало уваги приділено (або вона дещо поверхова, «не розгорнута») соціальній функції сучасного університету та вивченню механізму формування, сутності й реалізації його місії, в першу чергу, як культуроформуючого, соціалізуючого (аксіологічно та етично) соціального інституту [110, с. 47]. І така ситуація (як із дослідженням, так і з безпосередньою реалізацією головних аспектів соціального функціоналу університетів) спостерігається і в європейському освітньому середовищі, не зважаючи на історичні та культурні відмінності. Однією із спільних причин, чому університети сьогодні опинилися в стані кризи, з якої їм важко знаходити вихід, дійсно полягає в звичайній організації і оформленні власної діяльності. Так, Б. Кларк, проаналізував основні статутні

документи освітніх закладів і констатує: «Цілі настільки широкі та невизначені, що університет або система не мають жодних шансів досягти їх (або вони не здатні їх досягти). І немає жодних способів, що дозволяють оцінити ступень досягнення цілі. Ніхто навіть не знає, чи згодні впливові групи в системі з якою-небудь однією або з усіма заявленими цілями і в якій мірі» [58, с. 32]. За формальними, стереотипними формулюваннями по-суті нічого не стоїть конкретного, так як можна побачити чітку стратегію і тим паче досягати цілей, якщо вони розмиті і це не сприяє ефективній діяльності університетської системи. Більш того, все це робить її слабо конкурентною в сучасному світі. Знаний дослідник університетського життя Ярослав Пелікан говорить про те, що «університет сьогодні перебуває в кризовому стані й ризикує втратити довіру... Криза університетів є набагато глибшою, а їхнє майбутнє проблематичнішим через те, що вони цього не усвідомлюють» [83].

Отже, тривалий шлях формування і розвитку освіти надає нам уявлення про природу потреби в цьому соціальному інституті, про глибинні суспільні причини його існування, а також про його двоїсту природу, яка полягає в репрезентації суспільно-державного (мінливого, ринкового, формалізованого, очікуваного, гіперреального) та автентичного (піднесеного, інноваційного, сміливого, спрямованого «вгору» поштовхом власних базових цінностей, рушійним в системі культуроформуючих трендів), що по-особливому проявляється в постмодерну епоху, викликаючи нові хвилі дискурсів навколо тисячолітньої проблеми – місії освіти. Р. Рорті в своєму есе зауважив: нові підходи підтверджують ідею заперечення людської природи, бо люди «перетворюються і змінюються в ході власного розвитку і творять себе подібно до того, як поети творять вірші», через що їм не доступні певні смисли, а також такі феномени, як «природа держави або «природа» суспільства, замість них «ми маємо справу з історичною послідовністю більш менш успішних спроб добитися гармонійного співвідношення порядку і справедливості» [96].

Отже, екскурс по основним етапам освітньої історії показав, що вона сповнена пошуків, помилок та успіхів, що є, згідно з Рорті, природним для людського співтовариства – орієнтуватися в доступному, сподіваючись на краще. Можливо, освіта з її практиками, технологіями, організацією і цінностями – дійсно є лише спробою знайти оптимальні рішення актуальних проблем у поточному періоді відповідно до умов і ресурсів. Але ця спроба є дещо більшим, ніж просто «виконання замовлення», відповіді на очікування стейкхолдерів чи «надання освітніх послуг» (як сьогодні зазначено в основних документах, що регламентують освітню діяльність), виконуючі поставлені перед нею завдання, освіта хоча і не є вільною від запитів соціуму (що в своїй природі є цілком виправданим), але й має свободу і необхідний авторитет для участі у формуванні цих запитів, що покладає на неї певну відповідальність, без якої був би неможливим весь її історичний шлях інституалізації. Постмодерна доба, володіючи власними атрибутами та унікальністю їх проявів, висвітлює в своїй вимогливості нові «слабкі сторони» освіти, провокує нові конфлікти і формує нову культуру відповідних дискурсів. Через ці «терни» не тільки встигло прорости зерно постмодерного досвіду, але й - в діалектичній закономірності - дати наслідки власних новацій, що презентують новітні відтінки, які привертають дослідницьку увагу.

2.3. Формування головних орієнтирів освітніх трансформацій постмодерну: від ієрархії до свободи

Починаючи з другої половини XX століття, увага до освіти, як до важливого інституту у справі виховання, значно збільшується. Так, яскравий представник Франкфуртської школи, який достатньо уваги приділив саме освітнім процесам, Теодор Адорно вже в своїх ранніх роботах, а також разом із М. Горкхаймером, зосереджує увагу на зв'язку між вихованням і політикою, освітою та її соціальними наслідками. Свою працю «Виховання після

Аушвіца», яку він прочитав на Гесенському радіо у 1966 році, Адорно починає словами «Вимога, аби Аушвіц більше ніколи не повертався, є найбільш важливою у вихованні» [2, с. 83] і далі він акцентує увагу на взаємозв'язку між суспільним, що проявляє себе у політичних і освітніх практиках, криється в ідеологічних концептах і спортивних реаліях, в різниці між способом життя в різних типах поселення, у формально підтримуваних звичаях і народних забобонах, в ідеї колективу, що пригнічує індивідуальне та між суб'єктивним, особистісним, що залежить від правил підсвідомого, яке здатне міцно берегти свої таємниці, у «зручний» час випускаючи своїх «демонів» назовні. ТанDEM зовнішнього і внутрішнього, соціального і суб'єктивного – ось джерело буття, сутність якого залежатиме від дозування і пропорційності цих взаємообумовлених складових. Аушвіц – це варварство, а варварство «триває доти, допоки умови, які викликають те повернення, не змінюються за своєю суттю» [2, с. 83], отже, аби не допустити жах Аушвіцу, слід змінити умови, для чого необхідно «визначити механізми, які роблять людей здатними до таких учинків, слід їм самим указати на ці механізми і намагатися запобігти повернення до такого стану завдяки загальному усвідомленню цих механізмів» [2, с. 84], звернути увагу на принципи і технології виховання, особливо в ранньому дитинстві, а також спонукати до рефлексії щодо самих себе, бо без цього неможливо перейматися чужою біллю, співчувати, бути гуманним і саме цього бракує в авторитарному суспільстві, створюючи родючий ґрунт для байдужості та крайнього егоїзму. При цьому всі ці трансформації не повинні бути формальними, Адорно говорить про те, що він не вірить, що «надто допоможе звернення до вічних цінностей», не вірить «що могло би дати багато користі просвітництво, яке повідомляло би про позитивні якості гнаних меншин», слід враховувати людську психологію та раз за разом вчити рефлексії та емпатії, вивільнити від влади колективу, бо особиста автономія, відсутність жорсткої вимоги підкорятися формальним вимогам всупереч власним бажанням і схильностям, звільнення від системи маніпуляцій і дисциплінарних

практик, зменшує вірогідність психологічних травм, які провокують подальшу жорстокість щодо інших [2, с. 88-90]. Люди завжди орієнтовані на себе та потребують любові, брак якої позбавляє їх духовного піднесення «Кожна людина сьогодні, без будь-яких винятків, відчувається позбавленою любові, адже кожен любить занадто мало» [2, с. 93]; виховання у душі власної вигоди, обов'язку, пошук схвалення, особиста безпека, слухняність і небажання рухатися, аби все це не втратити, - ось те, що підтримує умови, які добре підходять, щоб підвищити «право держави над правом людей», коли залишається лише крок і «жах потенційно вже узаконено». Саме тому таким важливим вбачається політичне навчання, перетворення сфери освіти і виховання на демократичне середовище незаангажоване жодними політичними та ідеологічними «примарами», де сміливо пояснюють «гру суспільних сил, що має місце під поверхнею політичних форм» [2, с. 95] аби попередити потенційну можливість повторення жахів Аушвіца.

Визначальним є виступ Т. Адорно у 1959 році на З'їзді німецьких соціологів з доповіддю «Теорія напівосвіти», в якому він засвідчує наявність кризи в освіті і досить критично дає оцінку загальному стану як самої освіти, так і суспільним відносинам, які спровокували і підтримують кризові явища в системі виховання і навчання. Адорно зауважує, що кризу освіти, що охопила навіть «верстви самих освічених», неспроможні подолати ані педагогічні реформи, ані нарікання щодо недоліків освітніх методів чи спроби їх дослідити спеціальними педагогічними та соціологічними засобами, ані «ізолювані рефлексії і дослідження соціальних чинників, які впливають на освіту». Проблеми освіти слід виводити із «самих законів суспільного руху» і поняття самої освіти, яка перетворилася на «соціалізовану напівосвіту», що не передує, а йде за освітою [3, с. 128-129], сигналізуючи таким чином про занепад, регресію в сфері освітніх процесів. Однією з причин такого стану Т. Адорно вважає відхід від традиційних основ освітніх відносин, він наголошує на різкому відриві від самої ідеї і статусу освіти в часи становлення буржуазного

характеру суспільного ладу (починаючи з XVII-XVIII століть), гасла якого не справдилися і суспільна нерівність (тепер між іншими стратами) не щезла і навіть якщо, користуючись ліберальними ідеями, взяти відповідальність за те, що Адорно назвав «якостями, що згодом одержали назву освіти», то виявиться, що на це банально немає вільного часу, і всі подальші спроби змінити ситуацію і зробити освіту доступною для нижчих класів, призвели лише до знецінення і спрощення самої освіти, яка «через ринковий механізм пристосовується до свідомості тих, хто був відсторонений від цього привілею» [3, с. 134]. Проблеми освіти Адорно розглядає у тісному взаємозв'язку із культурною політикою, зауважуючи, що всі «прогресивні» освітні зміни фактично можна звести до того, що «авторитет Біблії змінився на авторитет спортивного майданчику, телебачення і «Правдивих історій» [3, с. 133], в таких умовах здатні існувати лише «змісти освіти, уречевлені як товар, і це за рахунок їхнього істинного змісту і живого ставлення до живих суб'єктів» [3, с. 136], таким чином, освіти як такої не існує, вона «телеологічно вже приречена на занепад». Стверджуючи це, мислитель вказує на те, що в даних суспільних умовах освіта з її першопричиною заснування/існування вже не потрібна, і це пов'язано з втратою духовності, яка несумісна з буржуазною раціональністю: «позірний реалізм... виявив готовність комфортабельно облаштувати духовне існування і проковтнути те, що йому понакидали», - в суспільстві споживання, де змінені аксіологічні критерії і виміри, «освіта потребує захисту від натиску зовнішнього світу, у певному сенсі – обережного ставлення до одиничного суб'єкту, може, навіть наявності шпарин в усупільненні» [3, с. 134]. Формальність, масовість, стандартизованість, конформізм, «без-образність» освіти, штучність і спрощеність, «придатність до вживання», «напівзрозуміле і напівпізнане» – її смертельні вороги.

Увагу до освітніх процесів проявляли й інші представники Франкфуртської школи. Наприклад, Юрген Габермас, представник її нової генерації (щоправда поступово він відійшов від її основних постулатів,

випрацьовуючи власний погляд на основні питання суспільного та індивідуального), безпосередньо не торкався проблем педагогіки та філософії освіти, але приділив достатньо уваги питанням наукового пізнання та типів знання, говорячи про «керуючих пізнанням інтересах» та про те, що суспільства організовуються через мову, працю і панування, що, в свою чергу, пов'язано із процесами соціалізації, ідентифікації і комунікативними діями. Його ідеї (наприклад, безпосередньо ідея емансипаційного пізнавального інтересу) вплинули на розвиток філософських і педагогічних теорій так само, як й ідеї Т. Адорно, що отримали широке застосування в сфері освіти. Ідеї стосовно освітніх процесів та пропозицій щодо поліпшення ситуації (без відвертої надії на швидку зміну на краще) представників Франкфуртської школи (залучення до суспільного життя через подолання хибних стереотипів, навчання і акцент на розвиток рефлексії (саморефлексії), реабілітація духовності і підтримка індивідуальності) можна знайти співзвучними з ідеями критичної педагогіки, яка виникла у другій половині XX століття і має своїх апологетів й зараз.

Грунтовний аналіз освіти представлений в розвідках П'єра Бурдьє – представника французького інтелектуалізму, що зазнав впливу структуралізму (вбачаючи трансцендентний початок в соціальних процесах), від якого згодом відходить та в процесі власного аналізу соціального приділяє значну увагу питанням нерівності в освіті яка для нього є конгруентною нерівності соціальної. П. Бурдьє в праці «Відтворення: елементи теорії системи освіти», яку він написав разом з Жан-Клодом Пассероном (1972), робить ретельну ревізію французької системи освіти, результати якої вплинули як на дискурс навколо освітніх проблем, так і на тенденції в самій освіті. Безперечно, протягом майже півстоліття після проведеного дослідження відбулися значні зміни (взяти хоча б інформатизацію і комп'ютеризацію освіти, розповсюдження нових форм здобуття освіти), але окремі засвідчені в ньому аспекти утримують увагу і в контексті сучасності. Так, автори «Відтворення...» зауважують на

тому, що «педагогічний вплив об'єктивно є символічним насиллям» [13, с. 23] (тут під педагогічним впливом мається на увазі весь спектр виховних практик – від родини до педагогів), легітимність якого зумовлена транслюванням ним культурної схеми суспільства. Бурдє також апелює до понять влади і примусу, але в інших аспектах, ніж це було у М. Фуко і Г. Арендт, для нього педагогічний авторитет пов'язаний із зовнішніми, символічними, формалізованими проявами, що ґрунтуються на монополії продукування і застосування відповідних санкцій, сила яких залежить від масштабів спільноти, що визнає цей авторитет, а також на підтримці держави, дозволяючи існування цій монополії. Система освіти формує габітус – «систему інкорпорованих класифікацій, які детермінують вподобання, які відчуваються як покликання, й орієнтують оціночні судження» [15], що максимально відповідає культурним атрибутам (за Бурдє – «принципам культурного свавілля»), які вона уповноважена відтворювати, і це їй буде вдаватися, поки вона матиме відповідні ресурси, а також незалежно від того, який габітус створюється, «шкільна праця» створить відповідний дискурс, що виправдовуватиме і підтримуватиме його [13, с. 66].

У «Відтворенні...» основна увага приділена соціальній нерівності як факту та причинам її відтворюваності в освітній системі. Так, одна з причин криється в шкільних програмах, що не враховують різниці в підготовленості учнів до сприйняття і отримання певних знань і культурних навичок, тобто школа по суті не реалізує декларовану нею функцію соціальної мобільності, а також школа ретранслює легітимну культуру, яка «також несе характеристики соціальної нерівності, оскільки відображає культуру соціально панівних класів» [64, с. 83]. Селекція в системі освіти відбувається також не тільки за статусом, пов'язаним із попередньою підготовкою, місцем проживання, але й відповідно до мовленнєвих компетенцій (що «видають» походження індивіда) та соціальних стереотипів щодо статевих ролей. Так, Бурдє наводить приклад із вибором професійної сфери згідно з уявленнями про «жіночі особливості» і

найкраще їх застосування (сфери, що передбачають комунікації, спілкування і «м'якість»). Отже, така соціальна і гендерна диференціація підтримується «безперервною дією факторів, що забезпечують положення різних класів відносно освітньої системи» і в першу чергу це культурний капітал та класовий етос [13, с. 93]. Етос – характеристика стилю життя, культури певної соціальної спільноти, що, або виражена в явному виді, або може бути визначена з поведінки учасників групи в системі її панівних цінностей і норм поведінки [79]. Статус педагога також багато в чому залежить від етосу закладу освіти та від того, наскільки багатовимірний його освітній простір (наскільки різноманітні його поля) [64, с. 86]. Бурдьє і Пассерон говорять про імпліцитну і експліцитну педагогіки [13, с. 50], тобто про видиму і невидиму форми існування освітнього етосу. Так, експліцитна педагогіка ґрунтується на формальних складових габітусу (орфографія, теореми, нормативні і формалізовані правила поведінки під час освітнього процесу, офіційна навчальна програма і плани). Імпліцитна педагогіка – проявляє себе в сукупності латентних неформальних правил співіснування і комунікації, що вважається більш ефективним, через те, що не виглядає як нав'язування [64, с. 86]. Як приклад – так званий прихований навчальний план, що «криється» в організації самого закладу, гендерних стосунках на роботі, стратифікації учительської професії; сюди відноситься зміст предметів та стиль викладання [39, с. 110].

Всі наявні класифікації, ієрархізації і «поміщення і класи» не обговорюються, успадковуються і вписуються в габітус, освітня система в завуальованому, евфемізованому вигляді репрезентує основні соціальні опозиції, сприяючи їх ефективному закріпленню в свідомості індивідів; все це часто приймає форму і просторової сегрегації, що спричиняє перетворення соціальних меж в ментальні структури, що, в свою чергу, буде реальність [14].

Міркуючи над феноменом «слухняності», П. Бурдьє помічає, що учні часто успішні в своїй освітянській спільноті, бо «шкільні успіхи – як підтверджує статистика, більш всього залежать від культурного капіталу сім'ї, але – другий і дуже важливий фактор – вони також залежать від схильності вчитися, яка формується соціально» [15]. Слухняні учні вміють слухати, сприймати, вони чутливі до диспозицій, яких від них вимагають, схильні підкорятися і поважати той фундаментальний порядок, який їх оточує, – отже все це є передумовами гарного навчання, які сприймаються як «само собою зрозуміле», або тим, що Бурдьє називає «університетською доксою» – безпосереднє погодження, що мислиться в категоріях, які застосовуються до університету, будучі створеними в його межах. Навіть критика університету (як уособлення освітньої системи), що лунає постійно (як ззовні – батьки, інші інституції, так і зсередини – студенти, викладачі), по-суті є парадоксальним явищем, бо вона побудована в межах протиставлень, дуалізму, понять, спродукованих університетом та апріорного визнання його місцем, що має монополію екзаменувати (відсіювати, стигматизувати), залишаючись вільним від зворотного аудиту – місцем, якому «всі довіряють, не перевіряючи» [15].

І все ж рух в бік руйнування «освітньої фортеці» активізовано: демократичні рухи, студентські протести, неоліберальні ідеї ширше «відкривають двері» університетів та спрощують процес ініціації, але часто «руйнівники» - ті, хто активно критикують освітні процеси і вимагають реформ, насправді пропонують те, що Бурдьє називає «націонал-соціалістичним популізмом», «однією з найбільш трагічних форм демагогії – демагогії популістської», бо вона, при підтримки народу, пропонує йому «освіту, що замикає його в культурній обмеженості». П. Бурдьє зауважує на взаємозв'язку між культурною політикою і освітою: освіта (разом із інститутом сім'ї) мають виключну владу впливати на формування потреб щодо культурного продукту, при чому, навіть якщо цей продукт немає фактичної цінності, освіта здатна впевнити в зворотному через свої регуляторні засоби.

Таким чином, освіта навчає своїх «споживачів» задовольнятися тим, що вона їм пропонує, і в ситуації монополії (відсутності альтернативної пропозиції, вільної конкуренції культурних продуктів) ті, кого навчають, не усвідомлюють обсяги власної «обмеженості», обсяги того, чого їм не дають. Такий символічний примус корелює зі «ступенем дефоварізації учнів»: чим він вище, тим міцніші обмеження; авторитет викладача і його влада на певному сегменті цього «культурного ринку» може посилити ефект цього «символічного насилля певного приватного визначення культури і одночасного позбавлення всього того, що не входить в це визначення» [15]. Такі твердження Бурдьє змушують дещо уважніше «придивлятися» до тих «бажань» і вимог, які лунають і сьогодні щодо освітніх реалій: наскільки вони релевантні бажанням і вимогам тих, від імені кого вони маніфестуються, та які механізми їх формування; його дослідження і акценти відображають, по суті «дух постмодерну»: наведені ним приклади покликані «нагадати і дати зрозуміти, що соціальні і ментальні межі і поділи пов'язані із монополіями», а це означає «культурне свавілля» і свідоме порушення прав. Відхід від стереотипів і звичних шаблонів завжди болючий, бо пов'язаний з важливими питаннями цінності буття, принципів, категорій мислення, а це – ціле життя і сенс існування, тому завжди будуть ті, хто «захищає свою шкуру» і ті, хто усвідомив своє право на свободу, але завжди є місце критичному підходу, бо, виявляється, так легко втратити орієнтири.

П'єр Бурдьє, аналізуючи освітню сферу, зокрема саме педагогічні аспекти, декларує антиінтелектуалістську позицію, що пов'язана з його незгодою з картезіанською традицією онтологічної основи мислення, яку неможна уявити поза протиставленням «суб'єкт/об'єкт» та іншими відповідними бінарностями. Він бажає, щоб педагогіка не стала «жертвою всіх цих інтелектуалістських та інтелектуалоцентристських помилок», вміючи відчувати різницю між «почуттям ігри і знанням смислу ігри», запобігаючи розповсюдженню псевдонауковому, сконцентрованому на самому собі дискурсу, який, в своєму захопленні теоретизуванням, відтворює «похмуру і

застарілу картину науки, яка може збентежити або відвернути» [15] молодий та винахідливий розум. Бурдє співзвучний в цьому з М. Вебером, який ще на початку XX століття запитував: як сталося так, що молодь сприймає науку як «царство надуманих абстракцій», далеких від реального життя, а та реальність, яка була для Платона грою тіней на стінах печери, сприймається як справжня дійсність; як сталося, що ми загубили «шлях до істинного мистецтва, тобто перш за все шлях до істинної природи» [16]?

Отже, основним підсумком критичних зауважень щодо освіти, можна назвати постулати щодо того, що навчання повинно бути діалогічним, органічно поєднувати теоретичне і практичне, повернутися до практики критичного мислення, яке здатне формуватися і розвиватися лише в системі співпраці і взаємоповаги. Фалес Мілетський був, як відомо, одним з засновників традиції античної філософської школи, один з семи легендарних мудреців, теорії учнів якого народжувалися з критики свого вчителя. Так, Анаксимандр критикує Фалеса, демонструючи зовсім нові відносини між учнем та вчителем: свобода пізнання, що не стримана авторитетом і догмами, терпимість до критики, як повага до думки іншого. Плюралізм, толерантне ставлення до поглядів інших, визнання можливості альтернатив – все це символи тієї критичності, що не рятує від помилок, але розширює епістемологічні горизонти. Не в суперечках народжується істина, а в дискусії, - саме цю ідею розвиває і Сократ, запроваджуючи свій метод майєвтики, іронічно ставлячись до знання будь-якого типу і походження, бо сумніви – то рушійні сили на шляху до істини [48, с. 70]. Бурдє згадує Гегеля, який протиставляє «таку любу «педагогам» міфологію про «творчість» [15] тому, що можна віднайти самотійно, через власний практичний досвід. Мислитель закликає до впровадження «розширеного раціоналізму», який «відкритий тому, що він вивчає й усвідомлює власні обмеження», до переходу до «дослідницької педагогіки», яка створює габітуси новаторства, творчої свободи і сміливості винахідництва, а отже, створює нові умови соціалізації, що

навчають/надихають сумніватися, шукати, спростовувати в рамках культури критичної дискусії, що ґрунтується на повазі і прийнятті, налаштовуючи нас на прекрасну утопію боротьби з нашим «нескінченим невіглаством» [48, 72].

Безумовно, представлений критичний аналіз не вичерпується розглянутими підходами і буде доповнений іншими важливими розвідками, що рухали освіту у XX столітті та залишаються такими, до яких слід прислухатися й сьогодні.

2.4. Емансипаторська педагогіка та її посткритичне продовження

Особливим етапом в розвитку освітніх трансформацій є поява критичної педагогіки, яка починається з визначних ідей бразильського педагога Пауло Фрейре (його перша праця «Освіта як практика свободи» вийшла у 1967 році, роком пізніше, у 1968, побачив світ його найвідоміший твір «Педагогіка пригноблених», який у 1970 році переведений англійською, а на батьківщині автора твір побачили лише у 1974 році), який зосередив увагу на питаннях нерівності, дискримінації, несправедливості, потужного ідеологічного впливу на освітні процеси, а також зауважив на неадекватності класичного марксизму щодо питань рівності і суб'єктивності, бо щоб бути вільним, необхідно бути, в першу чергу, освіченим. Освіченість, на думку П. Фрейре, пов'язана із критичним мисленням, як головним інструментом саморозвитку, власної емансипації та в справі демократичного перетворення суспільства.

