ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІ СТУДІЇ

●

ТЕКСТОВІ СТРАТЕГІЇ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЇ ТІЛЕСНО-МІМЕТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ГОЛОСУ

У сучасному літературознавстві дедалі більшої ваги набуває, за висловом А. Ю. Мережинської, так званий „дискурс тілесності" [2, с. 204-205]. Причин для цього щонайменше дві: по-перше, проблема людини, набувши пріоритету в XX столітті, залишається домінуючою і надалі, а по-друге, постмодерністська література вже за самим характером свого змісту та кшталтом організації своїх текстових стратегій просто змушує звертатися до таких аспектів, які ще донедавна залишалися поза увагою теоретиків літератури. Тому в нас немає сумнівів щодо розгляду питань, які стосуються аналізу творів сучасної літератури в антропологічному контексті. Та оскільки окреслена проблематика є надзвичайно широкою, а обсяг статті об'єктивно обмеженим, останньої полягає у з'ясуванні особливостей антропологічного характеру такої тілесно-міметичної категорії, як феномен голосу та наслідки використання даної категорії в текстових стратегіях сучасної літератури.

Отож, розглядаючи твори сучасної постмодерністської літератури з точки зору тілесного міметизму, практично неможливо ігнорувати результати новітніх досліджень, що є однаково дотичними як до антропології, так і до сфери гуманітарного знання. Зокрема, за Жаком Лаканом, слово взагалі можна розуміти як плід, що виходить назовні й майже подвоює собою тіло мовця. Коли звук вивергається за межі тіла, то він починає виконувати функцію того, що Лакан назвав „об'єктом *a*". „Об'єкт *a*" є чимось таким, що неможливо виразити, що не вписується в структуру, але разом з тим воно є і чимось таким, що визначає цю структуру. Це та частина тіла, що є відірваною від нього і що позначає пустоту, зяяння, навколо якого формується Несвідоме. Відділення „об'єкта *a*" від тіла завжди передбачає наявність тілесного отвору, тому цей об'єкт описується Лаканом і як дитина, що „випала" з тіла матері, і як екскременти, і навіть як дихання. „Голос та погляд, – зауважує з цього приводу Катрін Клеман, – є саме такими об'єктами, які випали, тим більше, що голос губиться, невловимий, і погляд віддзеркалюється без відбиття" [15, с. 131].

Відділення „об'єкта *a*" від тіла (Лакан називає його „первинним відділенням") інспірує розщеплення суб'єкта, вводить у нього фікцію інтерсуб'єктивності. „Об'єкт *a*", – пише Лакан, – є чимось, від чого, як від якогось органу, відділився суб'єкт заради того, аби конституюватися <...> Тому необхідно, аби він, по-перше, мав

здатність відділятися, а по-друге, аби він мав якесь відношення до відсутності" [20, с. 119]. У такій ситуації розщеплення суб'єкта і виникає потяг.

Лакан описує певну дугу, яка виходить у простір у тому місці тіла, де зяє пустота, потім огинає „об'єкт *a*" та повертається в тіло. Просторова схема Лакана демонструє, що потяг формується власне на краях отвору, який маркує пустоту, нестачу і який концентрується навколо „об'єкта *a*" як чогось такого, що втягується в цю пустоту, в це зяяння. Випадання голосу начебто вмикає в тілі певний механізм бажання, який одночасно і є механізмом поглинання, поїдання, що є спрямованим на „об'єкт, який випав". „Цей об'єкт є нічим іншим, як присутністю зяяння, пустоти, котру займає, як вказує Фройд, будь-який об'єкт, чию сутність ми розуміємо через його визначення як втраченого „об'єкта *a* " [там само, с. 201].

Отож звук, який виходить з рота, утворює пустоту, нестачу, що в свою чергу вводить розщеплення або, як пише М. Ямпольський, „шиз" в суб'єкт. Рот стає зяянням, яке породжує звук, що „випадає", і отвором, що намагається повернути його всередину, поглинути його [12, с. 204-2005].

Тому, певно й не випадково, що Лакан і про мовлення пише, як про щось матеріальне: „...Мовлення <...> є ледь відчутним тілом, проте все ж таки тілом. Слова є зануреними в усі тілесні образи, які ловлять суб'єкт; вони можуть запліднити істеричку, ідентифікуватися з об'єктом penis-neid, репрезентувати потік сечі <...> або екскременти..." [19, с. 183]. Лакан майже дослівно повторює метафору слова за М. Бахтіним як виділення низу гротескного тіла, оскільки „виділення" голосу розщеплює суб'єкт.

У цьому контексті є надзвичайно показовим те, що діти, які страждають на аутизм і які намагаються розірвати усі зв'язки із ворожим світом та зберегти закапсульованою свою цілісність (не допустити „шиз"), чинять опір будь-якій мовленнєвій практиці. Бруно Беттельхайм, який вивчав поведінку таких дітей, відзначав, що його пацієнтка Марчіа „ставилася до кожного складу або до дуже коротких слів як до розділених сутностей, як до частин власного тіла, які вона намагалась утримати" [14, с. 186]. Ця ж пацієнтка ідентифікувала мовлення з екскрементами: „Реагуючи на бажання своєї матері випорожнюватися тоді і так, як цього хотіла її матір, дівчинка втратила будь-яке бажання говорити, а разом з цим вона втратила і будь-яке відчуття свого „Я" [там само, с. 218].

За спостереженням Беттельхайма, такі діти відрізнялись абсолютною інертністю рота, його фантазматичним вилученням з тіла, а також надзвичайно своєрідним спотворенням голосового тону, внаслідок чого „навіть тоді, коли вони будь-що говорили, вони говорили це якимось особливим голосом. Найчастіше це було схоже на голос, яким говорять глухі; це був той самий, позбавлений тональності голос, що нехтує вухом, голос людини, що не може чути саму себе. І справді, вони не хотіли знати того, що говорили самі, і не хотіли, аби їх чули інші. Все це надавало їхньому голосу більш ніж дивного звучання» [там само, с. 427].

Спотворення голосу робить його чужим, але воно ж, у свою чергу, вказує на роздвоєння та відчуження. Деформація голосу засвідчує зростаючу дисоціацію особистості, а також одночасно голос ілюзорно перестає належати тілу і „виділятися" з нього, він втрачає якості „об'єкта *a*" та ніби не створює вже тілесного зяяння, яке розщеплює суб'єкт. Голос продукується „чужим" ротом, і дитина ніби не чує цей голос, тим самим зберігаючи нарцисичну цілісність власного „Я". Отже, аутичне мовлення може розумітися як, наприклад, мовлення вентрілока (черевомовця).

Разом з тим в літературних творах також не обходиться без спотвореного голосу, і ті функції, які він виконує, а також ті змісти, про які він свідчить, дуже нагадують те, про що пишуть психоаналітики. Принаймні той факт, що за , сумнівів у нас не викликає. Так, наприклад, у романі Юрія Полякова „Замыслил я побег..." прийом використання спотвореного голосу виявляється цілком дієвим щодо позначення істинного характеру персонажів.

Вперше подібна ситуація виникає чи не на початку твору, коли головний герой Башмаков заходить до сусіднього із його будинком гастроному, в якому внаслідок суспільно-політичних трансформацій у країні багато що змінилося, і навіть „сохранившаяся с прежних времён грудастая продавщица уже не швыряла на весы обрубок колбасы и не орала привычное „не хочешь – не бери", но писклявым <...> голоском разъясняла дотошным нищим пенсионеркам, чем бельгийский маргарин отличается от французского" [6, с. 17].

Автор пояснює зміну голосу сакраментальної радянської продавщиці „тайной ненавистью", але нам здається, що першопричиною є не стільки ці почуття, скільки якраз те, що цей персонаж опиняється в незвичній для себе ситуації, яку вона не сприймає, не приймає і не може прийняти. А спотворений голос власне і зраджує істинний стан речей, побіжно, можливо, й виражаючи ті почуття, про які говориться в тексті.

Принаймні подальші епізоди підтверджують слушність запропонованої нами точки зору. Отож наступного разу деформований голос ми чуємо від Каті, дружини Башмакова, в ситуації тривіального сімейного скандалу, який ледь не закінчився розлученням. „Катя следила за действиями мужа с нарастающим ужасом, потом вдруг сорвалась с места <...> „Олег, ты меня извини, пожалуйста... – начала она каким-то не своим голосом <...> однако не выдержала и закончила уже по-своему, – Но ты, знаешь, тоже не прав!" [там само, с. 75].

Цим переходом від одного голосу до іншого справа не обмежилася, і в процесі з'ясування подружніх стосунків Катя ще кілька разів демонструє спроби за допомогою голосу вийти зі скрутного становища. Спочатку вона намагається хоч у якийсь спосіб відстояти свої права: „Это моя сумка! – начала Катя противным голосом", але, розуміючи всю серйозність ситуації, „вдруг заговорила совсем по-другому: „Ну Тунеядыч! Ну подурачились и хватит..." [там само, с. 76]. Трішки згодом вона вже не могла стримувати сльози, „и голос её явственно напоминал теперь голос Зинаиды Ивановны (тобто тещі Башмакова): „Я больше никогда! Никогда..." [там само, с. 77]. А вже коли ситуація і справді стала виходити з-під контролю, „Катя опрометью бросилась к двери" і почала „истошно кри[чать] „Не пущу-у-у!" [там само].

Врешті-решт, звукова, хоч і не тільки, стратегія все ж таки подіяла, і Башмаков, почувши від Каті „Я сама тварь!", „словно очнулся и обнаружил перед собой вместо смердящей бородавчатой ведьмы ласковую, нежно заплаканную панночку" [там само, с. 80-81].

Прикладів реалізації даної стратегії в романі й справді чимало, але ми наведемо ще тільки два з них. Перший стосується епізоду, коли Олег Трудович, займаючись так званим „челночным" бізнесом, проходив разом зі своїми компаньйонами митний контроль. Їм не поталанило, і митники вилучили у них дорогоцінний крам, – йшлося про прилади нічного бачення, – які вони намагалися провезти до Польщі. І ось в цей момент суцільного жаху, одна із компаньйонок Башмакова, актриса за фахом, звернувшись до представників влади, „детским голоском попросила: „А можно посмотреть в стёклышко?" [там само, с. 294].

Натомість другий епізод є не менш цікавим, оскільки в ньому йдеться про те, як під час розмови сімейства Башмакових із майбутнім зятем їхньої єдиної доньки, молодий лейтенант на ім'я Костя на прохання Дар'ї сказати „что-нибудь по-китайски" влаштував ціле видовище: „глаза его сузились, губы резиново растянулись, и не своим, а совершенно иным, высоким переливчатым голосом лейтенант протренькал что-то очень красивое" [там само, с. 528]. Як пояснив Костя, він мовою оригіналу продекламував вірш класика китайської поезії Лі Бо.

Висновки з наведених прикладів можна зробити такі: мовлення стає виразною силою, яка має здатність майже фізично спотворювати тіла. З цього приводу Ніцше якось зауважив, що будь-яка комунікація є по своїй суті явищем психомоторним, оскільки „думки ніколи не передаються – передаються рухи, міметичні знаки, які ми потім підносимо до рівня думок" [21, с. 428]. Інакше кажучи, думка в її тілесному

вираженні, як вважав цей німецький філософ, є завжди сповненою енергією, а це означає, що вона є пов'язаною з діонісійським тілом, яке змінюється під впливом певних життєвих сил, через що можна говорити про тяжкий, навіть болючий процес зрощення тіла зі словом.

Розглядаючи проблематику голосу як реального елементу дискурсу, що постає на основі тілесного міметизму, не можна обминути й ще один аспект, який є цілком очевидним, іманентним, а отже, майже неодмінним супутником мовленнєвої діяльності – йдеться, зокрема, про діалог. До цього часу ми говорили про голос, а відтак про мовлення, абстрагуючись від його конкретного виявлення. Натомість голос людини, що виражає мовленнєві інтенції, завжди – навіть тоді, коли ми маємо справу начебто із монологом, – спрямовується на діалогічне спілкування. В усіх інших випадках важко говорити про антропологічний вимір голосу, адже звук, позбавлений діалогічної мотивації, не можна кваліфікувати як голос – це лише коливання, що виникає внаслідок дії фізичних законів.

Натомість мовлення як таке, а також його літературний варіант в основі своїй містять власне діалогічний потенціал. У цьому контексті є, безумовно, надзвичайно „значущим, – як зазначає В. Є. Халізєв, – що в XIX – XX століттях література в цілому усвідомлюється письменниками та вченими як своєрідна форма співбесіди (розмови) автора із читачами" [10, с. 229]. У свою чергу, ще Р. Стівенсон писав про те, що „література в усіх своїх різновидах є нічим іншим, як тінню доброзичливої бесіди" [11, с. 240]. А О. Ухтомський висловлював глибоке переконання в тому, що першоосновою будь-якої літературної творчості є невтомне та ненаситне намагання знайти для себе співбесідника, оскільки феномен письменства виникає, на думку вченого, „з горя" – „через невдоволену потребу мати біля себе співрозмовника та друга" [9, с. 287].

Аналізовані нами романи так само, як і будь-які інші літературні твори, попри різноманітні текстові, в тому числі й наративні, стратегії, що використовуються їхніми авторами, тяжіють до діалогу навіть тоді, коли роман написано або у формі розгорнутого монологу („Польові дослідження з українського сексу" О. Забужко, „Андеграунд, или Герой нашего времени" В. Маканіна тощо), або тоді, коли за персонажів книг говорять чи то автор, чи то оповідач, чи то розповідач („Widmokrag" В. Кучока, „Бессмертие" М. Кундери і т. д.).

Однак за таких обставин виникає питання про те, що, власне, лежить в основі діалогу? Наприклад, для М.Бахтіна, як відомо, основу діалогу становить принципово змістова взаємодія двох голосів – внутрішнього голосу та голосу зовнішнього, тобто голосу, що йде з внутрішньо-потаємних глибин, самотнього голосу, в якому монологічно заповідається „я", його присутність-у-світі, та іншого голосу, в якому ця самотність присутності піддається сумніву у діалогічний спосіб. Діалогічний minimum – це співприсутність у події мовлення щонайменше двох голосів – свого та „чужого", Я-голосу та голосу Іншого.

А відтак М. Бахтін пропонує нам „читати", скажімо, Ф. Достоєвського, виходячи з даної концепції двоголосся, та прислуховуватися до відтінків, слідкувати за зміщенням акцентів, розкладати авторське мовлення героїв до визначеної межі, тобто до того місця, де може найбільш ефективно здійснюватися діалогічний аналіз. І ось, як пише В. Подорога, ми досягаємо (разом з М. Бахтіним) фразової, точніше, мовленнєвої межі висловлювання, тобто межі, на якій висловлювання як одиниця смислу, що твориться безперервним зіткненням голосів, зникає, розпадаючись на ще дрібніші одиниці (крики, сипи, скрегіт, втрату свідомості, дзижчання, лементування, грюкіт, тряскіт, сміх, стогони) [5, с. 111].

