

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»**

**На правах рукопису**

**Бондар Лілія Василівна**

**УДК 37.012:101**

**ФІЛОСОФІЯ ЩАСТЯ:  
ЦІННІСНО-ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії

дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук

**Науковий керівник:**  
**Кавалеров Анатолій Іванович,**  
доктор філософських наук,  
професор

**Одеса – 2012**

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ I</b>	
<b>СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ФЕНОМЕН ЩАСТЯ</b> .....	10
1.1. Експлікація поняття «щастя».....	10
1.2. Щастя як екзистенціал.....	36
<b>РОЗДІЛ II</b>	
<b>ЦІННІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЩАСТЯ</b> .....	61
2.1. Розпредметнення і опредметнення цінностей.....	61
2.2. «Сродність» як свобода вибору цінностей.....	90
<b>РОЗДІЛ III</b>	
<b>ЩАСТЯ В ПРАКСЕОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ</b> .....	112
3.1. Креативний потенціал щастя в людській діяльності.....	112
3.2. Щастя як архетип української свідомості .....	140
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	164
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	169

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Нові реалії становлення і розвитку соціальної філософії вимагають переосмислення світоглядних, методологічних, концептуальних підходів до особистості, її внутрішнього «Я» та набуття нею гармонії із зовнішнім світом. Непрогнозовані тенденції розвитку сучасного суспільства окреслюють потребу в принципово новій духовній, мисленнєвій, психоемоційній, енергоінформаційній стратегії осмислення внутрішнього світу особистості, її місця та життєвих активацій в суспільному бутті.

Зрозуміло, що сучасне українське суспільство різними шляхами намагається зберегти людину в біосоціальному плані, розкрити її потенційні можливості. Прогнозуючи завтрашній день через творення особистості, соціальні інституції української держави закладають ще й основи ноосферного мислення, прогностичної дії, філософської екзистенції задля збереження і себе, і всього людства, задля поступу вперед. В умовах духовної кризи, глобалізаційної інтегрованості «в нікуди», смислбуттєвої невизначеності важливим питанням є проблема Людини та її існування – не лише як особистості, індивідуальності, суб'єкта соціальних взаємодій чи впливів; не тільки як продукту соціальної дійсності (технолюдини; протолюдини; «людини, яка спішить» і т.п.); і не тільки гармонійної та розвиненої, гуманної особистості. Нас цікавить феномен «людини щасливої» в просторі соціальних стандартів, в буттєвості соціальних змін, в креативах суспільної свідомості, яка при всіх її потенціальних можливостях на повноту самовираження має ужитись зі швидко змінюваним, інформаційно насиченим, нестабільним світом. Якою вона повинна бути? якими знаннями має володіти? на що сподіватись та як діяти? І взагалі, чи можливе і чи доцільне в умовах соціальної трансформації поняття «сьогодення як «нульвимірна мить» та як його об'єктивувати в майбутнє суспільства, особистості або ж власної екзистенції? Ці питання і обумовили важливість нашого дослідження та спонукали осмислити поняття щастя в контексті соціальної філософії та розкрити основні ознаки його сутнісних проявів.

Аналіз досліджень свідчить (В.Андрущенко, І.Бех, А.Бичко, І.Бичко, А.І.Кавалеров, В.Лутай, В.Малахов, С.Пролєєв, М.Романенко, В.Табачковський, М.Цибра та ін.), що однією із проблем особистості є формування адекватної як зовнішньої так і внутрішньої поведінки, навичок позитивної внутріпсихічної діяльності, вміння спілкуватись із самим собою та іншими, вести пошуки і усвідомлювати своє місце в світі та налагоджувати відносини з ним, співвідносно до своїх ціннісних установок та орієнтацій. Відсутність таких якостей та вмінь призводить до розбалансованості особистості, порушення її цілісності, можливості оцінити внутрішньо і зовнішньо як себе, так і свій смисложиттєвий простір і світ, який стає проблематично «присвоїти» і взагалі сприйняти. Така особистість не може бути творцем свого «Я», що в кінцевому результаті призводить до нестабільності, невірноваженості внутрішнього світу особистості, людського соціуму та місця людини в ньому.

Щастя в ціннісно-праксеологічному полі соціальної філософії є одним із корелятивів стабільності та цілісності такої самодостатньої системи, яка базується на світоглядній гармонії людини і світу, соціуму і буття, екзистенції та життєтворчості та лежить в основі ціннісно-смыслового універсуму. Тому, вирішуючи завдання соціокультурного розвитку суспільства та його громадянської і політичної консолідації, філософія щастя як методологічний інструмент творення, корекції та самоздійснення індивідуального в надрах всезагального, соціального, має розкрити потенційні можливості одухотвореної, внутрішньо визначеної і водночас цілеспрямованої життєдіяльності особистості та спрямувати її на реалізацію ноосферних запитів буття.

Аналіз екзистенційних топосів дійсності, які лежать в основі пізнання і переживання духовних реалій щастя розкривається нами як феноменологічна проблема в абрисах соціально-філософських цінностей та смисложиттєвих активацій, з якими людина ототожнює власну сутність.

Особлива вага даної проблеми обумовлена змінами в науково-практичних поглядах людей на систему усталених світоглядних орієнтирів, корегованих ідеєю цілісності особистості. В силу таких обставин соціально-філософський аналіз феномену щастя сприятиме концептуальному та методологічному вирішенню даних проблем в контексті духовного відродження держави, національної свідомості та особистості. Філософія щастя виступає одним із головних чинників здійснення процесів функціонування культури та окремого індивіда в інтеракціях раціонального та ірраціонального. Завдяки принципу цілісності та принципу єдності мислення і буття в складі ціннісно-сміслового універсуму концептуалізуються процеси пізнання внутрішніх смислів щастя. Суб'єктна рефлексія у відношенні «Я – Світ» спонукає до аналізу поняття щастя як феномену інтелектуального, ціннісно-праксеологічного самовизначення особистості в модусах духовного та соціального світу.

Особливого значення набуває розкриття креативного потенціалу щастя та феномену щастя як архетипу національної свідомості у соціокультурному розвитку української нації та держави. Даний підхід презентує незаперечні можливості стати світоглядним методологічним підґрунтям для розбудови цілісної архітектоніки смислобуттєвої, національно зорієнтованої, ментально-ціннісної парадигми духовного розвитку особистості в соціокультурних реаліях сьогодення.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане в межах планової наукової тематики кафедри філософії і соціології Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського «Інноваційність у методології і технології наукового і соціального пізнання» (затверджена на засіданні вченої ради університету, протокол №5 від 25.12.1997 р.) і є одним із аспектів соціально-філософського осмислення буття людини.

**Об'єкт дослідження:** філософія щастя

**Предмет дослідження:** щастя в ціннісно-праксеологічному осмисленні соціальної філософії.

**Мета дослідження:** розкрити філософію щастя в ціннісно-праксеологічному вимірі соціального буття особистості.

Реалізація цієї мети зумовила постановку і вирішення таких взаємопов'язаних **завдань:**

- дослідити зміст поняття щастя як соціально-філософського феномену;
- здійснити методологічний аналіз екзистенційної сутності поняття щастя як однієї зі складових соціально-філософської концепції;
- розглянути аксіологічні детермінанти в опредметненні та розпредметненні соціальних цінностей;
- визначити місце «сродності» в системі вибору цінностей;
- прослідкувати смисли духовного в креативному потенціалі щастя;
- розкрити соціально-філософські основи щастя в архетипах української свідомості.

**Методи дослідження.** Дослідження здійснено за допомогою загальнонаукових методів. Так, зокрема: аналіз і синтез дає змогу розглянути поняття щастя в екзистенційному вимірі історичності людини; структурно-функціональний підхід використано при з'ясуванні природи щастя як компоненти ціннісно-смиислового універсуму в монадному бутті людини; феноменологічно-регулятивний аналіз ціннісного змісту та прaxeологічних активацій креативного потенціалу щастя в архетипах національної свідомості; проблеми «сродності» як свободи вибору цінностей досліджено в контексті методологічних дискурсів філософської антропології, екзистенціалізму та персоналізму; синергетичний метод для осмислення феномена щастя у межах наукового аналізу використано категоріальний апарат, що виконує функцію теоретичного і практичного освоєння соціокультурної дійсності.

**Наукова новизна результатів дослідження** полягає в тому, що в роботі обґрунтовуються соціально-філософські засади філософії щастя в ціннісно-праксеологічному аспекті. Наукова новизна відображається в наступному:

*Вперше:*

- доведено, що феномен щастя – це відкрита екзистенційна можливість в саморегулятивній системі людського життєтворення. Через екзистенцію щастя реалізується соціальний проект, доля-покликання людини, складниками якої є фатум і фортуна. Проблема щастя не стільки в тому, *як стати* щасливим, скільки в тому, *як бути* щасливим. Поняття «бути» не вкладається в координати просторово-часового буття-існування людини, воно визначається «нульвимірністю» і поліцентричністю, випадковістю і необхідністю, природовідповідністю і технократичною раціональністю. Окреслена методологія вирішення даної колізії, яка належить сфері нестандартних підходів: креативних, нелінійних, інноваційних, евристичних і т.п.;

- розкрито проблему історичності щастя, яке не може набувати завершеного, окресленого теоретичним чи практичним розумом стану, ноумену та феномену. Екзистенціал є духовно-онтологічним феноменом біосоціальної природи людини. Щастя як екзистенціал іманентно присуще людині. Воно має потенціальну можливість активуватись в сфері «замежового» реального минулого, майбутнього чи можливого;

*Уточнено:*

- сутність парадоксальності екзистенції щастя в темпоральних вимірах сущого, обумовленого дією такого феномену, як «*петля антиципації*» – явища збігу вихідного та кінцевого акту в межах певної часової послідовності. Нелінійність протікання процесів в системах створює особливий потенційний світ, в якому «сьогоднішнє» здійснюється через «завтрашнє». Щастя в даній потенційності є своєрідною програмою на успіх, детермінованою майбутнім і найбільш зримо проявляється в творчій

діяльності людині, в сфері культури і освіти, де людське життя постає у вигляді соціального проекту чи процесу, вмотивованим власними цілями та ідеалами;

- поняття антропності щастя в соціальному вимірі, яке має наступні спектри прояву: людина як цінність в координатах ціннісних орієнтацій та цілепокладань; людина як суб'єкт саморозвитку і самоактуалізації в процесі її соціалізації; людина як цілісність в екзистенційно-онтологічному вимірі;

- філософське осмислення феномену щастя, як такого, що міститься в серці людини і є екзистенційною точкою біфуркації його соціального самовираження. Соціальна система зможе перейти або в стан хаосу або ж до більш високого рівня впорядкованості завдяки духу, через який здійснюється розпредметнення світу у власному «Я» особистості та опредметнення її внутрішніх потенціалів, причому спонтанне виникнення порядку з хаосу відбувається в результаті процесу самоорганізації соціуму;

- сучасне розуміння особистісного компонента соціального розвитку через осягнення архетипу та побудову власної екзистенції. Феномен щастя акумулюється в людині, її «пошуковій моделі» і проявляється через вектор креативного та соціально-громадянського, генерує культурологічний, духовно-аксіологічний вектори соціальних взаємодій. Будучи структурними компонентами української культури, архетипи свідомості є інваріантними щодо часу та наскрізними щодо історії праформами, в яких гартується і формується історичне обличчя нації. Дух розпредметнює об'єктивні змісти культури, будучи потенціалом її предметної активності;

*Знайшли подальший розвиток:*

- положення, що складовими онтологічного оптимізму як феномену щастя є віра, надія, любов. Ціннісно-праксеологічне значення даного феномену у підвищенні власної самооцінки, попередженню реактивних станів та конфліктних переживань, у зростанні потенціалу творчого мислення і т.п.;



- концепція гармонії людини із соціальним середовищем, яка можлива тоді, коли суспільство визнає «сродність» як найвищу цінність. Природа щастя кордоцентрична, індивідуально-іманентна кожній людині, екзистенційно-персоналістична.

**Практичне значення одержаних результатів.** Підсумки проведеного дисертаційного дослідження можуть бути використані в подальшій теоретичній розробці філософського осмислення освітньо-культурного буття людини через призму праксеологічного виміру в контексті феноменологічного підходу, який в силу своєї вагомості і пріоритетності суттєво збагатить методологічний і теоретичний арсенал світоглядно-

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення і висновки дисертаційної роботи доповідались автором на засіданнях кафедри філософії та соціології Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.К.Д.Ушинського; були предметом обговорення на наукових, науково-методичних і науково-практичних конференціях, серед них: Міжнародна науково-практична конференція 2-3 жовтня 2012 У виступах на методологічних семінарах кафедри філософії і соціології Південноукраїнського педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, в лекціях і семінарах, на студентських і професорсько-викладацьких наукових конференціях.

**Публікації.** Основні положення, ідеї та концепція висвітлені у 5 публікаціях:

1. Бондар Л.В. Щастя як філософсько-освітній феномен // «Перспективи». Соціально-політичний журнал – 2011,- № 2(48). – с. 4-8

2. Бондар Л.В. Щастя як екзистенціал // «Перспективи». Соціально-політичний журнал – 2011,- № 3(49). – с. 20-25

3. Бондар Л.В. Цінність як детермінанта щастя у філософсько-освітньому дискурсі //Наукове пізнання: методологія та технологія – 2011, - № 2(27). – с. 9-14

4. Бондар Л.В. Креативні виміри щастя в соціокультурному просторі // «Перспективи». Соціально-політичний журнал – 2012,- № 2(52). – с. 14-18

5. Бондар Л.В. Феномен щастя в архетипах національної свідомості //Наукове пізнання: методологія та технологія – 2012, -№ 2(29). – с. 13-18

**Структура дисертації.** Мета і задачі дослідження визначили послідовність викладу матеріалу та структуру роботи, яка складається зі вступу, трьох розділів, шести підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків та списку використаної літератури. Загальний обсяг роботи становить 168 сторінок. Список використаної літератури становить 214 найменувань на 18 сторінках.

## РОЗДІЛ I

### СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ ФЕНОМЕН ЩАСТЯ

#### 1.1. Експлікація поняття щастя

Як відзначають дослідники, за своєю сутністю та проявами феномен щастя перебуває у тісних взаємозв'язках з такими складниками внутрішньої структури особистості як свідомість і самосвідомість, мислення, пам'ять, сприймання, відчуття, емоції та іншими. Це і зумовлює великий інтерес вчених з різних галузей науки осягнути думкою дане поняття, розкрити джерела його виникнення та проявів. Тому щастя як феномен є предметом розгляду різноманітних наукових теорій та практик – філософії, історіософії, етики, естетики, літературознавства, психології, спецпсихології, психіатрії, педагогіки, синергетики та ін.

Слід зазначити, що в галузі феноменології, як одного із найбільших напрямків у філософії та культурі ХХ століття, можна отримати знання про

явища, що осягаються чуттєвим досвідом і в яких виявляється певна їх сутність. На наш погляд, саме з позицій даної науки та її методу, при якому поняття феномен співвідносне з поняттям сутності (ноумен) і протиставляється йому, найбільш повно можна розкрити нетотожність явищ речей самим речам. І в той же час, цей метод дає змогу віднайти те спільне, що поєднує ноумен і феномен, а в нашому випадку – щастя – та весь спектр його проявів. Оскільки цей спектр доволі різноманітний, як в плані його зовнішніх, буттєвих, соціальних характеристик, так і у внутрішньому аспекті кожної особистості, – спробуємо розглянути щастя з наступних позицій: соціальної філософії, з його ціннісною і праксеологічною значимістю для формування методологічних і концептуальних засад її проблемного поля – з одного боку; а з іншого – щастя як екзистенціал. Адже проблема щастя, так само, як ідея софійності нашого буття, має своє сакральне ядро і, за висловом С.Кримського, «розкривається через проблематику мудрості, символізацію буття (чи розкодування «книги природи»), онтологію краси, осяяння смислів творчості як альтернативи безодні, принцип апокатастасису (онтологічного оптимізму) тощо» [89, с.6].

Насамперед, вважаємо за необхідне проаналізувати його теоретичні засади в наступних аспектах наукових знань: філософії, етиці, психології. Стосовно соціальної філософії як науки, яка однією із функцій має пізнання світу, себе, людей, цінностей та надбань цивілізаційного поступу людства, що об'єктивуються для людини як мета життя і самовдосконалення, як можливість реалізації своєї життєвої програми самопізнання і саморефлексії, – поняття щастя неоднозначне і багатопланове. Що ж до світоглядних та пізнавально-інтелектуальних парадигм в контексті «внутрішньої» та «зовнішньої» трансформації соціуму, безперервності досвіду та пізнання, їх творення та осмислення, то це поняття є одним із «індикаторів» успішності всіх тих процесів, які відбуваються в людському бутті.

Численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених феномену щастя, відзначають багатомірність його сутнісних проявів. В

зв'язку з цим, виникають певні труднощі в експлікації даного поняття, недарма воно залишається предметом дискусії, починаючи ще з епохи Стародавнього світу і аж до наших днів.

Соціально-філософське розуміння поняття щастя невіддільне і від культурно-історичного аспекту, і від духовно-практичного освоєння дійсності, а також воно є складною і суперечливою сферою онтології свідомості, яка реалізована в «життєвому світі» (апріорних структурах свідомості). На наш погляд, гедоністичний чи утилітарний підхід до експлікації даного поняття не повністю розкриває смислодоцільність соціальних впливів у їх внутрішній детермінації, взаємовиявленні. В зв'язку з цим, логіка нашого дослідження спонукає здійснити аналіз поняття щастя з позицій феноменології, екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології. Ми вважаємо, що рефлексія даного поняття в контексті національного суспільного поступу допоможе прокласти шлях для розвитку вітчизняної духовно-інтелектуальної парадигми, розкриє можливості освоєння ще одного «порогу», щабля інституалізації українського суспільного буття в контексті інтеграції цінностей у сферу сучасної теорії та практики.

Зазначимо, що у філософській рефлексії, починаючи з часів Сократа і Платона, не було однозначної відповіді на його сутність. З ідеї щастя виходили епікурейці, які проповідували чуттєву насолоду і розгнuzданість. Цією ж самою ідеєю послуговувались циніки і стоїки. Виходячи з ідеї щастя, вступали в протиріччя послідовники однієї і тієї ж школи: перші епікурейці проповідували аскетизм, пізні – свободу чуттєвості. Щастя ототожнювалось то з найвищим благом, то з добродійністю. Так, Епікур вважав, що «початком всього і найвищим благом є розсудливість. Вона цінніша, ніж філософія. Похідними від розсудливості є решта чеснот. Саме розсудливість повчає, що не можна жити гідно, якщо не живеш розумно, морально і справедливо» [189]. Як бачимо, етичний вимір щастя об'єктивувався через розум, душу людини і суспільне буття.

Прибічники гедонізму, утилітаризму трактували добродійність як засіб досягнення щастя, де чуттєві задоволення, користь, вигода обумовлюють успіх його творення. Тому в більшості вважали, що щастя суб'єктивне або ж випадкове: кожний щасливий по-своєму. Один шукає щастя в насолоді мистецтвом і науками, інший – в чуттєвих задоволеннях; одні бачать щастя в служінні близьким і рідним, другі – в насильстві над іншими, – і кожен правий зі своєї сторони. Отже, щастя за своєю суттю – поняття багатогранне і досить складне. З цього приводу Ш. Фур'є зазначав: «В Римі в часи Варрона існувало 278 думок, які протирічили одна одній, трактуючи, що таке істинне щастя, а в Парижі їх налічувалось ще більше» [цит. за 162]. Отже, багатомірність суспільних можливостей та внутрішніх потенцій здійснення щастя людиною створювало мозаїку його проявів, як таких, що не претендують на істинність, адже розкривають зовнішню сторону буття людини.

Етико-філософський зріз даного поняття компліментує внутрішній світ індивіда, який для нього є ціннісним і духовно значимим, з викликами соціуму та його непрогнозованою доцільністю. Традицію етичного евідемонізму – щастя як найвищого людського блага – вслід за древньогрецькими філософами (етика Платона, формальна логіка Аристотеля), розвивають мислителі середньовіччя та доби Відродження (Ф.Аквінський, Ф.Беккон, Ф.Валла, М.Кузанський, Леонардо да Вінчі, Т.Мор, М.Монтень, Е. Роттердамський та інші) до епохи Модерну.

Відхід від канонів моралі в поясненні феномену щастя здійснив у своїх працях І.Кант. Щастя, як він вважає, це природна мета, ціль людини, не пов'язана з моральними принципами і установками. Наділивши теоретичний і практичний розум специфічними властивостями, він вважав, що теоретичний розум спрямований на пізнання навколишнього світу, тоді як практичний розум осягає сутність моралі, її цінностей і норм. Він вважав, що «розум, присутній у всіх вчинках людини, за всіх часових обставин залишається однаковим, але сам він не перебуває в часі і не знаходиться... у

якомусь новому стані, у котрому не був раніше; щодо того стану він є визначальним, а не визначуваним» [78, с.330]. Кожен розум користується властивими лише йому методами пізнання – теоретичному властиво починати з «чуттєвого сприйняття» предметів і явищ навколишнього світу, а практичний розум має керуватися моральними, ціннісними нормами. Можна зробити висновок, що феномен щастя (за І.Кантом) – прерогатива теоретичного розуму, де суб'єктивні переконання морального порядку передбачають спрямованість свідомості на критерій добра, цінності і досконалості. В загальному ж І.Кант вважав, що кожне моральне вчення повинно базуватись на трьох основних ідеях: 1) бутті Бога; 2) безсмерті душі; 3) свободі волі. Ця теза характеризується високим рівнем конвенційної згоди.

Деякі вітчизняні дослідники (І.Мечников) вважають, що вчення І.Канта зводиться до інтуїтивної теорії моральності. Вона заснована не на почутті симпатії та доброти, які спонукають нас робити добро ближнім, а чисто на почутті обов'язку. І.Кант не бачить ніякої заслуги людини, яка знаходить задоволення у служінні ближньому. Поступок стає моральним лише тоді, коли до нього спонукає саме почуття обов'язку. Природна запрограмованість людини на певні почуття несе в собі загрозу її соціальності. Таку позицію І.Канта критикував Г.Спенсер, вважаючи, що за таких умов світ би був «незручно заселений» (*«неудобно обитаем» - рос.*). Як відомо, І.Кант зупинився на відомій формулі «Дій так, щоб принцип твоєї волі завжди міг служити одночасно основою всесвітнього законодавства» [78].

Як зазначає Є. Зарудний [61, с.105], принцип моральності категоричного імперативу І. Канта співвідноситься зі стороннім йому принципом щастя, яке реалізується не автоматично, а тільки за умови допущення буття Божого як постулату практичного розуму (крім буття Бога, такими постулатами є свобода та безсмертя). Необхідно зауважити, що «розрізнення принципу щастя і принципу моральності не є протиставленням їх, і чистий практичний розум не хоче, щоб відмовлялися від домагань щастя; він тільки хоче, щоб ці домагання не бралися до уваги, оскільки йдеться про

обов'язок» [78]. За умови, якщо припустити, що приписи обов'язку виконані, то виникає питання: за яких умов можливе щастя відповідно до рівня моральності? І. Кант під щастям розуміє такий стан розумної істоти у світі, коли «все в його існуванні відбувається відповідно до самоволі і бажання». «Все» містить у собі і природу, проте діюча розумна істота «не може привести самотужки природу в повну відповідність зі своїми практичними засадами». Звідси і випливає необхідність «постулювати існування окремішньої від природи причини всієї природи; і ця причина містить у собі підставу повної відповідності між щастям і моральністю» [78]. Ця вища причина, за І. Кантом, і є Богом, який є гарантом людського щастя.

На нашу думку, такий підхід І.Канта вчить співвідносити діяльнісно-вольову сферу особистості зі всезагальними моральними принципами і законами людства, які не тільки не входять в протиріччя з цією сферою, а й розширюють масштаб їх взаємотворення і взаємоспівтворчості. Особистість, загартовуючи свою волю в діяльності, не є сліпим виконавцем моральних норм і законів. І.Кант, заклавши в своїх працях основи сучасного світосприйняття європейця, викристалізовує «нове метафізичне розуміння основ моральних вчинків, віри, права, себто всього того, завдяки чому самоконститується особистість (персона), її практична самість» [98, с.9]. А тому даний моральний категоричний імператив Канта цілком вписується в контекст нашого дослідження: соціально-філософське розуміння щастя розширює сферу діялісно-практичного розуму в життєвому світі людини.

Зазначимо, щодо моральних принципів і вчинковості – Кант дає відповідь на запитання, чи суперечить свобода природній необхідності в одному й тому самому вчинку і доводить, що «свобода може мати відношення до цілком іншого виду умов, аніж природна необхідність, і тому закон другої не впливає на першу, отже, обидві вони можуть існувати незалежно одна від одної і не перешкоджаючи одна одній» [78, с.331]. Звідси – логічний висновок, що «природа принаймні не суперечить причинності від свободи» [78, с.331], тобто природні задатки і моральні імперативи, сфера

біологічного і соціального, досвіду і знання, теоретичного і практичного, існуючи як окремішнє, можуть творити цілісне, взаємообумовлене, причинно-наслідкове. В соціокультурних реаліях об'єктом таких взаємодетермінацій є особистість як явище і соціальний феномен її життєвого простору.

Досить лаконічно подає алгоритм творення людських чеснот Ф.Ніцше: «Моралі передуює примус. Деякий час вона теж є примусом, якому підпорядковуються задля уникнення страждань. Пізніше мораль набуває ознак звичаю, ще пізніше – цілком вільної покори і, нарешті, – майже інстинкту; тоді вона, як і все звичне і природне, пов'язується із задоволенням і називається чеснотою» [123, с.292]. Подібний шлях досить актуальний і в процесі соціальної діяльності – примус або вольове зусилля – звичка, звичай – усвідомлена потреба – задоволення, чеснота. Можна погодитись із філософом в тому, що для того, щоб невидиме стало явним потрібна сила самоорганізації, вольове зусилля, яке в кінцевому рахунку увінчається успіхом.

Якщо етика шукає сутність щастя у балансі між добром і злом, у позитивах і конструктивах життя та існування людини, то психологія вивчає суб'єктивні стани душі індивіда, які об'єктивуються через сприймання, відчуття, мислительну діяльність, емоції, емоційні стани, переживання і т.п. Зважаючи на біосоціальність людини, зазначимо, що на наші почуття впливають також і природа особистості, її психологічний стан, вразливість психіки, її фізичний склад, стан нервової системи і здоров'я, суспільні умови, погляди, стереотипи та установки соціуму.

В контексті дослідження варто відмітити, що Піфагор скеровував людські думки про сенс щастя всередину себе: «Не бігай за щастям: воно завжди знаходиться в тобі самому». Тобто ідея «пізнай себе!», яка вперше актуалізувалась Сократом та його учнями, була закладена ще в древні часи і має продовження до сьогоднішніх днів.



Демокріт, як і Піфагор, повернув рефлексію поняття щастя у внутрішній світ особистості, тобто світ людської душі, яка є об'єктом вивчення сучасної психології. «Щастя і нещастя – в душі» або ж «Щастя живе не в стадах і не в золоті. Душа – місце проживання цього демона», – стверджував він. Філософ вважав, що не тільки зовнішні умови відіграють роль у житті людини. На його думку, те життя щасливе, яке *відчувається* позитивно, коли людина внутрішньо задоволена. Демокріт пов'язував ці відчуття із ціннісними імперативами: головне в житті не те, що людина має, а те, **як** вона почувається, **що** відчуває при цьому. Тобто, психічне, внутрішньо присуще, іманентне або, як він говорив, «гарний стан душі» детермінований не стільки умовами життя, скільки гармонією, пропорцією почуттів, відносним спокоєм. Підсумовуючи сказане, зауважимо, що суб'єктивний ідеалізм Демокріта скеровує особистість задивитись в себе, пізнавати свій внутрішній світ задля гармонійного світобуття і світовідчуження, вибудовуючи ці принципи на фундаменті цінностей особистості в соціальному бутті.

Сократ, Платон, а пізніше Аристотель, спрямували рефлексію поняття щастя в об'єктивний вимір філософського знання. Сократ казав: «Найщасливіша та людина, душі якої не торкнулося зло». Тобто вони вважали, що задоволення, а також удача і везіння – це природний наслідок, феномен, тобто зовнішнє, а не сутність щастя. Платон у своїй «Державі» намагався показати, що той, хто живе у світлі об'єктивного розуму, того супроводжує успіх та щастя. В центрі уваги його теорії об'єктивного розуму стояло не те, як узгодити поведінку й цілі, а поняття стосовно ідеї вищого добра, проблеми людського призначення та способу досягнення найвищих цілей.

Аристотель, обстоюючи сентенцію, що людина щаслива не тому, що задоволена, а задоволена тому, що щаслива, – пропонує розглядати її як суб'єкт дії, яка повинна оволодіти, «присвоїти» те, що найбільш цінніше для її смисложиттєвого світу. Для Аристотеля аксіологічний вимір природи

щастя не є вторинним. Він вважає, що коли для особистості найціннішим є знання, то щасливий той, у кого вони є; якщо цінною є діяльність, то щаслива людина діяльна.

Необхідно наголосити, що досліджуючи психологію щастя, мислителі минулого не виходили за межі індивідуального, обмежуючи свої судження рамками уявлень про щастя однієї людини. Зважаючи на соціальність людини, в якому індивідуальне так чи інакше відображає соціальне, зазначимо, що особистісні уявлення про щастя соціально детерміновані та фактори щастя не можуть лежати виключно в площині індивідуального. Тому на сучасний момент ведуться пошуки глибинних джерел щастя за межами психології особистості.

Вартий уваги погляд на феномен щастя Л. Фейєрбаха, який можна було б назвати соціально-комунікативним підходом. Великий німецький філософ вважав, що завдяки спілкуванню людей, в основі якого лежить любов людини до людини може існувати взаємне щастя. Тому ідеалом має бути «не таке щастя, яке зосереджене в одній і тій же особі, а щастя, розподілене між різними людьми, яке включає і Я і Ти, тобто, щастя не одностороннє, а двостороннє або всестороннє» [170, с. 446]. Зрозуміло, що такий тип щастя можна створити в суспільстві, побудованому на правових відносинах, де дотримуються принципи соціальної рівності, моральності. Адже в суспільстві, де щастя одних будується на нещасті інших, не може людина бути щасливою. За допомогою права, вважає Л.Фейєрбах, можливо стримувати нищівну силу таких нерівноправних відносин. Але ж, в такому випадку, виникає ще одне протиріччя, яке передбачає підпорядкування людини силі права. І хоча це регулює відносини людини з людиною, проте нівелюється сам сенс щастя як такого.

Принагідно відмітимо, що класики марксизму велику увагу приділяли всебічному розвитку людини як найголовнішому чиннику на шляху до щастя. Створюючи соціальні умови, широку систему освіти і виховання, можна сформувати багатогранні здібності та потреби людини. Вони вважали,

що основним атрибутом щастя є задоволення, яке проявляється у відчуттях життєрадісності, позитивізму, емоційного підйому по відношенню до життєвих благ, так і загалом до життя. Ідеальною формою людських потреб є життєві цілі. Мірою цілепокладань та мірою життєвих мотивів та очікувань виступає діапазон потреб, їх характер, зміст і глибина.

Ми вважаємо, що марксистсько-ленінська концепція щастя, яка побудована на визнанні всебічного розвитку потреб, інтересів, цілей як основи здорового світосприйняття особистості доволі оптимістична, вона підносить людину як особистість, надаючи їй внутрішньої сили, здатності протистояти різним незгодам. Класики марксизму ідеал щастя вбачали в гармонічному поєднанні сенсу життя і повнокровного його відчуття. Моральний сенс такого ідеалу, який об'єктивується через практику, діяльність – у визнанні гармонії особистісного та соціального, де останньому надається превалююча роль.

Вищість соціального порівняно із особистісним таїть в собі небезпеку розчинення особистості в розмаїтті соціуму, її нівелювання в модусах буття. Тому, на наш погляд, не враховуючи ірраціональне, екзистенційне, внутрішній світ людини, не можна об'єктивно окреслити феномен щастя з погляду марксистсько-ленінської теорії. При всій її оптимістичності, життєстверженні, прогностичності ідея щастя, яка втілювалась в життя на теренах нашої землі, так і залишилася ідеалом для більшості колишнього соціалістичного табору. Однією із причин її краху є те, що матеріалізм так і не зміг забезпечити людині повноцінного людського щастя, яке б виражалось у всебічному активно-творчому – діяльнісному відношенні до світу і самого себе.

Підтверджує таку думку у своєму дослідженні А. Бичко. Розкриваючи сутність практики, вона доводить, що абсолютизуючи суспільну практику як знаряддя, метод перетворення світу, Маркс виділяв в ній дві вагомні сторони. Одна сторона – раціональна, яка намагається створити логіко-дискурсивну картину світу, заключається в тому, що практика включає в себе певну

сукупність дій, які мають на меті оптимальне пристосування до умов існування. Саме цю сторону буття Маркс абсолютизував, називаючи іншу, протилежну сторону – ірраціональну – «брудною торгівкою».

Ігноруючи творчий потенціал людини в перетворенні світу, який спрямований в майбутнє, марксистський матеріалізм не вважав за потрібне його враховувати. Адже ірраціоналізм, на їхню думку, був результатом певних протиріч з іншою стороною людської практики, який поки що не можливо пояснити за допомогою логіки, знань. Категорія ірраціонального всотує в себе все, що входить в протиріччя зі звичним, «освяченим традицією», світосприйняттям [15,с.9]. Отже, марксистська теорія, абсолютизувавши одну сторону практики і відкидаючи ірраціональне як тимчасово непізнане, не змогла цілісно розкрити і втілити в життя сутність поняття щастя. І хоча заслугою її було те, що адепти марксистської філософії намагались на практиці, в суспільному житті здійснити побудову суспільства демократичного, правового та рівноправного, – проте цей глобальний суспільний експеримент був невдалий і «вирвав» із лона природного ходу історії цілі народи та етноси.

Варта уваги сентенція, що ідея позитивного людського щастя мала найбільший шанс для розвитку тільки на гуманістичній основі, тобто з позицій культури, як зазначено в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних філософів (Л. Брагіна, В. Татаркевич та ін.). В контексті історико-культурного зрізу відмітимо, що до цієї ідеї зверталися представники епохи Відродження – Данте, Петрарка, Боккаччо. Культ любові, який підносився в творах мислителів цієї епохи, укріплюючи позиції щастя, нівелюючи скептичне ставлення до нього, доводив, що саме в гуманістичному трактуванні сенс щастя в тому, щоб привести людину до моральної досконалості.

В рамках філософської думки епохи Відродження існувало два підходи до розуміння поняття щастя, як от: культурологічний та праксеологічний. Суть першого підходу в тому, що «земне щастя» неодмінно пов'язувалось із

багатствами духовної культури людства (Л.Валла). Він зародився в надрах теологічної традиції і входив у протиріччя з нею, проте був досить прогресивний і заклав основи просвітницького напрямку. Другий підхід, який теж зародився в епоху Відродження, – це активний потяг до щастя. Представники цього підходу вважали, що щастя доступне тим, хто зайнятий корисною діяльністю та веде добродійне богоугодне життя. Мислителі цієї історичної доби заперечували загробне щастя, вірячи в можливість земного щастя, яке базувалося б на принципах поваги людей одне до одного та на принципах людської солідарності.

В контексті другого підходу зазначимо, що епоха Відродження надала поштовху для розвитку концепції Аристотеля про діяльне щастя. Так, Джованні Аргіропуло поділяв щастя на споглядальне і активне. Споглядальне щастя притаманне процесу пізнання, активне ж – діяльності. Спроможне об'єднати ці два види щастя тільки вище благо, яке досягається досконалістю самого життя. Тобто, тільки практика, власна діяльність зможе стати тим шляхом, який знання через пізнання перетворить у мудрість.

На нашу думку, розмисли про щастя в епоху Відродження переформатовувались з царини теології в прагматичне русло, про що не можна було сказати, аналізуючи філософську думку попередніх епох. «Щастя неможливо досягнути, не здійснюючи хороших, праведних і доблесних справ, тобто таких, які нікому не шкодять, а навпаки, корисні» [цит. за 22, с.186], вважав видатний представник італійської культури Л.Альберті. Тобто, філософи епохи гуманізму вважали особисте щастя невіддільним від суспільної корисності, життя на благо людей і суспільства.

Можна стверджувати, що ідеї італійських просвітників дали основу для розвитку поняття щастя і отримали продовження у поглядах французьких просвітників XVIII століття. Особливість філософської думки епохи Просвітництва – у протиставленні сили знань і розуму проявам сліпої віри, у пробудженні онтологічного оптимізму – що щастя можна досягти шляхом

активізації власних зусиль та діяльності. Так, Гельвецій вбачав основу стійкого щастя в просвітництві, в досягненні мудрості життя.

Разом з тим, варто відмітити, що представники епохи Просвітництва абсолютизували значення прогресу знань в досягненні щастя людиною. Як свідчить практика сучасної епохи, знання, не вмотивовані гуманністю, людяністю, прогностичним оптимізмом можуть призвести до небажаних результатів в масштабах всього людства. Про це свідчить і стан екологічної безпеки в світі, і становище самої людини в технократичному суспільстві.

Великого французького мислителя Шарля Фур'є називають утопістом, хоча, на наш погляд, з таким же успіхом його можна було б назвати і великим оптимістом. Класики марксистсько-ленінської філософії називали його патріархом соціалізму і поклали його вчення в основу гармонійного розвитку особистості. В сучасних освітніх реаліях ця ідея про гармонійний розвиток особистості не втратила своєї актуальності, тому що за останні кілька століть альтернативи щодо неї людство не отримало. Ми вважаємо, що Ш.Фур'є досить вдало спрогнозував ситуацію, яка випереджала ті соціальні умови, в яких жив мислитель. Можна стверджувати, що французький мислитель і його соціальна система була оригінальною футуристичною моделлю соціального майбутнього як ідеалу для людства.

В сучасному контексті суспільних взаємодій такі підходи як діяльнісний, ціннісний і знаннєвий, на наш погляд, мають бути визначальними у формуванні концептуальних і методологічних основ сучасної інтелектуальної парадигми. Адже, виходячи з цієї формули, якщо сутність щастя для особистості в знаннях, то задоволення, як прояв даної ціннісної сутності мають об'єктивуватись через дію, діяльність, працю, зріднену працю і т.д. Тобто, необхідний третій чинник, складова, яка активізує, унаочнить, розкриє сутність двох попередніх. Такий триєдиний підхід, де з-поміж трьох освітніх факторів (діяльність, цінність, знання) один має бути активним, дієвим і спрямованим на «оживлення», активізацію двох інших. Адже виділення якогось одного чинника в якості сутності щастя, але

без урахування дієвості одного із двох цієї «триєдності» нівелює сенс щастя, тобто заперечує прояв задоволеності, відчуття гармонії, смислодоцільності цієї сутності.

До прикладу, візьмемо для розгляду загальновідому формулу щастя, сконструйовану В.Сухомлинським – «серце віддаю дітям» та розглянемо її з позицій філософського аналізу через триєдиний підхід, де поняття «діти» визначається як найвища цінність, феномен софійності буття; «серце» – осердя істини, акумулятор знань, об'єкт пізнання і «віддаю» – дія, прaxis, освітня технологія і т.п. Абсолютизація однієї із цих складових веде до краху всієї системи: знання, не базовані на цінностях і діяльності перетворюються на утопічні або ж агресивно-войовничі; пасивні цінності без знань перетворюються на реакційні, схоластичні; будь-яка діяльність без ціннісних основ та знань стає або волюнтаристичною, або регресивною, або ж антигуманною і т. ін.

Підтвердження життєвості такого триєдиного підходу щодо філософсько-освітнього феномену щастя знаходимо у міркуваннях сучасного українського філософа С.Кримського. Учений, розкриваючи інформаційні аспекти взаємодій у підвалинах буття, наводить приклад моделювання життя в комп'ютерах типу клітинних автоматів. За такого моделювання припускають, що поле дисплея – безкінечно клітчасте. Клітини можуть бути порожніми або заповненими, яких ще називають «організмами». Динаміка конфігурацій порожніх клітин і організмів підлягає трьом елементарним правилам: 1) організми, які перебувають в оточенні двох або трьох сусідніх організмів, – виживають; 2) якщо довкіл організму є більше трьох організмів або понад три порожні клітини – він гине – або від перенаселення, або від самотності; 3) якщо порожня клітина має сусідами рівно три організми, то вона заповнюється [89, с.10-11]. Цих простих принципів достатньо для того, щоб на дисплеї виникало і еволюціонувало складне життя організмів, утворюючи різноманітні конфігурації (фігури-перевертні; фігури типу «чеширського кота»; фігури «глейдери» і т.п.) [38]. Отже, для розкриття

життєвого потенціалу тріади «знання-цінність-діяльність» необхідна її цілісність, відкритість, інформаційність щодо особистості – того, хто зможе цю тріаду сприйняти, «поглинути», перетворивши її на внутрішню якість.

Заслуговує на увагу розкриття сутності ще одного підходу – дуальності природи щастя. Такі сучасні науки, як синергетика та некласична динаміка, відкривши наскрізні, притаманні всім рівням буття, структури самоорганізації, доводять подвійність її природи. А це означає, що «один і той самий феномен розкриває себе й у вигляді матеріального начала, й у контексті його інформаційного пред'явлення, самомоделювання чи відображення. Буття, отже, постає не протиставлено до джерел розумності, а в єдності з ними. Ця єдність буття та інформаційних передумов розуму зреалізовується в ноосферній необхідності Логосу» [89 , с.10].

Вважаємо за необхідне розглянути і міркування Аристотеля щодо задоволення і везіння, як складників щастя. Їх він називає неповним, неоформленим цілим. Ця теза наводить нас на думку, що ціле – не просто сума їх складових, як вважають представники сучасного філософського напрямку – холізму та синергетики. Адже стратегічний розвиток сучасної системи освіти спрямований на становлення єдиного синергетичного освітнього простору на основі інтеграції національних освітніх стратегій і програм у контексті універсальних загальнолюдських цінностей та ідеалів [203]. Одним із орієнтирів щодо цього – програма «Глобальна освіта з космічним баченням життя», розроблена на основі нової освітньої парадигми Всесвітнім центром виживання і проблем ХХІ століття при ООН. В її основі – синергетичний вимір реальності, взаємоперехід від диференціації знань – до їх синтезу, від редукціонізму – до холізму. Зауважимо, що останнім часом досить активно іде відродження а чи оновлення парадигми холізму. Про це свідчать праці таких філософів, як Г.Бьоме, К.Міхаель, М. Есфельд та ін.

Ми вважаємо, що даний ракурс розв'язання проблеми є досить продуктивним, якщо брати до уваги діяльнісний підхід у процесі навчання і виховання, де успіх залежатиме від цілісного взаємозв'язку мікро-, мезо- та



макрорівнів взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Уточнимо, що макрорівень, за твердженням О.Робуль, означає звернення до особистості людини як до суб'єкта саморозвитку з неповторною індивідуальністю, високою духовністю, творчими задатками, позитивною Я-концепцією. Мезорівень – це взаємодія з особистістю як суб'єктом професійного становлення з цілісним комплексом професійно значимих якостей, рис, переконань, ідеалів, цінностей тощо. І, насамкінець, взаємовідносини на макрорівні відкривають можливості ставитись до особистості як до суб'єкта світової цивілізації, універсальними (планетарно-космічними) характеристиками якого є ноосферне мислення, планетарна свідомість, полікультурність, гуманістична культура, громадянськість, толерантність, здатність до життєтворчості [140, с.35-42].

Такий трьохрівневий або полірівневий підхід передбачає в кінцевому рахунку покращення якості всього педагогічного процесу, адже він є складником особистісно-гуманістичної стратегії нової соціокультурної парадигми. Ця стратегія передбачає «і гуманістичне навантаження технологічних засобів її реалізації, для якої характерними ознаками є педагогічна допомога і підтримка; соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиції та інновації, гнучкий контроль і самоконтроль» [139, с.449-479].

Погоджуємось з автором, що в підході до освітніх проблем сучасності з позицій холізму (синергетичної цілісності), поліцентризму, відкритості і динамізму, природовідповідності і культуровідповідності, полікультурності і толерантності, диференціації й інтеграції лежить потенційна можливість оновлення екзистенційно-ціннісного підґрунтя всієї освітньої системи, яка має бути найбільш рухомим і технологічним компонентом культурних надбань людства.

