



ЖИТТЄЗНАВСТВО В ОСВІТІ: ФІЛОСОФСЬКІ І КУРИКУЛЯРНІ ОПЦІЇ

С. Ф. Кленко

Досліджується потенціал терміна «життєзнавство» в сучасній науці і в освіті, зокрема, український дискурс життєзнавства, що афористично може бути репрезентований імперативом Петера Слотердайка «Тобі потрібно змінити своє життя!». Розглянуто курикулярні опції життєзнавства: життєзнавство як інтегральна наукова дисципліна, глибоко диференційована система знань, інші його «форми» (краєзнавство, товарознавство, «новий навчальний предмет», розвиток життєвих навичок, «нова філософія освіти»). Доводиться, що наявні курикулярні інтерпретації життєзнавства є не повними без його філософських опцій, які визначаються відповідями на питання «що є життя?» у біофілософії та філософії життя. Охоплене коло питань дає підстави оцінити процес проголошення життєзнавства новою філософією освіти української школи як експлікацію проблем невідповідності сучасного змісту освіти викликам сучасного суспільства і потребам особистості. Найбільш актуальними курикулярними опціями в цьому руслі пропонується вважати біопедагогічний і біополітичний ракурси конструювання змісту освіти.

Ключові слова: життєзнавство, життя, біофілософія, біопедагогіка, біополітика, філософія життя, зміст освіти.

Кленко С. Ф. Жизневедение в образовании: философские и курикулярные опции

Исследуется потенциал термина «жизневедение» («жизнезнание») в современной науке и в образовании, в частности, украинский дискурс жизневедения, который афористически может быть репрезентирован императивом Петера Слотердайка «Тебе нужно изменить свою жизнь!». Рассмотрены курикулярные опции жизневедения: жизневедение как интегральная научная дисциплина, глубоко дифференцированная система знаний, другие его «формы» (краеведение, товароведение, «новый учебный предмет», развитие жизненных навыков, «новая философия образования»). Доказывается, что существующие курикулярные интерпретации жизневедения являются неполными без его философских опций, которые определяются ответами на вопрос «что есть жизнь?» в биофилософии и философии жизни. Охваченный круг вопросов предоставляет основания оценить процесс провозглашения жизневедения новой философией образования украинской школы как экспликацию проблем несоответствия современного содержания образования вызовам современного общества и потребностям личности. Наиболее актуальными курикулярными опциями в этом русле предлагается считать биопедагогический и биополитический ракурсы конструирования содержания образования.

Ключевые слова: жизневедение (жизнезнание), жизнь, биофилософия, биопедагогика, геополитика, философия жизни, содержание образования.

Klenko S. Science of Life (zhyttyeznavstvo) in Education: Philosophical and Curricular Options

This paper deals with the search for the potential of the term “science of life” (“zhyttyeznavstvo”, ukr) in the modern science and education, particularly, in the Ukrainian discourse on the science of life which may be aphoristically represented by Peter Sloterdijk’s imperative “You must change your life!” The curricular options of the science of life are also discussed in this paper: science of life as an integral discipline, deeply differentiated knowledge system, other “forms” of the science of life (regional studies, merchandising, “a new school subject”, the development of life skills, “a new philosophy of education”). It is proved that the existing curricular interpretations of the science of life are incomplete without its philosophical options, determined by the answers to the question “What is life?” in the biophilosophy and philosophy of life. Covered range of issues provides the base to evaluate the process of declaration of the “science of life” as a new philosophy of education for the Ukrainian school as explication of mismatching between the modern content of education, challenges of the modern society, and the individual’s needs. Bio-pedagogical perspectives and biopolitical design of educational content are proposed to consider as the most urgent curricular options in this direction.

Keywords: “Science of life”, life, biophilosophy, biopedagogy, biopolitics, philosophy of life, the content of education.

Вступ

Чи може бути щось фундаментальніше, ніж наука життєзнавства, якщо висновки робити за її назвою? Адже зміст терміна «життєзнавство» не вказує на жодні обмеження щодо об'єкта такої галузі знання – життя. Якщо ж мова йде про знання щодо життя, то це є знанням про все життя у його синхронії і діахронії, про моє життя і життя моєї родини, мого народу й усього людства; це про життя мурах і рослин, риб і птахів... Це про життя всього названого – тобто всього живого – не лише зараз, а і за минулі тисячі, мільйони і мільярди років, та і про його майбутнє. Це і про повсякденне знання, і про теоретичне, це і про межі і загадку життя, про історію її розв'язування, про його поняття та про його відчуття...

Але чи існує життєзнавство як наука чи це лише риторична фігура? Життєзнавство, на перший погляд, ніби є компонентом системи «-знавств» української науки, яку становлять природознавство, суспільствознавство, правознавство, літературознавство, бібліотекознавство, документознавство, термінознавство, товарознавство, українознавство, вітчизнознавство, релігієзнавство тощо. Проте цей термін – «життєзнавство» – не знаходимо в тлумачних словниках української мови й енциклопедіях, а Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського на запит «Життєзнавство» знаходить лише одну книгу – «Основи життєзнавства у сучасній школі» (2009) [1]. У цій книзі повідомляється, що в українській освіті набувають розвитку ідеї, згідно з якими «життєзнавство – це знання школярів про життя через види діяльності: соціально-комунікативну; практично-побутову; дозвілєво-ігрову; фізично-оздоровчу; навчально-пізнавальну; художньо-естетичну; декоративно-прикладну; еколого-натуралістичну»; «життєзнавство, збагачене ідеями стійкого розвитку, реалізації людського потенціалу, послужить благородній меті – плеканню людини як творця і проектувальника свого життя» [2].

З огляду на цю благородну мету – «плекання людини як творця і проектувальника свого життя» – у цій статті досліджуємо життєзнавство не як «знання школярів про життя» (що саме по собі може бути цікавим завданням соціологічного дослідження – дізнатися, що ж школярі насправді знають про життя), а як сукупність знань цього світу, яку педагоги, котрі сповідують ідею розбудови школи на засадах життєзнавства, хотіли б передати школярам. А оскільки, як буде показано нижче, життєзнавство є

передусім ідея, але ніяк не впорядкована певним чином галузь знань, яка не внесена у класифікатор галузей знань і спеціальностей, то робимо спробу побачити та встановити максимальну перспективу щодо цього українського терміна, визначити, що можемо під ним розуміти, бо прямолінійна українофільська вимога – «українській освіті – українські назви: геометрія – вимірювання, географія – земле-опис, біологія – життєзнавство, алгебра – обчислення» – на нашу думку, навряд чи є доцільною, і ми не можемо на її основі ототожнити поняття біології і життєзнавства.

