

© Добролюбська Ю. А.

Кожна системна модель була охарактеризована значеннями атрибутивних системних параметрів. Це лише первинний аналіз системних моделей. Представляється цікавим з'ясувати певні закономірності між значеннями атрибутивних системних параметрів і виявити, чи збігаються ці характеристики для системних моделей «класифікації» і «класифікування». А чи є двоїстими ці системні моделі і чи будуть результати класифікації мати додатковий характер?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Тофтул М. Г. Логіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.Г. Тофтул. – К.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 368с.
2. Хоменко І. Логіка: Підручник для вищих навчальних закладів / І. Хоменко. – К.: Абрис, 2004. – 256с.
3. Гетманова А.Д. Логика: Ученик для студентов высших учебных заведений / А.Д. Гетманова. – М.: Омега-Л, 2006. – 416с.
4. Плавич В. П. Основы логики с задачами и упражнениями: Учебное пособие / В. П. Плавич. – Харьков: Бурун Книга, 2010. – 208с.
5. Челпанов Г. И. Учебник по логике. – Режим доступа: <http://litvak.ru/knigi/chelpanov>
6. Субботин А. Л. Классификация. – М., 2001. – Режим доступа: <http://bookslibrary.1234mb.com>
7. Кондаков Н. И. Логика / Н. И. Кондаков. – М.: Издательство Академии Наук СССР, 1954. – 512с.
8. Конверський А. Є. Логіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / А. Є. Конверський. – К.: Четверта хвиля, 1998. – 272с.
9. Уёмов А. И. Системные аспекты философского знания / А.И. Уёмов. – Одесса: Студия «Негоциант», 2000. – 160с.
10. Уёмов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272с.
11. Готинян-Журавльова В. В. Двоїсте визначення поняття «система» і двоїсте значення терміну «класифікація» // Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012». – Выпуск 4. Том 38. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2012. – С: 97-101.
12. Уёмов А., Сараева И., Цофнас А. Общая теория систем для гуманитариев. Учебное пособие под общей ред. А. И. Уёмова/ Уёмов А., Сараева И., Цофнас А. - Wydawnictwo “Universitas Rediviva”, 2001. – 276с.
13. Розова С. С. Классификационная проблема в современной науке / С. С. Розова. – Новосибирск: Наука, 1986. – 224с.

Добролюбська Юлія Андріївна, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри всесвітньої історії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

УДК 165.6 +930.1

ШЛЯХИ ТРАНСФОРМАЦІЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ У РАКУРСІ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Здійснена спроба сформулювати можливі шляхи трансформації системи історичної освіти у межах розвитку ідей постмодернізму. Констатовано, що при всіх відмінностях шкільної та вузівської історичної освіти можна виявити їх корінну спільність – панування репродуктивної навчальної діяльності. Стверджується, що історичну освіту можна розглянути як дискурсивну практику, яка складається з двох потоків: історіографічного змісту та дидактичної форми. Дискурс сучасного підручника з історії влаштований таким чином, що не передбачає постановку проблеми історичної достовірності. В якості можливого варіанту трансформації технології

історичної освіти передбачається робота зі спеціально зібраними текстовими конструктами, що допоможе перетворити освітній процес з детерміністського на імовірнісний.

Ключові слова: історична освіта, репродуктивність, навчальна діяльність, історіографічний зміст, дидактична форма.

ПУТИ ТРАНСФОРМАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАКУРСЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Осуществлена попытка сформулировать возможные пути трансформации системы исторического образования в рамках развития идей постмодернизма. Констатируется, что при всех различиях школьного и вузовского исторического образования можно обнаружить их коренную общность – господство репродуктивной учебной деятельности. Утверждается, что историческое образование можно рассмотреть как дискурсивную практику, которая состоит из двух потоков: историографического содержания и дидактической формы. Дискурс современного учебника по истории устроен таким образом, что не предполагает постановку проблемы исторической достоверности. В качестве возможного варианта трансформации технологии исторического образования предполагается работа со специально собранными текстовыми конструктами, что может помочь превращению образовательного процесса из детерминистского в вероятностный.