Втім, М. Бахтіну дуже часто вдається сформулювати такі глибокі судження, що ці міркування інколи навіть випереджають його власну думку, зокрема, йдеться й про ті з них, які аж ніяк не вписуються в діалогічний контекст. Наведемо одне з них, що характеризує „людину з підпілля" і в якому вказується на те, що „інтерференція, перебій голосів ніби проникають в його тіло, позбавляючи його самовдоволення та однозначності" [1, с. 44]. Однак необхідно зауважити, що

наслідком „інтерференції" та „перебою голосів" є, фактично, втрата здатності до виразного мовлення, здатності до артикульованого вираження, а відтак – порушення дикції і, врешті-решт, тілесний ступор.

Отож проблема, яка постає на межі діалогічного, може бути сформульована в рамках теми „голосу(ів) та тіла". Чим же є внутрішній голос і що таке голос зовнішній? Та й чи існує голос, який може приходити ззовні?

У романі Войцеха Кучока „Widmokrąg" є епізод, що репрезентує ще одну, причому досить розповсюджену текстову стратегію, яку можна часто зустріти в багатьох літературних творах і яка у безпосередній спосіб пов'язана як з проблематикою голосу взагалі, так і з його діалогічним аспектом зокрема. Головний герой з першої частини роману потрапляє в дивну та принизливу ситуацію: його зухвало грабують серед білого дня. Він намагається хоча б власними рефлексіями знівелювати своє скрутне становище, і в той момент, коли „bas wewnętrzny <...> podpowiadał" („внутрішній бас <...> підказував") йому відповідні сильні слова типу „wstrętny żebrak" („мерзотний жебрак"), „go kontrapunktował jakiś nieznany <...> dotąd, nieuświadomiony wewnętrzny falsecik, „ale jaki piękny żebrak", а „bas: „swołocz uliczna, mydłek-renegat, rynsztokowiec", a falset: „<...> twarde podbrzusze, mięśnie jak kaloryfer, jakie piękne kontrasty, jaka wielość w jedności…" („контрапунктом до басу почав лунати якийсь до цього часу <...> невідомий, неусвідомлюваний внутрішній фальцетик: „але який гарний жебрак", а бас: „вулична наволоч, покидьок, босота", а фальцет: „<...> плаский живіт, м'язи, як калорифери, – які гарні контрасти, як багато всього в одному…") [18, с. 16].

З наведеного прикладу стає цілком очевидним, що голос і справді тільки відносно може вважатися зовнішнім. Додатковий аргумент щодо цього висновку знаходимо і в романі С. Ануфрієва та П. Пепперштейна „Мифогенная любовь каст" – в епізоді, в якому Дунаєв, подорожуючи Диким Заходом та потрапивши аж на Аляску, „на одной из стоянок, у костра <...> столкнулся с Глебом Афанасьевичем Радным" [3, с. 415], зі своїм колишнім соратником, до того ж, за власним визнанням останнього, психолінгвістом. Отож Радний на той момент перебував у складі експедиції, яка вирушила „на поиски одних захоронений, очень, знаете ли, любопытных" [там само, с. 416]. Інтерес ці цвинтарі викликають тому, що „мёртвые все молчат, но <...> у них есть свой язык. Каждый исчезающий освобождает некоторое пространство, он покидает своё место, и место начинает говорить на языке отсутствия. Следует изучить этот язык, ведь на нём, – на думку Гліба Опанасовича, – нам предстоит говорить в будущем. Скрежет и щебет, свист и улюлюканье, писк и грохот – все они отбрасывают тени в мир тишины. Мы называем это одним лишь словом – эхо <...> скоро у людей появится много слов вместо этого одного..." [там само, с. 416].

Отже, відповідь на поставлені вище питання щодо можливості зовнішнього голосу можна отримати лише в рамках дихотомії „Я – Інший", яку слід інтерпретувати також і мовою тіла, а не тільки, як пише В. Подорога, в певному полі автономної і тільки такої свідомості, що усвідомлює саму себе. За таких умов найкращим є шлях тлумачень за М. Бахтіним.

У своїх ранніх начерках, які було присвячено, зокрема, тілесним відчуттям, М.Бахтін розрізняв два тілесні канони, що домінують навперемінно у мікродіалогічних структурах, а саме: йшлося про тіло внутрішнє, тіло, що „відчувається, що переживається зсередини" або інакше – про „важку плоть", та про тіло зовнішнє або – про пластичні форми Іншого. Детально М. Бахтін так окреслює перше і друге: „Зовнішнє тіло поєднується та оформлюється пізнавальними, етичними та естетичними категоріями, сукупністю зовнішніх зорових та дотикових моментів, які становлять його пластичні та живописні цінності. Мої емоційно-вольові реакції на зовнішнє тіло іншого є безпосередніми, однак тільки щодо іншого красу людського тіла я переживаю безпосередньо, тобто

воно починає жити для мене в абсолютно іншому ціннісному плані, який є недоступним внутрішньому самовідчуттю та фрагментарному зовнішньому баченню. Ціннісно-естетично втіленим є для мене тільки інша людина. І в цьому сенсі тіло не є чимось самодостатнім, воно має потребу в іншому, в його визнанні та формуючій діяльності" [1, с. 47].

Натомість „внутрішнє тіло, тобто моє тіло як момент моєї самосвідомості, становить сукупність внутрішніх органічних відчуттів, потреб та бажань, які об'єднуються навколо внутрішнього світу; у свою чергу, зовнішній момент, як ми бачимо, є фрагментарним та не досягає рівня самодіяльності та повноти, але водночас, – маючи завжди внутрішній еквівалент, – за посередництвом цього внутрішнього еквіваленту належить до внутрішньої єдності. Ніхто не може безпосередньо реагувати на своє зовнішнє тіло, оскільки всі безпосередні емоційно-вольові тони, які є пов'язаними у мене з тілом, відносяться до його внутрішніх станів та можливостей – до страждання, насолоди, пристрасті тощо" [там само, с. 49].

Взаємодія Я та Іншого (як голосових, мовленнєвих одиниць) може бути описана як взаємодія щонайменше трьох тіл, які, за М. Бахтіним, завжди виявляють себе у двоголоссі. Два голоси – три тіла – саме так може бути репрезентовано діалогічне висловлювання. Коли М. Бахтін говорить про „інтерференції", – а цей термін, на думку В. Подороги, важко визнати поліфонічним, – то, скоріше за все, він (термін) вказує на те, що голоси (окремі та автономні) можуть змішуватися в своїй боротьбі до такого ступеня, що є здатними деформувати навіть тілесний вигляд персонажу, тобто знищити „правильну", врівноважену структуру діалогічного мовлення та його тілесних образів.

Я-голос є завжди пасивно-реактивним, а голос Іншого є дієвим і таким, що проникає та ущільнює. До того ж зовнішнє як територія Іншого, що є пластично та фігурно окресленою, виконує функції одночасно і гаранта, і вищого судді для внутрішнього. А через те, що нарцисична, соліпсична картина світу не може бути завершеною без опертя на Іншого, Інший (як супротивник) і не допускає її втілення, бо якби це було можливим, то зовнішнє тіло І поглинуло б зовнішнє тіло ІІ. І тому вищою, незаперечно бажаною цінністю завжди залишається тіло Іншого [5, с. 112-113].

Є дещо приголомшливим, проте об'єктивним, той факт, що окреслені вище теоретичні засади спричинилися до формування змісту текстової стратегії ще одного твору, який ми також визначили об'єктом нашого дослідження – йдеться про роман Володимира Сорокіна „Лёд". Історія, яку покладено в основу цього літературного тексту, є нібито цілком фантастичною, оскільки в ній розповідається про явища космічного масштабу, а також подано чергову та оригінальну версію щодо виникнення Землі та життя на цій планеті тощо. Однак це все ж таки розповідь не тільки і не стільки про казкові перипетії, скільки про історію, сказати б, голосу як виняткової та чи не єдиної антропологічної ознаки людини з усім комплексом тих її властивостей, які цю ознаку характеризують.

Так, виявляється, що Земля у своїй актуальній подобі виникла мільярди років тому внаслідок „Великой Ошибки Света". Суть останньої полягала в тому, що одна з планет, яку було створено „Светом Изначальным", була вкрита водою – „вода на планете Земля образовала шарообразное зеркало", і „как только [23 тысячи лучей] отразились в нём, [они] перестали быть лучами света и воплотились в живые существа" [7, с. 210]. Та 1908 року в Сибіру впав величезний метеорит, який назвали Тунгуським і який був нічим іншим, як незвичним космічним льодом, що мав здатність пробуджувати серця тих, хто ніс в них один з двадцяти трьох тисяч променів, що творили світи.

Проблема полягала в тому, що ті, кого „збудив" лід, постали перед завданням знаходити інших своїх так званих „братів" та „сестер", а робилося це в досить своєрідний спосіб: вони по всьому світу шукали людей, які за своїм зовнішнім виглядом відповідали певному взірцю (це мав бути блондин чи блондинка з голубими очима), потім в якомусь безлюдному місці (ліс, замок у горах, підвали НКВС-МДБ-КДБ тощо) людину із заліпленим ротом та оголеною груддю підвішували за руки та гатили молотом, що був зроблений із сакраментального льоду, в грудну клітку.

Серед тих, кого „простукували" у такий спосіб, лише в одного відсотока серця „оживали", і вони долучалися до спільноти „братів" та „сестер". Натомість позосталі дев'яносто дев'ять відсотків так званих „пустышек" просто гинули. Та найцікавішим в усьому цьому було те, що „обрані" після того, як вони ставали такими внаслідок жорстокого ритуалу биття льодом у груди, набували здатності „говорить не только ртом, но и сердцем" [там само, с. 205].

Втім, в описаній дивині привертають увагу декілька парадоксальних деталей. По-перше, зверхнє та презирливе ставлення носіїв променів „Света Изначального" до тіла не заважає їм використовувати власні тіла для того, аби, кидаючись в обійми один до одного, вдаватися власне до мови серця, чути голоси своїх сердець та насолоджуватися цим нещоденним типом спілкуванням.

По-друге, усіх, окрім себе, нові, так би мовити, „арії" вважали „МЯСНЫМИ МАШИНАМИ", які, на їхню думку, „были АБСОЛЮТНО мертвы!" [там само, с. 245]. А проте самі вони не відмовляли собі ані в задоволенні харчуватися рослинною їжею типу винограду, ані в комфортному, забезпеченому житті.

І по-третє, любителі „сердечних розмов" вміли напрочуд добре влаштовуватися в будь-яких соціальних реаліях, починаючи від фашистського чи радянського тоталітаризму і закінчуючи „весёл[ой] и страшн[ой] эпох[ой] Ельцина" [там само, с. 279].

Та найголовнішим для них була все ж таки мова серця – дивовижний стан такого задоволення, яке не можна було порівняти із жодним почуттям навіть до найближчих людей, тим більше, що після того, як їхні серця „прокидалися", будь-які інші люди, переставали для них існувати. Була, щоправда, ще одна деталь, яка не зовсім вписувалася в оту вимріяну мову серця, оскільки ця деталь, скоріше за все, відповідала мотиву їжі.

Подібна віднесеність дається взнаки у розповіді однієї із „сестер" – Варі Самсікової, коли вона згадує зустрічі „своїх" після довгого розлучення, як-от, наприклад, тоді, коли Варя повертається до Радянського Союзу і вперше бачиться з іншою радянською „сестрою" – старою Юс, серце якої „жаждало, словно путник, заблудившийся в пустыне", і „пило моё (Варине) сердце отчаянно и безостановочно" [там само, с. 226]. Або тоді, коли сама Варя після тривалого перебування в лабетах „компетентних органів" нарешті звільняється з-під страшної варти і зустрічається із „братами" Шро і Зу: вони „на двое суток предались сердечному общению. [Её] истосковавшееся сердце неистовствовало. [Она] пила и пила своих братьев. До изнеможения" [там само, с. 274].

Отже, якщо підсумувати все це, то можна дійти висновку, що йдеться, власне кажучи, про антропологію голосу, який намагається самовизначитися та самоусвідомитися передусім за допомогою іншого як Іншого. Адже в метафорі, яку створив В. Сорокін, у кожний момент висловлювання суб'єкт і справді ніби „привласнює" мовлення Іншого як „своє", тобто у кожний момент він здійснює присвоєння, але водночас ніби починає панувати, тим самим утверджуючи свою суб'єктивність як єдину реальність.

За таких умов дане тіло є таким тілом, яке називається тілом-афектом, бо в

цьому випадку слід вказати на те, що будь-яка сильна емоція, шок або стан емоційного піднесення, – а усього цього у романі В.Сорокіна більш ніж достатньо, – створюють рух, який спрямовується проти організму та проти Я-почуття. Принаймні, Антонен Арто писав про те, що „дуже сильна емоціогенна ситуація є, в певному сенсі, агресією проти організму. А відтак мобілізація енергетичних ресурсів організму стає такою всеосяжною, що це призводить до неможливості їхнього використання в рамках адаптивних реакцій; збудження спричинює „біологічний травматизм“, що, зокрема, характеризується порушеннями функціонування органів, які іннервуються симпатетичною або парасимпатетичною системою” [13, с. 288-289].

Інакше кажучи, все відбувається так, що справжня реальність переживання – як тільки вона досягається – звільняє суб’єкт від тіла як матеріально-біологічного субстрату. В хвилину сильного переживання таке тіло стає непотрібним, „спустошеним”, внаслідок чого суб’єкт опиняється в іншій реальності, в реальності позатілесних (позаорганічних) станів, можливо, й більш високої та більш значимої для суб’єкта, ніж та реальність, яка називається реальністю „мого тіла” [5, с. 117-124].

Виходячи з цього, можна припустити, що існує певний первинний або, сказати б, нульовий поріг, де тіло дорівнює власному стану, і тоді, якщо його захоплює цей стан, воно не може бути захищеним жодним порогом; його здатність до віддзеркалення є мінімальною, його „пронизують” сили Зовнішнього, і воно існує у ці хвилини так, ніби йому не вистачало сил виділитися з виру становлення світових сил. Це і є, власне, тіло-афект. По суті, цей вид тіла можна дорівняти до матерії становлення (йдеться про тіла, про котрі говорять як про тіла „найвищої” або „чистої пристрасті”, про тіла екстатичні або сомнамбулічні, шизо-тіла або „світлові” тіла і т. ін.). Усі ж інші тіла та їхні стани утворюються в міру розширення наших можливостей віддзеркалювати зворотними діями власного тіла будь-які збурення, що походять зі світу Зовнішнього, причому Зовнішнім буде вважатися будь-який вплив, звідки б він не походив – з глибин нашого організму або від світла далеких зірок.