Мету життєзнавства – поки що гіпотетичної галузі знання – мабуть, можемо експлікувати як досягнення здобувачем чи освоювачем цієї галузі такого стану, про який можна сказати так: «Він знає життя», або досягнення такого стану – «життя його навчило».

Визначати мету як розгляд завдання, місії, мети цієї галузі знання, дисципліни, її принципів і складових ще зарано.

Спочатку про-аналізуємо вже наявні тлумачення поняття «життєзнавство» та спроби його запровадження в освіту й встановимо, що є або чим може бути життєзнавство (тобто установе філософські опції), а після цього намагатимемося з'ясувати, чи можливе і яким чином життєзнавство в сучасній школі (курукулярні опції).

1. Курикулярні опції життєзнавства

Життєзнавство – інтегральна наукова дисципліна, глибоко диференційована система знань

Одну із перших і найбільш відомих спроб окреслити зміст життєзнавства зустрічаємо у В. С. Крисаченка, котрий трактує життєзнавство як інтегральну наукову дисципліну, у яку переростає екологія (1992). Сучасне життєзнавство, стверджує В. С. Крисаченко, являє собою глибоко диференційовану систему знань. Йому притаманне виняткове розмаїття об'єктів дослідження: від вірусів як перехідної ланки між живим і неживим, до людини – носія атрибутів соціальних і метафізичних; від молекулярно-генетичних структур до біосфери як живої оболонки планети. Диференціація життєзнавства обумовлюється і розширенням горизонтів наукового пошуку, переходом у пізнанні на нові рівні, потребами більш повного та всебічного відображення феномена життя. Тому ця диференціація має свої онтологічні та гносеологічні підстави, оскільки викликана і складністю об'єктів пізнання, і дедалі більшими можливостями самої людини осягнути

світ.

Якщо стисло передати міркування В. С. Крисаченка із цього приводу, то диференціація життєзнавства виявляється в існуванні двох великих груп наук: по-перше, галузевих дисциплін, що вивчають ті чи інші властивості, ознаки, прояви живого; по-друге, об'єктних наук, предметом яких є ті чи інші рівні організації живого, його типологічні форми чи групи. Обидва способи предметно-об'єктної диференціації життєзнавства зазнають нині істотного впливу з боку екологічного підходу як загальнонаукового засобу пізнання. Екологізація наук, що вивчають суборганізовані рівні живого, – фізіології, гістології, морфології тощо, виражається, наприклад, у формуванні екологічної фізіології (на межі між екологією, фізіологією та гістологією) – екологічної гістофізіології. Одним із головних об'єктів екологічної фізіології поступово стає людина. Екологізація охоплює і науки, що вивчають найтонші субстанції життя. У результаті виникають екологічна біохімія та хімічна екологія тварин. Тенденція синтезу наук, які вивчають суборганізмові та суперорганізмові рівні організації живого, призвела до виникнення таких наук, як біофізична екологія, екологічна біогеохімія, екологічна біофізика. Так, біофізична екологія має на меті розшифрування біофізичного смислу фотосинтезу, біопродуктивності загалом, визначення інтенсивності обміну речовин, опис енергетичного балансу екосистем, вимір біологічного випромінювання. Практично стала самостійною і наука, що виникла на межі хімії та екології – хімічна екологія. Уже досить значні здобутки та історію має і екологічна біогеохімія.

Така глибинна диференціація має «непересічне значення для цілісного бачення феномена земного життя, реконструкції системності біосфери, аналітично почленованої і «розтягнутої» різними науками між собою (генетикою, фізіологією, цитологією та ін.), що є важливою передумовою для створення єдиної теорії живої речовини, теоретичного життєзнавства в широкому сенсі» [3].

Важливим наслідком екологізації науки є зміщення наголосів багатьох традиційних наук на власне екологічну проблематику. Показовою у цьому сенсі є географія, концептуальний, понятійний та методологічний апарат якої трансформувалася в напрямі саме екологічної проблематики.

Тому В. С. Крисаченко наголошує, що в школі слід викладати не лише краєзнавство, народознавство чи інші потрібні для осягнення нашої Землі предмети, а й життєзнавство, орієнтоване екологічно, з

урахуванням наших реалій, і в шкільному життєзнавстві екологія України повинна мати наскрізне звучання [4; 5]. У цьому ключі життєзнавство в системі екологічної освіти України досліджують А. О. Шевель [6] та інші вчені.

Інші «форми» життєзнавства

Проте так окреслене «біологічне життєзнавство» здебільшого не допомагає шукати відповіді на численні запитання, що їх життя змушує нас вирішувати практично щодня. Це питання про те, як знайти роботу з урахуванням наших переваг і вимог роботодавців; як обрати місце відпустки для компанії друзів, аби було враховано думку всіх; як оцінити вплив учасників у раді директорів фірми або виборному органі; як стосунки між членами колективу впливають на ефективність його роботи; як поділити майно при розлученні або отриманні спадщини... Подібних питань, що потребують рішень людини і знання нею життя, годі порахувати, тому чому б не зарахувати до життєзнавства курси, які досліджують певні фундаментальні принципи, що охоплюють увесь спектр і умови прийняття рішень, зокрема політичних?

Інші дослідники, виходячи з того, що «краєзнавче вивчення рідного краю включає такі напрями: географічне, біологічне, етнографічне, літературно-мистецтвознавче, господарче, екологічне, історичне, музеєзнавство, організацію краєзнавчо-туристської діяльності», життєзнавством називають краєзнавство, що передбачає «вивчення учнями під керівництвом учителя навколишньої природи, життя і праці людей, суспільних відносин, яке формує їхній світогляд, їхні переконання, створює активне ставлення до навколишнього світу, допомагає виховувати характер» [7].

Відомо, що К. Паустовський називав життєзнавством як літературу і літературознавство, так і товарознавство. Ю. Жук, фахівець у цій галузі знань про «світ товарів», у якому ми живемо, роз'яснює: «Товарознавство – надпотужна наукова дисципліна тому, що в кожному товарі зосереджені знання людства від математики, фізики, хімії до ... фізіології, психології людини й естетики. Крім цього, знання цієї дисципліни формують фахівців не менш потужної підсистеми ринкової системи економіки – торгівлі, що обслуговує виробника і споживача товарів і є фактично двигуном будь-якої системи економіки» [8].

