



Дніпровський національний  
університет ім. Олеся Гончара



Центр соціально-політичних  
досліджень

# ГРАНІ

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АЛЬМАНАХ

ТОМ 21 № 1 2018

Видається з вересня 1998 року  
12 разів на рік

Дніпро  
Видавництво «Грані»  
2018



# ГРАНІ

Науково-теоретичний альманах

Том 21 №1 2018

Засновники  
Дніпровський національний  
університет ім. Олесея Гончара  
Центр соціально-політичних досліджень

Свідоцтво про реєстрацію  
КВ № 19758 – 9558 ПР від 19.03.13

Відповідно до Наказу Міністерства освіти  
і науки України від 21.12.2015 № 1328  
журналу надано статус фахового видання  
з історичних, філософських, політичних  
та соціологічних наук.

Друкується за рішенням Вченої  
ради Дніпровського національного  
університету імені Олесея Гончара  
(протокол № 7 від 25.01.18).

ISSN 2077-1800 (Print)  
ISSN 2413-8738 (Online)

Індексується:  
DOAJ  
Index Copernicus  
National Library of Ukraine Vernadsky  
Google Scholar  
CrossRef  
eLibrary  
BASE  
SIS Scientific Group

Видавець  
Видавництво «Грані»  
Україна, 49000, Дніпро  
вул. Святослава Хороброго, 25, оф.21  
+38(056)744-42-39  
granidp@gmail.com  
www.grani.org.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2131 від 23.05.2005

Індекс журналу в каталозі  
передплатних видань України – 41703

Відповідальність за достовірність фактів,  
цитат, власних імен, географічних назв,  
підприємств, організацій, установ та ін.  
інформації несуть автори статей.  
Висловлені у цих статтях думки можуть  
не збігатися з точкою зору редакційної  
колегії і не покладають на неї  
ніяких зобов'язань.  
Передруки і переклади дозволяються  
лише за згодою автора та редакції.

© «ГРАНІ» 2018

# Редакція

Головний редактор: Квітка С.А.  
Заступники головного редактора: Колесников К.М.,  
Кривошеїн В.В., Шевцов С.В., Шляхов О.Б.  
Випусковий редактор: Лиман Д.С.  
Коректор української та російської мов: ДЕРЕБЕРА А.В.  
Коректор англійської мови: КОМЛЕВА Ю.В.

# Редакційна колегія

Іваненко В.В.	д.і.н., проф., акад. Укр. академії іст. наук (Україна)
Аяган Б.Г.	д.і.н., проф. (Казахстан)
Венгер Н.В.	д.і.н., проф. (Україна)
Висоцький О.Ю.	д.п.н., проф. (Україна)
Вячр Єжі	д.п.н., проф. (Польща)
Городяненко В.Г.	д.і.н., проф. (Україна)
Жук С.І.	д.і.н., проф. (США)
Катаєв С.Л.	д.соціол.н., проф. (Україна)
Квітка С.А.	к.філос.н., доц. (Україна)
Кирилюк Ф.М.	д.філос.н., проф., акад. Укр. академії політ. наук (Україна)
Кривошеїн В.В.	д.п.н., проф. (Україна)
Лісеєнко О.В.	д.соціол.н., проф. (Україна)
Лобанова А.С.	д.соціол.н., проф. (Україна)
Лобода Ю.О.	к.філос.н., доц. (США)
Нікілев О.Ф.	д.і.н., проф. (Україна)
Ніколенко В.В.	д.соціол.н., доц. (Україна)
Окороков В.Б.	д.філос.н., проф. (Україна)
Побочий І.А.	д.п.н., проф. (Україна)
Пронякін В.І.	д.філос.н., проф. (Україна)
Робертс Кен	д.соціол.н., проф. (Великобританія)
Світленко С.І.	д.і.н., проф. (Україна)
Святець Ю.А.	д.і.н., проф. (Україна)
Сидиков Е.Б.	д.і.н., проф. (Казахстан)
Суїменко Є.І.	д.філос.н., проф. (Україна)
Схюрман Паул	д.філос.н. (Нідерланди)
Третяк О.А.	д.п.н., проф. (Україна)
Токовенко О.С.	д.філос.н., проф., акад. Укр. академії політ. наук (Україна)
Тупиця О.Л.	д.п.н., проф. (Україна)
Хейнемаа Сара	д.філос.н., проф. (Фінляндія)
Хижняк Л.М.	д.соціол.н., проф. (Україна)
Хміль В.В.	д.філос.н., проф. (Україна)
Шабанова Ю.О.	д.філос.н., проф. (Україна)
Шевцов С.В.	д.філос.н., проф. (Україна)
Шляхов О.Б.	д.і.н., проф. (Україна)
Щудло С.А.	д.соціол.н., проф. (Україна)
Юрченко С.В.	д.п.н., проф. (Україна)