У романі В. Сорокіна репрезентовано обидві крайності, які автор поєднав у цій незвичній історії. Однак ми переконані, що таке поєднання є не випадковим, тим більше, що ці крайнощі постають на спільній основі – адже як наш організм, так і світло далеких зірок належать до матеріального світу, до світу природи. А Фрідріх Кіттлер вважав, що „Поезією називається дискурс, який продукує Природа, але який вона не може висловити. Втім, Мати Природа мовчить у такий спосіб, аби за неї та про неї могли говорити інші. Вона існує в однині за множинністю дискурсів <...> Материнський дар – це мовлення, що народжується, чисте дихання як найвища цінність, з якої розвивається артикульоване мовлення інших” [17, с. 26-27].

Фрідріху Кіттлеру ніби вторує Мішель Фуко, який стверджував, що „...будь-який маніфестований дискурс таємно основується на тому, що є „вже-сказаним”; і це „вже-сказане” є не просто фразою, яку вже вимовили, чи текстом, який вже написали, – це є „ніколи-не-висловлений” дискурс, що не має тіла, голос, що є так само безгласним, як дихання <...> Отже, можна припустити, що все в дискурсі є артикульованим уже в тому напівмовчанні, яке йому передує і яке невпинно існує під ним, заслоняючи дискурс та до певного моменту позбавляючи його голосу” [16, с. 25].

Таким чином, до цього залишається тільки додати, що даний момент наступає тоді, коли на авансцені з’являється той, кого позначено даром натхнення, міфологія якого передбачає, зокрема, передування, а також ніби підключення митця до певного

метафізичного джерела, що з нього в душу письменника „ллється струм". Принаймні класичне визначення натхненного рапсода в платонівському „Іоні" сповіщає: „...задля того бог і віднімає в них розум та робить їх, своїми слугами, божественними віщунами та пророками, аби ми, слухаючи їх знали, що не вони, кого позбавлено здорового глузду, промовляють ці дорогоцінні слова, а промовляє сам бог та через них подає свій голос" [4, с. 139].

Отож слово поета у такому розумінні, є просто трансляцією промови Бога, яка цьому слову передує. Натомість і сам поет, хоч би там що, не є лише симулякром божества, бо навіть будучи позбавленим розуму, він є живою істотою, що живе на землі, а відтак йому іманентно притаманний певний досвід, який за будь-яких обставин не може не бути досвідом передусім та головним чином –тілесним.

У свою чергу, на підставі попередніх розвідок ми можемо ствердувати, що тілесний досвід є досвідом за посередництвом повсюдного , у зв'язку з чим цей тілесний досвід можна також вважати моментом повідомлення „неможливого" іншому, від якого він залежить уже за самим своїм визначенням, без якого він не має жодного сенсу [8, с. 95] і навряд чи постав би взагалі.

Таке повідомлення, за Жоржем Батаєм, є миттєвим станом живого тіла, яке вступає в емоційний зв'язок з іншими учасниками комунікації. До того ж, як вважає цей вчений, внутрішній досвід не надається на інтелектуальний обмін – він є, радше, дружнім даром, своєрідним предметом розкоші, який передається з одних рук до інших у більш чи менш ритуальній, святковій обстановці. Отже, було б, певно, помилкою вбачати за досвідом, що все піддає сумніву, автора як незалежного суб'єкта, якому належить висловлювання, оскільки якщо говорити про кореляцію внутрішнього досвіду та суб'єкта, то таким суб'єктом слід вважати не окрему людину, а людську спільноту.

А відтак

.

Джерела та література:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Наука, 1979. – 368 с.
2. Мережинская А. Ю. Русский литературный постмодернизм: Художественная специфика. Динамика развития. Актуальные проблемы изучения: Учеб. пособие. – К.: Логос, 2004. – 234 с.
3. Пепперштейн П. Мифогенная любовь каст. Т. 2. – М.: Ad Marginem, 2002. – 540 с.
4. Платон. Ион, 534 c-d / Пер. Я. М. Боровского // Платон. Соч.: В 3 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1968. – 428 с.
5. Подорога В. Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – 301 с.
6. Поляков Ю. Замыслил я побег...: Роман. – М.: ООО „Издательство „РОСМЭН-ПРЕСС", 2003. – 637 с.
7. Сорокин В. Лёд. – М.: Ad Marginem, 2002. – 320 с.
8. Тимофеева О. Текст как воплощение плоти: к морфологии опыта Ж. Батая // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 71. – С. 89-102.
9. Ухтомский А. А. Интуиция совести. – СПб.: Алетейя, 1996. – 438 с.
10. Хализев В. Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2000. – 398 с.
11. Человек читающий. – М.: Наука, 1983. – 348 с.
12. Ямпольский М. Демон и Лабиринт // Новое литературное обозрение / Научное приложение. – Вып. VII. – М., 1996. – 336 с.
13. Artaud A. Oeuvres completes, t. 3. – Paris: Gallimard, 1978. – 386 p.
14. Bettelheim B. The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self. – New York: The Free Press, 1967. – 524 p.
15. Clement C. Miroirs du sujet. – Paris: UGE, 1975. – 273 p.
16. Foucault M. The Archeology of Knowledge. – New York: Pantheon Books, 1972. – 367 p.

17. Kittler F. A. Discourse Networks 1800/1900. – Stanford: Stanford University Press, 1990. – 238 p.
18. Kuczok W. Widmokr№g. – Warszawa: Wydawnicto W. A. B., 2004. – 174 s.
19. Lacan J. Ecrits I. – Paris: Seuil, 1970. – 267 p.
20. Lacan J. Le Seminaire. Livre XI. Les quatres concepts fondamentaux de la psychanalyse. – Paris: Seuil, 1990. – 416 p.
21. Nietzsche F. The Will to Power / Ed. by Walter Kaufmann. – New York: Vintage, 1968. – 582 p.

●

М.ДРАГОМАНОВ ЯК АВТОР ГАЛИЦЬКОЇ ПЕРІОДИКИ

(Кілька зауваг з приводу псевдоніму Українець)

Незаперечним інтелектуальним авторитетом М.Драгоманов був для своєї небоги – Лесі Українки, за висловом Лідії Шишманової, „духовної дочки"[1] вченого. Літературне ім'я Леся Косач обрала також переємно-родинне. З часу співробітництва з галицькою періодикою Українцем підписував свої статті М.Драгоманов. А тридцятьма роками раніше підкреслював цим псевдонімом свою українську ідентичність письменник, котрий в літературному каноні М.Драгоманова посідав центральне місце – Микола Гоголь.

Слід зазначити, що насправді традиція обирати етнонім творчим псевдонімом закорінена значно глибше. Витоки її у давній літературі. Українські письменники XV – XVI століть, які освіту здобували зазвичай в європейських освітніх центрах і прилучалися до латиномовної, польськомовної літератури, щоб означити свою приналежність до України, додавали до власного прізвища етноніми: Рутенець, Русин, Роксолан. Серед найвідоміших зачинателів гуманістичної літератури в Україні – Павло Русин із Кросна, Станіслав Оріховський – Роксолан, Григорій Чуй Русин із Самбора та ін. До речі, М.Драгоманов послідовно відстоював думку про те, що межі української літератури не можна окреслювати, спираючись виключно на мовний принцип, з огляду на який і початки українського книжного віршування запізніло означувалися другою половиною XVI ст., і цілий пласт словесності, писаної латиною та іншими мовами, опинився поза розглядом.

Відродження інтересу до псевдонімів-етнонімів – у контексті зацікавлення національним – відбулося у XIX ст. Під прибраним ім'ям – Русин – друкувався тоді В.Білозерський. Перебуваючи у Карлсбаді, свою етнічну тожсамість підписом означив М.В.Гоголь, українство якого виявилось імпліцитно та експліцитно – у творчості й позалітературній діяльності. Констатуючи наявність широких етнографічних зацікавлень у М.Гоголя, дослідники, як правило, обминають увагою його серйозний намір у 30-і роки XIX ст. написати повну історію України, задля чого письменник ґрунтовно проштудіював тогочасні історіографічні джерела („Історію русів", „Історію Малої Росії" Д.Бантиша-Каменського, „Літописне повіствування про Малу Росію" О.Рігельмана, географічний опис Чернігівського намісництва О.Шафонського). Про цей задум письменника М.Драгоманов побіжно згадує у статті „Література російська, великоруська, українська і галицька" (Див. Драгоманов М.П. Літературно-публіцистичні праці у 2-х т. – Т.1. – К.: Наукова думка, 1970. – С.121). Але на ділі він так і залишився не втіленим, оскільки народні джерела, усна словесність імпонували митцю значно більше, аніж фактографічні, та й сам його інтерес до історії цілком вписувався до парадигми фольклорного романтизму. М.Драгоманов услід за М.Костомаровим зробив чимало слушних спостережень щодо української ідентичності Гоголя. Варто зауважити, що праці

1.Українка Леся. Зібрання творів: У 12 т. – Т.10. – К.: Наукова думка, 1978. – С.340.

Костомарова для Драгоманова виконали функцію і фактологічного джерела, і провокативно-творчого імпульсу, що спонукав наступника кирило-мефодіївців до осмислення і переінтерпретації численних костомарівських ідей. Вчені були особисто знайомими – брали участь у роботі ІІІ Міжнародного археологічного конгресу, який відбувся у Києві 4 – 16 серпня 1874 р., по його закінченні старший колега відзначив важливість реферату М.Драгоманова про малоросійські думи і пісні. (М.Драгоманов спільно з В.Антоновичем підготував збірник „Исторические песни Малорусского народа с объяснениями Вл.Антоновича и М.Драгоманова" (Т.т. – 1-2. – К.: 1874-1875), перший том видання з'явився друком напередодні з'їзду). Див. про це: Костомаров Н.И. Автобиография. Бунт Стеньки Разина. – К.: Наукова думка, 1992. – С.315.

Повернемось усе ж до псевдонімів. У частині лесезнавчих та драгоманознавчих студій розтиражована хибна думка про те, що підписуватись Українець М.Драгоманов почав, опинившись на еміграції. Не уникла її й О.Забужко, котра пише про Драгоманова, що він *„першим (від 1876 р., тобто відколи емігрував із Росії) став уживати в своїх писаннях того самого „етнічного" псевдоніма, що відтак перейшов і до неї (Лесі Українки. –) – „Українець" (NB: а ще тридцятьма роками раніше так підписався – правда, не по-українськи, а по-французьки, але також мандруючи Європою й почуваючись вигнанцем, – інший автор, якого в родині Драгоманових без вагань зараховували до українських, – Mr. Nicolas de Gogol, Ukrainien", згідно з „Almanach de Carlsbad" за 1846 р., – збіг, що його навряд чи можна вважати за випадковий!)"* (Див. Забужко О. Notre Dame d' Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. – 2-е вид. виправл. – К.: Факт, 2007. – С. 343-344). Річ у тім, що вживати псевдонім Українець М.Драгоманов почав, співпрацюючи з часописами Галичини. За таким підписом у „Правді", починаючи з 1873 року, друкувалася його стаття „Література російська, великоруська, українська і галицька". Прибраним ім'ям Українець завершується і видрукуваний до еміграції, у 1875 р., „Перший лист до редакції „Друга", в оригіналі написаний між іншим російською, редакцією перелицьований на рутенщину, а сучасному читачеві відомий у перекладі І.Франка, котрий вмістив його до свого видання „М.Драгоманов. Листи до Ів.Франка і інших (1887-1895). Видав Іван Франко. Львів. 1908".

Отож, якщо вже й дошукуватись тут смислових акцентів, то пов'язуватись вони будуть не з вигнанством і навіть не з тією обставиною, на яку вказував С. Єфремов: „Рік 1876-ий стоїть граничним стовпом між його (М.Драгоманова. –) початковими, скажу так – „українофільськими" поглядами й пізнішими, щиро вже українськими" (Див. Єфремов С. Про М.Драгоманова. 1919 р.//Степан Ріпецький. Драгоманов в опінії визначних українських громадян. – Нью-Йорк – Дітройт: 1967. – С.27-28), в іншому формулюванні – не з переходом від псевдоніму Толмачов (частіше криптоніму М.Т-овъ), яким підписувався М.Драгоманов у російських виданнях, тому ж „Вестнике Европы", до псевдоніму Українець, а з драгоманівською програмою культурного реформування Галичини і місцем у ній українського концепту.

Справедливості заради слід зауважити, що й Драгоманов (не лише Гоголь) підписувався етнонімом Українець не завжди по-українськи. В італійському щомісячному часописі „Rivista Europea", який редагував приятель М.Драгоманова – італійський історик літератури Анджелло Губернатіс (1840-1913), М.Драгоманов друкував свої праці під псевдонімом Ucraino, зокрема у двох перших номерах за 1873 р. публікувалася його стаття „Il movimento litterario ruteno in Russia e Gallizia".

Статті на політичні теми під псевдонімом Українець подавав до видань „Освобождение", „Русская мысль", „Украинская жизнь" і професор, дійсний член ВУАН, редактор і автор передмови до двотомника М.Драгоманова „Собрание

политических сочинений" (Париж: Б.и., 1905, 1906) – Богдан Кістяківський.

У самого ж Драгоманова псевдонімів та криптонімів, до яких він змушений був вдаватися, щоб приховати своє авторство, – надзвичайно велика кількість. Дослідник О.Дей, приміром, нарахував їх 57 (Див. Дей О.І. Словник українських псевдонімів. – К.: Наукова думка, 1968. – С.466).

Але і це не рятувало. Редактори, впізнавши почерк забороненого автора, відмовлялися друкувати його дописи. Тому іноді статті доводилося переписувати дружині вченого – Людмилі Кучинській. „Його ім'я лякало оборонців трону настільки, що, як писав Франко, навіть коли б те ім'я з'явилося під молитвою „Отче наш" або царським гімном „Боже, царя храни", то й вони були б негайно заборонені. Лише за зв'язки з Драгомановим закривалися газети й журнали, а їх видавців кидали до в'язниці. Російське самодержавство вимагало від сусідніх урядів висилки політичного злочинця та суду над ним". (Федченко П.М. Михайло Драгоманов. Життя і творчість. – К.: Дніпро, 1991. – С.10-11).

ФІЛОСОФСЬКА СКАРБНИЦЯ

●

ТВОРЧІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ

У статті розкрито генезис поняття творчість, основні ідеї її сутності в сучасних умовах.

Ключові слова: творчість, діяльність, геніальність, талант, обдарованість, спосіб життя, дитиноцентризм.

Постановка проблеми: Сучасний період цивілізаційного процесу спонукає людину і людство в цілому до системного переосмислення минулого, визначення контурів майбутнього, місця і ролі людини у творенні нової якості людського буття, здорового способу життя. У даний час відбувається докорінна ломка основ життєустрою. Одним із векторів майбутнього є зростання ролі людини як творця соціального світу і власного індивідуального життя. Україна прийшла до визначення необхідності переходу на нові орієнтири розвитку, інноваційну його модель. А творчість належить до числа таких цінностей, без яких народ не може мати власної ментальності, самобутності, не може просуватися до вершин людського прогресу. Проблема творчості стосується кожної людини. Особливо гостро постають питання щодо цілеспрямованої роботи з розвитку природних задатків учнівської молоді, становлення творчих особистостей у закладах освіти.