Можемо бачити, що фахівці схильні свої галузі знань представляти як певні форми життєзнавства, а тому нашими сучасниками нерідко пропонується ввес-

ти в шкільну програму новий предмет «життєзнавство», який як квінтесенція людського знання буде здатен заступити численні «фахові життєзнавства».

«Життєзнавство» як навчальний предмет і розвиток життєвих навичок

Вважається, що «в жодному навчальному закладі немає такого предмета, як «Життєзнавство», і пропонують ту чи іншу книжку, за якою «можна вчитися життю». При цьому забулося, що російський олігофренопедагог О. М. Граборов в основу побудови навчальних планів, програм і методів роботи допоміжних шкіл у 1918–1923 рр. покладав таку навчальну дисципліну, як «життєзнавство» (рос. «жизневедение»), під час вивчення якої учні отримували основні необхідні відомості про навколишній світ. Навчальний матеріал із курсу «Життєзнавство» подавався концентрами від конкретного до більш загального. Типовий урок життєзнавства повинен був мати такі елементи: самостійні спостереження, доповнення до спостережень, перевірка результатів спостереження шляхом малювання, ліплення або інших видів праці, словесний розбір побаченого, читання статті за темою, закріплення теми шляхом виконання ручної роботи, письмові роботи з теми [9, с. 300].

Різні курси і програми життєзнавства досі використовуються як для формування соціально адаптованої особистості підлітків у дитячих будинках та школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків [10], так і для продовження роботи з духовно-морального розвитку учнів 5–9-х класів шкіл, гімназій і ліцеїв. Наприклад, І. Ю. Штауб розробила суспільствознавчий спецкурс «Життєзнавство» («Жизневедение»), у якому реалізовано системний підхід до проєктування та реалізації розширеного змісту освіти. Цей інтегрований курс містить питання психології, філософії, літератури, етики, історії. Мета курсу – духовно-моральний розвиток школярів, що розглядається як вічна цінність людства, компонент загальної освіти, що лежить в основі суспільного і морального виховання [11]. Г. Г. Сильницький розробляє інтегральний курс «біографіка», що включає історію літератури, історію, психологію, і називає їх уроками «життєзнавства» [12].

До життєзнавства можна зарахувати і популярну у багатьох країнах світу педагогічну технологію «метод розвитку життєвих навичок». Вона позиціонується як «синтез найуспішнішого педагогічного досвіду і досягнень психологічної науки, передусім гуманістичної психології і тео-

рії соціального впливу», що довів «свою ефективність у профілактиці шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків), насилля і ризикованої поведінки, а також у профілактиці ВІЛ/СНІДу». Розвиток життєвих навичок проголошується як основа переважної більшості програм профілактики правопорушень, шкільного і сімейного насилля, вживання тютюну, алкоголю, наркотиків, ВІЛ/СНІДу. Навчання здоров'я на основі розвитку життєвих навичок впроваджують ЮНІСЕФ, ВООЗ, ЮНЕСКО та інші впливові міжнародні організації.

В Україні вже у 2005 р. Т. В. Воронцова, В. С. Пономаренко у посібнику для вчителя «Основи здоров'я. 5 клас» як частині навчально-методичного комплексу для викладання основ здоров'я у 5-му класі розкрили «сучасні підходи до профілактики поведінкових ризиків і проблем, які є небезпечними для життя і здоров'я учнів, особливо в умовах поширення епідемій наркоманії та ВІЛ/СНІДу. Ці підходи сприяють також підвищенню особистісного і творчого потенціалу учнів, їх прагнення до самореалізації і життєвого успіху. Викладання основ здоров'я рекомендується здійснювати на засадах життєвих навичок». Ці автори вказують, що «у світі визнано, що саме освіта на засадах розвитку життєвих навичок здатна підвищити стійкість людини до негативного соціального впливу, знизити рівень насилля, невинно ризикованої поведінки і вживання психоактивних речовин у середовищі підлітків. На відміну від інформативних підходів, які акцентують увагу на проблемах та їх негативних наслідках, така освіта сприяє створенню психологічних установок, які допомагають моральному розвитку, усвідомленню цінностей, розвитку комунікативності, емпатії та співробітництва, інших класичних рис гармонійно розвиненої особистості» [13].

У рамках «методу розвитку життєвих навичок» визначається, що «життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки і подолання труднощів повсякденного життя» (визначення ВООЗ). Також роз'яснюється, що «життєві навички – дослівний переклад з англ. Life Skills». Але в англійській мові «skills» означає не лише «навички» (уміння, відпрацьовані до автоматизму), а й здатність до чогось чи компетентність. Тому термін «життєва компетентність», напевно, був би точнішим, але в пострадянських країнах прийнято термін «життєві навички». Життєві навички – це низка психологічних і соціальних компетентностей, які допомагають людині ладнати зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із зовнішнім

оточенням. Особливе місце серед них належить навичкам протидії соціальному тиску, що допомагають молоді навчитися діяти незалежно у сучасному світі» [14].

Проте доказових досліджень щодо ефективності запровадження навчального предмета «Основи здоров'я» в українській школі не маємо, натомість висуватися багато заперечень щодо доцільності такого окремого курсу у змісті освіти, цей курс зараховують до кола «потойбічних» навчальних предметів, на кшталт «Людина і світ», «Краєзнавство», «Етика» тощо і пропонують відправити їх «у небуття», оскільки багато часу витрачається на перехресне вивчення.

Життєзнавство – це нова філософія освіти

Не без впливу названих напрямів інтерпретації терміна «життєзнавство» постало наповнення його як нової філософії освіти у низці праць І. Г. Єрмакова та у практичних спробах педагогів різних шкіл моделювати технологію життєзнавства в системі компетентісно спрямованої освіти.

Життєзнавство розглядається як «філософія освіти, спрямована на виховання конкурентоздатної, компетентної, соціально мобільної особистості, яка вміє приймати рішення і нести за них відповідальність», що базується на ідеях педагогіки і психології життєтворчості. У такий спосіб витлумачене життєзнавство інтерпретується як стрижень актуалізації і кардинального переосмислення змісту навчання в середній школі на компетентісних, контекстних засадах, як важлива домінанта подолання знаннецентризму, споглядальності й освоєння нового погляду на знання як інструмент розв'язання життєвих проблем, інструмент життєвої і соціальної практики.