Критичне мислення – важлива складова здатності міркувати і аналізувати, виходити за межі повсякденності, примітивності, це ознака певного рівня культури в сприйнятті фактів реальності, що не втрачає своєї актуальності (навіть, навпаки) і в сучасній реальності «постправди». Г. Аренд писала, що її більше за все хвилює «не дурість, а легковажність», отже, саме певна інфантильність, яка починається із поверхневого ставлення до освітнього процесу, що повинен ґрунтуватися на активній розумовій діяльності,

байдужість, яка отримує мовчазне схвалення, бо не викликає небажаних заперечень і дискурсів, є тими «примарами» (за Ф. Беконом), що стають на шляху досягнення визначених цілей освіти [53, с. 25]. За Фрейре критичне мислення, критична свідомість – головне, що допоможе нам в позитивному перетворенні світу. Соціалізація відбувається через інтеграцію у світ, адаптація – це прерогатива тварин, отже, інтегруватися – означає пристосовуватися плюс робити вибір і трансформувати реальність, до якої належатимеш [118, с. 20].

Подібну думку дещо поділяє засновник критичного раціоналізму Карл Поппер, який стверджує, що антична філософія подарувала нам початок критичного мислення і чудовий приклад її застосування через традицію критичної дискусії, при чому направленої не тільки проти опонентів з інших шкіл, але, що є найбільш цінним, в межах однієї школи [48, с. 68]. Реабілітація науки від монополізму авторитетів, пошук і готовність до альтернатив, сміливість у перевірці будь якого знання – все це відповідає постулатам постмодерністського тренду.

Головним педагогічним методом, здатним сприяти формуванню критичного мислення й інших актуальних компетентностей, П. Фрейре називає діалог, до якого висуває низку вимог та зауважує на обов'язковій увазі до його змісту, бо це, на його думку «справжня турбота про програмний зміст освіти» [118, с. 75]. Саме в діалозі відбувається становлення критичної свідомості, без якої неможливі демократичні зміни, індикатором яких виступає культура і рівень діалогу. Діалог протиставляє антидіалогу, який створює «режим повідомлення», а тому в діалозі змінюється роль і місія викладача, як організатора і модератора діалогічного навчання [53, с. 25]. «Діалог – це змагання між людьми, посередником між якими виступає світ, за те, щоб назвати цей світ, - пише Фрейре, - діалог становить спосіб, за допомогою якого вони досягають значення як людські істоти; це екзистенційна необхідність» [118, с. 70].

Напевно, найвідомішою метафорою Фрейре є його порівняння школи із банківською системою: «освіта стає процесом вкладення, у якому учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування, учитель формує і вкладає повідомлення в учнів, які терпляче його приймають, запам'ятовують і відтворюють. Це «банківська» модель освіти, за якою обсяг операцій, дозволених учням, охоплює лише приймання, розкладання по поличках та зберігання вкладеного. Щоправда, вони можуть стати колекціонерами чи сортувальниками того, що зберігають. Але, згідно з останніми дослідженнями, ці люди самі опиняються на узбіччі життя - через брак творчості, трансформування та знання в їхній, лагідно сказавши, хибній системі освіти» [118, с. 54]. Альтернативною освітньою системою є та, в якій усунені протиставлення, в якій і учень і вчитель однаково навчаються при взаємній повазі до досвіду один одного, процес освіти побудований на дослідженні, розвитку критичності та свідомого ставлення до свого життя, до дійсності та до процесів, що відбуваються в суспільстві.

Серед найвідоміших послідовників та активних захисників ідей критичної педагогіки можна назвати Генрі Жиру, Пітера МакЛарена, Дональда Маседо, Стенлі Ароновіца та інших. Автор чисельних книг і публікацій з критичної (або за його словами – революційної критичної) педагогіки П. МакЛарен переконаний в необхідності боротися проти негативних наслідків освітніх реформ останнього часу, він завжди жорстко критикує владні впливи та з позицій так званого марксизм-гуманізму пропонує шляхи «виправлення» тих негативних ситуацій, свідком яких він є в теперішній час. Так, він стверджує, що сьогодні критичній педагогіці протистоїть педагогіка бажань, основними рисами якої є: «збудження тілесного задоволення», «навчання пристосуванню до існуючих соціальних умов», орієнтація на «спокушання та емоційне інвестування у викладання як прояв влади», вона не визволяє від економічного гноблення, а саме гноблення розглядає як «проблему ідентичностей», така педагогіка «підсилює антиінтелектуальний, транссоціальний індивідуалізм», в

її межах не потрібні докази чи дослідження, бо вона «вивчає те, що вже відомо» [73, с. 60]. Натомість критична педагогіка не змінює своїй меті виховати свідому, орієнтовану на активність особистість, якій не байдуже, в якому світі вона живе, що відбувається навколо неї. Така педагогіка серйозно налаштована щодо історій, які розповідають студенти, щодо їх мрій і сподівань, враховуючі і поважаючи всі відмінності між ними та допомагаючи їм сформувати свій критичний погляд в потоці політично орієнтованої інформації. Така педагогіка вимагає нової педагогічної мови [179, с. 55-56], нових педагогічних підходів, що ґрунтуються на навчальних планах і програмах, в яких відсутні «покрокові рецепти», що лише «одомашнюють» розум. Вчителі повинні постійно колективно аналізувати, моніторити свої навчальні матеріали, методи, умови з метою створення актуальних власних педагогічних моделей для розвитку як учнів, так і самих себе. П. МакЛарен та Р. Хаммер зауважують, що постмодерністська соціальна теорія вчить, що уява про себе часто є наслідком умов життя, але це не означає, що ми не здатні це усвідомити і взяти на себе відповідальність за власну боротьбу з процесами, що зробили нас такими, які ми є. Розбудова власного «Я» - це вибір, який дає відчуття свободи, отже, й майбутнє, таким чином, належить тим, хто обирає дію, а не лише задовольняється тим, що має або тільки мріє і не наважується втілити свої мрії у життя [179, с. 56].

Інший дослідник, представник і засновник критичної педагогіки в Сполучених Штатах Генрі Анрі Жиру розвиває ідеї «граничної педагогіки», яка пов'язує «поняття навчання й освіти із більш важливою боротьбою за радикальне демократичне суспільство» [161, с. 51]. Як й інші представники критичної педагогіки, Жиру засуджує «гегемонію капіталу» та заохочує викладачів протистояти зростаючим можливостям глобального капіталізму деполітизувати та позбавляти влади через застосування ними відповідних освітніх підходів і практик. Звичайно, перш за все це можливо зробити шляхом розвитку критичної педагогіки, різні форми якої здатні засвоїти і застосувати

радикальні теорії (фемінізм, постмодернізм, неомарксизм) та прогресивні заходи, що дозволяють зняти ілюзії й продемонструвати справжній бік сучасної капіталістичної ідеології. Вчений орієнтує на увагу до культурної політики, її невід'ємність від економічної діяльності та їх включення в політику. Він постійно робить наголос на «значенні педагогічного як політичної практики, та політичного, яке все більш стає педагогічним» [162, с. 33] в умовах сучасної етики, демократії та політичної діяльності. «Педагогіка – це моральна і політична практика, яка завжди пов'язана із владними відносинами і повинна сприйматися як культурна політика, що пропонує особливі версії і бачення громадського життя, майбутнього і того, як ми могли б створювати уявлення про себе, про інших, а також про наше фізичне і соціальне оточення» [162, с. 33]. Таким чином, освіта розглядається як спосіб «втручання в світ», здатний здійснити соціальні перетворення, її завдання не тільки в тому, щоб сприяти засвоєнню певних знань, але й у формуванні здатності їх застосовувати в боротьбі за права і справедливість, в створенні необхідних умов для цього. На викладачів покладається відповідальність і усвідомлення власної місії в цьому непростому процесі, вони повинні бути певним «взірцем»: «Педагогіка ніколи не буває невинною, - стверджує А. Жиру, - і якщо її необхідно зрозуміти і проблематизувати як форму академічної роботи, то викладачі повинні не тільки критично ставити запитання і реєструвати власну суб'єктивну участь в тому, як і чому вони вчать, вони також повинні протистояти всім закликам деполітизувати педагогіку через апеляцію або до наукової об'єктивності, або до ідеологічного догматизму. ...критично налаштовані педагоги повинні бути уважні до етичних аспектів власної практики» [162, с. 38].

«Я збираюся обговорити тут низку гострих питань, що виникають за умови, що суспільство може обходитися без шкіл; визначити критерії, що дозволяють відрізнити установи, які заслуговують розвитку, оскільки підтримують вільне від школи навчання, і показати, які цілі особистості сприяють приходу Ери Дозвілля (schole) - на противагу економіці з

домінуванням індустрії послуг», - написав в передмові до своєї славнозвісної праці «Визволення від шкіл» у 1970 році Іван Ілліч [35]. І. Ілліч – автор ідеї радикальної трансформації освіти, який пропонує свій погляд на те, як насправді діє освітня система (перш за все школа) і чому неефективні реформи. Він пропонує перш за все не ототожнювати навчання і освіченість, а також зрозуміти, що «загальна освіта за допомогою шкільного навчання - недосяжна мета. І тут не допоможуть ні альтернативні освітні установи, створені за типу існуючих шкіл, ні зміни ставлення вчителів до учнів, ні стрімке зростання числа комп'ютерів і навчальних програм (як в класах, так і вдома), ні, нарешті, спроби охопити педагогічним впливом все життя учнів» [35, с. 23]. Але всі реформи і підвищене фінансування обертаються саме навколо цих аспектів, постійно терплячі фіаско через некомпетентність у витратах і спробах створити щось нове на ґрунті незмінних традицій. Монополізуючи своє право на навчання, освіта (в обличчі школи) позбавляє цього права інші інститути, маніпулюючи, стратифікуючи, стигматизуючи і рекрутуючи населення. При цьому перетворення школи на щось на кшталт культу є вигідним для національних держав, які підтримують і «покривають» «освітній суверенітет». Одна з головних проблем школи, на думку Ілліча, в навчальному плані, який часто не збалансований щодо теорії і практики, не орієнтований на дослідницьку діяльність і не передбачає самостійності суб'єктів освітнього процесу. Так саме, як і інші представники критичної педагогіки, він виступає за зміну ролі і функцій викладача в цьому процесі: орієнтація на «переключення» з викладача навичок на освітнього керівника – наставника, який зацікавлений в тому, щоб люди зустрічалися і навчалися, допомагає учню сформулювати власну задачу, що допоможе рухатися у пошуках партнерів та досягнення цілей [35, с. 41]. Партнерство як умова успішного навчання лежить в основі ідеї Ілліча «визволення від шкіл», тому що основну освіту, на думку вченого, ми отримуємо не в шкільних стінах і не від вчителя-монополіста (якого Ілліч порівнює з «жерцем, проповідником і лікарем», наділеного необмеженими

функціями судді, ідеолога і лікаря, що «деформує природу дитини набагато більше, ніж закони, які встановлюють її приналежність до юридичної чи економічної меншості, обмежують свободу зібрання чи місцепроживання» [35, с. 54]), а в умовах повсякденного життя, в безпосередніх контактах з різними людьми. Критикує І. Ілліч і університетську освіту, яка, на його думку, суттєво змінюється не в кращий бік з 1960-х рр., коли вона почала «встановлювати цілі споживача», орієнтуючи на збагачення через освіту, а не на свободу та особистісний розвиток завдяки їй. Збільшення спеціалізацій університету – це той випадок, коли «кількість не переросла в якість», а, навпаки, перетворила університет на сукупність «дрібних групок», де замість загальних диспутів – друковані праці і камерні бесіди, де не шукають істину, а проводять формалізовані дослідження [35, с. 57]. Справжні університети, на думку Івана Ілліча, «може створити тільки покоління, яке зросло без обов’язкових шкіл», він усвідомлює, що будь-які зміни всередині освіти неможливі, без змін зовнішніх – в суспільному середовищі, так само, як і зміна споживчого характеру суспільних відносин не здоланий, поки є освіта, яка відтворює такі відносини. Отже, для того, щоб щось змінити, необхідно сприяти створенню нового – альтернативного - стилю освітньої взаємодії між людиною і навколишнім середовищем, змінити ставлення до росту і способам навчання, якість і структуру повсякденного життя [35, с. 90]. Ілліч засвідчує позитивний рух в бік таких змін, він впевнений, що мотивація і зацікавленість – потужні рушійні сили, як щодо соціальних змін, так і щодо навчання: «Учень з високою мотивацією, що не має особливих труднощів в навчанні, часто не потребує ніякої допомоги, окрім показу того, чому він хоче навчитися» [35, с. 103]. Отже, можна з цього зробити висновок, що одна з цілей критичної педагогіки – це просвітницька діяльність, яка здатна проілюструвати (або навіть продемонструвати) те, до чого слід прагнути, якщо цілями є розвиток, свобода, захист прав і справедливість.

Ідеї Івана Ілліча можуть здаватися в чомусь утопічними, але вони цінні своєю актуалізацією головної проблеми освіти: формалізмом і створення ілюзії рівності. В умовах школи, яка може об'єднувати представників різних страт, рівність обмежуватиметься саме присутністю в одному місці, але її реальна відсутність проявиться в особистому досвіді учнів (до якого так активно апелюють не тільки прихильники критичної педагогіки, але й вітчизняні педагоги, що орієнтовані на провідний європейський досвід і реформування української освіти), бо він залежить від можливостей родини забезпечити їм розвиток через відповідне дозвілля і умови для навчання. Таким чином, слід прагнути не стільки створювати певне середовище в локаціях школи, скільки діяти в бік реальної зміни суспільного буття. В цьому контексті критична педагогіка пропонує й новий тип суб'єктивності – «постколоніальну суб'єктивність», яка «будується» на усвідомленому існуванні, вмінні розрізняти різні форми несправедливості і маніпуляцій та на активному запереченні пригноблення як такого. Але П. Макларен застерігає, що «завжди існує небезпека, що критична модель суб'єктивності може бути перенесена на терен євроцентристського дискурсу, і того, що соціальні практики можуть бути реколонізовані фалосним бажанням, технократичною раціональністю, буржуазним інструменталізмом і логікою фашизму» [179, с. 50].

Радіонова І. О., досліджуючи потенціал критичної педагогіки, зауважує також на акценті її представників щодо небезпеки розгляду расових, класових і гендерних відносин незалежно одне від одного або «припускати, що вони однаково впливають на суб'єкта», натомість слід завжди враховувати цей зв'язок, контекст та історичні умови його протікання, бо він вказує на потенційну (і фактичну) наявність ускладнених гібридних форм пригноблення [92, с. 193-194]. Дослідниця також звертає увагу на сьогоденне сприйняття сучасної молоді як «привласненої популярною культурою, роз'єднаною персональними технологіями», позбавленої соціального інтересу через відповідні провокації «культури суспільства конс'юмерів» в бік задовольнень, а

не розвитку почуття відповідальності, життєвого обов'язку і наслідків відповідного вибору тощо [92, с. 198]. В цьому ж контексті актуалізовано й питання медіа-грамотності, яке є досить важливим в умовах дигітального світу. П. Фрейре передбачав особливу роль технічного фактору у формуванні людської ідентичності та характеру виробництва в епоху комп'ютерних технологій, будучи досить далекоглядним, він підкреслював не відмову від машин, а гуманізацію людини [171], що виглядає досить актуальним і в час пандемічної тривоги ХХІ століття. Як приклад використання фрейрівських методів також можна згадати діяльність феміністичних рухів (використання методу «зростання свідомості», орієнтований на активацію маргінальних суб'єктів); цікавим є досвід засновниці Global Learning Partners (1981) Джейн Велли, яка сорок років присвятила освітянській діяльності в країнах Африки, Азії та Північної Америки. Будуючи власну «Діалогову освіту», вона співпрацювала з П. Фрейре, разом з іншими втілюючи в життя його «доволі абстрактні ідеї» [163], чим довела, що найкращі методи для навчання – це активні методи, які орієнтовані на рівноправні стосунки в процесі навчання між тим, хто навчається і тим, хто навчає, позбавляючи останнього монополії на панування в конкретних освітніх умовах [41, с. 101]. Отже, ідеї критичної педагогіки вже більше півстоліття активно намагаються бути втіленими в життя і в певному сенсі це їм вдається, хоча багато складових сучасного освітнього процесу, які підпадають під прицільну критику названих вчених, залишаються активними і утворюють модель навчання глобалізованого світу.

Історична темпоральність з усіма супутніми трансформаціями незмінно породжує нові тенденції і епістемологічні повороти, що не обійшло й критичну педагогіку: у 2017 році в праці «Маніфест посткритичної педагогіки» її автори Р. Ходжсон, Дж. Вліге, П. Замойські запропонували і новий термін (посткритична педагогіка), і обґрунтування нового підходу до аналізу освіти, що викликало багато дискусій. Сьогодні можна констатувати створення як нового напрямку у філософії освіти, так і групи його опонентів. Одним з

ключових постулатів посткритичної педагогіки є її відмова від попередньої занадто жорсткої критики і орієнтація на «любов до світу» [170]. При цьому слід зауважити, що йдеться не про абсолютну відмову від критики, бо по факту посткритична педагогіка сама є критичною, а про прагнення вийти за межі критики і позитивно говорити про те, що є успішним і цінним в освіті, що слід примножувати і продовжувати. Отже, посткритична педагогіка, за висловленням Кая Вортмана, – це спроба вийти за межі безкінечного повторення критичних досліджень в освіті [198]. В своєму есе «Проведення розрізнень: що таке посткритична педагогіка» К. Вортман виділяє кілька причин її появи, які, відповідно, ґрунтуються на недоліках критичного корпусу досліджень. По-перше, це «занадто негативна манера говорити», тобто зосередженість на тому, що не подобається, чого треба позбутися або подолати. Така позиція залишає в тіні те добре, що є наявним, актуалізуючись навколо «поганого», через що нівелюються досягнення і позитивні аспекти і це виводить на другу причину: «викриття імпульсів», викриття «прихованої реальності». Суцільна підозра у «заангажованості», некомпетентності і монолітності відповідних паттернів в освіті, пошук підтвердження заполітизованості, тоталітарності і «прихованості» фактів пригноблення в куррікулах і щоденних освітніх практиках, крім закликів боротися з цим породжує почуття безнадійності та конформізм. Якщо «габітус» нездоланий (стільки років ведеться боротьба, стільки одноманітної критики), то, можливо, ми просто приречені, бо завжди є більша латентна сила, яка скеровує процес «в потрібний бік». Представники посткритичної педагогіки посиляються на твердження Латура: критика «видихалася», її викривальний стиль більше не підходить до умов, що встигли змінитися за останні десятиліття [198]. Отже, необхідно змінювати стратегію боротьби, слід пропонувати засоби і шляхи, а не обмежуватися «вишукуванням негативу».

Засновники посткритичної педагогіки концептуалізують навчання як діяльність, що полягає в передачі любові до світу і до нового покоління.

Авторитет освіти пов'язаний не з суб'єктами навчання (учнями та вчителями), а з його об'єктом, з річчю, на яку направлений процес. Через такий підхід, через сприйняття освіти як діяльності заради самої себе, пояснюється можливість і реальність соціальної рівності, на яку орієнтована, але яку «не бачить» критична педагогіка. «Ми дійсно стверджуємо, що критична педагогіка в її традиційному розумінні може фактично працювати проти можливості освітньої трансформації, - пишуть Р. Ходжсон, Дж. Вліге, П. Замойські, – Ми хочемо відкинути будь-яку форму функціоналістського погляду на освіту, що розглядає її як засіб для зовнішніх цілей. Замість цього посткритична освітня філософія виникає з переконання в тому, що освіта має власну внутрішню цінність» [170]. Свої тези щодо альтернативних підходів до відмінностей та щодо «любові до світу» автори будують посилаючись, в тому числі, й на Ганну Арендт, яка майже в той самий час, що й Т. Адорно, актуалізувала проблему освітньої кризи, але вже в американській системі освіти. В своєму есе «Криза в освіті» (1954) вона висловила низку суджень, які є предметом аналізу та обговорень і в сучасні дні.

Так, Стивен Ватсон, намагаючись розібратися не тільки із тим, що міститься в доробку Арендт щодо освіти, але й в тому, як її ідеї використовуються і трактуються в сучасній школі, починає із «контексту державної освіти США» часів написання есе та причин кризових явищ в її середовищі [195]. Ватсон зауважує, що, не зважаючи на активізацію впровадження в школи ідеї орієнтації на учнів, яка сягає коріннями в концепцію прагматизму і прогресизму (Вільям Джеймс, Джон Дьюї) та дискурси навколо цього протягом десятиліть, в реальній практиці відбулося те, що «спотворило» ці ідеї, уводячи від вихідного задуму. Так, Дж. Дьюї намагався створити навчальну програму, яка б починалася із апеляції до досвіду дитини й закінчувалася більш традиційними дисциплінами [195], але в підсумку це вилилося в антиінтелектуалізм (забагато знань розцінюється як певна загроза), який і досі разом із антипрогресизмом (факти поступаються

«власній думці») є предметом критичного аналізу (Ричард Хофштадтер, Сюзан Якобі). Отже, початок другої половини ХХ століття – це час реформ, направлених на подолання виявлених негараздів в освіті і Г. Арендт вбачає їх причину саме в «перекосах», невідповідностях, культурних та історичних особливостях та в певній підміні понять. Щодо історичної та культурної обумовленості, то через те, що населення Америки – це переважно емігранти, з освітою пов'язувалися можливості інтегруватися в суспільство, в якому декларувалися і поступово впроваджувалися ліберальні та демократичні ідеї, зокрема ідея рівності, яка опосередковано є однією з причин кризи освіти. Освіта ставала все більш політизованою через ці процеси, хоча і в Європі, на думку Арендт, вона стала інструментом політики (а сфера політики перетворювалася на форму освіти) під впливом Руссо [138]. Але неможна ототожнювати політику та освіту, в першу чергу через те, що в політиці діють дорослі люди і «навчити» їх чомусь можна лише засобами сили і примусу, якщо ж ми хочемо змінити політичний лад саме через освіту, то тоді слід згадати «жахливий платонічний висновок: вигнати людей похилого віку із новостворюваної держави», але навіть в цьому випадку дітям буде відмовлено від їх власної ролі в «утопічному завтрашньому дні», тому що все нове, що може запропонувати їм дорослий світ завжди буде «обов'язково старше них самих». Отже, кожного разу, коли йдеться про виховання як підготовку до нового світу, фактично ще означатиме, що «новачків хочуть позбавити їх власного шансу» на нього. Г. Арендт використовує термін «новачки» щодо дітей, апелюючи до Античності і порівнюючи освіту із фактом того, «що люди народжуються в цьому світі», тобто нові члени цього світу потрапляють у вже складену і відносно стійку соціальну систему, де дорослі приймають рішення щодо них. Так, «під приводом поваги незалежності дитини, її відсторонюють від світу дорослих та утримують у світі власному; наскільки це можна назвати світом». Арендт називає це утримання штучним і деструктивним, таким, що не враховує тимчасовості дитинства і порушує природні відносини між дорослими

та дітьми. Крім того, освіта (як система, де ця штучність особливо яскраво представлена) завжди буде оновлюватися через зміну поколінь, а її завданням завжди буде не просто піклування про підтримку здатності до життєдіяльності (як у тварин), а дещо більше, що пов'язане із відповідальністю за життя і продовження світу. Ця глибока дилема пов'язана із помилками та їх важливими особистими і суспільними наслідками, коли «благими намірами» ігноруються (або просто не усвідомлюються) елементарні умови життя дитини, такі, наприклад, як безпека і захист від публічності, коли дітей включають в колективне життя, змушуючи бути «маленькими дорослими», забуваючи, що це не так («Все живе, не тільки рослинне життя, виникає із пітьми, яким би сильним не був природній потяг до світла, йому, тим не менш, щоб зростати, потрібна безпека пітьми»). Отже, емансипація – свого роду зрада щодо дітей, які знаходяться в стані становлення і ще не є повноцінними особистостями [138].