Як бачимо, ідея холізму спрямована на саморозвиток і самоорганізацію освітньої системи взагалі та особистості зокрема, тому вона не входить в протиріччя з тезою Аристотеля щодо задоволення і везіння як складників

щастя в якості неоформленого цілого. Цілісний підхід в освітніх реаліях сьогодення є доволі актуальним, він оптимізує процес освітньої взаємодії, «зрівноважує незрівноважене» (суб'єкта і об'єкта освітнього процесу), «рівняє нерівне» ( за Г.Сковородою) – процеси розвитку і саморозвитку, організації і самоорганізації, творчості та співтворчості і т.п.

Вважаємо, що доцільно розглянути проблему щастя з позицій філософської етики, яка одним із основних завдань вбачає формування моральної свідомості і самосвідомості. Моральна оцінка і самооцінка, які є їх підструктурами, активують в людині такі моральні почуття, як сором, совість, каяття та інші. Відмітимо, що моральність визначається не лише кінцевим результатом, а й спрямованістю поведінки людини в цілому, яка здійснюється в залежності від мотивів, намірів, цільових установок і ціннісних орієнтацій.

Як зазначають сучасні науковці, в структуру моральної свідомості, поряд із категоріями моралі та ціннісними орієнтаціями, входять моральні почуття – обов'язку, совісті, сорому, честі, щастя [67, с.263]. Поняття щастя вони трактують як моральне задоволення від усвідомлення правильності основної життєвої позиції. Відзначимо, що ця позиція в кожній людині індивідуальна, співвідносна як із внутрішніми, так і з зовнішніми, соціокультурними чинниками не тільки моралі, а й права, екології, політики, естетики, релігії і т. ін. Тому, говорячи про щастя в контексті моралі, необхідно зважати ще й на таку особливість, як свобода вибору та вчинковості особистості. Філософ і письменник минулого століття Анрі Жід, запитуючи: «Хто може розповісти про щастя?», безапеляційно відповідав: «Тільки той, хто сам його створює, і тільки той, хто сам його руйнує». Отже, людина сама є будівничим свого щастя, хоча свобода є внутрішня і зовнішня. Ще древні вважали, що ми не свободні від зовнішнього світу, в той час як у своєму внутрішньому світі ми вільні, бо все в цьому світі залежить від нас. Про це писав ще Епіктет: «...Боги зробили залежними від нас тільки

найкраще від усього та найголовніше – правильне користування уявленнями. А все інше не залежить від нас» [196, с.212].

Як бачимо, щодо внутрішньої та зовнішньої свободи, то тут існує дві точки зору на розв'язання цієї проблеми. Одні філософи стоять на позиції, що мали рацію ті, хто робив акцент на внутрішньому. Інші вважають, що древні помилялися і що істина в протилежному. Адже саме зовнішнім світом людині легше керувати вільно, він найбільше підкоряється нашій волі, та й ми завжди зможемо формувати його так, як потрібно це для нашого щастя. На нашу думку, керувати психікою набагато трудніше, адже в людину закорінені певні способи мислення, сприйняття речей та реакції на них, від яких досить важко звільнитись, а іноді навіть і неможливо це зробити. Деколи легше досягти матеріальних благ, слави чи влади, змінити свій зовнішній вигляд і своє оточення, ніж вийти зі стану депресії, яка не дозволяє радіти ні добробуту, ні красі, ні славі, ні владі.

Щодо освіти у вимірах соціокультурного буття та її сучасного стану, то можна констатувати той факт, що зовнішнє навчальне, розвивальне середовище, матеріально-технічне, інформаційне забезпечення сучасних освітніх закладів і т.п. відповідає загальним нормам та стандартам. Проблемнішим є освітній процес, його якість, духовна насиченість, вагомість та вмотивованість смислами буття. А найголовніше – особистість вчителя, педагога, наставника, його внутрішня сутність, яка, об'єктивуючись у педагогічному процесі, знову ж таки суб'єктивується в духовному, культурному світі тих, хто отримує, так би мовити, освітні послуги. А далі іде знову ж таки об'єктивація, направленість на зовнішнє внутрішнього світу тих, хто уже засвоївши певну суму знань, прагне їх об'єктивувати. Тому щастя, його внутрішня і зовнішня сторона в освітньому просторі взаємопроникні, взаємодетерміновані, динамічні.

За визначенням С.Кримського, прикладом вагомих якостей, які можуть набувати трансперсонального виразу в індивідуальній свідомості, можна навести феномени свободи, любові та права бути іншим. «Адже любов – це

феномен трансляції особистостей одна в одну, завдяки чому ближній стає абсолютним центром, входить у внутрішній стан суб'єкта кохання. Свобода виступає як простір самодіяльності особистості та її вільного вибору. А право бути іншим визначається здатністю протистояти загрозі поглинання особистості зовнішньою соціальністю [89, с.289-290]. Погоджуючись із даним твердженням, подаємо думку Д. Юма, що «любов – є не що інше, як бажання щастя іншому», тобто свобода вибору в любові все ж таки має детермінуватися саме щастям, цією ваговою категорією, без якої сутність любові втратила б свій сенс.

Думки філософів розходяться щодо ролі розуму (утилітарний підхід) і почуттів (інтуїтивний підхід) у розкритті моральності. Одні вважають, що «моральність базується на чистому розумі і не може бути іншої основи» (філософ Бутру та ін.), інші доводять, що «у викладанні моральності серце, а не розум є одночасно вчителем і учнем» (Сюллі-Прюдом) [Цит. за 111, с. 254].

Наголосимо, що моральність, як спосіб поведінки людей, де порушуються або дотримуються норми моралі, є лише однією із можливостей проявів щастя, внутрішнім або зовнішнім його регулятором. Не завжди поведінку людини можна вимірювати з точки зору моралі та моральних норм. Тому, не до кінця можна погодитись із трактовкою щастя, як «морального почуття радості, гордості, задоволення, повноти життя, яке виникає в людини в процесі і в результаті здійснення особистих інтересів, і в той же час, визнання іншими його вчинків як достойних» [67]. Якщо взяти до уваги, до прикладу, вітальність або тілесне здоров'я людини, яке опосередковано пов'язано із моральністю, то щасливою може вважати себе і людина, прикута до ліжка або до інвалідного візка. Так, відомий факт, що сліпі часто володіють рівним, хорошим настроєм; до прикладу, один із проповідників оптимізму, філософ Дюрінг, осліп, будучи молодим. Тому, досить нелегко пояснити песимізм відхиленнями здоров'я. Сучасний психолог М.Аргайл вважав, що оптимізм впливає на стан фізичного і

психічного здоров'я. Він за допомогою експерименту довів, що студенти з оптимістичним настроєм мали більш високу активність імунної системи та були більш толерантні в умовах стресу [4, с.183].

Відмітимо, що вчений-біолог, філософ і природознавець І.Мечников у своїй відомій праці «Етюди оптимізму» наголошував про пряму залежність здоров'я і здорового способу життя від внутрішнього стану організму: «Здорові діти веселі та виражають оптимістичний настрій. Але як тільки вони захворіють, то стають сумними та впадають в меланхолію» [111, с.225]. Для подальшого підтримання здоров'я необхідно бути активним, отримувати досвід у вирішенні складних життєвих ситуацій. Вчений переконаний, що виживають не кращі, а більш рухливі, спритніші, витриваліші до негативних емоцій та почуттів. В основу філософії оптимізму І.Мечников покладає еволюцію «відчуття життя» в розвитку людини. А через те, що «відчуття життя» має особливість розвиватися, то в цьому руслі необхідно і спрямовувати виховання, так само, як потрібно вдосконалювати відчуття, які замінюють у сліпих зір» [111, с. 223].

Сучасні дослідження в області дефектології (Р. Боксис, І. Власенко, А.Литвак та ін.) доводять, що причиною виникнення неврозів у дітей є відсутність у їхніх матерів оптимізму, відчуття життєрадісності та внутрішнього задоволення, наявність у них тривожності та невпевненості у собі, а також таких якостей, як принциповість, безкомпромісність, конфліктність.

В контексті нашого дослідження відмітимо, що деякі філософи минулого (Дж. Кардано, П. Веррі) вважали страждання необхідною передумовою щастя. Так, І.Кант писав: «Всякому задоволенню має передувати страждання; страждання завжди перше... Не може також одне задоволення безпосередньо слідувати за іншим, між ними завжди має з'являтися страждання» [78, с. 473-474]. Історія такого підходу сягає Древньої Греції: ще Платон в «Горгії» та в «Філебі» висловлювався подібним чином щодо духовних задоволень. Пізніше Аристотель не поділяв цієї тези,

вважаючи, що у відношенні до почуття голоду і пов'язаного з ним страждання це в деякій мірі і може бути прийнятним, але при слухових, зорових і тактильних задоволеннях, а тим паче задоволеннях розуму такий підхід є неприйнятним [6, с.187-190]. Рішучим противником взаємозв'язку задоволення і страждання був філософ XVIII століття Е.Бьорк, подібної точки зору дотримувались М.Монтень, Ф.Буйє та ін.

Багато хто із філософів ( Епікур, Е.Кондільяк, Р.Лотце, Ампер, І.Тен ) відчуття щастя пов'язували із проявом емоцій і настоювали на тому, що коли наші переживання не є неприємні, то вони повинні бути позитивними, радісними. Це аргументувалося тим, що навіть найменша зміна в нашому організмі відчувається нами як приємне або неприємне, то нема в житті ні хвилини без приємного чи неприємного. Цей тезис заперечували психологи емпіричного напрямку Т. Рід, Дж. Мілль, А. Бен, У. Гамільтон, які вважали, що існують нейтральні стани в організмі, які не мають характеру явного задоволення чи незадоволення, так як ми слабо реагуємо на той чи інший чинник, а подекуди і не усвідомлюємо його. Зазначимо, що зарубіжні вчені підкреслюють кількісну і якісну асиметрію приємних і неприємних емоцій (Л. Безет, Г. Кесен, Л.Селлері та ін.).

Особливістю щастя є його «вкоріненість» як в свідомість, так і в буття людини. Одним із проявів цієї «вкоріненості» є оптимізм та песимізм. Песимістичний погляд належить А.Шопенгауеру, який вважав, що тільки веселість здатна дати щастя готівкою, все інше – всього лише вексель на щастя, хоча ця готівка може бути менша за те, що отримують за векселем. Німецький філософ розглядав поняття щастя як етичну категорію, в контексті людської моралі. Висунувши «ідеал бездіяльності», самозречення, А.Шопенгауер, якого називали філософом «світової скорботи», доводить, що щастя є ілюзорним, утопічним і не варте того, щоб людина за ним гонилась. Адже така поведінка робить її носієм усіх моральних недоліків. Всі приписи А.Шопенгауера об'єднуються в одну систему, яка гласить: « Не будуй свого щастя на широкому фундаменті». Про неї не можна сказати, що вона

песимістична, заснована на недовірі до світу і людей, хоча її відношення до оточуючого не агресивне, а захисне, передбачливе, пропедевтичне – для того, щоб обминути незгоди долі, потрібно заздалегідь відмовитися від радощів та успіхів, уникнувши неприємностей долі. Інша система – протилежна першій, заснована на довірі до долі і вірі в те, що люди можуть жити щасливо. Вона охоплює приписи і древніх етиків, і християнських мислителів аж до філософів сучасності.

В. Татаркевич вважає, що древні філософи тільки в окремих випадках «евдемонію» протиставляли «какодемонії», тому що такі поняття, як блаженство і насолода взагалі не утворювали негативних категорій. «Негативний термін «нещастя» є особливістю сучасних мов. Філософи говорили найчастіше про щастя як про ідеал, а не як характеристику життя, тому вони могли оперувати одним лише словом «щастя», обходячись без його протилежності» [162, с.99-100].

І.Мечников підкреслює, що набутий досвід оптимізму обумовить в старості найвищий рівень переживання повноти життя: «...найбільше щастя полягає в нормальній еволюції почуття життя, яке веде до спокійної старості та до почуття насиченості життям» [111, с.282]. Тому розвиток у підростаючого покоління перспективи життя, в якій може здійснитися нормальний цикл життя, приведе до повноти відчуття задоволення і досягається тільки в похилому віці. «Ось чому ми можемо назвати аморальною людину, яка в молодому віці розтрачає здоров'я та сили... Позбавляє себе можливості відчувати найбільше задоволення життям» [111, с. 281].

В дослідженнях зарубіжних вчених (К.Ізард, Селігман) було встановлено, що почуття смутку, короткотривалого песимізму у дітей є в деякій мірі навіть позитивним, ніж негативним явищем. Адже, якщо батьки обмежуються тільки співчуттям до дитини в умовах її соціалізації, входження в колектив однолітків, то це створює умови для розвитку дитячого інфантізму. Пошук способів усунення негативних подразників

сприятиме наданню реальної допомоги дитині у формуванні життєздатності, почуття довіри, готовності до співробітництва і допомоги. З таким типом соціалізації, дитина навчається переживати та долати смуток, розуміє, що він неминучий, але замість нього з'явиться радість. Така дитина відрізняється від інших оптимізмом та позитивним відношенням як до себе, так і до інших людей [149, с. 151-168].

Сучасні російські філософи В. Ільїн та А. Машенцев пов'язують оптимізм, поняття щастя із сенсом життя, який рефлексується по-різному – в отриманні задоволень, насолоди (гедонізмі); досягненні успіху (прагматизмі); визнанні в межах мікрогрупи (корпоративізмі); особистому самовдосконаленні (перфекціонізмі); в служінні іншим людям (гуманізмі) і т.п.[67, с.263].

Вагомим є той факт, що позитивні емоції та настрої, оптимізм, почуття задоволення впливають на процес засвоєння знань. Дослідження вітчизняних учених (І.Єршова-Бабенко, С.Корнієнко та ін.) доводять, що страх, явища депривації, виснаження психоемоційної сфери знижують процес запам'ятовування навчальної інформації. Так, у студентів початкових курсів спостерігається підвищення рівня тривожності та емоційної нестійкості в середньому на 10-15% з кожним подальшим роком навчання, тобто середній рівень тривожності має тенденцію зростання до високого в майбутньому. Вчені пов'язують такі процеси зі зростанням інформаційних та емоційних навантажень на студента, а також з умовами росту агресивності інформаційного показника середовища [60, с.25].

В зарубіжній науковій думці на рубежі ХХ та ХХІ століть проблема щастя активно розглядається також в новій галузі психологічного знання і практики – позитивній психології. Дана наука переймається проблемами оптимального функціонування людини, умовами її суб'єктивного благополуччя (subjective well-being) та розквіту особистості індивіда в суспільстві. Дослідження в цьому напрямку проводили психологи Бредберн,



Дж.Вейлант, Е.Дінер, Кемпбелл, Кентріл, Конверс, Роджерс, М.Селігман, М.Чиксентміхалі, та інші.

Так, американський дослідник Хейброн двояко розглядає поняття щастя – в першому випадку - як філософське поняття, синонім благополуччя; з іншого боку – як психологічне поняття, яке близьке до поняття «задоволення» («pleasure») та спокою. На наш погляд, автор розглядає щастя як дещо статичне, залишаючи поза увагою таку значиму складову цього феномену, як активність особистості, її направленість на нові життєві цілі, враження і переживання. Протилежної думки дотримується Е. Дінер, вважаючи, що щастя носить не дискретний, а процесуальний характер. В розумінні автора – пошук нового, боротьба за здійснення своєї мрії і є істинним щастям. Дослідник переконує, що важлива не стільки сама ціль, як процес її досягнення, тобто для нього важливим є процесуальність в контексті розуміння цього поняття[4].

Подібної точки зору дотримувався і Е.Фромм, стверджуючи, що «щастя і радість це не задоволення потреби, яка витікає із фізіологічної чи психологічної недостатності; вони є не вивільнення від напруги, а супутники всякої продуктивної діяльності в сфері мислення, почуття або поступків [180, с. 215]. Тобто, філософ пов'язує щастя із активністю як найголовнішою потребою людини, яка включена в соціальне життя. Розрізняючи статичну і динамічну соціальну адаптацію, Е.Фромм доводить, що саме в динамічній адаптації людини в суспільстві у неї розвивається «ряд сильних стимулів, які мотивують її почуття дії. Ці стимули можуть усвідомлюватись індивідом, а можуть і не усвідомлюватись, але в обох випадках вони є сильними факторами його психіки, і, виникнувши одного разу, потребують задоволення. Прагнення до задоволення нових потреб спонукає людей до певних поступків і, таким чином, стає активною силою, яка діє на процеси суспільного розвитку» [180, с. 198]. Таке розуміння вписується в контекст діяльнісного підходу традиції вітчизняної психологічної школи.

Цікавою є теза Е.Фромма про любов як піклувальну діяльність: «Любов є діяльною турботою, зацікавленістю життям і благополуччям того, кого ми любимо. Де нема такої діяльної турботи, там нема і любові» [180,с.124]. Одним із таких імперативів вчинковості є материнська любов, яка «змушує дитину відчувати, як гарно народитися на світ; вона вселяє дитині любов до життя, а не тільки бажання залишатися життєздатним... Молоко – символ першого аспекту любові, турботи та ствердження. Мед символізує радість життя, любові до неї і щастя бути живим. Щоб бути здатною давати мед, мати повинна бути не тільки гарною матір'ю, але й щасливою людиною...»[180]. Е.Фромм не ототожнює щастя із любов'ю, задоволенням чи заспокоєнням, але вважає, що воно народжується тільки в активності.

У праці «Мати чи бути» Е.Фромм доводить, що щастя людини залежить від суспільства і тих умов, які в ньому створені для особистості на шляху до її самореалізації. Філософ впевнений в тому, що суспільство, яке ставить пріоритети на володіння – перешкоджає реалізації потреб людської природи і утвердженню орієнтації на буття, таке суспільство є патологічним, хворобливим і неминуче породжує «шизоїдну», невротичну, відчужену від своєї сутності особистість. Тобто, одним із факторів щастя філософ вважає зовнішні, соціально-психологічні причини порівняно із внутрішніми.

Діаметрально протилежною точкою зору була позиція Р.Декарта, який вважав, що щастя не залежить від зовнішніх факторів, адже його можна досягти як при нещасливій долі, так і при найкращих її позиціях. В одному зі своїх листів філософ зазначав: « Маленька посудина може бути така ж повна, як і велика, хоча і утримує менше рідини; точно так само виконання підвладних розуму бажань може бути повним, і це ніскільки не заперечує те, що найбільш і обржені долею чи природою можуть пізнати повне задоволення, як і інші, хоча і не володіють такою кількістю благ» [206].

А.Маслоу [107, с. 332] дотримувався ідеї процесуального характеру щастя. Вчений до числа буттєвих вищих цінностей відносив «відданість процесу». Розвиваючи теорію метамотивації, А.Маслоу стверджує, що люди,

які самоактуалізуються, повністю включені в свою роботу і відчують задоволення від її виконання [107, с. 315-316]. Духовний аспект оптимістичної людини вчений розглядає через її прагнення працювати заради майбутнього: дітей, онуків та інших нащадків. Отже, феномен щастя реалізованої людини в А. Маслоу не тільки прагматичний, але й індивідуалістичний, вкорінений в «найближчі» цінності власного життя – сім'ю, дітей, родину і т.д.

Один із засновників позитивної психології – М.Селігман в питаннях щодо понять щастя та благополуччя відстоює точку зору, роблячи акцент на взаємозамінність даних термінів в царині науки, які включають в себе як позитивні почуття та відчуття (захоплення, комфорт), так і позитивні види діяльності, які захоплюють і поглинають індивіда, залишаючи поза увагою почуттєвий компонент [149, с. 337].

На нашу думку, досить цілісно, в традиціях гуманістичної психології розкриває поняття щастя в своїй монографії «Психологія щастя» М.Аргайл: «щастя – основний вимір людського досвіду, який включає в себе позитивний емоційний настрій, задоволення життям, а також когнітивні аспекти – оптимізм і високу самооцінку» [4, с. 259]. Автор вважає, що щаслива людина – це скоріш за все закономірність, ніж випадковість, що щастя – це не відсутність негативних емоцій, а переживання їх позитиву в усій їх повноті. Ввівши в структуру щастя задоволення як когнітивний компонент, як рефлексивна оцінка благополуччя [4, с. 52], Аргайл не ототожнює радість і щастя, а виділяє поряд з емоційною компонентою і раціональний аспект його відчуття. Позиція Аргайла в деякій мірі дотична до положення Л.Виготського про «єдність афекту та інтелекту» [29, с. 251].

Сучасний дослідник І. Джидар'ян визначає з діалектичних позицій поняття щастя, як «узагальнену позицію суб'єкта цілісного життя, як усвідомлення себе в житті з позиції балансу позитивних і негативних емоцій, переживання реальних набутоків та втрат, досягнутих і втрачених можливостей» [55, с. 208].

Проведений аналіз наукових джерел, дозволяє нам стверджувати, що навчання оптимізму є необхідною умовою подолання девіацій, кризових станів, воно проявляється в здатності людини переживати надію на успіх, турбуватися про себе і конструктивно долати перешкоди на шляху досягнення поставленої мети.

Отже, можна дати наступне визначення поняття щастя як іманентно присущої, трансперсональної, екзистенційної (духовно-матеріальної) компоненти ціннісно-сислового універсуму людини. За висловом С.Кримського, світ, конституйований як ціннісно-сисловий універсум, є предметним полем фундаментальної філософської проблематики, якщо інтерпретувати її головне питання з точки зору принципу єдності мислення і буття. І щастя як феномен проблемного поля філософії освіти є одним із корелятивів стабільності та цілісності всієї системи, яка базується на світоглядній гармонії людини і світу, соціуму і буття, екзистенції та життєтворчості.

## **1.2. Щастя як екзистенціал**

Важливо відмітити, що процеси культурного самовизначення європейських націй протягом минулого XIX-XX століть включали в себе певну суму творчих інновацій, які відображали специфічний стан розвитку особистості. Екзистенціалізм, виникнувши в XX столітті як проект створення нового світогляду, охопив всі сфери знань за умов кризи цивілізації і став однією із ознак культурної оригінальності в царині філософської творчості.

Як зазначають сучасні українські філософи, впродовж останніх кількох століть творчих пошуків представників світової філософії, невпинно народжується та розкривається гуманістично-екзистенційний потенціал людської думки [173, с.3-4], а, отже, і пошуків людського щастя. Олюднення (гуманізація) природної та соціальної реальності (життєвої ситуації людини)

здійснюється через практику, реалізацію програми активності людської спільноти. І говорячи про історичність, як темпоральний рух усього людства від минулого через сьогоденне до майбутнього, неможливо оминати на будь-якому часовому відтинку (античність, середньовіччя, новий час: сучасність) зростання людського чинника як у філософському знанні, так і в духовно-практичному перетворенні соціуму.

Осмислюючи відому сентенцію Гегеля, що філософія є історією філософії, ми погоджуємося із думкою, що центром історичного поступу всіх цивілізацій є людина. Саме вона є носієм і творцем такого феномену, як щастя, і, як зазначав Ф. Бекон, насолоджуватись щастям – найбільше благо, проте володіти можливістю давати його іншим – ще більше. В даному положенні через поняття «володіти» і «давати» закладено екзистенційно-праксеологічний потенціал його сутності. «Володіти» означає не тільки «мати», а й «видобувати», «шліфувати», розкривати в собі можливості і шляхи для розпредметнення і опредметнення його в зразках культури та життя.

Якщо поглянути на людину в екзистенціальному розумінні, то її трактують не як абстрактну істоту, а на перший план виходить її внутрішній світ смисложиттєвих переживань, які складають унікальний досвід кожної людини – її екзистенцію. Таке розуміння можна здійснити лише методом інтуїтивно-образного пізнання, адже екзистенція розкриває неповторність особистості, ірраціональне в людському «Я», те непізнане, що заперечує «предметне буття», виступаючи як «чиста» активність, свобода, вибір. Виходячи з вищесказаного, саме це обумовило розгляд феномену щастя з позицій екзистенціальної філософії.

Проаналізувавши дослідження мислителів минулого і сучасності щодо поняття щастя, відмітимо, що існують різні підходи, які тлумачать природу щастя та його сутнісні прояви. Проте, закономірно, що не має сенсу говорити про даний феномен поза особистістю людини. В контексті ж нашого дослідження найбільш цілісно, на наш погляд, можна проаналізувати

сутність і прояви особистості в царині ціннісно-сміслового універсуму ( за С.Кримським), до якого входять «три підсистеми: 1) природа в ракурсі її інформаційних можливостей, виражених у ноосфері; 2) цивілізація в ракурсі її культурних потенцій і практичних реалізацій; 3) монадне буття в ракурсі ціннісно-сміслової діяльності індивідуального соціуму (етносу та особистості)» [89, с.14]. Даний підхід, на нашу думку, дозволить більш цілісно розкрити сутнісні прояви феномену щастя, а також окреслити його складові.

К.Ясперс, як і М.Хайдеггер, вважали головною, визначальною рисою людини як екзистенційної («замежової» щодо наявного стану речей, до його субстанційно-тілесної «просторовості») істоти часовість, історичність і, отже, духовність. На цілком логічне запитання: чому, власне, існує історія, К.Ясперс відповідав: «Саме тому, що людина конечна, незавершена і не може бути завершеною, вона має у своєму перетворенні в часі пізнати вічне і вона може пізнати його тільки на цьому шляху. Незавершеність людини та її історичність – одне й те саме. Не існує правильної світобудови. Немає досконалої людини...Через те, що в історії постійно діє незавершеність, все повинно невпинно змінюватись. Історія сама по собі не може завершитися» [199, с.242-243]. Отже, трактуючи соціальний аспект історичного майбутнього, очевидним є той факт, що «людина історична тільки як духовна істота, але не як істота природна... В історії ми бачимо в собі носіїв свободи, серйозного рішення й незалежності від усього світу, бачимо в собі екзистенцію, дух. В історії нас цікавить те, що не може цікавити нас у природі, – таємничість стрибків у царстві свободи і те, як буття одкривається людській свідомості» [199, с.249]. Тому, як зазначає С.Кримський, існує аналогія між наперед визначеними обставинами індивіда і нації, наявність в житті нації наскрізних структур історичного досвіду, типових для усіх етапів її історії схеми національної поведінки [89, с.55 ].

Отже, говорячи про екзистенційність людини в контексті її історичності або з погляду вічності (за висловом П.Загребельного), цілком

доречно було б розглянути і феномен щастя у вимірах «вміння жити» і «вміння бути» – як іманентно присущої компоненти життєвого світу людини. Адже, якщо в дискурсі онтології людини, який в наш час доволі актуальний, на перший план виходить проблема «проміжних» форм реальності, то про буття можна говорити як про олюднену дійсність, яке «локалізоване між двома безоднями – нескінченністю Космосу та бездонністю людської психіки, і яке утворює «серединний» світ людини» [89, с.12]. Дуальність щастя, як елемента цього «серединного», олюдненого світу, в його націленості як на матеріальне, так і на духовне; як на зовнішнє (Космос, світ), так і на внутрішнє (душа). Тому, погоджуючись з основоположниками екзистенціології щодо історичності людини, можна говорити і про історичність щастя, яке не може набувати (як і людина) завершеного, окресленого теоретичним чи практичним розумом стану, ноумену та феномену. Тому доречно, на наш погляд, підкреслити, що екзистенціал – це духовно-онтологічний феномен біосоціальної природи людини. Отже, щастя як екзистенціал іманентно присуще людині, воно стиснуте в його теперішності до «нульвимірної» миті, але має потенціальну можливість активуватись в сфері «замежового» реального минулого, майбутнього чи можливого.

Щодо темпоральності сущого, його «нульвимірності», то ще Сенека, вважаємо, був близький до положень екзистенціалізму. Він зазначав: «Теперішній час найкоротший, і при тому настільки, що, здається, що він взагалі не існує». Якщо поглянути на «вміст» щастя у сфері сущого, то думки мислителів щодо цього феномену були різними. До прикладу, Гете вважав, що тільки теперішнє дає нам щастя, а деякі інші мислителі взагалі виключали теперішнє зі щастя. Так, Л. Гатейє писав з гумором, що щастя тільки в словниках є іменником, а в житті воно є дієсловом, яке поєднується в минулому часі разом зі спогадами і в майбутньому часі разом з надією, а теперішнього часу взагалі не має. Це положення підтверджується і дослідженнями сучасних вчених, які вивчають математичні моделі часу.

В даному контексті дослідники стикаються з таким феноменом, як «петля антиципації», тобто явищем збігу вихідного та кінцевого акту певної часової послідовності. Вказані парадокси часу підтверджуються даними сучасної некласичної термодинаміки та синергетики. Як зазначає С.Курдюмов, у системах, що самоорганізуються, деякі процеси «йдуть так, як вони йшли у всьому обсязі системи в минулому, а в інших так, якими їм ще буде потрібно протікати в майбутньому у всій структурі. Водночас, ці ділянки існують у майбутньому. Це не просто міркування, але досить точний математичний результат. Навіть у старовинних вченнях ми теж знаходимо посилення на те, що майбутнє та минуле переплітаються у теперішньому» [93, с.40]. Отже, нелінійність протікання процесів у системах, що самоорганізуються, вказують на те, що саморозвиток іде не від одного пункту до іншого, послідовно, а «шляхом нібито закидання вперед, з самого початку потенційної сітки цілого. Подальший процес лише актуалізує окремі ланки цієї сітки. Тим самим утворюється особливий потенційний світ, де «сьогоднішнє» здійснюється через «завтрашнє» [89, с.54]. Така картина проявляється не тільки в сфері культури, а й в освіті, де людське життя постає у вигляді соціального проекту чи процесу, і є вмотивованим власними цілями та ідеалами.

Подібне твердження доводить В. Табачковський, розкриваючи творчу специфіку діяльності в сфері людського буття. На думку вченого, творчість пов'язана з тим, що людському способу буття притаманна особлива детермінація – детермінація майбутнім та здатність поєднувати у власному існуванні три виміри часовості: минуле, сучасне та майбутнє. І хоча дослідник не дає визначення поняттю творчість, проте зазначає, що усі ці три виміри, їх характерні сутнісні особливості є результатом творчої діяльності людини, основним завданням якої є творення умов власної життєдіяльності [174, с. 370].

В даному контексті має рацію висловлювання Е.Фромма, що смисл кожного окремого життя і всієї людської історії в тому, щоб реалізувати



потенції, які закладені в людській природі. Філософ дивиться на людське існування як на своєрідно задану тотальність внутрішніх потенцій, одна частина з яких при певних умовах реалізується, інша – залишається сплячою. Тому вся історія, за Е.Фроммом – це мученицька драма народження Людини в безперервним ланцюжку поступового розкриття потенцій, які закладені в природі людини [181, с. 329]. І хоча філософ великого значення надавав соціальності людини, суспільним відносинам, в яких вона реалізується, проте доволі цінним є його погляд на внутрішній світ людини і його прояви. Не дивлячись на те, що філософ дещо песимістично окреслює природу і сутність людини, проте його підхід є реалістичним, глибоко укоріненим у духовний світ особистості.

З даного приводу Е.Фромм, запевняв, що одним із найважливіших є «спосіб організації суспільства, в якому живе людина, і те, як ця організація визначає людські відносини всередині суспільства» [181,с.329]. Ще Е.Гуссерль зауважував, що свідомість ніколи не існує як просто свідомість, – вона завжди є «свідомість про...». А це підтверджує соціальну природу особистості, яка «існує тільки в своїй спрямованості до «іншого», пізнає себе тільки через «іншого» і здобуває себе тільки в «іншому». Первісний досвід особистості – це досвід «іншої» особистості [122, с.479].

Е. Фромм, розмислюючи про мистецтво любові та щастя, на перший погляд, індивідуальної, внутрішньої якості людини, – не обмежується рамками суто особистісної сфери, а пов'язує це зі сферою суспільного буття. І хоча, на його думку, принципи, на яких базується суспільство капіталу і принципи любові не співпадають, але є люди, які і в такому суспільстві спроможні любити і бути щасливими. А тому віра, що любов і щастя можливі як соціальне, а не виключно індивідуальне явище, є розумна віра, в основі якої відображається сокровенна сутність людини.

Справді, на противагу капіталістичному способу життя соціалістичне суспільство, яке будувалось в нашій країні в минулому столітті, передбачало нову парадигму щастя – не індивідуального, а всезагального. Як зазначав

А.С.Макаренко, комуністична етика повинна була бути розрахована «на мільйони щасливих, а не на щастя тільки моє. Логіка стара – я хочу бути щасливою людиною, мені немає справи до інших. Логіка нова – я хочу бути щасливою людиною, але найбільш правильний шлях, якщо я буду поводитись так, щоб всі інші були щасливі. Тоді і я буду щасливий» [цит. за 197, с. 274]. Позитивним в даному підході є те, що всезагальність щастя створювало ніби соціальний фон для щастя кожної індивідуальності окремо, спонукаючи людину не тільки думати: «Якщо всі навколо щасливі, то чому б і я не можу бути такою?», а й активно самій творити себе. Адже, як казав древній Епікур: «Нерозумно просити в богів те, що людина може сама собі надати». Такий «стимульний» соціум не обмежувався власне, культурою, освітою, мистецтвом, а й політикою, ідеологією, наукою, філософією і т. ін. Проте за «масовістю» щастя особистість і її духовний всесвіт ніби ставали другорядними – живучи задля щастя інших, людина поза своєю волею вихолощувала і втрачала власний світ, віддавала себе в жертву соціуму, свідомо зрікаючись сім'єю, виховання дітей, елементарних радощів буття і спілкування. Будучи «засліпленою» загальним, вона не бачила одиничного, індивідуального. І виховна парадигма радянської школи ґрунтувалась саме на такому принципі – гуманістичному, загальнолюдському. Можна стверджувати, що ідеалізуючи соціальне, як прояв життєдіяльності особистості, поза увагою залишалось індивідуальне. Виникала колізія «розірваності буття», яка змушувала людину вибирати життєві орієнтири на користь загального.

В контексті нашого викладу вважаємо за необхідне окреслити місце свідомості в бутті людини. Адже саме через свідомість людська екзистенція набуває певного онтологічного смислу; саме завдяки їй людина займає своє місце у світі. Як відомо, людська екзистенція реалізується через можливість «бути в свідомості» і має певний онтологічний смисл. Саме завдяки свідомості людина реалізовує свої можливості як суспільна і культурна особистість. Ж.-П.Сартр вважав, що «свідомість є буття, існування якого

покладає сутність, і навпаки, вона є свідомість буття, сутність якого припускає існування, тобто видимість якого вимагає буття. Буття є всюди... Свідомість є буття, для якого в його бутті стоїть питання про його буття, оскільки це буття покладає інше, чим воно, буття» [148, с.35]. Унікальність та специфічність існування людини обумовлюється її свідомістю, яка дозволяє людині реалізовуватись в мікро- та макросвіті.

В дослідженнях вітчизняних психологів (А.Леонтьєв, А.Лурія, В.Петровський, А. Ковальов та ін.) свідомість по відношенню до зовнішнього світу в своїй безпосередності є «картиною» цього світу, яка відкривається суб'єкту, в яку включений він, його дії та стани [97, с.125]. А це означає, що все суще існує у певному співвідношенні з суб'єктом, воно є наслідком того, що «сам суб'єкт виглядає позамежовим, трансцендентним реальній діяльності» [133, с.40]. З огляду на це, не тільки діяльність, а й життєдіяльність людини стає предметом її духовних, ціннісних спонукань, активацій. А тому, для того, щоб особистість, за висловом М.Мерло-Понті, була «захоплена життям», необхідно *навчити її мислити* в умовах освітнього простору, «занурюватись у свою мислячу природу», а це зовсім інше, ніж накопичувати знання. Сучасні учні, студенти не вміють користуватися тими знаннями, які вже мають. І тому одним із завдань ефективного використання інноваційних освітніх технологій має бути стратегія навчання філософського типу мислення – творчого, евристичного, узагальнюючого, аналітико-синтетичного, а в кінцевому рахунку – оптимістичного, життєстверджуючого.

Відмітимо, що ідея розвитку здатності мислити в підростаючого покоління зовсім не нова, вона досить активно пропагувалась ще в радянській системі освіти Л.Виготським, О.Лурія, С.Рубінштейном, О.Леонтьєвим та іншими, проте в сучасних умовах вона набирає нового смислоутворюючого звучання. Так, видатний радянський філософ Е.Ільєнков у своїй праці «Школа повинна вчити мислити» вказував, що процеси розвитку мислення і формального засвоєння знань хоча автоматично і не

співпадають, проте існувати вони не можуть один без одного. Одним із методів навчання дитини мислити Е.Ільєнков вважав навчання мистецтву сумніватися, як казали древні греки, додавати до «безсумнівного» безпечну для нього дозу «сумніву» – скепсису. «Чиніть так, як здавна чинить медицина, коли прививає новонародженому послаблену вакцину страшніших (навіть для дорослого!) хвороб. Примушуйте її перехворіти цими хворобами в послабленій, безпечній і необхідній для людини та її розуму формі. Привчайте її кожен загальну істину самостійно перевіряти на зіткненні, очній ставці з фактами, що їй безпосередньо суперечать, допомагайте їй вирішувати конфлікт між загальною істиною та одиничним фактом на користь справжньої – конкретної істини. Тобто для обопільної користі і науки і факту» [65]. Підходи радянського вченого несуть раціональне зерно і сьогодні, відповідають на запитання «як?», розкривають напрямки розвитку технологій навчання, методики розкриття світу дитини, способи культивування щастя.

Цінними для сучасної освіти є думки турецького просвітителя і гуманіста Ф.Гюлена, який зазначав, що саме знання є необхідною умовою для щастя, хоча саме по собі воно не зможе це зробити. Філософ пов'язував знання із дотриманням моральних норм і високої духовності. «Знання корисне настільки, наскільки воно здатне гарантувати нам щастя і привести нас до вершин людяності. Але наука і техніка, що перетворилися на страхітливий сон для людства – це лише темні сили, що стали на шляху істинного прогресу [54]. Деяка категоричність даного висловлювання спонукає замислитись перед загрозою екологічних і антропологічних наслідків, які несе науково-технічний прогрес. А звідси – розкриває проблеми освіти, які стоять перед людством.

Вважаємо, що досить влучно про світ життя особистості, який переживається свідомістю індивіда, говорить М. Мерло-Понті у праці «Феноменологія сприйняття»: «закинутий у трансцендентальне поле, яке відкривається, починаючи з моїх перших сприйнятів, і в якому будь-яка

відсутність є лише оберненим боком присутності, а мовчання є лише модальністю сонарного буття, я наділений якимось різновидом вічності та присутності усюди, я відчуваю приреченим перебувати у потоці невичерпного життя, ні початку ні кінця якого я не можу помислити, оскільки мислить ще живе я, отже, моє життя завжди передує собі самому та завжди переживає себе» [112, с.421]. На наш погляд, ця думка французького філософа вагома і для філософії щастя в сучасних освітніх реаліях: вона піднімає проблему – як, якими способами і методами навчити суб'єкта освітньої взаємодії відчувати, сприймати, розуміти, мислити своє власне «Я» так, щоб бути відповідальним за цю причетність до «потoku невичерпного життя», а розуміючи його «невичерпність», – цінувати і радіти можливостям свого буття та існування взагалі, а в умовах освітнього поля – зокрема. Розробка спеціальних «оптимістично мислячих» технологій, програм нагально необхідна для збереження психічного, фізичного та соціального здоров'я покоління, яке навчається – тому що однією із причин катастрофічного зниження рівня здоров'я сучасних дітей і молоді ми вбачаємо саме в недостатній увазі до екзистенції того, хто навчається, в ігноруванні, а, можливо, і недостатньому розумінні сутності та проявів їхнього життєвого світу.

Зазначимо, що однією із особливостей щастя є його цілісність, а в ній – різнорівнева внутрішня структурована наповнюваність: позитивними емоціями, задоволенням, любов'ю, добродійством і т.п. Ще В.Винниченко у творі «Рівновага», дошукуючись сенсу у технічному прогресі людства, пропонував шукати відповідь в екзистенційному вимірі життєвого світу людини, а не в матеріальному: «Прогрес, рух уперед. Куди уперед? Що буде більше аеропланів, радіо, електрики? Чи в цьому прогрес? Чи ж більшою буде сума радощів відносно суми страждань?.. Хай мені по совісті скажуть, чи меншою стала в нашому столітті сума страждань порівняно з сумою радощів людських. Меншою, ніж, наприклад, у якому-небудь п'ятому, дев'ятому столітті? Ніхто не може цього сказати» [30, с.82].

Це наводить нас на думку, що пропорційна залежність позитивів і негативів, щастя і нещастя життя в своїй цілісності становить одиницю, говорячи мовою логіки. Адже вченими доказано, що найбільшим у Всесвіті є число 1, тоді як всі інші числа виражаються у відносних частках до одиниці. Питання в тому, в яких пропорціях знаходяться ці взаємопротилежності: 50 на 50, чи 51 на 49?

Щастя, на нашу думку, знаходиться на перетині зовнішніх цивілізаційно-суспільних детермінантів соціуму та внутрішніх чинників їх психологічного засвоєння. Це сприяє формуванню людини як планетарного суб'єкта. [89, с.8].

Сучасні філософи вважають, що новоевропейська філософія в методологічному плані поволі втрачає свою методологічну функцію, відмовляючись від конструювання всеосяжних картин світу. Різноманітність культур і етосів, життєвих світів і форм, асинхронність їх розвитку, строкатість світоглядів ускладнює досягненню консенсусу в екологічних, етичних, економічних, соціальних, освітніх проблемах. Такі концепти, як плюральність світів і плюральність картин світу, плюральність раціональності, розуму, а звідси, й плюральність ідеологій, а також і світоглядів, стали ознаками сучасної філософії [58, с.32-33].

Втрачаючи цілісність, сучасна наука перетворюється на калейдоскоп різних дисциплін, що займається наносвітами, втрачає свою дотичність до людського життєвого світу, а звідси – і система знань стає більш відкритою, що унеможливорює її прогностичну функцію, властиву закритим системам знання, які пов'язані із закритими системами людської дії. Видатний теолог Карл Ранер, описуючи сучасну ситуацію в науковій сфері, вказував: «Сьогодні гуманітарне та природниче знання настільки диференційоване і настільки неосяжне, що його не може осягнути ані людство, ані суспільство в цілому; що стосується індивіда, то він щодо цього знання стає дедалі «дурнішим», оскільки дедалі менше здатний своєю індивідуальною свідомістю опанувати цю цілість, яка постійно зростає; адже навіть

інтелектуал, освічена людина дедалі більше стає спеціалістом, який розуміється в дедалі меншому секторі знання» [212].

Вузькопрофільність і вузька спеціалізація зменшує не тільки світ людини в професійному, особистісному, методологічному та світоглядному плані. Тут зростає загроза «дроблення» функціональних можливостей мислення та інтелекту, зменшення частки творчості в процесах життєдіяльності. І якщо розглядати дану проблему в концепті «єдності раціональності», «єдності розуму», який все більше підлягає сумніву у сучасній вітчизняній та зарубіжній філософії, соціології та в концепті «єдності знань», то, на наш погляд, тут доречно говорити про «єдність світу», його цілісність. І відповідь на запитання: чи взагалі можливе ціле у світі, як воно існує, – криється в надрах самої філософії, яка не повинна займатися конструюванням такої цілісності, а бути, як висловився Габермас, «хранителькою розуму», «хранителькою раціональності» [35].

Дещо метафоричний вислів Габермаса наводить нас на думку, що соціальна філософія, яка поєднана з освітньою теорією і практикою, має відігравати інтегруючу роль у творенні цілісності світу людини, її особистості. В загальному, ці підходи були актуальними з давніх часів. Б.Рассел, говорячи про сучасність, вказував: «Я не вважаю, що завдання філософії нашого часу якось відрізнятиметься від завдань філософії інших епох. На мою думку, філософія має вічну, незмінну цінність, за винятком одного аспекту: деякі епохи віддаляються від мудрості більше, аніж інші, а тому мають більшу потребу в філософії, а разом і меншу здатність її прийняти. З усіх можливих оглядів, наша епоха є епохою невеликої мудрості, а отже, вона отримає незрівнянно більше користі від того, чого її може навчити філософія» [213, с. 178].

Ця думка ще раз підтверджує нашу тезу про нагальну необхідність навчити підростаюче покоління не тільки мислити по-філософськи, а й жити мудро і виважено задля розуміння себе і свого призначення в цьому світі; навчитися не пояснювати існуюче, що полюбляють зараз робити гуманітарні

науки (історія, література, педагогіка, психологія і т.п.), а відкривати ті можливості, які закладені в існуючому і можуть бути реалізованими в життєвому світі людини. І, на нашу думку, не на стільки важливо, чи це існуюче є «ніщо», чи якась інша субстанція, важливо те, як ми про нього мислим. А для того, щоб вміти правильно це робити, потрібно знати «як?» це можна зробити.