Стан розробленості проблеми. Вивчення проблеми творчості сягає своїм корінням у сиву давнину становлення людських знань і культури, оскільки таємницею даного феномена завжди була особливо зацікавлена людина. Перші спроби розумом осягнути проблему творчості є у філософії Давнього Світу. Підходи до тлумачення сутності даного питання на різних етапах історичного розвитку мали неоднозначний характер. Розглядаючи стан розробленості проблеми на сучасному етапі суспільного розвитку філософією та іншими галузями науки і суспільної практики, варто звернути увагу як на розмаїття суджень і висновків, так і їх неоднозначність (навіть суперечливість). Особистісні аспекти переорієнтації суспільної практики (зокрема загальної середньої освіти) досліджуються в роботах В.Г.Кременя, В.Я.Клименка, Я.О.Пономарьова, А.А.Давиденка та інших вітчизняних і зарубіжних вчених. Загальним результатом цих досліджень є обґрунтування необхідності удосконалення суспільно-економічних відносин, людиноцентристського підходу, психологізації й індивідуалізації практики і, зокрема, освітнього процесу як основного механізму культурологічної орієнтації загальноосвітньої школи. Однак вказана проблема потребує подальшого вивчення. Це як на рівні сучасних уявлень сутності творчості, що має бути методологічною парадигмою людського буття, здорового способу

життя, так і конкретних технологій подальшого поліпшення практики, розвитку творчих здібностей особистості.

Метою дослідження є спроба осягнення генезису сутності творчості, осмислення в сучасних умовах даного питання та підходів щодо розвитку життєтворчості особистості, здорового способу життя.

Виклад основного матеріалу. Через всю історію цивілізаційного процесу людина зберігає і примножує ряд цінностей. Серед них такі ідеї, як віра, надія, любов, краса, свобода, добро, справедливість. До їх числа відноситься і феномен творчості. Саме в ньому закладено зорієнтовану на майбутнє енергію поступу. Кожний поступ людського прогресу є згустком енергії, розуму, почуття, волі творчих людей.

У світі відбуваються суперечливі процеси у всіх сферах людського буття. Все більше постають перед людиною завдання осягнути таємниці світу, розв'язати як глобальні проблеми, так і проблеми власного життя кожної людини. А лонгітюдні дослідження сьогодні свідчать про таке. Тільки приблизно для 8 відсотків людей характерна творчо-конструктивна діяльність, для більшості ж – схематично-інструктивний підхід до справи.

Для переосмислення та уявлення сутності феномена творчості в сучасних умовах варто, на наш погляд, здійснити ретроспективний підхід. Платон (Давня Греція) вважав, що в основі творчості є світова Душа. Він стверджував, що творчість – поняття широке. Все, що викликає перехід небуття в буття, – творчість і, таким чином, створення будь-яких творів мистецтва і ремесла можна назвати творчістю, а всіх створювачів – творцями. За ним є два "роди" творчості: Божа і людська. Божа творчість створює вічні цінності. Творчість людини залежить від Божої творчості, нею визначається й обмежується часовими рамками.

Теоретична спадщина Аристотеля має суттєві узагальнення когнітивних процесів. У "Метафізиці" він наголошував, що будь-яке мислення спрямоване або на діяльність, або на творчість, або носить теоретичний характер.

Два протилежні підходи до творчості можна виокремити у середньовічній філософії: теологічний і логіко-гносеологічний. За першим, творчість є виключне право (прерогатива) Бога, який творить світ із небуття. Тлумачення Августина Божого творення таке: "Воля Бога, властива Богу, випереджає будь-яке творення. Жодного творення не могло б бути, якби йому не передувала вічна воля творця". Завдяки Божому творенню, яке іскриться в душах людей (іскри ці – як дар Божий за глибоку релігійну віру), здійснюється пізнання світу. Представники логіко-гносеологічного напряму висунули багато ідей щодо творчості: про логіку оцінки аргументів за їхньою істинністю і неістинністю, перші передбачення математичної логіки ("Логічна машина" Раймонд Луллія, виділення способів пізнання через доведення і досвід (Роджер Бекон).

В епоху Відродження Леонардо да Вінчі, Галілео Галілей, Джордано Бруно, Френсіс Бекон дали світу оригінальні зразки творчого осягнення дійсності. У філософії Р.Декарта (Новий час) відстоювались думки про необхідність перегляду традицій минулого. Запропонований ним метод сумніву сприяв розвитку раціональної культури. Лейбніц обгрунтував ідеї щодо формування логіки відкриття, концепції символічної науки (мови), універсального аналізу і синтезу і т.д.

І. Кант перший збагнув неспроможність підходу, який вбачав відповідність між уявленням і річчю, котра перебуває поза уявленням (роботи "Критика чистого розуму", "Критика практичного розуму", "Трансцендентальна аналітика" та ін.). Він виходив з ідеї, що пізнання розпочинається з досвіду, прагнув розкрити природу знання через примирення суб'єкта і об'єкта. І. Кант розкрив самодіяльну творчість через продуктивну уяву та трансцендентальну апперцепцію, які з'єднують чуттєве і раціональне пізнання. Творчий процес у нього є поєднанням апріорно

заданих категорій та чуттєвого споглядання.

Ф.В.Гегель у "Феноменології духу", "Лекціях з історії філософії", "Науці логіки" та ін. розкриває основи творчої рефлексії, процес творення нового знання, в якому кожний новий етап – новий категоріальний рівень ("буття" - "сутність" – "поняття"). Він аналізує стадії формування духовної культури: індивідуальна свідомість, суспільна свідомість, форми абстрактної свідомості. За ним Абсолютна ідея наділена творчою енергією. Лише Абсолютна ідея є "творче начало природи і людини". Вона є суб'єктом творчості, творення є діяльність Абсолютної ідеї. Гегель ототожнює розвиток і творчість. Він акцентує увагу на таких характеристиках творчості: примат ідеального над матеріальним у творчій діяльності людини та обмеженість свободи творчої діяльності об'єктивною необхідністю.

Вагомий внесок у дослідження питань творчості зроблений представниками української філософії. Так, Г.С.Сковорода вважав, що можливості людського пізнання безмежні. За ним самопізнання – це шлях до "істини" і "правди". Він стверджував, що людський розум ніколи не залишається бездіяльним; якщо він не буде мати доброго, чим міг би зайнятися, то звертається до поганого. Г.С.Сковорода акцентував, що розуму треба давати те, над чим він міг би добре працювати, але прекрасне і не занадто багато. Він закликав до самовдосконалення, адже від природи в людині закладені великі творчі можливості. В основі його концепції виховання лежить принцип "спорідненості". Важливо виявити спорідненість і можливості людини та забезпечити умови для розвитку здібностей, творчої самореалізації в будь-якій праці. Праця є основним чинником розвитку розуму.

Суттєві наробки у розуміння сутності проблеми творчості належать І.Я.Франку. Він зосередив свої дослідження на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і неусвідомленого у даному процесі, асоціативної діяльності як творчості. І.Я.Франко привертає увагу до ролі суб'єктивного фактора в становленні творчої особистості. Доброзичлива підтримка, запалення факела творчої наснаги в душі і серці є важливими чинниками становлення індивідуальностей. Іван Якович наголошує на важливості навіювання в творчості. Шляхи сугестування, за ним, різні, проте об'єднує їх творчий синтез.

Природничо-науковий підхід до вивчення творчості був намічений В.М.Бехтеревим. В його "рефлексологію" були покладені ідеї І.М.Сєченова щодо рефлекторної природи психіки людини. Механізми творчості вивчали І.П.Павлов, О.О.Анохін, С.Л.Рубінштейн, Б.М.Теплов та ін.

В.С. Енгелмейєр розглядає творчість як одну із фаз життя, рух від старого до нового. Він наділяє творчими функціями живу природу. В.О.Пономарьов вважає, що "вираз "творчість природи" не позбавлений смислу. Творчість природи і творчість людини – лише різні сфери творчості, поза деякими сумнівами вони мають загальне генетичне коріння... Слід визнати, що творчість властива і неживій природі, і живій до виникнення людини, і людині, і суспільству. Творчість – це необхідна умова розвитку матерії..." [4, 338].

Наведемо іще декілька прикладів трактування сутності творчості у сучасних умовах. У тлумачному словнику відмічено, що творчість є діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Діяльність, пронизана елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку [2, 1234].

Філософський енциклопедичний словник дає таке визначення даної дефініції. Творчість – продуктивна діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю [10, 630]. У підручнику з філософії за редакцією Г.А.Заїченка та інших стверджується, що творчість є цілеспрямована діяльність, яка створює в контексті даної культури принципово нові і соціально значущі матеріальні та духовно-моральні цінності [4, 339].

З наведених визначень можна виокремити такі підходи. В основу одного з них покладена людська діяльність, яка спрямована на створення нових матеріальних і духовних цінностей. Суб'єктом творчості тут є людина, суспільство. І суттєвою ознакою виділена новизна. Що ж до іншого підходу, то тут творчість тлумачиться широко. Жива і нежива природа наділяється творчим потенціалом. Фактично творчість ототожнюється із розвитком (щось подібне до підходу Гегеля (німецька класична філософія).

З останньої наведеної дефініції творчості надається ознака цілеспрямованої діяльності (цілепокладаюча здатність свідомості), а також акцентується, що створені цінності соціально значущі.

А.А.Давиденко в роботі "Логіка і психологія у творчій діяльності людини" виходить із таких суджень. "Під творчістю розуміють "процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні цінності". Нема нічого дивного в тому, що фахівці різних галузей науки мають відмінні погляди на механізм творчості.

Кібернетики вважають, що в основі творчості лежать лише логічні дії людини. "Будь-яка нова модель, - пише М.М.Амосов, - створюється із відомих елементів. Елементами можуть служити моделі різної складності. Для кожного складного об'єкта можна запропонувати безконечну множину моделей".

Незважаючи на те, що у висловленому М.М.Амосовим твердженні про "безконечну множину моделей" є перебільшення, адже ми знаємо, що з певної кількості відомих елементів можна створити лише певну (не безконечну) множину моделей, винахідницька практика свідчить про можливість створення нових об'єктів внаслідок поєднання вже існуючих, відомих на той час пристроїв або ж просто окремих деталей" [6, 79-86].

У даній роботі наголошується, що психологи процес творчості пояснюють взаємодією двох його складових – логічної та інтуїтивної з посиланням на А.Пуанкаре, який писав, що "обидві вони неминучі. Логіка, яка одна може дати вірогідність, є знаряддя доказу; інтуїція є знаряддя винахідництва". Тут же підкреслюється, що вихід творчої думки вченого або винахідника із сфери підсвідомого до сфери свідомого є кульмінаційним моментом науково-технічної творчості за Б.М.Кедровим. Наводиться його схема творчості через рух думки від одиничного до особливого та до загального. У певний момент виникає пізнавально-психологічний бар'єр, для подолання якого необхідно скористатися трампліном. До досягнення трампліна здійснюються логічні операції, а перед ним активно діє підсвідомість, яка й дає результат у вигляді розв'язання творчого завдання [6, 79-86].

Наша точка зору щодо наведених дефініцій і подібних міркувань така. Немає сумніву в тому, що дані підходи відігравали і зараз відіграють важливу роль у соціальній практиці для розкриття сутності творчості, аналізу як цивілізаційного процесу в цілому, так і різноманітних видів людської діяльності у даний час і в ретроспективному плані.

Але творчість не можна зводити до будь-якої активності людини, ототожнювати її з певними формами діяльності або ж з новизною. Це не є синоніми. Важливо враховувати і те, що нелінійні багатовимірні підходи світобачення і світорозуміння, осягнення біфуркаційних і флуктуаційних процесів вимагають і нелінійного мислення, відходу від механістичних уявлень даного явища.

Лінійне осягнення дійсності не дає змоги системно збагнути проблему, приводить, як правило, до абсолютизації якоїсь однієї її сторони. І тому варто зробити спробу осягнути сутність проблеми, виходячи із нелінійного мислення, із нелінійного осягнення дійсності.

За основу визначення дефініції творчості можна, звичайно, брати найрізноманітніші фактори. Але в більшості вищезазначених і відомих уявлень

(визначень) мова йде про творчість як діяльність (певну її форму, вид чи атрибут) або ж як розвиток. В історичному аспекті із початку існування людини відношення її до об'єктивної реальності носить діяльнісний характер. Діяльність була і є виробництвом умов життя, а з іншого боку вона викликає живий інтерес як сама по собі, так і як сама в собі. Звідси основою творчості є її взаємодія і взаємовідношення з діяльністю.

Види діяльнісного освоєння світу – предметно-практичний, духовно-практичний, духовно-теоретичний. Кожен вид включає різноманітність його конкретних форм. Іншими словами, за змістом і функціями діяльність постає як полісемантичний феномен. Аналізуючи взаємовідношення між творчістю і діяльністю, на наш погляд, слід наголосити, що творчість не є ні атрибутом, ні функцією, ні аспектом, ні видом діяльності.

У навчальному посібнику з філософії (за редакцією І.Ф.Надольного) стверджується, що творчість – це синтез різних форм діяльності з метою створення нових якостей матеріального і духовного буття [5, 427]. Тут йдеться не про синтез як метод пізнання (є два протилежні методи пізнання: аналіз і синтез), а про синтез як універсальне об'єднуюче начало творчого процесу. Синтезом охоплюються всі види і форми освоєння світу.

Базуючись на судженнях Г.С.Сковороди, І.Я.Франка, В.П.Андрущенка, В.В. Клименка, І.Ф.Надольного та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників та враховуючи висловлені підходи щодо сутності даної проблеми, можна зробити такий висновок. Творчість – це асоціація відношень людського буття, яка створює нові його якості. Тобто це діалектика відношень буття людини, яка створює елементи нового. Такий підхід до осягнення творчості, з нашої точки зору, повніше відображає її сутність. Така дефініція показує, що творчість є фундаментальною характеристикою людини, ознакою її сутності, формою людського буття, формою самодіяльності і самореалізації власної сутності кожної людини. У даній категорії відображається вся система людських відношень. Це є вся гама відношень суб'єктивно-суб'єктивних і суб'єктивно-об'єктивних, сюди ж включені і саморефлексія, всі внутрішні і зовнішні відношення суб'єкта, діалектика його сутнісних сил. Такий підхід може бути в сучасних умовах методологічною парадигмою переходу на нові інноваційні орієнтири суспільного розвитку, здорового способу життя та стилю життя, розвитку творчих здібностей людей.