Звертаючись до аналізу шкільного буття, Арендт зауважує (на фоні того, що школа часто розглядається як модель суспільства), що «школа не є світом і не повинна ним прикидатися», шкільна освіта є вимогою держави і відповідальність в ній приймає форму влади, яку не слід плутати з тим, що владою насправді не є: з насиллям і терором. Влада школи ґрунтується на авторитеті, що безпосередньо пов'язаний з відповідальністю за світ: «ті, хто не хочуть брати на себе відповідальність за світ, не повинні мати дітей і брати участь в їх вихованні», - категорично заявляє Г. Арендт, яка намагається донести думку про те, що «діти не можуть скинути освітню владу», як і не можуть бути абсолютно рівними з дорослими, всі ідеї «навпаки» можуть лише означати, що «дорослі відмовляються брати на себе відповідальність за світ, в який вони привели дітей». Отже, ще однією причиною кризи освіти 1950-х років для Арендт є втрата авторитету вчителя, яка пов'язана із перетворення вчителя на кваліфікованого робітника та втратою віри в традиції. В. М. Петрушов і В. М. Шаповал слушно зауважують, що такі твердження

філософа не слід розуміти як «заклик до авторитарних відносин» в школі [184, с. 101], значення особистого авторитету в освіті у тому, що він дозволяє жити без насилля, примусу та сили, зберігаючи «слухняність, при якій люди зберігають свою свободу» [131], це авторитет, який «примушує» до свободи через відкриття світу і власний приклад. Таким чином стає можливим і відбувається поступовий рух від відносин наставництва до відносин партнерства, без штучних імітацій та зайвого завантаження всіх учасників освітнього процесу. Така ситуація можлива у випадку визволення діяльності по вихованню і навчанню від впливу суспільства і політики, вивід її за межі принципів і норм цих сфер аби лише до неї застосовувати поняття авторитету до минулого, що підходять лише для цього «світу освіти» і не актуальні для світу дорослих (оскільки світ завжди старший за нас і навчання неминуче звертається до минулого). Необхідно чітко розуміння того, що «функція школи у тому, щоб навчити дітей тому, що таке світ, а не навчати їх мистецтву життя», важливо завжди розуміти відмінність між дитинством і дорослістю, не створюючи при цьому муру між ними, а також враховувати особистісні, культурні, етнічні, цивілізаційні особливості і пам'ятати, що освіта, на відміну від навчання (мається на увазі відмінність між шкільним навчанням і вищою освітою з акцентом на їх тісному послідовному зв'язку), повинна мати передбачуване закінчення, пов'язане із майбутньою професійною діяльністю [138], навчатися ж можна завжди. Отже, для освіти, як соціального інституту, важливо визначитися з місцем і роллю, яку вона відіграє в суспільстві.

Не встигнув з'явитися, посткритична педагогіка також зазнала критики. Так, Кристоф Хакер і Лукас Оттерспир презентують свою позицію сумніву і, не заперечуючи посткритичну педагогіку як таку («роздратування надмірною кількістю критичних процесів, що розділяють може перерости в конструктивний і позитивний погляд на світ»), вимагають відповідей на певні питання та формулюють низку зауважень щодо доцільності фокусуванні на «маргіналізованих позитивних афектах». На думку авторів, посткритичні

зауваження «непереконливі» та «еклектичні», їх критерії оцінки «добре/погане» не визивають довіри, аргументація – абстрактна. Отже, сьогодні складно говорити про те, що емансипаторська педагогіка зазнала суттєвого удару конструктивної критики, яка не вплинула на її авторитет. І все ж, на нашу думку, деякі зауваження є слухними, а дії апологетів постриктицизму – активними.

Завершуючи огляд критичних зауважень в бік освіти, хотілося б згадати книгу Жана Машелейна та Маартена Сімонса, в якій вони пропонують низку аргументів на користь школи і досить впевнено відповідають зазначеним вище критичним зауваженням, відстоюючи думку про те, школи не можуть просто зникнути або постійно перетворюватися на вимогу тим, хто чимось не задоволений. Школа, насправді, успішно виконує свої функції: забезпечує соціалізацію, комунікацію, культурний розвиток учнів, дає знання, чутлива до суспільних змін і напращувала значний досвід, завдяки якому здатна рухатися вперед в умовах викликів і технічного прогресу [176]. Отже, навіть такий стислий огляд освітніх трансформацій ХХ століття на фоні еволюційних процесів освіти в цілому, дає уявлення не тільки про джерела перетворень нової ери, але й дозволяє, переглянувши змістовні доробки інтелектуалів недавнього минулого, пильніше придивлятися до ситуації теперішнього.

Висновки до розділу 2

З метою цілісної презентації наукового матеріалу здійснено історичний екскурс освітніми трансформаціями. Представлена певна спадковість освітніх ідей і практик Античності (що представлена як джерельна основа європейської освітньої культури), освітніх тенденцій Середньовіччя (створення монастирських шкіл і перших університетів), Відродження (феномен Академії), Просвітництва і другої половини XX століття (часу початку постмодерну). Показано, що саме в Античності закладено основи системності і послідовності навчання, орієнтація на попит на освітні послуги (підготовка «державницької людини»), індивідуальний підхід до організації освітнього процесу, неототожнення шкільного навчання і виховання, що буде актуалізовано в постмодерні. Освіта Античності виконувала, перш за все, практичну та розвивальну функції, функцію соціалізації та сприяння самовизначенню особи, що також зближує її з ідеями освітніх перетворень постмодерної доби: критичне мислення, автономія викладача в пошуках ефективних траєкторій навчання, демократична атмосфера в закладі освіти тощо. При цьому, яскравим прикладам певної «деградації» освіти (виходячи з філософії афінських мудреців і активної педагогічної спадщини софістів і риторів), при ефективному виконанні нею «державного замовлення» на певну «модель людини», представлена освітня система Спарти.

Освіта Середньовіччя представлена як поступовий рух в бік формалізації та певної масовізації. Показано становлення церковної освіти як прототипу організації сучасних шкіл, як просторової, так і дисциплінарної, де відтворені основні традиційні уявлення про ієрархію і слухняність як головні складові порядку і стабільності. На противагу шкільній освіті, «вчені братства» чи «університетські корпорації» демонструють зародження особливого типу відносин, підґрунтя яких пов'язане із питанням самоорганізації, внутрішньої системи контролю, взаємопідтримки й орієнтації на отримання актуальних ґрунтовних знань для кар'єрного росту.

Отже, висунуте припущення, що представлені ступені освіти сприяють формуванню двох типів суб'єктивностей: орієнтовану на покірність, довіру до авторитетів і порядку та таку, що усвідомлює свою відповідальність за власний вибір, цілі, місце в соціальній структурі на фоні збереження засвоєної у шкільний період орієнтації на владно-дисциплінарні відносини. Подальший розвиток університетської (й академічної у період Відродження) освіти фактично зберігають таку ієрархію ступенів освіти, доповнюючи академічне життя варіативністю. Таким чином, тенденції антропоцентричної світоглядної позиції, що формується після XIV століття, відбиваються і на освіті, що, в свою чергу, впливає на формування установок і самопочуття суб'єкта зазначеного часу, про трансформаційні процеси суб'єктивності якого свідчать цитовані літературні джерела і погляди мислителів епохи. Простежено зв'язок між ідеями постмодерну щодо руйнування зайвих формальностей та умовностей, застиглість дискурсу в тисках авторитетної позиції «панування-підкорення» та їх реалізацію в Академіях Відродження. Подано як прогресивні на фоні спростування ідей лінійності та «реабілітації» дитинства кінця XX-XXI століття міркування і пропозиції Еразма Роттердамського, представників педагогічної думки Реформації. Через перелік методів навчання в протестантських та єзуїтських школах показано закріплення вікової традиції, що й досі презентована в системі сучасної освіти і потребує деконструкції.

При висвітленні етапів університетської освіти представлено порівняння двох моделей університетів: французького та німецького, простежено їхнє вплетення в систему вітчизняної освіти, особливостям якої також приділено увагу. Так, французька модель університету орієнтована виключно на державні інтереси, а тому презентує систему в прямому сенсі. Німецька модель орієнтована «місію університету» і не виключає роль держави в освіті, але виключно на умовах рівноправної співпраці, релевантно оцінюючи неможливість (і не виправданість) існування суверенітету університету в державі. Висвітлені як позитивні, так і «утопічні» аспекти двох моделей, що

пропонується врахувати при аналізі і побудові стратегій університетської освіти в умовах її сучасної кризи.

В контексті проблеми кризи університету визначено причини нездійсненності його «ідей», аналіз якої дає привід розглядати постмодерний заклик до «недовіри до метанаративів модерну» виправданим. Великі надії спричиняють великі розчарування: пропонується переглянути стратегії і скорегувати тактику сучасних пошуків університетської трансформації відповідно до висвітленого досвіду.

Окремо висвітлені й представлені як актуальні для сьогодення питання якості освіти, її духовної складової в спадщині представників Франкфуртської школи (Т. Адорно, М. Горкгаймера); результати емпіричних досліджень П. Бурдьє, з його висвітленням проблем нерівності (в тому числі гендерної), механізмів її закріплення в просторі освіти. Актуальними в ситуації сучасних трансформацій вбачаються зауваження Бурдьє щодо механізмів формування запитів на освіту та щодо вимог її реформування.

У розділі представлений аналіз концептуальних засад емансипаторської (критичної) педагогіки, що з'являється в 70-х роках XX століття завдяки бразильському педагогу Паоло Фрейре. Через розгляд як доробку самого П. Фрейре, так і знаних його послідовників і теоретиків критичної педагогіки, показані важливі трансформації як філософсько-педагогічного дискурсу, так і змін суспільної свідомості щодо ролі, змісту і організації освіти як важливого суб'єкто- і суспільно-формуючого інституту. Висвітлені ідеї їхніх опонентів – представників посткритичної педагогіки, з їхньою орієнтацією на міркування щодо кризи освіти Г. Арендт, зауваження якої вбачаються далекоглядними у ситуації постмодерного часу, висвітлено пропозиції щодо перегляду основних положень критичної педагогіки.

Результати досліджень даного розділу наведено в публікаціях здобувача: [41], [43], [48], [53].

РОЗДІЛ 3

ПОСТМОДЕРН І СУБ'ЄКТИВНІСТЬ :

КОНВЕРСІЯ ОСВІТНІХ ВПЛИВІВ

Переворот в травні 1968 року став значним досвідом для багатьох французьких інтелектуалів, що сприяв трансформаційним процесам як в особистісному русі, так і в царині гуманітаристики в цілому. Студентські бунти змусили визнати факт необхідності змін в університетському середовищі через засилля бюрократизму, незбалансованості і монолітності самої системи та її складових на всіх рівнях. Таким чином, постмодерністські рефлексії щодо освіти були орієнтовані на такі аспекти, як: питання реалізації інтересів держави через освіту, структурованість освіти за аналогією з владною структурою держави, де панують бінарності, авторитарність, дисциплінарні практики, відтворюються і нав'язуються ідеологічні концепти, принципи пануючої стратифікаційної системи, рекрутування, формується те, що П. Бурдьє назвав «символічним насиллям» [52, с. 83] тощо. Уже архітектурний простір і дизайн освітніх установ (зокрема загальноосвітніх шкіл) при навіть поверхневому аналізі навіював аналогії з дисциплінарними закладами. Вперше на це звернув увагу Мішель Фуко, який описав систему владних практик в освітньому середовищі, що спиралися саме на організацію навчального режиму та замкнуту систему класних приміщень. Зокрема, застосовуючи метод генеалогії до форм влади, дисциплінарних вимог, в тому числі, й щодо контролю тіл, він прирівняв школу за ступенем репресивності до в'язниць та психіатричних лікарень: «Дисципліна «фабрикує» особистостей, вона — специфічна техніка влади, що розглядає індивідів і як об'єкти влади, і як знаряддя відправлення влади» [123, с. 248].

Саме під впливом зазначеного сталися перші кроки з руйнування ознак тоталітарного підходу в навчанні, починаючи з нових педагогічних технологій і

закінчуючи експериментами з простором. На просторах Інтернету можна знайти цікаві ілюстровані історії трансформації шкільних кімнат і приміщень – від змін обладнання (парти, стільці, дошки, освітлення, засоби навчання) до розміщення дітей у класах (стать, колір шкіри, як вони сидять під час занять та як використовується освітній простір загалом), а також архітектурні пропозиції кінця XX - початку XXI століття, в яких передбачені всі холістичні тенденції щодо простору для здобуття знань. Ця еволюція, яка триває і зараз, має за мету створення оптимальних умов саме для реалізації основних принципів, заснованих на цінностях постмодерну:

- безпека (не зважаючи ні на які власні «особливості» людина не повинна зазнавати утиску, знущань чи цькування),
- доступність знань (інклюзія, врахування всіх освітніх потреб),
- психологічний та емоційний комфорт (діалогічність, право на власну думку та ініціативу, орієнтація на суб'єктивний досвід, який береться до уваги при створенні і реалізації навчального плану, гендерна рівність),
- синергетичність (відмова від лінійності в опануванні знаннями, трансдисциплінарність, поєднання різних форм навчання, альтернативність засобів і методів навчання, орієнтація на мінливість реальності і сприяння формуванню відповідних компетенцій).

3.1. Постмодерн і освіта: кореляція ідей та практик

Початком тривалої і суперечливої історії людського навчання можна вважати момент появи метафоричного способу передачі інформації, розвитку комунікації через символи і художні (а не утилітарні) форми поведінки, що засвідчує наявність відповідних когнітивних задатків і здібностей, які починають грати роль провідника ідей і стають фундаментом для нового світосприйняття. З моменту усвідомлення необхідності створення особливої форми передачі знань, через які підтримується відтворення і закріплення

соціального досвіду, починається історія освіти, що в різних локаціях світу мала відповідні особливості [47]. В ХХІ століття ми вступили з відчутним багажем освітнього досвіду, в тому числі, й останніх кількох десятиліть, які презентують активні освітні трансформації, трансдисциплінарні дослідження і постмодерні трактування суспільного буття з «програмовою тезою про всюдисущність влади», визнання неможливості і недоцільності презентувати дійсність в сталих метанаративах, оціночних судженнях і дихотомічних поділах. Поліваріантність, індивідуальність та множинність, що апріорі є необмеженими, навіть якщо створюються певні кордони з метою їх сприйняття в соціальній реальності, стають відправними критеріями «справжнього» підходу до людського буття [47]. У цьому контексті слід зауважити як на позитивних змінах, що представлені сучасними освітніми трендами (орієнтація на рівноправ'я, підтримку самобутності та розвиток критичного мислення), так й на тому, що «інноваційні» методи часто використовуються в «традиційних» умовах, а реалізація індивідуальних потенцій націлена на схвалення в «суспільстві споживання», в «масовому суспільстві», що легітимізують методи формування «одномірної людини» (Т. Адорно, Г. Маркузе), в системі того, що Ж. Бодріяр називає «гіперреальністю», де образи поглинають реальність, а «символічний капітал» (П. Бурд'є) дозволяє рухатися соціальними ліфтами, підвищуючи статус. У більшості сучасних публікацій, присвячених освітнім питанням, розглядається проблема «формування» відповідних якостей, компетенцій і компетентностей, бо саме та модель освіти, яка забезпечуватиме реалізацію соціальних очікувань, є найперспективнішою на думку експертів (М. Квек). Інтерактив сучасних освітніх практик допомагає у розв'язуванні завдань, пов'язаних з вирішенням проблеми ідентифікації, сміливості та індивідуалізму в умовах глобалізації [41, с. 99], але важко не погодитися із Бертраном Расселом, який слушно зауважив, що слід не формувати, а «мати повагу», бути відповідальним за свій вплив на особистість: «Всякий, хто прагне навчати дійсно добре, хто хоче виявити все найкраще в молодих людях, хто

розраховує повністю реалізувати їх потенціал, повинен бути сповнений духом поваги» [189]. Пітер Слотердаjk в чомусь поділяє цю думку, в своєму творі «Ти мусиш змінити своє життя» він приділяє особливу увагу ролі впливу вчителів на еволюцію людства, яка й відбувається саме через вчительський «тиск на людство», мета якого – боротьба зі звичками. «Звичка» як слово і як діло, за Слотердайком, – це те, що набуто, засвоєне, схвалене оточенням і власним досвідом отримання схвалення від інших, з додаванням закоснілої маси привнесених гадок. Це майже те, що П. Бурдьє позначив як «габітус» – система диспозицій, що зумовлює практику та уявлення агента, дозволяючи йому соціалізуватися, реагуючи відповідним чином на світ. Така система диспозицій – минуле, що проникає у теперішнє та прагне продовжитися у майбутньому, актуалізуючись в практиках та внутрішній закон, через який здійснюється закон зовнішньої необхідності, є основою впорядкованості, що приписується соціальним практикам [14].

Отже, освіта в такій інтерпретації – це подолання звичного задля нової якості, що вказує на провідну роль освіти в суспільстві та на її владу зумовлювати новації, але «атаки тих, що знають, на тих, що ще не знають» часто відбувалися (і відбуваються) в умовах опору, коли важко усвідомлювати, що відмова від «*hexis, habitus, doxa*» та упередженості [103, с. 76] є непоганою ідеєю. Нажаль, духовні (ментальні) метаморфози цієї еволюції в системі перетинів мега-, мета- і мікрофакторів зорієнтували школу в дещо не зовсім прогресивному напрямку: Слотердаjk звинувачує «більш пізню школу» в тому, що вона усуває «трансцендентальні претензії і чинить спротив уявленню, що за межами школи може існувати щось реальне» [103, с.77].

Питання щодо відходу освіти від «вищих» цілей і зацикленості на себе самій хвилює дослідників ХХ століття і до теперішнього часу, про що вже йшлося у попередньому розділі дисертаційного дослідження. Занадто багато суспільного (а точніше, – політичного), що віртуозно окупує автономне поле освіти, передбачене для розвитку суб'єктивного, що ґрунтується на чомусь

більшому, ніж просто опануваннями професійними навичками з метою перемогти в конкурентній боротьбі на ринку праці: «Освіта потребує захисту від натиску зовнішнього світу, у певному сенсі – обережного ставлення до одиничного суб'єкту, може, навіть наявності шпарин в усупільнені» [3, с.138]. Не можна стверджувати, що такий поворот стався раптом, перекресливши попередні роки (століття) натхненного вчительства і відповідального вчення. Екскурс в історію освіти презентує складний шлях пошуків, критики та варіативності; на початку XX століття згадуваний вище Б. Рассел в своєму есе «Освіта як політичний інститут», писав: «Певні розумові нахили повсюдно прищеплюються інститутами освіти: покірність і дисципліна, безжалісність в боротьбі за мирський успіх, презирство до опонентів, а також абсолютна довірливість і пасивне прийняття мудрості вчителя. Всі ці нахили суперечать життю» [189] і далі висвітлюються взаємозв'язки внутрішньої «недосконалості» освітнього життя із зовнішньою зацікавленістю у збереженні такого порядку. Отже, протягом епох ми маємо свідчення схожого типу: невідповідність декларованого освітою тому, що фактично транслюється нею. І майже після століття від расселовського есе П. Слотердайк в «Критиці цинічного розуму» свідчить: «Соціалізація натаскування в школі, як вона сьогодні здійснюється у нас, є сприяння глупоті а рїогі після чого навряд чи можна сподіватися, що навчання змінить стан речей на краще. Вже не за горами перетворення життя і школи в абсолютні протилежності: кінець віри у виховання, кінець європейської схоластики. Це в рівній мірі лякає і консерваторів, і прагматиків, і таємних любителів посмакувати видовище заходу суспільства, і добропорядних громадян. В принципі ні одна людина більше не думає, що сьогоднішня освіта вирішить завтрашні «проблеми»; скоріше, міцніє впевненість, що вона ці «проблеми» створить» [104, с. 9-10].

Критика освіти доби постмодерну П. Слотердайком перекликається з основними «зауваженнями» й інших сучасників, життя в суспільстві споживання, масмедіа, маркетингу, у світі псевдовертикальності формує

ідентичності, що складаються з «незаперечних особистісних і культурних лінощів», які «сприймають себе як готові до вжитку (ready-made) і самі крокують до течки з документами під широким дахом цінностей з домаганням на визнання. Вони представляють собою інертні системи і вимагають їхнього піднесення, наділяючи статусом найвищої культурної цінності усе інертне, що в них осіло» [103, с.78]. Така «звичка» певної інфантильності на фоні закликів до емансипації, зміни традицій і активності в бік подолання суспільних стереотипних конструкцій виглядає дещо парадоксальним. Але про такий стан постмодерністської реальності говорять Ж. Бодріяр, П. Бурдьє, П. Бауман; в результатах сучасних спостережень і моніторингових процедур також зафіксовані «неочікувані» результати ліберально-демократичних освітніх реформ, які свідчать про наявність стратифікаційних моделей, що не тільки не зменшують, а, іноді, навіть збільшують соціальну нерівність, що криється в структуруванні навчальних планів, фінансових новаціях, життєвому стилі після навчання, що є характерним як для Європи, так і для Сполучених Штатів [152].

На це звертає увагу й Слотердаjk: «Кожне шкільне підприємництво спонтанно розвиває внутрішню вертикальність і рано чи пізно утворює систему ступенів, з якої починається становлення «класового» суспільства». Він вимагає реформування освіти, орієнтуючись на створення «габітусів винахідництва, творчості, свободи», пропонуючи для цього... «подурнішати», тобто зрозуміти, що у повну філіжанку вже нічого не поміститься (розповідь-метафора про майстра дзен-буддизму), а тому слід іноді «вивільняти місця», обмежувати, «чистити простір» для нового, «свіжого» та, можливого, ще не почутого. Сучасного педагога П. Слотердаjk порівнює з дресирувальником, бо за «всім повчанням криється дресирування. Через це справжня історія педагогіки є також «спільною історією дітей та тварин» (згадаймо експерименти Б. Ф. Скіннера та інших біхевіористів). Сьогоднішня освіта, не зважаючи на бурхливі події та сміливі ініціативи, дійсно продовжує підтримувати сталі, перевірені механізми освітніх практик, навчаючи набувати ідентичності, бо в

певному суспільстві, як системі правил і структурних взаємозв'язків, не може бути «свавілля». Саме тому ми шукаємо «точки перетину» власного самовідчуття та реальності, часто просто зупиняючись на конформізмі, бо він робить життя «зручнішим» для всіх. Неможна сказати, що всі згадані критичні зауваження не почуті. Сучасні реформи орієнтовані на особистісні потреби, зміну комунікацій і практик педагогічного дискурсу, але «звичка» часто проявляється в тому, що П. Слотердайк назвав «лінощами». На його думку, справжнім стає той, хто вміє їх долати через практику зміни себе, хто «переходить від простого оформленого буття на бік формуючого буття» і повинен «перевершити своє пристрасне і габітуальне життя, а також своє життя серед власних уявлень» [40, с. 141]. В своєму інтерв'ю 2012 року філософ зауважує ще на одній проблемі сучасності (яка вже була озвучена в середині XX століття Г. Аренд як одна з причин освітньої кризи – це нерелевантне прагнення уявного рівноправ'я): «Ми радше намагаємось зробити егалітарне вирівнювання між тими, хто має найвищі досягнення і тими, хто не досяг нічого... Доба антропологічного розрізнення для нас в основному завершена». Для того, щоб змінити це становище (яке не може бути задовільним через свою духовну непродуктивність, що підтримує «лінощі», в той час, як людство рухає «довгий ряд духовних та атлетичних екстремістів, які у минулих тисячоліттях визначили образ людства»), необхідно напружуватись. «Ви недостатньо напружені!» - відверто заявляє Слотердайк, спостерігаючи, що «більшість тягнеться не вгору, а метушиться вниз» [156] і спонукаючи цим закликот розвиватися, воліти, мріяти, мати цілі і виходити за межі «ідентичності», долаючи свої духовні «лінощі», що замикають людину в рецепціях повсякденних практик сучасності.