Ключевые слова: историческое образование, репродуктивность, учебная деятельность, историографическое содержание, дидактическая форма.

THE WAYS OF TRANSFORMATION OF HISTORY EDUCATION IN PERSPECTIVE OF POSTMODERNISM

The was carried out an attempt to formulate the possible ways of transformation of history education in the development of ideas of postmodernism. Stated that despite all the differences school and high school history education we can discover their fundamental commonality – reproductive dominance training activities. Argues that history education can be considered as a discursive practice, which consists of two streams: historiographical content and didactic form. Discourse of contemporary history textbook is designed in such a way that does not involve posing problems of historical authenticity. In a variant of the historical transformation of technology education is supposed to work with a specially assembled textual constructs that will help transform the educational process from deterministic to probabilistic.

Keywords: history education, reproductivity, educational activity, historiographical content, didactic form.

Постановка проблеми. Методологічні основи пізнавальної діяльності визначають її ефективність і результати, будучи своєрідними «окулярами», через які людина не тільки споглядає на свій об'єкт, але і діє з ним. Диференціація гуманітарного знання і «розсіпання» історіографії на безліч різних «історій» загострило ностальгію за синтетичними підставами епістемології [7, с. 112].

Аналіз досліджень і публікацій. Коло наукових публікацій, в яких аналізуються шляхи та напрями трансформації системи освіти взагалі можна охарактеризувати як неосяжне. Разом з тим, конкретних науково-грунтовних праць, в яких досліджуються проблеми саме історичної освіти, на цьому фоні дуже обмаль. Серед праць, які присвячені філософським проблемам історичної науки та освіти в цілому можна виділити Ф. Блюхера [2]. Д. Володіхін у своїх роботах пише про ситуацію методологічного монізму та глобальну архаїчність сучасного історичного освітнього простору [3]. У монографії Н. В. Зайцевої мова переважно йде про проблемне поле історії та спроби метафізичного пошуку [6]. Деяким чином до історіографії проблеми можна віднести праці Г. В. Гур'янової, увага яких сфокусована навколо лінгвістичної та семіотичної природи постмодернізму, його впливу на розвиток методології історичних досліджень [4].

Мета дослідження – здійснити спробу сформулювати можливі шляхи трансформації системи історичної освіти у межах розвитку ідей постмодернізму.

Виклад основного матеріалу. Можна сказати, що історичний синтез, неможливий у просторі предмету історичного дослідження, виявляється досяжним в просторі мови опису. Точніше, не однієї мови опису, а системи «воюючих» історичних мов, якщо скористатися виразом Ролана Барта [1]. Ситуація «війни» виникає як природний наслідок розбіжності однієї з іншою і

прагнення до тотальності кожної мови або способу опису.

Відомо, що у трактуванні постмодерну існує чотири типи риторичних стратегій: метафоричний, метонімічний, синекдохичний, іронічний, і повнота опису події прямо залежить від кількості використовуваних стратегій [8]. Метафоричний дискурс являє текст як міфологічну структуру. У метонімічних текст розуміється як відображення реальної дійсності. Синекдохичний дискурс розуміє текст як фрагмент більш загальної системи, а іронічний – як можливість стилізації та пародії іншого тексту [8, с. 234].

Повнота опису могла б, у цьому контексті, стати синонімом історичної істини, недосяжної в просторі однієї мови. Справжнім можна було б назвати такий опис події, який включав би в себе всі чотири дискурсні стратегії. Представляється, що названі стратегії становлять парадигму історичного опису (мову – в сенсі Соссюра), з якої історик кожен раз вибудовує свою «синтагму». При цьому реальний історичний опис може бути витканий з цих тропів, але при домінуванні синекдохичних [8, с. 246-248].

Можна показати, що названі риторичні стратегії адекватні точкам зору авторів історичних нарративів: метонімічний дискурс збігається з позицією сучасника події, синекдохичний може бути ототожнений з позицією нащадка (наприклад, історика), метафорична стратегія притаманна нарративам іноземців, які пишуть про інші країни, а іронічний дискурс дозволяє відсторонити описувані події через комічне зниження [4, с. 79].