На наш погляд, діалектику відношень можна уявити у вигляді такої схеми:

О◄——►С◄——►С

Тут С◄——►С – суб'єктивно-суб'єктивні відношення; С О - суб'єктивно-об'єктивні відношення; ∞ - знак нескінченності. Важливо збагнути, що відношень і у внутрішньому світі людини, і із зовнішнім світом кожної людини може бути до безконечності. Самих актів творчості теж може бути до безконечності. І здатність кожної людини до творчості необмежена.

Розрізняються такі види творчості, виходячи з характеру діяльності: предметно-практична, наукова, технічна, художня, соціальна, філософська, релігійна та ін. Вважаємо, що потрібно виокремити творчість способу життя і стилю життя. За способами, вихідними методами можна виділити раціоналістичну творчість, що ґрунтується на розумово-раціональному мисленні. Другий вид – це творчість на позапороговому рівні (інтуїтивна, позасвідома). Цей вид творчості є наслідком великої підготовчої роботи, наполегливого обдумування ідей, задумів. Раціонально-інтуїтивна творчість об'єднує перші два види і в реальності вона досить поширена. Є і догматична творчість, що найбільш поширена у сфері суспільного життя і суспільствознавства.

Як феномен творчість унікальна в тому плані, що тут тісно об'єднані об'єктивна і суб'єктивна сторони. Вона, звичайно, детермінована, тобто має об'єктивну основу.

З іншого ж боку, творчість продукується людською суб'єктивністю (свідомістю, пам'яттю, мисленням, натхненням, уявленнями, почуттями, емоціями, інтуїцією, інстинктами). Творчість взаємопов'язана з усією психічною діяльністю людини, із світом ідеального (якого до людини не було), який є онтологічною основою творчості і свободи.

Творчість сприймається і самоусвідомлюється особою як найвищий акт способу і стилю життя, джерело духовної насолоди. У творчості виражається ставлення людини до дійсності і до внутрішнього перетворення, переображення. Останнє визначає і таємничість творчості. Виходячи із цього, творчість може бути активним засобом подолання відчуження, самоудосконалення особи та її самореалізації.

У науковому плані творчий акт, феномени таланту, геніальності вивчені недостатньо. Досягнення в їх осягненні значно скромніші, ніж з вивчення свідомості. А.Бергсон у роботі "Творча еволюція" стверджував, що тільки інтуїція відповідальна за творчий акт. Він виокремлював її від інтелекту і намагався збагнути як ірраціональний потік образів. Інтуїція носить універсальний характер. Взагалі, філософія інтуїтивізму відкидала сцієнтистське, раціоналістичне розуміння творчості.

Л.С.Виготський та його послідовники виходили з єдності афекту й інтелекту. Із цих суджень інтуїція розглядається як форма інтелекту, а не інстинкту чи містичного дару, осяяння. Є й різні тлумачення таланту та геніальності. Наприклад, за М.О.Бердяєвим, талант і геніальність нічого спільного не мають: у таланті є міра, а у геніальності присутня безмірність.

Свого часу Платон вважав, що інтуїція, натхнення, талант є у цілому дар божого Еросу. Аристотель же наголошував, що талант є природним даром. І.Кант теж був схильний до думки, що талант і геніальність дані від природи. В українській соціально-філософській думці встановився підхід, що обдарованість, талант і геніальність взаємопов'язані поняття. Обдарована – це здібна людина, яка має великі природні здібності. Талант – це людина з видатними природними здібностями. Геніальність є талантом вищого ґатунку. Прослідковується твердження про наявність у кожної людини творчих здібностей, про її обдарованість, яка дана природою.

Проведені лонгітюдні дослідження різних соціальних груп населення дають можливість зробити такі висновки. Кожна людина є талановитою по-своєму. Вона обдарована сама по собі і сама в собі.

Важливо наголосити: у даний час висловлено немало суджень щодо глобалізації цивілізаційного процесу, виокремлено ряд глобальних його рис. Мова йде про виховання глобалістської людини. З цим, звичайно, не можна не погодитися. Проте глобалізація тісно пов'язана з індивідуалізацією. Дані процеси взаємопов'язані. При цьому варто збагнути діалектику одиничного, особливого, загального. Виходячи із досліджень, нами зроблено і такий висновок. Творчість носить національний характер, а не тільки є загальнолюдською формою буття.

Нами виділені такі риси творчої особи. По-перше, до них відносимо велику працездатність і продуктивність праці. 2. Широта і революційність мислення. 3.Цілеспрямованість і предметність у роботі. 4. Вміння виокремити у явищі центральне питання, збагнути його як проблему і зробити системний аналіз, проводити дослідження процесів. 5. Гнучкість розуму, що дає можливість нелінійного осягнення дійсності, збагнути флуктуаційні і біфуркаційні процеси, виокремлювати визначальні сторони протилежностей. При цьому творча людина ризикує бути незрозумілою для сучасників. 6. Самостійність постановки проблеми і її розв'язання. Важливими соціокультурними факторами розвитку творчих здібностей вважаємо зацікавленість суспільства в цьому,

створення необхідних умов, організація особистісно зорієнтованої системи їх розвитку.

На наш погляд, з цього має виходити сьогодні вся система освіти. Проблеми є і в розумінні та усвідомленні такого підходу, і в організації особистісно зорієнтованої системи освіти, розробці і використанні спеціальних методик. Завдання полягає в тому, щоб збагнути кожну молоду людину і на ділі сприяти розвитку її сутнісних сил, її самоудосконаленню, самореалізації власної сутності.

Турботу викликає те, що серед порівняно великої частини населення у нашому суспільстві відсутнє розуміння необхідності здійснення змін в освіті. А зміни в освіті зумовлюються дійсністю. Все тече, все змінюється. Даний висновок зроблений іще мисленниками Давнього Світу. У сучасних умовах зміна знань, ідей відбувається досить швидко. Виміри змін набагато менші, ніж життя людини. Змінність у сучасних умовах є характерною рисою людського буття.

Реалії суспільної практики у нашій країні особливі. Історично так склалося, що на терені нашої держави останні століття діяли тоталітарні суспільні практики, відбулося становлення авторитарної педагогіки і репродуктивної системи освіти. Саме тоталітарна суспільна практика, авторитарна педагогіка, репродуктивна система освіти досить негативно вплинули на навчання і виховання. Особисто я завжди з великою повагою і вдячністю ставлюся до минулого, до історії розвитку як нашої країни, так, зокрема, і освіти. І безмежно вдячний людям старших поколінь. Вважаю також, що повного заперечення суспільної практики минулого й бути не може. Її треба переосмислити. І всі позитивні надбання, традиції потрібно не тільки зберігати, а й примножувати.

Нам необхідно створити умови для становлення вільних, творчих, національно свідомих, конкурентоспроможних, самодостатніх особистостей. Цього вимагає життя, необхідність демократизації суспільної практики, розвитку ринкових відносин у нашій державі. Людина сьогодні перебуває в потужному комунікативному середовищі. Вона відчуває різноманітний, часто суперечливий вплив. Але вона має свідомо ставитися до цих всіх впливів, проявляти активність у діяльності, життєтворчість, залишатися сама собою.

На жаль, у нас іще й в даний час є елементи авторитарної (репресивної) педагогіки в школі. При такій педагогічній системі не цінується людська гідність. Така педагогіка калічить людину духовно, психічно, морально, фізично. І якщо дитина в школі перебуває в авторитарному середовищі, якщо від неї вимагається тільки відтворення знань, то вона практично позбавлена можливостей життєтворчості, самореалізації власної сутності, а ставши дорослою, така людина не зможе повноцінно жити в демократичному суспільстві, не зможе творчо працювати, творити власне і суспільне буття, щасливе і радісне особисте життя.

Важливо так організовувати освітній процес (і навчання, і виховання), щоб сприяти становленню у кожної людини почуття високої власної гідності. Кожна людина має пишатися собою, любити себе, ходити, образно, з високо піднятою головою (а не відчувати себе приниженою, чи неповноцінною). З боку ж вихователів, суспільства в цілому кожна людина має завжди одержувати позитивну підтримку.

Взагалі, всі зміни, які ми маємо здійснювати в освіті, є за напрямом дитиноцентризм. Це – наближення навчання і всього виховного процесу до кожної дитини, до розвитку її задатків, здібностей. Потрібно організувати особистісно зорієнтовану систему освіти, яка б допомагала учневі в самопізнанні, самоусвідомленні, саморозвитку, самовдосконаленні і в самореалізації власної сутності кожної молодої людини. У такому разі і людина реалізує себе максимально, буде самодостатньою особистістю, і наша країна Україна, яка має надзвичайно великі потенційні можливості, буде розвиватися успішно.

Особисто вважаю, що для цього іще необхідно досить багато працювати в напрямах оптимізації шкільно-педагогічної практики, демократизації навчального і виховного процесу, удосконалення профілізації. Кожному учневі мають бути надані ширші можливості для свободи вибору в освіті (поглибленого вивчення групи предметів, свободи вибору цінностей при становленні особистості). І що, на наш погляд, особливо важливо, то це створення таких умов, щоб кожен учень відчував себе комфортно, був захоплений роботою і одержував задоволення від власного буття. Хибна думка, яка ще й зараз панує, що творчі здібності людини можна розвивати "батогом" і "пряником" або ж створенням напруження в роботі, стресових ситуацій чи обстановки творчого неспокою. А що таке творчий неспокій? Неспокій, стреси не треба, образно кажучи, бажати і створювати навіть ворогові. Авторитарними підходами, різними психологічними штурмами (атаками) зроблено немало проблем, скалічено досить багато людей. Проведення дослідження, творчий процес вимагають навпаки предметності, цілеспрямованості, врівноваженості, спокою.

З нашої точки зору, варто також змінювати підходи щодо організації і стимулювання навчання. На жаль, школа сьогодні навчає всіх усього. А всього – це конкретно нічого. Щодо знань. Ми і спонукаємо, і стимулюємо одержання знань і високих оцінок кожним учнем з усіх предметів. Це далеко не зовсім добре. Слід завжди пам'ятати і практично давати відповіді на таке запитання: кому, які і скільки знань потрібно?

Спонукаючи і стимулюючи до одержання високих оцінок з усіх предметів, а в старшій школі – до одержання медалі, учень втрачає увагу до самовдосконалення, до самореалізації. При цьому недостатньо займається тим напрямом, до якого він має найбільші задатки, здібності, до чого лежить у нього, як говориться, душа. Звідси, навчання не спрямовується на розвиток творчості, на самореалізацію. А нам потрібно створити умови кожному учневі, щоб він займався улюбленим напрямом діяльності, а іншими предметами - по можливості.

Це перше, що випливає із сучасної постановки питання. А простіше, суспільство втрачає творчу людину. Йде підготовка біологічного робота, а не творця власного і суспільного буття. І друге: моральна сторона справи. Без зміни підходів до стимулювання і організації навчання і виховання ми будемо й надалі калічити молодь. А цим самим ми будемо продовжувати губити наших людей, втрачати щасливе майбутнє нашої прекрасної Батьківщини.

Україна – унікальна країна, у неї великі потенційні можливості щодо удосконалення соціально-економічного розвитку. Наша Батьківщина має суперечливу, але славну і повчальну історію, багаті культурологічні традиції. Історія нашої країни наповнена великою кількістю імен геніїв, на яких тримається загальнолюдська культура. У цьому плані у світі важко знайти подібну країну. Ми маємо надзвичайно широкі можливості для дослідження і творчості.

Таким чином, творчість не є діяльністю, а також не є певною її формою, її видом чи її ознакою, або атрибутом. Щодо сутності даної проблеми нами зроблено такий висновок. Творчість – це асоціація відношень людського буття, яка створює нові його якості. Тобто це діалектика відношень буття людини, яка створює елементи нового. Така дефініція показує, що творчість є фундаментальною характеристикою людини, ознакою її сутності, формою людського буття.

Джерела та література:

1. Бичко І.В. Табачковський В.Г., Горак Г.І. та ін. Філософія: Курс лекцій. –К.: Либідь, 1994. -576 с.

2. Великий тлумачний словники сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Бусел В.Т. –К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», -2001. -1440 с.

3. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій. –К., 1996. -288 с.
4. Заїченко Г.А., Сагатовський В.М., Кальний І.І. та ін. Філософія: Підручник. –К.: Вища школа, 1995. -455 с.
5. Надольний І.І., Андрущенко В.П., Губернський Л.В., Розумний В.П. та ін. Філософія: Навчальний посібник. –К.: «Вікар», 2006. –С.456.
6. Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України. -2006. -№ 3 (52) – С.79-86.
7. Пономарев Я.А. Развитие проблем научного творчества в советской психологии // Проблемы научного творчества в современной психологии. –М., 1971. –С.116.
8. Федів Ю.О., Мозгова Н.Г. Історія української філософії: Навчальний посібник. –К: Україна, 2000. -512 с.
9. Франко І.Я. Зібрання творів: У 50 т. Т.45 –К.: Наукова думка, 1986.
10. Шинкарук В.І., Бистрицький Є.К., Йолон П.Ф., Поліщук Н.П. та ін. Філософський енциклопедичний словник. К.: Абрис, 2002. -743 с.

●

ЄДНІСТЬ НАЦІОНАЛЬНОГО І ГЛОБАЛЬНОГО У ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ Г.Г. ВАЩЕНКА

У статті досліджується проблема співвідношення національного і глобального у творчому доробку Г. Ващенка. Автор висловлює думку про те, що філософсько-освітня концепція Г. Ващенка являє собою оптимальний баланс національно-духовного і глобально-раціонального.

Пропоноване наукове дослідження є логічним продовженням попередніх розвідок автора, в яких було вперше проаналізовано джерельну базу філософсько-освітніх поглядів Григорія Ващенка, визначного українського мислителя і педагога XX століття, та розпочато розгляд основ його освітньої концепції.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб проаналізувати постановку і вирішення проблеми єдності національного і глобального у творчості Г. Ващенка. Виходячи з теми нашої роботи, стану вивчення проблеми в науковій літературі, формулювання мети й комплексу завдань, які мають вирішуватись, об'єктом дослідження є розробка філософських ідей національної освіти в контексті глобалізаційних тенденцій в історії української та світової філософії XIX-XX століть, предметом – філософсько-освітня концепція Г. Ващенка.

Відповідних публікацій немає, зате є творчий доробок Г. Ващенка, який дає можливість висвітлити проблему співвідношення національної освіти в перспективі глобалізаційного типу інтеграції. Крім того, сьогодні ми маємо в Україні цілий масив літератури, де розглядаються різні аспекти глобалізаційних процесів. Водночас публікацій щодо національно-духовних і світоглядно-антропологічних колізій процесу глобалізації ще явно недостатньо, як і бракує наукових досліджень із питань функціонування освіти в контексті сучасних реалій глобалізації. Перспективною в цьому плані видається точка зору щодо забезпечення оптимального балансу національно-духовного і раціонально-глобального (В. Андрущенко, В. Баранівський, М. Жулинський, В. Ільїн, В. Кремень, В. Лях, М. Михальченко, В. Табачковський, В. Толстих, В. Шевченко та ін).