Суспільні і культурні зміни неминучі, кожне покоління формує власний світ особливих історій, постмодерний етап на фоні калейдоскопічного розмаїття проявів, свобод і можливостей подає, в той же час, неочікувані приклади конформізму, авторитарної стриманості, пересиченості та звуження

спектру прагнень і приземленість цілей. Рональд Інгларт вважає причиною культурних змін стратегії адаптації народу, які ця культура представляє [36, с. 251], вплив змін в світовідчутті людей, їх переконання на масовому рівні змінюють економічне, політичне і соціальне життя через трансформацію відповідних цілей, і такий «ціннісний синдром постмодерну» підтверджується емпіричними даними [37]. Отже, настрої людей і загальний стан суспільства – взаємопов'язані явища і свідчення про те, що Віктор Франкл назвав «екзистенціальним вакуумом» змушують замислитися над поточним станом справ в їх перспективі завтрашнього дня. Сучасна людина потерпає від «глибинного почуття втрати сенсу, яке пов'язане з відчуттям порожнечі» [114, с. 10] і це пов'язане із відходом авторитету традицій, умовностей і цінностей, які вже не мають минулого впливу і значення, полишаючи людину в омріяній свободі. Парадоксом такого стану є те, що людина «часто не знає навіть, що вона, по суті, хоче робити» і тому вона або «хоче робити те, що роблять інші, або робить те, чого хочуть від нього інші», трансліюючи і, фактично, провокуючи, конформізм (у першому випадку) і тоталітаризм (у другому варіанті) [114, с. 11]. Франкл констатує наявність почуття «смисловтрати», екзистенціальної фрустрації, коли нудьга і апатія супроводжують людину, зумовлюючи її суб'єктивні настрої. Така ситуація, на думку дослідника, є викликом освіти, коли вона не може обмежуватися лише передачею знань, а повинна орієнтувати людину на пошук смислів і давати їй засоби для їх виявлення. Нажаль, освіта ще не здатна це робити відповідально і якісно, навпаки, вона часто підсилює екзистенціальний вакуум, почуття порожнечі і безглуздості через ті методи і засоби, якими вона представляє досягнення науки, через редукціонізм, який став звичним явищем [115].

Слід визнати, що активне «викривання та оприлюднення» освітніх «негараздів» інтелектуалами другої половини ХХ століття – вторинних ефектів її «непорушних» практик, монолітності і статичності пануючих дискурсів, що перетворюють освіту у відірвану від життя «самобутність», педагогічну

субкультуру, яка ґрунтується на авторитарності і ієрархізованості, якою пронизані не тільки міжособистісні комунікації, але й вся система в цілому (з її менеджментом, організацією, системою контролю на всіх рівнях) - з додаванням глобальних політичних процесів та суспільної рефлексії їх причин і наслідків, а також активних технологічних і культурних змін, зумовили підвищену увагу до освітніх інституцій та прискорення їх практичного реформування, що торкнулося не тільки навчальних планів, але й підходів до підготовки педагогічних кадрів, перегляд освітніх практик (технологій і методів навчання), дидактичних матеріалів/навчального контенту та їх подання/використання і, навіть, освітнього простору, в тому числі, й того, що стосується його дизайну та архітектури.

У ХХІ столітті розгалуженість освітньої сфери і спектр педагогічних прийомів вражає. І хоча більшість підходів саме щодо реалізації освітніх практик, які направлені на адаптацію і ефективність в сучасних умовах постмодерної «плинності» з усіма її атрибутами знаходяться на рівні авторських методик, або в стані локальної апробації, багато освітніх новацій набули широкого вжитку, активно впроваджуються та стають предметом обговорень, критичного аналізу та надихають на творчі пошуки небайдужих учасників освітнього процесу та представників сучасної гуманітаристики, в тому числі, й пропонуючи результати філософських рефлексій щодо цього процесу.

Основним трендом останнього часу є не тільки використання інформаційних технологій в освітньому процесі, а й трансдисциплінарність як безпосередньо в освітньому процесі, так і в теоретичних розвідках науковців і практиків від освіти. Так, Карін Мурріс и Волтер Кохан, надихнувшись квантовою теорією поля, квір-теорією та ідеєю Кьоко Хаяші про «мандрівки», наполегливо пропонують звернути увагу на сприйняття шкільного часу й на те, як це сприйняття впливає на соціалізацію й ставлення дорослих до дітей. Автори відзначають домінування лінійного сприйняття часу, тоді як існують

альтернативні теорії темпоральності (теорія квантового поля замість ньютонівського бачення простору і часу), а люди зазнають впливу фізичних і біологічних циклів. Виходячи з логіки лінійної темпоральності дитинство розглядається як дещо «нижче», «нерозвинуте», «незріле», що «рухається до просвіти» і, таким чином, зауважують Мурріс і Кохан, цілком виправданим виглядає його прирівнювання до таких дискримінаційних понять, як расизм, сексизм чи клас, визначаючи дискримінацію за віком. Наслідками домінування лінійної хронології також є «спотворене» сприйняття реальності: школа завжди опирається на минуле, формує очікування майбутнього і практично не приділяє увагу теперішньому. Тобто, постійно відбувається перевірка засвоєння навчального матеріалу (тести, іспити), що є сигніфікатором напрямку руху в шкільній ієрархії (з класу в клас, від одного рівня на інший), а також затверджена суспільно схвалена система мотивації цього руху (прогнозує «що буде, якщо» і вселяє відповідні установки). Це так званий «соціально домінуючий час», який прийнятий в більшості суспільств, і, звикаючи до нього, ми не тільки вчимося фактично переживати його, але й «прогнозувати майбутнє» та відчувати тривогу щодо очікуваного майбутнього. З цього виходить, що школа «формує вид регульованих суб'єктів, які знають, коли і чого бажати» і їх бажання культивуються суспільством; вона привчає нас до такого «хронологічного тиску» і це робить можливою гегемоністську систему панування, дисциплінарності, контролю і біовлади [181].

Така «традиція» певним чином нівелює конкретний людський/дитячий досвід, не допускаючи прояву індивідуальності, що пов'язана із суб'єктивними переживаннями, навичками і життєвими прикладами. Таким чином, дослідники пропонують подивитися на дитинство, школу і час не тільки з позиції лінійності («школа перетворилася в хронологічну установу»), але й з позиції генеологічного підходу, з урахуванням «конкретної матеріальної дискурсивної заплутаності», а їх дифракційний метод передбачає розгляд шкільного часу як сукупності різних життєвих досвідів. Такий підхід презентує особливу модель

«нехронологічного полілінійного дитинства», що ґрунтується на відмові в освітній практиці від бінарності, порівняльних характеристик та оціночних суджень (наприклад, при аналізі текстів, літературних творів, їх зміст пропонується не порівнювати, а вдумливо аналізувати). Це є особливо актуальним в сучасному світі, коли школи об'єднують різні групи людей з різним досвідом і традиціями та враховують їх життя в полікультурному глобалізованому світі.

Слід зауважити, що схожі ідеї реалізовані в окремих освітніх системах. Так, наприклад фінська модель освіти (яка останнім часом була досить активно популяризована в Україні та обрана як предмет аналізу в інших країнах через її високі результати навчання при моніторингових порівняльних дослідженнях, таких як PISA (Programme for International Student Assessment)), базова національна освітня програма якої ґрунтується на трьох взаємопов'язаних основних складових: участь учнів, багатодисциплінарні освітні модулі і наскрізні компетенції. Відправною точкою багатодисциплінарного навчання є освітня філософія Джона Дьюї, який запропонував «включати в освітні програми попередньо сформовані думки дитини і враховувати бачення дітьми свого власного світу». Він вважав, що діти мають чотири основні інстинкти, які впливають на їх поведінку: соціальний, інстинкт діяння, дослідника і художній інстинкт. Багатодисциплінарні навчальні модулі фінської освіти дають учням можливість користуватися ціми інстинктами в процесі навчання під керівництвом вчителя [72, с. 34-35]

Отже, часова дифракція для дитинства і освіти є важливою і актуальною (не пропонуючи абсолютної відмови від лінійності, але виступаючи за її суттєве обмеження), вона засуджує мізопедію, як віджилу дискримінаційну практику, яка щільно засіла в інтерсуб'єктивному досвіді «дорослого світу», орієнтована на визнання «квантового заплутування», що піддає сумніву бінарну природу вікових етапів (дитина-дорослий), беручи до уваги синергітичність і фрактальність освітньо-виховних процесів.

Неактуальність лінійної концепції зумовлена й впливом сучасних тенденцій, таких, що зумовлюють Четверту промислову революцію (The Fourth Industrial Revolution - 4IR або Індустрія 4.0), яка, на думку Клауса Шваба, засновника і президента всесвітнього економічного форуму в Давосі, розвивається безпрецедентно швидко і скоріш експоненціально, ніж лінійно, руйнуючи галузі по всіх регіонах, знаменуючи трансформацію систем виробництва, управління та керівництва [190].

Лариса Енрікес у своїй статті про авторську навчальну модель Fractal, що об'єднує сучасні підходи до освіти, твердо запевняє, що «університет у формі башти зі слонової кістки застарів», бо наразі відбувається рух у нових напрямках [159]. Запропонована модель орієнтується на гнучкість і адаптованість освітніх програм, актуальність і академічну приналежність, а також простоту доступу. У складі її елементів головними є концептуальний план, навчання, орієнтоване на студента/учня, евтагогіка (або хьютагогіка – heutagogy, як використання англійського терміну без перекладу) і відкритість. Центральним елементом є концептуальний дизайн навчальної програми, що дає початок багатовимірному вивченню певної концепції, яке відбувається ітеративно у взаємозв'язку з іншими концепціями та з урахуванням конкретних інтересів (індивідуальних освітніх траєкторій) учнів або пропозицій вчителя (виходячи з освітньої ситуації). Все це забезпечує персоналізацію концептуальної області знань в їх різноманітних ітераціях та створює, таким чином, фрактальну композицію на принципах коннективізму, що, у підсумку, сприяє міждисциплінарності, впровадженню евтагогічних принципів та забезпечує неперервність освіти.

Теорія коннективізму, на яку посилається Л. Енрікес, запропонована Джорджем Сименсом у 2004 році у зв'язку зі швидкими змінами життєвого циклу знань і актуалізує потребу в постійному навчанні. Отже, коннективізм – це теорія і практика (яка не набула ще конкретного оформлення) конвергенції формальної і неформальної освіти, що потенційно не обмежена у своїх

варіаціях через наявність технологій і комп'ютерних мереж та доступності різноманітних інформаційних ресурсів. При чому освіта (в даному випадку трактована як процес здобуття практичних знань) відбувається постійно, навіть не завжди заплановано і суб'єктивно контролювано [159]. Такий процес навчання є циклічним, «оскільки учні будуть підключатися до мережі для обміну та пошуку нової інформації, будуть змінювати свої переконання на основі нових знань, і потім будуть підключатися до мережі для обміну новими знаннями та інформацією ще раз». В такому варіанті навчання виступає як процес створення знань, а не їх споживанням [24]. Такий підхід закладає відповідні навички у шкільному навчанні та є виправданим під час професійної діяльності тощо.

Фрактальна педагогіка – ще одна новація ХХІ століття, яка досить слабо презентована вітчизняними освітянами та має різні варіанти застосування. У випадку моделі, описаної Л. Енрікес, маємо варіант перетворення самоподібності в процесі реалізації основоположних концепцій та відповідну результативність цього процесу, що розгортається в переплетеннях засобів, комунікативного середовища, допоміжних методик і освітніх практик. В. Свіридюк пропонує інший підхід щодо фрактальності в педагогіці: демонструється можливість використання фрактального підходу в моніторингу і плануванні освітнього процесу, контролю і прогнозуванні результатів навчання, в підвищенні «ефективності наукометричних методів оцінки значимості наукових результатів» тощо [100, с. 50]. В. С. Ковальська пропонує розглядати фрактальність в освітньому полі дещо ширше – через аналіз людського, визнаючи людину «складним синергетичним фракталом, що самоорганізується і перетворює світ», при цьому і розвиток культури постає як «розвиток фрактальності людини» [60]. Як приклади «фракталів людини» наводяться Homo technicus, Homo economicus, Homo ludenus та Homo creator.

Можна дискутувати щодо такого погляду на фрактальність саме в педагогічному процесі, але сама ідея виглядає досить цікавою і непозбавленою

сенсу. Так, якщо розгорнути запропоновану В. Ковальською трактовку наведеної класифікації, то *Homo technicus* – людина, що не тільки живе в індустріальну епоху в симбіозі з технологіями і машинами, в яких втілює власну подобу в перетвореному вигляді, це й людина, що постійно співіснує з цифровим світом (Інтернет, хмарні технології, світова інформація, смарт технології), поява такого «виду» датується серединою другої половини XX століття. *Homo ludenus* – людина граюча – термін запропонований Йоганом Гейзинга, він не просто означає людину, що сконцентрована на вільному проведення часу і розвагах, а презентує особливий погляд на екзистанційну організацію і смисли основних видів людської діяльності.

Нарешті *Homo economicus* та *Homo creator* – людина, що включена в світ економіки з усіма її умовами та людина-творець, при чому творчість, за В. Ковальською, в контексті освітнього орієнтує на конструювання соціальних відносин, формування власної ідентичності (хоча тут, можливо, більш доречним виглядало б використання поняття особистісного чи суб'єктивістського), створення індивідуальної життєвої траєкторії.

Даний перелік виглядатиме неповно без визнання того, що хоча *Homo technicus* і орієнтований на технології, все ж сучасна епоха *digital*, що запанувала в XXI столітті, дарує нові культурні і соціальні конструкти буття, а також нове покоління (*digital tribe*), яке комфортно почувається в світі гіперреальності (за Ж. Бодріаром) і кіберпросторі, що важко досягнути поколінню «дошки і крейди», коли цифрові технології вже встигли щільно уплестися в нашу повсякденність: у 2015 році навіть було використано термін «onlife» для позначення «нового досвіду реальності, в якій немає сенсу запитувати була людина онлайн чи офлайн» [151]. На думку Девіда Патрикаракоса, сьогодні настав час «суперпідсилених індивідуумів» – *Homo Digitalis*, що спровоковано активним розвитком соціальних медіаресурсів, що «руйнують традиційну ієрархію інформації та медіа» і це є унікальним явищем XXI століття [82, с. 21].

Марія Култаєва, пропонуючи розглянути експансію дигітальної культури, зокрема й в освітній процес, презентує вельми розгорнутий аналіз цієї проблеми, в якому, крім іншого, зроблено акценти на фактах, які потребують особливої уваги, через свої можливі негативні прояви і тенденції. Так, *Homo Digitalis* охарактеризований як «людина, яка зручно облаштовується у симулякрах, відокремлюючись від реально існуючого світу» [67, с. 11] та перелічені «побічні ефекти» віртуальної культури (як от баналізація Нового, встановлення суб'єктивних критеріїв інноваційності, поява ідеально-типового конструкту нової пасивної людини, що зручно розташувалась в інтер'єрах суспільства розваг, орієнтація людини на можливість самовдосконалення, пропонуючи «унікальність», побудовану «з матеріалів серійного виробництва масової культури», втрата здатності до релевантних порівнянь та інше), в тому числі, й зауважено на досить важливому аспекті трансформації виховних практик і педагогічній теорії, що відбувається як відповідь на відповідні замовлення, що старанно приховуються у «постіндустриальних ідеологіях оновлення» та в практиці дигітальної освіти [67, с. 17].

Отже, *Homo Digitalis* – людина цифрового світу, що є предметом дискусій, причиною конфліктів поколінь та конфліктів у лоні освіти, де протилежність «поколінної орієнтації» щодо навчання особливо відчутна. Але, говорячи словами знаної французької педагогині Маргеріт Лена «Надмірно зосередившись на тому, що не вдається, ми ризикуємо виснажити своє бачення і своє серце» [69, с. 32], а отже, треба визнавати реалії і особливості часу, бо «освіта починається не з принципів і програм. Освіта є можливою лише на ґрунті довіри, яка завжди перевершує власні підстави, щоб наважитися вийти у невідоме, ризикнути теперішнім, довіритися майбутньому» [69, с. 31]. Ще зовсім недавно істотна кількість публікацій, що торкалися питання віртуально-дистанційного в освітньому просторі розглядали його в негативних фарбах, через призму скепсису, з певної тугою за «людяністю», через аналіз «проблеми духовності», що помітно втрачається, нівелюється і разом з гуманістичними

ідеями та етикою живого спілкування поступово (але досить впевнено) рухається к статусу минулого. Ситуація з COVID-19 змусила якщо не змінити своє ставлення до ІКТ в освіті, то активно їх використовувати, не зважаючи на власні упередження [42, с. 237]. Майк Доус и Філіп Уїс визначають період пандемічної вимушеної «міграції» від одних освітніх практик до інших часом докорінних змін поглядів на освіту в цілому, що слід розглядати «не просто як поєднання сучасних технологій, а, скоріш, як злиття і синергію можливостей для людської самореалізації» [158], що доводить необхідність подивитися на проблему під іншим кутом. Так, Марк Коккельберг, аналізуючи постцифрові часи пандемії, пише, що «нам страшенно пощастило, що ми маємо всі наші цифрові інструменти для спілкування і отримання інформації під час ізоляції: наше життя буквально залежить від них» [151].

Таким чином, сучасне поле освіти різноматичне та динамічне і це треба нарешті визнати і рухатися без жалю за звичним та таким зрозумілим – традиційним світом освіти модерного типу. Зауваження щодо застарілості концепту лінійності засвідчені і в доробках, присвячених евтагогічній концепції освіти. Так, Лиза Мари Блашке и Стюарт Хейз зазначають, що «світовий досвід в значній мірі нелінійний, непередбачуваний, як і навчання, але більшість навчальних програм лінійні і не підходять для навчання на робочому місці» [148]. Стохастичність сучасних процесів є причиною пошуку альтернативних освітніх практик, які б були релевантними сьогоденню. Термін *heutagogy* введено в науковий обіг у 2000 році Стюартом Хейз разом із Крісом Ксеньоном, він пов'язаний з новим розумінням післядипломної освіти (певне продовження педагогіки і андрагогіки, що виникла у 70-х роках ХХ століття, прогресивно враховувала вікові освітні потреби, але зберігала позицію чіткої субординації «учень/вчитель-керівник») [168]. Евтагогіка ґрунтується на гуманістичному підході, семантично має кілька версій, всі вони зв'язані із грецькою і не протиставлені одна одній, а орієнтують на пошук (*eurētikós* (*heurista*) та *eurhēma* (*heuriskein*)), винахідництво (*efeurētikós* (*heuretikos*)) та

самостійність (εαυτός – эвтос – сам). Отже, heutagogy – це допомога у пошуку власної траєкторії навчання у відповідь на відповідну необхідність.

На початку шляху до евтагогії Стюарт і Кріс, працюючи в австралійському університеті, розробили курс, в якому студент ставав повноправним учасником розробки свого власного навчання, орієнтуючись на досягнення означених фіксованих результатів і певний важливий зміст отриманих знань і навичок. Ключовим тут стали три важливі речі: доступність детальної навчальної програми з визначеними мінімальними результатами навчання, які необхідно досягти, а також надання пропозицій учням щодо навчальних заходів, проектів і оцінок, які підлягали обговоренню; спонукання студентів заходити так далеко, як вони хочуть, у вивченні того, що їм цікаво (проектний підхід) при відповідальності за взаємодопомогу один одному; розробка студентами власної оцінки, яка була більш формативною, ніж підсумковою, що ставало частиною навчання і допомагало у розвитку участі і зацікавленості. Значна увага авторів концепції направлена також на розвиток рефлексії, як основу успішності саморозвитку і самореалізації. Евтагогіка спирається не тільки на досягнення попередників щодо навчального процесу (вона акумулювала освітні моделі, орієнтовані на зміну способу мислити про навчання і тих, хто навчається: переключення вчительської уваги з процесу навчання на його зміст, «дозвіл» учню зосередитися на власному світі і його розумінні та дати вчителям можливість вийти за межі своєї дисципліни і улюблених теорій [168]), але й на останні досягнення нейробіології, яка дає наукову основу для розуміння того, як люди вчаться.

Таким чином, за останні роки евтагогіка збагатилася широким спектром ефективних і дієвих знань і методів, швидко набуває популярності і наразі виокремлюють кілька основних її принципів, серед яких і концепт нелінійного навчання, яке може виглядати в своїй реалізації як хаотичний процес в коннективістському і ризоматичному навчальному середовищі [181]. Приклад того, як такий процес перетворюється в своїй синергетичній активності в

результативне навчання, що ефективно готує до здійснення професійної діяльності, презентує Дон Кіралі. В його публікації зазначено, що здійснена спроба показати варіант «холістично-експериментального підходу», який синтезує акценти і надихається новаціями постмодерністської реальності, активної когнітивної науки, теорії складності (вивчення нелінійності, визнання, що непередбачувані системи обмежені правилами, які генерують певний порядок; пов'язана також з управлінням знаннями і організаційним навчанням – теорії KM й OL), трансформативної теорії навчання (Джек Мезіров і нові траєкторії освіти дорослих) і соціально-конструктивістської епістемології (Лев Виготський і Джон Дьюї) [172]. Так, Д. Кіралі описує процес опанування студентами – майбутніми перекладачами – навчального матеріалу через вирішення конкретних фахових завдань в реальному (не тільки в реалістичному) робочому середовищі, при цьому викладач виконує функції наставника, консультанта, а студенти, кооперуючись, шукають оптимальні шляхи досягнення максимально ефективного вирішення поставленої задачі, і співпраця/навчання такого характеру відповідає, на думку автора, постмодерністському баченню ролі викладача в освітньому процесі. Кіралі використовує метафору дерева, щоб унаочнити свій мультидисциплінарний проєкт, де корні – це концептуальні основи освітньої практики, що за принципом самоподоби (фрактальність) транслюються в результат (як фактичний освітній продукт, так і у вигляді відповідного досвіду і навичок студентів). Основні елементи навчальної програми та курсу – це автентичні спільні проєкти (метафора – листя на гілці), кожен з яких дає можливість для багатогранного (і супутнього) експериментального навчання, що є ситуативним (відбувається відповідно до конкретної ситуації) і емерджентним. Певна хаотичність є одним із спірних аспектів емерджентного навчання, бо вона є незвичним і неприйнятним в системі традиційної освіти, де вчитель відповідальний за навчальну програму та її поступове виконання, що регламентоване в часі і закріплене в просторі. Первинна хаотичність

автентичного проєкту, «відштовхуючись» від першопричини, трансформується в конкретний результат, використовуючи потенціал і мотивацію учасників.

Повертаючись до евтагогіки, як певної новації в системі освітніх практик постмодерну, слід зауважити на її прихильності до інтиутивної складової пізнання, а також врахування ідей психолога Кріса Аргіріса та філософа Дональда Шона, які перетворилися на популярну теорію подвійної петлі навчання (double-loop learning). Теорія подвійної петлі ґрунтується на тому, що зазвичай ми діємо в певних ситуаціях за закріпленим в наших когнітивних структурах шаблоном, ми живемо і працюємо в режимі «виявлення та усунення помилок» [196], спираючись на власний досвід, double loop закликає мислити нестандартно і прагнути подивитися на проблему/ситуацію під іншим кутом зору, пройти знову шлях її розуміння/вирішення, але дещо в інший спосіб. Хоча такий підхід орієнтований більш на систему менеджменту, він достатньо адаптований для освітніх практик, навчальних тренінгів, коли вчителі можуть стимулювати учнів мислити ширше, виходити за межі очевидного та враховувати супутній контент певної досліджуваної ситуації.