Той факт, що історіографічна культура розвивалася як тотальність синекдохичного дискурсу і точка зору нащадка підкоряла все інші риторичні стратегії, призводив до того, наприклад, що в періоди явної заангажованості пануючої в суспільстві історіографічної лінії (радянська епоха) зростав інтерес до щоденників і листування сучасників подій або іноземців, так само як до історичних анекдотів. І причиною тому – не тільки спотворення фактів і концептуальні натяжки, але й монологічність історичного письма, яка репрезентувала виключно голос всезнаючого і пояснює нащадка [3, с. 51- 66].

Сучасне гуманітарне знання в цілому (а історичне особливо) зіткнулося з недостатністю моністичного нарративу, що належить нащадкові. Виявилися істотно необхідними інші точки зору на подію або процес. Шуканий історичний синтез, напрочуд потрібний історикам у зв'язку з розсіпанням «історичного тіла» на безліч різних «історій», виявився можливим як простір різних історичних мов – риторичних стратегій – метафоричної, синекдохичної, метонімічної та іронічної. Об'ємний образ минулого складається як сукупність цих різних проєкцій. Історична істина можлива лише як війна історичних мов (описів), в якій немає переможців і переможених, але є механізм породження смислів, що розширює простір інтерсуб'єктивності значень [3, с. 58-59]. Областю цієї інтерсуб'єктивності значень і є сучасна історіографія, але відкрита новим сенсам, авторами яких можуть бути і непрофесіонали, наприклад – школярі та студенти.

Напрочуд актуально та необхідно переглянути аксіому про школярів та особливо студентів як виключно об'єктів історичного знання, які споживають історичну інформацію. Подібно до того, як було відкрито дитинство в якості самостійної цілісної епохи життя людини, а не просто «маленького дорослого», прийшов час «другого відкриття дитинства» [2, с. 68-70]. Діти вже «відкриті» як філософи і мудреці: рубрики «говорять діти» стали звичними не тільки для глянцевого журналу для батьків, прислів'я та приказки давно встановили міцний зв'язок геніальності, парадоксу і мислення дитини.

Сучасна історіографія потребує розширення свого «пробного простору»: поява контрфактичної історії або «історичного посібілізму» не виглядає екзотичною стравою на столі історика. Однак таке розширення простору стирає аристотелівський кордон між «можливим» і «колишнім», зрівнюючи історію та літературу.

Дитячий погляд на минуле унікальний і незамінний ніяким іншим поглядом. Можна припустити, що «старіння» людства і витонченість історіографічних інструментів посилює необхідність дитячої версії історичних подій та процесів. При цьому дитяче питання, звернене до минулого, або висловлювання не можуть судитися судом професіоналізму. Здається не випадковим звернення не класичної логіки до дитячого вислову: відкривається простір можливого світу, влаштованого за своїми власними законами, несвідомими до традиційних логічних підстав.

Унікальність і незамінність дитячого погляду та картини світу полягає ще і в тому, що це – погляд, який перебуває у процесі становлення, одночасно завершений в кожен взятий момент часу і – стрімко мінливий в діахронній перспективі. Дитячі питання і висловлювання – це не просто наївність і свіжість, це – гранична креативність свідомості, яка пізнає навколишній світ [2, с. 74].

Історичну освіту можна розглянути як дискурсивну практику, яка складається з двох

потоків: історіографічного змісту та дидактичної форми. Саме так досі будується наша середня історична освіта: історики пишуть підручники, методисти створюють їх дидактичну оболонку. У переважній більшості випадків ці обидві ролі майже ніколи не збігаються. Такий стан пов'язаний з адміністративною інституціалізацією й чітким поділом кафедр історії та методики у педагогічних вузах. Наслідком цього факту є горезвісна модель змісту та форми, де зміст оголошується головним і первинним, а дидактична форма – вторинною.