Тема співвідношення національного і глобального, зокрема національного характеру освіти і глобалізованого світу, належить до найскладніших історико-філософських тем сучасності. Одночасно вона дотична і до засадничих проблем існування як українського суспільства, так і всього людства. Оскільки при її обговоренні немає сенсу встановлювати історичні межі загальнолюдських цінностей, через призму яких нібито й доступне розуміння національно-культурного у його протистоянні глобально-наднаціональному, вважаємо, що

сучасне осмислення питань співвідношення національного та глобального потребує значною мірою й насамперед філософсько-методологічних уточнень.

Незважаючи на те, що термін "глобалізація" епізодично починає використовуватися лише наприкінці 60-х років XX століття, на сьогодні існує безліч підходів до поняття глобалізації. В одних глобалізація постає як єдино можливий і рятівний для сучасного людства процес, в інших – як загроза і небезпека. Інакше кажучи, глобалізація як будь-яке складне і багатовимірне явище людською свідомістю міфологізується. Проте міфологізоване сприйняття не має нічого спільного із справжніми проблемами глобалізації та їх ґрунтовним аналізом. Тому вважаємо, що в даному разі в понятті глобалізація доцільно виділити економічні, політичні та культурні проблеми.

Сучасні дослідники серед багатовимірностей глобалізації вказують на дві найважливіші її сутнісні ознаки: *загальнопланетарний масштаб інтернаціоналізації світової економіки та універсалізацію або гомогенізацію економічного життя* [8, 443-444]. Основу глобалізації, таким чином, утворює інтернаціоналізація сукупності стихійно-ринкових відносин, пов'язаних як із фінансово-економічними процесами, так і міждержавними формами їх регулювання, наприклад, транснаціональними корпораціями. Причому під фінансовою глобалізацією слід розуміти не лише "фінансизацію" світової економіки, але й все те, що утворює торгово-індустріальну транснаціональну систему, в якій домінує не торгово-промисловий капітал, а фінансовий.

Неможливо уникнути й тієї обставини, що поступово визначальним чинником світової політики стає нова *геополітична ситуація*, яка на початку XXI століття проявилась в утворенні асоціації незалежних національних держав. Проте глобальне суспільство, яке можна тлумачити як інтерсуб'єктивну єдність світової спільноти, не відміняє, а передбачає співіснування різних національних соціумів і культур. Має слушність В. Кремень, коли стверджує, що "національно-культурне у своєму протистоянні глобально-наднаціональному насамперед зберігає особистісне в людині. Думка про уніфікацію реалій (також і духовних) є помилковою. Уніфікується ширвжиток (так було завжди), у тому числі й політичний. Але головні реалії – історія країни, традиції, культурний уклад, фольклор тощо – не уніфіковані. Якщо навіть зважати на амбівалентність високорівневого творчого світу, то все ж таки у своєму кінцевому вдосконаленні він є результатом і національної духовності, і духовності людства загалом. Культура творчого світу не може бути не національною хоча б в силу Логоса, який разом із традиціями мудрості не може позичатися представникам інших народів" [8, 476-477]. Додамо лише, що розв'язання проблеми співвідношення поняття *нація* і поняття *всепланетне людство* є складним науковим завданням.

Варто зазначити, що у співвідношенні національного і глобального суттєву роль відігравав і продовжує відігравати розв'язок проблеми ставлення до невідомості і неможливості чи навпаки можливості. Конкретизуємо про що йдеться. Річ у тім, що глобалізація несе не тільки загрози і виклики, тобто містить у собі таїну, або невідомість, але й надає нові шанси і перспективи, тобто можливості. Проте не всі зможуть скористатися цими можливостями, оскільки баланс "позитивів і негативів" постійно змінюється, остільки однозначний висновок тут неможливий. Якщо підходити до вирішення цієї проблеми в плані логічного структуралізму, то слід визнати, що всю історію людської цивілізації пронизують глобальні проблеми, серед яких найчастіше сьогодні фігурують проблеми миру та роззброєння, екологічна, демографічна, енергетична, продовольча, освоєння космосу, використання ресурсів, гуманітарна та ін. Характерно, що всі глобальні проблеми стосуються виживання людства. Які способи їх вирішення, якщо глобальні проблеми тісно взаємопов'язані? Осмислення процесів глобалізації дасть можливість вирішити її проблемні питання, а отже, і буття людини в третьому тисячолітті.

Ураховуючи викладене вище, у нас є підстави стверджувати, що сутністю

сучасного суспільства стає його *глобальність*. Останнє означає, що сьогодні ми маємо принципово нову якість взаємовідносин країн і народів усередині світового співтовариства, яка проявляється в тому, що не може існувати локального соціуму, який би зміг саморозвиватися і самовизначатися поза світовою спільнотою. Таким чином, ядром поняття глобалізації є *ідея всезагальної взаємозалежності*. У зв'язку з цим доцільно підкреслити, що в українській філософії, насамперед деякими сучасними авторами, сутність глобалізації як нової й особливої стадії цивілізаційного розвитку людства розкривається через дихотомії і дилеми людського буття: виживання – розвиток, природа – соціум, доля індивіда – доля роду, насилля – ненасилля і т. д. Міркування такого роду цілком мають право на життя. Адже, "вирішуючи свої партикулярні задачі і проблеми, – пише В. Толстих, – країни і співтовариства країн у силу самих обставин змушені спільно шукати і солідарно вирішувати проблеми воістину всезагальні, вчора – інтернаціональні, сьогодні – глобальні. Вони дістались глобалізації у спадок, і можуть бути вирішені лише в умовах і рамках гуманістичного глобалізму" [16, 8-9].

Далі слід сказати, що процеси глобалізації охоплюють не лише економіко-політичну структуру світу, але й культуру в цілому. Якщо культура – це насамперед творчість, то вона вимагає унікальної особистісної діяльності. Останнє найбільш повно проявляється в національно-духовному. "Так само, – зазначає В. Ільїн, – як етнічне може стати національним тільки на рівні культури, якщо виявиться співмірним зі всіма іншими загальнолюдськими цінностями, так і глобальне може стати життєвою реальністю, якщо буде перевірене культурним кодом, тобто духовністю, котра не існує поза національним" [6, 161]. Тому питання про співвідношення національного і глобального трансформується в комплекс питань про зв'язок глобалізації не лише з економікою, політикою, але й культурою в цілому та освітою зокрема.

Загальносвітова тенденція до глобалізації суспільних, економічних, політичних і культурних відносин, як відомо, не нова. Процес інтернаціоналізації господарського життя йде вже не одне десятиліття. Відбувався він і за часів Г. Ващенка. Зрозуміло, учений у своїх творах не використовував термін глобалізація, але він уживав поняття, що характеризували ті чи інші її прояви: "процес інтеграції", "процес диференціації людства", "процес розчленованості і об'єднання людства", "загальнолюдська або вселюдська культура", "всесвітня сім'я народів", "загальнолюдські ідеали" тощо. Відстежуючи загальносвітові тенденції, Г. Ващенко помітив, що людство поступово тяжіє до єдиного економічного та інформаційного простору, до зміцнення взаємозалежності соціально-економічних систем і суспільних відносин різних країн світу, украй загострюючи конкуренцію між державами. Особливо рельєфно тенденції до глобалізації суспільного розвитку проявилися з другої половини XX століття. Саме тоді, з погляду Г. Ващенка, відбувалося небувале раніше загострення конкуренції між демократичними державами і країнами радянського блоку, у вир якої потрапили, крім економічної, політичної, військової й інші сфери, що надало явищу глобальних наслідків. "Процес розчленованості і об'єднання людства у грандіозному масштабі, – пише вчений, – відбувається після Другої світової війни. Перш за все, на наших очах відбувається великий процес об'єднання людства. Виразом його є всесвітня організація ОН. Крім того, утворюються великі об'єднання народів з метою захистити себе від комуністичної московської агресії. Це в першу чергу т. зв. Атлантійський пакт, який в скорому часі об'єднає всі народи Європи (мабуть, пророчі слова. –). Крім того, вже почав творитись т. зв. Тихоокеанський пакт. Подібних грандіозних об'єднань людність до двадцятого сторіччя не знала. Це все *процес інтеграції* (курсив наш –)" [4, 292-293].

Отже, перед Г. Ващенком уже гостро постала проблема співмірності національного і глобального. Для українського філософа-педагога надзвичайно важливо, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала ту реальну соціокультурну ситуацію, що її буття відбувається не просто в біполярному

світі, але й взаємозалежному, тобто глобалізованому, і щоб вона була здатна жити і діяти в цьому світі, несучи частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, але й громадянином світу. "Як і в окремої людини, так і у нації, – міркував Г. Ващенко, – обов'язки можна поділити на обов'язки відносно себе і відносно інших націй. Внутрішні обов'язки нації – це піднесення на можливо високий рівень культурного й морального стану й добробуту кожного громадянина національної держави. Зовнішні обов'язки – це пошана до прав кожної нації і співпраця з ними на користь людства в цілому. Кожна нація має своє призначення і властиві їй здібності. Тому, працюючи над розвитком своєї національної культури, кожна нація вносить певні вартості і в скарбницю світової культури" [5, 407].

Ясна річ, що в часи Г. Ващенка філософсько-педагогічні побудови відштовхувалися переважно від білатеральної структури світу і не занурювалися глибоко в проблематику сучасного мулькультуралізму та глобалізму. Проте різнолика інтернаціоналізація часів Г. Ващенка формувала нове суспільне середовище. Знедолена людина, звільнена від релігійного контролю, попадала під витончений державний контроль над людською особистістю. У XX столітті особистість і суспільство на Сході потрапляють у лабети тоталітарних соціальних конструкцій, а на Заході перетворювались в ущільненого, керованого індивіда. Нові смисли і нові простори приховували небезпеку. Жити так, "немовби Бога не було", Г. Ващенко не міг, але не міг він також мислити "генеральними лініями" компартії. Звідси – притиснення з боку тоталітарного режиму, здійснення тиску на індивідуальне начало в культурі, одним із репрезентантів якої виступив наш мислитель. У такій ситуації досить мало часу залишається для внутрішньої продуктивної діяльності людини, але таке випробування посилювало активацію інтелектуальних можливостей Г. Ващенка. Він один із не багатьох, хто зберігав у собі *особистісність*, знаючи "смак" і цінність свободи, охороняючи її від спотворення й уникаючи розчинення в умовах інтернаціоналізації.

Звичайно, Г. Ващенко не міг подолати протилежності розуму і світу, оскільки емпірична дійсність далеко не завжди відповідала його теоретичним науково-концептуальним вимірам. Він внутрішньо, інтуїтивно відчував, що процес інтернаціоналізації таїть у собі певні небезпеки й ризики. Тому у його свідомості постають різні запитання, зокрема: "Чи не потерпить загальнолюдська культура, коли кожний нарід буде розвиватись самостійно, замість того, щоб спільними зусиллями творити єдину загальнолюдську культуру, до чого прагнуть інтернаціоналісти?" [4, 293]. Але хід подальшої думки мислителя свідчить про його прагнення гармонійно поєднати національне і глобальне: "Від того, що кожний нарід буде вільно творити свою національну культуру, загальнолюдська культура не програє, а, навпаки, виграє" [4, 294]. Таку точку зору Г. Ващенко пояснював тим, що, по-перше, народи не живуть ізольовано. Крім того, він брав до уваги, що багатство культури полягає в її різноманітності і всебічності. Оскільки кожний народ вкладає в загальнолюдську скарбницю свої скарби, остільки вселюдська культура складається із надбань різних народів. Причому, навіть найталановитіший народ не може створити всебічної культури. Тому Г. Ващенко ставить питання таким чином: "Чим буде більше у кожного народу можливостей розвивати свою національну культуру, тим різноманітнішою і багатшою буде загальнолюдська культура" [4, 294].

Загалом можна стверджувати, що провідною темою філософсько-освітньої концепції Г. Ващенка є розгляд проблеми аксіологічного спрямування навчально-виховного процесу. Витоки такого мислення кореняться в українській філософсько-освітній думці. По-перше, як свідчить зміст "Повчання" В. Мономаха, "Ізборника 1073 року" Святослава, козацькі літописи Самовидця, Величка, Грабянки, "Густинський літопис", філософія К. Транквіліона-Ставровецького, Л. Барановича, Г. Сковороди тощо, в Україні був поширений погляд, згідно з яким цінності культури та розум – це захисні механізми величезної сили, але їхню захисно-виховну силу слід підтримувати і розвивати насамперед через

систему освіти і виховання. По-друге, сьогодні в Україні проблема ціннісного спрямування освітнього процесу набуває актуальності. Річ у тім, що традиційна парадигма освіти не враховує зміну цінностей і мотивацій суб'єкта, тому вона потребує перегляду й уточнення. Завдяки цьому й актуалізується аксіологічна складова сучасної освіти, сутність якої полягає в перегляді аксіологічних орієнтирів освіти, у перетворенні останньої на засіб модернізації та актуалізації соціально-необхідних цінностей, які не лише забезпечують соціальний поступ, але й задовольнять нагальні світоглядні запити сучасності.

Зрозуміло, судження Г. Ващенка виражають загальне розуміння філософсько-освітньої культури України XX століття, а не сучасної української дійсності. Виходячи з реалій сьогодення, для розуміння філософсько-освітньої думки часів Г. Ващенка особливу значущість мають твори В. Сухомлинського, що являють собою добірку проблемних праць педагога різних періодів, його практичної діяльності. Зміст праць опосередковано вказує на теми і проблеми, які в Україні періоду СРСР актуалізували філософсько-освітнє мислення, у тому числі з питань національно-культурного виховання. Справа в тому, що радянський педагог за мереживом інтернаціональної комуністичної ідеології зберіг принцип національно-культурної типології філософського вирішення проблем освіти і виховання. Так, за В. Сухомлинським ("Батьківська педагогіка"), кожен народ продукує свою систему етнічних цінностей, яка найповніше виражає його ментальність, особливості національної свідомості. Духовні цінності народ відтворює і розвиває через мову, літературу, мистецтво, фольклор, виробничі відносини, побут, а також через звичаї і традиції. У праці "Як виховати справжню людину" В. Сухомлинський радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, виробляти шанобливе ставлення до рідних, оскільки святими він вважав слова: народ, мати, батько, син [15]. Тому В. Сухомлинський мав повне право стверджувати: "Серце віддаю дітям", оскільки, віддаючи своє серце дітям України, він водночас віддавав його і всім тим поза її етнічними межами, хто прагнув гармонійного цивілізованого буття людства, яке можливе за умови збереження національно-культурних основ. У цьому плані позиції Г. Ващенка і В. Сухомлинського співпадають, але вони не є тотожними.