Описані освітні практики в більшій мірі орієнтовані на післядипломну освіту (як різновид освіти в сучасній концепції навчання впродовж життя – lifelong learning), на дорослий вік, коли вже засвоєні певні стереотипи і правила, що, як вважається, в номадному світі поліваріантності постає як фактор-перешкода, фактор, що гальмує особистісне просування і самореалізацію. Але, безумовно, їх адаптовані варіанти успішно працюють і в шкільній, і в університетській освітній практиці, так само й як новація – triple-loop learning – потрібна петля навчання. Базуючись на двох попередніх підходах (single-loop, що характеризується як «ми сподіваємося, що слухачі дізнавшись щось нове, отримають одкровення і це надихне їх на нові переконання та змінить поведінку», що, відповідно, трапляється нечасто, й double-loop learning), потрібна петля потребує значного рівня усвідомленості, бо пов'язана із рефлексійною роботою над самим процесом організації свого навчання та

включення в нього уваги щодо оточення, реакцій інших на нашу активність. Отже, евтагогіка, як освітня практика сучасності, не просто зводить процес набуття нових знань до поступового фіксування категорій і готових понять, але й закликає до самостійної усвідомленої участі в процесі створення умов для ознайомлення, фіксування і опрацювання навчальної інформації, розроблення зручної оптимальної траєкторії максимально ефективного опанування необхідними навичками, при цьому однією з головних умов евтагогічної освіти є орієнтація на тенденції і потреби суспільства (екологічність цілей), а не «егоцентричне вирішення проблем». Тобто, можна стверджувати, що наявний поворот не на виключно споживацьке ставлення, самоствердження будь-якою ціною і монополізацію бажаного статусу (бюрократична модерна модель), а на виховання розуміння власного значення в загальній світовій системі, як в метафоричному «ефекті метелика», коли участь невеличкого фактору призводить до непередбачуваних глобальних змін.

В інтерв'ю швейцарській газеті *Die Weltwoche* в травні 1945 року Карл Густав Юнг, розмірковуючи про причини масового психозу, про історію Німеччини і про демонів, на питання щодо тривожного очікування демонічних проявів в майбутньому, зауважив: «Я вже говорив, що порятунок полягає лише в мирній праці по вихованню особистості. Це не так безнадійно, як може здатися. Влада демонів величезна, і найбільш сучасні засоби масового навіювання - преса, радіо, кіно - до їхніх послуг. Проте християнства було під силу відстояти свої позиції перед обличчям непереборного противника... через переконання від людини до людини. І це шлях, яким ми також повинні піти, якщо хочемо приборкати демонів» [136]. Отже, значення виховного потенціалу освітнього процесу та освітніх практик зокрема, що завжди передбачають взаємодію і конструювання унікальних дискурсів (через зміну акторів як носіїв мети і досвіду), при всіх змінах і трендах в конкретний період часу, не втрачали і не втрачатимуть свого визнання і затребуваності в першу чергу, як

інструмента формування особистісного, суб'єктивного, актуального в перманентній реальності буття.

3.2. Освітній простір, дискурс і стратегії суб'єктивності у фокусі постмодерної антропології

Простір в антропологічному розумінні – це центральний елемент соціального життя, якому люди «дарують смисл» і який зумовлює їх історію буття на суб'єктивному та глобальному рівнях. Перебування в певному місці і в певний час формує відповідний соціокультурний досвід. Простір завжди «опанований» різними соціальними спільнотами [47]; місце – локалізований досвід конкретного суб'єкта - інсайдера, якому цей досвід дозволяє брати участь в певних діях [177, с. 398]. Незважаючи на всі новації 4IR, ми залишаємося зосередженими на просторі – в менеджменті, освіті, політиці він грає особливу роль як елемент загальної стратегії впливу на результат взаємодії, комунікації, зумовлює психологічний стан тощо. Розуміння і значення простору по різному сприймалося в різні історичні періоди: модерн, як доба наративів і раціоналізму, визначив простір як відносно статичну даність реальності, яка аналізується в категоріях протяжності і розташування об'єктів, що може змінюватися під впливом вимог і особливостей часу. Не спростовуючи подібне тлумачення простору, М. Фуко заявив про те, що воно занадто спрощене, а значення простору недооцінене в суспільній і філософській думці [47] і за словами самого Фуко за це захоплення просторовими питаннями йому часто дорікали, але саме завдяки цим «просторовим манам» він прийшов до того, що шукав: «відносинам, які можливі між знанням і владою» [160, с. 69]. Слід зауважити, що Фуко не єдиний, хто звернув увагу на значення простору в структуруванні і визначеності буття, але від А. Лефевра, Ж. Бодріяра та інших, його відрізняють акценти і наголос на значенні простору у формуванні суспільного порядку. Так, у своїй праці «Наглядати й карати.

Народження в'язниці» Фуко, зосередившись на питаннях дисципліни («політична анатомія дрібниць») визначає, що вона «починає передусім з розподілу індивідів у просторі» [123, с. 193] і наводить приклади методик, які відносно чітко сформувалися у XVIII столітті й досі допомагають у цьому: огорожі, брами, очевидні чи непомітні позначення і окреслення особливої території, де здійснюються дисциплінарні практики, розподіл і визначення місця для кожного учасника та побудова комунікацій, що дозволяють відстежувати і розпізнавати їх рухи та якості всередині локації, функціональний розподіл дисциплінарного простору та ранжування, завдяки якому дисципліна «індивідуалізує тіла через локалізацію, яка не закріплює їх, а розподіляє, змушуючи рухатись у мережі відносин» [123, с. 199].

Як приклад реалізації такої дисциплінарної практики М. Фуко наводить єзуїтський коледж (та школу взагалі, як спадкоємницю по-перше релігійної, а по-друге військової моделі муштри) з його організацією навчання, змагань, ієрархією, описуючі лінійну послідовність шкільного процесу на всіх його ланках та етапах, як вічний рух, в якому «індивіди змінюють одні одних у просторі, поділеному на послідовні інтервали», вважаючи таку послідовність організації простору однією з «великих технічних змін», що дозволила відійти від традиційної системи навчання і утворити «машинну» модель освіти (в смислі злагодженого функціонування її продуманих елементів), утвердити в межах поступового буття «еволюційної історичності» ідею формування індивіда. Згодом до просторових комбінацій модерну додалися часові обмеження (Фуко наводить приклад розпорядку дня для школи взаємного навчання на початку XIX століття, де дії учнів регламентовані щохвилинно [123, с. 205]) та «кореляція тіла і рухів» з прив'язкою до «світу сигналів», в якому закодовані алгоритми дій, поз і обов'язків. Отже, ця дисципліна на рівні індивіда, ця «політична анатомія дрібниць» є латентною, надійною і постійною основою влади макрорівня, здатною модифікувати і змінювати її форми та завжди надійно утримувати в «належному стані». Для її забезпечення потрібні

не тільки методи, але й атрибути: Фуко один з перших піддав аналізу архітектурний простір як функціонал влади. Так, до середини XX століття всі закладі освіти мали відносно схожу архітектуру і дизайн, які характеризуються різними сучасними дослідниками також майже однаково: «клітинний простір», простір, що викликає «змішане почуття рабства, благоговіння, порядку та обмежень», «архітектурна гамівна сорочка» [137, с. 315] і т.п. Такі спостереження дозволили М. Фуко порівняти школи з в'язницями, лікарнями чи казармами, де, крім відповідного дизайну, почали продумувати й «архітектуру нагляду» - отвори, проходи, шибки, джерела світла, і цей новий простір почав «заселятися» відповідними «управлінцями» і «управителями». В школі з'явився класифікований «персонал» та затверджується система санкцій, що ґрунтується на понятті «норми», яке утверджується як «принцип примусу в навчанні разом із запровадженням стандартизованої освіти і заснуванням педагогічних інститутів» [123, с. 275-276]. Порівняння – спірний момент в освітньому процесі. Слотердаєк зауважує, що «Шкільний екзамен – яскравий приклад механізму порівнянь, селекції та синтезу «певного способу формування знань із певною формою вияву влади», а також бюрократії з її «любов'ю» до документального оформлення.

Тема спатіалізації не є окремою в творчості М. Фуко, але її значення для подальших дискусій, розвитку суспільної і філософської думки є очевидним. Дослідження простору саме в розрізі проблеми знання і влади, що пронизує всі основні соціальні інститути, зокрема освіту, є революційним за своєю суттю і тому ми можемо позначити його як маргінальне, тобто таке, що перебуває на межі відкриття нової епохи проблемного дискурсу. Аналізуючи простір, Фуко помічає, що доба Середніх віків демонструє нам «простір локалізації», доба модерну – протяжності, а в сучасні часи протяжність замінюється місцеположенням, яке визначають відносини і в просторі яких існують два складних, по-своєму маргінальних, типи: утопії і гетеротопії. Вони включені в «звичайно-нормальні» просторово-часові відносини й співіснують з ними, при

цьому відрізняючись власною девіантністю, виділяючи «особливі» етапи, події, сфери людського життя. Певною метафорою, що об'єднує як утопію, так і гетеротопію, є дзеркало: «придивляючись» до «місць девіації», ми намагаємося побачити себе там, де нас ще немає в момент «придивляння», з позиції норм відповідної гетеротопії. Ми завжди також маргінальні, вперше стикаючись з цими нормами і тому часто самі виглядаємо як девіанти в рамках «субкультури» гетеротопного простору: одруження, дозвілля, навчання та багато інших подій нашого життя входять в наш досвід уперше, це пов'язано з очікуваннями, конкретним місцем та переживанням стану інтеріоризації, адаптації і психологічної напруги [47]. Безперечно, Мішель Фуко запропонував новий «ракурс» поглядів на простір, «реставруючи» і «модернізуючи» їх відповідно до суттєвих і важливих особливостей свого часу: «Простір грає основну роль в будь-якій формі життя громади; простір є основоположним при всякому здійсненні влади [122, с. 232]; «Сьогоднішню ж епоху можна, скоріше за все, назвати епохою простору» [122, с. 191]. Гетеротопії функціональні, їх функції залежать від суспільства, яке «направляє, штовхає і змушує існуючі гетеротопії змінювати або приймати нові функції і нові значення» [188], вони також гетерогенні в тому, що стосується еkleктики просторів та маніпуляцій з часом (ярмарки, кладовища та музеї, наприклад), вони передбачають певну ініціацію для залучення й, нарешті, вони підкреслюють ілюзорність та певну «зворотну інакшість» звичайного, реального простору, - простору «нормального» життя [47].

Отже, гетеротопічний простір має внутрішню філософію та призначений на певну місію, сприяє формуванню і структуруванню соціальних відносин. П'єр Бурдьє зазначав, що для того, «щоб змінити світ, необхідно змінити способи його творіння» [14]. Гетеротопії чудово справляються із цим завданням: через призму їх особливого впливу на людину, вони змушують її відповідати закладеним в їх призначення очікуванням, вони формують смисли і значення, з'являючись, трансформуючись і зникаючи, як будь-які об'єкти.

Кінець XX століття також подарував нам нову форму такого простору: кіберпростір – паралельний світ, який можна вважати не тільки новим різновидом гетеротопії, але навіть химерою: поєднанням утопії та гетеротопії, бо ми бачимо себе і світ в просторі, в якому фактично цього немає. Це світ гіперреальності, в якому все фантастично, міфологізоване, ілюзорно але який є реальним за своїми наслідками. Кіберпростір має ще одну суттєву рису: він може одночасно вміщати й інші гетеротопії, створюючи в своїй контингентній іманентності якусь динамічну мозаїчну структуру, в хащах якої, наповнених наративами різного рівня, так легко загубитися. І все ж, людство встигло швидко звикнути до гіперреальності, вона стала частиною нашого життя; в епоху digital ми маємо новий погляд на культурні і соціальні конструкти буття, ми формуємо нову реальність віртуальними способами творіння [51, с. 52]. Таким чином, зв'язок між середовищем, владою та суб'єктивністю в контексті просторової концепції М. Фуко виглядає сьогодні не тільки таким, що не втратив своєї актуальності, але таким, що змушує серйозніше приглядатися до сучасних трансформацій різних соціальних екосистем в спробі передбачити ту точку сингулярності, до якої призведуть події, що стануть результатом змін фізичного простору. Отже, Мішель Фуко, долаючи свого часу маргінальність власних досліджень девіантних просторів, заклав сучасну магістраль філософського дискурсу щодо важливих аспектів постсоціального буття.

Соціальна взаємодія, на думку М. Фуко, опосередкована владними відносинами, механізми яких криються в організації не тільки простору, але й дискурсів, що в ньому народжуються. Саме дискурси (мовленнєві акти, будова мови, метафори та порівняння) виявляються достатньо потужним механізмом впливу на формування суб'єктивної картини світу, сприйняття і прийняття існуючого. Сьогодні увага до цього факту трансформувалася, в тому числі, й в змінах мовленнєвих норм, попереджаючи прояви сексизму та інших видів дискримінації, впроваджуючи систему евфемізмів, коригування словників та освітніх кейсів. У цьому контексті актуалізовано і питання гендерного питання,

загальноновизнаним початком емпіричних досліджень якого в системі освіти стали дослідження освітніх дискурсів, проведені Р. Холлом та Б. Сендлером, які і звернули увагу на примат маскулінності у засобах спілкування [166]. Основним джерелом певних установок, важливим фактором соціалізації в процесі навчання, є так званий «прихований навчальний план», який «криється» в організації самого закладу, гендерних стосунках на роботі, гендерній стратифікації вчительської професії; сюди відноситься зміст предметів та стиль викладання [54], тобто це все, що засвоюється студентами (учнями) на додачу до змісту основної навчальної програми у процесі вивчення навчального матеріалу. Виходячи з цього, прихований навчальний план (курикулум) є одним із засобів соціального контролю, що сприяє формуванню суб'єктивності, яка транслюватиме відповідні установки в поле свого буття.

Джудіт Батлер в своїй концепції перформативного гендеру також «викриває» соціальну природу концепту гендеру і доводить його відносність, а також вона звертає увагу на те, що ставлення до себе обумовлено соціальними нормами, які регулюють рефлексивні ставлення до того, як себе демонструвати і яке ставлення до себе обирати в певному випадку тощо [150, с.114]. П. Бурдьє позначає такі процеси як «хибне визнання»: «народившись у соціальному світі, ми приймаємо цілий набір постулатів і аксіом, які для нас є очевидними і не потребують підтвердження... З усіх форм «прихованого переконування», найбільш невблаганною є та, що здійснюється просто-напросто порядком речей» [14]. Бурдьє вбачає в цьому присутність символічного насилля, яке «вчиняють за згодою самого агента» і подолати яке неможливо, не подолавши когнітивні установки, що «виправдовують» існуючий стан речей, а також не змінивши основні принципи зв'язку «соціальне-когнітивне» [5]. Проблема зміни гендерних когнітивних конструктів залишається сьогодні актуальною, бо порушує питання свободи, справедливості, дискримінації, особистої безпеки, егалітарних відносин. Ці зміни не можуть відбутися без змін на різних рівнях соціальної дійсності: політики, освіти, масмедіа. Зацікавленість результатом,

цілеспрямованість в реалізації ідеї подолання гендерних стереотипів та відповідальність за наслідки не тільки сприятимуть позитивній трансформації суспільного життя, але й підтверджуватимуть необхідність активної ролі в цьому процесі суб'єктивності, як динамічного феномену, як прояв свідомої орієнтації на знання про себе та механізми соціального [45].

Якщо визнати школу полігоном для підготовки майбутніх акторів, що відтворюватимуть у подальшому житті певні стратегії і тактики соціальної поведінки, то стає зрозумілою і така увага до організації основних місць соціалізації. Так, відповіддю на політичні, економічні та соціальні зміни другої половини ХХ століття стала і трансформація освітніх середовищ [51]. Наприклад, ідея *open spaces schools* повинна була демократизувати освітні практики, переключитися з авторитету вчителя на інтереси та індивідуальні потреби учня. Історія впровадження відкритих шкільних просторів показова і цікава (до речі, одна з головних причин, чому вона так і не набула розповсюдження – скарги вчителів: шум, неможливість організувати індивідуальну роботу учнів тощо), сьогодні вона трансформувалася в прозорі стіни, простори-трансформери і продумані архітектурні структури, що попереджають насилля. При всій обумовленості, такі заходи та ідеї не можуть не провокувати думку про паноптикальні міркування М. Фуко, коли контроль здійснюється «невидимо», але він існує і постійно «мається на увазі». В. Гонтар пропонує розглядати присутність паноптикальних моделей контролю в суспільстві з позиції їх суспільної користі, він наводить приклади та презентує власну позицію, що обґрунтовує доцільність «ненав'язливої» підтримки безпеки [21]. Отже, як бачимо, погляди різняться, що вимагає постійного пошуку консенсусу, як умови суспільної взаємодії.

Ключовою концепцією освітнього простору постмодерну є орієнтація на те, що сучасні будівельні структури шкіл повинні не готувати до передбачуваної реальності, а надихати на створення буття, якого ще не існує, формуючи відповідні компетенції, чому сприяє саме вільне володіння

простором й те, що може здаватися «цікавим дріб'язком», незначним його атрибутом, яким є, наприклад, приладдя - ручка та зошит, але відсутність яких повністю змінює організацію всього освітнього процесу [186]. В еру цифрових комунікацій, поколінь «Y» та «Z», дистанційного навчання, нових освітніх моделей (lifelong learning та lifewide) та академічної мобільності (яка для української освітянської спільноти стала доступною відносно недавно) питання організації освітнього простору, в якому застосовано «цікаві дрібниці» техногенної цивілізації, стає як ніколи актуальним [47]. Нажаль, сьогодні все ще досить важко (за різних причин) подолати всі перешкоди на шляху до омріяної моделі «вільної, відкритої, постмодерної школи» і оновлений арсенал освітніх практик «висаджений» в ґрунт бюрократичної організації вітчизняної освіти та «нові ідеологічні принципи вступили у протиріччя з духом старого університету» [84, с. 153], при чому і в буквальному сенсі також: в будівлі «кліток та дзвонів» [137] ми намагаємося організувати діалоги та полілоги, плідні дискусії, опосередковані ІТ-можливостями, та трансдисциплінарні дослідження. Але, якщо експериментувати із загальноосвітньої школою вже вдається (маємо і вітчизняну практику будівельних та дизайнерських новацій шкільного простору), то архітектура університету – це локація традицій, яку змінювати непросто [47]. З цього приводу цікавою є думка Дж. Де Карло, архітектора шкіл та університетів: «...важливим дизайнером школи повинен стати колектив, який його використовує» [192].

М. Фуко також одним з перших в постмодерний час ініціює пошук «практик самості», як системи роботи над собою, над духовною складовою суб'єктивності. «Реанімуючи» *epimeleia heautou*, як головну практику Сократа, М. Фуко актуалізує ретельну роботу над собою, в результаті якої повинно відбутися перевтілення суб'єкта, націленого на розуміння глибинних основ власного «Я». Фуко також наголошує на особливій місії вчителя, високим покликанням якого є невтомно нагадувати на необхідності «піклуватися про себе». Отже, в протиріччях сучасності, важливим є розуміння того, що освіта,

це не тільки отримання «перепустки» у «дорослий» світ, освіта – це місце набуття досвіду духовності, що опосередковується зіткненням суб'єктивностей - перш за все того, хто навчається і того, кого навчають. Цей досвід спілкування, взаємодії, практики особливої комунікації як обміну «енергіями суб'єктивностей» не може зводитися до засвоєння загальнолюдських цінностей у форматі формальності, відтворенні перевірених стратегій поведінки та надання «вірних» відповідей для «задоволення потреб», привчаючи до лицемірства, як фундаментальної соціальної ролі. Така «претензія» є викликом для освіти, бо справа не в технологіях і методах як таких, а готовності до певної жертвності в ім'я їх змісту, якості реалізації та наслідків.

Людська суб'єктивність залишається феноменом, загадкою, не зважаючи на час та епохальні зміни, активно представленим у філософській, педагогічній, науковій спадщині, важливою детермінантою якого є духовність. В реаліях сучасності легко захопитися зовнішнім, але завжди залишається місце для мужності актуалізувати потребу на освітні практики, що ґрунтуватимуться на принципах *epimeleia heautou*, як основі особистої гідності, свободи та відповідної соціальної активності.

3.3. Суб'єктивність і постсоціальне: футурологія освітніх впливів

Можна навести багато прикладів філософської рефлексії щодо проблеми умов становлення особистості. Експлікація визначеної проблеми відбувається на межі філософських, психологічних, історичних, педагогічних, соціологічних і політологічних здобутків, апелюючи таким чином до всіх можливих шляхів її дослідження. Спостереження останніх років фіксують розмежування дискурсів щодо освіти на полярні позиції в контексті питання перетворення освіти на систему комерційних домовленостей та виконання державного замовлення з урахуванням економічних і політичних мотивів. Для адептів ідеї класичного університету важлива духовна складова поступово уходить з пріоритетів

сучасної освіти, що підтверджують і моніторингові дослідження сучасних курикулумів та найбільш популяризованих методів навчання. Для їх опонентів ті ж самі результати досліджень є лише свідченням логічної перебудови освітнього відповідно часу, і замість занепокоєння мотивують на подальші зрушення в бік трансформацій.

Аналізуючи трансформації освітньої системи, намагаючись визначити основні причини її кризових явищ, в тому числі, й у вітчизняному освітньому середовищі, фахівці піддають аналізу існуючі моделі освіти. Так, Т. Каюк звертає увагу на різницю між європейською та американською моделями, і зауважує, що якщо європейська формувалася з орієнтацією на загальнодоступність, плюралізм традиції та новаторства, то американська, під впливом експериментальної педагогіки та прагматизму, орієнтована на індивідуалізм, особистий успіх, що визначається соціальним статусом, який, в свою чергу формується на основі матеріальних чинників, при цьому формальна організація навчання залишається за європейським принципом [55, с. 208]. Не зважаючи на такі особливості, обидві моделі зазнають і криз, і критики. При своїй раціональній організації, американська освіта сьогодні активно критикується за «відірваність від життя»: американський журналіст та письменник Майкл Еллсберг зауважує, «...що у віці тридцяти двох років, я зрозумів, що жодний пенні мого заробітку жодним чином не був пов'язаний з предметами, що вивчаються в коледжі» [55, с. 210]. І все ж «зглобалізована англо-американська модель» за словами відомого польського аналітика і дослідника вищої освіти та політики в галузі освіти з точки зору політичної філософії та політичної науки Марека Квека, має підтримку з боку всіх найважливіших міжнародних організацій саме через її ідеї освітнього підприємництва, в той час, як західноєвропейська модель не має шансів на фінансування з боку держави добробуту і в сучасних конкурентних умовах (тиск з боку урядів, громадськості, приватних освітніх і дослідницьких осередків, які стверджують, що відповідають вимогам сучасності краще,

дешевше і без державної підтримки) її все важче дотримуватись саме переважно через фінансові причини [41, с. 100]. І взагалі, на його думку, «ідею винятковості освіти загалом й університету зокрема незабаром повністю відкинуть, і тим самим завершиться розділ історії, відкритий у Німеччині двісті років тому разом з інституцією модерного університету, яку винайшли Кант, Гумбольдт, Шляйєрмахер та інші» [56].

Таким чином, сьогодні ми спостерігаємо суттєву трансформацію освіти в тісному її зв'язку з усіма соціальними інститутами, внутрішні метаморфози в середині соціальних інституцій, які активізовані останнім часом і розповсюдженням COVID-19, що спричинив прискорення процесу переведення освітнього середовища з-під даху аудиторій в світ дистанційного навчання: навчання з використанням ІКТ, що забезпечують інтеракцію між викладачем і студентами, організацію самостійної роботи з матеріалами інформаційної мережі тощо. В цьому контексті по-особливому звучить пропозиція Ж. Бодріяра дещо переглянути формулу М. Маклюєна («The Medium is the Message») і засіб комунікації вважати не просто повідомленням, а моделлю, за якою відбувається соціалізація та за допомогою якого здійснюється соціальний контроль [8]. Тобто засоби дистанційної освіти поступово стають новою моделлю освітньої комунікації, віртуальна реальність стає одночасно і своєрідним простором, і засобом творіння буття, в якому ми всі перетворюємося на єдину спільноту, digital tribe, отримуючи і переваги, і певні обмеження. Так, ми можемо говорити про певну свободу, новий рівень можливостей, але в той же час, можемо мати справу з фальшивими новинами (фейками), симулюванням, грою, маніпуляціями. І все ж ми не можемо не визнавати невідворотнім, реальним і, як зараз - в ситуації загрози людському життю і здоров'ю – необхідним і виправданим пошук безпечного простору для продовження своєї діяльності та існування. Освітнянська спільнота перейшла у віртуальний простір, де вже «адаптувалися» певні соціальні дискурси, де виросло покоління digital (digital native), але для покоління «ручки і крейди» не

вистачає «живого» і «звичного» [47]. Майк Доус і Філіп Уїс розглядають час цієї «міграції» часом зміни поглядів на школи, викладання, оцінювання та курікулуми, бо різниця між «реальним» і кібернетичним просторами зникають і це треба розглядати «не просто як поєднання сучасних технологій, а, скоріш, як злиття і синергію можливостей для людської самореалізації» [158].

