

5. *Поттер К.* Логика и рост научного знания. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
6. *Поттер В.Р.* Биоэтика – мост в будущее. – К.: Изд. Вадим Карпенко, 2002. – 216 с.

Васильева И. В., Кириенко С. В. Биоэтика в контексте тенденции интеграции знаний.

Статья посвящена анализу основных факторов, влияющих на появление биоэтики, связанных с общин процессом развития науки и философии, сменой парадигм знания в XX веке.

Ключевые слова: философия, наука, биоэтика, специализация, интеграция, междисциплинарный, парадигма, постнеклассическая наука.

Vasylieva I. V., Kirienko S. V. Bioethics in the context of trends of knowledge integration.

The article analyses the main factors that contribute the emergence of bioethics, factors related to the general process of development of science and philosophy, changing paradigms of knowledge in the twentieth century.

Keywords: philosophy, science, bioethics, specialization, integration, interdisciplinary, paradigm, postnonclassical science.

Кравченко А. А.

СВОБОДА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТІ

У статті досліджена проблема формування і розвитку особистості учня в освітньому процесі. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості, а відповідальність є атрибутом діяльності вчителя як співпричетності до особистості учня.

Ключові слова: свобода, відповідальність, саморозвиток, об'єкт, суб'єкт, турбота, творчість, освіта.

Загострення «ціннісного релятивізму», який панує в наш час, обумовлює потребу у *догматичному авторитеті*, який дозволяв би подолати сумніви та вагання. Освіта в цьому контексті постає перед необхідністю або утворювати чітку ціннісну ієрархію, що у наш час тотального плюралізму та байдужості є неможливим, або створювати умови для формування в учнів здібності *критично* та *творчо* конституювати критерії вибору, спираючись не на наявні ідеологеми та міфи, а на «живий досвід» загальнолюдської культури. Звичайно,

що ті чи інші авторитети постійно виникають впродовж людського життя. Проте проблема полягає не у тому, щоб знищити всі авторитети. Наслідком такого нищення будь-якого авторитету була б не *свобода*, а *сваволя*, яка в кінцевому рахунку розчиняє людину в стихії несвідомого, тобто призводить до нової несвободи. У педагогічній діяльності важливим є критичне прийняття дійсних культурних авторитетів. Авторитет не повинен бути *відчуженою* силою, яка ззовні детермінує людське життя. Авторитет в горизонті культури розпредметнюється як втілення людських сутнісних сил, та постає ще однією «можливістю» самореалізації особистості.

Достатньо широке коло питань, пов'язаних з розробкою проблеми самореалізації особистості, знайшли відображення в працях відомих вітчизняних та зарубіжних вчених: В. П. Андрущенко, В. П. Беха, В. Г. Кременя, В. Г. Табачковського, В. В. Ляха, І. В. Бичка, П. С. Гуревича, Г. М. Тавризана та ін. Зокрема, вони розглядали різні підходи філософії екзистенціалізму до ситуації існування людини у світі.

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених різноманітним аспектам екзистенціального буття людини та її свободи, залишаються питання, пов'язані з вирішенням проблеми свободи в навчальному процесі, що наближає освіту до сучасних запитів.

Мета статті полягає у розгляді проблеми свободи та відповідальності в освітній діяльності, яка повинна створювати можливості для розвитку людини як саморозвитку, що є творчим процесом конститування власної автентичності.

Розвиток людини співпричетний збільшенню свободи та відповідальності. Це справедливо не тільки для окремого індивіда, але й для розвитку усього людства. Історичний поступ може бути представлений як збільшення *можливостей свободи*. Проте ця можливість може залишатись і не реалізованою. Відокремлення людини від природи, сім'ї чи наявного соціуму супроводжується процесом *індивідуалізації* та розвитком особистості. На початку свого розвитку дитина ще не здатна самостійно діяти, і тому вона цілком залежна від інших людей. Тільки з розвитком власної волі з'являється можливість діяти та вирішувати самостійно, саме в цей період зростає необхідність у *навчанні*.