Життєзнавство пропонується збагачувати ідеями стійкого розвитку і передбачається при цьому використати багатогранний досвід упровадження життєзнавства в закордонних школах: цільові програми «Життєзнавство» у Японії, інтегровані курси «Соціальна компетентність», «Стратегії життя у сучасних умовах» – у Росії, «Основи життєдіяльності особистості» – у Білорусії, «Пасторальна програма» – у Великобританії, цілісні програми розвитку в дітей соціальної компетентності у навчальних закладах Нідерландів тощо.

Беручи за основу цю провідну ідею, педагогічні колективи окремих шкіл України відпрацьовують проблему створення моделі школи життєзнавства. Ключовими поняттями такої моделі визначаються «інноваційна особистість, її

життєва компетентність, життєтворчість, життєзнавство», оскільки в наш час випускник школи повинен бути компетентним в усіх сферах діяльності, аби вміти вирішувати глобальні завдання, які ставить перед ним суспільство ХХІ століття, девіз якого – «Вчити для життя» – спрямований на посилення життєвої затребуваності змісту освіти.

«Ти мусиш змінити своє життя!»

Проте чи можемо ми задовольнитися такими інтерпретаціями життєзнавства? Життя, яке обирається у названих вище концепціях життєзнавства, постає як верховна реальність повсякденного життя, володарем якого є особистість, котра вміє організувати своє повсякденне індивідуальне біологічне життя гармонійно із політичним, соціальним і економічним життям суспільства й людства. Залежність між цими життями є такою, що не відомо, які ризики чи загрози для людини є вищими – від світу біологічного чи від світу соціально-політичного, який приватизував людське життя, фактично узурпував право дарувати і позбавляти особистість біологічного життя. Тому життєзнавство в окреслених опціях як технологія розвитку життєвих навичок чи як вправління у навичках Гомо Фабер – все одно є курсом, хоча і не з допоміжною школи, але допоміжним для змісту освіти. Тому тут ми повинні погодитися з Рудольфом Штайнером, який проголошував, що кожний урок у школі повинен бути уроком життєзнавства.

Якщо спробувати знайти узагальнюючу формулу українського дискурсу про життєзнавство, то швидше за все такою формулою є імператив Петера Слотердайка «Ти мусиш змінити своє життя!», звернений до всіх суб'єктів освіти. Як пише М. Д. Култаєва, «імператив «Ти мусиш змінити своє життя!», який прокривав Слотердаjk кризь гучномовець потужних культурно-антропологічних метафор, можна вважати закликотм приєднатися до змагань у боротьбі з інертністю та закоснілістю у сучасних суспільствах, щоб вийти звідти переможцем» [15].

Сам Петер Слотердаjk пише так: «Отже, імператив «Ти повинен змінити своє життя!» лунає у староевропейському просторі вже з 5 століття до н.е. не тільки з численних статуй, які греки, охоплені психозом створення образів, як навіжені встановлювали у прилеглих до храмів територіях та на площах, ніби вони хотіли додати до смертного народу полісу ще народ із статуй, мабуть, для того, щоб привернути увагу на схожість між богами

і переможцями. Цей імператив ще більше відповідає новим умовам отримання знання. Точніше зміненій позиції носіїв знань щодо своїх життєвих завдань. Змінити своє життя тепер означає сформулювати себе через внутрішні активації як суб'єкта виконання вправ (Bbungssubjekt), який повинен перевершити своє пристрасне і габітуальне життя, а також своє життя серед власних уявлень» [16, с. 82].

Знаний німецький філософ Петер Слотердайк, відомий своєю епатажною філософією, яку К. О. Петров влучно назвав «постметафізичною» [17], підтримує претензію життєзнавства на роль нової філософії освіти, хоча якщо звернутися до відомих опцій філософії освіти, то цю претензію життєзнавства ми можемо розпізнати в соціальному реконструкціонізмі як напрямі філософії освіти, що висуває на перший план соціальну реформу як мету освіти, вирішення соціальних питань і прагнення створити краще суспільство. Засновниками соціального реконструкціонізму вважаються американські педагоги Теодор Бремелд / Theodor Brameld (1904–1987) і Джордж Каунтс / George Counts (1889–1974), які визнавали, що освіта є засобом підготовки людей для створення нового соціального порядку. У цьому руслі бразильський педагог Пауло Фрейре (1921–1997) розумів освіту як засіб соціальних змін.

2. Філософські опції життєзнавства: що є життя?

Окреслені вище курикулярні опції життєзнавства все ж є лише першим наближенням до філософських опцій життєзнавства, які покладаються різними визначеннями поняття життя [18], що знаменують доторкнення до таємниці життя, яка досліджується в основах біохімії, генетики, молекулярної біології, рекомбінантних ДНК, геноміки і раціональної медицини [19].

О. В. Марков, біолог, автор книг про еволюцію живих істот «Народження складності» (2010), «Еволюція людини» (2011), вказує: «Загальноприйнятого визначення життя немає. Нам відоме лише одне життя – земне, і ми не знаємо, які з його властивостей є обов'язковими для будь-якого життя взагалі. Можна припустити дві такі властивості. Це, по-перше, наявність спадкової інформації, по-друге – активне здійснення функцій, спрямованих на самопідтримку і розмноження, а також на отримання енергії, необхідної для виконання всієї цієї роботи».

Біофілософія

О. В. Олескін проаналізував множинність підходів до живого: біоцентризм, вітацентризм, гуманістика, біополітика тощо. Ці підходи, як показує О. В. Олескін, охоплюють різні рівні біосу (життя), усі з яких охоплює біофілософія – інтегративний, рефлектуючий підхід до біосу.

Хоча всі неklasичні підходи до живого є переважно інтегративними, біо- та вітацентризм, при всіх їх відмінностях, збігаються в головному. Як впливає з їхніх назв, вони прагнуть інтегрально охопити Життя – скажімо, окремої морської зірки як унікального створіння (підхід біоцентризму), або й всього Космосу, включаючи людський соціум (підхід вітацентризму). Гуманістика, заснована на розумінні живого через людину, на базі раціональних аналогій і емпатії, охоплює три верхні рівні живого – біосоціальний, ментальний і духовний.