Враховуючи «побічні ефекти» життя в гіперреальності, небезпеку, яку несе із собою простір постправди, який, на жаль, швидко встиг сформуватися на новому кіберґрунті, однією з ключових задач сучасної освіти вбачається навчання цифрової і медіаграмотності, громадянської відповідальності та критичному мисленню [141], причому це актуально не тільки для школярів та студентів, але й для дорослих, які інтегруються в реальність постлюдства. Таким чином, зовсім по-новому звучать сьогодні теорії навчання продовж всього життя, освіти дорослих та ідеї створення власної траєкторії освіти. Отже, треба визнати, що сьогодні освітні практики постлюдства створюють власну мапу в царині кіберпростору, підтримуючи/продукуючи нову реальність та беручи на себе певну відповідальність за майбутнє.

У непередбачуваних «плинних» умовах «постійного сумніву» (за З. Бауманом і Е. Гідденсом), в яких перебуває сьогодення питання (само)ідентичності і суб'єктивності постають складними і такими, що потребують серйозного аналізу. За словами П. Фрейре, «Заперечення ваги суб'єктивності в процесі трансформування світу й історії є наївним і спрощеним. Це однаково, що визнати неможливе: світ без людей» [118, с. 34]., саме тому актуалізовані в представленій дисертації питання є в край важливими для філософського дискурсу. Всі позначення типу «розщеплена свідомість», «суб'єкт – незавершений проєкт», які сьогодні фігурують в багатьох розвідках, по-суті лише констатують факт вже очевидного, але не допомагають зорієнтуватися в ситуації, що констатується. З одного боку, це так по постмодерністські, а з іншого – футурологічні побоювання все більше нас

відсилають до метамодерну з його пошуком гармонії між класичним і некласичним заради вирішення важливих для соціуму питань.

Доведення вагомості освітнього в процесі соціального, що презентується через концепти (соціо)симулятивного та неосоціального дозволяє розглянути освітні процеси і практики як ключові і для розуміння поточного стану буття, і для випрацювання певних орієнтовних соціо-освітніх стратегій в її умовах. «Безповортне повалення метафізики духу поховало освіту під своїми уламками», - заявив Т. Адорно вже більше півстоліття тому [3, с.138] і, здається, питання «Можливо, настав час розібрати ці завали?» можна поставити в межах сучасної тенденції метамодерну, що намагається об'єднати, гармонізувати, вирішити конфлікт між модерном і постмодерном, продукуючи ідею пошуку розв'язання проблем через оптимальне поєднання відповідних концептів, повернення окремих атрибутів класицизму, відторгнення яких, на думку представників метамодерну, дало негативні наслідки перш за все саме для духовної складової нашого буття [50, с. 41].

Метамодерн – питання дискусійне, остаточно не оформлене, але вже існуюче. Сам префікс «мета» для дослідників вказує на оновлення, інновації, тенденцію, що характеризує сучасні суспільства як виразників нового філософського бачення екзистенційних проблем, бачення, що накладає свій відбиток на їх рішення, підходи і відносини [139, с. 35]. Метамодерн – це час пост-іронії в системі осциляторної динаміки сучасної культури, коли ми вимушені «грати потрібні ролі» та навіть прикидатися, згодом реалізуючи реальну поведінку; час необхідності прийняття конкретної позиції, коли потрібно зробити вибір, навіть, якщо немає впевненості в майбутньому і не все, що відбувається навколо, подобається; час необхідності руху і повернення до наративів і визначень, як засобу «ідентифікувати» світ і орієнтації в ньому; час синтезу модерну і постмодерну в «динаміці коливань» цифрового суспільства, основу якого створюють адаптивні структури і нові аксіологічні акценти [50, с. 41]. І все це з поверненням до духовних, навіть містичних «джерел»

людського сприйняття себе і того, що відбувається навколо, з відмовою від цинізму, скептицизму, непродуктивної критики та готовність до прийняття іншої думки, якщо вона виявиться більш переконливою та продуктивною, до співпраці і конструктивного пошуку спільного, замість зосередженості на відмінностях та взаємному відмежуванні [111]. Ось, загалом, стисла суть метамодерну, який проявляє себе вже досить активно в культурі, мистецтві, «опановує» філософію та освіту. Прикладами метамодерних освітніх трансформацій визнаються освітні моделі північних країн [164], зокрема цікавим є досвід Фінляндії, який останнім часом досить активно презентований і в Україні. Базовими ідеями для цих моделей є особистісне зростання, індивідуальна свобода і цілісність, що реалізуються в автономній освітній системі з певною організацією освітнього простору, як території співробітництва, самоорганізації та особистісної відповідальності.

Освітній досвід включає в себе не тільки академічний розвиток людини, це досвід багатогранний, різнобічний та значущий для подальшого індивідуального та суспільного буття. Чи стане метамодернізм з його прагматичним романтизмом, який не обмежений ніякими ідеологічними устоями, закликами рухатися вперед і коливатися між і за межами полюсів модерну і постмодерну [193] мейнстрімом, в тому числі і в освітній практиці, покаже час, але те, що він актуалізує важливі питання, привертає до себе увагу і вже реалізується у важливих суспільних сферах є безперечним фактом [50, с. 41].

Е.Фромм зауважує, що одна з причин, через яку «приналежність до спільності стає вкрай необхідною», це суб'єктивна самосвідомість. Така приналежність направляє життя людини і дає йому сенс, а відсутність відчуття єдності із спільнотою викликає сумніви, які «паралізують її здатність діяти, а значить, й жити» [119, с. 21-22]. «Освіта – це, з будь-якої точки зору, деяка діяльність або процес, призначений для просування розвитку і навчання людей в бажаному напрямку - напрямку, який, якщо багато аналітичних філософів

освіти непомиляються, внутрішньо містить в собі ідею поліпшення людини», – зауважує Бурбуліс [149]. Освіта сприяє і формуванню належності до спільноти, і має місію свого існування, що, не зважаючи на всі тенденції змін, незмінна в одному: соціалізувати і виховати, наділити необхідним «багажем» для використання можливостей, що дає суспільство та реалізувати цілі, які визначені у сформованих ним умовах.

Так, освітня діяльність традиційно сприймається в статусі конвенційного визнання, непохитної умови суспільного життя, що можна пояснити через поняття соціологізму Е. Дюркгейма: соціальне є примусовим щодо індивіда, тобто ніхто не запитує дитину, чи хоче вона йти до школи з метою виконувати її (не)бажання. Зазвичай такі питання з категорії риторичних чи того, що Славою Жижек позначає, як «порожній символічний жест», ситуацію, в якій є «вдавання, ніби вільний вибір існує там, де його, насправді немає» [28, с. 24]. Саме такі конструкти соціальної комунікації, що засновані на добровільному прийнятті того, що нам нав'язується, символізують належність до суспільства. Соціопат, за Жижеком, це той, хто використовує мову за стандартом «здорового глузду», коли мова розуміється як «строго інструментальний засіб комунікації», як сукупність знаків, що «передають певне значення» [28, с. 25]. Формування суб'єктивності в умовах символічної інтеракції, опосередкованої неожестами новітньої комунікації, є визнанням і прийняттям «правил соціальної гри», що сприяє формуванню певної поведінки, бажань, цілей і сенсів життя. Отже, за Лаканом, наші бажання – це «бажання Іншого», людина бажає «як Інший», а запитання «Чого ти хочеш?», яке «надходить до суб'єкта з того місця, звідки він очікує», виводить його на «шлях до власного бажання» [28, с. 59]. Мова, як індикатор суб'єктивності, за Ж. Делезом та Ф. Гваттарі, презентує не абсолютну індивідуальність, а відповідне соціальне середовище, а отже, суб'єкт – це транслятор соціального: «Висловлювання завжди колективні, навіть коли здається, що його промовляє унікальний, самотній індивідуум, – наприклад, художник» [157, с. 149.]. Це, крім іншого, нагадує на думку

щодо взаємодії суб'єктивностей під час освітнього процесу, яке здатне як підтримувати, так і конструювати нове культурне середовище, стаючи відповідним початком нового етапу соціальної взаємодії; це актуалізує питання особистої відповідальності та конкурентоздатності змісту навчальних матеріалів відносно неконтрольованого контенту кіберпростіру та соціалізуючої направленості обох джерел інформації тощо [41, с. 103].

Антропологія П. Слотердайка також побудована на образі Іншого/Інших, через взаємодію з якими формується особистість, що створює власну сферу (пузир), в якій живе. Тобто, через соціалізацію відбувається конструювання екзистенційного простору особи, коли «внутрішнє» підпадає під вплив «зовнішнього» і навпаки, формуючи власний простір буття. Важливість збереження внутрішнього простору людини є причиною для Слотердайка констатувати глобалізацію як загрозу захищеному буттю людини. Таким чином, певна «камерність», «інтимність» мікросферічного буття презентує унікальність особистісного, але в той же час сукупність «унікальностей» утворює макросферічний рівень, людина – просторова істота, що створює кулі і в них живе. Отже, предметним полем макросферології є суспільно-історичний світ; з пузирів, як базової молекули людських стосунків, утворюються кулі і глобуси (мегарівень буття) [40, с. 140]. Людина входить у світ, який їй невідомий і однією з головних екзистенційних потреб суб'єктивності стає потреба у безпеці, що у зв'язку з очікуваннями збитків і загроз формує відповідні захисні системи, які частково є вродженими, а частково набутими. Слотердайк презентує нове розуміння людини, як має таку систему практик, що допомагають їй протистояти певним подіям долі і реагувати на невідворотність смерті. Це так звані імунологічні практики, які практикує *Homotopologiscus* - людина нового типу, що утворює нову антропотехнічну реальність, формуючи себе, борючись із собою за допомогою того, що Слотердайк називає системою тренувань [40, с. 140].

У наш антропологічний простір доби антропоцену експансія засобів масової інформації є колосальною: стрічка новин оновлюється щохвилини, нові сенсації втрачають актуальність (забуваються) наступного ранку, який для більшості людей починається з гортання стрічок у соціальних мережах і читанням новин у Twitter. Через такий обсяг інформації ми втрачаємо здатність співчувати; розмиваються ціннісні орієнтири, ми не здатні відрізнити правду від фейків. Як відзначає Полін Петі, французький мислитель Бернар Стіглер вважав, що всі ми знаходимося на полі бою, бо ніколи наш розум не піддавався такому серйозному випробуванню, як зараз [183]. Це стосується і процесу передачі знань: він замінюється алгоритмами, а це зі свого боку сприяє регресії в бік глупоти. Ми поступово стаємо бранцями техніки, наші бажання замінюються потребами, через які нами маніпулюють, і єдиний шлях виходу з такої ситуації, на думку філософа, – розвивати мислення, усвідомити негайну потребу в цьому [183]. Не будучи технофобом, Стіглер аналізував амбівалентність впливу техніки на людей і стверджував, що «будь-який технічний об'єкт є фармакологічним, – це водночас і ліки, і отрута, цілюща і руйнівна сила» [183]. Виходячи з цього важливого умовиводу, можна припустити, що курс медіаграмотності разом із відповідальністю батьків і педагогів здатні стати ефективними превентивними методами в боротьбі з окресленими загрозами дигіталізації.

Книга, яка стала причиною жвавих обговорень кілька років тому, – есе Гаррі Г. Франкфурта «До питання щодо брехні» («On Bullshit») маніфестує вердикт автора: в світі виник могутній запит на брехню, не зацікавлену в дійсності. Її ознаки – диктат загальнообов'язкових консенсусів соціуму – «антіреалізму», що відмовляється від речей «які вони є насправді»; «демократичності» як «всезагального» знання, що не обумовлене фактами; культу «особистих думок» людини і громадянина, що не визначені ані його уявленнями про правду, ані відповідністю того, хто пізнає». Отже, в сучасній реальності панує брехня, яка «відірвана від піклування про істину».

Концепт постправди нещодавній винахід, але такий, що швидко увійшов в простір дискурсів через свою релевантність сучасним процесам. Лі Макінтайр в своїй книзі «Постправда» датує початок цього явища 2016 роком (американські вибори) і ретельно розглядає процес зародження цього феномену та фіксує його прояви в таких актуальних для сьогодення питаннях, як куріння, еволюція, вакцинація і глобальне потепління. Особливість постправди полягає в тому, що вона нехтує науковими фактами, навмисно ігноруючи їх і викликаючи спотворене сприйняття дійсності, провокуючи і підтримуючи те, що колись Ортега-і-Гассет назвав «повстанням мас». Постправда маніпулює, викликаючи потрібні психологічні ефекти, активно використовуючи соціальні мережі і постулат постмодерну про те, що об'єктивної реальності не існує. Це приклад не тільки новітніх технологій влади з використанням віртуального простору, це й приклад того, що В. Вельш назвав псевдопостмодернізмом. В таких умовах найбільш вразливими стають діти, які сьогодні мають вільний вхід в кіберпростір і несформовану психіку. Саме в такій ситуації вчитель, як фасилітатор і коуч повинен не тільки допомагати орієнтуватися в масиві інформації, але й відчувати, всі зміни у вихованцях, які можуть бути спричинені маніпулятивними технологіями і практиками.

Отже, сьогодні до вчителя висуваються досить серйозні вимоги, на нього покладається відповідальність і в контексті суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визнаючи вплив особистості вчителя частиною освітніх практик. В умовах, коли формальні освітні установи потерпають від бюрократичного тиску та вимог конкуренції на новоствореному/оновленому ринку освітніх послуг, куди за принципом «бажати незворотного» увійшли й державні заклади освіти, актуалізуються питання самоосвіти, професіонального авторитету, фахової майстерності. Ми маємо сьогодні достатньо цікавих теорій та ідей, але не достатньо тих, хто ефективно втілює їх у життя, задовольняючись симулякрами.

Сучасний інститут освіти переживає серйозні випробування і трансформації, що руйнують застарілі стереотипи і породжують інноваційні форми освітньої діяльності, формальна освіта втрачає авторитет, що зумовлював індивідуальну та групову статусність. І якщо в системі соціальних зав'язків, в тому числі й глобалізованого простору, кореляція освіта-статус ще активовані, то в системі (соціо)симулятивного і неосоціального спостерігається суттєвий зсув в бік альтернативного конструювання освітнього. В доповнення вже попередньо проаналізованим освітнім практикам, що реалізуються в основному в межах формальних освітніх структур (фрактальна педагогіка, ептагогіка, інше), слід додати освітні пропозиції різних форм і методологічного оздоблення, що діють через систему неформальної освіти (приватні кампанії проводять курси/стажування в межах власної організації рекрутингу, авторські курси, YouTube-заняття, безкоштовні освітні онлайн-платформи і так далі). Більшість з цих варіантів здобуття освіти (без питання в даному випадку щодо якості) стають конкурентами формальній освіті і поповнюють ринок праці неофітами популярних сьогодні сегментів. Отже, здається ідея «звільнення від шкіл» І. Ілліча не така вже нездійснена, але, звичайно, до її повної реалізації ще треба «визріти».

Гай Стендінг – автор терміну прекаріат, який сьогодні все більше привертає до себе увагу і презентує новий соціальний клас (прошарок) людей, що не мають постійної зайнятості, офіційного чи повноцінного працевлаштування, – вбачає однією з причин появи цього нового класу у відмові «жити за фордистським зразком», тобто працювати «від дзвінка до дзвінка», будучи залежним від роботодавця. Він пов'язує це з глобалізацією (навіть в символіці перших демонстрантів за відповідні права присутній образ кочівника) та неолібералізм з його ідеєю відкритих ринків та суспільств [107]. На думку Джудіт Батлер, цей процес є критичною біополітичною ситуацією, ініційованою державними інституціями і має крім економічних, сумні психологічні наслідки, коли відповідальність за власну самодостатність

«перевизначається як вимога продати себе в тих умовах», коли це стає неможливим [6, с. 21]. Наведені приклади лише доводять необхідність перегляду основних постулатів і практик постмодерності. Ольга Сєдакова в своїй лекції «Після постмодернізму» зауважує на значенні символічної сили, що стоїть за гаслами, знаннями і аргументами, на неминучості питання, на кшталт того, що задає апостол Павло Данте, коли той доводить «авторитетні дефініції віри й усі аргументи на її користь», вражаючи пізнанням, і яке, напевно, вже визріло на даному етапі пост-буттєвості на адресу «нігілістів»: «чи є ця монета у тебе в кишені?» [102, с. 158] або ми б переформулювали «чи є ця символічність у нас в кишені?».

Розвиток відповідних тенденцій відображається і на ставленні до освіти, в тому числі, і як до вільного особистого вибору. В ситуації, коли все частіше проявляється відчуття відсутності проекції на майбутнє (як і самого майбутнього), що породжує безпринципність та відсутність професійної ідентифікації, коли всіх, хто належить до спільноти прекаріата, об'єднує відчуття, що їх робота випадкова, тимчасова, непостійна і це транслюється, в тому числі, і за допомогою засобів віртуальної комунікації, зміни неминучі.

Отже, постмодерна доба суттєво похитнула механізм відтворення «чужих бажань» в соціо-суб'єктивних практиках не тільки проголошенням «смерті суб'єкта» в значенні звільнення від певних апіорних кайданів «правильного», але й створенням гетерогенних умов для реалізації егалітарних в своєму виборі життєвих траєкторій.

Для оптимального аналізу і випрацювання пропозиції, що допомогла б зорієнтувати в системі сучасних соціо-освітніх диспозицій та виборі освітніх практик, пропонується розглянути освітню діяльність суб'єкта як соціальну дію у веберівському значенні. Так, соціальна дія завжди свідомо орієнтована на іншого, співвідноситься з іншим, ґрунтується на експектаціях та соцієтально зумовлена; це мікрорівень соціального. Освітньо-орієнтована дія виступатиме головним концептом в питанні розгляду освітньої діяльності суб'єкта, яка

демонструє орієнтацію на освіту. Зміст і сутність зазначеного концепту можна представити в якості умовного алгоритму: суб'єкт – мета – реалізація – досягнення – результат. Від відчуття щодо досягнутого результату буде залежати подальший алгоритм дій: або освітня діяльність продовжуватиметься, або ні. Скориставшись теорію обміну Дж. Хоманса, можна спрогнозувати відповідні варіанти розгортання подій, а на підставі теорії самоактуалізації А. Маслоу – спрогнозувати бажання йти шляхом самореалізації. На перший погляд проста схема дає насправді багато місця для рефлексії: на кожному етапі презентованого алгоритму важливими будуть всі ті фактори, про які йшлося в дисертації при аналізі соціо-освітніх детермінант суб'єктивного, і саме від кореляції зовнішнього-суб'єктного матимемо стан закріплення освітньо-орієнтованої дії, як дії, що вміщує в себе потенції самореалізації, самоствердження, самопрезентації через освітньо-професійні досягнення, активну громадянську позицію з суспільно-важливими наслідками такої активності. Якщо в ретроспективі поновити всі характеристики становлення суспільної свідомості щодо освіти минулих століть, ми всюди побачимо попит на освіту залежно від домінуючих ідей, пануючого світогляду, пропозиції щодо застосування відповідних знань та стратифікаційних умов самореалізації. Статусні обмеження визначають межі бажання і мотивацію, цілей і вибору засобу їх реалізації, а отже стратегії і тактику освітньо-орієнтованої дії. Віктор Огнев'юк у 2003 році запропонував і ввів у науковий обіг поняття для позначення нового типу сучасної людини – Homo educatus [80], сьогодні ми б додали до цього активного переліку видів сучасної людини і Homo activitus, орієнтуючись на активність, креативність, комунікативність як риси сучасного суб'єкту в світі перетину реального і дигітального, плінного і вічного, зовнішнього і внутрішнього.

Розгляд суб'єктивної освітньої траєкторії через концепт освітньо-орієнтованої дії дозволяє побачити і прослідити трансформацію ставлення до освітньої складової соціального з боку суспільства (на прикладі тенденцій

збільшення прекаріату та пануючих установок в середовищі сучасної молоді), та з боку суб'єктивності суб'єкту як прояву його свідомої активності. Коли Р. Рорті писав своє есе на тему освіти, такої проблеми (і в такому масштабі), як сучасна дигітальна культура ще не існувало, але його міркування здаються досить слушними і зараз. Усі суперечки та пропозиції щодо освіти виглядають доволі політизованими, адже кожна зі сторін, що презентує владу (або претендує на неї), переслідує конкретні цілі, які аж ніяк не пов'язані з розумінням сутності освіти, а отже, вони не є зацікавленими в її «справжньому» розвитку як інституту, що формує особистість. Рорті зауважує, що в таких дискурсах відсутнє розуміння різниці між ланками освіти. Він вважає, що вся система освіти пов'язана з важливими для індивіда складовими, а саме комунікацією і безпосереднім індивідуальним досвідом соціального контакту [42, с. 238]. Отже, він наділяє шкільну освіту насамперед соціалізуючими функціями, а вищу освіту – індивідуалізуючими: «Сутність вищої освіти полягає в тому, щоб допомогти студентам усвідомити, що вони можуть змінити себе – що вони можуть переробити самооцінку, нав'язану їм їхнім минулим, самооцінку, яка робить їх компетентними громадянами, у нову самооцінку, яку вони самі допомогли створити» [187]. Таким чином, самосвідомість, навички саморефлексії, самоаналізу, розвиток внутрішньої мотивації і волі є тими складовими суб'єктивності, які здатні вивести її на новий рівень соціо-особистісного буття. Безумовно, така пропозиція виглядає дещо суперечливою на фоні песимістичних та есхатологічних прогнозів для постмодерного суб'єкта та умов його суб'єктивації, але ми поділяємо оптимістичні погляди, побудовані на матеріалах попереднього історико-філософсько-освітнього екскурсу, що демонструє можливості і потенціал для позитивних трансформацій і в реаліях неосоціального, як етапу історичної генези.

Висновки до розділу 3

Усі постмодерні новації, представлені в розділі, як-от: антинаративний дискурс, гетерогенність підходів, руйнування стереотипів, популяризація свободи, ризома і деконструкція як основні засоби пізнання і сприйняття світу, розглянуті в контексті особливостей ситуації теперішнього. Зокрема, приділено увагу підходу, що реабілітує дитинство і заперечує лінійність як форму організації освітнього процесу, принципу побудови курікулумів та підтримку нерівності. Показана неактуальність лінійної концепції, розкриті новітні освітні практики евтагогії, фрактальної педагогіки, теорії double-loop learning та triple-loop learning.

До переліку різноманітних позначень сучасної людини (Homo technicus, Homo economicus, Homo ludenus, Homo creator, Homo educatus) додано модель Homo Digitalis, в якій втілюється сутність людини періоду постлюдства, що є активним користувачем, споживачем, суб'єктом цифрового світу. Приділена увага дистанційній освіті, показана її позитивна роль в розвитку сучасної освіти та в умовах загроз пандемії.

Методологічною основою для аналізу освітніх дискурсів обрано філософські генеалогічні розвідки М. Фуко. Так, простежено вплив спатіалізації на суб'єкта освіти, визначена трансформація гетеротопічного простору в умовах гіперреальності. Розкрито потужний виховний потенціал реабілітованої Фуко практики *epimeleia heautou*: не «пізнай самого себе», а «піклуйся про себе», апелюючи до глибинних основ власної індивідуальності.

У футурологічному аспекті презентовані тенденції метамодерну як нового проєкту сучасного буття. Враховуючи рефлексії постмодерної критики, запропоновано модель освітньо-орієнтованої дії, алгоритм якої розроблений за аналогією з «чорною скринєю свідомості» у маркетингу, а для висновків і прогнозів запропоновані теорії обміну Дж. Хоманса і акцентуації А. Маслоу. Концептуальність освітньо-орієнтованої дії розкрита через теорії Г. Стендінга, Б. Стіглера; враховані питання коммодифікації освіти, перформативності,

латентні практики впливу (гендер), символічний капітал і соціо-особистісні дефініції суб'єкта, а також реабілітовано статус цифрової освіти (з урахуванням всіх зауважень щодо вад дигітального) як реалії *неосоціального*.