Необхідно зазначити, що підходи до проблеми правильного мислення та розуміння щастя лежать у площинах так званого західного та східного типів мислення. Східна філософія цінує знання, які є найвищим благом, духовною цінністю, а також способом досягнення щастя. Як вважав східний філософ Аль-Фарабі, в щасті синтезуються знання та високі моральні форми, які згодом будуть стояти на службі у людства за посередництвом благ духовної культури. Західний тип мислення передбачає утилітарний підхід до цієї проблеми: у володінні матеріальними благами, при досягненні яких людина сприймає може відчутти якість щастя. Як вказував Т.Гоббс: «Люди прагнуть бути щасливими, так як це їм вигідно» [45]. Зважаючи на такі взаємодетерміновані підходи, ми вважаємо, що один із феноменів щастя фокусується саме на ідеї самотворення людини. Адже самотворча природа людського способу буття, як і природа щастя, є досить різною за своїми виявами, спрямованістю, мотивами.

Ми вважаємо, що в контексті нашого дослідження досить актуальною і до сьогодні є теза М. Гайдеггера, який вважає, що навчитися мислити, це *навчитися ставити питання, а не давати відповідь*. А це означає, повернутися до того вихідного пункту, від якого відправлявся певний філософ чи математик, Парменід чи Ньютон. «Поставити питання означає віднайти ціле гніздо можливостей, з яких тільки одна реалізувалася в ученні того чи іншого філософа, фізика чи математика. Виходячи з певної філософської концепції чи математичної теорії, творче мислення реалізує одну з можливостей, закладених у вихідному пункті, в тому питанні, відповіддю на яке є розглядувана концепція, причому такою відповіддю, яка



є реалізацією іншої з незчисленної кількості можливостей. Тим самим творче мислення дає відповідь на те саме питання, але відповідь нову [37, с. 66]. В цьому випадку продукти минулих культур не механічно запам'ятовуються дитиною, де основним органом вивчення стає пам'ять, «своєрідна камера схову культурного багажу», знання в даному випадку не нагромаджуються, де розкладаються по полицках різні концепції і підходи. Такі знання хоча і наявні у людини, але вони «відвласнені» від неї, не її, не пережиті нею, не одухотворені. Тут доречно ще говорити про досвід дитини, особистості, який також необхідно розпредметнювати, про що ми докладніше поговоримо в наступних розділах.

М. Гайдеггер називає «справжньою» таку освіту, яка «дає людині побачити в будь-якому навчальному предметі, у будь-якій філософській чи науковій концепції відповідь на ті самі питання, які стоять перед самою цією людиною»[37, с.66]. Ми знову ж таки в кінцевому рахунку підходимо до навчання філософському типу мислення, як такому, що приносить людині щастя, бо зачіпатиме найглибинніші основи людської душі, які зазвучать поліфонією задоволення і благодаті.

Наше розуміння щастя як екзистенціалу було б неповним, якби ми не дали відповідь ще на одне питання: «як?». Як особистість в соціальному просторі має мислити, щоб бути щасливою? Тому, продовжуючи нашу думку, щодо необхідності навчати мислити, треба дати відповідь: а що таке «правильне» мислення, які критерії його «правильності». Відповідь на це запитання ми вбачаємо в площині екзистенції людини, її духовності, гуманістично-екзистенційному потенціалі людської думки. Точніше, щастя як екзистенціал, виходячи з нашого визначення, є «межовим» поняттям, яке потенційно може розширювати свої сутнісні прояви як в матеріальному, так і в духовному. А мислення – це процес відображення реальної дійсності. Правильне мислення таке, яке робить людину в кінцевому результаті щасливою, здоровою, освіченою, задоволеною життям і собою, не залежно від того, чи воно об'єктивується в сферу суцього чи в сферу «замежового».

Правильне мислення залежить від культури людини, її цілепокладань, установок, потреб, ідеалів, мотивів і т.п. Воно має різні прояви, як і щастя, але мислення і щастя хоча мають різну природу, проте взаємодетерміновані.

Як вказував Еразм Роттердамський: «Щастя залежить не стільки від самих речей, скільки від думки, яку ми про них маємо». А думка – це складова частина мисленневих процесів: якщо думка, до прикладу, спрямована на здоровий спосіб життя, правильне задоволення вітальних потреб, розвиток тілесної і духовної сфери, культуру особистості, то людина може себе вважати щасливою. Адже В.Сухомлинський писав: «Людина є такою, якою є її уявлення про щастя». Тут актуалізується проблема формування світогляду особистості в контексті соціальних детермінацій, його ціннісних орієнтирів. Про це мова піде в наступних розділах.

Яскравий приклад «правильності» думання дає відомий американський мислитель і педагог індійського походження Дж. Кришнамурті. Він вказує на те, що в освітніх закладах необхідно формувати цілісну людину, підтримуючи в цих закладах певний спосіб життя. Філософ доводить, що накопичення знань робить людей більш механічними і наші мізки змушені працювати у вузькій колії, незважаючи на те, в якій галузі знань ми ці знання здобуваємо – філософії, бізнесі, релігії, технології. Все це робить наші мізки обмеженими і неповноцінними. А в кінцевому рахунку це призводить до механістичного способу життя, стандартизації мислення. Тому держава, навіть найдемократичніша, поступово починає диктувати людині, ким вона повинна бути, як має жити, яких традицій мусить дотримуватися. І саме інститут освіти є тим інструментом, який виконує «замовлення» держави на той чи інший тип або ж «стандарт» особистості, який потрібен і вигідний їй на даний час.

Приймаючи такий порядок життя, люди втрачають свободу. Для того, щоб зрозуміти всю багатогранність свободи потрібен розквіт розуму в залежності від рівня культури, освіти, досвіду, тобто від його обумовленості. Розквіт розуму, вважає філософ, можливий тільки при чистому об'єктивному

сприйнятті, а не особистому. А «це значить не *що* думати, а *як* думати ясно. Віками через пропаганду нам навіювали, *що* думати. Сучасна освіта займається в основному саме цим, а не дослідженням всього руху думки, розробкою варіативності пошуків істини. Розквіт означає свободу. Як всякий саджанець, думка потребує свободу для того, щоб рости» [91, с.100-101].

Отже, Дж.Кришнамутрі доводить, що цілісність людини можлива через цілісність розуму. Це не теоретична можливість, вважає він, – вона можлива, якщо людина глибоко досліджує шляхи виродження розуму. Задоволення, на його думку, це слідування рутині. І яким би воно не було успішним чи необхідним в повсякденному житті, задоволення може привести до механічного способу життя. Ми згодні з мислителем, що по відношенню до держави, існує загроза в тому, що «освіта стає скоріш засобом навчання тому *що* думати, а не *як* думати. Бо якби ми стали мислити незалежно від керуючої політичної системи, ми б стали для неї небезпечними»[91, с.60]. Отже, ми вважаємо, що вміння «правильно» думати в кінцевому результаті творить «правильну» освіту, яка націлена на формування людини вільної, мислячої, моральної, гуманної, самодостатньої, здорової та діяльної.

Проте вміння «правильно мислити» має скерування в оптимістичне русло. Адже мислення, в першу чергу, має бути «запрограмоване» на успіх. Як сказав Епікур, «людина буває нещасною або внаслідок страху, або внаслідок безмежної, необузданої пристрасті; присмиряючи їх вона може набути здатність щасливо мислити» [197,с.276].

Надалі нам бачиться за необхідне розкрити критерії «правильного» мислення в освітньому полі. В контексті розгляду нашого питання ми використовуємо принцип цілісності та принцип єдності мислення і буття в складі ціннісно-смиислового універсуму. Як ми уже зазначали, сучасна інтегральна модель ціннісно-смиислового універсуму фігурує у вигляді поняття про ноосферу, яку В. Вернадський інтерпретував як синтез планети, соціуму і культури. Тому, розкриваючи специфіку поняття щастя в освітньому проблемному полі, а воно є елементом соціуму і культури не

тільки в утилітарному, а і в планетарному масштабі, ми можемо говорити про ноосферу, її якісне, так би мовити, наповнення, «оптимістичне звучання», яке утверджує життя, а не веде до його руйнації. В такому житті людині відводиться роль не агресора природи або ж жертви соціальної несправедливості, не бездумного споживача цінностей культури, не маргінала історії чи маріонетки сильних світу цього, а розкривається, уможлиблюється феномен сутності «*homo sapiens*», як частини Всесвіту та його космічного порядку, коли її мікросвіт взаємоспівіснує із макросвітом та розвивається у їх взаємоспівтворчості. Найбільшу небезпеку для життя людини, як зазначав Будда, «становить загроза стати річчю, зрадити своєму індивідуалізованому статусу буття, драматизованого пошуком самоідентифікації та свого призначення» [89, с.30].

Отже, одним із критеріїв «правильності» мислення є практика, праксис як діяльність, що спрямовується на перетворення людиною світу і себе. Діяльність, як відомо, є відтворююча (або репродуктивна) і творча, про що ми докладніше поговоримо в третьому розділі. Що ж до основних принципів, на які ми покладаємося в ході написання дослідження, то зазначимо, що природа представлена в складі ціннісно-сміслового універсуму у вигляді екологічної ніші людства, яка задіяна в процесі виникнення життя, людини і свідомості [89,с.14]. І саме діяльність перетворює екологію (природу, а в ній і людину) в культурну онтологію людства, тоді ми можемо говорити про олюднену природу. Діяльність перетворює людину на мікрокосм, монаду, що репрезентує «вищі потенції світобудови». Така діяльність розкриває єдність екології, онтології і праксеології, а людиновимірність суцього вона підносить до етичного порядку буття. Отже, про ціннісно-сміслову сферу буття ми можемо говорити як про предметну сферу свідомої людської діяльності, яка реалізує в системі цивілізації «ноосферну відповідь на космічний запит розуму»[90, с.15].

Другим критерієм «правильності» мислення є свідомість і самосвідомість. «Дух людини свідомий», – зазначав К.Ясперс. «Свідомість –

той засіб, поза яким немає ні знання, ні досвіду, ні людського буття, ні відношення до трансцендентності. Те, що не є свідомістю, називається несвідомим. Несвідоме – це негативне по багатозначності свого змісту поняття» [200, с. 278]. То ж всі явища свідомості у своєму взаємозв'язку утворюють певну реальність. Реальність цих явищ свідомості завдяки рефлексії стає чіткою, ясною. Тобто, рефлексія робить свідомість «видимою» і «очевидною» для самої себе, «бачення постає не як «думка про бачення», згідно із висловом Декарта, але як погляд, що схоплює видимий світ, і це уможливорює для мене погляд іншого» [112, с. 407].

Як відомо, в свідомому типі буття людина здобуває себе в речах, предметному світі, тобто об'єктивно, з іншого ж боку – вона ідеально організовує своє буття, що виступає як найвища форма об'єктивного, суцього. Крім того, необхідно наголосити, що однією із характеристик свідомості є її трансцендентна інтенційність, а це означає, що хоча свідомість і пов'язана із тілесністю (мозком як матеріальною субстанцією) та предметним світом, але вона вказує на те, що знаходиться за її межами. В той же час свідомість вказує на наявність в ній трансцендентного усвідомлення дійсності.

В момент здійснення рефлексивного акту ми викликаємо, стимулюємо дію «мислительного поля». А це означає, що в пізнавальному процесі, як зазначає А.Лой, «суб'єкт не в змозі абстрагуватися від незалежної від нього своєї «епістемологічної субстанції», котра подібно «плоті і крові» невід'ємна від нього, «присутня в традиціях освіти, формах комунікації в наукових співтовариствах, дослідницьких навичках, процедурах вживання мови і т.д.» [99, с.44]. Отже, завдяки свідомості людина здатна пропускати через себе «потік» життя. Завдяки такій здатності свідомість є сутністю трансцендентно-екзистенційних орієнтацій індивіда, а в нашому випадку свідомість є критерієм «правильності» мислення.

Дух людини також виступає критерієм «правильності» мислення. В якому б вигляді не здійснювалась людська активність, її упереджує внутрішня духовна діяльність. Все, в чому людське «Я» знаходить життєву

опору, спосіб ствердити і реалізувати себе, «набуває особистісного смислу і акумулюється індивідуальністю у вигляді її самобутнього духовного змісту і потенціалу» [113, с.62]. «Дух» і «духовність» не тотожні поняття, так само як і мають різний зміст поняття «свідомість» та «духовність». Свідомість не частина духовного світу, вважає С. Пролєєв, а своєрідна «іпостась» духа, його загальний вираз і одночасно спосіб розуміння духовного в його об'ємі та цілісності [133, с.34].

Сучасні українські філософи трактують дух – як стан активності особистості, тобто те, що робиться всередині діяльності, коли стан речей трансформується у стан ідей та розкривається стан ідей через стан речей, та пояснюється стан речей станом ідей. Дух розкриває спроможність суб'єкта відтворювати себе у предметному світі (зокрема культурі) та через творчу діяльність особистості уможлиблює розпредмечування цього світу [88, с.57]. Дух, будучи «особливою смисложиттєвою сферою людського досвіду, апріорною по відношенню до предметно-конкретного самоздійснення людини» [27, с.216], випереджає людську активність, будь-який усвідомлений вчинок, перед тим, як той стане «фактом» свідомості. А оскільки дух репрезентується особистістю, то вона в своєму «Я» може втілювати весь універсум, «стиснути» його в межах індивідуальності, тобто виступати монадним утворенням.

Зазначимо, що для розкриття поняття «правильності» мислення важливим є таке поняття, як атрибутивність духу. До атрибутів духу належать: 1) активність як самотворча діяльність на перетині буттєвості та свідомості; 2) безкінечність, тобто здатність трансценденції, виходу з себе у все вищі ціннісні сфери, перетин всіх кордонів, здатності, що репрезентується невичерпними можливостями творчості та розуму суб'єкта; 3) свобода як самодіяльність, як необмеженість самовідтворення, виявів проєктивних сфер свого здійснення, шляхів затвердження своєї буттєвості; 4) абсолютність як самоцінність та властивість самовизначення своїх предикатів, як неодмінного джерела усіх форм перетворення існуючого; 5)

самосвідомість у вигляді саморефлексуючого мислення та самопокладання смислу [89, с.58]. Отже, дух через прояви його атрибутивності вказує на внутрішню потенційну активність «правильності» мислення, яке спрямоване на визначення сутності буття. Це положення можна підтвердити словами А.Ейнштейна: «Марно шукає людина джерело щастя поза собою; в її середині, в грудях – небо і пекло, там її суддя».

Наступним критерієм «правильності» мислення є його ірраціональність. Ще у Древній Греції була розроблена концепція, яка тлумачила розум як Логос (тобто інтелект, що знаходиться в голові людини) і як Софію, тобто мудрість самих проявів буття, яка позначала єдність Творця, творіння і тварі. Зазначимо, що духовність людини є продовженням практичної природи людини та її «Я». Як наступний крок історичного «виявлення» сутності людини, процес становлення її сутності в цілому не завершується духовністю. Суперечність сутності та існування є «неповнотою» реалізації сутності «Я»людини.

Абсолютизація раціонального та ірраціонального в історико-філософському процесі з виявлення «Я» в «духовному» має темпоральний характер, залежить від конкретизації тієї чи іншої проблеми, переваги тієї чи іншої інтелектуально-культурної, соціальної парадигми. Ірраціональне в духовному являє собою внутрішнє прагнення до самоідентифікації, уявлення індивіда про себе, рефлексивні акти в процесі діяльного буття, зрештою, моральні інтенції. Раціональне в духовному має різні виміри, проте в ракурсі неперервності – мислення складає сутність «Я». Таким чином, розглядаючи різні площини самоідентифікації людини, підсумуємо, що найбільш адекватно «Я» виявляє себе в екзистенціальному вимірі (ірраціональній інтерпретації).

Необхідно зауважити, що українській філософській думці на противагу філософському раціоналізму впродовж тисячоліть був і залишається притаманний символізм. Даний факт не можна трактувати однозначно: чи то як дивацтво вітчизняних філософів, а чи як випадкове явище в царині

філософської рефлексії. Як зазначає Ю. Вільчинський, «це метод заперечення філософського раціоналізму, спосіб доведення односторонності дискурсивного мислення. Його використовували всі європейські філософи, що стояли на принципах неоплатонізму. Звернення філософії до символіки, з одного боку, означало, що філософія в такий спосіб виявляє в культурі свою інтегративну функцію, а з іншого – що в полеміці з раціоналізмом це було проявом ірраціоналізму» [32, с.77]. В «чудодійності» акту самопізнання через національний символізм індивід розуміє, що наше внутрішнє буття постає як вічність, котра надає змогу усім на диво та на чудо долати всяку тлінність. Адже завдяки феномену символізму є можливість розкрити «те в моєму єстві, що виходить за межі моїх бухань», «тотожне моїй самості і трансцендентне кожному з них і всім їм разом» [193, с.29]. Отже, символізм вітчизняної філософії, як прояв ірраціоналізму, відіграє культурно-інтегративну функцію, стимулює розвиток як образного, так і логіко-дискурсивного мислення індивіда, а також подає людині надію віднайти себе як цілісність.

Ще одним критерієм «правильності» мислення є самоідентифікація. Зазначимо, що виявлення сенсу людського буття належить проблемному полю свідомості. Як ми вже вказували, свідомість завжди націлена на світ, буття, вона є свідомістю про щось, а тому в такому підході ми вбачаємо передумову розуміння особливого статусу людини і виявлення її дійсних відношень зі світом, а звідси – як сенсу буття, так і усвідомлення свого «Я». Усвідомивши проблему сенсу буття, можна осмислити себе як людину, тобто самоідентифікуватися.

Саме в екзистенціальній площині, вважає В. В. Ільїн, особистість найбільш володіє ідентичністю, котра дозволяє здійснювати «перенесення» до себе дій, прав, обов'язків, брати відповідальність, робити вибір [68, с.563]. В даному аспекті поняття особистості можна охарактеризувати як багаторівневе, а саме:



- на першому рівні ідентифікація «Я» з індивідуальною тілесно-психічною організацією сприяє духовній конституції виступати основою само- і взаєморозуміння;

- на другому рівні самовизначення «Я» (саморозуміння себе як єдиносутнісного володаря психофізичної визначеності ), виступає здатністю за аналогією проводити суб'єктивізацію (ототожнення) собі подібних («інших»);

- на третьому рівні «Я» виступає як егоцентрична конкретність, котра має індивідуальний характер, зумовлений специфічним контекстом; тут вона є центром, фокусом персональної перспективи з особливим баченням світу і ствердженням в ньому себе;

- на четвертому рівні рефлексивна здатність «Я» співвідносити, пов'язувати власну картину світу, екзистенціальний досвід з собою, створює розвинуті механізми локалізації, поєднує ідентифікацію самовизначення із самозаглибленням [68, с. 563-564]. Отже, осмислення сенсу буття, внаслідок чого людина має можливість самоідентифікуватися, пізнаючи себе і свою природу, також є одним із критеріїв «правильності» мислення особистості.

На завершення – один із критеріїв «правильності» мислення – мудрість чи софійність. Говорячи про всі критерії, зазначимо, що вони тісно переплітаються зі знанням і пізнавальною діяльністю людини. «Знання – це завжди право на істину. Іноді формальне, але все ж таки право» [89, с.78]. Адже знання є теоретичною формою пізнання, і якщо процес пізнання має певний результат, тільки в такому випадку про нього можна говорити як про знання. Необхідною умовою творення знань є його рефлексія, так як знання можуть об'єктивуватись ще й у вигляді гадки чи віри. Отже, знання – це «доконаний вид» процесу пізнання. При умові його незавершеності, тобто «недоконаності», не можна говорити про знання як факт. Можемо зазначити, що знання – це рефлексований результат пізнання.

Мудрість («софійність – буття, запліднене потенційним словом») як «життя у істині», крім знань, включає в себе багато компонентів – досвід

людини, її моральність, духовність, етичність, праведність життя, ціннісна регулятивність і т.п. Мудрість «включає і компоненту, що є пов'язаною зі знанням, але вона підкоряється завданню буттєвого входження у світ значимих подій, життєвих цінностей. З точки зору духовності – це, скоріше, не пізнання, але різновид етичної свідомості, що орієнтована на розуміння основ життя» [89, с.79]. Отже, мудрість як універсальна цінність людського універсуму буття є важливим чинником життєдіяльності людини, заглиблення її у себе, світ природи і людей. І, на нашу думку, є одним чи не з найвагоміших критеріїв «правильності» мислення в контексті нашого дослідження.

Вважаємо за необхідне наголосити на таких напрямках екзистенційного мислення, як 1) проблема конечності людського існування; та 2) проблема сенсу життя як безупинного пошуку виходу за межі людської екзистенції. Через усвідомлення людиною власної смертності виникає напруга та внутрішня тривожність, конфліктні переживання, депресії, фрустрації і т.п., в основі яких лежить страх. Феномен страху ґрунтовно розкритий в працях вітчизняних та зарубіжних психологів та психоаналітиків.

Ми переконані, що проблема страху пов'язана з переживанням екзистенційної кризи, виходом з якої є пошук сенсу життя. Тому розгляд даної проблеми в ракурсі екзистенційної методології досить ефективний в плані пошуку виходу з трагічних, кризових і проблемних ситуацій як у індивідуальному житті, так і в суспільстві загалом. Відомий італійський філософ сучасності Ніколо Аббаньяно писав: «якщо людина живе і діє в обрії можливого, жодна абсолютна гарантія їй не дана... Якщо екзистенціалізм у своїх негативних формах був несамовитим лементом тривоги за сучасну цивілізацію у період і в ситуації, коли небезпека для цінностей, на яких вона ґрунтована, є реальною та іманентною, то у своїй позитивній формі він може сприяти тому, щоб формувати в людях помірне відчуття небезпеки, щоб робити їх менш схильними до розпачу від невдач та екзальтації від успіху, щоб схилити їх до пошуку у будь-якій царині ефективних засобів для

розв'язання своїх проблем» [1, с. 74-75]. Дане положення досить влучно розкриває методологічні можливості екзистенціалізму, який за допомогою принципу «нерівної рівності», запроваджений в українську філософію Г.Сковородою, зможе «рівняти незрівнюване», знаходити шляхи зрівноважування дисгармонії, хаосу, в які людина попадає в перипетіях життя і які має навчитись долати.

Отже, проблемне поле сучасної філософської думки сконцентровує свою увагу на розробці інтелектуальних стратегій, де основними принципами є превалювання загальнолюдських цінностей, а також принцип монадності. Дані принципи осмислюються як такі, що репрезентують і втілюють колективне, універсальне в індивідуальне. Діалектика протиріч індивідуального і колективного в контексті нового мислення спрямована на пошуки консенсусу, розв'язанні проблеми групового мислення.

Як вказувалось вище, однією із креативних особливостей способу буття особистості є її детермінація майбутнім, тобто історичність людини. Вона передбачає таку ознаку, як «здатність поєднувати у власнім існуванні всі три виміри часовості: минуле, сучасне та майбутнє, здатність усвідомлювати плинність власного існування як перебіг згаданих вимірів, дбаючи про «зв'язок часів» цього існування, а відтак – співвідносячи його історичність із перебігом подій у всьому довколишньому світі» [173, с.113].

## Висновки

Результатом проведеного аналізу досліджень проблеми щастя у соціально-філософському осмисленні є наступні висновки:

- узгодження й інтеграція різноманітних спектрів філософського аналізу феномену «щастя» є необхідною умовою для формування методологічних та концептуальних засад соціальної філософії як софійної галузі знань;

- ефективність та теоретична значущість застосування методів феноменологічно-екзистенційного спрямування скерована на проблемне поле філософії щастя та активізує поліфонію багатьох теорій і практик, перебуває у тісних взаємозв'язках зі складниками внутрішньої структури особистості та відзначається багатомірністю його сутнісних проявів;
- природа щастя як компоненти ціннісно-сислового універсуму в монадному бутті людини, його сакральне ядро розкрито через проблематику мудрості, символізацію буття, онтологію краси, осяяння смислів творчості як альтернативи безодні, принцип апокатастасису (онтологічного оптимізму);
- соціально-філософське осмислення поняття «щастя» конституює основний закон людського буття – його духовно-інтелектуальну парадигму, та є одним із дієвих чинників інституалізації сучасного національного світосприйняття в контексті інтеграції вищих цінностей у сферу соціальної теорії та практики;
- морально-етична природа щастя в соціальному просторі розкривається через феномени свободи, любові та права бути іншим, які набувають трансперсонального виразу в індивідуальній свідомості особистості;
- оптимізм і песимізм як продуценти щастя вкорінюються як у свідомість, так і буття людини і є чинниками формування її екзистенційно-онтологічної самості.

## РОЗДІЛ II

### ЦІННІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ЩАСТЯ

#### 2.1. Розпредметнення та опредметнення цінностей

Спектр проблеми цінностей, їх осмислення і обґрунтування ніколи не опинявся поза людською екзистенцією та суспільним виміром її актуалізації. Безперечно, що будь-яка філософська школа базується на певній шкалі цінностей, будь-яка філософська система фокусується саме на ціннісній парадигмі, будь-яке філософствування закінчується проблематикою освіти і цінністю знання.

Ще Аристотель говорив, що людині не просто потрібне життя, воно цікавить людину як місце для її цінностей. До розуміння поняття «цінність» існує багато підходів: їх інтерпретують як певне ставлення до чогось (П.Власов); як особливо значущі, вагомі ідеї для кожної людини (І.Надольний); як такі об'єкти навколишнього світу, що задовольняють певні потреби (Ф.Щербак, В.Тугарінов); як проміжна, опосередкована ланка між інтересами і потребами (А.Маслоу); як усвідомлений та прийнятний смисл (Б.Братусь) та ін.

Якщо підходити до поняття «цінність» в психолого-педагогічному контексті, то їх співвідносять з бажаннями, потребами та ідеалами особистості, для якої притаманна висока культура, духовність та найбільше – усвідомленість, які належать сфері ірраціонального. Ще І.Кант, розкриваючи принципи практичного розуму, розмежував поняття буття і блага та протиставив сферу моральності як свободи духу – сфері природи, яка підлягає раціональним законам, необхідності. Тобто, вищі цінності буття належать сфері не онтологічного, а екзистенційного.

У випадку, коли категорія «цінність» співвідноситься із категорією «смисл», виокремлюється поняття «ціннісні орієнтації», як регулятора,

чинника перетворення цінностей у діяльність. Адже саме ціннісні орієнтації, є складний соціально-психологічний феномен, який характеризує зміст активності особистості в системі відносин «людина – суспільство – природа», надає сенсу особистісним позиціям, очікуванням, вчинковості і т.п. Тому, щодо рефлексії поняття ціннісних установок, то їх природу вчені також трактують по-різному: як процес, результатом якого є виникнення ієрархії цінностей, їх диференціація за значущістю (А.Петровський); як різновид диспозиційних утворень (В.Ядов) або ж система установок щодо дійсності О.Асмолов, Г.Андрєєва, Ф.Басін, Д.Узнадзе); як загальноприйняті смисли життя (О. Леонтєв, Д. Леонтєв) та ін.

Розкриваючи феномен щастя в освітньому проблемному полі, важливо означити регуляторний механізм взаємодії цінностей та ціннісних орієнтацій в структурі даного процесу. Як ми уже зазначали, система цінностей особистості – це складне, інтегроване утворення. Воно включає в себе різноманітні матеріальні та духовні аспекти. В залежності від того, які з них переважають в структурі особистості, залежить що собою являє ця людина, які її інтереси, потреби, ідеали, прагнення, на що націлена її діяльність і яке місце в цій структурі належить освіті. Як відомо, освіта є соціокультурним феноменом. Вона теж має певну систему цінностей. Отже, системи цінностей та ціннісних орієнтацій індивіда (суб'єкта освіти) та суспільства (а в нашому випадку освіти загалом) не завжди бувають тотожними, мають різні форми співвідношень між собою. Їх взаєморозвиток проходить через складний шлях, сповнений протиріч та ґрунтується на системі цінностей як особистості, так і суспільства.

Тому ми вважаємо, що коли співпадають ціннісні орієнтації та система цінностей соціального суб'єкта і суспільних інституцій, – між ними встановлюються відносини взаємовідповідності, взаєморозвитку та взаємоспівтворчості. Як наслідок цієї взаємодії виникає феномен, який ми можемо означити як щастя. При цьому в суспільстві створюються умови для повноцінного розвитку освіченості особистості, її вдосконалення, глибинного

духовного наповнення. Людина, в свою чергу, теж зацікавлена в творчій праці на благо суспільства, в його прогресі – чи то індустріальному, науково-технічному, а чи інтелектуально-духовному. Звичайно, такі взаємовідносини суспільства та індивіда є ідеальні, адже залежать від багатьох складових.

Ми вважаємо, що в разі виникнення невідповідності або ж суперечності між системою цінностей та ціннісними орієнтаціями суспільства та індивіда – виникають різноманітні типи відносин, а саме: криза, стагнація, нівелювання цінностей, конфлікти і т. п. у взаємовідносинах «людина – суспільство», тобто «освітній суб'єкт – освіта в соціокультурному просторі». Такі відносини не гарантуватимуть виникнення феномену щастя у соціальному вимірі. Скоріш за все, можна буде говорити про цей феномен – феномен щастя – в системі цінностей особистості. Саме вона, її екзистенція буде шукати і створювати точки дотику суспільного та індивідуального задля їхнього взаєморозвитку, відродження або ж взаємозаперечення чи краху одного із них. Це може проявлятися: 1) у пристосуванні суб'єкта освітніх взаємодій до неадекватних, низьковартісних запитів суспільних цінностей; 2) в освітньому нігілізмі особистості; 3) в бюрократизації та догматизації системи освіти; 4) у світоглядному особистісному руйнуванні та ін. Отже, у співвідношенні «людина – суспільство», «людина – освіта», «освітній суб'єкт – освітні інституції» визначальну позицію займає система цінностей як особистісних, так і суспільних, соціальних.

Необхідно зауважити, що категорії «щастя» і «цінності» мають тісний взаємозв'язок в структурі особистості. Вольтер зазначав: «Нема справжнього щастя без справжніх потреб». Це вказує на те, що потреби є тим рушієм, від якого залежить щастя і його особистісні характеристики.

Отже, одним із основних аксіологічних підходів є потребнісний (С. Аваліані, В. Блюмкін та ін.), де сутність цінностей залежить від людини і від того, яке навколо себе вона створить «поле зацікавленості» та які предмети і явища, ніби намагнітившись, потраплять в це поле. «Ці «намагнічені» предмети і явища суть цінності. Цінностями називають також

відповідні властивості (значимість даної речі для людини), – вказує В.Блюмкін [14]. Дослідник, на нашу думку, підійшов до розуміння природи цінностей як компоненти ціннісно-смыслового універсуму. Проте, в той же час, розглядав природу цінностей з позицій матеріалістичної філософії, а це є тільки одним із аспектів цілісного підходу до розуміння природи цінностей.

Вчення про цінності з праксеологічної точки зору розглядав С.Аваліані, доводячи, що аксіологія, як наука, більше пов'язана з практичною діяльністю, ніж з теоретичною, на відміну від гносеології та онтології. Філософ стверджував, що людська свідомість приписує об'єктивному світу суб'єктивні ознаки, властивості, існування яких залежить від наших почуттів, емоцій, які виникли в процесі нашого контакту з оточуючим світом. А це означає, що наша ціннісна свідомість творить власний світ цінностей, які задовольняють матеріальні чи духовні потреби. І це зрозуміло, адже людина будучи істотою біосоціальною, де тілесне, біологічне зумовлює забезпечення матеріальних потреб, а ідеальне, духовне творить духовні потреби. Тому, робить висновок С.Аваліані, всі предмети і явища навколишнього світу мають для людини цінність в такій мірі, в якій вони задовольняють матеріальні чи духовні потреби [2].

В.Кудін, Л.Столович та інші також через практичне відношення людини до дійсності розглядають механізм утворення ціннісних уявлень. Вся різноманітність предметів людської діяльності, суспільних відносин, природних явищ, вважають дослідники, виступають в якості цінностей в разі оцінювання їх людьми з позицій добра і зла, правди і брехні, краси і потворства, користі і шкоди, моралі та аморальності, щастя і горя. Через культуру соціуму, людську свідомість утверджуються ціннісні орієнтири у вигляді імперативів, норм, заборон, стереотипів поведінки. І саме орієнтація на ту чи іншу цінність спонукає людину до певного виду діяльності, поведінки і т.д. Тобто, цінності в ракурсі потребнісного підходу виступають як стимулятори активності людини, її думок і поглядів, які об'єктивуються через діяльність та її різноманітні види. Тому ми погоджуємось із



дослідниками (О.Бакурадзе, М.Дьомін, О.Здравомислов, І.Майзель та ін.), що ціннісне ставлення людини до навколишньої дійсності є ще й специфічним, особливим щодо наукового пізнання.

В той же час, взаємозв'язок ціннісних і пізнавальних компонент свідомості є незаперечним, і воно також поєднане із проявами щастя, задоволення та блага людини в процесі пізнання. Тому ціннісні орієнтації особистості, будучи складним соціально-психологічним феноменом, являються регулятором перетворення духовних, когнітивних, епістемологічних, освітніх цінностей у діяльність. Адже, як вказує С.Пролєєв: «Людина виділена в світі в силу специфічного способу буття, яким є здійснювана нею діяльність. Вона виділена і є особливою, вибраною «точкою» у світі – суб'єктом діяльності. Її онтологічний статус полягає в тому, що лише в ній можливе здійснення свідомого буття і всіх актів усвідомлення [133, с.40].

Як ми уже зазначали, ще з древніх часів щастя ототожнювалось то з найвищим благом, то з доброчинністю. На теренах аксіології і до сьогодення існують суперечності щодо диференціації понять «цінність» і «благо». Тобто, дехто з дослідників співвідносять поняття «цінність» та поняття «щастя», хоча і не ототожнюють їх. Вони сходяться в тому, що «цінність» за своєю структурою та змістом більш ширше і складніше поняття, ніж поняття «благо», воно глибше відображає діалектику властивостей предмета, явища та оціночне ставлення до нього. «Благо», вважають вчені, має свій чіткий антипод – «зло», а також існують різні види блага як цінностей, це, зокрема, «добро», «користь», «справедливість» та ін. Тому воно може розглядатися для означення моральних якостей як своєрідних цінностей, тоді як поняття цінність включає в собі дві сторони – матеріальну та духовну [14, с.6].

Необхідно зауважити, що у вітчизняній філософії існує ще один підхід до розгляду поняття «цінність» через структуру поняття «благо» та через акт усвідомлення і виділення речей, предметів та явищ навколишньої реальності

в якості «потрібного». А саме, через оцінку значимості для задоволення потреб особистості визначалася ціннісна сутність того чи іншого предмета чи явища. «Благо, яке постає перед людиною або суспільством через призму оцінки, є цінністю», – стверджують прихильники потребнісної точки зору [94]. Отже, оціночний підхід до поняття «благо» переломлюється через людину, її екзистенцію, внутрішній світ її мотивацій, стремлінь, ідеалів і та ін. Щастя ж людини, як екзистенціал, також оцінюється людиною через призму її вищих цінностей, вольових звершень і досягнень, свободи і права.

В структурі цінностей особистості важливе місце відводиться ідеалу як регулятору і коректору розвитку особистості, адже він дозволяє їй співставляти те, що досягнуто з тим, що повинно бути. Що ж є спільного та відмінного між ідеалом та щастям в системі цінностей та ціннісних орієнтацій? Як і щастя, ідеал виражається у теоретичній та практичній формах. «Ідеал щастя» знову ж таки залежить від особистості та задоволення її потреб – матеріальних чи духовних. І хоча ідеал щастя в кожній особистості індивідуальний, проте він тісно пов'язаний і залежить від загальнолюдських ідеалів та цінностей. Як і уявлення про ідеал, так і уявлення про щастя, мають великий вплив на свідомість та вчинковість людини, на визначення перспектив, постановку цілей та шляхи її досягнення. Чим вищий ідеал щастя, тим змістовніший рівень її духовного життя, система цінностей та ціннісних орієнтацій.

Зазначимо, що ідеал щастя, як і взагалі ідеал, будучи основою ціннісної свідомості як індивіда, так і суспільства, являється і критерієм оцінювання людиною предметів і явищ навколишнього світу. Ідеал щастя та ідеал – екзистенційні виміри свідомості, вони існують ірраціонально, хоча мають здатність матеріалізуватись в конкретних проявах оточуючої дійсності. «У тому разі, коли ідеал досягнуто, він перестає бути ідеалом, а стає звичайною реальністю. Перебуваючи у якості критерія оцінювання навколишнього світу, суспільних відносин, вчинків людей і, будучи безконечним, він також

зумовлює безконечність системи цінностей та ціннісних орієнтацій індивіда» [73, с.143].

Як зазначає С.Аваліані, ідеал, в тому числі й ідеал щастя, на відміну від ціннісної системи, не може мати градації, порівняльного ступеня, оскільки є безконечним, абсолютним та відносним. Безперечно, що чим більш ціннісна система індивіда, соціуму, соціальної групи відповідає їх ідеалу, тим більшої позитивної значущості вони набувають [2, с.132].

Розглядаючи щастя як компонент ціннісної парадигми індивіда, А.Кавалеров відзначає, що це поняття тісно пов'язане із сенсом життя [73, с.147]. Адже які людина ставить собі цілі, як уявляє сутність щастя і шляхи його творення, такою і є її ієрархія цінностей та ціннісних орієнтацій.

Досить оригінальний підхід на природу щастя людини давав український письменник і філософ В.Винниченко. Він стверджує, що щастя, як «річ абсолютна», повинно базуватись на «чомусь постійному і надійному», чим є, як він називає «закон погодженого взаємовідношення елементів буття». «Тільки діюча рівновага... цінностей і погодженість їх між собою і з силами поза нами дає той стан, який ми можемо з повним правом назвати щастям. І з другого боку: розлад цих сил між собою всередині нас, або з силами, що поза нами, неодмінно дає те, що ми називаємо нещастям» [цит. за 16, с.175]. Отже, як бачимо, ще на початку минулого століття українська філософська думка шукала сутність щастя через взаємозв'язки внутрішнього із зовнішнім та навпаки. Це підтверджує екзистенційний вимір української філософії, її пошуки софійності буття, який твориться через духовне, що проявляється як «безперервна трансформація ладу ідей в лад речей і зворотне розпредмечення ладу речей в лад ідей, котре здійснюється людською діяльністю» [90, с.27].

Слідуючи логіці викладу, вважаємо за необхідне з'ясувати сутність цінностей як регуляторів освітнього простору і часу. Адже в просторово-часовому та соціальному бутті освіти відбуваються різноманітні процеси: інтеграції, диференціації, інституціалізації, прогнозування, універсалізації і

таке інше. Болонський процес є провідною тенденцією сучасного суспільного поступу, який передбачає інтернаціоналізацію світового освітнього простору, політичне й культурне зближення країн та демонструє різновекторність складних освітніх тенденцій, які виникають на межі другого та третього тисячоліття. Відтак, формування сучасних цінностей освіти відбувається під впливом загальноєвропейських інтеграційних процесів та розгортається у двох напрямках: розвиток співдружності між провідними європейськими університетами ( у відповідності до угоди про Велику хартію університетів) та об'єднання в єдине європейське освітнє середовище національних систем освіти і науки на засадах спільних вимог, критеріїв та стандартів. Адже метою євроінтеграційних процесів в освіті і науці стала потреба консолідувати уряди Європи та педагогічну громадськість навколо вирішення питань підвищення конкурентоздатності освіти і науки на світовому рівні, її ролі в інноваційних трансформаціях суспільства.

Щодо втілення Болонської системи в практику української освіти, то ми погоджуємося із думкою сучасних науковців, які вважають, що втілюючи в життя дану концепцію, але «не маючи при цьому хорошої матеріальної бази для розвитку самостійної роботи студентів для засвоєння знань, а також не маючи матеріальних можливостей європейського досвіду праці педагогів» [128, с.59] проблематично досягти високої якості підготовки спеціалістів різних галузей. Тому потрібно дуже виважено транслювати в українську освіту і культуру західноєвропейські цінності і стандарти, які ментально різняться з національними. Адже це може призвести до феномена так званого «подвійного значення» цінностей, про який застерігав соціолог К.Мангейм. Подвійні цінності можуть призвести до подвійних стандартів моралі, мислення, життя. Тому, зважаючи на ризики глобалізації, необхідно дбати про світ природи, культури, укріплення здоров'я, генофонду нації.

О.Пунченко, Н.Пунченко вважають створення єдиного інформаційного простору однією із базових характеристик освітнього простору, який визначається «як сукупність просторово-часових та соціально-культурних

умов розвитку освітнього процесу» [128, с.59]. Поняття «єдиного освітнього простору» автори монографії розглядають як кількісну характеристику інтегративних, синтезуючих процесів, які відображають світові глобалізаційні процеси загальнопланетарного характеру. В глобалізмі науковці вбачають якісно новий етап закономірного об'єктивного розвитку світового освітнього простору в зв'язку з переходом суспільства до інформаційного суспільства. Ядром процесу формування єдиного освітнього простору виступає міждержавний обмін змістовною та методологічною інформацією. Ми вважаємо, що система цінностей відіграє ключову роль щодо формування «єдиного освітнього простору». Зауважимо, що в «розі вітрів» такого простору не можна говорити про перевагу хоча б одного якогось сегмента системи цінностей, матеріальної чи духовної її складової. Цілісний, холістичний підхід до проблеми окреслює місце інформації в освітньому просторі.

Розглянемо час як об'єктивну, конкретну форму існування освітньої реальності, який має свої особливості. Якщо час виражає протяжність подій, їх послідовність, структурність матеріальних та соціальних явищ, «то освітній час – це межа освітньої реальності, визначення її внутрішнього і зовнішнього порядку» [128, с.62]. В структурі часу освіти науковці виділяють три його складові: інформаційний, комунікативний та дисциплінарний час, які не є рівнозначні. Так, інформаційний час вміщає в собі конкретний навчальний курс або цикл. І, як вірно зазначають вчені – в дискурсі інформаційного часу виникає протиріччя між інформаційним часом викладачів та студентів. В ході «прирошування знань» виникає протиріччя між інформаційним часом викладача та студента, що спонукає викладачів до вдосконалення та оновлення методики викладання, а студентів – до внутрішньої їх активації в процесі засвоєння знань та самовдосконалення [128].

На наш погляд, питання стоїть в тому, наскільки оптимально розподілений інформаційний час в режимі «викладач – студент». Адже,

виникає закономірне запитання: де ж знаходиться той оптимум витрати часу, за яким студент буде витратити на здобуття знань, а викладач на їх віддачу найрезультативнішу кількість часу? І якщо на сьогоднішній день перевага надається самостійному вивченню студентом матеріалу, тобто збільшується кількість інформаційного часу студента, але не «живого», комунікативного, а «віртуального». То в зв'язку з цим виникає проблема якості знань тих, хто навчається та якості викладу інформації та знань тих, хто навчає.

Така диспропорція може бути подолана, на наш погляд, в контексті комунікативного часу. Інформація, локалізована в інформаційному часі, має бути «розпредмечена» між викладачем і студентом, «проблемно роздроблена», а після цього – творчо синтезована, в ході співпраці та пошуків нового для кожного із її суб'єктів – як викладача, так і студента.

І тому, безперечно, в освоєнні комунікативного часу дуже важливу роль відіграє мова. Адже входження в світ культури підростаючого покоління, оптимізація умов адаптації людини до соціокультурного середовища здійснюється саме через мову. Як зазначає І. Мисик, «ефект зовнішньої дії необхідний, але недостатній без відповідної реакції суб'єкт-об'єкта освітнього процесу, який виражається в переробці інформації в його особистому досвіді, інтеріоризації отриманих знань. Входження в світ культури здійснюється через освоєння мовних кодів. Образи світу, його ментальні репрезентації формують стратегії людської діяльності, її успішність-неуспішність, релевантність-нерелевантність поставленим цілям, в кінці кінців, відчуття повноти буття, означеного як щастя. Внутрішні уявлення, моделі як елементи когнітосфери опираються на мову, яка є основою мовленнєво-мислительної діяльності, без якої процес засвоєння знань нездійснений» [114, с.8-9].