Г. Ващенко своєю творчістю протистояв відомій радянській ідеологемі, автором якої був В. Ленін: радянська культура (література, мистецтво) має бути соціалістична за змістом і національною лише за формою. Лідер більшовиків ще до жовтневого перевороту в статті "Партійна організація і партійна література" висловив цілком правильну думку: "Жити в суспільстві і бути вільним від суспільства не можна". Але "твердокам'яний марксист", проповідуючи принцип *партійності* літератури, вважав, що літературна справа не може бути взагалі *індивідуальною справою*. Звідси заклики: "Геть літераторів безпартійних! Геть літераторів надлюдин!" Літературна справа, а отже, і людина, з погляду В. Леніна, повинні були стати *частиною* загальнопролетарської справи, "коліщатком і гвинтиком" одного-єдиного партійного механізму [9, 93]. Після того, як більшовицька партія оволоділа владою, її керманичі (тут їм слід віддати належне) приділяли надзвичайно велику увагу питанням культури та освіти. Достатньо назвати імена В. Леніна, А. Луначарського, Н. Крупської. Але згідно з марксистсько-ленінською теорією в галузі освіти і виховання слід керуватися не гуманістичними й народно-демократичними принципами, а по суті класово-партійними догмами: "В Радянській робітничо-селянській республіці вся постановка справи освіти, як у політико-освітній галузі взагалі, так і спеціально в галузі мистецтва, повинна бути пройнята духом класової боротьби пролетаріату за успішне здійснення цілей його диктатури" [10, 320].

Водночас філософсько-освітнє мислення Г. Ващенка стикається із проблемами здеформованого розуміння людини в Україні за доби панування марксистсько-ленінської філософії. Так, соціалістична ідеологія припускала існування "первісного колективізму", тобто комунізму. Загалом у період радянської України

домінували дві версії. Перша припускалася думки, що людство колись знову повернеться до глобального колективізму або комунізму. Друга, що поширювалася серед немарксистів, тобто того середовища, до якого належав і Г. Ващенко, виходила з того, що люди творитимуть тимчасові форми колективності, котрі будуть розпадатися, а замість них утворюватимуться нові. До речі, друга версія збігається як із сучасними міркуваннями про перспективи націй у контексті глобалізму, так і популярною нині гіпотезою інформаційного суспільства. У даному разі автор цієї статті поділяє думку українського вченого В. Шевченка, який гіпотезу про "первинний колективізм" вважає "філодоксичною аксіомою, на основі якої робляться припущення як про настання планетарного колективізму (глобального суспільства чи цивілізації), так і припущення про хаотичність виникнення та розпад людських спільнот і неможливість планетарного колективізму" [18, 100].

Розглядаючи міжлюдські стосунки, Г. Ващенко виходив із того, що люди різних національностей, різних країн, різних класів суспільства можуть у своїй поведінці керуватися різними правилами. Проте він вважав, що існують основні загальнолюдські норми моралі: "Люди їх можуть не усвідомлювати, можуть перекручувати, як часто вони не усвідомлюють і перекручують закони логіки, і все ж таки *загальнолюдська мораль існує* (курсив наш. –). Це перш за все голос совісті, свідомість свого морального обв'язку і зв'язана з нею оцінка своїх і чужих вчинків" [2 , 36]. В основу загальнолюдської моралі він кладе такі категорії моральної свідомості, як "любов людини до людини" та "визнання її прав гідності". Хибою комуністичної моралі є її насамперед обмеженість класовим підходом, тому Г. Ващенко вважав її "мораллю класової ненависті". Саме цим вона відрізняється від інших систем моралі і стоїть у суперечності до самих основ загальнолюдської моралі. Безапеляційне твердження комуністичних лідерів про те, що не існує загальнолюдської моралі, а є лише класова мораль, з точки зору Г. Ващенка, безпідставне. Аргументується це тим, що думка комуністичних вождів перебувала в полоні "однобоких" політичних концепцій. Те, що більшовицькі лідери називали мораллю, з погляду Г. Ващенка, є, по суті, "перекрученням" моралі.

Варто нагади, що в історії філософії подібне перекручення мало місце в системі англійського мислителя Т. Гоббса, який законом суспільного життя людства, як і комуністи, визнав боротьбу. Але принципова різниця між Т. Гоббсом і комуністами полягала в тому, що перший, пишучи про взаємну боротьбу як природний закон суспільного життя людства, мав на увазі боротьбу окремих особистостей, у той час як другі – боротьбу класів. У природному стані люди керуються винятково егоїстичними інтересами, діючи за принципом "війна всіх проти всіх". Звідси Т. Гоббс виводить формулу цієї боротьби "людина людині – вовк". Причому, за Т. Гоббсом, взаємна "вовча боротьба" робить життя людей повним страждань і, врешті-решт, може призвести до загибелі людства. Вихід із такого "природного" стану Т. Гоббс знаходить у суспільній угоді на користь єдиного володаря. Марксисти, навпаки, класову боротьбу визнавали позитивним явищем в історії людства і вважали, що вона в кінцевому результаті приведе людство до "комуністичного раю".

Отже, заглиблення в історію філософії давало можливість Г. Ващенку віднаходити історичні паралелі світоглядної думки й бачити хиби комуністичної моралі, більшовицького виховного ідеалу, загалом системи освіти і виховання в СРСР. Адже теза В. Леніна "комуністи у вселюдську мораль не вірять" може означати й те, що ідеалом людини поставав манкурт, а то й яничар, який нещадно воював з усім національним, навіть із народною культурою.

Прикладом яничарства в галузі освіти і виховання, з точки зору Г. Ващенка, може бути А. Макаренко. У статті "Яничар А. С. Макаренко – найбільший советський педагог" Г. Ващенко піддав гострій критиці педагогічну систему А. Макаренка та його особистість. Певні підстави для таких умовисновків Г. Ващенко мав. Адже освітня концепція А. Макаренка містить ряд антиномій, коли він, наприклад, з одного боку закликає: "... якомога більше вимогливості до

людини та якомога більше поваги до неї" [11, 148], а з другого – формує масовізовану "радянську людину", стверджуючи: "Соціалістичне суспільство засноване на принципі колективності. В ньому не повинно бути особи, залишеної на самоті чи то випнутої у вигляді прища, чи то подрібненої на придорожній порох, а *є член соціалістичного суспільства* (курсив наш. –)" [12, 353-354]. А. Макаренко продовжує в нових історичних умовах обґрунтовувати ідею виховання в колективі і через колектив як регулятивного принципу міжлюдських стосунків у тоталітарному суспільстві. Тим самим він сприяв вихованню людини-конформіста. Радянська педагогіка, на думку А. Макаренка, "зобов'язана далеко вперед проектувати якості *нової типової радянської людини* (курсив наш. –), повинна навіть обганяти суспільство у його людській творчості" [11, 106]. Чи не тому метою освіти в А. Макаренка постає, по суті, підготовка масовізованої типової радянської людини, або чекіста-інтернаціоналіста?

Позиція Г. Ващенка в цьому питанні принципово інша й чітко виражена: система освіти і виховання в суверенній Українській державі (як і в будь-якій іншій) має бути національною як за формою, так і за змістом. Причому філософ-педагог, обґрунтовуючи педагогіку майбутнього українського суспільства, національно-духовне розглядає в контексті раціонально-глобального: "Виховуючи національну свідомість і патріотизм, вона (педагогіка. –) разом з тим має виховувати пошану й до інших народів, свідомість того, що кожна нація – член всесвітньої сім'ї народів. Тому виховання кожного народу, маючи спільні загальнолюдські риси, матиме й свої національні особливості, відповідно до духу народу та його призначення. Цей дух і призначення свого народу кожна національна педагогіка має досконально дослідити і відповідно до них будувати систему виховання й освіти своєї молоді" [5, 407]. У цьому формулюванні свідомо виражена позиція українського мислителя щодо національно-державницького виховання.

Варто враховувати, що період 20-х років XX століття (час активного входження Г. Ващенка в освіту) постає як українське Відродження людського в людині, національно-державних і науково-раціоналістичних засад в освіті. Національно-демократичне крило української інтелігенції, представлене іменами С. Русової, І. Стешенка, І. Огієнка, С. Сірополка та ін. заявляє про те, що етнічне може стати національним на рівні культури, якщо виявиться співмірним зі всіма іншими загальнолюдськими цінностями.

Проте починаючи вже з 30-х років XX століття українська філософсько-освітня думка розвивається за двома, по суті, протилежними напрямками: офіційно санкціонований марксистсько-ленінською філософією антигуманізм і антипатріотизм у самій Україні, а поза її межами – пошук шляхів практичного діалогу української культури із західною та східною культурами, відстоювання при цьому своєї самоідентичності. Г. Ващенко репрезентує багатоплановий рух думки у плеяді з такими корифеями, як М. Грушевський, І. Огієнко, Д. Чижевський, Ю. Шевельов, Г. Костюк, Т. Гунчак, О. Оглоблин, Є. Федоренко, А. Жуковський та ін. "Добре корелюючи з найновішими течіями філософсько-педагогічної думки, – відзначають П. Кононенко і Т. Кононенко, – вони, працюючи у провідних університетах, не тільки збагачують концепційні моделі зарубіжних педагогів і вчених, а й засновують українські науково-освітні заклади й розвивають традиційно-вітчизняні. Здобутком загальнолюдської теорії і практики стають школи українознавства, в яких формується дійсно новаторська система виховання поколінь молоді, відірваної від материзни" [7, 34-35].

Тут важливо підкреслити, що Г. Ващенко, перебуваючи з 1945 року впродовж 22-х років за кордоном, в умовах глобалізаційних тенденцій XX століття, особливо виразно відчував, як різні культури тяжіли до діалогу, як кожна національна традиція зазнавала впливу інших. Тому він цілком закономірно актуалізує *ідею збереження національної ідентичності*. З його точки зору, сила і глибина національної традиції визначається її здатністю вести постійний цивілізаційний діалог з іншими культурами, осмислювати їхні здобутки, синтезувати у своїй

сутності їхні відкриття, але при цьому зберігати власну ідентичність. Г. Ващенко вважав, що чим глибшою і сильнішою є національна традиція, тим вільніше веде вона діалог з іншими культурами, не боячись втратити власну сутність. Для української національної традиції таку силу і глибину забезпечує, на його думку, спадщина Київської Русі, політичні й культурні традиції якої визначили подальший поступ української нації. Твори Г. Ващенка як одного із представників української філософсько-освітньої думки XX століття значною мірою спираються на світоглядні та екзистенціальні основи української національної традиції.

Разом з тим Г. Ващенко спирався й на західноєвропейську філософсько-освітню думку, яка здійснювала пошук національної компоненти в освіті та вихованні. Заглиблення в історію встановлення й обґрунтування функціонального зв'язку між людською творчістю, спрямованою на розвиток особистості та самоформуванням людства, показує, що одним із перших дослідників цього питання був німецький філософ Й. Г. Фіхте. Саме він у своїх "Промовах до німецької нації" виклав проект єдиного національного виховання, головне завдання якого полягало в моральному очищенні німецького народу, формуванні людей із сильною волею. Причому проблему національного, нації він акцентував на розумінні не як природної, а як духовної засади: "Національний принцип, – твердив мислитель, – він духовний, неприродний, не біологічний, не вроджений" [1, 7].

Водночас Й. Г. Фіхте можна вважати одним із перших теоретиків "космічного" смислу цивілізаційного процесу. Підставою для такого висновку є витлумачення філософом людини "не просто членом певного людського суспільства", але й розуміння більш високого суспільного порядку людини "членом вічного ланцюга Духовного життя". Саме завдяки освіті і вихованню, з погляду Й. Г. Фіхте, вона стає саме такою: "Не підлягає сумніву, що до розуміння цього більш високого порядку людину підводить така освіта (Bildung), котра намагається охопити людину в цілому, підводячи її таким чином до усвідомлення образу (Bild) морального світопорядку, котрого ніколи тут не буває, але котрий має стати вічним, наперед заданим людською власною самодіяльністю, освіта також має підготувати людину до розумового створення образу такого надчуттєвого світопорядку, у котрому немає становлення і котрий не є результатом становлення, а тільки вічним як наслідок тієї ж самодіяльності, щоб людина зрозуміла: інакше бути не може" [1, 9]. Отже, саме Й. Г. Фіхте належить *ідея цивілізаційної функції освіти й виховання*, що здійснюється як на мікрорівні індивіда, так і макрорівні соціального універсуму.

Згодом аналіз соціокультурної визначеності людини в системі національної культури стає однією з характерних рис усієї європейської філософії XIX століття, а особливо філософської думки тих народів, які прагнули державно-організаційної інтеграції (італійці, німці) або звільнення від колоніальної залежності (болгари, серби, чехи, словаки, поляки, українці та ін.) Причому в українській філософії тлумачення людини як соціокультурно визначеної індивідуальності набуває з XIX століття чітко виражену етноцентричну і соціально-практичну орієнтацію. Поступово роздуми українських мислителів зосереджуються на питаннях буття української людини в українській і світовій культурі. Сприяла цьому публікація на початку XIX століття невідомим автором "Історії русів", філософська діяльність провідників Кирило-Мефодіївського товариства (П. Куліша, М. Костомарова), їх наступників (М. Драгоманова, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка тощо), самовіддана праця професійних академічних філософів і вчених (О. Новицького, П. Юркевича, К. Ушинського та ін.). Зрештою, вітчизняна філософська думка загострювала проблему національно-культурної самобутності українців і логічно підводила до теми створення української держави, що особливо помітно в поглядах Г. Ващенка.

Звернемо увагу на те, що філософські роздуми Г. Ващенка щодо національно-культурного існування людини, на нашу думку, випливають насамперед із української філософії другої половини XIX століття, де вони вже набували специфічного вирішення. Зокрема, П. Куліш, відштовхуючись від

сковородинівського і гоголівського тлумачення людини як мікрокосму, вважав національно-культурне існування людини "природним", а нав'язування українцям чужоземних інституцій і культурних чинників – "штучним". Джерелом націоналізації в колоніальній країні, на думку П. Куліша, завжди виступає державна влада або "столиця", а її осередками – міста. Останні не лише контролюються центральною владою, але й є ланками штучної культури серед природної культури населення країни-колонії. Причому людина міста – це руйнівник національної культури, макросвіту народу. Така людина, з погляду П. Куліша, представляє штучну дійсність, а тому є космополітичний гендляр-любитель "цифри і живої копійки".