Слід відзначити, що фундаментальним моментом взаємовідносин між вчителем та учнем є *свобода* дитини. Але тут ще не досягається вищий ступінь свободи, внаслідок того, що у повчанні передбачається *перевага* вчителя, який *керує* дитиною. У цьому випадку вчитель бере на себе турботу та відповідальність за учня. Дитина сприймається тим,

хто тільки повинен стати «дорослим», тобто рівним вчителю. Коли людина сприймається як особистість, то до неї можна тільки *звертатися*. Свобода передбачає необхідність звернення до людської самості. Тільки у відповідь на цей *заклик-звернення* особистість вступає у *співприсутність* та *співтворчість* з іншим, тоді можна говорити про розвиток, який завжди є *саморозвитком*. У *заклику* немає місця вищості. В просторі заклику-звернення люди перебувають в умовах повного рівноправ'я та відкритості один одному.

Значимо, що *турбота* про «Іншого» є необхідною підставою освітньої діяльності. Вчитель у своїй турботі про учня бере *відповідальність* за нього. Необхідно пам'ятати, що ця відповідальність є невід'ємною від відповідальності вчителя перед самим собою. Адже якщо педагогічний процес є творчим, то у ньому відбувається конституювання як учня, так і вчителя. «Трансцендування» притаманне людському способу існування взагалі. Навчання і виховання для того, щоб не бути виключно вербальним процесом, включають у себе не тільки інформування (в такому випадку повчання редукується до *вербалізму*), але і *особистісний приклад*, який повинен розумітися як *співбуття*. Проте турбота, як підкреслював М. Гайдегер, може виступати у «різних модусах» [5, 146].

Необхідно пам'ятати, що авторитет вчителя може трансформуватися у *авторитарність*. Тут наявна така турбота, яка бере всю відповідальність на себе і цим позбавляє відповідальності іншого. Особистість вчителя підміняє собою особистість учня та заступає його «місце». Учні залишається виконувати накази та «приводити» себе у відповідність до вимог вчителя. Таким чином знімається трагічність свободи та разом з тим зникає свобода як необхідна умова становлення особистості. Той, хто позбавлений відповідальності, сприймає своє «місце» в готовому вигляді. Це *соціальне, етичне, світоглядне* «місце» виявляється наперед визначеним турботою вчителя. Навіть якщо учень не відчуває утиску та сприймає цю турботу добровільно, він підпадає під *владу* вчителя. Парадоксальність та небезпечність цієї ситуації полягає у тому, що чим сильніше учень спочатку був захоплений *проблематичністю* світу та власного буття, чим сильніше у ньому було пробуджене бажання пошуку та дослідження, тим швидше він здатний відмовитися від власної самості та свободи. Виникає описаний Е. Фроммом феномен «*втечі від свободи*». Спроба повернути *комфортний спокій* та *непроблемність* раннього дитинства штовхають людину під владу першого ліпшого авторитету. Е. Фромм писав: «Спроби такого

повернення неминуче отримують характер підпорядкування, при якому, втім, ніколи не зникають суперечності між владою та дитиною, яка підкорюється цій владі. Свідомо дитина може вважати себе задоволеною, але підсвідомо вона відчуває, що розплачується за відчуття безпеки повноцінністю та силою своєї особистості. У кінцевому випадку підкорення призводить до зворотного результату: невпевненість дитини збільшується, і одночасно у ній розвивається ворожість та неспокій, які тим більше є небезпечними, що спрямовані проти людей, від яких вона продовжує бути залежною (або стала залежною)» [4, 33].

Система навчання та виховання, яка позбавляє учнів ініціативи та свободи, «виготовляючи» справного виконавця, ігнорує екзистенційні засади індивідуального буття. Вчитель взаємодіє з дитиною так, ніби «душу» можна формувати так само, як і будь-який інший речовий субстрат. Тим більше, що розвиток відбувається не лінійно та послідовно, а переривчасто, стрибкоподібно. Екзистенційний розвиток людської самості взагалі не може бути спричинений ззовні. Каузальна логіка, яка працює у світі механіки, не спрацьовує у світі культури. Адже, як було зазначено вище, розвиток людини завжди є *саморозвитком*, саме тому він з необхідністю включає в себе свободу та творчість. Цілеспрямований, планомірний та організований вплив на дитину, який позбавляє її відповідальної ініціативи, свідомо чи несвідомо уподібнює її речі.