# GRANI/

Scientific and theoretical almanac

21(1) 2018

Founders  
Oles Honchar Dnipro national university  
Centre of social and political researches

Registration license  
KB № 19758 – 9558 IIP issued 19.03.13

By Decree № 1328 of 21 December 2015  
issued by the Ministry of Education and  
Science of Ukraine the status of specialized  
publication on historical, philosophical,  
political and sociological sciences was given.

Published by the decision of the Academic  
council of Oles Honchar Dnipro national  
university  
(protocol № 7 dated 25.01.18).

ISSN 2077-1800 (Print)  
ISSN 2413-8738 (Online)

Indexed:  
DOAJ  
Index Copernicus  
National Library of Ukraine Vernadsky  
Google Scholar  
CrossRef  
eLibrary  
BASE  
SIS Scientific Group

Publisher  
Publishing house «Grani»  
25, Svyatoslava Khorobroho St., office 21  
Dnipro, Ukraine, 49000  
+38(056)744-42-39  
granidp@gmail.com  
www.grani.org.ua  
Publishing license: ДК № 2131 dated  
23.05.2005

Subscription index in Ukraine – 41703

Responsibility for facts, quotations, private  
names, enterprises and  
organizations titles, geographical locations  
etc. to be bared by the authors.

The editorial office and board do not always  
share the views and thoughts expressed in  
published articles.

Reprints and translations are allowed on the  
written consent with the editorial office and  
the author.

© «Grani» 2018

## Editorial office

Editor in Chief: Kvitka S.A.

Deputy Chief Editor: Kolesnikov K.M., Krivoshein V.V.,  
Shevtsov S.V., Shlyakhov O.B.

Production Editor: Lyman D.S.

Corrector of Ukrainian and Russian languages: Derebera A.V.

Corrector of English language: Komleva Y.V.

## Editorial board

Ivanenko V.V.	Full Prof. Dr., academician of the ukrainian academy of historical sciences (Ukraine)
Ayahan B.H.	Full Prof. Dr. (Kazakhstan)
Wenger N.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Vysotsky O.Yu.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Vyatr Ezhi	Full Prof. Dr. (Poland)
Gorodyanenko V.G.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Zhuk S.I.	Full Prof. Dr. (USA)
Kataev S.L.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Kvitka S.A.	Assoc. Prof. Dr. (Ukraine)
Kyrylyuk F.M.	Full Prof. Dr., academician of the ukrainian academy of political science (Ukraine)
Kryvoshein V.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Liseyenko O.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Lobanova A.S.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Loboda Y.O.	Assoc. Prof. Dr. (USA)
Okorokov V.B.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Nikilev A.F.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Nikolenko V.V.	Assoc. Prof. Dr. (Ukraine)
Pobochyj I.A.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Pronyakin V.I.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Roberts Ken	Full Prof. Dr. (United Kingdom)
Svitlenko S.I.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Svyatets' Yu.A.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Sydykov E.B.	Full Prof. Dr. (Kazakhstan)
Suimenko E.I.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Schuurman Paul	Full Prof. Dr. (Netherlands)
Tretyak O.A.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Tokovenko O.S.	Full Prof. Dr., academician of the ukrainian academy of political science (Ukraine)
Tupytsya O.L.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Heinamaa Sara	Full Prof. Dr. (Finland)
Khyzhnyak L.M.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Hmil' V.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Shevtsov S.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Shlyakhov O.B.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Shchudlo S.A.	Full Prof. Dr. (Ukraine)
Yurchenko S.V.	Full Prof. Dr. (Ukraine)

## Зміст

С. 6

Світленко С. І.

До 70-річчя від дня народження доктора історичних наук, професора Валентина Васильовича Іваненка

## Філософія

С. 12

Скиба Е. К.

Принцип методологічного плюралізму як інструмент дослідження концепту «гендерна ідентичність»

С. 19

Плаксина О. И.

Представление о развитии в трудах Аристотеля и современность

С. 30

Форкош С. М.