Філософія освіти Г. Ващенка продовжує тенденції класичної української філософії і робить наголос на антропологічно-гуманітарних темах. Проявляється це в обстоюванні пріоритету людини як основотворчого світового чинника. Досить переконливо це показав Г. Ващенко, обґрунтовуючи український національний виховний ідеал. Він виходив з того, що людство особливо в XX столітті прагне до діалогу цивілізацій. Але він є можливим лише за умови збереження національної самоідентифікації. Причому гармонійне зближення різних культурних традицій можливе знову ж таки за умови усвідомлення ролі кожного народу в цьому процесі. "Природний шлях розвитку людства, що може привести його до світлого майбутнього, – міркував Г. Ващенко, – полягає в тому, що кожна нація живе самостійним і культурним життям, вільно розвиваючи і виявляючи свої творчі здібності й прагнучи до мирного співробітництва з іншими народами світу. На таких засадах має бути побудована й виховна система кожного народу, зокрема система народу українського. Він має свої національні фізичні й психічні особливості, має своє призначення, а тому на засадах християнства й загальноєвропейської культури він має творити свій національний український виховний ідеал" [2, 185].

Міркування щодо оптимального співвідношення національного і загальнолюдського у формуванні ідеалу знаходимо і в сучасника Г. Ващенка історика філософії Д. Чижевського. Загальнолюдський ідеал формується зусиллями різних етносів, а "кожна нація, – стверджував Д. Чижевський, – є тільки обмеженим і однобічним розкриттям людського ідеалу. Але лише в цих обмежених і однобічних здійсненнях загальнолюдський ідеал і є живий. Тому кожна нація якраз у своєму однорідному оригінальному, у своїй "однобічності" і обмеженості і має вічне, загальне значення. Як живі, різноманітні людські індивідууми з'єднані в людстві. Тільки через них і в них людство є можливе" [17, 8].

Інший молодший сучасник Г. Ващенка український поет-філософ Є. Маланюк, підкреслюючи основотворчий чинник у людині, звернув увагу на те, що кожна нація заявляє про себе і промовляє своєю культурною спадщиною усім тим, що "створене людиною. Підкреслюємо *створене*, а не зроблене механічно, бо справжні культурні факти є наслідком *творчого акту*" [13, 6].

Таким чином, Г.Ващенко, аналізуючи як українську, так і західноєвропейську філософсько-освітню думку, приходить до висновку, що виховання має бути природовідповідним, національно-державницьким, демократичним, гуманістичним. Філософсько-освітня концепція Г. Ващенка органічно поєднується з життям українського народу – його культурою і побутом, родинними відносинами, суспільними ідеалами, символами, святинями, ставленням до інтересів майбутньої української держави, її міжнародного іміджу. Як результат постає "ідеал вольової, характеристичної людини", сповненої гуманістично-патріотичних почуттів і переконань, ідейно-вольових принципів із реальними їх проявами у повсякденній життєдіяльності.

Проте було б помилкою робити з Г. Ващенка образ філософа-педагога, який не бачив у збереженні і розвитку національної культури складності буття у його єдності і багатовимірності. Роздуми мислителя, обертаючись навколо проблем,

пов'язаних із формуванням національної системи освіти України, вихованням любові до Батьківщини, торкалися націєтворчої теорії та практики. Він продовжував своєрідну дискусію щодо шляху розвитку та рушійних сил, що мала місце в Україні на початку XX століття. Тут достатньо згадати В. Липинського, Д. Донцова, В. Винниченка, С. Петлюру. Для Г. Ващенка цілком логічно в середині XX століття проблема національної системи освіти набула значення як глобально-синтезуюча проблема нації та держави.

Вирішуючи питання формування національної системи освіти через призму "загальнолюдських ідеалів", Г. Ващенко мав і свій погляд на проблему, котра обговорювалася у філософії марксизму-ленінізму радянської України й у філософських колах української еміграції середини XX століття і залишається гострою й актуальною тепер. Маємо на увазі питання національного виховання української молоді, що тісно пов'язане з питаннями нації, націоналізму, національної ідеї. Марксистсько-ленінська версія вирішення проблеми виховання молоді на принципах інтернаціоналізму відома. Проте, на превеликий жаль, до цього часу філософська відповідь української еміграції на згадані питання залишається маловідомою. Тому тлумачення національного виховання української молоді Г. Ващенком заслуговує на увагу.

Потрібно зазначити, що розгляд проблеми виховання любові до Батьківщини у філософії освіти Г. Ващенка пов'язаний із питаннями співвідношення націоналізму, інтернаціоналізму, патріотизму і шовінізму. Дане питання осмислюється вченим не відірвано від соціокультурного життя окремої людини, а в контексті її культурного рівня і національної свідомості. Остання може бути не розвинена, якщо народ перебуває на низькому рівні культури. Такі народи в політичному й культурному житті не є суб'єктами, що творять своє національне життя, а лише об'єктами, що їх використовують інші народи. Причому в стані об'єкта історії, а не її суб'єкта, може бути й висококультурний народ, що через несприятливі історичні умови був поневолений якимсь іншим народом, наприклад, греки римлянами. Поневолений народ втрачає свою політичну волю й примушений виконувати волю своїх переможців, що використовували його матеріальні й особливо духовні сили. З точки зору Г. Ващенка, у такому стані впродовж трьохсот років, до середини XX століття, перебував і український народ, який був лише об'єктом історії. Тому для українського народу актуалізуються питання розвитку національної свідомості, насамперед молоді. Виховання, за Г. Ващенком, включає як загальнолюдські, так і національні завдання. Ці завдання у філософа-педагога органічно зв'язані між собою: "Людину не можна визнати за виховану, коли вона, будучи фізично здоровою і розумово розвиненою, використовує свої здібності, знання лише в своїх особистих інтересах і забуває про свій нарід. Так само ми не можемо визнавати за цілком виховану людину й того, хто, хоч любить свій нарід, але зі сліпою ворожнечею та презирством ставиться до інших народів, незалежно, хто ці народи і яка їх історія"[3, 171].

Крім того, учений відрізняв "здоровий патріотизм" від шовінізму, націоналізм від інтернаціоналізму. Так, "здоровий патріотизм", за Г. Ващенком, не виключає доброго ставлення й пошани до інших народів. Так само, як добре вихована людина поважає власну гідність і разом з тим – гідність інших людей, і справжній патріот поважає права і гідність інших народів. Протилежністю "здорового патріотизму" є шовінізм як національний егоїзм. Останній, з погляду Г. Ващенка, виявляється в тому, що якийсь народ шанує тільки себе, ставиться з презирством до інших народів, не визнає прав інших народів. Причому український мислитель розмежовував шовінізм часів Гітлера, як поділ націй на вищі і нації нижчі, від московського шовінізму, в основі якого лежала концепція Москви як "третього Риму". Загалом, вирішуючи питання національного виховання молодого покоління, Г. Ващенко співмірно пов'язував національні і загальнолюдські, спираючись на релігію: "Наша молодь, стоячи на засадах християнства, не мусить замикатися лише в коло вузько національних інтересів. Плекаючи свої кращі національні традиції, борючись за

самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротись за них...” [2, 190].

Можна таким чином констатувати, що у творах Г. Ващенка викладена продумана філософська національна виховна концепція, що в’яжеться з аналізом розвитку всіх сфер буття і свідомості українського народу XX століття й проявляється у викладі визначальних феноменів загальнолюдської теорії: національна ідея – нація – націоналізм.

Характерно, що Г. Ващенко вів мову не лише про досягнення, переваги тієї чи іншої національної системи освіти, але й указував на їх недоліки, обмеження тощо. При цьому він мав на увазі те, що будь-яка нація складається не тільки з освічених, талановитих, геніальних людей, але й просто невігласів. Крім того, учений брав до уваги, що буття кожної нації обмежене певною територією, станом соціально-економічного і суспільно-політичного розвитку. Внаслідок цього в національній освіті може бути як піднесення, так і застій, тупцювання на місці або взагалі занепад і криза. Якщо в тоталітарному суспільстві життєтворчість народу обмежена, вона стає одноманітною і завмирає, то в демократичному, коли влада сприяє розвиткові освіти, науки, культури тощо, нація, образно кажучи, “розправляє крила”. Загалом соціокультурне становище нації у світі, з погляду Г. Ващенка, адекватне станові її освіти, котра разом з наукою утворює осереддя, інституційний центр суспільства.

Важко сказати, як Г. Ващенко оцінив би стан освіти в сучасному українському суспільстві, розвиток громадян цього суспільства. Але можна припустити, що філософ-педагог сказав би, що на нинішньому етапі глобалізованого суспільства стає дедалі складнішим утілення національно-культурних цінностей серед молодого покоління. Мабуть, Г. Ващенко вітав би прийняття Національної доктрини розвитку освіти, яка визначила до певної міри систему концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрями розвитку освіти. Адже Національна доктрина спирається, по суті, на принцип єдності національного і глобального: “Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів, переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури” [14, 182]. Приєднався б, мабуть, Г. Ващенко й до думки Ю. Габермаса, висловленої в “Проекті модерну”, про те, що цивілізаційна функція освіти і виховання здійснюється як на мікрорівні індивіда, так і макрорівні соціального універсуму, проте вона є незавершеною.

Безумовно, сьогодні перед людиною, а значить, і перед освітою як саморганізованою відкритою дисипативною структурою, що формує людину, постають раніше не бачені вимоги і створюються нові можливості. Осінні події першого року третього тисячоліття з усією очевидністю показали, що світ кардинально змінився. На терені колишнього соціалістичного простору вже чітко окреслилася епохальна історологічна тріада буття країн народів: “залежність – незалежність – взаємозалежність”, започаткувавши першу стадію нового глобального конфлікту.

Вступ людства в постіндустріальну епоху показує, що ця епоха все більше потребує світоглядного єднання людства зі збереженням національного. Повною мірою це стосується й освіти, про що переконливо свідчить зокрема Болонський освітній процес: національно безликі не потрібні в європейському освітньому домі. Особлива національна виразність освіти виражає загальне і за певних умов, коли національна система освіти виходить на світовий і європейський рівень, може стати всезагальним, виступити принципом, що актуалізує культурну комунікацію між народами.

Підсумовуючи, слід зазначити, що Г. Ващенко у своїх філософсько-освітніх конструкціях ураховував тенденції до уніфікації культурного простору. Тому він

у своїх працях особливо підкреслював необхідність збереження таких стратегічних пріоритетів кожної держави, як культурна самобутність та національна багатоманітність, визначав умови збереження надбань соціуму та перспективи його подальшого поступу. У філософсько-освітній концепції Г. Ващенка можна виокремити дві головні складові досліджуваної проблеми. Перша полягає в необхідності оптимального поєднання національно-духовного і раціонально-глобального в умовах духовної інтеграції людських спільнот, подолання їх роз'єднаності, ментальної світоглядної несумісності, постійної загрози конфронтації. Друга складова відповіді Г. Ващенка на виклики майбутнього полягає в гармонійному єднанні знання і віри, їх світоглядному синтезу, поверненні людини смислу її життя, віри у своє унікальне призначення та знання шляхів найбільш повної життєвої самореалізації.

Проаналізовані принципи філософії освіти Г. Ващенка виступають основами справді автентичного буття культури українського народу. Отже, можна виділити такі визначальні принципи філософії освіти Г. Ващенка, як *національна і соціокультурна ідентичність, єдність національного і глобального.* Розгортання цих принципів дасть можливість національній системі освіти ввійти в європейський освітній простір постіндустріальної доби, оскільки вони забезпечують оптимальний баланс між національним і глобальним; мінімізують асиметрію між матеріальністю і духовністю; створюють умови для вироблення в людини здатності свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення відносин у взаємозалежному світі і, нарешті, найголовніше – визначають людину як найвищу цінність.

На підставі проведеного аналізу можна визначити перспективи подальшої роботи в цьому напрямку. Зокрема, на думку автора, заслуговує на увагу більш широке і системне вивчення філософсько-теоретичних засад антропологічно зорієнтованої концепції освіти Г. Ващенка. Оскільки кількість і складність проблем, що виникають у зв'язку з глобалізацією, не зменшується, а навпаки, зростає, остільки все це спонукає до критичних розмислів щодо самого феномену людини та форм і способів її ставлення до світу. Актуальними в контексті сучасних реалій глобалізації є дослідження проблеми соціокультурного і національно-культурного існування людини в умовах глобалізації. Крім цього, можливий варіант вивчення філософсько-освітніх ідей провідних науково-педагогічних діячів України XX століття. Відповідного осмислення в контексті загальноцивілізаційних і посткомуністичних трансформацій вимагають процеси, що відбуваються в системі аксіологічних орієнтацій освіти, зокрема освіти як умови виживання та глобальної відповідальності особистості за інших людей і природне оточення.

Дослідження зазначених та інших історико-філософських питань дозволить, на думку автора статті, адекватніше осмислити шляхи і підходи до реформування системи освіти України, сприятиме діалогу культур в умовах розгортання глобалізаційних процесів.

Джерела та література:

1. Fichte J.G. Reden an die deutsche Nation. – Hamburg, 1978. – 32 s.
2. Ващенко Григорій. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Ващенко Григорій. Завдання національного виховання української молоді // Хвороби в галузі національної пам'яті. – Твори, Т. 5. – К.: "Школяр"-"Фада" ЛТД, 2003. – С. 170-176.
4. Ващенко Григорій. Інтернаціоналізм і націоналізм // Виховання волі і характеру – підручник для педагогів. – К. : Школяр, 1999. – С. 290-295.
5. Ващенко Григорій. Основні проблеми педагогіки майбутнього // Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – С. 397-407.
6. Ільїн В. В. Національно-духовне в контексті раціонально-глобального // Людина і культура в умовах глобалізації // Збірник наукових статей. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 156-162.
7. Кононенко П. П., Кононенко Т. П. Концепційні основи національно-державницького виховання // Українська освіта у світовому часопросторі: Матеріали Другого Міжнародного конгресу (м. Київ, 25-27 жовтня 2007 р.). – К.: Українське агентство інформації та друку "Рада", 2007. – Кн. 1. – С.17-41.

8. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.
9. Ленін В. І. Партійна організація і партійна література // Повне зібр. творів. Пер. з 5-го рос. вид. – К.: Політвидав України, 1970. – Т. 12. – С. 92-97.
10. Ленін В. І. Про пролетарську культуру // Повне зібр. творів. Пер. з 5-го рос. вид. – К.: Політвидав України, 1974. – Т. 41. – С. 320-321.
11. Макаренко А. С. Проблемы школьного советского воспитания (Лекции) // Сочинения в семи томах. – М.: АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С.109-224.
12. Макаренко А. С. Цель воспитания // Сочинения в семи томах. – М.:АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – С.345-357.
13. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури. – К.: Обереги, 1992. – 82 с.
14. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 175-201.
15. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149-415.
16. Толстих В. И. Реформация духовная как ключевая проблема глобализации // Людина і культура в умовах глобалізації // Збірник наукових статей. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2003. – С. 5-13.
17. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. – К.: Орій, 1992. – 230 с.
18. Шевченко В. І. Дружба з мудрістю або ключові проблеми української філософії (Теоретико-методологічний коментар до курсу філософії у ВНЗ). – К.: Поліграфічний центр "Фоліант", 2007. – IV, 244 с.