Ми погоджуємося з дослідницею, що мовна репрезентація часу «відображає специфіку тієї чи іншої культури, а значить, і фіксує точки подібності й розходження в оцінці світу», а це, в свою чергу, націлене на зближення культур та попередження конфліктів. Такий стан справ, як відомо,

сприяє формуванню у того, хто навчається, певного світогляду і кругозору. Адже час – це та складова «системи координат» (А.Гуревич), поряд з простором і числом, без якої неможливо сприймати, творити світ та орієнтуватись в ньому.

Зазначимо, що верхівкою загальнолюдських глибин, а отже, цінностей та ціннісних орієнтацій індивідуума виявляється людське «Я» (яке являється концентрацією особистісних характеристик). Адже, ще К.Юнгом було показано, що чим глибше ми занурюємося в психіку індивіда, тим більше постає в ній загальнолюдських феноменів. Ця теза наводить на думку, що центральною фігурою суспільного буття залишається особистість, але з перевагою її трансперсональних цінностей. Це і знаходить вираз у концепції монадності людини, тобто її здатності репрезентувати Універсум.

Як відомо, творцем вчення «монадології» був філософ Г.Лейбніц. Він доводив, що кожна монада відображає світ сама по собі і, встановлюючи відношення між монадами, творить світову гармонію, несучи світовий порядок у собі. Важливою властивістю монади є діяльність, рух, адже вона є основою всіх своїх дій та їх метою. Об'єктивний ідеалізм Г.Лейбніца в окремій монаді бачить єдність душі і тіла, у їх взаємодії – Богом установлену наперед гармонію. Саме за допомогою даного принципу гармонії долається ізольованість монад. Число виражає зовні духовну сутність монади. Пов'язуючи розвиток, що відбувається в світі, з різним рівнем розвитку монад, кожна з яких поєднує у собі як своє майбутнє, так і своє минуле, Г.Лейбніц продовжує раціоналізм Декарта. А також філософ розкриває момент істини через два її рівні: «істини факту», емпіричні, які не формують цілісну картину світу, а стосуються лише одиничних явищ і подій та істини загальні та необхідні, побудовані на логіці, математиці [86, с. 181].

Цінність принципів монадності полягає у цілісному підході до сутнісних проявів буття, у запереченні будь-якої абсолютизації, в різноманітності форм буттєвого існування. Адже кожен феномен прояву сутності може трактуватись як індивідуальне втілення загального; таким

самим чином і через індивідуальне може розкриватись весь світ як єдине, тобто таке, що спресоване в межах особистості. Що ж до філософії освіти, то концепція монадності досить органічно поєднує людину як цінність, її духовну та матеріальну складові.

Узагальнюючи сказане, необхідно зазначити, що проблема соціального запиту на якісно новий статус освіти об'єктивується як суперечливий процес активно-творчого перетворення себе і дійсності особистістю. Як відомо, самосвідомість людини є тим чинником, без якого не може здійснюватись ні пізнання індивідуального чи соціального світу, ні самовизначення людини в цілому. Це вказує перш за все на людськість, гуманність, антропність потреб особистості, ціннісна складова яких тяжіє в сторону вищих, духовних потреб, які є визначальними у діяльності особистості.

Зазначимо, що відстоюючи антропологічний принцип своєї філософії, відомий німецький мислитель Л.Фейєрбах доводив, що завдяки людині все надприродне можна звести до природи, і завдяки природі все надлюдське можна звести до людини, спираючись на досвід та історію. Умовою такого підходу є те, що людина є найвищою істотою природи, яка є ні матеріалізмом, ні ідеалізмом, ні фізіологією, ні психологією, а лише антропологією. Ставлення людини і природи опосередковується ставленням людини до людини. Тому великою заслугою філософа було твердження, що в ході спілкування та спільної діяльності суб'єкта здійснюється реалізація людиною своєї родової сутності, тобто індивідуальне життя, поєднуючись із родовим, утворює цілісність людських здібностей. В даному контексті можна стверджувати, що Л.Фейєрбах розкриває сенс розпредмечення та опредмечення продуктів культури і сутнісних сил всього людства на свої власні життєві сили, на цілісність своїх здібностей, виконуючи «функції роду».

Людиновимірність філософії Л.Фейєрбаха ґрунтується на любові як універсальному законі розуму і природи, який має бути найвищим і найпершим законом для людини. Намагаючись впорядкувати суспільство



людей у відповідності до законів гуманізму, етики і моралі, філософ доводить думку, що такі чинники зможуть привести людину до щастя. Саме тому етичне вчення Л.Фейєрбаха – евдемонізм – обґрунтовує прагнення людини до щастя і трактує найвищою практичною першоосновою і поворотним пунктом всесвітньої історії принцип людина людині Бог, який важко заперечити до сьогоднішнього дня. Адже, своїм вченням філософ стверджує конкретну індивідуальність в людині, критикуючи ілюзорні форми свідомості – ідеалізм та релігію.

Вкоріненим у гуманістичну сутність ставлення людини до природи та людини до людини можна назвати вчення К.Маркса, який підтримував ідею виховання і освіти мас, а також обґрунтував незаперечну роль особистості в розвитку суспільства. Ідея гуманізму класика марксизму була заснована на ідеї вільної праці та універсальної творчої сутності людини.

Необхідно вказати, що К.Маркс, створивши теорію про предметно-практичну, суспільно-історичну сутність людини, вважав її природною істотою особливого роду, вищим продуктом розвитку природи. Адже саме людина здатна до соціалізації, активного перетворення природи згідно своїх ідеалів і устремлінь. Таку здатність Маркс називає практикою, в процесі якої здійснюється «олюднення світу», коли людина, перетворюючи природу та накладаючи на неї суто людські характеристики, робить її фактором людського буття.

Зазначимо, що К. Маркс вважав опредметнення і розпредметнення двома основними складовими людської діяльності. З одного боку – людина матеріальна істота і їй властиво діяти предметним чином, тобто її праця носить предметно-чуттєвий характер. Виходячи з цього, людина керується матеріальними потребами, визнає матеріальні цінності і кінцевим продуктом опредметнення є матеріальне, предметне втілення процесу праці, перетворення властивостей живого процесу діяльності суб'єкта в об'єкт [86, с.225]. Однією із суттєвих характеристик життєдіяльності людини є наявність мети, як ідеального образу кінцевого результату діяльності. Мета спонукає

людину до дії, мотивує, визначає її, тому і діяльність людини визначають як цілепокладальну, цілестверджувальну. Определителюючи ідеальну думку в природному матеріалі, людина змінює форму, структуру природної речі, цим самим надаючи їй нових меж буття та нового способу функціонування. Це означає, що процес опредметнення має чуттєво-предметний, неадекватний свідомості характер. В кінцевому рахунку він набуває якостей бути предметом культури, нести в собі людське, соціальне.

З іншої сторони – людська діяльність має ще й ідеальну, духовну сторону, а значить – і цілком протилежний зміст – «розпредметнення – зворотний перехід від предметності в живий процес, в дійову здатність, це процес освоєння суб'єктом предметних форм культури, а завдяки їм – також і природи» [86, с.225]. Отже, в процесі розпредметнення проходить освоєння соціального досвіду людства, інтеріоризація предметних форм у внутрішній зміст світу людини, її власних сил і можливостей в момент живої праці. Тобто, процес розпредметнення – це здатність діяти, але діяти у відповідності до опредметнених у речах ідеальних можливостей. Така діяльність виступає обов'язковою умовою соціально-культурного існування людини.

Виходячи з вищесказаного, можна твердити, що через думку, мету, працю, свідомість процеси опредметнення та розпредметнення дотичні до феномену щастя як опосередковано, так і безпосередньо. Адже ще Аристотель, пов'язуючи щастя з метою, зауважував, що щастя є такою ціллю, яку ніхто і ніколи не обирає *засобом* заради чого-небудь іншого [7, с.63]. Тому не викликає заперечень, що щастя є найвищою, самодостатньою, всезагальною ціллю. Щастя є орієнтиром суспільства, класів, індивідів, який надає сенс суспільному та особистісному існуванню. «...Де немає прагнення до щастя, там немає прагнення взагалі. Прагнення до щастя – це прагнення із прагнень», – вказував Ф.Фейєрбах [197, с.262]. Абстрагуючись в даному випадку від фейєрбахівського пориву, енергії творення, зазначимо, що феномен щастя є універсальною категорією, яка мотивує і цілепокладає людські поступки і прагнення.

Разом з тим, філософи-утопісти (Оуен, Фур'є та ін.), теоретики марксизму, абсолютизуючи всезагальне щастя, ігнорували персональне, індивідуальне, особистісне щастя. Досвід країн соціалістичного табору доводить те, що все загальність щастя є ілюзорною ідеєю-фікс, якщо кожна людина не буде відчувати себе щасливою. Тому для загального щастя необхідно докласти кожному члену суспільства стільки зусиль, щоб відчувати себе щасливим. На духовний, внутрішній вектор людинотворчих зусиль вказував Ф. Фейєрбах, доводячи, що перший обов'язок кожного «полягає в тому, щоб зробити щасливим *самого себе*. Якщо ти щасливий сам, то ти й зробиш щасливим інших. Щасливий може бачити тільки щасливих довкола себе» [197, с.262]. І не зважаючи на всю парадоксальність думки Б. Паскаля про те, що навіть самовбивця прагне до щастя, зауважимо, що ця сентенція має сенс, адже дорога до щастя в кожного своя власна, а ціль одна – щастя. Щодо всезагального, то, як запевняв А.Сент-Екзюпері, «недоліки суспільного ладу викорінюються вдосконаленням самих людей». І одним зі шляхів удосконалення суспільства є освіта як культуротворчий інститут держави.

В дослідження сучасних вчених (І. Бичко, І. Бойченко, М. Бойченко, М. Бузький, В. Табачковський та ін.), спрямованих на розкриття екзистенційного виміру освіти, підкреслюється, що провідним напрямком в ньому є трансформація освіти в основу культуротворчих процесів, які відбуваються в суспільстві. Аналізуючи освіту як соціокультурний феномен, зазначимо, що змістова її площа проявляється в різних аспектах: освіта як цінність, освіта як система, освіта як процес, освіта як результат. Такий функціональний підхід до поняття «освіта» досить ґрунтовно означений у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних вчених (В. Біблер, Б. Гершунський, С. Єгоров, Н.Розов, В.Сластьонін та ін.), разом з тим, це дає можливість виокремити найсуттєвіші її напрямки: освіта як засіб входження людини у світ науки і культури; як галузь духовного виробництва та механізм формування суспільного та духовного життя; як практика соціалізації та

наступності між поколіннями; як процес трансляції культуротворчої діяльності людини; як засіб розвитку та збереження національних традицій; як рушійна сила соціокультурних та особистісних змін; як соціальний інститут трансляції базових культурних цінностей задля досягнення мети і розвитку суспільства.

Проблема освіти і середовища проходить і в історії педагогіки три послідовні шаблі саморозвитку. Перша – освіта і природа ( Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо); друга – освіта і життя (Л. М. Толстой, Дж. Дьюї, С.Т. Шацький та ін.); третя – освіта і культура. Орієнтація на культуру – це новий тип освітньої методології, що активно розвивається в останнє десятиліття (В.С.Біблер, В.П.Зінченко, Е.В.Бондаревська й ін.).

Культура для освіти є моделлю-образом, відповідно до якого вона самоорганізується. Разом з тим, і освіта виступає як модель культури, як та автономна область, у якій концентруються і відтворюються основні процеси, що відбуваються, відбувалися й очікувані в культурі. Освіта співвідноситься не з безликою філософською категорією культури, а цілком реальною, історичною культурною дійсністю, яка має власну мову, традицію, домінує в межах певної території. Як зазначають сучасні дослідники ( В. Ільїн, А.І.Кавалеров, В.Кремень, В.Петрушенко, О. Пунченко, М.Романенко, О.Холапсис та ін.), в освіті повинна відтворюватися, моделюватися національна культура в її органічній цілісності від джерел до наших днів, так як система традиційної освіти не моделює культуру: у гуманітарних дисциплінах, погано погоджених одна з одною, представлені окремі форми культурної діяльності. Тому проблемою є створення інтегрального освітнього простору [143], де будуть взаємопоєднані основні гуманітарні дисципліни в межах нової дидактичної системи.

Процес навчання в інтегральному просторі дозволить розв'язати проблему культурної ідентифікації особистості, сформулювати теоретичні гуманітарні поняття й особистісні культурні змісти. Також це забезпечить занурення особистості в культуру з метою переживання нею культури народу

як своєї власної, для того, щоб людина була і жила в культурі, наповнювала власне життя змістами і смислами в процесі її творчого розвитку.

Зауважимо, що існує проблема надмірної міждисциплінарності, яка дробить освітній простір і не сприяє створенню цілісної наукової картини світу. Як стверджує С.Хаткевич, традиційна освіта не узгоджується з реаліями життя учнів і сучасними викликами соціуму. Освітній простір перенасичений «полісуб'єктністю, політехнологічністю, поліконцептуальністю, поліметодологічністю», що призводить до стагнації освітнього поступу. «Плюралізм і поліонтологічність далися взнаки і на стратегіях розвитку освітніх закладів, коли пропонуються різноманітні траєкторії освіти, в тому числі індивідуалізовані, відтак починають проявлятися лінії безперервності освітньої діяльності, додаткової освіти, освіти дорослих, освіти за інтересами тощо», – вважає вчений, – і, як наслідок, «знання різноманітних дисциплін не взаємопов'язані між собою і не утворюють цілісної картини, а тому і не сприймаються учнями як життєво необхідні» [186, с.43]. Роздроблює освітній процес і підготовка до державної підсумкової атестації, зовнішнього незалежного оцінювання, атестація навчальних закладів, де «з освіти зникає не лише цілісність картини світу, а й сама дитина» [146, с.136], так як кожна навчальна дисципліна виступає як «річ у собі», а педагог є «заручником» ситуації, яка виступає причиною деструктивних тенденцій в освіті та продукує фрагментацію на всіх щаблях диспозиції «дитина – світ». Це нівелює феномен щастя в освіті, тому що дані тенденції, на нашу думку, спрямовані на формування «людини розгубленої» і «загубленої» в цьому світі, якій важко визначити власні життєві орієнтири. Тому, досить вагомими, на нашу думку, в змісті освіти є такі ціннісні орієнтири, як парадигмальність і цілісність. Парадигмальність формується на базі науково орієнтованих освітніх систем, а у створенні цілісної картини світу досить дієвим чинником можуть стати інноваційні технології, про що піде мова далі.

Як бачимо, наскрізною ідеєю реалізації освітніх можливостей, світоглядною та методологічною умовою корегування освітніх моделей виступає ідея єдності освіти і культури. Тому, поряд із економічними, нормативно-правовими, концептуально-методологічними аспектами розвитку освітньої галузі, виділяється ще й ціннісно-змістовий аспект, який тісно пов'язаний та визначається типом та рівнем культури в суспільстві. Адже культура, за визначенням Хайдеггера, формує вищі якості людини з погляду вищих сенсів. Культура є своєрідним провідником взаємин суспільства і людини, а людина є «стрижневим перетином» суспільства і культури. Своєю освітньою індивідуально-творчою діяльністю людина створює світ цінностей і культури, тобто розпредмечує цінності.

До визначення поняття «культура» існує досить багато підходів. Один із них розкриває це поняття з точки зору соціології і ґрунтується на опозиції природи і культури. Другий підхід – аксіологічний, де культура розглядається як сукупність матеріальних та духовних цінностей. Третій – розглядає культуру в технологічному плані, тобто як загальний алгоритм людської діяльності. Четвертий підхід – історичний, де культура визначається як актуалізація смислового потенціалу творчої діяльності та відтворення людської історії у її потенційності (за С.Кримським).

Отже, культура включає в себе соціально-перетворюючу діяльність людини і суспільства в сферах буття та свідомості, діалектично поєднуючи процеси опредметнення і розпредметнення. Культура також є результатом цієї діяльності; вона закріплюється в матеріальних та духовних цінностях, знакових системах, акумулюючи в них певні знання, значення, творчі здібності тощо. Тобто, культура є не що інше, як реалізація ідеально-ціннісних цілей, як «переселення» цінностей зі світу належного у світ сущий, не що інше, як здійснення ідеалу. У вужчому розумінні культура – це система освіти і виховання як специфічний спосіб наслідування суспільних здобутків людства з метою соціалізації особистості, її професійної підготовки і всебічного та гармонійного розвитку. Тому, щодо освіти – культура є сферою

її як опредметнення, так і розпредметнення. Саме освіта вносить новий зміст, новий етап у процес нескінченності (безсмертності) культури на основі активності інтелектуально-мислительної діяльності. Внаслідок цього виникає такий простір духовності, в якому відтворюється цілісність реальності, завжди «іншої», ніж наші уявлення і проєктовані з них логічні можливості. Думка, думання, мислення немов би опредмечує дійсність в її духовно-практичному, культурному засвоєнні, завдяки чому стверджується спільність людини зі всім, що її оточує. При цьому потрібно враховувати той факт, що дух, духовне виявляється при розпредметнення об'єктивного змісту культури і являється творчим началом життєдіяльності або ж «певним ідеальним зарядом або потенціалом предметної активності» [90, с. 80].

Аналізуючи процеси опредметнення і розпредметнення в культурно-освітньому проблемному полі, варто означити місце мови і мовлення як найбільш адекватної форми опредметнення думки, а також способом її організації та вираження. Тобто, існує нерозривна єдність свідомості, думки та мови. Мовлення як процес відображає діяльнісний аспект процесу опредметнення думки, процесів мислення. Як зазначає І. Мисик, входження в світ культури здійснюється через освоєння мовних кодів. «Образи світу, його ментальні репрезентації формують стратегії людської діяльності, її успішність-неуспішність, релевантність-нерелевантність поставленим цілям, в кінцевому рахунку, відчуття повноти буття, означеного як щастя» [114, с.9]. Тому мова – це та основа, на яку опираються наші внутрішні уявлення, моделі світосприйняття як елементи когнітивної сфери. Без мовленнєвої діяльності процес засвоєння будь-яких знань неможливий, як і неможливий процес осягнення смислбуттєвості існування людини.

В історії вивчення мови сучасна філософська думка відслідковує певні «зразки»: античний, середньовічний, новоєвропейський і сучасний. Стосовно даних парадигм можна окреслити проблемні питання, які вони намагаються вирішити: «презентувати речі (людей), доносити сенс (бути голосом Бога чи буття), бути знаряддям думки чи засобом спілкування [201]. Когнітивна база

проблемного поля освіти, як «структурована сукупність обов'язкових знань лінгвокультурного суспільства» формується когнітивними структурами, які творять компетенцію особистості. «Інформація, яка кодується і зберігається у вигляді когнітивної структури, включає в себе не тільки знання про світ, але і знання мови і знання про мову» [106].

Мова є акумулятором духовності особистості, вона прокладає шлях до її соціалізації. Адже слово, як символ, несе свій сенс через семему, яка «існує не «до... і без мене», а разом зі мною і в мені « як факт особистого духовного життя», вказував П. Флоренський, адже «у прошарках семемі зберігаються невичерпні поклади енергії, що відкладаються тут віками і стікали з мільйонів уст [179, с.270]. Дане твердження підтверджує думку, що мова – як код нації – вкорінена у менталітет народу, який протягом тисячоліть формував власний світогляд і уявлення про щастя.

Як зазначав В. Сухомлинський, «суспільна сутність людини проявляється у її стосунках, взаємовідносинах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в різноманітні відносини з людьми, відносини, що задовольняють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом» [цит за 160]. Проте, саме культура дає особистості можливість скористатися найкращими взірцями соціального досвіду минулого, не починаючи все спочатку. Адже в предметному середовищі, в соціальному досвіді людства містяться джерела людської діяльності. І через розпредметнення форм культури відбувається також і розпредметнення суб'єктності індивіда, зміни в його особистісних якостях. Для того, щоб загальне, як найважливіша якість предмета культури, стала надбанням індивіда, він повинен повторити ту діяльність людей минулого покоління, завдяки якій це загальне було об'єктивоване у якість предмета культури. Передача досвіду та елементів людської культури традиційно відбувається через систему освіти. Тому освіта, як соціальний інститут, повинна допомогти людині не тільки засвоїти функції та



призначення речей культури, а й навчитися процесу їх виготовлення, тобто людина повинна навчитися відшуковувати буттєві цілі та смисли.

Як зазначає Є.Бондаревська, освіта – «це спеціальна форма соціального життя, в якому створюються зовнішні та внутрішні умови розвитку суб'єктів освітнього процесу в їх взаємодії, а також в автономному режимі в процесі освоєння цінностей культури» [20, с.20]. Як бачимо, осмислення освіти як соціокультурного явища відбувається через призму, ієрархію загальнозначущих людських цінностей в тріаді «людина – освіта – культура». Адже освіченій людині недостатньо просто «бути», «існувати», їй потрібно постійно здобувати себе в дійсно людській якості. А це можливе через культуру, яка онтологічно «занурює» особистість в проблему буття ( в буття, яке стало «проблемою для людини» – Г. Марсель) і через яку людина шукає, видобуває свою духовну сутність. «Який суспільний механізм, завдяки якому особистість формує, а головне, реалізує свої сутнісні сили і тим самим «виконує» себе»? – запитує Л. Коган. І відповідає: «Таким механізмом є культура» [79]. Тобто, виникає парадоксальне явище: людина шукає те, в чому живе і що сама творить .

Ми погоджуємось із вищезазначеним і вважаємо, що особистість, людина в освітньому просторі є тією «опредметненою причиною», завдяки якій формуються вищі цінності і смисли життя, тобто формується вектор соціалізації особистості. А з іншої сторони – особистість – це є «наслідок розпредметнення» духовних, культурних цінностей, який формує екзистенційний вектор її буттєвості в царині освітніх тенденцій, інновацій, технологій і т.п.

Як показує історичний досвід, культура є не тільки сукупністю високих понять і високих цінностей, оскільки ніякі цінності і досягнення не гарантують людині можливість не потрапити в безодню бездуховності та неосвіченості. Як зазначав М. Мамардашвілі, «культурний стан» (стан думки) – це певна «історична точка», яка має «безкультур'я і хаос» не попереду чи позаду, чи збоку, а вони «оточують» кожен «історичну точку». Відбувається

це в тому випадку, коли сама культурна форма існування наших думок (оскільки без форми нічого не буває) «фундаментально передбачає в собі незнання, яким є певна пустота («небуття»), залишена онтологічним влаштуванням світу, і «думкою для того, щоб заповнитися живим актом, живим, напруженим, вольовим станом. Щоб була думка, повинна бути воля» [цит. за 86].

Зауважимо, що кожен організм, в тому числі й людське життя, є нічим іншим, як розкриттям волі та можливості самореалізуватися. В освітніх реаліях це є ключовим моментом, адже суб'єкт освітніх взаємодій як соціальна особистість, існуючи «в своїй спрямованості до «іншого», пізнає себе тільки через «іншого» і здобуває себе тільки в «іншому» [122, с.479]. Разом з тим, індивід повинен стати людиною «суб'єктивно «для себе», в активних формах життєдіяльності і самосвідомості, що означає саморозвиток і утворює етапи феноменологічного ряду становлення індивідуальної самосвідомості» [122, с.479].

Характеризуючи таку здатність суб'єкта, як відтворювати себе в предметному світі, тобто самореалізуватись, варто зазначити, що через внутрішнє, а саме – дух – здійснюється розпредмечування світу через творчу особистість. На це вказує С.Кримський: «дух як безперервна трансформація ладу ідей в лад речей і зворотнє розпредмечування, котре здійснюється людською діяльністю» [90, с.27]. Рольова структура діяльності особистості та різноманітні символи форм буття, які об'єктивуються через особливі форми рефлексії, спонукають до творення духу, як « трансформаційного процесу взаємопереходів суб'єктивного і об'єктивного, універсального й ідеального, формоутворення і смислоутворення» [90, с.27]. Не можна розділити дух та особистість, який іманентно їй присущий. Тому особистість у своєму «Я» може виступати монадним утворенням, вона здатна розпредмечуватись, тобто вмщати в собі весь універсум, «стискати» його в буттєво-екзистенційних абрисах індивідуальності.

Як бачимо, з потреби персоналізації визріває алгоритм соціальної мотивації: через «інобуття» в іншій людині задля власного утвердження і аж до самооцінки, самоконтролю, який свідчатиме про успішність чи неуспішність кінцевого результату. Тому, як зазначав український філософ Григорій Сковорода, є «дві дочки вдячності – добродієність і задоволення» [154, с.131], які оздоровлюють душу, врівноважуючи і зціляючи її. А це – метод досягнення щастя, природу якого наш любомудр розкриває в етико-гедоністичному руслі. Адже, задоволення без добродієності і подяки неповно розкривають сутність особистості та шляхів її формування.

Слідуючи логікою викладу нашого дослідження, зазначимо, що знання методик і технологій є чинниками розпредметнення освітніх цінностей. І тут важливо, щоб не було розриву між освітньою методологією і технологією, а також захоплення операціональними аспектами освітніх інновацій, так як воно призводить до деградації і занепаду освітньої системи і втрати розуміння перспектив її розвитку. Педагогічні технології є засобом перетворення освіти, її вдосконалення і прогресу. Вчені розділяють такі поняття, як педагогічна *новація* – це ідея, метод, засіб, технологія або система; та *інновація* – процес впровадження й освоєння цього нововведення [188,с.9].

Як відомо, педагогічна технологія займає проміжне місце між наукою і практикою і відповідає на запитання «як?». Ми вважаємо, що коли зупинитись тільки на даних позиціях, то втратиться взагалі сенс освітньої діяльності. Для дієвості освітньої технології обов'язково має бути ідея (націєцентрична, екоцентрична, гуманоцентрична і т.п.), «заради чого» здійснюється освітня діяльність, філософсько-етична детермінація процесу, його людиноцентрична спрямованість, тобто кожна педагогічна технологія має базуватись на світоглядно-методологічному підґрунті. Адже, хоча педагогічні технології різняться за ознаками, мета їх одна – виховання креативної особистості, сприйнятливої до інновацій. Як зазначають деякі дослідники ( В. Лутай, А.А.Кавалеров, М.Романенко, О.Пунченко та ін.),

педагогічні технології та навчальні засоби значно випереджають усвідомлення складної ієрархії цінностей і завдань освіти. В таких умовах створюється така ситуація, коли розробка дорогої педагогічної технології проводиться фактично заради самої технології, коли педагогічний процес здійснюється заради самого процесу. Причина тут у відсутності прогностичності в освітньому просторі, ігноруванні національних пріоритетів, неувазі до вищих цінностей і цілей освіти, пасивному сприйнятті життєвих орієнтирів, процесах стихійності та світоглядної невизначеності в суспільстві. На думку вчених, це є один із недоліків сучасної філософії освіти.

Сучасне суспільство як «суспільство знань» гуманізує людину, доводить В. Кремень, перетворюючи її з істоти біосферної на ноосферну. Тенденції останніх років техногенного суспільства вказують на те, що ноосфера починає відігравати провідну роль в світовій історії і в становленні особистості. Відмітимо, що знаннева орієнтація науки та освіти обумовлює надання знанням аксіологічного контексту з метою визначення життєвих орієнтацій людини. Взаємозв'язки з наукою мисляться як процес руйнації фундаменталізму і «монополії на сенс», а це, в свою чергу, впливає на освіту та її розвиток.

На думку сучасних вчених (В. Стьопін, С. Переслегін, С. Бескаравайний та інші), техносфера є складовою частиною ноосфери, оскільки техніка і технології не можуть існувати без людського розуму, і, з рештою, без філософії. При спостереженні розриву між техносферою і ноосферою можна говорити про неефективну евристичну діяльність, тоді як рівномірний розвиток техносфери і ноосфери є найбільш продуктивним, таким, що якісно змінює життя, адже взаємовплив ноосфери і техносфери є людиноцентричним.

Деякі вчені вважають, що одним із виходів з даної ситуації є антитехнократична перебудова освітньої практики: переорієнтація освіти із дисциплінарно-спеціалізованої на гуманітарно-проблемну. Це означає, що у

навчально-виховному процесі «учні мають оволодівати знаннями за проблемним, а не дисциплінарним принципом, відповідно й фахівці мають бути підготовлені за проблемами, а не за науками. Звичайно, це не відмінняє вивчення тих чи інших наукових дисциплін – це вивчення має бути підпорядкованим більш широкій проблемній підготовці, в зв'язку з чим виростає значення інтегративних навчальних курсів та розробки нових підходів до виділення спеціальностей та дисциплін» [143].

На нашу думку, даний підхід має наступні позитивні моменти: - сприяє розвитку креативного мислення тих, хто навчається; - поглиблює міждисциплінарні зв'язки; - спонукає до смисложиттєвого пошуку себе особистістю; - розкриває духовний потенціал, свободу її самоствердження; - вимагає формування ціннісних орієнтацій та осмислення і пошуку свого покликання. З іншого боку, це може призвести до послаблення рівня знань з певних дисциплін, вузької спрямованості дидактичних підходів у навчанні. Проте, кожна філософсько-освітня ідея має право на існування і може цілком успішно стати освітньою практикою, адже, як писав І.Кант: «З того, що людина ніколи не буде поводитися адекватно до того, що містить у собі ідея чистої добротності, зовсім не випливає, начебто ця ідея є химерною» [78].

Педагогічні технології, як складова освітніх цінностей, не можуть існувати без особистості педагога, який досяг певного рівня професіоналізму, на що вказує і М. Махмутов: «учитель, що освоїв педагогічну технологію, - це людина, яка володіє педагогічною майстерністю» [110, с.91]. Ми вважаємо, що педагогічну технологію потрібно «прокрутити» десятки разів через освітню практику для того, щоб осмислити і «присвоїти» її, не покалічивши нею розум і серце дітей. По-друге, педагогічна технологія ефективно може використовуватись педагогами, які мають певний рівень освітнього досвіду. По-третє, педагогічна технологія ставить учнів в певні рамки несвободи, так як свобода вибору технології залишається все ж таки за вчителем. По-четверте, феномен щастя при ефективному застосуванні педтехнологій проявляється в результативності освітнього процесу і відчутті

задоволення від співпраці педагога і тих, хто навчається. Тому, в даних умовах щастя є діяльно-ціннісним атрибутом енергії світо- і самотворення. Отже, педагогічна компонента інноваційної діяльності вимагає переосмислення у зв'язку з перетворенням інновації на визнану настанову соціального та економічного буття людини. Ефект інноваційної діяльності в значній мірі залежить від того, як відбувається «входження інновації в систему цінностей» [96, с.22].

Вищесказане наводить на думку, що розпредмечення освітніх цінностей добре поєднується із синергетичною методологією, «філософією нестабільності» І.Пригожина. Феномен щастя міститься в серці людини і є тією точкою біфуркації в освітньому проблемному полі, коли освітня система може перейти в стан хаосу або ж до більш високого рівня впорядкованості, причому спонтанне виникнення порядку з хаосу відбувається в результаті процесу самоорганізації. Адже, людина, живучи у постійно змінюваному світі, спричинює зміни в ньому. І цей процес змін постає перед людиною у вигляді безкінечного числа альтернативних варіантів, вибір яких здійснюється на засадах власної відповідальності і має значущість для функціонування всієї соціально-природної системи, «розкриває ідеї світоглядної цілісності на основі подолання того глибокого розриву, який існує між нашими знаннями про зовнішній світ та внутрішнім духовним світом» [143, с. 165].

Як зазначено у дослідженнях вітчизняних вчених (М. Бахтін, В.Біблер, О.Долженко, В.Кудін, М.Романенко та ін.), навчальна діяльність повинна сприяти розвитку потреби у постійному культурному саморозвитку і самовдосконаленні, а це досягається шляхом формування системності культурологічного мислення. Так, Т.Старченко в своєму дослідженні доводить, що найвищим рівнем такого мислення є системно-творчий рівень, який забезпечує взаємозв'язок між професійними і загальнокультурними цінностям. Вміння розуміти і аналізувати культурні процеси, освоюючи потенціал цінностей культурологічного знання, передбачає другий,

фундаментально-продуктивний рівень педагогічної взаємодії того, хто навчає і того, хто навчається. І найнижчий, понятійно-репродуктивний рівень культурологічної освіченості передбачає засвоєння елементарного понятійно-категоріального змісту культурологічних знань. Такі знання є досить поверховими, тобто недостатньо заглибленими в духовний світ людини, не завжди означені практичним досвідом того, хто навчається, а тому досить проблематично те, що сформувавши тільки найнижчий рівень культурологічної освіченості, виникне постійна потреба у культурному саморозвитку, особистість буде націлена на професійну орієнтацію і пошук сенсів життєдіяльності [159, с.9].

Отже, освітні цінності розпредмечуються через знання, але такі знання, що спонукають до самовдосконалення, розвитку духовності людини. Тому, головним напрямком системи української освіти є перенесення акцентів на комплексну підготовку до життя. Традиційна ж освіта обмежується лише організацією нагромадження знань. Як свідчать результати досліджень українських вчених – рівень обсягу навчальної інформації перевищує всі допустимі норми можливого їх сприйняття. Крім того, що інформація в такій кількості не може ефективно засвоїтись, вона фрагментує свідомість, не формує цілісної картини буття, з якою молода людина має іти по життю. Це призводить до того, що випускники не тільки середньої, а вже й початкової школи мають різноманітні хронічні хвороби і лише біля 10% учнів загальноосвітніх шкіл вважають відносно здоровими.

Важливою проблемою є інформатизація навчального процесу. Знання є носіями навчальної інформації, проте надмірна інформатизація всіх сфер життя вириває людину із природного життя і вводить у віртуальний світ. Звідси – виникає проблема віртуальної освіти. Як зазначає Д. Галкін, в наслідок цього відбувається зміна культурного досвіду: більше часу виокремлюється на Інтернет, менше – на прикладні науки – музику і спорт. Також має місце «дисфункціоналізація» навчання, що свідчить « про тенденцію трансформації досвіду в цілому: тих знань, які є доступними й

утилізованими, тих норм навчання, які задають дисциплінарний простір школи, тієї поетики самостворення, технік себе, які транспіруються в освіті. У порівнянні з можливостями Інтернету освіта виявляється «немовби» освітою, але, інтегруючи ці можливості, вона перетворюється на гіперосвіту» [74].

В даному сенсі також можна говорити про феномен щастя, тому як дослідник вважає, що здобуття та використання знань за допомогою мультимедіа перетворюється у використання задоволень за допомогою знання – знання як задоволення. Отже, освіта, фактично, переноситься у світ розваг, світ поп-культури, які створені так званою «машиною для виробництва задоволень». Проте, щастя в таких освітніх умовах набуває гедоністичного характеру, ігноруючи потенціал сутнісного призначення людини – бути собою. Сучасний англійський вчений Н. Грін знаходить власне визначення новим формам освіти: «процес освіти, отримання нових знань завдяки поєднанню двох раніше непоєднаних світів перетворюється на ... такий собі синтез освіти і розваги («освіто-розвагу»)» [74].

В. Кавалеров вважає, що ми маємо справу «з певною «ерозією знання», яка дотична з іншою проблемою – проблемою ілюзорної інтерактивності. Так, однією з переваг віртуалізації освіти вважається «інтерактивність» того ж комп'ютера у порівнянні з книгою. Він може як виконувати різні команди, слугувати для ігор, створювати візуальне середовище, так і комбінувати тексти, спілкуватися (навчатися) на великих дистанціях» [74, с.105]. А це перетворює глядача, спостерігача, читача у співавтора, який нібито впливає на створення творів, відчуваючи ефект зворотного зв'язку, і формує новий тип свідомості. «Герменевтична множинність інтерпретації змінюється мульти-впливом, діалог, який є не тільки вербальним і візуальним, але і чуттєвим, поведінковим полілогом користувача із комп'ютерною картинкою» [104, с.311]. Таким чином, утворюється квазі-простір, який наче підмінює собою реальність. Французький філософ-постмодерніст Ж.Бодрійяр називає таку комп'ютерну комунікацію, де розігруються різноманітні



механізми її постановки, «телефатичністю». «Контакт задля контакту стає родом порожньої спокуси мови, коли їй вже немає чого сказати» [18, с.283]. Отже, як вважає В. Кавалеров, віртуалізація освітніх знань може призвести до «несерйозності навчання», адже сам по собі доступ до кіберпростору не приводить до підвищення якості освіти. Тут необхідні вчителі-тьютори, які здатні скеровувати і процес спілкування, і процес навчання учнів [74, с.105].

Спираючись на вищесказане, виникає питання: а яке ж місце в ієрархії цінностей займає віртуалізована освіта і знання, які здобуваються за її допомогою? З-поміж багатьох форм віртуальної освіти найбільш прийнятною є, на нашу думку, дистанційна освіта, яка являється лише одним з етапів, першим кроком у становленні інтегративної форми освіти, що здійснюється за допомогою інформаційних технологій, і «вбирає в себе кращі властивості очного, заочного, дистанційного та інших форм отримання освіти» [147, с.159].

Щастя в освітньому просторі має стати показником цілісності, самодостатності та дієвості освітніх взаємодій, практик, технологій, в цілому – єдиної екзистенційної реальності національної освіти, яка оточує індивіда і за посередництвом якої той, хто навчається зможе пізнати інші соціокультурні реальності та цінності. Як вказує М.Романенко, «тотальне розщеплення способів людського існування та ментальності привело до втрати людиною витоків своєї духовності, що дала широкий розвиток псевдоцілісних корпоративно-ситуаційних соціальних матриць стандартизації поведінки та діяльності» [143, с.115]. Виникає ланцюгова реакція розщеплення цілісності свідомості, а звідси – дроблення світогляду, наслідком чого є втрата людиною багатовимірної культурності, яка ґрунтується на національно-ментальних цінностях, а далі – одномірність існування в нульвимірному просторі духовності. Отже, ціннісно-змістовою основою освітнього процесу і пошуків щастя має бути культура, смислокультурні знання в цілісності духовного досвіду українського народу, його традицій, які на вістрі часу продукують історико-культурну реальність у

взаємодії з досвідом інших культур. Фрмами розпредмечення освітніх цінностей є особистість як суб'єкт саморозвитку, знання та інноваційні технології.

## **2.2. «Сродність» як свобода вибору цінностей**

В контексті нашого дослідження зазначимо, що можливість людського ставлення до буття, тобто ідея можливості світовідношення передбачає свободу вибору як визначального принципу світотворення. Отже, людське «Я» має властивість усвідомлювати власну спрямованість та призначення. Це здійснюється завдяки постійному співвіднесенню «Я» з оточуючим світом, породжуючи його олюднення, гуманізацію. Як наслідок – продукується суто людська характеристика світу – відчуття єдності, цілісності світу.

Як вказував Н. Аббаньяно, єдність людського «Я» зі своїм призначенням зумовлює єдність світу, бо коли людина не спроможна конституювати себе як єдність, то й світ не конституюється як єдність об'єктивних детермінант: знарядь або ж предметів. Звідси – світ, позбавлений єдності, перестає бути світом, Космосом, втрачаючи логіку існування і розвитку. А людське «Я», котре позбавляється цілісності – свідчить про саморозпад особистості.

Тому ми вважаємо, що цілісність особистості є однією з першооснов пошуків свого покликання, а в кінцевому рахунку – досягнення щастя. Віднайти себе як цілісність, ідентифікувати і реалізувати себе в суспільстві як цілісність – перше і найголовніше завдання в пошуках щастя людиною. Це можна здійснити через 1) «зрідненість» свою зі світом буття і внутрішнім світом; 2) кордоцентризм, де поняття серця є провісником необхідності інтегративної здатності і зусиль людини задля отримання повноти знань та цілісності буття; 3) свободу вибору цінностей; 4) віру, яка підтверджує сенс життя і дає йому виправдання.

Необхідно зауважити, що набуття будь-яких функціональних навичок особистості, яка здобуває освіту, передбачає перетворення їх у загальнокультурні здобутки через пошуки власних мікрокультурних сенсів. Тому, доволі актуальною є проблема ціннісно-духовного, праксеологічного змісту – необхідність реалізації школою основного її призначення, яке виправдовує її покликання як соціокультурного інституту нації – бути місцем, часом і способом для відкриття самовизначення, покликання, «зрідненості» праці (за Г.Сковородою).

Як зазначено в дослідженнях С.Вільчинської, Н.Іванової, А.Карася, М.Кашуби, О. Шокало та ін., саме у філософії Г. Сковороди найбільш значимо і глибоко зроблений аналіз сутностей людського щастя, освіченості людини (її самопізнання) та праці за покликанням («зрідненості», «сродності»). «Споріднена праця» є джерелом як суспільного, так і особистісного щастя. Тобто, праця ( як соборна, так і індивідуальна) уособлює глибинні моральні цінності українського народу, які вкорінені в його етнокультурі, високій духовності. «Щасливий той, хто з'єднав свою приватну справу із загальною. Се є істинне життя», зазначає філософ у «Байках харківських». Відчуттям душевної єдності та глибокої внутрішньої спорідненості з іншими людьми відзначалось розуміння філософом сутності «сродності». Отже, в тому випадку, коли суспільство визнає «сродність» як цінність, яка має загальнолюдську вартість, можлива гармонія людини із соціальним середовищем. Вінцем соціалізації людини ( за Г.Сковородою), має бути « законне життя, твердий розум, великодушне й милосердне серце... чистий дзвін шанованої особи» [152, с.354 ]. Проте філософ застерігає, що не так легко досягти в житті щастя і не кожному це вдається, адже «життя наше – шлях безперервний. Світ цей – велике море усім нам, пливучим. Він-бо є океан, який перепливаєється, о, вельми небагатьма щасливцями безбідно» [154, с.124].

Зазначимо, що роблячи спробу осмислити основні проблеми філософського світогляду, ще філософи древності пов'язували його зі

щастям. За свідченням Діогена Лаертського, один із семи мудреців – Фалес, наступним чином давав відповіді на запитання, які хвилювали мислителів того часу: Що на світі важко? – «Пізнати себе». Що легко? – «Радити іншому». Що найприємніше? – «Удача». Що божественне? – «Те, що не має ні початку, ні кінця». Що він бачив небувалого? – «Тирана в старості». Коли найлегше переносити нещастя? – «Коли бачиш, що ворогам ще гірше». Яке життя найкраще і справедливе? – «Коли ми не робимо самі того, що засуджуємо в інших». Хто щасливий? – «Той, хто здоровий тілом, сприйнятливий душею і піддається вихованню». Адже, як вказував відомий французький філософ Ж.-Ж.Руссо: «Найвища насолода заключається в тому, щоб бути задоволеним самим собою».

Жити за призначенням, наповнюючи світ соціокультурними смислами зможе той, хто урівноважив та гармонізував видиму і невидиму, тілесну і духовну натуру, зробив її цілісною та цілеспрямованою. Без природи, як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутуєшся. Природа – вічне джерело бажання. Тому ідея щастя у філософа пов'язана з пошуком тієї «іскри Божої», «вслуховуванням» в себе, відсіканням зайвого, що входить у протиріччя з природою людини. «Щастя у всякому стані живе, коли входиш до нього за керівництвом свого творця, адже саме на те він у світ тебе народив; і сторицею блаженніший пастух, що вівці й свині за природою пасе, аніж священник, який піднімає супроти Бога війну» [153, с.421]. Тобто, щастя універсальне, всюдисуще, якщо його шукаючи, прислухатись до себе і своєї природи. В даному положенні любомудр не ототожнює Бога і природу: вона виступає як буттєва даність, яку має людина, а Творець – рушійна сила, яка оживляє її природні основи. Одне без іншого існувати не може, воно втратило б сенс, бо життя і світ взаємоспівмірні та динамічні.

Зазначимо, що природа щастя ще й дуальна, включає в собі не тільки соціальні, а й індивідуальні пласти пошуку зрідненості із макросвітом через самоутвердження природної та духовної натури. Тільки серце людське, невидима натура робить безкорисне неможливим, а можливе корисним.

Людиною є не зовнішній образ, але її серце. І щастя наше всередині нас. «Нехай ніхто не сподівається щастя ні від високих наук, ні від шановних посад, ні від багатства...Нема його ніде. Воно залежить від серця, серце – від миру, мир – від звання, звання – від Бога» [153, с.441]. Як зазначають сучасні дослідники філософської спадщини Г. Сковороди, характер людського поступу до щастя має «триєдину сутність» і співпадає «з ментальною особливістю українського характеру, якому притаманний і дотепний гумор, і розважливність, поміркованість розуму, і мирна, благородна душа» [76, с.98]. Адже філософ зазначав, що «мир душі» творять такі складові, як «дух веселий», «думки спокійні» і «серце мирне».