Момент «розуміючого» відкриття світу, «зустрічі» з невідомим не може бути наперед спланованим та прогнозованим. Розсудкова організація та планування педагогічної діяльності повинні бути спрямовані на конституювання *умов* навчання та виховання, на організацію освітнього простору. Проте не можна допускати, щоб вони розповсюджувались і на відносини вчителя з учнями. В межах уречевленої активності відносини будуються за типом «Я-Воно». Натомість насправді людські відносини, які виникають на основі співтворчості, є відносинами «Я-Ти». Учень завжди повинен бути «*Ти*» та ніколи «*Воно*». Вплив на дитину як на безлику річ з метою отримання «педагогічного» результату неминуче вироджується до «символічного насильства» (П. Бурдьє). Необхідне терпіння та мудрість, щоб рухатись не попереду учня, а разом з ним. Необхідна співпричетність особистості учителя особистості учня.

Слід відзначити, що «масове навчання» в межах «класно-урочної» системи не дає можливості вчителю *індивідуально* працювати з учнями. Тому ігнорується відмінність між учнями у якості та глибині розуміння запропонованого їм культурного матеріалу. Нерівномірність

та стрибкоподібність розвитку людської особистості ставить під питання можливості та межі педагогічного планування.

Авторитарному типу «турботи за іншого» протистоїть можливість такої турботи, яка не стільки заступає місце «Іншого», скільки є «*заступництвом*» (М. Гайдеггер) за нього у його *екзистенційному способі бути*. Подібна турбота полягає не у тому, щоб зняти з іншого турботу про себе, а, навпаки, повернути її йому. «Ця турботливість, яка сутнісно стосується власної турботи – тобто екзистенції іншого, а не чого, яке його стурбувало, допомагає іншому стати у своїй турботі пильним та *для неї вільним*» [5, 146]. Саме в просторі такої турботи учень сприймається як рівноправна особистість, а освітній процес як *співтворчість*, як «трансцендування» до нових можливостей самореалізації особистості.

Особистість, як відомо, не є *об'єктом*, вона – те у кожній людині, що не може бути остаточно об'єктивоване. Задовольняючи потреби відчуженої техногенної цивілізації, вчитель все більше віддаляється та протистоїть «особистісному універсаму» дитини. У межах так організованого освітнього простору все впорядковане, ніщо не створюється наново і не спонукає до пошуку та дослідження, як це має місце там, де є *свобода і відповідальність*. Таким чином, освіта перетворюється на величезний та ефективно організований «розплідник», «фабрику зірок». Отже, як писав з цього приводу Е. Мунье, не можна, людину ставити в один ряд з камінням, деревами, тваринами, розуміючи її як дерево, здатне переміщатися в просторі, або як підступного хижака. Особистість – це не об'єкт, нехай навіть найдосконаліший, який, як і будь-якій інший, ми пізнавали б ззовні. Особистість – єдина реальність, яку ми пізнаємо і водночас створюємо зсередини. Будучи всюди, вона ніде не дана заздалегідь [3, 309].

Багатий досвід особистості знаходить постійний вираз у *творчості ситуацій, норм та цінностей*. Внутрішні ресурси особистості не визначені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що обумовлює, не поневолює. Ці міркування є важливими для визначення призначення вчителя, адже часто можна спостерігати, як пошуки та вагання об'єктивуються у впорядковані схеми та звички педагогічної діяльності, а первинність міжособистісного спілкування, зустрічі, захопленість поступається місцем формальним вимогам учбового процесу. При цьому абстрактна, однобічна розсудкова раціональність починає домінувати над цілісністю *мудрості*, культивування механічної суми корисних «компетенцій» над багатогранністю *особистості*. Все це супроводжується «розщепленням» цілісності людської особистості та завершується її

об'єктивацією. Необхідно пам'ятати, що *особистість* є жива активність самотворчості, комунікації та єднання з іншими особистостями, яка реалізується і пізнається у дії. «Людиноцентризм» як світоглядна домінанта освітньої діяльності перетворюється на реальний принцип її розгортання за умови, що вчителю буде відомий «*досвід персоналізації*» (Е. Муньє). Якщо врахувати перелічені вище екзистенційні умови діяльності вчителя (*розум, трансцендування, зустріч, свобода, творчість, співпричетність іншому* тощо), то цілком зрозуміло, що людину неможливо примусити плекати «*людину в собі*». Тому, наголосимо ще раз, *розвиток людини є саморозвитком*.