Помилковість такого підходу полягає в тому, що предметом шкільної історії є не історія України чи Всесвітня історія, але історичне мислення дитини. Як тільки ми сформулюємо інакше такий спосіб завдання, модель форми і змісту втрапить всякий сенс: замість історичної інформації для запам'ятовування і відповідних методичних прийомів необхідно побудувати таку дискурсивну практику, яка б здійснила історичний освітній синтез предметного змісту, особистих смислів школяра, студента й педагога.

Це стане можливим, якщо нам вдасться трансплантувати в систему середньої та вищої освіти той тип діяльності, який характерний для історичного пізнання: добування з текстів (у широкому – семіотичному сенсі) історичних фактів і складання їх в несуперечливий нарратив. При всій редукації складності історичного пізнання дана схема, яка, здається, висловлює тип діяльності історика.

Але в сучасній історичній освіті цьому суперечить підручник як тип книги, як жанр, що демонструє принципову неповноту будь-якого навчального історичного дискурсу [5, с. 56-58]. Можливості розвитку історичного мислення протистоїть вся система історичної освіти: авторський підручник, як всякий монодискурс, влаштований так, що не дозволяє вступити з ним в реальний діалог. Можлива тільки згода: ніхто не бачив ще підручника, який би розраховував на реальне читацьке заперечення і давав би читачеві такий шанс.

Поклавши перед школярем чи студентом підручник історії, що містить в згорнутому вигляді і програму, і стандарти, і способи роботи, ми повинні чесно сказати своїм учням про недовіру до них: підручник чекає від читачів згоди й відтворення закладених в нього смислів, навіть якщо пропонує посперечатися або не погодитися з собою. Інформаційну, логічну, естетичну та інші функції підручника підминає під себе пафос переконання. Заповітна мрія будь-якого підручника історії – асимілювати читацьку точку зору. Звідси зрозуміло, як небезпечні підручники в умовах нестабільної політичної ситуації або в умовах тоталітарних режимів. Особливо зараз, у нинішній українській дійсності, в число масових історичних підручників потрапляють книги, деформовані націоналістичними стереотипами.

Дискурс підручника влаштований таким чином, що не передбачає постановку проблеми історичної достовірності. Модальність багатозначності, вірогідності, ймовірності, тим більше невпевненості зовсім відсутня на сторінках підручників історії. І навіть якщо автори підручника повідомляють історіографічні гіпотези, вони приписують сумніви академічній науці, колегам-історикам, але ніяк не оповідачу самого навчального тексту. Позиція автора підручника невловима: вона не прикріплена ні до історіографічної, ні до методичної, ні до якої іншої лінії тексту, звідси її безвідповідальність. Бездоганність підручника оплачується його нездатністю організувати реальний діалог з учнями [5, с. 59]. Характер навчальних запитань і завдань передбачає роботу з текстом підручника, який спеціально для цього і написаний, тобто уважне читання підручника заздалегідь забезпечує успішність історичної освіти. Однак відомо, що всяке реальне розуміння деякого тексту передбачає зазор між текстовими значеннями і породжуваними ними особистісними смислами читача.

Історична освіта за типом навчальної діяльності залишається репродуктивною і іншою бути не може, поки школяр та студент працює з підручником або лекцією викладача. Учні є заручниками того чи іншого підручника історії: чинити опір потужному потоку авторського оповідання – відбору фактів, логіці викладу, переконуючій риториці – звичайний школяр та навіть і студент не в змозі. Але репродуктивна навчальна діяльність не є розвиваючою в повному розумінні цього слова: такий тип навчання отримав назву «школи пам'яті». Яким же чином можна перейти від «школи пам'яті», «ВНЗ пам'яті» до «школи розуміння» та «ВНЗ розуміння»?