Як бачимо, природа щастя в українського любомудра кордоцентрична, індивідуально-іманентна кожній людині, екзистенційно-персоналістична. Вектор осягнення щастя пролягає спочатку від серця людини на зовні: до соціуму (у філософа це трактується як поняття «мир»), де є можливість реалізувати здібності, духовний потенціал, тобто проходить процес екстеріоризації знань і можливостей людини. Наступний шлях, на нашу думку, рухомо-циклічний – він балансує на рівні «соціум – зовнішнє «Я» – внутрішнє «Я» людини – соціум», що призводить до усвідомлення нею свого «звання», її призначення на своїй землі, тобто відшукування «сродності». Третій етап – «від звання до Бога» - ми назвемо його інтериоризаційно-духовним, ціннісно-софійним, який спрямований від соціуму до серця індивіда, а як вказував Г. Сковорода, до «істинної людини».

Зупинимося докладніше на шляху народження Я, утвердження Бога як Ти, мого Ти. М. Кашуба стверджує, що дана сентенція «Людина – Бог» є апогеєм вільнодумства Г. Сковороди [173]. Відшукавши у собі Бога, між Ним і людиною встановлюються відношення, сутність яких в тому, що моє «Я» утверджує Бога як моє «Ти» у всій його цілісності і конкретності, а разом з тим – і себе у всій живій конкретності та цілісності.

Зазначимо, що українська традиція відношення «Я – Ти (Бог)» зберігає певні опосередкування (досвід, знання і т. ін.), містить лише інтуїцію «Я – Ти

відношення», не припускає тієї внутрішньої свободи особи, яку пізніше утверджували і розвивали представники комунікативної філософії. Пізніше М. Бубер зазначить: «Той, хто говорить «Ти», не володіє Чимось, як об'єктом. Адже, там, де є Дещо, є й інше Дещо; кожне Воно межує з іншим Воно; Воно існує лише через те, що межує з іншими. Але коли промовляємо «Ти», то немає ніякого Дещо. Ти безмежний» [24, с.17].

Реальність оманлива, мінлива і неповна, вважає філософ, бо яких би привілеїв та матеріальних благ не досягла людина в житті, вона не може почуватися впевнена, адже все тлінне і тимчасове. Тому, на думку Г.Сковороди, крім того, що витратити час на здобуття та засвоєння знань, пізнання та вивчення навколишнього світу, потрібно ще й звертати увагу на смислодоцільність набуття знань, їх практичну і життєву значимість, яка проявляється не в їх накопиченні: «не в тім найвища мудрість, щоб увесь світ пізнати. Кому це під силу?.. Проте коли знаєш усе, що тобі необхідне, це і означає найвища мудрість», зазначає філософ в «Байках харківських».

Як бачимо, пізнання світу повинне бути усвідомленим та зорієнтованим на розкриття потенціальних можливостей особистості, а не на засвоєння певного об'єму інформації, яка буде стерта з пам'яті по причині її незатребуваності в майбутньому і яка не пройшла через серце того, хто навчається. Адже в процесі навчання індивід збагачується духовно, а це призводить до того, що кінцевим результатом освіченості людини є просвітлене серце. Воно, в свою чергу, забезпечує індивідууму сублимацію, співпричетність до Блага, Духу.

Відмітимо, що український Сократ піднімає проблему духовного осягнення дійсності, опираючись на думки своїх вчителів – філософів античності. Адже, Платон підкреслював, що чуттєве знання ще не є справжнім знанням, воно не веде до блага. Науки та духовні мистецтва самі по собі не поведуть нашу душу вгору, до споглядання досконалого буття [127, с.535]. З метою показу «зрідненості» всіх наук між собою і природою справжнього буття, він пропонував для тих, кому виповниться двадцять літ,

організувати огляд всіх наук, «поглянути на те саме, що всьому дає світло, а побачивши благо саме по собі, взяти його за зразок, впорядкувавши і державу, і приватних осіб, а також самих себе... на весь останок життя» [127].

Давньогрецький філософ, на нашу думку, вбачав необхідність у перетворенні набутих знань у вищі духовно-когнітивні цінності, які мають вивищувати молоду людину в соціумі, одухотворяти її. В сучасних освітніх умовах дану функцію має виконувати вища школа, в якій суб'єкти освітньої взаємодії мають перетворювати цінність здобутих знань на попередніх освітніх шаблях – на життєві, смислодоцільні цінності. Пошуки ж молодою людиною «зрідненості» на даному етапі повинні завершитись її озброєнням практично-ціннісними навичками, техніками і технологіями, методиками виживання в сучасному світі.

Тому, у творі «Кільце» Г.Сковорода зазначає: «І не те серце є нетямуще і непросвіщене створіння, котре не розуміє, де Велике й Середземне море, а душа, що не відчула Господа свого, є опудало, позбавлене чуття», тобто, філософ акцентує увагу на розвиток духовності та духовних якостей в пошуках «сродності». Отже, філософ, вслід за Платоном, визнає те, що серце репрезентує первісні сили людини, наголошуючи на космічному сенсі поняття «серця», яке є «...зосередженням морального життя» в соціумі культури [198, с.73-114 ].

Як бачимо, філософія серця Г. Сковороди є тим осередком, динамічною закономірністю, який «залишається для української антропології засобом, що дозволяє всякий раз «винаходити» простір існування людини, бо ж «кордоцентрична людина, пізнаючи себе як цілісність, здатна пізнавати цілісність й іншої людини» [31]. Адже, як писав Л.Фейербах, «поняття об'єкту у сенсі безпосередності є ніщо інше, як поняття чужого «Я». Тому поняття об'єкту, як такого, опосередковане поняттям «Ти», тобто втіленого «Я» ...справді там, де «Я» із «Я» перетворилося на «Ти», тільки там, де «Я» –

дещо стражденне, з'являється уявлення щодо активності, котра поза мною знаходиться..., тільки там дане щось об'єктивне» [170, с.183].

Як доведено вітчизняними філософами (Б. Вишеславцев, В. Зеньківський, П. Флоренський, Д. Чижевський, П. Юркевич та ін. ), терміну «серце» притаманний універсалізм, полісемантика, воно, ніби центр життя загалом (душевного, фізичного, духовного), символізує приховану цілісність, первневу глибину. Отже, кордоцентрична концептуалізація є тим дискурсом, за влучним висловом М. Бахтіна, де «слово про світ зливається зі сповідальним словом про самого себе» [10]. Поняття «слово» в даному контексті трактується як уречевлена думка, що спонукає людину до пошуків себе.

В даному контексті, ми вважаємо, досить важливим для досягнення щастя через пошуки «сродності» є вміння дивуватись. Буденну, самовдоволену, заспокоєну свідомість дивування збурює, оживотворяє. В історичному розрізі ще Аристотель вважав подив найшляхетнішою пристрастю. В Новий час Р. Декарт надавав даному феномену неоціненної ваги, вказуючи на те, що він є головним першорухом інтелектуальної діяльності. Сучасні філософи рефлексують «подив з бажанням, що віднаходить задоволення не у володінні, а в уявленні або спогляданні речей і тому скеровує душу шляхами, що передують пізнанню і готують його» [177, с.417 ].

Сучасний філософ М. Фуко, здійснюючи герменевтичне трактування феномену людської суб'єктивності, стверджував важливість самоспоглядання в процесі пізнання себе. Для того, «щоб пізнати себе треба вдивитися в елемент, ідентичний своєму «Я», вдивитися в нього, оскільки він сам є принципом знання і пізнання, тобто є божественним. Отже, треба вдивитися у часточку божества, аби пізнати самого себе, треба пізнати божественне, щоб відкрити можливості своєї суті, ества. Рух самопізнання веде до мудрості. Починаючи із моменту, коли душа опанує мудрістю, вона



зуміє відрізнити істинне від хибного; вона буде знати, як себе поводити, і таким чином стане здатною управляти» [182, с.292 ].

Необхідно зазначити, що перш, ніж визначитись зі своїм майбутнім шляхом, індивіду важливо пізнати себе, співвіднести себе з оточуючими суб'єктами і об'єктами, створити образ ідеального «Я». Ефективніше цей процес здійснюється, якщо індивід має ідеал та співставляє з ним образ свого «Я-зараз» із образом «Я-у майбутньому». В даному контексті самосвідомість виступає як сутнісна властивість свідомості особистості, як форма її осмисленого ставлення до свого суб'єктивного внутрішнього світу. Тому формування абсолютних цінностей в ієрархії буття людини, таких як мир, щастя, любов проходиться впродовж всього її життя. І загубити їх людина не повинна, як вказував Г. Сковорода: « Шукай що хочеш, але не загуби миру. Шляхетний список лежить поза тобою, а ти поза ним цілком можеш бути щасливий. Він без миру ніщо, а мир без нього щось, без чого годі бути щасливим і в едемським раю» [153, с.422].

Віднайти «зрідненість» зі світом і собою неможливо без сили любові, яка є однією із найвищих цінностей людини. Г. Сковорода протиставляє її світу матеріального, тлінного, тимчасового. За влучним висловом сучасного українського філософа М. Поповича, поняття любові в нашоголюбомудра набуває « якогось космічного характеру і, врешті, надто нагадує закон всесвітнього тяжіння» [132, с. 311]. Адже, будучи вільною у виборі себе, свого покликання, людина постійно балансує між абсолютними цінностями: вірою, надією любов'ю та їх запереченнями. Дані цінності не є стихійними, вони вкорінені в ментальні пласти особистості. В «Листах до невід осіб» Г.Сковорода, на нашу думку, виводить «закон смислбуття життя» через найвищі цінності: «...любов викликається любов'ю, і бажаючи бути любимим, я сам першим люблю». Тобто, любов у нього являється «єдиним засобом відкрити абсолютний центр в іншій людині» (С.Кримський). Любов розкриває таїну особистості, котра за природою своєю є зустріч: коли сповнений любові погляд з глибини «Ти» конститує «Я». Як писав М.

Бахтін, «бути – означає бути для іншого і через нього для себе... Людина цілком і завжди на кордоні. Дивлячись вглиб себе, вона дивиться в очі іншого, чи очима іншого» [10, с.312].

На нашу думку, доволі актуальною на даний час є проблема єдності буття та освіти, переосмислення в сучасних реаліях цінностей і стратегій освіти, прогнозування і оптимізації кінцевого результату філософсько-освітньої діяльності. Адже не уявляючи кінцевої мети, не бачачи результату освітньої діяльності, педагог не спроможний створити цілісну картину своєї діяльності і в цілому людину. Його позиція однобічна, мозаїчна, спрямована на часткове вирішення проблеми. Тому, за твердженням російських вчених Н. Піщуліна, Ю. Огородніков, філософія як наука, націлює і освіту і педагога на реалізацію потенцій людини у відповідності з її родовою сутністю, відмежовуючи її від діяльності, пов'язаної з простим інформуванням, механічним накопиченням і засвоєнням знань.

Відмітимо, що проблема цілісного підходу в освітній діяльності досить добре розкрита в гуманістичній психології, яку на Заході представляють А.Маслоу, Ш. Бюллер, К.Роджерс та ін. Так, в розробленій А.Маслоу стратегії цілісного аналізу сутнісних проявів людини – любові, творчості, самопожертві – найвище місце в ієрархії потреб ( після вітальних потреб у безпеці, психофізіологічній потребі у любові та моральній потребі у повазі) посідає потреба в самоактуалізації. Вона, на думку автора, спонукає людину максимально реалізовувати свій потенціал здібностей, щоб «бути тим, ким вона може стати». Дане прагнення, на думку автора, за своєю сутністю є прагненням до самоствердження за рахунок включення цілого комплексу особистісних функцій: рефлексії, колізійності, мотивації, опосередкованості, смислотворчості, створення власної картини світу і т.п.» [108].

Варто зазначити, що сучасне інформаційне суспільство ставить перед філософією освіти ряд викликів, на які сучасна парадигма не може дати відповідь. Як вважає Дж. Дьюї, «навчання – це переймання того, що вже накопичено в книгах і в головах старших. Крім того, знання вважаються

статичними. Вони подаються як остаточний результат, при цьому мало уваги приділяється шляхам їх виникнення чи змінам, які обов'язково з'являться в майбутньому» [57, с. 22].

Як вважає соціолог Р. Сеннет, в нових соціальних умовах появляється феномен «гнучкої людини», яка не пов'язує своє існування зі сталим місцем роботи чи проживання. Такий стан речей зумовлений розвитком інформаційних технологій, телекомунікацій, зокрема всесвітньої мережі інтернет. Внаслідок цього людина не пов'язує з певною професією, обраною на все життя. Як зазначає А. Єрмоленко, вона впродовж всього життя може кілька разів змінювати свій фах, працюючи над різними проектами, а це, в свою чергу, потребує постійного навчання та перекваліфікації [58, с.30-49]. У зв'язку з цим зростає вагомість ціннісних орієнтацій освіти: «Знаковим є те, що освіта являє собою пріоритетну галузь не для самих лише батьків, учителів і невеликої кількості реформаторів-освітян, а й для розвинених секторів бізнесу, позаяк його лідери дедалі частіше визнають зв'язок між освітою та глобальною конкурентоспроможністю», – визнавав один із засновників концепції постіндустріального суспільства Е. Тоффлер [165, с. 441].

Існують різні підходи щодо ідеї «сродності» в сучасному суспільстві. Так, деякі вітчизняні вчені (О.Запорожченко, В.Кавалеров та ін.) зазначають, що ідея «зрідненості» і антропоцентризму входить в протиріччя з концепцією так званого «інформаційного суспільства», де виробництво і споживання інформації нагромаджує знання людини, підвищує організованість і зменшує ентропію. Як наслідок, виникає небезпека втрати людиною вкоріненості у національний світопростір, розмивання ціннісних орієнтирів, вихолощення духовного практичним догматизмом, оманливою захищеністю та віртуальним існуванням. Інформація, яка націлена на суспільну свідомість, має найчастіше сугестивний характер, не спонукає до рефлексії, а програмує, кодує і надто спрощує думки і дії. З іншого ж боку – у людини інформаційного суспільства має бути більше вільного часу для самої себе,

забезпечення повноцінного життя і для того, щоб зрозуміти свою універсальність, відкритість, здатність до безконечного саморозвитку. Ми переконані, що ідея «зрідненості» може стати одним із методологічних чинників втілення життєвої програми людини, розвивати властивості інтроспекції ( самоаналіз, рефлексію, самопізнання), «відсіювати» зайву, несуттєву та інформацію «з подвійним дном», націлену на дроблення особистості людини, її суб'єктивної світоглядної системи, втрату власної ідентичності.

Поширена й така думка, що в сучасному українському суспільстві і освітньому просторі також існує «дефіцит сродності» ( Б. Новіков, Ф. Канак та ін.), якому характерний деструктивізм, непрофесіоналізм, деградація цінностей. Б.Новіков вважає, що «сродність» можлива лише в «сродному» таки ж суспільстві, і, відповідно, людина «остолбенелая» – в суспільстві «остолбенелом». Адже, на думку вченого, «сєнс буття людини – це пошук нею себе, а ідеальне суспільство має бути влаштоване таким чином, щоб виконувати роль своєрідної «повитухи», що забезпечує народження повноцінної, «душевно веселої», щасливої (власне нормальної) людини» [125, с.23]. На нашу думку, вчений дещо ідеалізує і соціальні умови, в яких би «сродність» була б повноцінною умовою її розвитку, і саму людину, яка б не лінувалась працювати над собою задля досягнення гармонії зі світом.

Інші вчені (А. Гриньов, А. Єрмоленко, А.Карась, М.Згуровський та ін.) доводять, що ідея «сродності» не входить в протиріччя з теорією постіндустріального суспільства в плані можливості вільного вибору людиною власної справи, пошуків смислбуттєвих сєнсів. Тому, головний вибір – за людиною, її прагненням віднайти себе і бути вільною у світі високих технологій та інноваційно-технократичних спокус. Отже, питання вибору, волі, свободи у не свобідному світі стоїть на сучасному етапі дуже гостро і актуально.

Вважаємо, що в даному ракурсі поряд із феноменами щастя і нещастя неможливо обминути ще одну, третю позицію – метафізику долі. Доля

проявляється через взаємодетерміновані сторони буття – божественне, фатальне, непередбачуване і, в той же час, кероване, вольове, пов'язане із безпосереднім досвідом людини. Вона багатоліка, виступає як результат накопичення наслідків людської діяльності, відбувається і стихійно, і примусово. Щодо пошуків «зрідненості», то поняття «долі» є комплексним поєднанням людської екзистенції та людського покликання. С. Кримський вбачає в цьому щонайменше дві сторони. З одного боку – це вибір людиною своєї життєвої ролі, фаху, характеру праці та способу життя. «Від того, чи стає людина на шлях ученого, моряка, поета, робітника і політика, домогосподарки чи ієрея, чи обирає вона свою роль як життєве призначення, чи тільки виконує її за волею обставин, – уже складаються певні життєві траєкторії, визначається наперед певний хід життєвих подій. Це той «перший крок», який викликає вторинні сили «логіки» (тобто примусу обставин, необхідності ) обраного напрямку в життєдіяльності» [89, с.50]. Філософ вбачає в цьому конгломерат природного та духовного, який творить «контур життєвих подій», момент загорання «іскри Божої», оте «друге народження» від духу, яке разом із «першим», тобто генетичною програмою розвитку організму, прокреслює майбутнє людини.

З іншої сторони – одна і та ж сама професійна роль, життєва програма чи призначення людини по-різному наповнюється буттєвим змістом в залежності від «гри випадковостей, збігу обставин чи умов успіху». Дані фактори надають «екзистенційної достовірності очікуваним ефектам обраного шляху». Тому життєва роль людини асоціює з міфологічним образом фатуму як призначення, а ймовірнісна, гральна складова – з образом фортуни. Накладання «життєвого контуру обраної ролі на шанси успіху, випадковості і утворює емпіричну долю людини» [89, с.51].

В даному випадку доля не зводиться до необхідності – цій самій необхідності протистоїть успіх. «У фатально детермінованому світі доля не має сенсу. У долі виражається «кипіння життя», з усіма його сюрпризами, випадковостями та елементами невизначеності. У цьому відношенні вона

нагадує гру, в якій імовірнісний розподіл карт дозволяє виграти чи програти, але не фатально визначає наперед шанси гравця» [89, с.51].

Якщо подивитись на життя як на театр, в якому кожен творить і грає свою роль з різною доленосною функцією, то посмертна епітафія Г.Сковороди «світ ловив мене, та не спіймав» вказує на те, що людина, всупереч різноманітним несприятливим і навіть погибельним наслідкам власного вибору, перетворює свою долю у призначення. Аналізуючи життєвий шлях Г.Сковороди, який будучи одним із найосвіченіших людей Європи, заради філософії, пошуку істини життя відмовився від матеріального достатку, чинів та почестей, протистояв долі, і в той же час – творив її. Як зазначав Гегель, «нещастя може досягти таких розмірів, що доля – це самогубство, яке знаходить свій вираз у відмові від життя і призводить людину до зникнення у повній безодні. Проте, якщо людина таким чином сама протиставляє себе усій повноті долі, вона тим самим вже підіймається над своєю долею; життя зрадило її, але вона не зрадила життю. Вона втекла від життя, але не спаплюжила його» [41, с.130-131]. В даному контексті постулати «цінність життя» і «життя як цінність» визначають не ефемерну, а буттєво-діяльнісну роль для особистості людини.

Необхідно зазначити, що екзистенціальна філософія розглядає цінності як «невловимі», «неосяжні». І якщо розглядати їх як «факт серед інших фактів, то вони втрачають своє «нормативне існування». Людина, на думку Ж.-П. Сартра, «приречена на свободу», яка є «єдиною цінністю» для неї і будь-які норми і правила порушують цю свободу [148]. Як зазначає І. Бичко, «у специфіці духовної детермінації дійсності корениться унікальність такого притаманного винятково людині феномена, яким є свобода» [17]. Тому, живучи власним життям, людина сама творить свою подобу, вибирає себе, а, вибираючи, створює всезагальне, вселюдське. Тому, прагнучи і досягаючи певного рівня свободи, кожен індивід має пересвідчитись, що цей процес взаємодетермінований: моя, власна свобода залежить від свободи інших людей, а свобода таких, як я, залежить від моєї свободи.

Філософське розуміння свободи трактується у наукових розвідках зарубіжних вчених: Г. Арндт, Р. Арон, С. Вейль, Ю. Габермас, Е. Гелнер, Ф. Гаєк, Ж. Марітен, К. Поппер, П. Рікер, М. Фуко, Е. Шілз та інші. В українській вітчизняній філософії цій проблемі присвятили праці М. Драгоманов, І. Франко, І. Бичко, Г. Горак, А. Єрмоленко, С. Кримський, В. Муляр, І. Пасько, О. Погорілий, М. Попович та ін. Щодо філософії освіти, то проблема свободи, свободи щастя, щастя свободи в освітньому просторі та бутті висвітлена не досить широко.

Як відомо, в історичному розрізі соціальні зміни здійснювалися й інтерпретувалися науковою спільнотою в аспекті «свободи від», а ніж «свободи для». Спрямованість свободи на певний об'єкт неодмінно призводило до диктатури та узурпації влади певною групою людей. Тому на сучасному етапі розвитку глобалізаційних процесів постають проблеми збереження ідентичності та самоздійснення людини, тобто «свободи від» національної нівеляції, глобального розмивання цінностей. Протистояти деструктивним процесам необхідно «задля свободи» життя, самопізнання та можливостей протистояння спотворення свого мікро- та макросвіту.

За визначенням американського філософа М. Адлера, існує три основні значення і рівні свободи: *обставинна свобода* самоздійснення як вибір того, що людина прагне чи потребує зробити; *набута свобода* самовдосконалення як здатність вибирати за принципом присвоєння цінностей – варто, або слід чинити саме так, а не інакше; *натуральна (природна) свобода самовизначення* за принципом відповідальності перед іншим, коли людина створює саму себе [202, с.586-600]. Ми погоджуємось з науковцем, що дані рівні свободи є базовими, які визначають способи бачення, розуміння і сприйняття людиною світу і оточуючого через манери її життєвої активності.

Так, обставинна свобода характеризує емпіричні аспекти активності людини, вона здійснюється в процесі оперування речами, об'єктами, чуттями та тими знаннями, що спрямовуються на присвоєння чогось, на економічне

володіння чимось корисним або утилітарним з метою гедоністичного споживання.

В процесі освітньої діяльності обставинна свобода репрезентує в першу чергу предметне, навчально-розвивальне середовище. Його якісна характеристика залежить не від кількості предметів, а від їх доцільності, природовідповідності, науковості, евристичності та результативного використання. Обставинна свобода включає також і освітній процес як такий, що регламентує суб'єкт-об'єктну та суб'єкт-суб'єктну взаємодію між членами даного процесу. І, зрештою, ще одним із найсуттєвіших моментів обставинної свободи є освітні технології як носії інформації, чинники саморозвитку особистості, стимулятори оновлення способів добування знань. Даний рівень свободи в освітньому просторі формує, на нашу думку, «приземлене», егоїстичне, матеріальне, технократичне щастя, яке не є завершеним, цілісним, сформованим.

Другий рівень свободи враховує ціннісні виміри особистості і спрямований на самовдосконалення особистості в сенсі духовному і тілесному. Він імплікує розвиток внутрішньо вільної особистості, але такої особистості, яка несе відповідальність перед собою за обраний спосіб активності. У філософсько-освітньому ракурсі даний рівень свободи має більш праксеологічний вимір, так як формує ціннісно-етичні вектори життєдіяльності особистості в освітньому просторі та соціумі. Даний феномен проявляється через «я-центричну», внутрішню свободу особистості не тільки в умовах освітніх взаємодій, а й в соціальному середовищі.

Природна свобода самовизначення є виразом екзистенційної концептуалізації, коли людина самостійно проявляє свою внутрішню здатність до самовизначення, до здійснення дискурсивних форм соціальної комунікації, засобами яких є уявлення, розуміння і переживання сенсів свободи. Свідченням особистісного протистояння несвободі та суверенності духовного життя взагалі можна назвати вислів зануреного у роздуми Архімеда: « Не руш моїх кіл!», який, за переказами, мовив це легіонеру, коли



римське військо взяло Сіракузи. Символізм кола, кільця для греків ототожнюється з цілісністю, довершеністю, гармонією, а ще й зі свободою.

Якщо взяти до уваги думку З.Фрейда, що «культура є плата за людське щастя», то виникає ще один вимір освітніх проблем – проблема свободи особистості в освітньому полі. У своїх рефлексіях іще один із представників «філософії життя» Ф. Ніцше, також вважав, що культура ставить людину в такі умови, коли можна говорити про «згасання волі до життя». Таким чином, культура намагається витіснити з життя будь-яку безпосередність та «нерозумність». Філософ хоча й опосередковано, але застерігав про небезпеку технократичних, бездуховних знань. Тенденція, яка ще з часів Сократа намагається вивістити розум над проявами життя, довівши його до рівня монстра, тирана проявляється на сучасному етапі природними катаклізмами, кризовими явищами в суспільстві, освіті та людині. Коли життю протиставляється «логічний деспотизм» і науковий оптимізм «теоретичної людини», яка творить своєрідного бога машин – то причиною цього є знання, які вивершуються найвищою силою егоїзму та приводять до хибної думки «виправити світ за допомогою знання» [124, с.126].

Виходячи з вищесказаного, С. Пролєєв доводить думку про те, що освіта як соціокультурний інститут несе у собі загрозливу амбівалентність: з одного боку дає особистості творчо розвиватись, користуючись культурними надбаннями поколінь, а з іншого – «освітній процес розкладає й нищить самобутню особистість, виготовляє людей для даної соціальної системи, перетворює їх для даного суспільства в соціальні персонажі» [135]. Ця теза перегукується з вище зазначеною думкою Ф.Ніцше, адже в даному випадку освіта створюється та конститується як соціальна машина, що виробляє людину-необхідну-для-суспільства.

Вчений доводить, що в цьому проявляється внутрішній конфлікт освіти, який зумовлює її імпліцитну репресивність. Сутність внутрішнього конфлікту освіти – в боротьбі антропологічної та соціальної інтенцій. В даному випадку ідея щастя є корелятом «собі-тотожності» особистості.

Адже, коли говорити про ідею розвитку людини, то в даному випадку самоперетворення людини дещо репресивне щодо її наявного життєвого стану. Формуючи себе, людина творить своє власне тіло, дух, думки самочинно, тобто вона сама для себе є метою, а її ситуація з природою є екзистенційною. В іншому випадку – потрапляючи в матрицю освіти, смисловий горизонт зусиль людини з екзистенційного перетворюється на соціальний.

Важливо зазначити, що багатовимірність репресивності освіти співмірна із дисциплінарно-репресивним ефектом інших соціальних інститутів, який був у свій час проаналізований М. Фуко [184]. Якщо поглянути на внутрішні потенції особистості, то їх розвиток проходить в контексті конфлікту самореалізації. Адже існує колізія між соціалізацією, яка передбачає набуття індивідом соціокультурного досвіду та реактуалізацію усталених культурних можливостей і зразків – з однієї сторони, а з іншої – нищенням нею власних екзистенційних потенцій.

Ми вважаємо, що одним із варіантів виходу з даної ситуації є необхідність орієнтації на індивідуальний саморозвиток особистості суб'єкта навчання в рамках культурологічної парадигми, а саме: його свідомого укорінення в національній культурі. Дана проблема досить чітко сформульована французьким філософом Е. Мореном: «Відтворити культуру в кожному індивіді, так як за його допомогою культура сама себе увічніює, так би мовити: безперервно сама себе породжує» [120, с.99]. Вчений вважає, що першочерговим завданням сучасної освіти є подолання відчуженості особи від національної культури, що буде являтися і способом її відродження. Наступним етапом, на думку Е. Морена, є формування в структурі особистості націокультурної ідентичності та національної самосвідомості, що призводить до новоутворення: націокультурного самовизначення особистості. Заключним етапом є становлення особистості як суб'єкта національного будівництва, носія національної самосвідомості та універсуму культурних смислів.

Практичне втілення даної проблеми, вважає вчений, має наступні напрямки: - «переміщення» суб'єкта освітніх взаємодій із простору його актуальної життєдіяльності у простір, що конструюється педагогом для переживання та проживання певної життєвої ситуації; - перетворення навчального «життя» різними об'єктивними обставинами, які утруднюють переживання певної життєвої ситуації; - фіксація змісту, що аналізується в тій чи іншій індивідуальній знаковій формі; - розділення знаків, значень та смислів у рамках індивідуальної свідомості, що забезпечується механізмом діалогізації, коли одне і те ж саме явище розглядається з кількох, іноді навіть альтернативних позицій. Це дозволяє провести межу між значеннями та смислами, усвідомити залежність картини феномена від знакових засобів, що використовуються; - синтез діалогічно розрізнених смислових фрагментів в єдине ціле, формування культурного смислу феномена. Відбувається його презентація у свідомості тих, хто навчається, смислове перевизначення та ідентифікація з ним.

На нашу думку, дана схема формування основ національного самовизначення особистості є дещо схематична, не розкриває повністю глибинних першоджерел та механізмів національної самоідентифікації особистості.

Важливо, що і пізнання в процесі набуття знань має два взаємодоповнюючі вектори: воно одночасно звернене і до предметності «макрокосму», і до соціокультурних смислів «мікрокосму», адже направлено на практичну об'єктивацію внутрішніх цільових проектів розвитку суб'єкта освітніх взаємодій. Перший напрямок реалізується актами причинного пояснення і опису світу, а другий – вимагає доповнення пізнавальних структур процесом освоєння «осмисленої матерії» культури, а саме – надбань всього людства. Тобто, через діалектику діяльності та духа, їх взаємозв'язок пізнання значиться як духовний, творчий процес, в системі якого відбувається формування культурних цінностей в якості констант самоздійснення і самостановлення людини. Знову ж таки, з однієї сторони

пізнання є духовним способом освоєння світу і присвоєння його результатів, а з іншої – є основою смислоутворення і формою реалізації сутнісних сил людини в їх теоретичній і духовно-практичній орієнтації.

Підсумовуючи сказане, відмітимо, що соціокультурна реальність і є організацією буття того, хто розвивається в духовному напрямку. Іншими словами, вона є онтологічною основою людського духа в їх взаємозв'язку. Адже, духовний розвиток – це проблема людської самодостатності і самостійності в реальному існуванні, це перетворення можливостей буття у творчі потенції життєдіяльності. Духовний розвиток не протиставляється реальному існуванню людини, в той же час не тотожний його емпірично конституйованому виду, а утворює такий модус людського існування, який орієнтований на «дійсне» буття життя людини у світі. К.Ясперс вважає, що новий світ може виникнути із кризи не через раціонально-прагматичний порядок як такий. Людина є чимось більшим того, що вона створює в рамках цього порядку, усвідомлюючи себе «у волі до своєї цілісності, для якої порядок існування стає просто засобом, і в духовному творенні, завдяки якому вона приходить до розуміння своєї сутності» [200, с.337].

Ми вважаємо, що без заглиблення в біологічну, соціальну основи та дані емпірико-аналітичних наук, даний напрям буде досить віддалений від філософсько-освітньої практики, яка пов'язана з цілепокладанням та технологією освітньої діяльності. Одним із шляхів вирішення даної проблеми ми вбачаємо в розв'язанні комплексу проблем соціально-онтологічного, екзистенціального характеру, які розкривають зв'язок філософії освіти із соціальним середовищем. Це обумовлено тим, що через соціокультурну сферу визначається соціальна спрямованість ціннісних орієнтацій освітньої діяльності.

Як відомо, основні проблеми, тенденції соціокультурного розвитку знаходять своє адекватне відображення у сфері освіти. До прикладу, глобалізаційні процеси вимагають формування ноосферного, екологічного, діалого-культурного мислення. В таких умовах «стає все більш очевидним і

зворотній вплив освітньої діяльності на соціальну практику, і передумовою цього впливу є перетворення системи освіти із обмеженої структури соціалізації та професійної підготовки в домінуючу сферу життєдіяльності суспільства, її так би мовити «екзистенціалізація» [143, с.75]. Отже, система освіти повинна носити випереджаючий характер, адже поступальний рух суспільства прямо пропорційно залежить від стану питання про освітні смисли та цінності, які мають вплив на різноманітні соціокультурні структури.

Парадоксальність сучасної ситуації в тому, що науково-технічна та інформаційна революції дали можливості для культурного зростання, проте люди не використовують свій культуротворчий потенціал для формування високорозвиненої духовної особистості. Дослідник вважає, що людство маючи такий шанс, не сповна його використовує [46, с.184]. Адже, потенціал освітніх технологій використовується з метою адаптації людини до умов буття, які є нестабільними, змінними, тобто, вони виступають транслятором сучасного змісту буття. В наслідок цього – в умовах затребуваності величезного пласта культурної традиції – здійснюється фрагментація, дроблення особистості, коли свідомість налаштована на матеріальне буття і не спроможна адекватно осягнути його суть та зміст.

Це наводить на думку, що сучасна школа не протидіє соціальним казусам життя та суспільного нігілізму (як от некомпетентність, духовне зубожіння, ціннісна девальвація, світоглядна близькозорість і т.п.), проте рухається за інерцією всієї системи, не чинячи протидію їй та відтворюючи в собі всі пороки навколишнього. Тому, перебуваючи в ситуації, коли «ніхто не знає ані майбутнього, ані достеменного сенсу життя, – перспективу успішного виживання й розвитку має лише те, що містить у собі високий потенціал конструктивних реакцій на невизначене і наперед невідоме» [135]. Дані конструктивні реакції мають створюватись саме освітніми інституціями, але не через декларативність, критицизм чи інертну самовдоволеність, яка характерна сьогоднішньому стану речей і не міняє самої сутності справи.

Тому ми погоджуємось із думкою сучасних вчених (С.Пролеєв, В.Шевченко, та ін), що однією із проблем сучасної освіти є подолання імпліцитної репресивності української школи. Це означає, що назріла очевидна потреба створення системного (загальнокультурного) освітнього проекту, який мав би загальносуспільну значущість і виконував би роль смислового горизонту життєдіяльності та існування всього соціального інституту освіти. Отже, якщо говорити про освіту з позицій соціальності, то актуальним є набуття нею макрокультурного сенсу.

Тому щастя багатогранне, як стверджував В. Сухомлинський, «воно і в тому, щоб людина розкрила свої здібності, полюбила працю і стала в ній творцем, і в тому, щоб насолоджуватись красою оточуючого світу і створювати красу для інших, і в тому, щоб любити іншу людину, бути любимою, рости дітей справжніми людьми» [цит. за 197,с. 270]. Отже, основна проблема не тільки в тому, як стати щасливим, а й у тому, як бути вартим, достойним щастя тут і тепер, зрозуміти, що щастя – в екзистенції – способі справжнього буття людської особистості, воно закладено в глибинах людського «Я», «завдяки чому людина виступає як унікальна особистість, самоцінність, незалежно від того, що про неї думають інші або ж вона думає про себе сама» [175,с. 991]. Щастя – це відкрита екзистенційна можливість, саморегулятивна система, а не щось наперед визначене і застигле. Через екзистенцію щастя реалізується доля-покликання людини, складовими якої є фатум та фортуна; і якщо екзистенція є призначенням, то людина – це завдання, проект, який твориться протягом всього життя самою ж людиною. Саме вона несе відповідальність за здійснення даного завдання – реалізуватись у житті, відшукати свою самість і повернутися до злагоди із собою.

## Висновки

Проведений аналіз ключових положень сучасних досліджень феномену щастя дозволяє зробити наступні висновки:

- в системі цінностей особистості як складному, інтегрованому утворенні встановлюються відносини взаємовідповідності, взаєморозвитку та взаємоспівтворчості і як наслідок даної взаємодії виникає феномен, який можна означити як щастя. Центральною фігурою суспільного буття є особистість з перевагою її трансперсональних цінностей, що виражає концепцію монадності людини, тобто її здатності репрезентувати універсум;
- опредметнення і розпредметнення культурних цінностей є основними складовими людської діяльності, умовою соціально-культурного існування людини. Образи світу, його ментальні репрезентації формують стратегії людської діяльності, в кінцевому рахунку відчуття повноти буття, означеного як щастя. Особистість є результатом розпредметнення і опредметнення духовних цінностей, що формує екзистенційний вектор її буттєвості в царині соціального життєствердження;
- через внутрішнє, а саме – дух, здійснюється розпредметнення світу у власному «Я» особистості, яке виступає монадним утворенням та вмещає в собі весь універсум, «стискає» його в буттєво-екзистенційних абрисах індивідуальності;
- в історичному розрізі проблеми «свободи щастя» і «щастя свободи» на сучасному етапі розвитку глобалізаційних процесів постають необхідністю збереження ідентичності людини і можливостей її самоздійснення, тобто «свободи від» національної нівеляції, глобального розмивання цінностей. Протистояти деструктивним силам є необхідність заради «свободи для» життя, відшукування смислів, самопізнання.

## РОЗДІЛ III

### ЩАСТЯ В ПРАКСЕОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ

#### 3.1. Креативний потенціал щастя

Розуміння того, як досягти щастя і які дороги ведуть до нього не обмежується якимось одним узагальненим алгоритмом дій або напрямків. Саме цю тезу мав на увазі І. Кант, коли писав, що « у відношенні до щастя неможливий ніякий імператив, який би в найдостеменнішій сутності слова націлював би здійснювати те, що робить щасливим...» [78,с. 257]. Як ми уже зазначали в попередньому розділі, не існує однозначної відповіді як досягти і де шукати щастя. Феномен щастя лежить в екзистенційній буттєвості людини, глибинних пластах ментально-індивідуального «Я».

Проте, поняття «бути щасливим» має сенс не тільки в онтологічній спрямованості екзистенції людини. Воно актуальне і в тому випадку, коли поставити запитання «як стати щасливим» – в даному випадку воно набуває праксеологічно-креативного змісту. Даний підхід передбачає активний пошук, діяльність, устремління в креативному просторі філософсько-освітньої рефлексії, хоча і він однозначно і повністю не може дати відповідь на це питання. Адже поняття «абсолютного щастя» не може бути, так як людина, її діяльність і внутрішній духовний світ не можуть бути абсолютними чинниками його формування. Тому ми вважаємо, що розгляд соціально-культурних проблем сучасності через креативно-праксеологічний аспект допоможе розкрити шлях до пошуків гармонії в соціальному просторі, де є диспропорція і дисгармонія між знаннями та інформацією, технологіями і методиками, цінностями та парадигмальними векторами соціокультурного буття і т. ін.

В контексті даного викладу зазначимо, що саме в діяльності і через діяльність філософія щастя особистості персоніфікується шляхом опредметнення та розпредметнення загальнокультурних цінностей щодо себе, а також щодо інших людей. Адже, як ми вказували вище, особистість є



«соціальним транслятором» цінностей, вона є носієм творчого начала, а для цього необхідно бути самодостатнім, усвідомлювати свою цінність з-поміж інших людей, а також ідентифікувати своє «Я» щодо себе самого. К. Ясперс вважав, що в питаннях про буття людини не можна дати однозначної відповіді, адже «людина завжди більше за те, що вона знає про себе... Існування людини – не кругообіг, що просто повторюється в поколіннях, і не ясне існування, що відкриває себе» [200, с. 378]. Тому, особистість є «живою активністю самотворчості, комунікації і єдності з іншими особистостями, котра реалізується і пізнається в дії» [122, с. 462]. Отже, для розкриття своїх потенцій людина має бути рухливою та діяльною, проте всяка дія повинна проходити через призму смислодоцільних загальнолюдських цінностей та творчих уподобань. Отже, підкреслимо, що саме особистість як носій творчих потенцій є тією екзистенційною «нульвимірною точкою», з якої об'єктивується креативний потенціал щастя.

Вагомим є той факт, що через рух, дію, діяльність, активність, праксис, устремління, потреби, бажання, мотиви і т.д. людина має можливість актуалізувати в житті набутий досвід у «творчість як процес» і «творчість як результат» діяльності. Як ми зазначали, Л. Фейєрбах пов'язував щастя особистості з її устремліннями. Він вважав, що прагнення до щастя – це найвагомніше устремління з усіх устремлінь. Мислитель вбачав обов'язком кожного зробити щасливим спочатку самого себе, а потім – це вдасться зробити і зі всіма тими, хто оточує особистість. Тобто, процесу досягнення щастя відводиться роль несвідомого, ірраціонального пориву, не завжди керованого розумом і розсудком.

Дещо в іншому напрямку з міркуваннями класика німецької філософії ідуть рефлексії представників російської філософії. Так, В. Розанов вважає, що свідомо майже неможливо досягнути щастя, адже якщо людина вважає щастя предметом своїх устремлінь, то воно стає об'єктом уваги, тоді причини для досягнення щастя зникають з поля зору і воно перестає бути значимим

для людини. І хоча щастя стимулює людину до мети, але воно не може являтися сенсом життя особистості.

Зазначимо, що і Е. Муньє надавав активності людині в соціальному просторі визначального статусу. Адже людина приречена постійно «прориватись» через пасивність... і від активності залежить продовження руху до незнайомої мети [122, с.462].

Адже **як** би людина не мислила саму себе, вона ніби протистоїть своїй сутності ( і всьому іншому). « Багатий досвід особистості, – вказує Е. Муньє, – розкритий у світі, постійно знаходить вираз у творчості ситуацій, правил і установок. Внутрішні ресурси особистості не передбачені заздалегідь: те, що вона виражає, не вичерпує її, те, що обумовлює, не поневолює... Особистість є живою активністю самотворчості, комунікації і єдності з іншими особистостями, яка реалізується і пізнається в дії» [122,с. 462]. Це доводить тезу про те, що процес творення себе спрямований не на довільно зарозумілу самість, а на здобуття єдності людської сутності та існування, людина, розвиваючись, сама стає іншою і бачить все інше в суперечностях.

Дещо входить в протиріччя з даною думкою положення Ф. Шеллінга про те, що *«щастя є стан пасивності. Чим більше ми щасливі, тим ми пасивніші по відношенню до об'єктивного світу. Чим свободнішими ми стаємо, чим більше наближаємося до розумності, тим менше ми потребуємо щастя...»* [цит. за 197, с.272]. Тобто, процес досягнення щастя через набуття свободи і знань знову ж таки ставить щастя як ціль у внутрішню, екзистенційну площину самореалізації та самотворення людини.

Безперечно, що людина несе відповідальність за повноту своєї реалізації в цьому світі. Так, згідно з визначенням І. Канта, особистість повинна бути господарем самої себе. І феномен щастя полягає саме в тому, щоб сповна реалізуватись у світі життєвих викликів. А. Маслоу зазначав: *«Якщо ви навмисно збираєтесь стати менш значною особистістю, ніж дозволяють вам ваші здібності, то, я попереджаю, ви будете глибоко нещасною людиною»* [109]. Адже «особистість – це морально самоскерована

система, результат свідомого вибору людиною свого власного образу» [89,с. 31], вона будується через систему заборон, естетику моральних зусиль, де спрацьовує та «духовна космогонія, коли, згідно з Платоном, людина повинна щодня давати собі звіт у тому, в чому вона подолала саму себе» [88,с. 31]. Отже, особистість є вищою інстанцією людської самості, вона формується як свідоме використання специфіки індивідуальності людської особи для побудови її внутрішнього світу, задля досягнення гармонії з духом. Бо коли особистість свідомо «занижує планку» життєвих протиріч, через які іде по життю, то виникає колізія свідомого самоприниження, а принижена особистість не тільки нещасна, вона не спроможна уявити сутності свого призначення – любити, вірити, надіятись, тобто, бути Людиною.

Отже, теза французького філософа Е. Муньє «прориватись через пасивність», настанова І. Канта «бути господарем самої себе» та саморефлексія «духовної космогонії» С. Кримського – є доволі цілісними та ціннісними шляхами формування креативності в сучасному освітньому полі, а в контексті нашого дослідження – однією із ключових відповідей на поставлену проблему даного параграфу.

Безперечно, що одним зі шляхів досягнення людиною щастя є подолання власної нерухомості – духу, душі і тіла. Пасив, застій, інертність, депресія – досить поширене явище постіндустріального українського суспільства «доби межичасся» (М.Михальченко) [117], і воно проектується на соціальний простір у вигляді кризи, світоглядної невизначеності, девальвації цінностей і т.д. Дану проблему марно вирішувати екстенсивними методами – збільшенням строків навчання і спеціалізацією навчальних закладів, адже вона належить, як ми уже зазначали, до площини екзистенційно-праксеологічного виміру.