Викладач діє у просторі співіснування вільних і творчих особистостей, тому він повинен позбавитися «раціоналістичного утопізму» (Х. Ортега-і-Гассет), тобто уявлень про можливість до кінця пізнати та спланувати особистість. Він повинен привчити себе діяти у ситуації невизначеності та непередбачуваності, що захищає від жорсткої систематизації та змушує *співтворити* кожен свою зустріч з учнем. Ірраціональність особистості привносить невикорінний мотив *таїни, чуда, благоговіння* у педагогічну діяльність.

У межах *абстрактно-раціоналістичної* позиції вчитель переконаний, що, одержавши раціональне знання про предмет, він тим самим досягнув знання його сутності. У контексті відносини «вчитель-учень» подібні раціоналістичні уявлення претендують остаточно розгадати таїну особистості. Проте, згідно з точкою зору В. В. Ільїна, раціональне знання не дає і в принципі не здатне дати знання сутності предмета в цілому, воно «ковзає» на поверхні і служить виключно для цілей орієнтації людини в оточуючому середовищі. Так, компас у руках мандрівника необхідна річ, але мандрівник йде невідомою місцевістю в певну сторону, а не марно тиняється у вихідний день по алеях парку. Але невже компас може надати нам опис і характеристику місцевості? Так і абстрактне рефлексивне знання – провідник у світі, знайомому йому виключно в самих приблизних рисах. Таким чином, раціональне знання можливе лише відносно світу явищ, річ сама по собі для нього недосяжна [2, 24]. Звідси стає зрозуміло, що тип мислення, діяльності, знання та відносин є взаємообумовленими моментами цілісного педагогічного процесу. Його цілісність співпричетна мірі іманентної залученості суб'єктів цього процесу (вчителя та учня). Редукція освіти до однієї функції відтворення наявного стану соціальної системи призводить до розщеплення існування учня на «*навчання*» та «*життя*», а діяльності вчителя – на «*роботу*» та «*життя*».

Мова йде про те, що «омертвілість навчання» є наслідком відсутності можливостей самореалізації особистості у цьому просторі. Необхідно пам'ятати, що йдеться як про особистість вчителя, так і про особистість учня, які виявляються однаково відчуженими від освітнього процесу. У такому випадку не може бути ніякої співпричетності або співучасті у долі один одного. Так само відчуженим, тобто байдужим та відстороненим, постає і знання. Воно перестає бути «репрезентацією буття», адже у ньому немає точок дотику з реальним світом.

Ситуація, подібна описаній вище, характерна для «інструментального знання» взагалі. У межах «навчання», що протистоїть життю, знання є ситуативним, тобто таким, що втратило свій історичний контекст. Ця «історичність» детермінує усі виміри діяльності вчителя та учня. *Час* – ще одна фундаментальна засада людського існування та педагогічної діяльності зокрема. Людина є історична істота, вона єдина здатна усвідомлювати свою *смертність* (конечність). Окреслюючи межі свого існування, вона «ек-зистує» за ці межі. Звідси відкривається можливість виміряти, оцінити індивідуальне життя мірою, яка перевищує його, здійснити «*блаженний стрибок у вічність*» (С. К'єркегор), розгортати власне існування *sub specie aeternitatis* («під знаком вічності»). Яким чином освіта може ввести людину в історію, зробити її дійсно *історичною істотою*, а значить і людиною як «*родовою істотою*? Шлях в історію не може бути формалізований, якщо розуміти історію як розвиток людської сутності. При такому підході засвоєння історії є нічим іншим як *самопізнанням*. Варто зауважити, що одночасно це і *творчий процес конститування власної автентичності*.

Зазначимо, що духовний пошук особистості відбувається не на пустому місці, він включений в загальний потік історії, в конкретно-історичну спадщину. Історія не є «мумією культури» (О. Шпенглер), однією з форм її життя є освітній простір. Неможливо засвоїти будь-який зміст історії, одночасно не творячи його «зсередини» знову [1]. Таким чином, поняття «творчості» відіграє провідну роль в екзистенційно-гуманістичному розумінні історії. Освіта повинна повернути *людинувимірність* історичній обумовленості, тоді вона знову розширюється до свободи непередбачених можливостей сутнісної самореалізації людини. Натомість дегуманізація історичного змісту в освіті перетворює її на простір відтворення жорсткої репресивної системи панівних над конкретним індивідом норм та способів поведінки.