Навіяний постмодернізмом варіант трансформації історичної освіти школярів міститься у статтях Ю. Л. Троїцького. У запропонованій ним технології історичної освіти передбачається робота школярів зі спеціально зібраними текстовими конструктами, які називаються документально-історіографічними комплексами (ДІК). Основу ДІК складають тексти досліджуваної епохи, зібрані за принципом трьох протиріч (подієвого, історіографічного, жанрового). Завдяки принципам відбору такий комплекс стає квазітвором і містить (точніше –

допускає) всі мислимі (і навіть потенційно можливі) версії з приводу тих чи інших подій, що створює умови для реального навчального діалогу в класі. Жоден з текстів комплексу не набуває самодостатнього значення [6, с. 217-219]. Всяка спроба диктату одного або декількох текстів знімається протидією сусідніх – інших авторських, а значить відповідальних, текстів (анонімні тексти в даному випадку можуть бути уподібнені авторськими як тексти, що мають внутрішню точку зору).

Документи та історіографічні тексти розташовуються відповідно до названих риторичних стратегій: сучасник події (метонімічна стратегія), нащадок (синецдоха), іноземець (метафорична стратегія) та сміхова стратегія, яка приймає різні історичні маски і ролі – скомороха, пересмішника, блазня тощо.

Зіткнення голосів, версій, логік, мов, стилів, риторики підсилює потужність текстового колажу, його інформативність, навчальну потенцію. Мовою семиотики можна було б сказати, що подібний текстовий ансамбль перетворює кожен свій елемент – текст – на код, роблячи комунікацію багатоплановою. Розбіжність реального адресату історичного документу і включення його в комунікативний ланцюг, замкнутий на учнях, утворює новий контекст і призводить до появи нових смислів. Всякий текст, будучи мовним твором, одночасно є і ментальним феноменом, а тому ніякий список питань до нього не вичерпує всіх смислів, якими цей текст заряджений і продовжує заряджатися від зміни контекстів розуміння [5, с. 74].

Власне, самі ці питання при зіткненні з плоттю тексту і висікають нові смисли, створюючи ілюзію «бездонного» резервуару смислів. Для того, щоб адекватно зрозуміти різноманітні тексти, учневі доводиться щоразу підбирати нові «ключі» і тим самим формувати різні розумові стратегії, що якраз і складає основу історичного мислення. Іншими словами, всякий документ «ширше», ніж його прямі функціональні смисли вже тому, що він витягнений з «рідної» і включений в іншу комунікацію, навіть якщо його «допитують» про «старі зв'язки». Звідси, мабуть, відбувається феномен додаткової естетизації, добре відомий в музеєзнавстві: вийнятий зі свого старовинного речового контексту предмет стає експонатом – пам'ятником, але розміщений у вітрині поруч з іншими експонатами, він вступає з ними в семантичні відносини, які, можливо, не передбачалися автором експозиції, і отримує тим самим додаткові смисли.

Висновки. Позитивна сторона кризи історичної освіти полягає в тому, що стала очевидною вичерпаність парадигми, з якої ця освіта виросла і яку можна було б назвати класичною детерміністською підручничковою системою. Якими б гаслами і тезами не оберталася ця система, її справжньою серцевиною був підручник історії, а ключовою риторичною формулою – «відбір» і «подача» матеріалу.

Пропонована робота школярів та студентів з документально-історіографічними комплексами перетворює освітній процес з детерміністського на імовірнісний. Створюється розвиваюче освітнє середовище, яке ініціює процес породження смислів у всіх учасників навчальної ситуації, в тому числі і викладача. Робота з такими документально-історіографічними комплексами робить учнів рівними з педагогом в тому сенсі, що їхні версії та інтерпретації рівнопотужні інтерпретаціям дорослого. У цьому випадку урок чи семінар стає реально цікавим педагогу, бо збагачує його іншими розуміннями, відмінними від його власних.

При всіх відмінностях шкільної та вузівської історичної освіти можна виявити їх корінну спільність – панування репродуктивної навчальної діяльності, яка відступає у ВНЗ лише тоді, коли гору бере дослідницька освітня лінія. Чільним видом навчальної роботи залишається лекція, яка всім своїм статусом і етимологією втілює монологічний дискурс, що нагадує тотальну правоту підручника.