Культурно-историческое мышление и восприятие будущего

## Соціологія

С. 37

Малиш Л. О.

Залучення жінок та чоловіків до хатньої праці в Україні та інших європейських країнах: досвід крос-культурного дослідження

С. 46

Гордієнко Н. М.

Соціальний капітал вихованців інтернатних навчальних закладів України

С. 56

Настояща К. В.

Атрибуції поняття практики: колізії означення і пошуки верифікацій

## Історія

С. 63

Каганов О. Ю.

«Діти – майбутні будівничі комунізму»: ідеологічна казуїстика шкільної освіти в Україні (1950-ті – 1991 рр.)

С. 78

Малець О. О.

Міжнародний соціалістичний з'їзд 1920 р. в Женеві як спроба відродження II Інтернаціоналу

## Політологія

С. 86

Рагімова А. Б.

Український імморалізм в етиці і політиці. Проблеми формування професійної етики політолога

# Contents

P. 6

Svitlenko S. I.

To the 70th anniversary of the birth of the doctor of historical sciences, professor Valentin Vasilyevich Ivanenko

## Philosophy

P. 12

Skiba E. K.

Principle of methodological pluralism as a tool for research on the concept of «gender identity»

P. 19

Plaksina O. I.

The notion of development in the Aristotle's works and modernity

P. 30

Forkosh S. M.

Cultural-historical thinking and perception of the future

## Sociology

P. 37

Malysh L. O.

Men's and women's engagement in domestic work in Ukraine and other European countries: experience of cross-cultural research

P. 46

Gordienko N. M.

Social capital of pupils of Ukrainian boarding schools

P. 56

Nastoiashcha K. V.

Attribution of the notion of practice: conflicts of definition and searches for verifications

## History

P. 63

Kahanov Yu. O.

«Children are the future builders of Komunism»: ideologic casuisrty of secondary school education in Ukraine (1950s – 1991)

P. 78

Malets O. O.

International Socialist Congress of 1920 in Geneva as an attempt to revive the Second International

## Political Science

P. 86

Ragimova A. B.

Ukrainian immorality in ethics and politics. Problems of formation of professional ethics of a political scientist

## До 70-річчя від дня народження доктора історичних наук, професора Валентина Васильовича Іваненка

С. І. Світленко



**Ю**вілейні дати служать важливими віхами в житті вченого та педагога. Це ті творчі рубежі, які дають привід озирнутися назад, проаналізувати зроблене і накреслити шлях подальшого творчого поступу. І саме такий невпинний рух уперед притаманний творчій вдачі нашого ювіляра – Валентина Васильовича Іваненка – відомого історика, доктора історичних наук, професора, Заслуженого діяча науки і техніки України, проректора з науково-педагогічної роботи у сфері гуманітарної освіти та виховання молоді, професора кафедри східноєвропейської історії Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара, який 14 січня 2018 р. відзначає свій 70-річний ювілей.

Працелюбність, наполегливість, відповідальність, цілеспрямованість – усі ці засадничі риси характеру Валентин Васильович набув ще в дитячі та юнацькі роки. І ключову роль у формуванні його особистості відіграли рідні: батько – Василь Іванович Іваненко (1913-1987) та мати – Параска Кузьмівна Іваненко (в дівоцтві Макутіна) (1917-2001). Саме в цій дружній і працьовитій сім'ї, що

вийшла з народних глибин (батько походив із селян-бідняків, а мати – з робітників-будівельників), його навчили цінувати працю, чесність, людську моральність і виховувати трьох дітей – Жанну, В'ячеслава і Валентина – у відповідному дусі. Та й багатий життєвий досвід батьків, які прожили непрості довоєнні часи, лихоліття Другої світової війни, повоєнну відбудову й зростання українського села на рідній Дніпропетровщині, був тим добрим прикладом, на якому зростав майбутній учений та педагог.

Помітний вплив на формування особистості Валентина Васильовича мали вчителі Булахівської середньої школи, які допомогли своєму учню зробити правильний життєвий і професійний вибір на користь вищої історичної освіти. Так, у 1966 р. В. В. Іваненко став студентом історичного відділення історико-філологічного факультету Дніпропетровського державного університету. Подолати величезний конкурс, який того року сягнув 25 осіб на місце, було вельми непросто, але Валентин Іваненко вийшов у цій справі переможцем.