У сучасній біології завдання охопити всі рівні і тим самим створити концептуально-методологічну базу для всієї гами напрямів наук про життя, включаючи і класичну, і неklasичні їх компоненти, може бути вирішена засобами біофілософії. Вона є каталізатором концептуального синтезу біології та філософії. Біофілософія, вбираючи в себе всю гаму життєвих рівнів, відповідає поглядам одного з її натхненників психолога-«голографіста» К. Прібрама про те, що «в голографічному аспекті кожен організм являє весь Всесвіт». Багато аспектів об'єднаної ролі біофілософії втілюються також біополітикою як теорією біосу, що охоплює всі рівні живого – від рівня молекулярних «констеляцій» і вітального (біоенергія як категорія теорії біосу) до духовного (біотеологія як напрям теорії). Правда, це об'єднання біологічних рівнів у теорії біосу має поки, так би мовити, організаційний характер, а його філософські підстави потребують розроблення. Теорія біосу А. Влавіанос-Арванітіс радше відбиває потребу у створенні єдиної біофілософії, але не реалізує її. Один із шляхів до розроблення біофілософії може бути пов'язаний з усвідомленням додаткового, комплементарного характеру неklasичних підходів сучасної біології в рамках рівневої структури життя» [20].

Філософія життя

Життєзнавство як концепція розвитку школи заграє новими фарбами, коли звернемося до побудов філософії життя. Якщо максимально спрощувати, то філософія життя – це не вчення про життя, а

певний спосіб філософування, який прагне зрозуміти життя з нього самого, а не з якихось абстрактних метафізичних начал. О. О. Базалук у серії книг аналізує філософію життя, зокрема, відзначає, що в історико-філософській літературі вислів «філософія життя» вживається в декількох значеннях, але переважно використовується для найменування філософських поглядів Ф. Ніцше, В. Дільтея, А. Бергсона, Г. Зіммеля, О. Шпенглера та деяких їхніх послідовників [21, с. 4–6]. Сам О. О. Базалук розглядає не «філософію життя» як напрям у західноєвропейській філософії кінця XIX – початку XX ст., а філософію життя без лапок, як філософію, у центрі якої – «практичні» соціально-етичні та ціннісні проблеми. Так витлумачена філософія життя, на думку автора, бере початок в основних ідеях волюнтаризму, що отримала нові методологічні настанови в дослідженнях феноменологів, червоною ниткою проходить у працях представників «філософії життя» і екзистенціалізму, а також у сучасних філософських дослідженнях. На його погляд, постало нове герменевтичне коло смислів і цінностей людського життя, що дає змогу по-новому поглянути на цю проблематику.

У Висновках О. О. Базалук вказує, що однією з основних об'єднавчих характеристик концепцій філософії життя в західноєвропейській філософії кінця XIX – першій половині XX ст. є методологія. За винятком концепцій В. Вернадського і З. Фрейда, решта концепцій у своїй основі використовує ірраціональні методи дослідження, критикує і, здебільшого, анулює раціональні методи дослідження; відкидає можливості науки. У розвитку ірраціональних методів дослідження О. О. Базалук виділяє такі етапи (методологічні настанови):

1. Дескриптивно-деструктивний феноменологізм і філологізм Ф. Ніцше.
2. Герменевтика В. Дільтея і М. Хайдеггера.
3. Феноменологічна редукція Е. Гуссерля.
4. Антиісторизм і антицентризм О. Шпенглера, з його циклічною моделлю унікально автономних культурних організмів.
5. Інтуїтивізм А. Бергсона.
6. Психологізм К. Ясперса.
7. «Тейрдізм» – спроба з'єднання релігійних і наукових настанов.
8. Феноменологічний позитивізм Ж. П. Сартра [там само, с. 318–323].

Дослідники фіксують зміну філософії життя у XX ст. новими концепціями персоналізму і екзистенціалізму. Але процес зміни філософських концепцій у суспіль-

ній свідомості, навіть у філософській культурі того чи іншого суспільства, складніший навіть за зміну технологічних новацій. Спробуймо провести аналогію: коли з'являється нова модель айфона, то це не означає, що всі власники старої моделі викидають свій старий айфон і змінюють його на новий. Є і такі споживачі, але частина з них і далі користується старою моделлю, частина очікує ще новішої тощо. А хтось купує стару модель айфона для себе як нову. Аналогічні процеси споживання нових інтелектуальних продуктів помічаємо, якщо навіть не більше варіантів, у процесах зміни філософських концепцій, зокрема різних варіантів Biophilosophy, Lebensphilosophie, philosophy of life.

Біофілософія і філософія життя

Відносно філософії життя та її долі маємо ще цікавішу ситуацію. В. Г. Борзенков запідозрив ритми зміни цієї концепції біофілософією, а останньої – філософією життя [22]. В. Г. Борзенков вказує, що не існує прямого зв'язку між філософією життя і біофілософією, проте «на зміну «філософії життя», уже в наші дні, приходять «біофілософія», і знову в контексті нової відповіді науки на докір у її принциповій обмеженості (особливо в сенсі розуміння глибинної сутності феномена життя)». Дослідник помічає певний ритм у русі «від філософії життя до біофілософії» і ставить питання: «Чи можна очікувати появи нової ланки: від біофілософії кінця XX ст. до філософії життя XXI ст.? Розуміючи недостатність формальних міркувань для відповіді на це питання, В. Г. Борзенков зауважує, що проблематика власне життя, при всій винятковій її важливості, є лише сходинкою до розуміння людиною світу і свого місця в ньому.

Отже, власне «життєзнавство» може бути стільки, скільки є інтерпретацій поняття «життя». Проте навіть учителі біології не замислюються над концептуалізацією поняття «життя» у шкільних курсах, хоча б через спектр загальнонавчаних визначень життя – субстратного, процесного, інформаційного. Тому програма розбудови змісту освіти в дидактичних і курикулярних дослідженнях не має чіткої архітектури змісту шкільної освіти.