Доведено, що освіта зв'язана із практикою конвенційного визнання, але протиріччя постмодерного часу вимагають індивідуальної сміливості, креативності, вирішення складного питання самоідентифікації, (ре)презентації себе в соціум, навичок участі в сучасних дискурсах і прояву активної життєвої позиції в боротьбі за соціальний успіх.

Результати досліджень даного розділу наведено в публікаціях здобувача: [40], [41], [42], [44], [45], [47], [50], [51], [52], [53]

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення проблеми суб'єктивності в структурі постмодерних практик освіти. Було виявлено специфіку соціалізації особистості й самореалізації суб'єкта в соціальному просторі з огляду на його історичні трансформації. Дослідження ґрунтувалося на принципі міждисциплінарності, завдяки якому релевантним чином були поєднані філософський, педагогічний, соціологічний підходи. Отже, всі поставлені в дослідженні завдання послідовно виконано, а саме:

1. Здійснено концептуалізацію і проведено демаркацію понять постмодерн і постмодернізм, проаналізовано корпус праць дослідників і представників філософського постмодернізму, що допомогло сформуванню теоретичні узагальнення щодо основних положень філософії постмодернізму та актуалізованої в його контексті проблеми суб'єктивності, соціокультурні детермінанти якої було досліджено в історичній перспективі.
2. Онтологічна й епістеміологічна темпоральність виникнення та розвитку суб'єкта після Відродження була концептуалізована як (не)народження. Аналіз каузальності цього феномену доводить як значущість пред-народження суб'єкта в попередні епохи, так і перехід від трансцендентного суб'єкта модерну до плинної суб'єктивності як активного прояву суб'єкта постмодерну. Концепт (не)народження розкриває особливості трансформацій суб'єктивності в історичній перспективі модерн–постмодерн, через що стверджується незакінченість «проекта суб'єкта» та доводиться процесуальність і маргінальність суб'єкта постмодерну.
3. Встановлено, що формування постмодерної суб'єктивності корелює з *неоміфологічним* світоглядом. *Неоміфологічний* світогляд, зберігаючи ознаки міфологічного, доповнює його образами гіперреальності, створюючи нові форми буття, здійснюючи тотожний прадавньому вплив

на свідомість. Трансляція віртуального в реальність постмодерного утворює нові форми соціального: (соціо)симулятивне як форма комунікації в умовах віртуального простору з власною етикою і нормами, неосоціальне як взаємодія соціальних акторів, оновлена втручанням ІТ-технологій у повсякденне буття.

4. Концепти (соціо)симулятивного та неосоціального характеризують реальність *кіберактора* – нового типу суб'єкта і нового типу ментальності, опосередкованої впливом дигітального світу. *Кіберактор* привчений жити в запаралеленому світі, він знаходить вихід із системи (не)прихованої дисциплінарності соціетального в комунікації кіберпростору, де він має владу формувати альтернативні світи; його соціалізація і (ре)презентація в соціумі опосередковані віртуальним (образи, засоби забезпечення життєвих потреб, форми комунікації).
5. Через історичний еккурс освітніми трансформаціями від Античності до сучасного етапу, аналіз освітніх тенденцій постмодерну та їхнє критичне осмислення, висвітлена спадковість в освітніх парадигмах, в тому числі й прояви цієї спадкоємності в сучасній організації освітнього процесу і реалізації освітніх практик.
6. Для розкриття сутності сучасного етапу формування освітньої стратегії актуалізовано категорію габітусу, запропоновану П. Бурдьє. Концепт габітусу дозволяє дескрипцію механізмів нерівності, просторової сегрегації як способу її трансляції через фізичний простір у ментальність суб'єкта, розкрити джерела конформізму, певних установок, оціночних суджень, мотивації тощо. Все це дозволяє спроектувати комплексне реформування освітніх процесів з урахуванням тенденцій суб'єктивного.
7. Здобутки емансипаторської (критичної) педагогіки (П. Фрейре, Г. Жиру, І. Ілліч, П. Макларен) дозволили не лише констатувати факти дискримінації, державницького свавілля в освіті, але й запропонувати шляхи підтримки зроблених досягнень: впровадження інтерактивних

технологій, розвиток критичного мислення та особистісного потенціалу повинні закріпити позитивні тенденції постмодерну. Спробою початку XXI століття «вийти за межі безкінечного повторення критичних досліджень», орієнтованих на негативні тенденції в освіті, стали доробки представників посткритичної педагогіки, які концептуалізували навчання як діяльність, що орієнтована на духовність, передачу провідного досвіду, розкриття і підтримку позитивних тенденцій.

8. На основі міждисциплінарного підходу (педагогіка і філософія) доведена кореляція постмодерних ідей та освітніх трансформацій, яка проявляється у відході від бінарності, стереотипності, орієнтації на індивідуальний досвід та свободу ідентичності, відмові від ідеологічного втручання, авторитетів і авторитарності. Ризоматичність і деконструкція визначаються складовою трансформації переглядів на курікулуми, роль учителя, впровадження трансдисциплінарності, багатодисциплінарності як методів особистісно-орієнтованої педагогіки, розгляду освітнього процесу як синергетичного (а не лінійного) та запровадженню холістичного принципу в дизайн і архітектуру освітнього середовища.
9. Розглянуті основні принципи евтагогіки (орієнтована на індивідуальний підхід, самостійність у визначенні власної освітньої траєкторії) і фрактальної педагогіки як сучасних освітніх практик, що демонструють принципи навчання постмодерну, орієнтовані на індивідуальність і самовизначення в процесі освітньої діяльності, що зумовлює формування відповідного стилю мислення, засвоєння навичок пізнання і розвитку тих компетенцій, що сприятимуть успішній соціалізації та сприяють формуванню нового типу суб'єктивності. Як трендові практики постмодерних процесів у системі післядипломної освіти (концепція *lifewide learning*) визначені теорії подвійної (умовно повторний аналіз проблеми) та потрійної (складний процес рефлексії і саморефлексії) петлі навчання (*double-loop learning* та *triple-loop learning* відповідно). Доведена

неактуальність в умовах Четвертої промислової революції лінійної концепції як форми організації освітнього процесу, принципу побудови курікулумів й сприйняття буття взагалі. Через відмову від лінійності, на підставі прикладів застосування новітніх методів навчання і виховання, здійснена реабілітація дитинства на шляху подолання дискримінаційних практик.

10. Доведено, що важливим фактором впливу на суб'єкта є простір, що сприймається через дизайн, архітектуру, облаштування. Теорія гетеротопності простору М. Фуко в умовах утрати географічного фактору свого значення продовжує привертати увагу і доводить значення гетеротопій як інструменту впливу і в *неореальності* дистанційної освіти, кіберпростору, мережевої комунікації тощо. У якості прикладів постмодерних «реформ» розглянута система фінської освіти і реформа Нової української школи як ілюстрація значення освітнього простору, контенту і практик у системі навчання.
11. Розкрита значущість освітнього в системі соціального як транслятора певних знань, навичок і установок, що дозволяє розглядати освітні процеси і практики як ключові для розуміння поточного стану буття, для напрацювання певних орієнтовних соціо-освітніх стратегій у сучасних умовах.
12. Презентація перспектив майбутнього в системі освіти здійснена з урахуванням основних аспектів парадигми метамодерну, з його орієнтацією на «інтегрований плюралізм», поверненням до певного поміркованого порядку та інтеграції, як засобів «ідентифікації» світу для вирішення проблеми дезорієнтованої постмодерної суб'єктивності.
13. Запропоновано модель освітньо-орієнтованої дії як методологічного підґрунтя для розуміння принципу формування сучасних мотиваційних механізмів і установок щодо освітньої діяльності і мотивації суб'єкту. Алгоритм дії розроблений за аналогією із «чорною скринєю свідомості»

маркетингу, для висновків і прогнозів запропоновані теорії обміну Дж. Хоманса і акцентуації А. Маслоу. Концептуальність освітньо-орієнтованої дії розкрита через теорію прекаріату Гая Стендінга, «теорію глупоти» Б. Стіглера; питання коммодифікації освіти, перформативності, латентні практики впливу (гендерні аспекти), символічний капітал і соціо-особистісні дефініції суб'єкта.

14. Аргументовано необхідність сприяння переформатуванню і легітимації тих освітніх практик, що сприяють формуванню суб'єктивної направленості на вирішення питань самоідентифікації, (ре)презентації себе в соціумі, навичок участі в сучасних дискурсах і прояву свідомої життєвої позиції.

Таким чином, філософське осмислення взаємозв'язку освітніх практик та формування суб'єктивності в умовах постмодерну, презентоване в дисертаційній роботі, підтверджує позитивну кореляцію між освітніми трансформаціями та соціо-особистісними установками суб'єкта, що може стати вагомим внеском у систему філософських і міждисциплінарних досліджень актуальних питань реформування освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агабекова У. Р. Особенности развития идей Ф. Ницше и М. Хайдеггера философами постмодернизма. . *Актуальні проблеми філософії та соціології: Науково-практичний журнал*. Одеса, 2016. Вип. 11. с. 3–7.
2. Адорно Т. Виховання після Аушвіца (переклад, анотація і примітки Віталія Брижніка). *Філософія освіти*. 2019. № 2 (25). С. 82–99
3. Адорно Т. Теорія напівосвіти. *Філософія освіти*. 2017. № 1. С. 128–152.
4. Андерсон П. Истоки постмодерна / пер. с англ. А. Апполонова под ред. М. Маяцкого. М. : Издательский дом «Территория будущего», 2011. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). 208 с.
5. Бабіна С. Маска та самоідентичність особистості вісник. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № 1. С. 109-118.
6. Батлер Дж. Заметки к перформативной теории собрания. М. : Ад Маргинем Пресс, 2018. 248 с.
7. Бауман З. Индивидуализированное общество, 2005.
URL : <https://gtmarket.ru/library/basis/4993/5012>
8. Бауман З. Плинні часи: життя в добу непевності / пер. з англ. Антона Марчинського. К. : Критика, 2013. 176 с.
9. Бодрийяр Ж. Реквием по масс-медиа. 1999.
URL : <https://gtmarket.ru/library/articles/82>
10. Бодрийяр Ж. Город и ненависть. *Лекция, прочитанная в Москве во Французском Университетском Колледже при МГУ имени М. В. Ломоносова в 1997 году*.
URL : <https://monocler.ru/gorod-i-nenavist-zhan-bodriyyar-ob-urbanizme-i-kulture-ozlobleniya/>

11. Бойченко М. Стратегії вищої освіти у світлі зміни поколінь як умови стійкого розвитку суспільства (вимір інтернаціоналізації). Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: монографія. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. С. 51–77.
URL: <https://ihed.org.ua/publications/strategiyi-vyshhoyi-osvity-v-umovah-internatsionalizatsiyi-dlya-stijкого-rozvytku-suspilstva-monografiya-2020-199-s/>
12. Буніна Л. М. Історія вищої освіти в Україні.
URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13blmovu.pdf>
13. Бурдьє П., Пассор Ж. - К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. Н. А. Шматко. Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. М. : Просвещение, 2007. 267 с.
14. Бурдьє П. Структура, габитус, практика. *Журнал социологии и социальной антропологии*. Том I, 1998. № 2.
URL : <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html>
15. Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. URL : <http://bourdieu.name/content/burde-universitetskaja-doksa-i-tvorchestvo-protiv-sholasticheskikh-delenij>
16. Вебер М. Избранные произведения. пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М. : Прогресс, 1990. 808 с. С.707–735.
17. Вейз Д. Э. мл. Времена постмодерна. М.: Лютеранское наследие, 2002. 240 с.
18. Вельш В. Постмодерн: генеалогия одного понятия. *Путь*. М., 1993, № 3. С. 109-136.
19. Габермас Ю. Ідея Університету - навчальні процеси / Ю. Габерманс. *Ідея Університету Антологія* / упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с: іл.

20. Гайденок В. Філософія освіти Бразилії: критична педагогіка Пауло Фрейре. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 91-99.
21. Гонтар В. Е. Буття і бдіння перегляд нагляду як переосмислення паноптичного контролю Актуальні проблеми філософії та соціології URL : <http://apfs.onua.edu.ua/index.php/APFS/article/view/971>
22. Горський В. С., Кислюк К.В. Історія української філософії для студентів вищих навчальних закладів. К. : Либідь, 2004. 488 с.
23. Гумбольдт К. В. фон. О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине / пер. с нем. С. Шамхаловой. *Неприкосновенный запас* 2002. № 2 (22).
URL : <https://magazines.gorky.media/nz/2002/2/o-vnutrennej-i-vneshnej-organizaczii-vysshih-nauchnyh-zavedenij-v-berline-1.html>
24. Гурєєва Л. В., Козьміна Н. А. Сучасні методи навчання URL : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1290>
25. Голиков А. С. Образование после майдана-2013: практики, ожидания, (при)зна(ва)ния. *Ideology and Education in Post-Soviet Countries*. 2019. Is. № 2 (13). pp. 104–128. (Scopus)
URL : <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85104689060&origin=resultslist>
26. Голиков О. «Порядок соціального» як категорія: можливості операціоналізації. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. 2020. Том. 44. С. 7–13. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-6521-2020-44-01>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/15940>
27. Голиков О. С. Фабрикація порядку. Знання в конституюванні соціального: монографія. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. 592 с.
URL : <https://sau.in.ua/magazine/fabrykacziya-poryadku-znannya-v-konstytuyuvanni-soczialnogo/>

28. Жижек С. Як читати Лакана / пер. з англ. Павла Шведа. К. : Комубук, 2019. 168 с.
29. Деррида Ж. Письмо японскому другу / пер. с фр. А. В. Гараджи. *Вопросы философии*. 1992. № 4. С.53-57.
30. Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма /пер. с англ. Д. Кралечкина, под науч. редак. А. Олейникова. М. : Издательство Института Гайдара, 2019. 808 с.
31. Загурська Н. В. Поліверсія постлюдського : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д. філос. наук : 09.00.04. Харків, 2017. 44 с.
32. Зінченко В. Сучасні глобальні трансформації університетської системи та специфікації філософії освіти в англосаксонській та американській моделях освітньо-наукового менеджменту. *Філософія освіти*. 2016. № 1 (18). с. 94–113
33. Зоря Ю. Система образования. История и современность
URL : <http://www.psychologos.ru/articles/view/sistema-obrazovaniya.-istoriya-i-sovremennost>
34. Ильин И. П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва: Интрада, 1996. 256 с
35. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (фрагменты из работ разных лет) / под ред. Т. Шанина; Моск. высш. шк, социальных и экон. наук. М. : Просвещение, 2006. 160 с.
36. Инглехарт Р. Культурный сдвиг в зрелом индустриальном обществе *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология* / под ред. В. Л. Иноземцева М. 1999. С. 249-260.
37. Инглхарт Р. Постмодерн : меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *ПОЛИС: Политические исследования*. 1997. № 4. С. 6–32
38. Історія української культури : у п'яти томах. Т. 2. Українська культура XIII - першої половини XVII століття / ред. В. А. Смолій. К. : Наук. думка, 2001. 848 с. URL : <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult239.htm>

39. Кассирер Э. Опыт о человеке / пер. с англ. Ю. А. Муравьева М. : Гардарики, 1998. 784 с.
40. Камардаш Н. В. Антропология П. Слотердайка : педагогичний контекст. *Evropský filozofický a historický diskurz. Praha: Berostav Družstvo*. 2019. Vol. 5, Iss. 4. P. 139–143.
URL : https://ephd.cz/wp-content/uploads/2019/ephd_2019_5_4/24.pdf
41. Камардаш Н. В. Діалектична взаємодія освіти й суб'єктивності як предмет філософського аналізу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2017. Вип. 57. С. 98–103. DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2017-57-15>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/10971>
42. Камардаш Н. Освіта в патернах дигітальної культури: індивідуальність детермінованого суб'єкту. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2020. Вип. 63. С. 235–241.
DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2020-63-25-2>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/17737>
43. Камардаш Н. В. Суб'єктивність в освітніх практиках постмодерну: аналіз в контексті проблеми духовності. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : Матеріали 7-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 19–20 квітня 2018. Дніпро : ДНУЗТ, 2018 С. 42–44.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_18/paper/view/13123
44. Камардаш Н. В. Проблема суб'єктивності в полі філософського аналізу освітніх трансформацій. *Історія філософії та історії філософії* : тези тринадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління», Київ, 1–2 листопада 2018. / упоряд. О. Сирбу. К. : «Університетське видавництво Пульсари», 2019. 104 с. С. 38–40.
URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16591>

45. Камардаш Н.В. Суб'єктивність в гендерних атрибутах освіти. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : матеріали 8-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 18–19 квітня 2019 р. Дніпро : ДНУЗТ, 2019. С. 70–72.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_19/paper/view/17316/9738
46. Камардаш Н., Істомін І. Свобода бути собою або «чоловіки не плачуть» : до проблеми культури гендерного виховання. *Гендерна політика очима української молоді: матеріали підсумкової конференції XIII Регіонального наукового конкурсу молодих вчених*, Харків, 24 квітня 2019 р. / за заг. ред.: Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. С. 57 – 67. URL : <https://eprints.kname.edu.ua/53838/>
47. Камардаш Н. В. Міжкультурна комунікація та архітектурний простір освіти: антропологічний аспект : *матеріали Норвезько-Української конференції, присвяченої діяльності Ф. Нансена в Україні у 1921–1922 роках*, Харків, 10–11 жовтня 2019 р. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2019.
URL : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/15029>
48. Камардаш Н. В. Метод фальсифікації і досократики або навіщо розвивати критичне мислення. *Античність та університетська філософія. До 180-річчя з дня народження Ф. О. Зеленогорського та 160-річчя з дня народження П. Е. Лейкфельда* : матеріали міжнародної наукової конференції, Харків, 27–28 листопада 2019 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. С. 69–72.
URL : http://philosophy.karazin.ua/ua/kafedra/staff_tpf/visnyk/conf_antychnist_ta_universytetska_filosofia.pdf
49. Камардаш Н. В. М. Фуко і дослідження простору: від маргінесів до магістралі. *Магістралі та маргінеси* : тези чотирнадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління» (Київ, НаУКМА, 29–30 травня 2020 року). К. :, 2020. С. 27–29.
URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/19946>

50. Камардаш Н. В. Філософська рефлексія освітніх тенденцій метамодерну. Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вип. 36. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 156 с. С. 40–42.
URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32770/Hum.%20Korpus_v.36.pdf;jsessionid=0A547D90917074058A1C7E95817BF239?sequence=1
51. Камардаш Н. В. Освітні практики постлюдства: гетеротопічний аналіз. Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального : зб. матеріалів III міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. / упорядник : Артеменко С. Б. Київ, 30 березня 2020 р. Київ : КНЕУ, 2021. 258 с. С. 51–53.
URL : <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/35987?show=full>
52. Камардаш Н. В. Суб'єктивність: до проблеми соціальної детермінації гендеру. Гендер. Екологія. Здоров'я : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 22–23 квітня 2021 р.) / ред. кол. : В. А. Капустник, В. М. Лісовий, В. В. М'ясоєдов та ін. Харків : ХНМУ, 2021. 232 с. С. 83–84.
53. Камардаш Н. В. Виховний потенціал діалогічного навчання. *International journal of education and science*. 2018. Vol. 1, No. 3–4. С. 25.
DOI : 10.26697/ijes.2018.3-4.15
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2018_1_3-4_18.
54. Камардаш Н. В., Мордвінцева Т. М. Гендер, сексизм і початкова школа : проблема співвідношення понять. Гендерна політика міст: історія і сучасність м. Харків, 6-7 жовтня 2015 р. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. С. 106-114. URL : <http://eprints.kname.edu.ua/43333/>
55. Каюк Т. Постмодерні новаторські підходи до реформування освіти: практика проти академічності. Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наук. праць. 2013. Вип. 208. С. 208–212.

56. Квек М. Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє.
URL: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/12969/1/Kwiek_Ukrainian_Philosophy_University.pdf
57. Кіку В. А. Єзуїти Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. – К.: В-во «Наукова думка», 2005. 672 с.: іл.
URL: <http://www.history.org.ua/?termin=Ezuity> (останній перегляд: 03.08.2021)
58. Кларк, Б. Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. 360 с.
59. Климент Александрийский. Строматы. URL: <http://all-filosof.ru/istorija-filosofii/25/267-rannya-patristika-ii-iii-st>
60. Ковальська В. С. Фрактальний підхід до побудови сучасних освітніх систем URL : <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/5021>
61. Ковач-Петрушенко А. Американський та європейський постмодернізм: своєрідність та характерні риси. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Філософія»*. 2017. Випуск 37. С. 94–104
62. Козачинська В. В. Суб'єктивність: розмикання гетерогенних обширів (філософсько-антропологічний вимір) : монографія / В. В. Козачинська. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 334 с.
63. Король А. Вища освіта України: етапи розвитку. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Педагогічні Науки*, 2016. № 1 (52). С. 93–97.
64. Кривошеєва О. О. Система освіти як середовище відтворення соціальної нерівності (за П. Бурдьє та Ж.-К. Пассроном). *Грані*, 2016. № 7 (135). С. 81–89.

- 65.Култаєва М. Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського і Григорія Сковороди: нагадування про сенс і призначення освіти *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2017. № 2 (21). С.169–193
- 66.Култаєва М. Невеличка екскурсія по філософських ландшафтах Петера Слотердайка . *Філософська думка*. 2014. № 3. С. 20–40.
- 67.Култаєва М. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта : філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2020. 26 (1). с. 8–34.
DOI : <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-1>
68. Кунст Бояна. Производство субъективности.
URL: <https://spectate.ru/bojana-subj/>
- 69.Лена М. Дух освіти / пер. з фр. О. Панича. К. : Дух і літера, 2015. 344 с.
70. Лиотар Ж.-Ф. Постмодерн в изложении для детей. Письма 1982–1985 /пер. с фр.о, примеч. и общ. ред. А. В. М. :Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2008. 145 с.
71. Липовецки Жиль Эра пустоты. Эссе о современном индивидуализме СПб.: Владимир Даль, 2001. 336 с.
- 72.Лоукомієс А., Ніємі Р. Педагогіка початкової школи: фінський досвід. Школа підготовки вчителів Віккі, Фінляндія. К., 2019.
- 73.Макларен П. Революційна критична педагогіка у ХХІ ст. *Філософія освіти*. 2010. № 1–2 (9). С. 57–67.
- 74.Маклюэн Г. М. Понимание Медиа : Внешние расширения человека / пер.с англ. В. Г. Николаев. М., 2003.
- 75.Манфред Франк и конец послевоенной немецкой философии Беседа Владимира Малахова с Манфредом Франком. Логос. 1999. № 4. С. 4–13.
76. Марру А.-И. История воспитания в античности (Греция) «Греко-латинский кабинет» Ю. А. Шичалина Москва, 1998. с. 419
- 77.Мірошніченко В. С. Sale-культура і ресентимент. *Культура України*. 2015. Випуск 49. С. 106–115

- URL : https://ic.ac.kharkov.ua/nauk_rob/nauk_vid/rio_old_2017/ku/kultura49/12.pdf
78. Національні етоси і загальнолюдська мораль, етноетика і макроетика
URL : <http://www.etica.in.ua/natsional-ni-etosi-i-zagal-nolyuds-ka-moral-etnoetika-i-makroetika/>
79. Ньюмен Дж. Г. Ідея Університету. *Ідея Університету: Антологія* / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с: іл.
80. Огнев'юк В. О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2013. Вип. 1–2. С. 6–11.
81. Павлидис П. Личность в постмодернистском восприятии. К противоречиям современного образования.
URL: http://www.ilhs.tuc.gr/ru/Postmodernism_i_lichnost.htm
82. Патрикаракос Д. Війна у 140 знаках. Як соціальні медіа змінюють конфлікти у XXI столітті К.: Yakaboo Publishing, 2019. 352 с.
83. Пелікан Я. Ідея Університету / пер. з англ. К. : Дух і літера, 2008. 360 с.
84. Перепелица О., Шильман М. Университетские модели корпоративной коммуникации. *От коммуникативного действия к практикам деконструкции в современном образовании : монография* ; под общ. ред. Е. В. Батаевой. Харьков : Изд-во НУА, 2017. 204 с. С. 142–160.
85. Перепелица О. Н. Метаморфозы субъекта: от/после cogito до/после libido
Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Філософія. Філософські перипетії. 2017. Вип. 56. С. 9–14.
86. Пилюгина Е. В. Постмодерн и постмодернизм: проблема экспликации и демаркации понятий. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2013. № 4. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13072.htm>.
87. Подлесный Д. В. Подходы к реформированию университетского образования в период революции и гражданской войны (1917–1921 гг.)
Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна

- українська академія» / редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін. Харків : Вид-во НУА, 2017. Т. 23. 580 с.
88. Подольская Е. А., Подольская Т. В. Субъектность личности: суть и пути реализации в сфере образования. *Тенденции современного образования: содержательные акценты, ориентиры* : монография. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2019. С. 64–75.
URL : https://drive.google.com/file/d/1cecTY9URelIJynvKbNBOr2R9_dbhj_zT/view
89. Подольская Т. Социальная идентичность в мультикультуральном мире: процесс формирования в системе высшего образования. *Смыслжизненные ориентиры образования: на стыке философского и социологического анализа* : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2018. С. 213–223.
URL : <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/1969>
90. Полуектов І. Рагулі чи просвітники? Або як козаки в європейських університетах вчилися *.Історична правда*.
URL : <https://www.istpravda.com.ua/articles/2020/06/11/157651/>
91. Радченко О. Філософія постмодерну: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ : «Симфонія форте», 2011. 24 с.
92. Радіонова І. О. Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи його застосування *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2013. Вип. 40(1). С. 192–203.
93. Ратников В. П. Постмодернизм: истоки, становление, сущность. *Философия и общество*. 2002. № 4. С. 120–132
94. Рено А. Эра индивида / пер. с фр. С. Б. Рындина под ред. Е. А. Самарской. Санкт-Петербург : Владимир Даль, 2002. 474 с.
95. Ридингс Б. Університет в руїнах / пер. с англ. А. М. Кор. 2009. 248 с. : ил.