Отже, загалом діяльність вчителя повинна бути спрямована на формування умов екзистенційної самоідентифікації людини. Учень у такому випадку не «об'єкт виховання та навчання», а цілісна, відкрита різноманітним можливостям особистість. Освітній простір ця особистість може переживати як неминучий, але *відчужений час*, а може як *час самореалізації*. У першому випадку учень (так само як і вчитель) тільки *існує* у цьому часі, в іншому він *присутній* (буквально перебуває *при суті*). Становлення людської самості не тотожно формуванню індивідуального змісту. У такому випадку цей процес цілком вичерпується межами психології. Історичний час дозволяє людині долати психічні, біологічні та навіть соціальні детермінанти свого існування через те, що є свідомою трансформацією дійсності. Саме завдяки цьому він дозволяє особистості бути, тобто творчо реалізуватися в контексті загальнолюдських гуманістичних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. Философия свободного духа / Н. Бердяев. – М.: Республика, 1994.–480 с.
2. Ільїн В.В. Апологія іраціонального. Філософія для тебе / В. В. Ільїн. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2005. – 232 с.
3. Мунье Э. Краткое введение. К вопросу о личностном универсуме /Э. Мунье // Путь в философию. Антология. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – С. 307-316.
4. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер. с англ. А. Лактионова. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2009. – 284 с.
5. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер. с нем. В. В. Бибихина. – Харьков: Фолио, 2003. – 503 с.

Кравченко А. А. Свобода и ответственность как условие саморазвития личности в образовании.

В статье исследуется проблема формирования и развития личности ученика в образовательном процессе. Свобода обуславливает необходимость обращения к человеческой самости, а ответственность является атрибутом деятельности учителя как сопричастность к личности ученика.

Ключевые слова: свобода, ответственность, саморазвитие, объект, субъект, забота, творчество, образование.

Kravchenko A. A. Freedom and responsibility as a condition of self-development in education.

The paper investigates the problem of formation and development of the student's individual in the educational process. Freedom stipulates the appeal

to human self, and responsibility is an attribute of the teacher's activity as the involvement to student's individual.

Keywords: freedom, responsibility, self-development, object, subject, concern, creativity, education.

Шерстюк Н. В.

ДИСКУРС: ВІД СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ ДО СОЦІАЛЬНО-КОНСТРУКЦІОНІСТСЬКИХ ТЕОРІЙ ДИСКУРС-АНАЛІЗУ

У статті розглянуто становлення поняття «дискурс». Проаналізовано класифікації теорій дискурсу у праці Маріанне В. Йоргенсен і Луїзи Дж. Філіпс «Дискурс-аналіз. Теорія і метод».

Ключові слова: дискурс, дискурс-аналіз, дискурсивна психологія, критичний дискурс-аналіз, соціальний конструкціонізм.

На сучасному етапі розвитку гуманітарного знання сфера вживання поняття «дискурс» є дуже широкою, що вказує на його полідисциплінарність. Дискурс став одним із головних понять ряду наук (філософія, логіка, соціологія, семіотика, теорія комунікації, лінгвістика тощо), проте залишається чітко не визначеним. Зараз не існує дефініції, яка б відобразила всю багатогранність цього поняття і задовольнила термінологічні запити гуманітарних наук.

У зв'язку з цим виник цілий комплекс міждисциплінарних теорій у гуманітарних і соціальних науках під загальною назвою «дискурс-аналіз», метою якого є критичне дослідження дискурсу. Дискурс-аналіз – цілісний комплекс, що містить:

1) філософські (онтологічні й епістемологічні) передумови, які стосуються ролі мови у соціальних структурах світу;

2) теоретичні моделі дослідження певної проблеми;

3) методологію того, як вибрати підхід до дослідження проблеми;

4) специфічні прийоми аналізу цієї проблеми [2, 21].

Сьогодні теорія дискурсу є галуззю наукового знання, яка розвивається дуже активно, породжуючи велику кількість публікацій, наукових конференцій, університетських курсів, дисертацій, присвячених різним сферам застосування теорій дискурсу та дискурс-аналізу. На сьогоднішній день у академічному середовищі сформувалися наукові школи й напрями, які пропонують власні