3. Як конструювати зміст життєзнавства: варіант життєзнавства

Школа має навчати життєзнавства, бо «жити – важко», як афористично окреслює екзистенціальну герменевтику фено-

мена життя К. Фрумкін [23]. Адже, пише цей автор, «життю доводиться йти проти потоку світових змін, проти течії гераклітової річки. ... Тож не дивно, що життя важке. Життя важке, оскільки спрямоване на розв'язання нездійсненого завдання зберегти себе посеред потоку світових змін. Оскільки живий організм – це плавець, що пливе проти течії, ніякі умови не можуть бути для нього ідеально легкими і гармонійними». Але «побороти страждання можуть лише ті, що опанували ази життєзнавства», як помітив український письменник Степан Процюк у своєму незавершеному романі «Там і тут» [24].

Тепер, після того, як ми доторкнулися до різних філософських і наукознавчих опцій життєзнавства, з'ясуємо, яким чином необхідно встановити принципи конструювання змісту шкільної освіти як життєзнавства.

Якщо ми поглянемо на концептуальну базу теорій змісту освіти, то всі вони так чи інакше намагаються утверджувати принцип відповідності життю, вони в різний спосіб роблять одну й ту ж роботу. Усі автори виступають за навчання життєзнавства в школі, але розуміння життя при цьому в кожного різне. Так постають різні версії програм навчання – статевого, політичного, громадянського, соціального життя тощо. Кожна з цих програм намагається репрезентувати життя у його шкільному варіанті – чи то в системі навчальних предметів, чи в сукупності навчальних проектів, типів, стилів мислення чи способів діяльності.

Чому ж тоді такий незадовільний зміст нашої шкільної освіти? Чому він не дає учням змоги навчатися за програмою свого життя, де є батьки, їх інтереси і плани, тобто жити і, якщо комусь легше сприймати в традиційному формулюванні, – «готуватися до життя». Як на нашу думку, це пов'язано з тим, що сучасний зміст освіти не є біопедагогічним і біополітичним.

Зміст освіти має бути біопедагогічним

Поняття біопедагогіки у вузькому значенні введено О. І. Зав'яловим, засновником наукової школи «Біопедагогіка – наука про інтеграцію педагогіки і біології у процесах навчання, включаючи спортивні тренування», у 1991 р. як раціональне поєднання педагогічного впливу і біологічного контролю для отримання максимального тренувального ефекту без порушення здоров'я спортсменів. Складність управління у фізичному вихованні, спорті полягає в тому, що тренер-педагог намагається впливати на самоврядну систему (організм). Але через

індивідуальні та часові особливості стану людини тренер не завжди отримує одну і ту ж реакцію на один і той же вплив, тобто однакове тренувальне навантаження викликає різний тренувальний ефект. Оптимальне поєднання і навіть переплетення між собою біології та педагогіки і створює високоефективний біопедагогічний процес спортивної діяльності.

Зрештою, напрацювання спортивної біопедагогіки можуть бути поширені на весь навчальний процес, тому цілком виправданим є дискурс про біопедагогіку як науку, що «вивчає динаміку життєвих процесів при спеціально організованій цілеспрямованій систематичній діяльності з формування людини, яка розробляє і застосовує методи вимірювання біологічних функцій з метою управління педагогічним процесом» [25]. Розвиваються вимірювання у спорті, пов'язані з необхідністю отримувати точні дані про стан спортсменів і осіб, котрі займаються формами масової фізичної культури. Відповідно, розвивається система знань, яку названо спортивною метрологією – наукою, покликаною мати хоча й допоміжну, але істотну роль у дослідженнях у галузі фізичної культури і спорту [26]. Очевидно, за цим зразком має бути створена «дидактична метрологія» як наука, що надаватиме можливість отримувати точні дані про стан учнів – фізичний і психологічний – у навчальному процесі.

Зміст освіти має бути біополітичним

Нові ракурси проблеми виживання людства, ризики нових технологій харчування [27], практичні прориви у біології та медицині як перші результати генно-інженерного витка людської еволюції, що є наслідком гігантського проекту з розшифровки генома людини «Human Genome Project», несуть потенціал зміни не лише тривалості життя людини залежно від її соціального становища, а й здатні істотно трансформувати структуру людських суспільств, політичні відношення в них.

У цьому контексті одним із багатообіцяючих підходів до проблематики соціуму загалом і освіти зокрема є підхід біополітики як галузі знань, що досліджує основоположну для сучасних суспільств технологію влади, яку було актуалізовано М. Фуко в останній лекції курсу «Потрібно захищати суспільство» у 1975–1976 рр.

Поняття «біополітика» використовується щонайменше у двох основних значеннях: 1) наукові підходи, напрями біополітичних досліджень, що в англійській літературі позначається терміном *biopolitics*; 2) політичні практики, спря-

мовані на адміністрування життя і смерті, регулювання рівня споживання населенням продуктів харчування, використання владою продовольчих ресурсів у тих чи інших політичних цілях, що мало місце задовго до появи самого терміна, а також практичне застосування в житті положень та ідей біополітичних досліджень (biopolitics). Тут не плануємо провадити ґрунтовний аналіз широкого спектра визначень терміна «біополітика», вкажемо на виокремлення Д. Шевчуком декількох типів біополітики: 1) комплекс адміністративних і юридичних регуляцій, що стосуються впровадження біотехнологій у життя людства (зокрема, контроль і регулювання наукових досліджень ДНК, процесів клонування, дослідницьких робіт із стовбуровими клітинами, фармацевтики, екологічна інтерпретація біополітики, яку визначає як альтернативну політиці держави); 2) танатополітика Дж. Агамбена; 3) біополітичне виробництво у розумінні А. Негрі і М. Гардта, імунізація як спосіб протидії індивіда тоталізуючій дії суспільства [28].

Відповідно робляться спроби розглянути, як повинна змінитися система освіти і підготовки молоді в умовах стрімко мінливого світу сучасного життя й розвитку конвергентних біотехнологій, щоб готувати її до діяльності адекватно до закономірностей взаємодії людини, суспільства і природи. Нерідко пишуть, що біополітика відкриває нові можливості, змінить чи змінюватиме наші уявлення про природу людини і про роботу мозку людини, але не розкривають реального впливу біополітики на освіту, наприклад, у який спосіб центральні нейробіологічні концепції є здатними оптимізувати зв'язок тіла з мозком. Те, що людина є біосоціальною, відомо з часів Аристотеля, але якщо у наш час в освіті має запанувати біополітична домінанта, то зобов'язані знати, як повинен перебудуватися навчальний процес, його зміст, наприклад, під впливом дискусії про час початку занять з урахуванням проблем жайворонків і сов, про харчування як міждисциплінарну тему; як подолати розрив між фізичним вихованням (Physical Education) і освітою з основ здоров'я (Health Education), які підручники з біології нам потрібні тощо.