96. Рорти Р. Демократия и философия

URL : <https://magazines.gorky.media/nz/2007/6/demokratiya-i-filosofiya.html>

97. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Том 1. Эмиль, или О воспитании / под ред. Г.Н.Джибладзе; сост. А.Н.Джуринский, 1981. 656 с.

98. Савченко А. А. Постмодернізм як соціокультурне явище. *Вісник ХДАК*, 2011. Випуск 33. С. 196–202

99. Савченко Р. Занурення в історію сучасної школи: Ян Амос Коменський, 2017 URL : http://tandemion.blogspot.com/2017/05/blog-post_28.html

100. Свиридюк В. В. Теорія фракталів та її використання в педагогіці. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*. 2017. Вип. 12. С. 46–50

101. Сєряков С. Повсякденне життя єзуїтських шкіл України URL : https://shron1.chtyvo.org.ua/Sieriakov_Serhii/Povsiakdenne_zhyttia_iezuitskykh_shkil_Ukrainy.pdf

102. Седакова О. Найкращий університет. Епоха, особа, традиція. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. 248 с.

103. Слотердаjk П. Ти мусиш змінити своє життя. Філософія освіти. 2014. № 1. С. 76–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2014_1_7.

104. Слотердаjk П. Критика цинического разума / пер. с нем. А. Перцева; испр. изд-е. Екатеринбург : У-Фактория, М. : АСТ МОСКВА, 2009. 800 с.

105. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / пер. с фр. А. М. Сухотин. *Труды по языкознанию*. М., 1977. 695 с.

106. Ситніченко Л. А., Лях В. В., Йосипенко О. М., Любивий Я. В., Пазенок В. С., Райда К.Ю. Соціокультурні та теоретичні засади філософії постмодерну К., 2017. 312 с.

107. Стэндинг Г. Прекариат: новый опасный класс / пер. Н. Г. Усова М. Издатель: Литагент «Ад маргинем», 2014.

- URL : <https://www.rulit.me/books/prekariat-novyj-opasnyj-klass-read-402184-11.html>
108. Стиглер Б. Упраздненный индивид.
URL: <https://syg.ma/@lacanalia/biarnar-stighlier-uprazdniennyi-individ-nieudobstvo-kultury-v-epokhu-psikhichieskoi-i-sotsialnoi-diezindividuatsii>
 109. Сухова Н. М. Антропологічна катастрофа глобалізованого світу: освітній вимір *Вісник НАУ. Серія: Філософія. Культурологія*. 2018. № 1 (27). С. 117–121.
 110. Сушик О. Витоки європейської системи освіти: перші університети : *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2017. № 2. С. 38–44.
 111. Сюдюков Н. Интервью с Робинот ван ден Аккером. Metamodern.
URL : <http://metamodernizm.ru/robin-van-den-akker/>
 112. Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія / В.П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін. К., 2014. 256 с.
 113. Філософський енциклопедичний словник : энциклопедия / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди ; голов. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
 114. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / пер. с англ. и нем. Луганск: Биг-Пресс, 2012. 304 с.
 115. Франкл В. Воля к смыслу / пер. с англ. М. : Альпина нон- фикшн, 2018. 228 с.
 116. Франкфурт Гарри Г. К вопросу о брехне. Логико-философское исследование / пер с англ. М. Ослопа, под. ред. Г. Павловского, И. Чечель М. : Издательство «Европа», 2008. 120 с.
 117. Фрейре П. Формування критичної свідомості. К.: Юніверс, 2003. 176 с.

118. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. К. : ЮНІВЕРС, 2003. 168 с.
119. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. М.: Прогресс, 2012, 212 с.
120. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году / пер. с фр. А. Г. Погоняйло. СПб. : Наука, 2007. 677 с.
121. Фуко М. Ницше, генеалогия, история
URL : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z00000552/index.shtml>
122. Фуко М. Другие пространства. Интеллектуалы и власть: избранные политические статьи, выступления и интервью (Ч. 3). М. : Праксис, 2006. 320 с.
123. Фуко М. Наглядати й карати. Народження в'язниці пер. з фр. Петра Таращука. Київ: Комбук, 2020. 452 с.
124. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / перевод с французского, комм. и послесл. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. 448 с.
125. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. 416 с.
126. Хайдеггер М. Время и бытие / пер. с нем. М.: Республика, 1993. 447 с.
127. Харт К. Постмодернизм / пер. с англ. К. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006. 272 с.
128. Хассан И. К концепции постмодернизма из «Постмодернистского поворота», 1987. URL :<http://culturolog.ru/content/view/2765/>
129. Хенрих Д. Мышление и самобытие. Чтения о субъективности / пер. С нем. А. К. Судакова. М.: Изд-во «Весь мир», 2018. 320 с.
130. Хоркхаймер М. Затмение разума. К критике инструментального разума М.: Канон+. РООИ «Реабилитация», 2011. 224 с.

131. Чоловіче домінування. Інтерв'ю Лоїка Вакана з П'єром Бурдьє
URL : <https://commons.com.ua/uk/choloviche-dominuvannya/>
132. Чуйко Н. Аналіз методу структуралізму в контексті когнітологічних студій. *Науковий вісник Чернівецького університету. Філософія*. 2015. Вип. 754–755. С. 20-27.
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvchu_fil_2015_754-755_6
133. Шталтовна Ю. А. Постмодерн як методологічна домінанта лінгвістичних студій *Нова філологія*. 2013. № 58. С. 210-214.
URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/11837/3/Shtaltovna_tezi.pdf
134. Шуджа Хайдер Постмодернізм, якого не було: про книгу Джордана Пітерсона «12 правил життя».
URL: <https://provid.org/others/postmodernizm-yakogo-ne-bulo/?fbclid=IwAR14RGLMA5Qz2A1MoaVnp2gxJRLHDPbm4LWJwFXX366AoYQPrd13smhoON4>
135. Юм Д. О. человеческой природе / пер. с англ. С. Церетели. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 320 с.
136. Юнг Карл Густав: «Демонов привлекают массы» URL : <https://monocler.ru/karl-yung-demonov-privlekayut-massyi/>
137. Alterator S., Deed C. Teacher adaptation to open learning spaces. *Issues in Educational Research*. 2013. № 23(3). p. 315–330.
138. Arendt H. The Crisis in Education. *Between Past and Future*. 2006.. New York: Penguin Classics. p. 170–193
139. Baciua C., Bocoşa M., Baciur-Urzică C. Metamodernism – a Conceptual Foundation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015.
URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815055731>
140. Balsamo M. The Influence of the Renaissance on Current Teaching Methods. *BSU Honors Program Theses and Projects*, 2017.
URL : <https://core.ac.uk/download/pdf/84888573.pdf>

141. Barzilai S., Clark A. Chinn A review of educational responses to the «post-truth» condition: Four lenses on «post-truth» problems. *Educational Psychologist*. 2020.
URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2020.1786388>
142. Berezow A. Which Is Worse: Postmodernism Or Anti-Intellectualism?
URL : <https://www.acsh.org/news/2017/03/23/which-worse-postmodernism-or-anti-intellectualism-11040>
143. Bennett J. Modernity and its Critics
URL : <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199604456.001.0001/oxfordhb-9780199604456-e-006>
144. Bettany H. Forward thinkers: How Marx, Nietzsche and Freud shaped the lives of millions. 2016
URL : <https://www.bbc.co.uk/programmes/articles/4CVpPWQkwbDzt4w2RjNHf2S/forward-thinkers-how-marx-nietzsche-and-freud-shaped-the-lives-of-millions>
145. Best S., Kellner D. Postmodern Theory Critical Interrogations Guilford Publications, 1991. 324 c.
URL : <https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/pomo/ch1.html>
146. Boichenko M. Human Evolution: The Limits of Technocentrism. *Anthropological measurements of philosophical research*. 2021. Vol.19. P. 15–22. (Web of Science) URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000668574200002>
147. Boichenko M. Calling of education: challenges and achievements of independence. *Philosophy of Education*. 2021. Vol. 27(1). P. 24–41.
URL: <https://philosophyeducation.com/index.php/philed/article/view/653>
148. Blaschke Marie L., Hase S. Experiences in self-determined learning
URL : https://www.researchgate.net/publication/268684257_Experiences_in_self-determined_learning

149. Burbules N. C. Postmodernism and Education. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education Edited by Harvey Siegel*
URL : <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195312881.001.0001/oxfordhb-9780195312881-e-029?rskey=nlERIn&result=275>
150. Butler J. Giving an Account of Oneself. New York, Fordham University Press, 2005, P. 149.
151. Coeckelbergh, M. The Postdigital in Pandemic Times: a Comment on the Covid - 19. Crisis and its Political Epistemologies. *Postdigit Sci Educ* 2. 2020. P. 547-550. URL : <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00119-2>
152. College Hierarchies URL : <https://hac.bard.edu/amor-mundi/college-hierarchies-2021-08-20>
153. Cox N. History of Medieval Education, Middle Ages European Learning Academical Dress in New Zealand, 2000
URL : <https://www.academicapparel.com/caps/History-College-Education.html>
154. Cunningham, C., & Samson, C. Neoliberal meritocracy: How ‘widening participation’ to universities in England reinforces class divisions. *On Education. Journal for Research and Debate*. 2010. 4(10).
URL : https://doi.org/10.17899/on_ed.2021.10.8
155. Davood Taghipour Bazargani, Vahid Noroozi Larsari «Postmodernism»: Is the Contemporary State of Affairs Correctly Described as ‘Postmodern’? *Journal of Social Issues & Humanities* .2015. Volume 3, Issue 1. P. 89–96
156. Das Leben ist ein Zehnkampf. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Wolfram Eilenberger. *Philosophie. Magazin*, 2012. № 5. S.37–41
157. Deleuze G., Guattari F. Kafka. Pour une littérature mineure. Paris: Les éditions de Minuit, 1975
158. Douse M., Uys Ph. Digital Age Consciousness, ‘Online Learning’ and the Global School

- URL : https://www.researchgate.net/publication/335927963_Digital_Age_Consciousness_'Online_Learning'_and_the_Global_School
159. Enriquez L. Fractal: an educational model for the convergence of formal and non-formal education. *Open Praxi.*, 2017. Vol 9. No. 4.
URL : <https://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/699/393>
 160. Foucault M. Questions on Geography. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977. New York: Pantheon, 1980.
 161. Giroux H. A. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*. 1991. Vol. 28. P. 51-67
 162. Giroux H. A. Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization *Teacher Education Quarterly*, Winter, 2004 P. 31–47
 163. Global Learning Partners. Retrieved from
URL : <http://www.globallearningpartners.com/about/our-team/dr.-jane-vella>
 164. Gokhan K., Derya Kilicoglu The Birth of a New Paradigm: Rethinking Education and School Leadership with a Metamodern «Lens». *Studies in Philosophy and Education*. 39 (5). P. 493–514
URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-019-09690-z>
 165. Gouloff M. S. The Evolution Of School Building Organization.
URL : <https://www.elevatusarchitecture.com/blog/the-evolution-of-school-building-organization>
 166. Hall R., Sandler B. The Classroom Climate: A Chilly One for Women? *Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges*, Washington, D.C., February, 1982.
URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215628.pdf>
 167. Hayles N. Katherine How we became posthuman. Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics. The University of Chicago Press Chicago and London, 1999. 364 p.

- URL : https://monoskop.org/images/5/50/Hayles_N_Katherine_How_We_Became_Posthuman_Virtual_Bodies_in_Cybernetics_Literature_and_Informatics.pdf
168. Hase S., Kenyon C. From andragogy to heutagogy
URL : https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy
 169. Havlidis D. R. Medieval education in europe: a force of freedom and submission, 2015. Mar. 20. URL : <https://www.lostkingdom.net/medieval-education-in-europe/>
 170. Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. Education and the Love for the World: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*. 2018. № 16(24), p. 7-20. DOI: <https://doi.org/10.14516/fde.576>
 171. Kahn, R., Kellner, D. Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics and the reconstruction of education. *Policy Futures in Education*. 2007. Number 4. Volume 5.
URL : <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/pfie.2007.5.4.431>
 172. Kiraly D. Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective, *Meta*. 2012. Volume 57. Issue 1. P. 82–95.
URL : <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta0312/1012742ar/>
 173. Kostyuchkov S. K. Different human images and anthropological colissions of post-modernism epoch: biophilosophical interpretation. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2018. No. (13). P. 100-111. URL : <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i13.131967>
 174. Lazzarato M. Signs and Machines, «Introduction», 2014.
URL : <https://anarchistwithoutcontent.wordpress.com/2014/06/10/maurizio-lazzarato-signs-and-machines-introduction/>.

175. Lorenz Karl M. Introduction to the content and context of the Ratio studiorum: Notes, quotes and commentaries on the Jesuit educational ideal. *Unpublished manuscript*, 2019.
URL: https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?date=1568827820&article=1021&context=mission_seminar&preview_mode=
176. Masschelein J., Simons M. In defence of the school a public issue. Education, Culture & Society Publishers, Leuven, 2013. 150 p.
177. McKenzie A. P. Toward an Anthropological Understanding of Space and Place. *Contributions to Hermeneutics*. 2017. March
URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-52214-2_28
178. McLaren P. Critical Pedagogy and Predatory Culture: oppositional politics in a postmodern era. London, N.Y.: Routledge, 1995. 294 p.
179. McLaren, P., Hammer, R. Critical pedagogy and the postmodern challenge: Towards a critical postmodernist pedagogy of liberation. *Educational Foundations*, 1989. No. 3(3). P. 29–62.
180. McNeely Ian F. The Renaissance Academies between. *Science and the Humanities Configurations*. 2009. Volume 17. Number 3. P. 227–258
181. Murris K. Walter K. Troubling troubled school time: posthuman multiple temporalities, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 2020. DOI:10.1080/09518398.2020.1771461
URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2020.1771461>
182. Nick J Fox Post-structuralism and Postmodernism
URL : <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118410868.wbehibs109>
183. Petit P. Technique, attention, entropie: 3 concepts chers à Bernard Stiegler, mort ce jeudi. France Culture. 2020.
URL: <https://www.franceculture.fr/philosophie/technique-attentionentropie-3-concepts-chers-a-bernard-stiegler-mort-ce-jeudi>.

184. Petrushov V. M., Shapoval V. M. The Problem Of Searching The Meaning Of Human Existence: Contemporary Context Anthropological Measurements of Philosophical Research, 2020. No. 17. P. 55–64/
185. Podolska T.V., Skryl O.I. Voices-positions in discourses: how is identity possible? *Антропологічні виміри філософських досліджень*. Dnipro, 2017. Vol. 11. P. 23-33. (Web of Science) DOI:10.15802/ampr.v0i11.105474 URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000407614200003>
186. Posthuma D. The Evolution of the Classroom. URL: <https://www.elbeducation.com/blog/the-evolution-of-the-classroom>
187. Rorty R. Education as socialization and as individualization. *Philosophy and social hope*. New York: Penguin Books. 1999. P. 114–126. URL: <http://bookmarker.dellsystem.me/section/1280>
188. Rymarczuk, R., Derksen M. Different spaces: Exploring Facebook as heterotopia. *First Monday*, 2014. URL: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/5006/4091>.
189. Russell B. Education as a Political Institution. URL : <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/1916/06/education-as-a-political-institution/305258>.
190. Schwab K. The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/>
191. Shapoval V. M., Tolstov I. V. Quo Vadis : Anthropological Dimension of the Modern Civilization Crisis. Anthropological measurements of philosophical research. 2021. Vol. 19. P. 23–31. (Web of Science). URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000668574200003>

192. Snir I. Philophobia: From post-critical to neo-critical pedagogy through art critique (and a pinch of hate). *On Education. Journal for Research and Debate*, 2020. № 3(9). URL : https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.10
193. Turner L. Metamodernist. *Manifesto*.
URL:<http://www.metamodernism.org/>
194. Voznyak V. S., Lipin N. V. Education Like Breach Between Past And Future Anthropological. *Measurements of Philosophical Research*, 2020. No. 17. P. 98–109. DOI: <https://doi.org/10.15802/ampr.v0i17.206722>
195. Watson S. Arendt's crisis in education
URL : <https://stevenwatson.co.uk/2017/02/arendt-on-education/> 2017
196. Wheeler S. Learning Theories: Double-Loop Learning
URL : <https://www.teachthought.com/learning/learning-theories-double-loop-learning/>
197. Wood A. A Useful Definition of Architecture. *Architecture and Education*. 2018. November 27.
URL:<https://architectureandeducation.org/2018/11/27/a-useful-definition-of-architecture/>
198. Wortmann, K. Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, 2020. No. 3(9).
URL : https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1

ДОДАТОК

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації у періодичних наукових виданнях держав, які входять до Організації економічного співробітництва та розвитку та Європейського Союзу (Чеська Республіка):

1. Камардаш Н. В. Антропологія П. Слотердайка : педагогічний контекст. *Evropský filozofický a historický diskurz. Praha: Berostav Družstvo. 2019. Vol. 5, Iss. 4. P. 139–143.*
URL : https://ephd.cz/wp-content/uploads/2019/ephd_2019_5_4/24.pdf

Публікації у виданнях, включених до переліку фахових видань України з присвоєнням категорії «Б»:

2. Камардаш Н. В. Діалектична взаємодія освіти й суб'єктивності як предмет філософського аналізу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії».* 2017. Вип. 57. С. 98–103. DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2017-57-15>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/10971>
3. Камардаш Н. Освіта в патернах дигітальної культури: індивідуальність детермінованого суб'єкту. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії».* 2020. Вип. 63. С. 235–241. DOI : <https://doi.org/10.26565/2226-0994-2020-63-25-2>
URL : <https://periodicals.karazin.ua/philosophy/article/view/17737>

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

4. Камардаш Н. В. Суб'єктивність в освітніх практиках постмодерну: аналіз в контексті проблеми духовності. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : Матеріали 7-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 19–20 квітня 2018. Дніпро : ДНУЗТ, 2018 С. 42–44.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_18/paper/view/13123
5. Камардаш Н.В. Проблема суб'єктивності в полі філософського аналізу освітніх трансформацій. *Історія філософії та історії філософії* : тези тринадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління», Київ, 1-2 листопада 2018. / упоряд. О. Сирбу. К. : «Університетське видавництво Пульсари», 2019. 104 с. С. 38–40.
URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/16591>
6. Камардаш Н. В. Суб'єктивність в гендерних атрибутах освіти. *Антропологічні виміри філософських досліджень* : матеріали 8-ої міжнародної наукової конференції, Дніпро, 18–19 квітня 2019 р. Дніпро : ДНУЗТ, 2019. С. 70–72.
URL : http://conf-ampr.diit.edu.ua/AMPR_19/paper/view/17316/9738
7. Камардаш Н., Істомін І. Свобода бути собою або «чоловіки не плачуть» : до проблеми культури гендерного виховання. *Гендерна політика очима української молоді: матеріали підсумкової конференції XIII Регіонального наукового конкурсу молодих вчених*, Харків, 24 квітня 2019 р. / за заг. ред.: Н. В. Бібік, Г. Г. Фесенко. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2019. С. 57 – 67. (*Особистий внесок здобувача: виконано аналіз даних джерельної бази, проведення емпіричного дослідження та інтерпретації його результатів*). URL : <https://eprints.kname.edu.ua/53838/>
8. Камардаш Н. В. Міжкультурна комунікація та архітектурний простір освіти: антропологічний аспект : *матеріали Норвезько-Української конференції, присвяченої діяльності Ф. Нансена в Україні у 1921–1922 роках*, Харків, 10–11 жовтня 2019 р. Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2019.

URL : <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/15029>

9. Камардаш Н. В. Метод фальсифікації і досократики або навіщо розвивати критичне мислення. *Античність та університетська філософія. До 180-річчя з дня народження Ф. О. Зеленогорського та 160-річчя з дня народження П. Е. Лейкфельда* : матеріали міжнародної наукової конференції, Харків, 27–28 листопада 2019 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2019. С. 69–72.

URL : http://philosophy.karazin.ua/ua/kafedra/staff_tpf/visnyk/conf_antychnist_ta_universytetska_filosofia.pdf

10. Камардаш Н. В. М. Фуко і дослідження простору: від маргінесів до магістралі. *Магістралі та маргінеси* : тези чотирнадцятої міжнародної наукової конференції «Філософія. Нове покоління» (Київ, НаУКМА, 29–30 травня 2020 року). К. :, 2020. С. 27–29.

URL : <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/19946>

11. Камардаш Н. В. Філософська рефлексія освітніх тенденцій метамодерну. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*. Вип. 36. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2020. 156 с. С. 40–42.

URL : http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32770/Hum.%20Korpus_v.36.pdf;jsessionid=0A547D90917074058A1C7E95817BF239?sequence=1

12. Камардаш Н. В. Освітні практики постлюдства: гетеротопічний аналіз. *Міждисциплінарний дискурс у дослідженні феномену соціального* : зб. матеріалів III міжнародної наук.-практ. інтернет-конф. / упорядник : Артеменко С. Б. Київ, 30 березня 2020 р. Київ : КНЕУ, 2021. 258 с. С. 51–53.

URL : <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/35987?show=full>

13. Камардаш Н. В. Суб'єктивність: до проблеми соціальної детермінації гендеру. *Гендер. Екологія. Здоров'я* : матеріали VII Міжнародної

науково-практичної конференції (Харків, 22–23 квітня 2021 р.) / ред. кол. : В. А. Капустник, В. М. Лісовий, В. В. М'ясоєдов та ін. Харків : ХНМУ, 2021. 232 с. С. 83–84.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації:

14. Камардаш Н. В. Виховний потенціал діалогічного навчання. *International journal of education and science*. 2018. Vol. 1, No. 3–4. С. 25.
DOI : 10.26697/ijes.2018.3-4.15
URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/intjeds_2018_1_3-4_18.