Вагомо, що праксеологія як наука належить до структури прагматичної антропології і вивчає загальні умови і методи ефективної та раціональної людської діяльності. Праксис, як зазначали представники вітчизняної науки В. Давидов, О. Запорожець, це організована, координована, свідома дія. Ця

дія спрямована на практичне освоєння людиною дійсності і самої себе. Поняття праксис тісно пов'язано з творчою, креативною діяльністю особистості. Адже, залежно від того, як співвідносяться між собою суб'єктна і об'єктна компоненти діяльності, вона поділяється на «poietis» та «chretis». Якщо діяльність реалізує привнесenu ззовні програму чи наказ, то вона ідентифікується як «poietis», а якщо в діяльності суб'єкт одночасно виступає і суб'єктом цілеспрямування і суб'єктом реалізації даної цілі, то така діяльність називається «chretis». Саме «chretis» як творча діяльність осмислюється через праксис.

Варто зазначити, що в основу програмно-концептуального проекту праксеології лягли ідеї та теоретичні розробки з організації праці Ж.Гостеле, Ф. Тейлора, С. Томпсона, А. Файоля, Г. Форда, економічної теорії Л. фон Мізеса, думки представників львівсько-варшавської школи на чолі з Т.Контарбінським. Виходячи з цього, освітня праксеологія являє собою конкретно-практичну сферу діяльності людини, яка базується на наукових освітніх розробках. Засобом перетворення освіти є педагогічна інноватика, яка включає такі поняття, як новація та інновація. Ці поняття різняться тим, що педагогічна новація, як зазначає А. Хуторський, мислиться як ідея, метод, засіб, технологія, система; а педагогічна інновація передбачає уже праксеологічну спрямованість, тобто: процес, діяльність, освітній праксис, який передбачає впровадження і освоєння даного нововведення [188]. Конструюючи нововведення, можна управляти розвитком освітніх систем на різних рівнях: від дошкільних навчальних закладів до освітніх закладів на рівні регіону чи країни.

Ми вважаємо, що педагогічна інноватика є досить потужним освітньо-праксеологічним стимулом для входження освіти як соціального феномену у вир трансформаційних процесів сучасного суспільства. Не секрет, що інформаційна революція, яку на даний момент переживає людство, потребує й нової системи освіти, ефективних методів і прийомів генерування, засвоєння і передачі знань та інформації, тобто творчого підходу до того, що

було вже напрацьовано людством впродовж тисячоліть. Адже все нове завжди дає виклик старому, а пізніше входить з ним у протиріччя і заперечує його – в зв'язку з чим традиційна система освіти має озброїтись педагогічною інноватикою як досконалим інструментом для полегшення адаптації до сучасних умов існування в трансформаційному суспільстві. Отже, сучасна людина має навчитись не тільки користуватись потужними базами знань, фактів у різноманітних сферах діяльності, де в даному процесі цінними помічниками стають для неї глобальні комп'ютерні мережі.

Як зазначає М. Згуровський, у новій інформаційній парадигмі «найголовніше місце відводиться аналітичним здібностям вченого чи педагога, тобто його спроможності шукати й знаходити необхідну інформацію, точно сформулювати проблеми і гіпотези, вбачати в сукупностях даних певні закономірності, знаходити розв'язання складних міждисциплінарних задач» [62, с.5]. А це означає, що нагально зростає роль методологічних, системних, міждисциплінарних знань людини, необхідних для раціонального та осмисленого оперування знаннями і даними інформації з метою вирішення нових, нестандартних проблем. Тобто, знову ж таки ці проблеми знаходяться в колі праксеології, педагогічної інноватики та креативних потенцій мислення. Треба сказати, що ми свідомо упускаємо використання таких узагальнюючих понять, як гносеологія, епістемологія для того, щоб акцентувати увагу саме на різних типах мислення, а найбільше – творчому мисленні в соціальному бутті.

Важливо зауважити, що сучасна філософія фокусує увагу на проблемі співвідношення природної та штучної раціональності в структурі діяльності, доводячи важливість праксису в глобальних масштабах людства. Тобто, орієнтири та цілі діяльності мають тенденцію зміщуватись від традиційних матеріальних мотивів та стимулів до нових, постматеріальних орієнтирів та цінностей, які не піддаються легкій оцінці і дають новий контекст діяльності людини, а саме заглиблюють його у внутрішню сутність людини, її екзистенцію.

Отже, праксис також має на меті ще й допомогти суб'єктам соціальних взаємодій переорієнтуватися із «зовнішнього» на «внутрішнє»; він є важливим елементом сучасної мотивації активності людини, тобто засобом зростання ролі суб'єктивного фактора в розвитку як суспільства, так і кожного індивіда. До прикладу, культивування міжособистісної взаємодії відповідає законам врахування внутрішньої, духовно-екзистенційної природи індивіда, який прагне до свободи і творчості як загальних способів організації життєдіяльності. Звідси – ми погоджуємось із тезою, що «лише вільна і тільки тому й творча дія конститує особистість. Така дія не є технічною, а завжди вчинковою і є проявом моральності» [86, с.70]. Таким чином, свобода, творчість і моральність є ціннісними складовими соціального праксису, який оперує інноваціями різних сфер життя в дрейфуючому полі сучасної парадигми. Отже, ми розуміємо поняття «праксис» як цілеспрямовану, раціонально організовану проєктивну діяльність, яка базується на певній соціально-філософській методології і включає в себе свободу вибору, творче самовираження, моральну вчинковість та спрямована на освоєння культурного, історичного, суспільного і духовного досвіду людства.

Як відомо, в основі вивчення закономірностей соціально-філософських тенденцій лежить парадигма – наукова, освітня, практична. На сьогоднішній день іде активний пошук нової парадигми, яка зможе відшукати і запропонувати людству (і зокрема особистості) найзагальніші, найбільш універсальні закони мислення і діяльності в сучасному непередбачуваному світі. Щодо парадигмальності соціальних креативів мислення, то ми вважаємо, що саме національно-зорієнтована парадигма найбільш раціонально і дієво виробить стандарти загальних суспільно значимих підходів і скерує праксис соціального взаємотворення в русло побудови не тільки власної «духовної космогонії» (С. Кримський), але й загальнолюдської ноосферної космогонії на рівні макрокосму. Як зазначено у дослідженнях сучасних філософів, основною відмінністю сучасної парадигми є

співвідношення принципу плеядності з принципом монадності [87, с.1], де в основу покладена любов як засіб подолання самотності особистості, переживання унікальності іншої особистості, любов як спосіб переривання ланцюга зла. Отже, в сучасних умовах як ніколи актуальною є етична компонента і парадигми як «моделі наукової діяльності, сукупності теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв», і освітньої діяльності, яка включає праксис, гнозис та софійність.

Необхідно відмітити, що одним із чинників досягнення щастя є праця. Ми погоджуємось, що «щастя дається зовсім даремно тому, хто ставить для себе якусь мету і досягає її після великої праці. Тому не можна метою для себе ставити досягнення щастя: неможливе на землі особисте щастя як ціль» [129, с.306]. Дане положення є принципово важливим не тільки для філософії щастя, але й для освіти як соціокультурного феномену та її галузей – педагогіки щастя, психології щастя. З нього напрошується висновок, що не можливо навчити, потрібно навчатись бути щасливим. Кожен повинен самостійно відкрити шлях до власного щастя, впізнати його і бути вдячним долі. Але найголовніший постулат у соціально-філософському концепті щастя – для щастя людину потрібно навчати бути щасливою, важливо показувати їй ті шляхи, на основі яких воно можливе, які пріоритети потрібно ставити в житті, щоб досягти його. К.Д.Ушинський зазначав з даного приводу, що « саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя» [168, с.348]. Як ми уже вказували, підготовка до «праці життя» повинна починатися з перших її років, тобто, працюючи, дитина повинна жити, а живучи – поєднувати своє життя із працею (а в перші роки це навчання самообслуговуванню, виконання доручень, праця в природі і т.п., далі – вчитись вчитися, спілкуватись, здобувати професію і т. ін.). Дане питання досить ґрунтовно було розкрито у працях вітчизняних педагогів (Г.Ващенко, А.Макаренко, С. Русова, В.Сухомлинський, К.Ушинський) і науковців

(М.Булатов, П.Загороднюк, В.Зубов, Н.Кавалерова, І.Огородник, Є.Осичнюк, В. Табачник та ін.).

Творча праця тісно поєднана із задоволенням і щастям, адже приносить людині насолоду, радість одухотворення. Як писав Р. Роллан: «усі радощі життя – у творчості. Творити – означає вбивати смерть» [цит за 75, с.19]. Творча має й лікувальний ефект – знищує депресію і нудьгу, повертає віру в свої сили і в життя, тобто є дієвим корекційно-виховним стимулом в освітній діяльності, що довели в своїх дослідженнях (Т.Зінкевич-Євстигнеєва, О.Романюк та ін.). Творча праця над собою переростає в процес самовиховання – коли активізуються внутрішні фізичні, розумові та духовні сили; коли у внутрішній боротьбі між «не хочу» і «потрібно», між «не можу» і «повинен» людина перемагає себе – це найбільше щастя для людини і тих, хто її оточує. Виробити звичку, яка б переросла в потребу – початковий алгоритм і освітньої, і соціальної практики, який є дуже важливий і універсальний як для творчої діяльності, так і для праксису взагалі. Адже «тіло, серце і розум людини потребують праці, і ця потреба така настійна, що коли з будь-яких причин у людини не буде своєї особистої праці в житті, тоді вона губить справжню дорогу і перед нею відкриваються дві інші, обидві однаково згубні: дорога невситимого незадоволення життям, похмурої апатії і бездонної нудьги, або дорога добровільного непомітного самознищення... На тій і на іншій дорозі смерть оволодіває людиною заживо, тому що праця, особиста, вільна праця, це і є життя» [169, с.390].

Важливо зауважити наступне: якщо в умовах радянської дійсності держава йшла назустріч людині в її соціалізації і знаходженні своєї зрідненої праці, гарантуючи працевлаштування після отримання будь-якої освіти, то в сучасних умовах даний соціальний вектор спрямований на молодого спеціаліста, тобто на саму людину, яка несе власну відповідальність за знаходження свого робочого місця, яке не завжди може бути зрідненим. В сьогоднішніх умовах, ми вважаємо, що молодій людині досить важко знайти себе в такій кількості спеціальностей, які в більшості своїй не є творчими, а



відтворювальними, репродуктивними. Тому в сучасному техногенному суспільстві, коли людина стає додатком до техніки (машини, комп'ютера, станка і т.п.) важче проявитись творчому началу особистості – адже творчість у своєму самовираженні проявляє і природу людини, і працю, і її духовно-культурні сенси буття. Тобто, творчість проявляється у тому випадку, коли людина віддаляється, протиставляє себе технократичному, а не слугує йому, а також коли бачить і суспільно значимі наслідки своєї праці – коли задовольняє свою людську потребу, «опредмечує людську сутність», створюючи предмет, «який відповідає потребі іншої людської істоти» (К.Маркс). Досить значимо, що К.Маркс основоположну роль в історичному процесі надавав матеріально-виробничій діяльності, обґрунтувавши концепцію природної діяльності як практики. Суспільне буття у К.Маркса – це практика, людська чуттєва діяльність, у тому числі й праця, у якій її матеріальний результат уже на початку цього процесу існував в уяві людини, тобто ідеально. Людина в процесі практичної (в тому числі й трудової) діяльності не тільки змінює форму речовини природи, а й «здійснює разом з тим і свою свідому мету, яка як закон визначає спосіб і характер її дій і якій вона повинна підкоряти свою волю» [105, с.176].

Є сенс зазначити, що поняття «праця» в сучасних філософсько-освітніх інтерпретаціях набуває дещо іншого значення, ніж в марксистській філософії, яка панувала на теренах нашої держави в минулому столітті як ідеологія. Сучасна наука обминає даний феномен, в науково-практичному обігу поняття «праця» підмінюється таким поняттям як «діяльність», а це досить звужує його сутнісне звучання. Також акцент робиться на інтелектуальній, рідше – духовній праці, ніж на фізичній. Та й взагалі – фізична праця стає не тільки не актуальною в соціокультурному знанні, її звужують до поняття «предметно-опосередкована діяльність», що зводить її до маніпулятивної діяльності. Ми вважаємо, що поняття «праця» чекає своїх дослідників як в області соціальної філософії та філософії історії, так і в науках гуманітарного циклу. Ми переконані в тому, що саме завдячуючи праці людина змогла

відчути хвилини високого творчого натхнення, адже «насолоди, хоч би як багато їх було зібрано в одне життя, – ще не щастя. Це тільки мішурний пил з крил тієї невловимої примари, за якою уперто ганяються люди. Праця – це єдино доступне людині і єдино гідне її щастя. Тільки внутрішня, духовна, животворна сила праці є джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності, і щастя» [169, с.389, 393]. Це ще раз доводить думку про те, що творчий потенціал щастя знаходиться в екзистенції людського «Я» і реалізовується через працю.

Вітчизняний практик і теоретик зі світовим іменем А.С.Макаренко зазначав: «Мета нашого виховання полягає не лише в тому, щоб виховати людину-творця, людину-громадянина. Ми повинні виховати людину, яка зобов'язана бути щасливою». Як бачимо, феномен щастя в соціальному бутті акумулюється в людині, але не тільки в її «пошуковій моделі» [143, с.76], цей феномен проявляється через вектор креативного та соціально-громадянського, і пов'язаний з генеруванням культурологічного підходу, що, в свою чергу, визначає базисні цінності сучасної стратегії науково-практичної діяльності.

Потрібно відмітити, що зарубіжні філософи по-різному підходили до поняття діяльності. Так, С.К'єркегор віддавав перевагу феномену свободи в структурі діяльності: він формулює екзистенційний ідеал свободи – свободи вибору можливості неможливого (раціонально неможливого), переносячи наголос у проблемі свободи з гносеологічного плану в онтологічний; Е. Кассієрер вбачав у діяльності основне джерело формування символічно-знакових структур; Е. Гуссерль підходив до розуміння діяльності як до способу формування життєвого світу.

В контексті даного дослідження цінними, на нашу думку, будуть розмисли французького філософа-екзистенціаліста А. Камю, який у своєму знаменитому есе «Міф про Сізіфа» розгортає не тільки к'єркегорівську ідею свободи, а й вмотивовує ідею важкої, одноманітної, в дечому безглуздої, зовсім не творчої праці, надаючи їй сенсу. Тобто, А.Камю демонструє нам

зразок творчого типу мислення. Адже герой античного міфу Сізіф був довічно покараний царем Корінфом: він повинен викочувати на високу гору камінь, який на вершині вислизав з рук і скочувався в долину. Праця, яка не могла ніколи завершитись за присудом богів і дати хоч якийсь результат – дратувала Сізіфа, приводила його в розпач, була джерелом його страждань. Проте із чисто раціоналістичних рамок сприйняття даної ситуації А. Камю переводить її в онтологічно-екзистенційну площину, в якій безглузда праця набуває сенсу. Сізіф проймається думкою: чи завжди праця повинна обов'язково завершуватись, а чи не може бути навпаки, безкінечної праці? Цим самим філософ показує нам дуальність всього суцього, його взаємодетермінацію. З іншого боку – автор демонструє народження постмодерністського типу мислення, яке є іншою стороною логічного, раціонального. Адже, «орієнтуючись на плюралізм світу, постмодерн не шукає нового Універсуму, орієнтуючись в першу чергу на відмінність (Ж.Дельоз). Він демонтує будь-який «центризм» – логоцентризм, натуроцентризм, рацієцентризм і т.п. На противагу Лютеровій максимі: «На цьому стою і не можу інакше», постмодерністи проголошують: «На цьому стою і можу як завгодно»» [173, с.21]. Яскраво вираженими представниками постмодерну є Р. Варт, Ж. Дельоз, Ж.Дерріда, Ж.-Ф.Ліотар, Р. Рорті та інші, які орієнтовані на простір свободи в дусі С.К'єркегора.

Можна твердити, що філософія постмодернізму, заглиблюючись в екзистенційні виміри буття людини, показує шляхи виживання в сучасному світі, укріплює віру, прокладає шляхи до оптимізму. На завершення міфу, А.Камю пише: « Я залишаю Сізіфа біля підгір'я!.. Віднині кожен уламок цього каменю, кожен спалах руди цієї сповитої мороком гори вже самі собою творять світ. Самої боротьби, щоб зійти на шпиль, досить, аби сповнити вщерть людське серце. *Треба уявити Сізіфа щасливим*» [77, с.15]. Отже, людина має вийти за межі своєї проблеми, кризи, дистанціюватись від, здавалося б на перший погляд, нездійсненого, розірвати замкнене коло явного.

Досить слушно зазначає Ю. Полунєєв, що причиною сучасної кризи суспільства, а освіти зокрема, є суперечності, які потрібно подолати: - швидкий ріст загального об'єму наукової інформації призводить до збільшення строків навчання, а спеціалізація навчальних закладів – до втрати цілісності і системності науково-об'єктивної картини світу; - необхідність щоденно засвоювати велику кількість нової інформації не залишає учням часу на її обдумування і засвоєння, а знання перестають бути важливою умовою і стимулом розвитку мислення; - репродуктивні форми навчання не здатні забезпечити масову підготовку спеціалістів творчих професій, діапазон яких швидко розширюється; - сучасні форми діяльності в складі команди вимагають наявності розвинутих комунікативних якостей особистості, а практично всі форми сучасного виховання зорієнтовані на формування індивідуаліста [130]. Звідси ж і витікає потреба навчити майбутнього спеціаліста будь-якої сфери соціокультурного життя творчому стилю мислення, яке допомогло б отримати йому і моральне задоволення від розв'язання інтелектуальних проблем, і бути готовим до постійних змін технологій як на робочому місці, так і в технологічному ланцюжку, в тому числі і соціальному.

До прикладу, даний тип мислення широко застосовується в сучасній освітній практиці. Інноваційна технологія РВЗ – розв'язання винахідницьких завдань, яка ввійшла в освітню практику наприкінці 80-х – початку 90-х років минулого століття, Вона була розроблена була російськими вченими на чолі з Г.Альтшуллером, який вважав, що кожна дитина на початку власного життя талановита і навіть геніальна, але її потрібно навчити орієнтуватись у сучасному світі, щоб з мінімумом затрат досягти максимального ефекту. Дана технологія розвиває продуктивне мислення та навички його застосування, вміння робити певні відкриття, відшукувати оригінальні ідеї, впевнюватись у власних силах та виховує незалежні судження та поведінку для того, щоб швидше соціалізуватись в буттєвий світ. Досить ефективними є такі методи розвитку творчої уяви, як біном фантазії, метод асоціації або

каталогу, мозковий штурм, метод фокальних об'єктів, метод «фантограм», «моделювання маленькими чоловічками», побудова ланцюжка протиріч і т.д.

Зазначимо, що проблема щастя тісно пов'язана із діяльністю стороною людської буттєвості. Як влучно сказав Гельвецій, «щастя людей полягає в тому, щоб любити робити те, що вони повинні робити» [42, с.574 ]. Тому ми вважаємо, що варто звернути увагу на ідею діяльнісного підходу в соціокультурних реаліях. Як відомо, такий підхід є вагомим досягненням вітчизняної психології (П.Гальперін, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.). Як писав один із основоположників даної теорії О.Леонтьєв, людське життя – це «сукупність, точніше, система діяльностей, що змінюють одна одну» [97, с.81].

Діяльність є механізмом переробки екології в культурну онтологію людства, вона перетворює людину на особливий світ (монаду, мікрокосм), на репрезентанта вищих потенцій світобудови. С.Кримський: «Ця діяльність визначає не тільки людинорозмірність суцього, а й можливість переводити його в певний етичний порядок монадного (індивідуалізованого) буття. Йдеться про етичний порядок буття тому, що ціннісно-сміслова діяльність розкриває ту єдність екології, онтології і праксеології, яка забезпечує тривке існування цивілізаційних систем» [89, с.14].

Як зазначають дослідники, парадоксальність нинішньої ситуації полягає в тому, що ті можливості, які дала науково-технічна та інформаційна революція для духовно-культурного зростання особистості не використовуються за призначенням. Маючи досить вагомні шанси, людство не використовує їх для цього. На це наголошував в середині минулого століття М. Горкгаймер, застерігаючи проти бездумної технократизації людини і тих знань, які вона здобуває. Адже «з розширенням горизонту мислення та дії через технічні знання, починає зникати автономія одиничного суб'єкта, зменшується його здатність протистояти зростанню апарату масового маніпулювання, сила його фантазії, його незалежне судження» [47, с.201], тобто людина починає втрачати свою гуманну людську сутність, виникає

небезпека бути додатком до великого маховика індустріального поступу. Цей «поступ загрожує знищити ту мету, яку він мав здійснити – ідею людини». Таку ситуацію можна розглядати двояко: або «необхідною фазою загального поступального розвитку суспільства», або ж «шляхом до тріумфального відродження нового варварства» [47, с.201]. ]. Застерігав, відстоюючи таку ж позицію і В. Зеньківський: « Весь світ проходить нині через період глибокої варваризації, не дивлячись на всі блискучі завоювання науки і техніки» [63, с.92].

Духовна криза сучасності поглиблюється на фоні все більшого матеріального благополуччя соціуму і людини. Характерними рисами світобуття стає фрагментація особистості, маніпулювання її свідомістю, коли людина перестає почувати себе господарем на своїй землі, творцем зовнішніх умов свого існування; на зміну впевненості в собі і в завтрашньому дні приходить відчуття безсилля, розгубленості, невизначеності, бажання втекти від дійсності. Культ матеріального веде до стереотипізації свідомості, зниження рівня самосвідомості, суспільного конформізму. Як слушно зазначав Р. Гвардіні, : «Сьогодні сумніви та критика ідуть із середини самої культури. Ми їй більше не довіряємо. Ми не можемо, більше, як це робив Новий час, сприймати її як наш життєвий простір та надійний порядок життя. І давно вже ми не бачимо в ній, як «об’єктивний дух» втілення, істини нашого буття» [39, с.129].

Світоглядна значущість етичної зорієнтованості вітчизняної філософської традиції (Віталій з Дубна, Г.Сковорода, П. Юркевич та ін.), яка націлена на «благоговіння перед життям» [173, с.121] прокладає сучасній філософській науці духовні та етичні виміри щастя. Адже життя є одвічним таїнством, відчуття якого закладається з дитячої колиски. Не пізнавши цього таїнства, або ж втративши його – людина втрачає себе, світ, можливість володіти найбільшою цінністю – власним життям.

Дещо в іншому ракурсі підходить до проблеми цінності життя європейська етика. Провівши кордон між суспільством та природою, вона

відстоює позицію софістів про докорінну відмінність проявів культури від законів природи, а також думку про те, що ціннісний сенс життя вищий від самого факту життя. Повчальним з цього приводу є вчинок Сократа, який перед стратою, відмовившись від допомоги учнів та друзів, сказав, що «...найбільше всього потрібно цінувати не життя як таке, а життя хороше» [127, с.122]. Тобто, якість життя має досить вагоме значення як тисячі років тому, так і на сьогоднішній день. На думку Сократа, неможливо нічого ставити вище справедливості – ні дітей, ні життя, ні щось інше. З точки зору стоїків, життя і здоров'я являють собою відносні цінності, в той час як добро та справедливість – суть цінності абсолютні.

Як зазначає А Гусейнов, явне протиріччя між сучасною постановкою питання про самоцінність життя і традицією європейського гуманізму, який вивищував моральну якість життя, можна пояснити тим, що суттєво змінився характер зв'язків людини зі своїм власним світом – природою та історією [197, с.14]. Сучасну людину цікавить життя взагалі, як простір людства, історії – з одного боку. З іншого – життя перестало бути природною передумовою існування людини, подарунком долі, богів і т.п., воно все більш стає продуктом свідомої діяльності, предметом морального вибору; життя планети вже залежить від того, якими смислами і сенсами буде наповнене людське життя – кожного окремо і всього людства взагалі.

Одним із протиріч, з яким зіткнулась сучасна освіта на шляху до цілісності світу – це протиріччя між недостатнім моральним розвитком та надзвичайно високим науково-технічним прогресом. Про небезпеку такого утилітарного підходу застерігали філософи ще з часів античності. Так, Платон звинувачував своїх співвітчизників в тому, що вони пішли шляхом зовнішнього благополуччя замість внутрішнього самовдосконалення. Тертуліан, бажаючи «захистити» християнство від «небажаної» дії античної культури, доводив, що цивілізація негативно діє на людину. Жан Жак Руссо вказував на згубну дію наук та мистецтв на стан моралі людей.

Як відомо, освіта є тим видом діяльності, який допомагає суб'єкту соціалізуватись у світопросторі буття. Як вказує М. Конох, така діяльність, якщо вона внутрішня, теоретична, то є цілеформувальною, а коли спрямована зовнішньо – у соціум, в об'єктивно-предметну діяльність, то метою її є цілереалізація [82, с. 162-163]. Метою освітньої діяльності є свідомо спланований, ідеальний образ результату цілепокладань у відношенні до тих дій та умов, що були початковим етапом при здійсненні освітньої діяльності. Вчений вважає, що маючи багаторівневий характер, система освітніх цілей має наступні шляхи реалізації: соціальні цілі, які визначаються суспільством на певному історичному етапі; конструктивні цілі, які лежать в основі будь-якої освітньої діяльності та реальні цілі, які об'єктивуються під час безпосередньої освітньої діяльності.

Тому, готуючи до практичної діяльності спеціаліста в різноманітних галузях суспільного життя, важливо не тільки акцентувати увагу на його компетентність, всебічну грамотність, загальну культуру. Недостатньо нагромаджувати його знаннями, вміннями та навичками. За визначенням Г.Атанова, відмінність між навчанням і вихованням в тому, що навчання формує розум і тіло, а виховання формує душу. Знання в навчанні не самодостатні, вони є лише засобом виконання дій і навчання, але не його ціллю, адже в сучасному розумінні знати означає за допомогою знань здійснювати певну діяльність, а не лише накопичувати їх [8, с.15]. Вчений пропонує розподілити сфери впливу і дії навчання і виховання. Так, передачу практичного, утилітарного досвіду попередніх поколінь він пропонує називати навчанням, процесом засвоєння знань. Призначення ж виховання – передати майбутнім поколінням культурну спадщину. Проте, розподіляючи функції знань і виховання в освітньому процесі, вчений не розкриває сутності їх взаємодії, тому його не можна назвати цілісним, таким, що сприяє розвитку освітньої системи як самодостатньої та ціннісної.

На сучасний момент ми є свідками такої колізії, коли практика ігнорує виховання в погоні за знаннєвою стороною освітніх взаємодій, воно не зовсім



здіяно праксеологічною складовою соціального буття. На нашу думку, актуальним і на даний час є підхід російського мислителя Л.М.Толстого, який в статті «Виховання і освіта» зазначав, що освіта повинна творитись єдністю знань і виховних впливів. «...Наука педагогіка визнає за собою право знати, що потрібно для освіти найкращої людини і вважає за можливе усунути від вихованця всякі позавиховні впливи; так поступає і практика виховання... Помилки і змішування понять, за нашим переконанням, виникають через те, що педагогіка приймає за свій предмет виховання, в не освіту... Виховання як свідоме формування людей за відомими зразками – не плідне, не законне і не можливе» [163, с.31-35].

Можна стверджувати, що в Україні у так званих стандартах освіти відображено необхідність існування у системі освіти певних загальних базових норм, які мають об'єднувати всі форми освітньої практики. Проте, звичайно, ці норми носять гранично узагальнений характер, «які може не в наявному, логічно неусвідомленому вигляді, вже містяться в кожному типі світогляду, відповідному типові освіти» [102]. Тому, зауважимо, що тип світогляду має відповідати типу освіти, а освітні технології покликані активувати екзистенційно-аксіологічні орієнтири розвитку освітньої практики.

Долаючи духовну і морально-етичну кризу сучасності, людина є свідком того, що сила комп'ютерного віку загрозово поєдналась із мораллю кам'яного віку. Розірвати це протиріччя досить важко. Тому, ми вважаємо, є сенс у твердженнях сучасних вітчизняних філософів (Р. Арцишевський, І. Бичко, А. Бичко, В.Кремень, М.Михальченко та ін.) про необхідність духовного осягнення дійсності. Разом з тим, духовна культура пропонує людині певні можливості та обмеження. Основою культури спільноти у певну епоху є парадигма як базова взаємодія особистості зі світом. На нашу думку, більшість із членів культурної спільноти часто відмовляється від власного вибору на користь культурного конформізму, детермінуються у

своїй діяльності закладеною у ментальності, як культурному несвідомому, парадигмою.

Ми погоджуємось із думкою сучасних вчених (С.Гончаренко, А.Гусейнов, О.Сухомлинська та ін.), що українська держава до сьогодні не зуміла виробити політики в галузі формування духовних сфер особистості, її моралі й етики. Як освітньому, так і науково-практичному співтовариству філософи не змогли запропонувати дієві та ефективні концепції, ідеї та теорії. А в наш час реальне моральне життя проходить без прямої участі етики, адже відбувається зміна реальних механізмів функціонування моралі в суспільстві. Отже, мораль та етика існують автономно, в різних площинах і вимірах по відношенню до освітнього соціуму і пр�ксису.

Ми розуміємо, що в даній ситуації ідеологічної невизначеності та морально-етичної безликості можуть виникнути дві крайності – небезпека надмірної ідеологізації освіти з однієї сторони, а з іншої – ця безликість зможе спричинити глибокі руйнування ментально-екзистенційних основ особистості в освітньому просторі. Адже, якщо підходити до моральних імперативів сучасної освіти з позицій абсолютизації релігійної духовності та християнської етики, то ця точка зору входитьиме в протиріччя із конкретними потребами полікультурності українського соціуму. Введення в освітній процес курсів християнської етики і моралі не може вирішити проблему духовності до кінця, так як регламентує духовні цінності з позицій однієї точки зору, демонструючи її позірну незалежність від інших сфер культури.

Інша освітня концепція духовності розкриває особливості гуманістичного, антропоцентричного підходу, розуміння моральності в соціально-історичному плані. Але, розбавлена сучасними ліберально-демократичними принципами виховання «вільного» громадянина, законопослушного платника податків, дезорієнтована утилітарним підходом до надання освітніх послуг – освіта має небезпеку втратити одну із найважливіших функцій – ціннісно-орієнтаційну.

Як продовження даного підходу в сучасних умовах пропагується релятивістська модель морально-етичного відношення до соціальної дійсності. Дана модель оголошує чуттєву насолоду головною моральною цінністю разом з прагматичністю, прагненням до особистої вигоди, користі, зиску, які виступають основними регуляторами та складовими суспільного блага. Ми вважаємо, що небезпека даного підходу в тому, що в соціальному просторі формується подвійний стандарт, приховані реалії, а звідси – і подвійна мораль, яка причетна до створення утопічних ідеалів.

Не секрет, що споживацька ідеологія, тимчасова ілюзорність «красивого» безтурботного життя не спроможна сформувати не тільки цілісну, а в першу чергу фізично і психічно здорову особистість. В даному контексті філософія щастя ігнорується, так як прихована освітня реальність упускає з поля зору духовні цінності, тільки декларуючи їх, а не фундаменталізуючи основи здорової моралі та духовності. Тут варто опертись на думку Демокріта, який вважав, що: «щасливий не той, хто багатий, а той, хто не потребує багатства. Той, хто ніяк не може протистояти спокусі грошей, ніколи не буде щасливим». Культ матеріального не зможе ошчасливити людину, для повноти відчуття щастя завжди повинно чогось не вистачати. Хоча певний рівень матеріальних благ обов'язковий для самоздійснення людини. Ще Аристотель наголошував, що для щастя необхідні ... зовнішні блага, адже неможливо або важко здійснювати прекрасні вчинки, не маючи ніяких засобів. Теоретики марксизму також зазначали, що в стремлінні до щастя в найменшій мірі потрібні ідеальні права. Щастя потребує найбільш за все матеріальних засобів. Тобто, шлях до щастя ігнорує в деякій мірі можливість прав: матеріальне є базисом для духовної надбудови.

Тому ми пристаємо до думки, що високодуховна ціннісно-зорієнтована мораль, етика мусить бути базисом, менталітетотворчою ідеологією, інтерпретаційним джерелом для розбудови нових як практичних, так і теоретичних напрямків освітнього проблемного поля. В даному випадку

філософія щастя буде прагматично виправданою і доречною, так як саме на її основі зможуть розвиватись інновації, технології, інституціалізаційні надбудови та ідеали.

О. Сухомлинська, яка відстоює позицію цілісного підходу в освіті, вважає, що розподіл деяких предметів на більш чи менш духовні є помилковим, адже в даному разі іде ще й розподіл навчання і виховання як «повчальності, прямого моралізаторства, що не сприймаються сучасними дітьми». В цьому контексті саме філософія має усвідомлюватись «як концептуально формуючий чинник, в тому числі і морально-етичний» [160, с.18].

Ряд сучасних досліджень вчених (Р. Арцишевський, А. І. Кавалеров, В. Іванов, Д.Степовик, Н.Черниш та ін.) вважають, що в умовах дегуманізації суспільства і кризи духовної культури, коли жорстокість і цинізм культивується як норма дня в засобах масової інформації, коли людина перестала бути головною цінністю, а тільки засобом досягнення влади і багатства, коли однією із причин кризи науки, культури і освіти є їх комерціалізація, коли абсолютизація ролі науки без врахування ціннісних вимірів людського буття призвела до фетишизації технократичного мислення і дегуманізації суспільних відносин і т.п. – необхідно вибудовувати вектор духовної революції. В даному контексті М. Крубедьє зазначав ще кілька десятиліть тому: « Прагнучи пристосувати освіту до передбачуваного шляху розвитку суспільства, до його соціально-економічних механізмів, ми ризикуємо викликати спочатку застійні явища, а пізніше і дегуманізацію. Для того, щоб нова політика освіти (у нас її називають європейською) не стала простим відображенням інтересів пануючої соціальної категорії підприємців, – треба ясно бачити, що економіко-соціально-культурний комплекс, який знаходиться в процесі становлення, поступово підкоряє культуру економіці, або, грубо кажучи, підкоряє споживання в самому широкому сенсі (включаючи культуру) виробництву всіляких благ (в тому числі культурних)» [136, с.167].

Тому ми погоджуємось із думкою сучасних філософів (Р.Арцишевський, Є. Борінштейн, М. Дмитрієва, І. Мисик, В. Попков та ін.), що людство стало «суб'єктом в собі», активно взаємодіючи з природою, але стихійно, несвідомо і неконтрольовано. А для того, щоб воно могло розвиватися свідомо і цілеспрямовано, необхідні певні суб'єктивні передумови – якісні зміни у духовному житті людства, які можна назвати революцією духу і які повинні знайти свої втілення, перш за все, у виробленні нової форми загальнолюдської свідомості, у створенні нового світогляду.

На нашу думку такий світогляд має лежати в основі фундаменталізації освіти і освітнього простору. Даний процес – є одним із пріоритетів Болонського процесу, а за висновками ЮНЕСКО, фундаменталізація освіти призведе до її особливої динамізуючої соціально-економічної цивілізаційної ролі, адже вона має виступати провідним імпервтивом сучасних освітніх реформ. Фундаменталізація освіти також сприятиме підвищенню якості знань, подоланню вузькопрофесійного підходу до їх здобуття, формуванню світоглядної культури тих, хто навчається.

Як вважають вітчизняні вчені (В.Краєвський, Н.Лизь, В. Полонський, Н. Щербініна та ін.), зміст сучасної як загальної так і професійної освіти є в більшості еkleктичним: поряд з основами наукових знань учням і студентам подають уривчасті, висмикнуті з інших галузей знань концепції, які не сприяють створенню у суб'єктів освітньої взаємодії цілісного світогляду, методології життєдіяльності, осмисленості суті речей та явищ. А звідси, як наслідок, стає неможливим формування творчого, евристичного мислення на противагу існуючому стереотипному, лінійному, причинно-наслідковому. Інформаційно-репродуктивне навчання не стимулює того, хто навчається до виховання гнучкого, багатогранного, мислення, засвоєння наукової інформаційної бази та сучасної методології осмислення дійсності, формування внутрішньої потреби в саморозвитку й самоосвіті протягом всього життя людини.

Еклектизація освіти хоча й призводить до зростання кількості знань, їх екстенсивного накопичення, але й спричинює небезпеку їх фрагментарності та швидкому старінню. На противагу даним процесам – інтеграція знань у їх вищих формах узагальнення сприяє їх концентрації та систематизації, виробленню цілісного бачення людиною світу і себе. Тому в контексті даного викладу ми можемо говорити про філософсько-освітній феномен щастя як такий, що носить утилітарно-еклектичний, позасистемний і світоглядно-деформуючий характер. Бути щасливим від «зовнішнього», «кількісного», «поверхового», «тимчасового» – чи то знання, а чи здобування знань, життєвої позиції або ж інноваційної технології і т. ін. – досить проблематично. Цілком логічно, що наукові концепції та теорії мають формувати у людини певну картину світу, тобто світогляд, який повинен бути сформований за допомогою освіти – цілісної, прогнозованої, ціннісної, людинотворчої, оптимістичної – тобто світоглядної.

Досить оригінальний метод формування світоглядної освіти дає український любомудр Г. Сковорода, розкриваючи принцип елімінації (відсікання) труднощів: «Немає солодшого для людини і немає потрібнішого, як щастя; немає і легшого за це. Щастя в серці, серце – в любові, любов же – в законі вічного» [150, с.140]. Щастя є внутрішньо присутній стан, є річ найнеобхідніша з необхідного, і що цікаво – завжди і всюди «дається дурно». А все, що біжить від людини – «чуже, зайве і тим-то воно й важке. Ніколи б воно не покинуло людину, якби було потрібне». Застосовуючи даний підхід щодо освітніх реалій, впливів і проблем, можна стверджувати, що існує взаємодетермінований зв'язок між поняттям щастя як філософсько-освітнім феноменом та внутрішнім світом людини, її потребами, мотивами, ідеалами. Досягати щастя можливо при їх інтеріоризації, адже відчувати його можна при розумінні своєї цілісності, самобутності, прагненні до самовизначення, самопрограмування, саморегуляції та самовдосконалення.

Українські вчені В. Андрущенко, В. Кавалеров, В.Кремень, В. Ільїн, М. Михальченко, М. Попович, В. Табачковський та ін. доводять, що

світоглядний нігілізм сучасної молоді є наслідком споживацького ставлення до інших, виховання психології споживача послуг. Формується цілий пласт «культури викидачів», яка знищує на ментальному рівні внутрішні цінності особистості, а також її об'єктивацію у соціумі, співмірність із духовними орієнтирами гуманності. Як відзначає американський футуролог О. Тоффлер в книзі «Футурошок» однією із особливостей «суперіндустріального суспільства» є те, що зв'язки людей з речами стають короткочаснішими, а це, в свою чергу, впливає на поведінку і свідомість людини. Відносини з речами набувають ефемерного характеру, вони втрачають стабільність і стають зовсім недовготривалими.

А тому ми вбачаємо ціннісно-праксеологічну мету сучасної соціально-філософської думки у формуванні суспільно значимих смислів для особистості. Суспільство, мета якого створення сприятливої атмосфери для індивіда, ставить перепону для духовної деградації, відчуження культури від людини, страти сенсів буття та екзистенції. І якщо говорити про освіту, то необхідно відмітити, що на сучасний момент вона зарекомендувала себе як суспільна сфера, найпрогресивніша в питаннях декларування, і найінертніша в ракурсі дії. Звідси – достатньо глибокий розрив між теорією і практикою, наукою і конкретним життям. Здолати цей розрив можливо через осмислення і реальне втілення задекларованих цінностей в освітню сферу, яка онтологічно має бути заглиблена в культуру та її смисли. Оскільки, за висловом Хайдеггера, культура формує вищі якості людини з погляду вищих сенсів, то завдяки даного підходу формується культурологічна освіченість суб'єктів в процесі соціокультурної взаємодії.

Щодо соціальних проблем, сучасна філософська методологія виокремлює з-поміж суміжних дисциплін власні наукові змістові завдання і цілі, які інтегрують в собі аспекти онтології, гносеології, аксіології та праксеології соціальної діяльності. Як один із напрямків освітньої філософії – екзистенційно-герменевтичний, що представлений педагогічною антропологією (І.Дерболав, О.Большов, К.Дінельт), розкриває сутність цих

досліджень, яка полягає у « виявленні і пошуку смислів освіти, критеріїв та способів формування нового образу людини, адекватного її існуванню» [143, с.72]. Це ще раз підкреслює вагу холістичного підходу в процесі соціокультурного життя особистості.

Ми вважаємо, що особливо актуальним в освітніх реаліях сьогодення є формування екзистенційно-антропологічних засад свободи щодо людей з особливими потребами. Так, К. Альберт, Е. Біркенбайль, О. Больнов, В. Брецінка, В. Клафкі та ін. зазначають, що педагогічна антропологія, яка розглядає здатність до навчання і виховання як антропологічну властивість людини, однією із проблем вбачає необхідність подолання біологічної недостатності людини, формування її компенсаторних властивостей.

Основоположник вітчизняної школи спеціальної психології Л. Виготський вважав розвиток компенсаторних функцій організму основою для здійснення освітньої діяльності з даною категорією дітей, а кінцевою і найголовнішою її метою – соціалізація таких громадян в середовище здорових людей. А один із засновників сучасної педагогіки співробітництва Ш.Амонашвілі підкреслював, що справжня підтримка вихованця в процесі навчання і виховання повинна ґрунтуватися на трьох постулатах гуманістичної педагогіки, а саме: любові до людини, олюдненні соціального середовища і проживанні у вихованцеві власного життя.

Дана проблема була проаналізована у праці «Екзистенціальна філософія і педагогіка» (1959) О. Больновим. Вчений вперше підняв проблему нестійкості форм людського буття, яку трактував через екзистенційні терміни «криза», «зустріч», «настанова», «проникнення», «пояснення», «тлумачення», «зобов'язання». Вчений розробив у зв'язку з цим версію побудови «антропологічної домівки» для тих, хто опинився в кризових ситуаціях.

Зазначимо, що поділяючи думку М. Хайдеггера про «сутнісну безпритульність» сучасної людини, внаслідок чого вона перетворюється то на небезпечного авантюриста, зорієнтованого на «принадне щастя миті», то



на переляканого і зацькованого втікача від усього світу і самого себе, – О. Больнов створив оптимістичну концепцію виховання у взаємовідносинах «людина-соціум». Мова йде про можливість долати відчай завдяки даності іншої людини через екзистенційно-рятувальний статус прецеденту «зустріч». Посилаючись на думку Е. Роттена, філософ поділяє версію «виховання як зустрічі» та розробляє сім різновидів останньої: зустріч духовних поривань дитини з живими елементами навколишнього світу; зустріч керівника з підлеглим, слабкого із сильним; зустріч між батьками, вчителями та дітьми за межами школи; зустріч людських внутрішніх сил із самою людиною; зустріч з поганим; зустріч зі створеним світом.

За твердженням сучасних учених, філософсько-антропологічний підхід до проблеми виховання О. Больнова оптимізує сенс буття людини в кризових ситуаціях, націлюючи її на позитивне ставлення до життя, дає установку на «безпечність» простору, в якому вона існує, «переживає», зрештою – живе і виживає. Даний зв'язок для людини зі своїм обжитим і обмеженим місцеперебуванням є інтимним, сокровеним. Пізніше він сприймається як «центр світу», вростаючи в буттєвість і формуючи зв'язок з батьківщиною і Всесвітом. Як наслідок – життя, яке отримало «впевненість» і «надію», знаходить свій сенс. А впевненість у власних силах укріплює дух людини, вказуючи шлях до щастя. Актуальним в даному ракурсі є вислів Наполеона Бонапарта, який був «сильним світу цього», проте зізнався, що щасливим він почувався всього декілька днів у своєму житті. На противагу даному підходу – сліпоглухоніма Ольга Скороходова, яка за радянських часів навчалась і виховувалась у клініці Б. Соколянського і стала визначним науковцем в галузі дефектології – вважала себе найщасливішою людиною у світі і була вдячною своїй долі.

Ми відстоюємо думку, що з позицій екзистенційної педагогіки кінцевою метою суспільного прогресу і освітніх ініціатив не є гуманізм як мета чи самоціль. Гуманізм має бути духовною атмосферою, яка необхідна для вільного вибору особистістю власної дії, способів мислення, варіантів

поведінки тощо. Адже екзистенційне виховання має потенціальні можливості і простір для свободи самоздійснення, життєтворчості особистості, викликаючи почуття довіри до самого себе.