Велика потреба у біологічних (і більш специфічних біополітичних) знаннях у багатьох людей, які стикаються з біополітичними проблемами у повсякденній практиці, обумовлена дискурсом про «біологічну цивілізацію», хоча «стати розумним не є метою біології»; дискусіями про біополітичну інквізицію та біополітичну цензуру, про біополітичні аспекти сучасної світової політики і необхід-

ність гуманістичної біополітики. Постає необхідність подолання сучасної «біограмотності» шляхом створення системи біологічної освіти для всіх, як це пропагується з 1990-х років Влавіанос-Арванітіс Агні та О. В. Олескіним у розробці глобальної моделі біо-освіти, біосиллабусу для неї, у концепціях біопедagogіки та викладання біополітики як складової частини шкільних програм із біології.

Найбільш послідовну концепцію біо-освіти і реалізації ідей біо-центризму формулює О. В. Олескін, дослідник біополітики, філософських, політологічних та практичних аспектів потенціалу сучасної біології [29]. Оскільки в сучасних умовах пов'язані з біологією проблеми чатують на людину буквально на кожному кроці, у наш час необхідно збагатити навчальні програми на всіх рівнях освіти знаннями про світ живого і пов'язаними з життям етичними цінностями. О. В. Олескін вважає за необхідне не тільки давати молодим людям будь-якої професії основи біологічних знань (предметний компонент біо-освіти), а й виховувати в них дбайливе ставлення до живого, почуття відповідальності за біос, розуміння того, що завдавати шкоди живій природі не тільки згубно для самої людини, але і аморально (біо-етичний компонент).

О. В. Олескін, спираючись на праці М. В. Гусева [30; 31] та Г. Шефера [32], у яких продемонстрована реальна можливість і необхідність розгляду біології як структурної основи всієї системи шкільної освіти, підкреслює думку, згідно з якою «азбука різноманіття життя повинна стояти на рівні або навіть вище абетки і таблиці множення» (Гусев, 1991). Це означає, як справедливо вказує О. В. Олескін, що біологія відіграє методологічну роль навіть при вивченні «далеких» від неї предметів, наприклад, історії, яку можна подати в ракурсі біо-історії – історії взаємин людського роду з планетарним життям. Багатьом соціальним або гуманітарним термінам (скажімо, війна, агресія) можна надати біологічного сенсу. Водночас, вузькобіологічні (здавалося б) терміни можуть розкриватися в соціогуманітарному або філософському ключі. Програма біо-освіти передбачає покласти у її основу загальну біо-історичну перспективу, зв'язок між сучасним рівнем розвитку людства і біо-оточення та їх багатовіковою взаємозалежною історією.

Не тільки професійні біологи, а й просто наші сучасники, незалежно від професії, пов'язують із біологією свої надії (наприклад, на подолання екологічної кризи, на створення дешевої і доступної для всіх «диво-їжі») і водночас мають

побоювання (досить нагадати про тривоги у зв'язку з можливістю створення генно-інженерних монстрів або клонованих людей). Біологія і засновані на ній стикові галузі, зокрема біополітика, виявляються професійно необхідними в діяльності людей різноманітних спеціальностей. Відповідно, є об'єктивна необхідність неперервної біологічної освіти для підготовки і перепідготовки (підвищення кваліфікації) таких фахівців.

Висновки

Дослідження українського дискурсу життєзнавства в освіті, здійснене в цій статті, свідчить, що він породжений інтенцією багатьох суб'єктів, яку афористично відображено в імперативі Петера Слотердайка «Ти мусиш змінити своє життя!». Проведення такого дослідження було виконане з багатьма винятками, оскільки ми не торкалися проблематики «мистецтва жити», «життєтворчості». Але й охоплене коло питань надає підстави поцінувати процес проголошення життєзнавства новою філософією освіти української школи як експлікацію проблем невідповідності сучасного змісту освіти, зокрема шкільної, викликам сучасного суспільства і потребам особистості. Ідея внесення в школу життєзнавства – це передусім ідея про наближення змісту освіти до життя учня, проте наявні педагогічні конструкції – технології, філософії, навчальні курси і предмети – здебільшого фокусуються на проблемі формування повсякденних життєвих навичок на шкоду формуванню якнайширшого компетентнісного і технологічного капіталу особистості. Тому найбільш актуальними курикулярними опціями у цьому руслі можна вважати біопедагогічний та біополітичний ракурси конструювання змісту освіти. Біопедагогічна опція життєзнавства передбачає формування змісту освіти на засадах біопедагогіки – науки, що вивчає динаміку життєвих процесів при спеціально організованій цілеспрямованій систематичній діяльності з формування людини, яка застосовує методи вимірювання біологічних функцій із метою управління педагогічним процесом. Біополітична опція життєзнавства передбачає запровадження біополітичних знань у сучасній освіті, що обумовлюється прагматичною масштабною інтервенцією ідей і принципів біополітики в усі практично сфери суспільного життя, і перспективним варіантом реалізації цієї опції є репрезентація сучасної наукової біології як структурної основи всієї системи шкільної освіти.