Нові форми університетської гуманітарної освіти намагаються протистояти тотальності навчального монологу. Заняття мають будуватися за логікою комунікативної події, коли в якості навчального завдання ставиться досягнення креативного синтезу. Вектор таких занять можна сформулювати як рух від знаходження смислів до народження текстів. Вихідною посилкою заняття, зрозумілого як комунікативна подія, є розрізнення значень (предметні риторичні, застигли смисли) і власне смисли, що з'являються в процесі комунікативної події. Передати студентам у навчанні можна лише предметні значення. Смисли ж у чужій свідомості можна порушити тільки в спеціально створеному комунікативному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Барт Р. Дискурс истории / Ролан Барт // Система моды. Статьи по семиотике культуры; [Пер. с франц., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкин] — М. : Издательство им. Сабашниковых, 2003. — С.427-441.

© **Єфіменко С. А.**

2. Блюхер Ф. Н. Философские проблемы исторической науки / Федор Николаевич Блюхер – М. : Институт философии РАН, 2004. – 200 с.

3. Володихин Д. М. «Призрак третьей книги»: методологический монизм и «глобальная архаизация» / Д. М. Володихин // Диалог со временем: Альманах интеллектуальной истории. [Под ред. Л. П. Репиной]. – Вып. 9. – М. : Институт всеобщей истории РАН, 2002. – С. 51-66

4. Гурьянова, А. В. Между текстом и дискурсом: лингво-семиотическая природа постмодернистской историографии / А. В. Гурьянова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. Серия «Философия». – Вып. 7. – Тольятти : ВУиТ, 2006. – С. 77-87.

5. Дмитревская И. В. Текст как система: понимание, сложность, информативность. Учебное пособие / Ирина Владимировна Дмитревская. – Иваново : издательство Ивановского государственного университета, 1985. – 84 с.

6. Зайцева Н. В. Историософия как сфера метафизического поиска: проблемное поле, специфика концептуальных построений, методология исторического моделирования / Наталья Валентиновна Зайцева. – М. : Феникс, 2005. – 316 с.

7. Мегилл А. Историческая эпистемология / Аллан Мегилл; [Пер. с англ. М. А. Кукарцева]. – М. : Канон+, 2007. – 480 с.

8. Уайт Х. Метаистория: Историческое воображение в Европе XIX века / Хейден Уайт; [Пер. с англ. Е. Г. Трубина, В. В. Харитонов]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 528 с.

Єфіменко Сергій Анатолійович, здобувач кафедри філософії та соціології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

УДК: 101+312.6

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧНИ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА У КЛАСИЧНІЙ ТА СУЧАСНІЙ ФІЛОСОФІЇ

За результатами проведеного ретроспективного аналізу у статті зазначено, що громадянське суспільство - це система забезпечення життєдіяльності соціальної, соціокультурної та духовної сфер, їх відтворення і передача від покоління до покоління, система самостійних і незалежних від держави суспільних інститутів, які покликані забезпечити умови для самореалізації окремих індивідів і колективів, реалізації приватних і колективних інтересів і потреб громадян.

Ключові слова: соціальна філософія, громадянське суспільство, особистість, соціальна реальність, соціальна система, соціальна відповідальність, ретроспективний аналіз.

СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА В КЛАССИЧЕСКОЙ И СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОСОФИИ

По результатам проведенного ретроспективного анализа в статье указано, что гражданское общество - это система обеспечения жизнедеятельности социальной, социокультурной и духовной сфер, их воспроизводства и передачи от поколения к поколению, система самостоятельных и независимых от государства общественных институтов, которые призваны обеспечить условия для самореализации отдельных индивидов и коллективов, реализации частных и коллективных интересов и потребностей граждан.

Ключевые слова: социальная философия, гражданское общество, личность, социальная реальность, социальная система, социальная ответственность, ретроспективный анализ.

SOCIAL AND HISTORICAL ASPECTS OF THE STUDY OF CIVIL SOCIETY IN CLASSICAL AND MODERN PHILOSOPHY

According to the results of a retrospective analysis of the article states that the civil society is a life support system of social, socio-cultural and spiritual spheres, their reproduction and transmission from generation to generation, the system of autonomous and independent from the state of public institutions those are designed to provide the conditions for the self-realization of individuals and collectives, private