Методологічно значущими для антропологічного дослідження є чотири принципи, виділені О. Больновим: 1) принцип антропологічної редукції; 2) принцип Органона; 3) принцип антропологічної інтерпретації окремих феноменів; 4) принцип відкритих питань [19].

На нашу думку, теорія О. Больнова актуалізує цінність життя, його морально-етичні основи, розкриває натуральну (природну) свободу самореалізації особистості. Ключовим пунктом його ідей є філософія духу і філософія життя. Для вченого є аксіомою факт взаємодії між феноменом освіти і способом життя людини, її екзистенцією. Тому з точки зору педагогічної антропології не можна навчити спокою, самостійності, терпінню, надії та інших внутрішньо присущих якостей особистості. В даному випадку педагог залучається не до технологій виховання, а входить в життєву ситуацію, інтерпретує і пояснює педагогічну реальність. В той же час, дана теорія дещо ігнорує ментальні особливості людини, традиції етнокультури і національні аспекти виховання.

Вкотре необхідно відмітити, що віра, надія та любов є складовими онтологічного оптимізму, притаманному освітнім системам. Дані сучасних зарубіжних досліджень (Аргайл, Д. Гоулман та ін.) підтверджують думку, що оптимізм та перебування в гарному настрої впливають на уявлення про себе та підвищують позитивне сприймання власної особистості в тих аспектах, де вона відчуває слабкі власні сторони. Дослідники вважають, що поєднуючи феномени оптимізму і гарного настрою, можна вплинути на зростання активності творчого мислення та швидкість обчислювань у вирішенні математичних завдань. Це пов'язано з тим, що когнітивна система людини знаходиться у менш напруженому стані... [49]. З точки зору Д.Гоулмана, «оптимізм – це установка, яка запобігає апатії, безнадійності або депресії перед складними життєвими обставинами..., установка песиміста веде до

відчаю, установка оптиміста породжує надію» [49]. Він вважає, що люди від народження схильні до позитивного або негативного способу дій. Тому завданням виховних впливів має бути потреба формувати і укріплювати віру індивіда у власні сили, програмуючи позитивне оптимістичне майбутнє.

Дослідження зарубіжних вчених (М.Селігман) доводять, що вищі духовні цінності, зокрема прагнення до гуманізму грає більш важливу роль, ніж егоїзм. Навчаючи дітей десятилітнього віку навичкам оптимістичного мислення – вдвічі скорочується вірогідність депресії у підлітковому періоді. Автор радить брати під сумнів невеселі думки та намагатися робити добрі вчинки – це прийом, що допомагає навчитися оптимізму. Профілактика безпорадності та інших негативних якостей, як стверджує М. Селігман, вимагає виховання у підростаючої особистості оптимізму, віри в майбутнє, уміння спілкуватися з людьми, гнучкості, чесності, працьовитості. Все це можливо здійснити в гарній родині зі свідомими батьками і дітьми, які поважають моральні цінності й прямують до щасливого життя [149, с 46].

Розмисли сучасних дослідників співзвучні з думками великого гуманіста XVI століття Мішеля Монтеня. Про взаємозв'язок філософії зі щастям вчений писав: «Душа, яка стала вмістилищем філософії, неодмінно наповнить здоров'ям і тіло... Відмінна ознака мудрості – це незмінне радісне сприйняття життя» [119, с.134].

Дане твердження наводить на думку, що філософія взагалі, а соціальна філософія зокрема, має інституалізуватись як прикладна наука, тому що вона покликана формувати внутрішній позитив людини, яка навчається, сама передає знання або ж осмислює життя. На основі даного онтологічного оптимізму формується здорове тіло як суб'єкта, так і об'єкта впливу. І проблема в способі здійснення цих завдань. Тому вважаємо, що Г.Лейбніц був правий, коли зауважував, що у світі є речі, важливіші ніж самі чудові відкриття – це знання методу, за допомогою якого вони були зроблені.

Отже, проблема людини та її щастя, як іманентно присущого феномена її буття, є центральною для всього проблемного поля соціальної філософії, і

носить синтетичний характер, адже розкриває екзистенційно-онтологічну визначеність діяльності в суспільстві. З іншого боку, проблема визначення сутності людини, як діяльної особистості, базується на ціннісних основах як її саморозвитку, а також на існуванні в соціальному та природному оточенні. Тому ми погоджуємось із думкою сучасних вітчизняних вчених (В. Андрущенко, В. Табачковського, В. Малахова, І.Бичка, Г. Горак, А.І. Кавалерова, М.Цибри, М. Дмитрієвої та ін.), що невичерпним джерелом соціального розвитку є розкриття саме через практику сутнісних сил та потенцій людини. В даному контексті мають суміщатися процеси саморозвитку особистості та розвитку суспільства.

### **3.2. Щастя як архетип української свідомості**

Сучасні українські філософи І.Бичко та А.Бичко, розглядаючи свідомість, як певний тип реальності, доводять, що вона є духовною реальністю, її людським різновидом. Духовність була тим фактором, який вичленив людину із лона природи та спонукав творити новий життєвий світ – світову реальність або світ в цілому. Духовність людини є «замежовою», трансцендентною по відношенню до природи, «сущого», «тут і тепер» існуючого буття. Дане існування-екзистенція, якому властиві такі часові виміри буття, як минуле і майбутнє, та його екстенсіонали «можливого», «гідного», «належного» [173, с.9] досить вдало поєднуються із феноменом щастя в контексті його соціокультурного осмислення.

Зазначимо, що питання архетипів національної свідомості має ціннісний характер, адже є суб'єктивним, екзистенційним для людини. Як зазначає М.Романенко, «тільки теоретично можна виділити метафізичний аспект всього комплексу проблем, що зачіпає питання становлення надперсональних, трансперсональних структур особистості, питання побудови екзистенції, осягнення архетипу та вихід через ці структури на

осмислення особистісного компонента соціального розвитку від генерування системи цінностей, що визначає пошукову модель людини в даному соціокультурному середовищі, а відтак – процес цілепокладання у всій системі людиностворюючих факторів» [с.76]. Вчений вбачає в сучасних філософсько-соціальних тенденціях антропоцентричну спрямованість, в рамках якої «людина розглядається як *homo educandus*, причому, з боку її автономії. Ця автономія коріниться в духовному вимірі людини, який є повноцінним фактором її розвитку поряд з біологічною та соціальною детермінацією» [143, с.77].

З погляду філософської та педагогічної антропології питання щастя як архетипу свідомості української нації взаємопов'язане з проблемою сутності людини та визначення її ментальності і природи. Першочерговою, на нашу думку, є проблема самоідентифікації: хто я? в яку і в чию культуру я вкорінений? і який сенс мого існування на цій землі, для чого я прийшов сюди і яку функцію маю виконувати?

Як відомо, акумуляція соціального досвіду людства постає в архетипах, які є психофізичними та духовними передумовами освоєння світу, основою уявлень людини про світ і себе. Як зазначав Т.Манн, він є позачасовою схемою, одвічною формулою, яка переходить від покоління до покоління. Ряд дослідників ототожнюють поняття «міф» та «архетип», інші – навпаки, використовують термін «міф» стосовно оповіді ( К.-Г. Юнг, Н.Фрай), а поняття «архетип» – осмислюють як квінтесенцію міфічності колективного досвіду (С. Гатальська).

Зазначимо, що досить вагоме і цілісне сучасне осмислення поняття архетипу в сучасній українській філософській думці було здійснено С.Кримським, В. Шинкаруком, М. Яценком та ін. Вчені розглядають архетипи свідомості як структурні компоненти української культури, як інваріантні щодо часу та наскрізні щодо історії праформи, виводить формули універсальних символів (троїстості буття, софійності порядку і хаосу, символіку протилежностей і т.д.).

Щодо соціальної філософії, то поняття «архетипу» об'єднує як знаннєвий, так і особистісний та технологічно-діяльнісний аспекти її проблемного поля. Вступивши на шлях глобалізації та інформатизації, наша держава стала перед небезпекою втратити свої етнокультурні надбання і цінності, а людині загрожує стати денаціоналізованим об'єктом маніпуляцій її свідомістю та поведінкою. Як зазначав В. Табачковський, сучасні реалії не є такими, на основі яких можна було б будувати якусь чітку і конкретну парадигму. «Множаться і конкурують між собою все нові вияви людської «першосутності». Дискредитують себе наявні способи світоставлення: кожен альтернативний знецінюється досить швидко упевненістю щодо його «непанацейності» [161]. Можна зробити висновок, що такі сучасні реалії зводять соціальну філософію до притаманних їй раціонально-інституційних форм, стимулюючи процеси дроблення та відірваності від єдиної глибинної, універсальної, прагматичної методології, концептуальної стратегії. Тому важливим фактором відродження української державності є національна освіта, яка базується на національній традиції та культурі. Як свідчить досвід Данії, Японії, Фінляндії – саме національна освіта стала фактором збереження національної ідентичності, мови, культури, державності, політичної та економічної незалежності. Ці країни саме освіту зробили головним ланцюжком державного реформування всього суспільства.

Деякі дослідники стверджують, що культура в структурі особистості проявляється духовними «пластами», в яких різні рівні культури представлені в різних пропорціях. Найнижчим пластом є історично сформовані традиції, норми, усталені звичаї, уявлення. Наступний пласт – наукові знання, мистецькі, технічні та інші. В центрі структури особистості є світогляд, який складає «духовну серцевину і основу людської індивідуальності» [156, с.271]. Ми вважаємо, що даний підхід є досить умовним, так як ігнорує сферу ірраціонального в структурі особистості і сутнісні шляхи його проявів.

На думку інших дослідників основними принципами формування духовної культури суспільства та ціннісних горизонтів особистості є поняття духовність і народність, які об'єднуються в загальнолюдські та національні цінності. В.Горський зазначає, що «шлях кожного народу – це драма, в якій гартується й формується дух і неповторне обличчя нації. Тим то пробудження неможливе без осмислення історичного шляху народу. Адже дух постає внаслідок розпредметнення об'єктивного змісту культури як творче начало життєдіяльності, як потенціал її предметної активності» [48, с.12]. Тому на сучасний момент однією із найважливіших функцій соціальної філософії є творення духовності нації через відкриття «культурно-онтологічної» перспективи (С.Кримський), а також виявлення та активізації предметного поля ціннісно-сміслової діяльності.

Одним із чинників самоідентифікації особистості, свого роду історичною праформою буття, синкретичним формоутворенням є її менталітет. Розкриваючи суть даного поняття, М. Булатов зазначає, що менталітет українців є «особливим для даного етносу і нації спосіб чуттєвого сприйняття світу і реагування на нього, мислення і дії, поведінки» [25, с.273]. Різко критикуючи українську історію, Є.Маланюк вважав, що вона була проявом специфічного типу менталітету українців, якому притаманні такі риси, як м'якосердечність, жіночність характеру, схильність до компромісу, відмова від самостійності політичного і культурного життя, на що М.Булатов зауважує, що «в українців не вистачає раціональних і вольових зусиль для побудови власної держави, а головні ментальні риси руйнівні для неї» [25, с. 273]. З даними твердженнями можна і погоджуватись і не погоджуватись, адже для цього певні об'єктивні і суб'єктивні причини, проте ми вважаємо, що щастя народу у великій мірі залежить ще й від еліти, яка є продуктом освіти і культури нації. Оскільки еліта репрезентує творчий потенціал нації, її архетипи мислення і буття, то вона постійно є об'єктом для маніпуляцій з боку держави, виконавцем державного замовлення в будь-якій галузі – освіти, науки, культури, політики, мистецтва, медицини, техніки і т.д.

Сучасний український філософ В. Кремень вважає, що освітня діяльність та інтелект формує здорову, активну національну інтелігенцію: «народ і влада не можуть існувати без держави, яка об'єднує націю. Держава не може жити без національної ідеї, а також без національної освіти, в межах якої виробляється національна самосвідомість. Формування національної самосвідомості здійснюється національною інтелігенцією, творча діяльність якої продукує науку, знання, мистецтво, культуру в цілому [84,с. 3-10]. Національну еліту презентують найкращі представники національної інтелігенції, для яких сенсом життя є щастя народу, турбота про нього та його майбутнє. Як зазначав Х. Ортега-і-Гассет, еліта виявляє свій творчий потенціал у подвижницькій діяльності, не претендуючи на винагороду [126].

Численні наукові зарубіжні та вітчизняні дослідження (З. Атаманюк, М. Блок, В. Вовель, А.Гуревич, А.Добролюбський, О. Донченко, Ж.Дюбі, Р.Емерсон, Л. Леві-Брюль та ін.) довели, що менталітет є сукупністю повсякденних усвідомлених уявлень, символічних образів і цінностей, є архетипною компонентою колективного несвідомого, корелят свідомого і несвідомого, є певним сплавом ідеологічних настанов, раціональних орієнтацій і невідрефлексованих компонент колективної свідомості.

Ментальність є категорія духовна, вважає С. Кримський, вона виступає трансформаційним процесом взаємообумовлених переходів суб'єктивного та об'єктивного, універсального та індивідуального та не підлягає одномірній детермінації матеріальними чинниками. А завдяки явищу трансцендентності, яке властиве ментальності, вона мислиться як потенційно інтенційна, сприяючи розширенню меж екзистенції людини, зв'язує різні світи, долає відстань від (поцейбічного) світу явищ до (потойбічного) світу абстракції, архетипів, ідеальних сутностей, позбавляє від недостовірності, по кільки діє у власній суб'єктивності. Ментальність – це не тільки і не стільки пізнання, скільки антропне переживання людиною створеної нею ж історії суспільства і культури, в яких вона є співучасником вищих сил, творчим початком боротьби добра і зла [88, с. 48].



Рух глибинних доміант ментальності детермінує становлення національної свідомості, стверджує А.А.Кавалеров, аналізуючи екзистенційні чинники української національної свідомості. Вчений стверджує, що вони обумовлені загальними ментальними характеристиками. Складовими української національної свідомості є ірраціонально-екзистенційні чинники, які трансцендентуються із ментальної «традиційності», «автентичності», «справжності», «вдачі», «складу мислення», процесуально оформлюючись в кордоцентризм, домінування емоційного над раціональним, в індивідуальність, інтровертивність тощо [73, с.55]. Це стало причиною утворення особливого, недискурсивного типу мислення, як вияву специфічної, вже орієнтованої на самозаглиблення та самоаналіз типу свідомості українця. Разом з тим, необхідно зазначити, що сучасна система освіти досить болісно переходить «від навчання, що забезпечує репродуктивне сприймання та формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, імовірнісне мислення» [144, с. 91]. Тому ми вважаємо, що важливою умовою успішного навчання і виховання дитини мусить бути активне формування у неї активної позиції дослідника, де винахідливість має стати архетипом життєдіяльності. А засвоєння інформації повинно здійснюватись через набуття власного досвіду в процесі контакту з дійсністю, що пізнається в навчальній практиці.

Схильність до трансцендентування є не тільки однією із найсуттєвіших ознак людини, – вона має позитивно-унікальне значення для формування української національної свідомості як феномену духовно-культурного життя. Отже, щастя як екзистенціал ( що ми довели в першому розділі), лежить в праформах способів мислення українців і через ментальність як спосіб відтворення сукупності ірраціонально-аморфних елементів внутрішнього світу, свідомого і несвідомого, логічного та емоційного, переконань, волі, вірувань, настанов, моделей та стереотипів поведінки, настроїв, надає можливість інтегрувати і актуалізувати свою власну діяльність перед обличчям світу. Дана позиція далека від примітивного

уявлення про ментальність як спіритуалізацію догм та моралі, ностальгію за застарілими і ретроградними формами, які намагаються принизити розумну свідомість в її духовних самовизначеннях.

Суттєво зазначити, що ментальність і менталітет – поняття нетотожні. Якщо ментальність – це спосіб бачення світу, то поняття менталітет включає в себе усталений склад думок, який характерний для даного народу, етносу, класу, груп людей. «Менталітет – це живе мислення, тобто таке, що пронизує все життя людини певної спільноти. Цим воно і відрізняється від наукового мислення, яке для всіх однакове, хоча в деяких відношеннях воно різноманітне» [25, с. 272]. Саме таке «живе мислення» і притаманне національній українській свідомості: це і винахідливість, оптимізм і дотепність, душевність і висока духовність, глибока віра і світла апокаліптичність. Дані якості «вкорінені» в менталітет українця: знаючи ці особливості, його можна ефективно навчати, виховувати, розвивати, проте можна за допомогою менталітету і маніпулювати свідомістю соціуму чи особистості. Тому саме освіта має стати менеджером продукування таких впливів, які б не допускали деморалізації, нівелювання особистості, девіантної поведінки, інтелектуального та духовного апокаліпсису, маніпулюючи менталітетом. Дана категорія має світоглядний характер, тому визначає змістові параметри вищих цінностей і цілей освіти. Освіта і менталітет взаємопов'язані, вважає Б. Гершунський, і сфера освіти повинна взяти на себе роль ментально перетворюючого «агента середовища» [43, с.11-12]. Звичайно, з одного боку це дозволить активізувати процес управління ментальною енергетикою соціуму, з іншого боку – існує багато ризиків, які мають суб'єктивний і об'єктивний характер.

Менталітету відповідає і весь душевний та духовний склад особистості, оскільки він так чи інакше супроводжується мисленням, яке, згідно Гегелю, становить сутність духу. Як відомо, концепт свідомості-як-знання був введений Платоном, а в сучасній філософії проінтерпретований через призму феноменології М.Хайдеггером, а з точки зору герменевтики – П.Рікером,

який вказував: «те, що засвідчується у своєму граничному вигляді, є самістю, водночас відмінною від тотожності та у її діалектичному зв'язку з іншістю» [138, с. 361]. В контексті сказаного, людина як носій цієї самості постає модусом збігання вимірів буття. У всіх дискурсах підкреслюється, що самість має таку якість як граничність і тому завжди знаходиться на межі двох чи більше складових таких як свідомість і надсвідомість, антропологічний і онтологічний рівень, модуси буття і таке інше. Для соціальної філософії це поняття самості може розглядатись як один із засобів існування особистості, як чинник її конституціоналізації в лоні культури. Отже, в даній ситуації первинною є культура, адже, як зазначає австрійський вчений Ф.Хайек, взаємодіючи з нею, людина приймає рішення морального звучання. А сам феномен моральності вторинний, бо в соціокультурному середовищі, де все більше зростає роль комунікації та міжособистісного спілкування, моральність іншої людини стає умовою «моєї» власної свободи та «мого», власного життєвого успіху, досягнення «мною» щастя як найвищого блага.

Як зазначають сучасні дослідження (А.Бичко, І.Бичко, В.Табачковський, В.Шинкарук, Н.Хамітов та ін.), абстрагуючись від природи, існуючи трансцендентально, дух та його феномени (мислення, відчуття, сприймання і т.п.) мають інтенційний зв'язок з природою, якому характерна межа не у вигляді лінії, а точки. Як відомо, точка є потенційним началом, «нуль-вимірним» простором, яке можна мислити як «дійсне небуття», тобто те, що з'єднує дух з дійсністю природи. Така сентенція досить актуальна для сучасного соціокультурного буття та філософії щастя.

Особистість як феномен має безмежність потенційних точок дотику, можливостей для пізнання, розвитку, вдосконалення. Тому, визначаючись із новою сучасною парадигмою, необхідно зважати на те, що людина і життя вписані в книгу природи досить органічно. На підставі досліджень синергетики і некласичної термодинаміки існує думка, що існують наскрізні структури самоорганізації, притаманні як нижчим, так і вищим рівням

організації природи. Вагомо, що буття людини, соціальне та індивідуальне, природне і технократичне не спроможні в своїй окремішності вказати шлях до щастя людини. Отже, буття людини в єдності з джерелами розумності на сучасному етапі бачиться можливим зреалізуватися «в ноосферній необхідності Логосу» [89, с.10], яка ще В.Вернадським інтерпретувалася як синтез планети, соціуму і культури. А це означає, що дуальний підхід «соціум – культура» вже не «спрацьовує» в ціннісно-смісловому універсумі сьогодення. Третьою точкою опори об'єктивно, хочемо ми того чи ні – виступає наша планета – сутнісна, наскрізна природа Людини і Космосу, збільшена до розмірів планетарного штибу. Мабуть, даний мегаоб'єктивізм має на меті більш вагомо унаочнити важливість екології життя людини, природного в ній заради знаходження шляхів смислодоцільності її існування.

Ми розглядали вище тезу Г.Сковороди, що одним зі складників «істинної» людини є «дух веселий». Саме такий дух веселий був притаманний менталітету українців, які зі світлою апокаліптичністю зустрічали смерть і з таким же світлим оптимізмом сприймали новонароджене, нове. Позитивним є те, що праукраїнська культура зберегла для нас віру в оригінальну силу космогоній, що відхід людини від життя не мислиться з її повним зникненням. Як зазначає Н.Хамітов, в праукраїнській ментальній течії «...достатньо виражене обожнення світла» [185, с. 30], тому не викликає здивування, що в українській ментальності (архетипній соціопсихологічній характеристиці етносу) [158, с. 6]. головною ознакою є «...світла апокаліптичність – передчуття позитивного завершення історії людства у новій якості. Світла апокаліптичність виступає першим архетипом української ідеї та її культури» [185, с. 30]. Отже, «світ», «світ-ло», «о-світа» – поняття зріднені, як семантично, так і в смисловому сенсі, вважає М.Попович [132], тому і досить логічною та незаперечною є формула «світлого» осягнення світу через «світлі», життєстверджуючі, оптимістичні знання, архетипи яких сягають глибоких пластів національного духу українця. Ми вважаємо, що національна освіта має сприяти формуванню

людини цілісної, впевненої в собі, а через оптимізм зріднювати її зі світом, вчити сверджувати життя в собі і довкола себе. Народний епос Японії – країни, де рівень освіти вважається одним із найвищих в світі – стверджує: «щастя приходить в той дім, де чути сміх». Отже, сучасна школа та освіта, будучи глобалізованою, уніфікованою, технократизованою, чиновницько-застандартизованою, повинна розрубати цей «Гордіїв вузол», ожививши глибинні етнотипічні пласти національного духу, культури, світовідчуття і світобачення.

В зв'язку з цим вагомо зазначити, що найбільш причетною до формування інтегрально зрозумілого менталітету, який притаманний світоглядним настановам, життєвим пріоритетам та мотивам поведінки малих і великих груп людей – як соціуму, так і всього людства є національна освіта як соціальна інституційна система. Вона завжди була інтернаціонально лояльною, толерантною, виваженою та відкритою щодо людей інших національностей і можливостей їхньої реалізації в соціумі. Звідси – однією з умов формування національної духовності в архетипах української свідомості є національна солідарність. Адже, людина, як споконвічна можливість пошуку буття, сама зацікавлена в пошуку екзистенціальної можливості людської солідарності, яка лежить в основі історичних спільнот і в дійсно людських формах існування. Такі зв'язки людської солідарності підтримують людину в її слабкості і недостатності, зобов'язуючи віддавати людям те, що було надане їй. Це підтверджується і в рефлексіях М. Шеллера, який говорив про людину, як про істоту, здатну до найглибшої вкоріненості та трансценденції. Філософ здійснив, як вважає В.Табачковський, «дуже сильне, евристично продуктивне поєднання двох поглядів на людину: по-перше, як на істоту, максимально «вкорінену» в ті, що передують їй, нижчі, (ендотимні) шари буття; а по-друге – як на істоту, котра здатна сягати найвищого духовного злету, і не для того, аби відірватися отих шарів буття, а задля того, аби впоратися з ними, залишаючи їх у своїй структурі й залишаючись усім єством у структурі цілісного буття» [161]. Отже, одним із

сутнісних ознак самоідентифікації особистості є поняття ментальність, менталітет.

Проте, особистість завжди є вкоріненою в певний історичний час, епоху встановлених самою людиною поглядів, настроїв, прагнень, домагань. Як зазначає Л.Гумільов, людина разом «зі своїм етнічним колективом... дотична до біосфери. Вічно змінюючись, умираючи та відроджуючись, як все живе на нашій планеті, вона залишає свій слід шляхом створення подій, які залишають скелет етнічної історії – функції етногенезу» [52, с.343]. Отже, в розумінні архетипів свідомості можна стверджувати, що вони є тією наскрізною лінією, яка поєднує прадавнє і сучасне, тобто, в даній сентенції розкривається принцип дії «петлі антиципації», про яку йшла мова вище.

В контексті духовності нації Ю. Русов зазначав, що менталітет українця поєднує два типи душевної вдачі, духовності – «дух плуга» і «дух меча», два типи українця – «войовника-мисливця» і «продуцента-хлібороба» [145, с.55]. Така дуальність природи і продукує цілісність, самодостатність, морально-етичну і духовну гармонію. Ці дві природи сприяють виживанню народу у світі: дух войовника допомагає відстоювати зовнішні посягання з боку недругів, укріплювати свою державність і право на самовизначення, а дух хлібороба вкорінює націю в певний світопростір, робить її господарем на власній землі тому, як зазначав І.Мірчук, «із цієї інтимної сполуки зі «скибою» мусило витворитися і відповідне психічне наставлення українців» [118, с.22-33] – інтровертивний тип характеру, який знову ж таки, дивує своєю цілісністю – з однієї сторони заглиблює людину в себе, а з іншої – відкриває її світові розпредмеченою енергією душі – мистецтвом, культурою, освітою. Ось чому земля українська багата знаменитими винахідниками (Є.Патон, І.Сікорський, С.Корольов, та ін.), педагогами (В. Сухомлинський, С. Русова, А.Макаренко, Г.Ващенко і та ін.), науковцями ( В. Вернадський, М.Копнін, М. Амосов та ін.). Завдяки національній цілісності держава виходить на світову арену творцем неповторного духовного обличчя.

В чому ж знаходиться таємниця національної індивідуальності? Якщо звернутися до відповіді на це запитання до великого російського філософа М.Бердяєва, то він вважав, що саме в пластах національного духу, в самій сутності життя людини лежить феномен незнищенності нації. Мислитель відзначав ірраціональний характер природи нації, національності, що ця природа не визначається ніякими раціонально-вловимим ознаками: ні раса, ні територія, ні мова, ні релігія не являються визначальними чинниками, які продукують національність, хоча й певну роль відіграють. Нація, національність в його рефлексії є складним історичним утворенням, що появились внаслідок кровного змішування рас і племен. Вони енергією свого історичного самовизначення «вросли» в певний обшир території, яку набули право називати «своєю» протягом тисячолітньої історії самотворення і самовизначення. «Людство перетворилось би в порожню опосередкованість, – пише М.Бердяєв, – якби своїм буттям пригашувало б і спрощувало буття всіх вхідних в нього ступеней реальності, індивідуальностей національних та індивідуальностей особистісних» [12, с.84]. М. Бердяєв обґрунтував таке поняття, як «соборна особистість», через яку він трактував людство як конкретну індивідуальність вищого ієрархічного гатунку, на основі чого пізніше Л. Гумільов визначив і обґрунтував такі поняття як «антропосфера»: «наочним є факт мозаїчності антропосфери, і правильніше її назвати етносферою» [51, с.20].

Дані методологічні підходи і принципи поширюються і на культуру. Дійсно, справжня, відмічена печаттю генія культура ніколи не була і не буде опосередковано-людською, а буде конкретно-людською, тобто національною, індивідуально-народною. З іншого боку, це не означає, що національні культури мають бути замкненими на собі. Сенс їхнього буття і розвитку спрямований до загальнолюдських горизонтів. Загальнолюдське значення мають саме вершини національного мистецтва. «Гете – універсальна людина не в якості опосередкованої людини, а в якості національної людини – німця. Те ж саме можна сказати про росіянина Л.

Толстого, українця Т. Шевченка, єврея М. Шагала, американця Е.Хемінгуея, француза А.Камю, італійця Пазоліні та інших» [131, с.35]. Виходячи зі сказаного, можна узагальнити, що невлівима і в той же час явна таємниця національної індивідуальності лежить в духовному архетипі ментальності нації. Це доказав на прикладі Франції М. Бердяєв, вважаючи, що душа Франції середньовіччя і Франції ХХ століття – одна і та ж сама національна душа, хоча історичному плані все змінилось до невпізнанності.

Підсумовуючи сказане, відмітимо, що єдино можливий шлях входження особистості у світову культуру лежить через національні пласти духовного: конкретної нації, культури, яка зріднена людині, в атмосфері якої дана особистість формувалась і виховувалась. «Людина входить в людство через національну індивідуальність, як національна людина, а не опосередкована людина, як росіянин, француз, німець або англічанин» [13, с.259]. Саме в національній людині проявляються всі родові та індивідуально-національні якості не тільки людини, а й всього людства. Тому потрібно *бути* в національному світопросторі для того, щоб *жити* і творити в загальнолюдському, світовому, соборному. Це ж саме стосується і освітніх процесів – логіка часу доводить нам, що без національної освіти не може творитись загальнолюдська культура. Космополітизм в сучасній освіті та культурі вносить деструктивні моменти – денаціоналізацію, деградацію особистості, втрату духовних цінностей і життєвих орієнтирів.

В контексті сказаного заслуговує на увагу одна із фундаментальних новацій минулого століття – діалоговий підхід до організації освітнього процесу, розроблений М.Бубером. На противагу попереднім концепціям, що ґрунтувалися на ізольованому існуванні особистісного «Я» та його самосвідомості, вчений тлумачив освіту як зустріч «Я» і «Ти», як взаємне відношення між людьми, що базується на любові. Тому, діалогізація навчально-виховного процесу є основою його гуманізації, де формуються навички розуміння іншого – людей, культур, цінностей – це та етична основа,



яка є канвою для вирішення проблем самовизначення та національної самоідентифікації.

Використання діалогу в освітніх взаємодіях є одним із методів «видобування» щастя із глибин власного серця, шлях розпредметнення знань особистості як таких, що здобувалися працею над собою, внутрішніми вольовими, інтелектуальними, духовними зусиллями. Діалогічний метод – це спосіб вивільнення енергії духовно-свідомого для встановлення сутності в істині, це перетворення цієї енергії «у творчу свідомість, яка закріплює буття у його тематичності» [95, с.80]. Діалог є одним зі способів герменевтичного тлумачення дійсності, коли в процесі накладання смислу на смисл відшукується істина, осмислюються всі можливі глибинні підтексти і зондується мовно-мислительна реальність. Можна сказати, що підчас діалогу відбувається процес взаємного «ощасливлення» його учасників, інтерсуб'єктне та інтерсуб'єктивне шукання і знаходження щастя, яке не можна трактувати тільки як когнітивне щастя, а й аксіологічне, екзистенційне, праксеологічне і т.д. Це означає, що в діалозі пізнається багатолике щастя і багатолика істина, яке (щастя) і яку (істину) кожен може відчувати, побачити, пізнати по-своєму, своєрідно. Тобто відбувається процес легітимації індивідуальної свідомості: кожен *має право* сприймати і відчувати істину у відповідності зі своїм «Я», незалежно від «Іншого». А з другого боку – як наслідок такої «сократичної бесіди» – постає перед всіма її учасниками єдина, цілісна, «*моно-істина*», яка, по-перше, «принесла» і віддає щастя кожному, хто затратив певні зусилля; яка, по-друге, «випромінює енергію» добра, благородства, взаємоповаги, толерантності, самовпевненості, самотворення і яка, по-третє, залишає для себе і для кожного потенціал непізнаного. Цей потенціал непізнаного залишається в архетипах свідомості кожного з учасників діалогу, у «вузлових категоріях світогляду» (В. Шинкарук) таких як людина і світ, буття й небуття, простір і час, життя і смерть, свобода і необхідність та інші, які є категоріями не тільки

філософії, а й культури і освіти, адже були історично наявні вже в міфологічній свідомості первісного родового суспільства.

Як підсумок – зазначимо, що метод діалогу в загальнометодологічному плані означає перехід від епістемологічної парадигми філософствування до «софійного» виміру мислення, який найбільш характерний східному типу мислення, зокрема й українській філософській думці. Досить наочно цей тип мислення був представлений у діалогах Г. Сковороди, який орієнтувався на інтенції філософії як мудрості. Зазначимо, що поняття софійності визначається в сучасній філософії як ірраціональне, котре через духовну творчість і ментальне світосприйняття виступає теоретичною духовною рефлексією і яка протиставляє себе раціоналістично-об'єктивістській домінанті (А.Бичко, І. Бичко, В.Ільїн, В.Кремень, С. Кримський та ін.).

Зазначимо, що через «софійний» вимір мислення досягається найбільш глибоке вкорінення в культурно-освітню реальність соціуму. Культура, за висловом П. Козловського, мусить «творити контекст», «основу сенсу», «вона мусить бути спроможною здійснювати інтеграцію подій особистого вибору в історію особистого життя та інтеграцію цієї історії в історію взагалі» [80, с.284].

Як вказують зарубіжні і вітчизняні вчені, (М.Бахтін, М. Бубер, Р. Рорті, П.Фрейре та інші) діалог культур можливий на основі творення самодостатньої, національно зорієнтованої освіти як такої, що самостійно розвивається в лоні традицій національного виховання і розвитку людини. Так, Р.Рорті вводить поняття «едифікація» замість усталеного «едукація» з метою глибшої характеристики процесів самотворення засобами «діалогу» через залучення до традиційної культури. П.Фрейре, як представник критичної педагогіки вважає, що за допомогою діалогічного навчання можливий процес критичного осмислення дійсності, подолання пасивності сприйняття і пасивності життєвої позиції. Російський вчений М. Бахтін відстоює думку, що в пошуках істини потрібно розвивати взаємне партнерство між учнем і вчителем, здоровий скептицизм, потребу в

самоаналізі своїх відчуттів. Отже, на часі, як одне із основних завдань сучасної філософії освіти є формування менталітету, адже «саме в менталітеті синтезуються категорії смислу буття, віри, знання, волі, котрі і наперед визначають реальність повноцінної життєвої самореалізації особистості, і наповнюють конкретним змістом існування людини і людських спільнот та їхньої взаємодії у просторі і часі» [44, с.8].

Як відомо, через осмислення, засвоєння, творення і передачу людиною вищих цінностей в процесі життєдіяльності відбувається процес персоналізації особистості. В контексті даного підходу, запропонованого А.Петровським, розкривається соціогенна потреба «бути особистістю», прагнення суб'єкта продовжити себе в інших людях, поділитися з оточуючими своїм буттям і постати перед оточуючими як особистість. Вчений зазначає, що «прагнучи включити своє «Я» в свідомість, почуття і волю «інших», завдяки активній участі у спільній діяльності, залучаючи їх до спільних інтересів і бажань, людина, отримавши в подяку зворотного зв'язку інформацію про успіх, задовольняє тим самим потребу персоналізації».

Отже, цілісність особистості, її внутрішня, духовна єдність говорить про повноту соціалізації особистості, про формування всебічних відношень з іншими людьми в масштабах суспільства. А якщо міра автентичності виражає зв'язок між всезагальною людською сутністю та індивідуальним існуванням, то ми можемо говорити про оцінку духовної сутності в розумінні зв'язку «Я» з «іншими». Адже, «Я», а це ж бо є і «душа», виступає у формі «внутрішнього стану» окремої персони, тобто може ідентифікуватись як одинична самосвідомість. Про це сказав Е. Ільєнков: «Хочете, щоб людина стала особистістю? Тоді поставте її з самого початку в такі взаємостосунки з іншою людиною (з усіма іншими людьми), серед яких вона не тільки змогла, але й була б змушена стати особистістю [ 65, с.236].

В даному аспекті доцільно сказати про полівекторну можливість самоствердження і самозахисту індивіда, яка історично виникає тільки тоді, коли одне «органічне тіло» людини знаходиться в особливому – соціальному,

а, отже, в духовно-культурному соціумі, тобто в певному відношенні до себе, яке є опосередкованим через «відношення до іншого такого ж тіла з допомогою штучно створеного «органу», «зовнішньої речі» – з допомогою знаряддя спілкування» [65, с. 201]. Тому, тільки всередині такої системи виявляється можливим виникнення особистості, специфічно людської індивідуальності, де завдяки міжособистісній взаємодії досягається «полієкранний» розгляд з терпимим взаємним реагуванням на відтінки поглядів. В процесі такої взаємодії, створення мостів взаємності зможе розкриватися сутнісна природа «Я», яке не є автаркічними, а таким, що живе з іншими, для інших, за рахунок інших, розкривається у відношенні до «свого іншого» в процесі засвоєння і віддачі [65, с. 201]. А це неодмінно призводить до того, що набуття особистісного полягає у втраті переваг біологічного і переходить в площину «занурення» в стихію високодуховного, ідеалогічного життя, керованого законами не органічного, але ціннісного існування» [68, с. 572].

Як відомо, творення особистості і її персоналізація найбільш повно може здійснюватись в соціокультурному середовищі, яке виступає онтологічною основою для цього процесу. Як зазначає С. Аверінцев, персоналізм наполягає на «перевазі свідомості, тобто внутрішнього життя, інтимного й особливого відношення людини з собою» [3, с. 246]. Тому соціальний простір має стати тією багатовимірною безперервністю, в якій людина матиме можливість реалізуватись через конкретне багатство дійсності й різноманітність ідеальних можливостей, що не мають ні однозначного, ні одноразового вирішення.

Успіх є соціальним проявом вольових зусиль людини, орієнтований на «дійсне» буття життя особистості в культурній реальності. К.Ясперс вважає, що людина є чимось більшим за раціонально-прагматичний порядок, в якому вона творить і усвідомлює себе « у волі до своєї цілісності, для якої порядок існування стає просто засобом, і в духовному творенні, завдяки якому вона приходить до розуміння своєї сутності» [200,с.337]. Іншими словами,

культура є онтологічною основою для розвитку людського духа і того, хто розвивається духовно.

Як бачимо, знову ж таки моральний категоричний імператив І.Канта набуває в сучасному соціокультурному просторі особливої ваги. Адже, на часі формування етики ненасилля [143, с.111], але не фізичного, а психологічного, духовного ненасилля, в основі якого лежатиме принцип виживання людей, всієї цивілізації не за рахунок інших, а шляхом співпраці, співробітництва. Отже, слідуючи сократівській тезі «пізнай себе», на перший план виходять процеси самовизначення, самодетермінації, де особистість є суб'єктом різноманітних соціальних взаємодій, своїх власних ціннісних орієнтацій, де розкривається вміння творити особистісний духовний як самопроект в етичному вимірі індивідуального та соціокультурного буття. Тому говорити про категорію щастя в соціальному просторі неможливо поза етичним виміром буття, окресленого сигнатурою софійності. За рахунок інтеріоризації культурних цінностей особистістю через поведінку, стиль життя, світогляд відбуватиметься зворотний процес розкриття етичного потенціалу індивіда.

Ми вважаємо, що в контексті етичного, культурологічного виміру соціальності індивіда саме духовне є модусом історії, результатом набуття культурного досвіду поколінь. Досягнення в галузі культури та вміння їх осмислювати є підсумком розгляду їх в якості форм знання і способів свідомості через аналіз, інтерпретацію та тлумачення (включення мислительно-духовної компоненти). Доречно з цього приводу пригадати М.Фуко, який зазначав, що «духовністю можна було б назвати сукупність тих пошуків, практичних навиків та досвіду, якими мають бути очищення, аскеза, зречення, звернення погляду всередину самого себе, зміна буття, що охоплює ( не для свідомості, а для самого суб'єкта, для його буття) ту ціну, яку він повинен заплатити за досягнення істини» [цит. за 103, с.36]. Тобто, духовне як аспекція «турботи про себе» надає можливість людині увійти в світ культурної реальності та визначитись зі способом самореалізації, адже

модуси культури мають інтегруватися і у спосіб життя і мислення. П. Рікер з цього приводу зазначав: «Буття самого передбачає тотальність світу, яка визначає горизонт його думки, творення, чуття, а відтак – його турботи» [138., с.370].

В контексті сказаного набувають ваги слова М.Мамардашвілі, який підкреслював історичну відповідальність філософії перед людством: «Філософія – публічна свідомість, тобто свідомість уголос. Шекспір міг сказати: «це Гамлет говорить, а не я». Філософ може говорити лише від свого імені, не ховаючись за свого персонажа» [цит. за 86]. Тобто, софійність буття людини твориться і освітою, як соціальною інституцією. Адже освіта як феномен сучасності причетна до пошуків нового мислення. Одним із досягнень суспільного мислення ХХІ століття є усвідомлення того, що різнопланові, різноаспектні ситуації потребують консенсусу та компромісу, а не ухоронництва в ім'я вузько утилітарних цілей.

Як відомо, науково-технічний прогрес ввігнав людство у екологічну пастку, зробивши його відповідальним за власне виживання, а під заставу поклав життя і безпеку існування. Загроза самознищення, породжена стрімким розвитком науки і технологій, спонукає шукати моральні, етичні критерії новітнього мислення людства. Цинізм знань був породжений ідеєю егоїзму, наживи, утилітаризму, прагматизму, тобто ідеєю матеріального. Як зазначає К.Поппер, склалася ситуація «абсолютної помилки», в якій «надресурси та надзусилля людства були розтрачені на реалізацію історичних надфікцій. Стало ясно, що на землі не можна збудувати рай, а можна тільки запобігти пеклу» [89, с.225]. Це призводить до висновку, що сучасна соціальна філософія має переорієнтовувати власні підходи, методологічні орієнтири, технології на виховання людини, має бути зорієнтована «не на досягнення всезагального щастя, а на обмеження деструктивних сил, боротьбу з демонізмом, протиприродним розгулом згубних сил» [89]. Тобто, новітня парадигма третього тисячоліття стоїть

перед необхідністю формування нової соціальної стратегії, пріоритету важливих етичних цінностей, які ведуть людину до духовної цілісності.

Необхідно зазначити, що в системі соціально-філософських цінностей та пошуків щастя поняттю віри відводиться інтегративна, культуротворча, ціннісно-орієнтаційна роль. Віра осмислюється в якості найвищого гатунку, і, як зазначає М. Попович, входить у фундаментальну для європейців формулу «Віра – Надія – Любов». Адже суть віри в безапеляційному сприйнятті певного тезису як істинного, який не потрібно доводити або який в принципі не може бути доведений. В основі віри лежать почуття та емоції, які людину одухотворяють, роблять впевненою, рішучою, цілісною. Суб'єктом віри може бути як людина, так і суспільство, як освіта, так і політика, як ідеологія, так і релігія і т. ін. Цілісна та життєстверджуюча віра є вагомим оберегом цінностей, знань, традицій, духовності людини і соціуму, вона є сакральним символом українців. Як зазначав відомий український філософ П. Копнін, «віра являється певною проміжною ланкою між знанням і практичною дією, – вона не тільки і не просто знання, а таке знання, яке оплодотворено волею, почуттями і устремліннями людини, які перейшли в переконання» [175, с.133], тобто вона є елементом ціннісної свідомості та духовного життя особистості. Без віри неможливе щастя, так як віра і щастя «запрограмовані» на формування сенсодоцільності людського існування, а також є складовою ментального світосприйняття, світобачення і національного світогляду українського народу, отже, без віри і щастя неможливе існування ні людини, ні суспільства, ні нації.

Сучасний російський вчений Б. Гершунський в області філософії освіти, осмислюючи системну кризу і її наслідки, вважає, що розкол у матеріально-духовному просторі цивілізації був спричинений внаслідок розколу між Знаннями і Вірою. Вважаючи, що система освіти є найбільш технологічною, в той же час, вона не виконує прогностично важливого, культуротворчого і менталітетотворчого призначення – синтезувати світоглядні основи Знань і Віри [44].

Ми вважаємо, що в основі подолання даного розриву має бути екзистенційно-ціннісна Віра особистості в Себе, персоналістично-антропологічна Віра в Людей і морально-етичний аспект Віри – в Добро та загальнолюдські ідеали. Такий тривимірний простір освітньо-знаннєвого «Я» поєднує духовний, буттєвий і культурно-прогностичний світопростір особистості. Вчити вірити в себе дитина вчиться з перших днів свого життя. Спочатку це передається енергетикою та силою любові матері, батька, родини; далі – корекцію вносить соціум та різноманітні освітньо-культурні інституції.