Загалом, дискурс життєзнавства в освіті необхідно визнати конструктивним і

перспективним за умови його наповнення й трансформації у філософії освіти з урахуванням наукового розв'язання проблем, що поставлені сучасною філософією щодо різних варіантів філософії життя та біофілософії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Основи життєзнавства у сучасній школі [Текст] : наук.-метод. посіб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України [та ін.] ; редкол. : І. Г. Єрмакова [та ін.]. – Біла Церква : КОІПОПК, 2009. – 312 с.*
2. Некраш Т. В. *Діалог педагогічних культур по впровадженню життєзнавства / Т. В. Некраш [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://svitppt.com.ua/pedagogika/dialog-pedaog-ichnih-kultur-po-vprovadzhennyu-zhittveznavstva.html>.*
3. Крисаченко В. С. *Екологічна культура: теорія і практика : навч. посібник / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.*
4. Крисаченко В. С. *Екологія. Культура. Політика : концептуальні засади сучасного розвитку / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. : Знання, 2001.*
5. Крисаченко В. С. *Проблема викладання життєзнавства в школі у контексті організації екоосвіти / В. С. Крисаченко. // Проблеми освіти [Текст] : наук.-метод. зб. – Вип. 4 / М-во освіти України, Ін-т змісту і методів навч. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 131–136.*
6. Шевель А. О. *Життєзнавство в системі екологічної освіти України / А. О. Шевель // Перспективи розвитку сучасної біології: тенденції і напрямки : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті академіка М. М. Гришика (Глухів, 8–9 жовтня 2009 р.). – Глухів, 2009. – С. 258–260.*
7. Тімець О. В. *Підготовка майбутніх учителів географії і біології до краєзнавчотуристської роботи з учнями : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тімець Оксана Володимирівна ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 22 с.*
8. Жук Ю. *Не рубаймо сук, на якому сидимо / Ю. Жук // Всеукраїнський загальнополітичний освітянський тижневик «Персонал плюс». – 2010. – № 7 (360). – 24 лютого – 2 березня.*
9. Замский Х. С. *Умственно отстающие дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е. К. Грачевой / Х. С. Замский. – М. : НПО «Образование», 1995. – 400 с.*
10. Попов В. И. *Дополнительное образование воспитанников интернатных учреждений как средство их социальной адаптации / В. И. Попов, И. А. Попова // Дополнительное образование. – 2001. – № 10. – С. 20–24.*
11. Штауб И. Ю. *Жизневедение. Томск, 2003. Штауб И. Ю. Жизневедение: мультимедиакурс CD. 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ido.tsu.ru/cd-dvd/0/1430/>*
12. Сильницкий Г. Г. *«Биографика» – уроки «жизневедения» [Текст] : [Интегрир. курс, включающий историю лит., историю, психоло-*

гию] / Г. Г. Сильницкий // *Российская педагогика между прошлым и будущим: поиск новой парадигмы.* – Смоленск, 2001. – С. 280–283.

13. Воронцова Т. В. *Основы здоровья. 5 клас : посібник для вчителя.* / Т. В. Воронцова, В. С. Понаморенко. – К. : Алатон, 2005. – 264 с.

14. Програми розвитку життєвих навичок [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://school7.osvitakp.com.ua/index.php/school/tmprgn>.

15. Култаєва М. Д. Антропотехнічний поворот та його соціально-філософські та філософсько-освітні імплікації у теоретичних розвідках П. Слотердайка / М. Д. Култаєва // *Філософія освіти.* – 2014. – № 1 (14). – С. 54–75.

16. Петер Слотердайк. *Ти мусиш змінити своє життя* / М. Култаєва, переклад: Sloterdijk Peter. *Du mußt dein Leben ändern.* – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2009. – 723 S. // *Філософія освіти.* – 2014. – № 1 (14).

17. Петров К. А. *Постметафизическая философия Петера Слотердайка [Текст] : монография* / К. А. Петров. – Москва : РУСАЙНС, 2015. – 123 с.

18. Птицына И. Б. *Определение понятия «жизнь» в рамках биологии* / И. Б. Птицына, Ю. С. Муздревский // Бауэр Э. С. *Теоретическая биология.* – СПб. : ООО «Росток», 2002. – С. 50–88.

19. Lander Eric S. *Introduction to Biology – The Secret of Life* [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.edx.org/course/introduction-biology-secret-life-mitx-7-00x-2#!>.

20. Олескин А. В. *Неклассическая биология, уровни биоса и биофилософия* / А. В. Олескин // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 16 января 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=116894240I&archive=1398581676&start_from=&ucat=& (дата обращения: 16.03.2016).

21. Базалук О. А. *«Философия жизни: от волюнтаризма к экзистенциализму» (компаративистский анализ)* / Олег Базалук. – Винница : О. Власюк, 2006. – 292 с.

22. Борзенков В. Г. *От «философии жизни» к «биофилософии»?* / В. Г. Борзенков // *Биофилософия* : [сб. ст. / отв. ред. А. Т. Шаталов]. – М. : ИФРАН, 1997. – 250 с.; 20 см. – (Серия «Философский анализ основной биологии». Рос. акад. наук, Ин-т философии). – С. 27–41.

23. Фрумкин К. *Жить — тяжело. Экзистенциальная герменевтика феномена жизни* / К. Фрумкин. – «Топос», 2011, 5 сентября [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.topos.ru/article/ontologicheskije-progulki/zhit-tyazhelo-ekzistentsialnaya-germenevtika-fenomena-zhizni>.

24. Степан Процюк розмістив уривок зі свого незавершеного роману у Facebook

[2015.03.21] [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vikna.if.ua/news/category/if/2015/03/21/31721/view>.

25. Завьялов Д. А. *Биопедагогика* / Д. А. Завьялов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://elib.kspu.ru/document/11354>.

26. Завьялов Д. А. *Спортивная метрология Биопедагогика* / Д. А. Завьялов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.kspu.ru/document/11440>.

27. Кравченко С. А. *Социокультурная динамика еды: риски, уязвимости, востребованность гуманистической биополитики : монография* / С. А. Кравченко. – М. : МГИМО-Университет, 2014. – 198 с.

28. Шевчук Д. *Биополитика як парадигма розуміння феномену політичного у сучасній філософії* / Д. Шевчук // *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер. : Філософія.* – 2010. – Вип. 7. – С. 59–70.

29. Олескин А. В. *Биополитика. Политический потенциал современной биологии: философские, политологические и практические аспекты* / А. В. Олескин. – М. : Научный мир, 2007. – 508 с.

30. Гусев М. В. *К обсуждению вопроса об антропоцентризме и биоцентризме* / М. В. Гусев // *Вест. Моск. ун-та. Сер. 16 (Биология).* – 1991. – № 1. – С. 3–6.

31. Гусев М. В. *Парадигма биоцентризма и фундаментальное образование* / М. В. Гусев // *Тезисы Межд. конф. «Биология, гуманитарные науки и образование».* – М. : МГУ, 1997. – С. 17–19.

32. Шэфер Г. *Оптимальное сочетание фундаментального образования и профессиональной подготовки в университетах будущего* / Г. Шэфер // *Тезисы Межд. конф. «Биология, гуманитарные науки и образование».* – М. : МГУ, 1997. – С. 20–29.

Цитувати: Клепко С. Ф. *Життєзнавство в освіті: філософські і курикулярні опції* / С. Ф. Клепко // *Постметодика.* – 2016. – № 1. – С. 9–19.

© С. Ф. Клепко, 2016. Стаття надійшла в редакцію 1.03.2016 ■