Ми погоджуємось із тезою, що початкові освітні інституції – дитячий садок і школа повинні не готувати дитину до життя – дитина має жити, «проживати» своє власне життя впродовж цих періодів, навчаючись вірити та здійснювати і «петлю антиципації» в майбутнє, і, в той же час, рефлектуючи минуле. Саме дані освітні ланки являються ґрунтом для зародження кризових явищ в усьому освітньому просторі. Як зазначають дослідження сучасних вітчизняних науковців, кількість здорових дітей, які ідуть до школи, становить всього 7 – 10 відсотків, інші ж діти – мають проблеми шлунково-кишкового тракту, нервової, імунної та серцево-судинної систем. Після завершення тільки початкової ланки загальноосвітньої школи – у 40 – 47 відсотків школярів дані хвороби набувають характеру хронічних. І тільки 8-10 відсотків випускників сучасних загальноосвітніх шкіл виходять після завершення навчання школи здоровими. Виникає запитання: яка мета всієї діяльності освітніх закладів та чому «продукується» не зовсім фізично здоровий кінцевий «освітній продукт»? Дане питання є проблемним не тільки для педагогіки, психології, дефектології, корекційної педагогіки, а й в області філософії, де вітчизняних наукових досліджень з даної проблеми незначна кількість.

Цікавим, на наш погляд, є твердження про те, що шкільне навчання повинно проходити три етапи [128,с.124]. Перший етап – школа самовираження, яка має завдання сформувати у дитини бажання вчитися для



того, щоб не втратити його протягом всього життя. На даному етапі необхідно використовувати ігрові компоненти освіти, адаптаційні технології для того, щоб допомогти дитині подолати вікову кризу ( 6-7 років) та безболісно засвоїти новий вид діяльності – навчальну. Дитина має навчитись виражати власне «Я», свою позицію, вміння спілкуватись з однолітками. Наступний етап – основний – школа необхідності. Даний етап спрямований на оволодіння базовими дисциплінами, які приведуть до початкової диференціації інтересів особистості, це процес активного здобуття знань, розвитку вмінь та навичок, початки відшукування свого власного шляху, «зрідненості» із природою, соціумом і собою. Дитина навчається робити те, що не завжди їй подобається, здійснює вольові зусилля над собою, розуміє, що не можна перейти в життя граючись. І заключний етап - школа вільної творчості, де відбувається синтез природничих і гуманітарних знань, які лежать в основі гармонійного світогляду. Адже метою сучасної школи має стати формування цілісної особистості, де гуманітарне і технічне знання взаємопоєднані та складають основу творчого сприйняття дійсності. Той факт, що поєднання гуманітарної компоненти із природничо-науковою є двома нерозривними полюсами загальнолюдської культури, продуктом якої має бути особистість сучасного соціуму.

Згідно даного підходу, на наш погляд, перший етап можна назвати як розкриття основ «природовідповідного щастя», другий – окреслений як «праксеологізація щастя». Щодо третього етапу, то він бачиться нам як «буття в щасті», коли молода людина, маючи гармонійний і цілісний світогляд, знаючи ризики життя, які її очікують у світі дорослих може керувати власною долею, ставити акценти на пріоритетних ціннісних орієнтаціях, до певної міри реалізувати свободу вибору і дії, бути відповідальною за себе, свої вчинки та навколишній світ і людей. Тому, не дивлячись на те, чи піде молода людина здобувати освіту у вищих навчальних закладах, чи скористається освітніми послугами коледжів, училищ та ін., шкільна освіта має давати якісну освіту зі сформованим

світоглядним базисом «людини цілісної». Тема щастя в координатах її буття має відповідати формулі, поданої ще Аристотелем: «щастя – це така ціль, яку ми ніколи не обираємо засобом заради чогось іншого» [7, с.63], тобто щастя має бути вкоріненим в антиномії існування людини. Звідси – не можна твердити, що щастя – другорядне у відношенні до мети життя людини, проте воно не може бути і самоціллю в її житті. Тоді воно стає приманливим ідеалом, надто абстрагує людину від буття і робить її нещасливою. Як писав А. Сталь, «людина, яка присвятила себе погоні за повним щастям, буде найнещаснішою із людей» [157,с.363], тобто, нема потреби присвятити життя пошукам щастя, а потрібно вкладати в щастя в те, до чого людина прагне.

Щодо способів формування віри в душі дитини, Л. Толстой давав алгоритм її творення, зазначаючи: « Коли що-небудь засмучує тебе, подумай: 1) як багато могло б з тобою статись ще гіршого і стається з іншими людьми; 2) пригадай, на скільки в минулі часи засмучували і турбували тебе такі події і обставини, про які ти на даний час згадуєш досить спокійно і байдуже, і 3) головне, – подумай, що те, що мучить і засмучує тебе, є всього лиш випробування, за допомогою якого ти зможеш перевірити свою віру і укріпити її» [163].

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що проблема духу – це проблема людської самодостатності і самостійності в реальному існуванні, проблема самостворення людиною себе у різноманітних формах дійсного життєвого процесу, однією з таких форм є сучасний соціальний простір. Саме він має достатню потенційну здатність перетворювати можливості буття у творчі потенції життєдіяльності особистості. Через соціокультурні форми життєдіяльності – орієнтацію буття на автентичність, самовизначення в процесі онтологічного вибору, набуття модусу відповідальності, світ в цілому і світ культури як вияв можливостей людського буття, свобода як умова реалізації можливостей, віра як спосіб здійснення онтологічного оптимізму, творчість як засіб «дійсного» існування і т.п. можливе розпредметнення духовних потенцій людини.

## Висновки

Аналітичне осмислення зазначеної проблеми дозволяє зробити наступні висновки:

- особистість, як морально самокерована система і результат свідомого вибору власного образу, як вища інстанція людської самості є носієм творчих потенцій, екзистенційною «нульвимірною точкою», через яку об'єктивується щастя. Рух, дія, діяльність, активність, праксис, устремління, бажання, мотиви і т.д. за допомогою набутого досвіду актуалізує «творчість як процес» і «творчість як результат» діяльності;
- праця є одним із чинників досягнення щастя, це єдине доступне і гідне людини щастя. Сучасне соціокультурне знання звужує це поняття до маніпулятивної, «предметно-опосередкованої» діяльності, ігноруючи внутрішньо-духовну силу праці, яка є джерелом людської гідності, моральності і щастя;
- постмодерністський тип творчого мислення, який продукує і продукується філософією щастя, амортизує ризики соціального, природного та духовного світобуття, розвиває вміння робити певні відкриття, шукати і знаходити оригінальні ідеї, виховувати незалежні судження та поведінку, впевнюватись у власних силах;
- філософія щастя буде прагматично виправданою і доцільною, коли вона базуватиметься на ціннісно-зорієнтованій моралі, етиці і стане менталітетотворчою ідеологією, інтерпретаційним джерелом для розбудови нових практичних і теоретичних напрямків соціального буття;
- екзистенційно-антропологічні засади подолання біологічної недостатності людини та формування її компенсаторних можливостей акумульовані в оптимістичній концепції щастя і орієнтовані на успіх у взаємовідносинах «людина-соціум»;

## ВИСНОВКИ

В дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення і нові підходи щодо вирішення наукового завдання, сутність якого полягає у філософсько-освітньому осмисленні проблеми щастя.

Проведене дослідження дає можливість в узагальнено-теоретичній формі зробити наступні висновки:

1) поняття щастя експліковано як іманентно присуща, трансперсональна, екзистенційна (духовно-матеріальна) компонента ціннісно-смиислового універсуму людини, в основі якої покладено принцип єдності мислення і буття. Як соціально-філософський феномен, щастя є одним із корелятивів стабільності та цілісності системи життєдіяльності особистості та базується на світоглядній гармонії людини і світу, соціуму і буття, екзистенції та життєтворчості. Поняття щастя неоднозначне та багатопланове. Процеси, що відбуваються в суспільстві, їх доцільність і ефективність, трансформаційна спрямованість та світоглядна розмитість, глобалізаційна скерованість та інтенційна багатолікність через поняття щастя експлікуються у методології сучасної парадигми.

2) здійснено аналіз щастя в екзистенційному вимірі історичності людини: від ідеї вищого добра, проблеми людського призначення та способу досягнення вищих цілей у древніх; від гуманістичного трактування феномену щастя через активний потяг, пробудження онтологічного оптимізму, культ любові, краси, людської взаємоповаги та солідарності до високоморальної досконалості у представників епохи Відродження; від визнання всебічного розвитку потреб, інтересів, ідеалів як основи здорового, оптимістичного світосприйняття особистості, гармонійного поєднання сенсу життя і повнокровного його відчуття через практику до високоморального ідеалу, в структурі якого соціальному надається перевага над особистісним у класиків марксистської концепції щастя; до проблеми єдності і цілісності буття в інтегральній моделі ціннісно-смиислового універсуму у вигляді екологічної

ніші людства і як синтезу планети, соціуму і культури; до ноосферного типу мислення і проблеми пошуку своєї самоідентифікації та свого призначення;

3) виявлено ключовий принцип ефективного творення екзистенції щастя в умовах соціального знання, який включає тріаду «знання – цінність – діяльність» і є визначальним у формуванні концептуальних та методологічних основ сучасної парадигми. Для розкриття життєвого потенціалу даного принципу необхідна цілісність, відкритість, інформаційна достатність особистості як такої, яка зможе цю тріаду сприйняти, «поглинути», перетворивши її на внутрішню якість;

4) доведено, що в дискурсі онтології людини щастя належить олюдненому світу, який націлений як на «внутрішнє» (душа), так і на «зовнішнє», матеріальне (Космос, світ). «Серединний» світ людини є конечним, незавершеним, а тому історичним, він звершується в прагненні в часовому розрізі пізнати людиною вічне. Феномен щастя в контексті історичності людини як істоти духовної, як носія свободи, екзистенції, духу об'єктивується в наявних наскрізних структурах історичного досвіду, в схемах національної поведінки, типових для усіх етапів її історії;

5) обґрунтовано ідею необхідності навчання філософському типу мислення як такого, що відповідає критеріям соціального буття, яке націлює на формування людини вільної, мислячої, моральної, гуманної, самодостатньої, здорової та діяльної. Вміння «правильно думати», яке тотожне вмінню «щасливо думати» є одним зі шляхів творення особистості. Розробка «оптимістично мислячих» соціальних технологій, програм, інновацій, що навчають «занурюватись у свою мислячу природу» і відшукувати смислові акценти власного існування в ноосферному бутті спонукають суспільні інституції оновлювати свій методологічний базис, розробляти новітні інтелектуальні стратегії. Феномен щастя знаходиться на перетині зовнішніх цивілізаційно-суспільних детермінант соціуму та внутрішніх чинників їх психологічного засвоєння.

б) основою сутності поняття «сродність» є відчуття душевної єдності та внутрішньої духовно-ментальної спорідненості з іншими людьми. Вектор осягнення щастя проходить наступний шлях: від серця людини на зовні, до соціуму, де знаходиться потенційна можливість реалізуватись завдяки своїм здібностям, духовному та інтелектуальному потенціалу. Серединний шлях є рухомо-циклічним та балансує на наступних рівнях: «соціум – зовнішнє «Я» – внутрішнє «Я» людини – соціум». На даному етапі людина усвідомлює своє «звання», призначення на цій землі, тобто відбувається активний процес пошуку зрідненості зі світом і собою. Третій етап – «від звання до Бога», який означений як інтериоризаційно-духовний, ціннісно-софійний і пролягає від соціуму до серця індивіда як такого, якого можна назвати «істинною людиною». Даний особистісний шлях є індивідуальним, кожна особистість проходить його у відповідності з потенціями свого власного мікро- та макросвіту. Будучи вільною у виборі себе, свого покликання, власної вчинковості, людина завжди балансує між абсолютними цінностями: вірою, надією, любов'ю та їх запереченнями. Дані цінності вкорінені в ментальні пласти особистості і є єдиним способом відкрити «абсолютний», глибинний центр в іншій людині. Виведений сковородинський закон смислбуття життя через найвищі цінності є універсальним і до сьогодення: « любов викликається любов'ю, і бажаючи бути любимим, я сам першим люблю»;

7) показано, що феномени щастя і нещастя проявляються через метафізику долі. Доля є комплексним поєднанням людської екзистенції та людського покликання. Вона проявляється двояко: через божественне, фатальне і непередбачуване буття та через кероване, вольове, пов'язане із безпосереднім досвідом існування людини. Доля багатоліка, відбувається і стихійно, і примусово і є результатом накопичення наслідків людської діяльності. Конгломерат природного та духовного творить контур життєвих подій, момент загорання «іскри Божої» на основі генетично обумовленої програми організму прокреслює майбутнє людини;

8) цілісними і ціннісними шляхами формування креативного потенціалу особистості в суспільному бутті є теза «прориватись через пасивність» ( Е. Муньє), настанова «бути господарем самої себе» ( І. Кант) та саморефлексія «духовної космогонії» (С.Кримський);

9) свобода, творчість та моральність є ціннісними складовими праксису, як цілеспрямованої, раціонально організованої проєктивної діяльності, що базується на певній соціально-філософській методології і включає в себе свободу вибору, творче самовираження, моральну вчинковість і спрямована на освоєння культурного, історичного, суспільного та духовного досвіду людства;

10) аргументовано ідею свободи праці в сучасному суспільстві. Одним зі шляхів її об'єктивації є постмодерністський тип творчого мислення, який демонтує будь-який «центризм» - логоцентризм, натуроцентризм, рацієцентризм і т.п. та орієнтується на плюралізм світу. Даний тип мислення розкриває праксеологічний потенціал філософії щастя як чинника смислодоцільності існування особистості в сучасному світі: допомагає людині як талановитій і геніальній, так і такій, що тільки шукає себе і своє місце в світі, з мінімумом затрат досягти максимум ефекту, отримати моральне задоволення від не завжди креативної і зрідненої праці, розв'язувати різного роду інтелектуальні проблеми і бути готовим до постійних змін технологій як на робочому місці, так і в технологічному та соціальному ланцюжку;

11) відзначено, що історичною праформою буття особистості, чинником її самоідентифікації, синкретичним формоутворенням є менталітет особистості. Еліта є духовним продуктом освіти і культури нації, оскільки репрезентує її творчий потенціал, архетипи мислення і буття, з іншого боку – еліта є об'єктом для маніпуляцій та піар-інсенуацій в контексті соціального виміру. Ментальність, як категорія духовна, діє у власній суб'єктивності, інтегруючи різні світи, архетипи, ідеальні сутності і є антропним переживанням людиною само створеної історії суспільства і культури;

12) виявлено, що екзистенціал щастя закодований в праформах способів мислення українців і через ментальність надає можливість інтегрувати та актуалізувати власну діяльність перед обличчям світу. Ментальність осмислюється як спосіб відтворення сукупності ірраціонально-аморфних елементів внутрішнього світу, свідомого і несвідомого, логічного та емоційного, переконань, волі, вірувань, настанов, моделей та стереотипів поведінки, настроїв;

13) аргументовано, що архетипами української свідомості є світла апокаліптичність, високодуховність, оптимістична онтологія світосприйняття, ментальна цілісність нації, морально-етична самодостатність душевної краси українця, в якій поєднуються два типи духа: дух хлібороба і захисника своєї землі;

14) в духовному архетипі ментальності української свідомості знаходяться родові та індивідуально-національні якості нації та особистості. Для того, щоб жити і творити загальнолюдське, світове, соборне, необхідно бути в національному світопросторі, що на сучасний момент є доволі актуальним і методологічно виправданим.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм [Текст] / Н. Аббаньяно ; [пер.с ит., коммент. и именной указатель А. Л. Зорин]. — СПб. : Алетейя, 1998. — 506 с.
2. Авалиани С. Ш. Природа знания и ценность / С. Ш. Авалиани. — Тбилиси: «Мецниереба», — 1989. — 182 с.
3. Аверинцев С. С. Два рождения еврейского рационализма / С. С. Аверинцев // Вопросы философии. — 1989. — №3. — С. 3 — 14.
4. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл; [пер. с англ. А. Лисицына]. — СПб.: Питер, — 2003. — 270 с.
5. Арендт Х. Між минулим і майбутнім [Текст] : зб. політ. есе / Х. Арендт ; [пер. з англ. В. Черняк]. — К. : Дух і літера, 2002. — 321 с.
6. Аристотель. Этика к Никомаху// Аристотель, кн. X, п.2, — с.187 — 190.
7. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения : в 4-х т., Т.4. — М.: Мысль, 1983. — С.63.
8. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання: Навч. посібник / Г. О. Атанов. — К., Кондор, 2007. — 186 с.
9. Батищев Г. С. Неисчерпаемые возможности и границы применимости категории деятельность / Г. С. Батищев // Деятельность: теория, методология, проблемы. — М. : Политиздат, 1990. — 366 с.
10. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров, примеч. С. С. Аверинцев и С. Г. Бочаров. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
11. Бахтин М. Проблема поэтики Достоевского. — М.: Мысль, 1979. — 289 с.
12. Бердяев Н. А. Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. — М.: Мысль, 1990. — 207 с.

13. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. — 312с.
14. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей / В. А. Блюмкин. — М.: Знание, 1981. — 64 с.
15. Бычко А. У истоков христианского иррационализма / А.Бычко. — К.: Политиздат Украины, 1984. — 140с.
16. Бычко И. В. Ницше в Украине // Философская и социологическая мысль. — 1994. — № 910.
17. Бичко І. Постмодерн: спроба нового підходу до проблеми свободи // Філософсько-антропологічні читання 99. — К.: Стилос, 2000. — 305 с.
18. Бодрийяр Ж. Соблазн / Ж. Бодрийяр. — М. : Ад Маргінем, 2000. — 320 с.
19. Больнов О. Ф. Философия экзистенциализма: философия существования / Отто Фридрих Больнов; Сост. Ю.А. Сандулов.; Научные редакторы: А.С.Колесников, В.П.Сальников; [Пер. С.Э.Никулина]. — СПб. : Лань, 1999. — 224 с.
20. Бондаревская Е.В. Концепция общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе: научно-метод. разработка / Е. В. Бондаревская. — Ростов н/Д.: РГПИ, 1992. — 20с.
21. Бондаревська І. А. парадоксальність естетичного в українській культурі XVII - XVIII століть. — К.: ПАРАПАН, 2005. — С.68 — 107.
22. Брагина Л.М. Итальянский гуманизм. Этические учения XIV-XV веков, —М., 1977 — с.186.
23. Бубер М. Проблема человека // Два образа веры: [Пер. с нем]. — М.: Республика, 1995. — С. 157 — 232.
24. Бубер М. Я и Ты // Два образа веры: [Пер. с нем]. — М.: Республика, 1995. — С. 15 — 92.

25. Булатов М. О. Філософський словник / М. О. Булатов. — К. : Стилос, 2009 — 575 с.
26. Буева Л. П. Кризис образования и проблемы философии образования: Философия, культура, образование (материалы круглого стола) / Л. П. Буева// Вопросы философии. — 1999. — № 3. — С.16.
27. Вдовина И. С. Французский персонализм о специфике человеческого бытия / И. С. Вдовина// Человек и его бытие как проблема современной философии. — М.: Наука, 1977. — С.201 — 221.
28. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский // Успехи современной биологии. — 1944. — №18 ( вып. 2). — С. 113 — 120.
29. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — М.: Педагогика, 1982—1984.
30. Винниченко В. Рівновага: Твори: у 30 т. — К., 1927. — Т.27. — С.82.
31. Вільчинська С. В. Топос українського кордологізму як простір кумуляції екзистенціально-персоналістичної думки / С. В. Вільчинська // Філософія освіти. — 2005. — №2.
32. Вільчинський Ю. М. Розвиток філософської думки в Україні / Вільчинський Ю. М., Вільчинська С. В., Скринник М.А.. — К.: ВІПОЛ, 1994. — 272 с.
33. Вольтер. Поэмы. Философские повести. Памфлеты. — К., 1989. — 493 с.
34. Воронкова В. Метафізичні виміри людського буття: проблема людини на зламі тисячоліть / В. Воронкова. — Запоріжжя : Павел, 2000. — 176 с.
35. Габермас Ю. Єдність розуму в розмаїтті його голосів / Ю. Габермас ; [пер. з німецької А. М. Єрмоленка] // А. М. Єрмоленко. Комунікативна практична філософія. — К. : Лібра, 1999. — С. 255 — 286.
36. Гадамер Г.-Г. Истина и метод / Г.-Г. Гадамер; [Пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.
37. Гайденко П.П. Экзистенциализм и проблемы культуры / П. П. Гайденко — М.: Высшая школа, 1963. — С.66.

38. Гарднер М. Крестики-нолики / М. Гарднер; [Пер. с англ. И.Е. Зино]. — М.: Мир, 1988 — 352 с.
39. Гвардини Р. Конец нового времени / Р. Гвардини // Вопросы философии. — 1990. — №4. — С.127 — 163.
40. Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель; [пер. с нем. Г. Г. Шпета]. — СПб.: Наука. 1992. — 410 с.
41. Гегель Г. В. Ф. Философия религии: В 2т. Т.1./ Г. В. Ф. Гегель; [Пер. с нем. Левина М.И.] — М.: «Мысль», 1976. — 420с.
42. Гельвеций К. Соч. В 2-х т. — М., 1974, — т.2, — с.574.
43. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. — М. : Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. — 432 с.
44. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. — М. : Совершенство, 1998. — 608 с.
45. Гоббс Т. Избр. произв.: В 2-х томах / Т. Гоббс; [пер. с англ.]. — М., 1964. — Т.1 — 552 с.
46. Гобозов И.А. Кризис современной эпохи и философия постмодернизма / И.А. Гобозов // Философия и общество. — 2000. — №2. — С.184.
47. Горкгаймер М. Критика інструментального розуму. Передмова до німецького першодруку / М. Горкгаймер; [переклад з німецької М. Култаєвої] // Філософія освіти. — №2 (4), 2006, — с. 198 — 234.
48. Горський В.С. Україна в історико-філософському вимірі // Філософ. і соціолог. думка. — 1993. — №2.
49. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман; [пер. с англ. А. П. Исаевой]. — М.: АСТ: Москва Хранитель, 2008. — 478 с.
50. Губернський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губернський, В. Андрущенко. — К. : «МП Леся», 2008. — 516 с.
51. Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало / Л. Н. Гумилев. — М.: Рольф, 2002. — 384с.

52. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. — М. : Т-во Клышников, Комаров и Ко, 1994. — 560 с.
53. Гусинский Э. Введение в философию образования / Гусинский Э., Турчанинова Ю. — М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 224с.
54. Гюлен Ф. Критерии или огни по пути / Ф.Гюлен // [Эл.ресурс.]. — режим доступа: <http://ru.fgulen.com/content/section/306/7/>
55. Джидарьян И. А. Счастье и удовлетворенность жизнью в русском обществе // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики; [Под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой]. — М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. — 336 с.
56. Дудина Н. М. Новая образовательная парадигма. Проблемы качества образования / Н. М. Дудина // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — №5. — С.32—34.
57. Дьюї Дж. Досвід і освіта / Дж. Дьюї; [пер. з англ.] — Львів: Піраміда, 2003. — С.22.
58. Єрмоленко А. Ціннісно-нормативне обґрунтування науки та моральна автономія суб'єкта. / А. Єрмоленко // Філософська думка, — 2009, №4, — С.30— 49.
59. Єрмоленко А. Освіта як формування практичного розуму / Єрмоленко А. // Філософія освіти. — 2009. — № 8. — С.40.
60. Ершова-Бабенко И. Методология исследования психики как синергетического объекта. [Монография] / И. Ершова-Бабенко . — Одесса, ОДЭКОМ, 1992. — 124с.
61. Зарудний Є. О. Філософія [Текст] : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Є. О. Зарудний — К. : Кондор, 2007. — 202 с.
62. Згуровський М. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики та перспективи / М. Згуровський // Дзеркало тижня. — 2003. — №19.

63. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В. В. Зеньковский. — М. : Свято-Владимирское братство, 1993. — С.37.
64. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В.Ильенков // [Эл.источник]. — режим доступа: [http:// caute.net.ru/ilyenkov/texts/sch/schola.html](http://caute.net.ru/ilyenkov/texts/sch/schola.html)
65. Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность. — М.: Политиздат, 1979. — С. 185—215.
66. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. — СПб.: Питер, 2008. — 783 с.
67. Ильин В.В. Философия в схемах и комментария / Ильин В.В. Машенцев А.В.. — СПб.: Питер, 2008. — 304 с.
68. Ильин В. В. Философия: Учебник для вузов / В. В. Ильин . — М.: Академический проект, 1998. — 592 с.
69. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Л.Ильин. — М.: «Вузовская книга», 2002. — 224 с.
70. Ільїн В. В. Національно-духовне в контексті раціонально-глобального / В. В. Ільїн // Людина і культура в умовах глобалізації [зб. наук. праць]. — К. : ПАРАПАН, 2003. — С. 156 — 162.
71. Ільїн В. В. Український гуманізм: тотожність раціонального та ірраціонального (три ступені сходження до істини) / В. В. Ільїн. — К. : «ВАТ УКР НДІ ПСК», 1999. — 412 с.
72. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард; [пер. с англ.] . — СПб., 1999 — 464 с.
73. Кавалеров А. А. Цінність у соціокультурній трансформації / А. А. Кавалеров. — Одеса: Астропринт, 2001. — 224 с.
74. Кавалеров В. А. Інноваційна освіта в креативах філософського мислення: [монографія] / В. А. Кавалеров. — Одеса : Астропринт, 2012. — 264 с.

75. Кавалерова Н. А. Краса праці / Н. А. Кавалерова, А. І. Кавалеров. — К. : Рад.школа, 1981. — С. 80.
76. Кавалерова Н.А. Філософсько-освітні горизонти Григорія Сковороди: [монографія] / Н. А. Кавалерова, Н. В. Іванова. — Одеса : Астропринт, 2010. — 152с.
77. Камю А. Міф про Сизіфа // Камю А. Вибр. твори: у 3 т. — Х., 1977. — Т.3. — С.15.
78. Кант І. Критика чистого розуму / І. Кант [пер. з нім. та приміт. І. Бурковського]. — К. : Юніверс, 2000. — 504 с.
79. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека / Л. Н. Коган . — М.: Мысль, 1984. — 252 с.
80. Козловський П. Постмодерна культура: суспільно-культурні наслідки технічного розвитку // Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями: Хрестоматія. — К. : Ваклер, 1996. — С. 213 — 294.
81. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры / И. С. Кон // Социальная психология личности. — М. : Наука, 1979. — С. 38.
82. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні. Соціально-філософський аналіз: [Монографія] / М. С. Конох. — К. : Вища шк., 2001 — 223 с.
83. Краєвський В. В. Парад парадигм (післяслово до статті Н. Л. Коршунової) / В. В. Краєвський // Педагогіка. — 2006. — № 8. — С. 67.
84. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448с.
85. Кремень В. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Кремень . — К.: Грамота, 2007. — С.510
86. Кремень В. Г. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. — К. : Книга, 2005. — С. 430 — 435.

87. Кримський С. Б. Етнічні монади і етика екуменізму / С. Б. Кримський // Культура і етнотика. — Вип. 2. — Київ : ІФ НАН України. — 1994. — С. 1 — 2.
88. Кримський С. Запити філософських смислів / С. Кримський. — К., Вид. ПАРАПАН, 2003. — 240с .
89. Кримський С. Під сигнатурою Софії / С. Кримський. — К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. — 367 с.
90. Крымский С.Б. Философия как путь человечности и надежды / С. Б. Крымский. — К.: Курс, 2000. — 308 с.
91. Кришнамурти Дж. Образование и смысл жизни. Письма в школы. / Дж. Кришнамурти; [Пер.с англ. И.Филина, В.Ряполов и др]. — Х.: Весть, 1997. — 240 с.
92. Култаєва М. Д. Логіка педагогічного мислення та його аналіз / М. Д. Култаєва // Філософсько-антропологічні студії '2000. Європейський вектор та основні цінності української гуманістики. — Істина. Правда. Життя. — К.: Стилос, 2000. — С.330.
93. Курдюмов С. Интервью / С. Курдюмов // Знание – сила. — №2,1988.
94. Лазарев Ф.В. Философия / Лазарев Ф.В., Трифонова М.К.; [Учебное пособие]. — Симферополь: СОНАТ, 1999. — 352 с.
95. Левінас Е. Між нами. Дослідження думки про іншого / Е. Левінас. — К.: Дух і Літера. Задруга, 1999. — 293 с.
96. Лем С. Сумма технологи / Лем С. — М. : АСТ, Terra Fantastica, 2002. — 668 с.
97. Леонтьев А.П. Деятельность. Сознание. Личность / А.П. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
98. Лой А. Про введення в кантівську метафізику // Кант І. Критика чистого розуму / Пер. з нім. та приміт. І.Бурковського. — К.: Юніверс, 2000. — 504 с.
99. Лой А. Сознание, как предмет теории познания / А. Лой. — К.: Наукова думка, 1988. — 248 с.



100. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — М. : Наука, 1978. — 128 с.
101. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. — 319 с.
102. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник / В. С. Лутай. — К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
103. Лях В.В. Проблема гуманізму в сучасній світовій філософії / В. В. Лях // Цивілізація на роздоріжжі: Пошуки філософсько-світоглядних орієнтирів. — К.: Заповіт, 1998. — С.32 — 36.
104. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма / Н. Б. Маньковская. — СПб. : Алетейя, 2000. — 347.
105. Маркс К. Капитал / К. Маркс; [Пер. с нем], Т. 1. — М.: Политиздат, 1969. — 764 с.
106. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. — М.: Наследие, 1997. — 207 с.
107. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу [Перев. с англ. А. М. Татлыбаевой]. — СПб.: Евразия, 1999. — 432с .
108. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаевой]. — СПб. : Евразия, 2001. — 478 с.
109. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / А. Маслоу; [Пер. с англ. Е. Рачковой]. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. — 272с.
110. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. — М., 1981. — 191с.
111. Мечников И.И. Этюды оптимизма / И. И. Мечников. — М., 1964. — 339 с.
112. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття / М. Мерло-Понті; [Пер. з фр. О.Йосипенко, С.Йосипенка]. — К.: Український центр духовної культури. — 2001. — 552 с.

113. Мирозренческая культура личности: философские проблемы формирования / Отв. ред. В. П. Иванов. — Киев: Наук. думка, 1986. — 292 с.
114. Мисик І.Г. Філософські підстави лінгвістичного часу: Монографія. — Одеса: Фенікс, 2009. — 254 с.
115. Мисуно А. Евроазиатское пространство и национальная безопасность Украины / Аркадий Васильевич Мисуно // Перспективи. — 1997. — №1. — С.21 — 26.
116. Михальченко М. І. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи / М. І. Михальченко. — Дрогобич: ВФ Відродження, 2004. — 488 с.
117. Михальченко М. Україна доби межичасся. Блиск та убогство куртизанів / М. Михальченко, З. Самчук. — Дрогобич: ВФ Відродження, 1998. — 288с.
118. Мірчук І. Світогляд українського народу / І. Мірчук // Народна творчість та етнографія. — 1996. — № 1. — С. 22 — 33.
119. Монтень М. Опытты. Избранные главы / М. Монтень; [пер. с франц. Г.Косикова, Н.Мавлевич]. — М.: Правда, 1991. — 656 с.
120. Морен Е. Втрачена парадигма: природа людини / Е. Морен // Філософська та соціологічна думка. — 1995. — №5. — С. 91 — 99.
121. Мостяев О. Суб'єктивні, етнічні та цивілізаційні складові ментальності / О. Мостяев // Філософські студії. Спецвипуск журналу Генеза 95. — С. 82 — 92.
122. Муньэ Э. Манифест персонализма / Э. Муньэ; [Пер. с фр.]. — М.: Республика, 1999. — 559с.
123. Ницше Ф. Человек, слишком человеческое / Ницше Ф.; [пер. с нем.], Сочинения. В 2 т. — Т.2. — М., 1990.
124. Ницше Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше; [пер. с нем.] // Соч.: В 2 т. — М., 1990. —Т.1. — С.126.

125. Новіков Б. Творчість як засіб здійснення гуманізму : [монографія] / Б.Новіков. — [2-ге вид., переробл. та доповн.]. — К. : НТУУ «КПІ», 2006. — С.23.
126. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет. — М. : Грантъ, 2000. — 288 с.
127. Платон. Государство // Собр. соч. в 3-х т. / Платон; [ред. А. Лосева, В.Асмуса]; пер. с древнегреч. А. Тахо-Годи. — М. : Мысль, Т.3, Ч.1. — 1975. — С.535.
128. Пунченко О. Образование в системе философских ценностей: [Монография] / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. — Одесса: Печатный дом, Друк Південь, 2010. — 506 с.
129. Пришвин М. М. Собр. соч. В 8-ми т. — М., 1986, —т. 8, — С.306.
130. Полунеев Ю. Конкурентноспособность страны как национальная идея / Ю. Полунеев // Зеркало недели. — 19 марта 2005 г. — С. 13.
131. Попков В. В. Раскрепощение духа: Феномен революции в социальной философии Н. Бердяева: [Монография]. — Одесса: Астропринт, 2007. — 304 с.
132. Попович М. Григорій Сковорода: філософія свободи / М. Попович; [худож. оформ. О. Білецького]. — К. : Майстерня Білецьких, 2008. — 256 с.
133. Пролеев С. Духовность и бытие человека / С. Пролеев. — К.: Наукова думка, 1992. — 112с.
134. Пролеев С. Проблема оприявленості буття / С. Пролеев // Генеза. — 1994. — №1.
135. Пролеев С. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? // С. Пролеев. — Філософія освіти. — №1(6). — 2007 .
136. 50/50: Опыт словаря нового мышления. — М., Прогресс, 1989. — 560с.

137. Райгородский Д. Я. Психология личности: [Хрестоматия]: В 2-х т. / Д. Я. Райгородский — Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. — Т. 1. — 512 с.
138. Рікер П. Сам як інший / П. Рікер — К.: Дух і літера, 2000. — 370с.
139. Робуль О. Феноменологія класного керівництва у сучасній педагогічній теорії і шкільній практиці / О. М. Робуль // Педагогіка. Інтегративний курс теорії та історії: У 2 ч., Ч.2.; [за ред. А.М.Бойко]. — К.:ВІПОЛ, Полтава: АСМІ, 2004. — Ч.2. — С. 449 — 479.
140. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль //Філософія освіти. 2006. — №1. — С.35 — 42.
141. Розанов В. В. Сумерки просвещения / Сост. В.Н.Щербаков. — М. : Педагогика, 1990. — С. 239 — 254.
142. Розов Н.С. Культура, ценности и развитие образования. — М., 1992.
143. Романенко М.І. Філософія освіти: історія і сучасність / М.І.Романенко. — Д.: «Промінь», 2001. — 779 с.
144. Романенко М. І. Культурна інновація та традиція як аспекти посткласичної філософсько-освітньої парадигми / Романенко М. І., Б. В. Братаніч // Наукове пізнання: методологія та технологія. — Одеса, 2008. — № 2 (22). — С. 95 - 97.
145. Русов Ю. Душа народу і дух нації / Ю. Русов. — Філадельфія, 1948. — С. 55.
146. Сазоненко Г. Якість загальної середньої освіти: множинність проблем / Г.Сазоненко // Освіта і управління. — 2009. — №3 — 4. — Т.12. — С.136.
147. Сальник І. В. Віртуальність як принцип та технологія навчання / І.В.Сальник, Е.П.Сірик // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. — 2008. — Вип.14. — С. 158 — 161.

148. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр; [Пер. с фр., предисл., примеч. В.И.Колядко]. — М.: Республика, 2000. — 639 с.
149. Селигман Мартин Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Э. П. Селигман Мартин; [пер. с англ.]. — М., 2006. — 368 с.
150. Сковорода Г. Вступні двері до християнської добронравності. Т. 1 // Сковорода Г.: твори у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — 528 с. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства).
151. Сковорода Г. Наркіс. Розмова про те: пізнай себе. Т. 1 // Сковорода Г.: твори у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — 528 с. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства).
152. Сковорода Г. Розмова п'яти подорожніх про істинне щастя в житті [Товариська розмова про душевний мир]. Т. 1. // Сковорода Г.: твори у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — 528 с. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства).
153. Сковорода Г. Розмова, названа Алфавіт, або Буквар миру. Т. 1 // Сковорода Г.: твори у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — 528 с. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства).
154. Сковорода Г. Убогий жайворонок. Т. 2. // Сковорода Г.: твори у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — 528 с. — (Гарвард. б-ка давнього укр. письменства).
155. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний . — Дрогобич. : Вимір, 2004. — С. 29.
156. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1972.
157. Сталь А. Л. Ж. де. О влиянии страстей на счастье людей и народов / А. Л. Ж. де Сталь // Литературные манифесты западноевропейских романтиков. — М.: 1980. — С.363.

158. Старовойт І. С. Західноєвропейська та українська ментальності: збіг і своєрідності: філософсько-історичний аналіз : автореф. дис. на здобуття ступеня докт. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І.С. Старовойт. — К., 1997. — С.6.
159. Старченко Т.Я. Вища школа на шляху оновлення / Т.Я. Старченко. — Львів : Світ, 1991. — С. 9.
160. Сухомлинська О. Педагогічний ідеал крізь призму теорій моралі / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — №1, 2008. — С. 18.
161. Табачковський В. Проблеми педагогіки у світлі сучасної філософської антропології / В. Табачковський // Філософія освіти. — №1. — 2005.
162. Татаркевич В. О счастье и совершенстве человека / В. Татаркевич. — М.: «Прогресс», 1981. — 365 с.
163. Толстой Л. Н. Собр. соч. в 22-х т. / Л. Н. Толстой. — М., 1983. — Т. XVI. — С. 31 — 35.
164. Толстых В. И. Сократ и мы: разные очерки на одну и ту же тему / В. И. Толстых. — М. : Политиздат, 1981. — 383 с.
165. Тоффлер Е. Нова парадигма влади. Знання, багатство, сила / Е. Тоффлер; [Пер. с англ. Н. Бордукової]. — Х.: Акта, 2003. — 688 с.
166. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; [Пер. с англ.]. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — 557 с. — (Philosophy).
167. Трофимова Е. А. От ноосферы к техносфере: нарастание насилия / Е.А.Трофимова // Образование и насилие. Сборник статей; [под. ред. К. С. Пигрова]. — СПб. : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2004. — 268 с.
168. Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 томах, / К. Д. Ушинский . — М.-Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. — Т.1 — С. 2440.
169. Ушинський К. Д. Твори в шести томах, / К. Д. Ушинський. — К., Радянська школа, — 1952. — Т.5 — с.390.
170. Фэйербах Л. Основные положения философии будущего // Избр. филос. произв. В 2-х тт., — М., Политиздат, 1955. — Т.1. — 676 с.

171. «Філософський словник» / За ред. В. І. Шинкарука. — 2.вид., перероб. і доп. — К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
172. Філософський енциклопедичний словник. — К., Абрис, 2002. — 742 с.
173. Філософія: Підручник / [Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін.]. — 2-ге вид., стереотип. — К.: Либідь, 2002. — 408 с.
174. Філософія як історія філософії: Підручник / [За заг. Ред. Ярошовця В.І.] — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 648 с.
175. Философский словарь / [сост. И. В. Андрущенко]. — К. : А.С.К., 2006. — 1056 с.
176. Философский словарь / [под ред. И.Т.Фролова]. — 6-е издание. — М.: Политиздат — М., 1991. — 560 с.
177. Фишер К. История Новой философии. Декарт: его жизнь, сочинения и учение / К. Фишер; [пер. с нем.]. — СПб.: Мифрил, 1994. — 560 с.
178. Фихте И.-Г. Назначение человека / И.-Г. Фихте. — СПб, 1905. — 133 с.
179. Флоренский П. У водоразделов мысли. Соч.: В 2 т./ П. А. Флоренский — М.: Правда, 1990. — Т. 2. — С. 270.
180. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм; [пер. с нем.]. — М.: Республика, 1992. — 430с.
181. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура: Избранные труды К. Хорни и Э. Фромма. — М.: Юрист, 1995. — 623.
182. Фуко М. Герменевтика субъекта / М. Фуко // Социо-логос. — М.: Прогресс, 1991. — Вып.1. — С.292.
183. Фуко М. Наглядати і карати: Народження в'язниці / М. Фуко; [пер. з фр.]. — Київ: Основи, 1998. — 392 с.
184. Фуко М. Рождение клиники / М. Фуко; [пер. с фр.]. — М.: Смысл, 1998. — 308 с.
185. Хамітов Н. Духовний та душевний виміри людського буття / Н. Хамітов // Філософсько-антропологічні читання. — К. : Стилос, 1997. С. 122 — 129.

186. Хаткевич С.П. Коммуникативные трансформации образования – ответ коммуникативной онтологии современной социальности / С.П.Хаткевич // Известия Томского политехнического университета. — 2007. — №7. — С.42 — 44.
187. Хамітов Н. В. Україна: Національна міфологія та національна ідея / Н. В. Хамітов // Розбудова держави. Київ, 1994. — Ч. 1. — С. 30.
188. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика / А.В.Хуторской; [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений]. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
189. Человек: мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир – эпоха Просвещения / Редкол.: И. Т. Фролов и др.; Сост. П. С. Гуревич — М., 1991.
190. Шеллер М. Положение человека в Космосе // Избр. произведения / М. Шеллер. — М.,1994. — С. 75.
191. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / Г. Шиллер; [пер. с англ. / под ред. Я. Н. Засурского]. — М. : Мысль, 1980. — 326 с.
192. Шинкарук В. Методологічні засади філософських вчень про людину / В. І. Шинкарук // Філософська антропологія: екзистенціальні проблеми. — К., 2000. — С.8 — 48.
193. Шинкарук В. І. Поняття культури. Філософські аспекти // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. — К.: Фенікс, 1996. — С.8 — 61.
194. Шустерман Р. М. Мыслить через тело : гуманитарное образование / Р. М. Шустерман // Вопросы философии. — 2006. — №6. — С. 52 — 67.
195. Щедровицкий П. К. К проблеме границ деятельного похода в образовании / П. К. Щедровицкий // Школа и открытое образование : сб. тр. науч. конф. — Москва — Томск, 1999. — С.4 — 9.
196. Эпиктет. Беседы Эпиктета, кн. первая, I (8) // «Вестник истории, — 1975, — №2, — с.212.



197. Этическая мысль: Науч.-публицист. чтения. / Под. ред. А. Гусейнов, В. Жямайтис и др. — М.: Политиздат. 1988. — 384 с.
198. Юркевич П. Серце та його значення у духовному житті людини, згідно з ученням слова Божого // Юркевич П. Д. Вибране. — К. : «Абрис», 1993. — С. 73 — 114.
199. Ясперс К. Истоки истории и её цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. — М., 1994. — С. 242 — 243.
200. Ясперс К. Смысл и назначение истории. / К. Ясперс; [Пер.с нем]. — М.: Республика, 1994. — 527 с.
201. Ячин С.Е. Слово и феномен / С.Е. Ячин. — М.: СМЫСЛ, 2006. — 138 с.
202. Adler Mortimer J. The Idea of Freedom. A Dialectical Examination of the Concept of Freedom. — Garden City. New York, 1958. — 689 p.
203. Botkin I.W. No limits to learning / Botkin I.W., Elmandra V., Malitra M.. — Oxford, 1999.
204. Bradburn N. M. Structure of Psychological Well-Being / Norman M Bradburn, C Edward Noll. — Chicago, Aldine Pub. Co., 1969.
205. Cantril H. The Pattern of Human Concerns / Hadley Cantril. — New Brunswick, N.J., Rutgers University Press, 1965.
206. Descartes R. Oeuvres publiees par Ch. Adam et P. Tannery. V. 1 — 12 et Suppl. P. 1897 — 1913, V.2, 1901, — p. 264.
207. Diener Ed, Biswas-Diener R. Happiness : unlocking the mysteries of psychological wealth / Ed Diener. — NY: Blackwell Publishing, 2008. — 290 p.
208. Gateyes L. Autographe, Journal-album, fonde par Villemessant / L. Gateyes — 1863.
209. Haybron D. The Pursuit of Unhappiness: The Elusive Psychology of Well-Being — NY.: Oxford University Press, 2008. — 357 p.
210. Handbook of positive psychology / edited by C. R. Snyder and Shane J. Lopez. — NY.: Oxford University Press, 2002. — 829 p.

211. Mill G. S. Collected works of Gohn Stuart Mill / G. S. Mill. — Toronto and London 1979, — Vol. IX. — 250 p.
212. Rahner K. Uber die intellektuelle Geduld mit sich selbest // Toleranz. Tubinger Universitatsreden. — Tubingen, 1982. — Bd. 31.
213. Russel B. A. Philosophy for our time // Portraits from Memory. — New York: Simon and Schuster, 1951, — P. 178.
214. Weber M. Politics as vocation / Max Weber // From Max Weber. — New York : Oxford Un. Press, 1996 — P. 1217.