У той час спеціальність «Історія» була щойно відновлена після декількох років перерви і утверджувалася в непростих умовах: не вистачало кадрів вищої кваліфікації, бракувало власних аудиторних приміщень для занять, а в університеті не було нової наукової бібліотеки, палацу спорту, палацу студентів тощо. Однак, тодішній науково-педагогічний колектив, не зважаючи на труднощі, зміг створити атмосферу вимогливості й доброзичливості, під впливом якої у студентські роки відбувався процес становлення людських та професійних якостей студента Валентина Іваненка.

Ключову роль у підготовці тодішнього покоління студентів-істориків відігравали професори, доктори історичних наук, зокрема декан Федот Семенович Павлов, завідувач кафедри всесвітньої історії Валентин Якович Борщевський, завідувач кафедри історії СРСР та УРСР Дмитро Павлович Пойда, а також доценти й викладачі, такі як Олександр Федорівна Батаріна, Іван Кирилович Воропай, Фаїна Рувимівна Гольденберг, Микола Федорович Карпенко, Ірина Федорівна Ковальова, Микола Павлович Ковальський, Володимир Володимирович Крутіков, Віра Іванівна Михайлова, Дмитро Сергійович Шелест та ін.

У роки студентства Валентин Іваненко не обмежувався звичайними навчальними заняттями, а й рано зацікавився науковою діяльністю і навіть здобув друге місце на Всеукраїнському турі та

диплом Мінвузу України і ЦК ЛКСМУ. Вельми прикметно, що одну з перших розвідок молодого історика було опубліковано в центральному республіканському науковому виданні – «Українському історичному журналі».

Цілком закономірно, що в 1971 р. В. В. Іваненко, отримавши диплом із відзнакою, вступив до аспірантури рідного університету, однак навчався там уже на знову відновленому після тривалої перерви історичному факультеті. Науковим керівником Валентина Васильовича призначили доцента кафедри історії СРСР та УРСР Миколу Федоровича Карпенка, якого водночас було обрано деканом факультету.

Як аспірант кафедри історії СРСР та УРСР (завідувач – професор Дмитро Павлович Пойда), В. В. Іваненко вирізнявся енергійністю та працелюбністю. У ході навчання він здійснив кілька наукових відряджень і вивчив значний обсяг документів в архівосховищах Москви, Києва, Чернігова, Харкова, Дніпропетровська, Кіровограда, Запоріжжя та Мелітополя. Це дало змогу досягти високого рівня наукової новизни. 6 червня 1974 р. аспірант достроково захистив кандидатську дисертацію «Деятельность советской секции МОПР в 1933-1937 гг. (На материалах Украинской ССР)» за спеціальністю 07.00.02 – Історія СРСР у спеціалізованій вченій раді на історичному факультеті ДДУ. Через кілька років В. В. Іваненко узагальнив результати своєї першої дисертації в навчальним посібнику «Очерк истории мопровского движения на Украине (1933-1937 гг.)».

Перспективний випускник аспірантури відразу ж потрапив до штатного складу кафедри історії СРСР та УРСР, яка доручила В. В. Іваненку викладати курс історії Української РСР радянського періоду. Молодий вчений і педагог енергійно взявся до справи й розробив курс лекцій, які читав студентам-історикам українською мовою. У другій половині 1970-х рр. на тодішньому історичному факультеті таке було винятком, адже в університеті, як і в усій вищій школі УРСР, домінувала російська мова.

Важливим етапом науково-педагогічної діяльності В. В. Іваненка на історичному факультеті була його робота в команді тодішнього декана, доктора історичних наук, професора Анатолія Михайловича Черненка. У 1977-1983 рр. молодий заступник декана з навчальної роботи В. В. Іваненко разом із доцентами А. Г. Болебрухом та В. І. Шевцовим (до 1981 р.) багато зробив у справі становлення історичного факультету. Ця робота дала йому можливість нагородити важливий життєвий, управлінський та науково-педагогічний досвід. Свою роль у професійному зростанні вченого й педагога відіграло також десятимісячне стажування у Берлінському університеті імені Гумбольдта тодішньої Німецької Демократичної Республіки в 1978/79 навчальних роках.

У 1983 р. Валентина Васильовича як енергійного і перспективного керівника рекомендували на роботу до партійного комітету ДДУ. Безпереч-

но, це знаменувало новий етап його діяльності, що тривав від 1983 до 1991 р. Спочатку В. В. Іваненку довірили таку важливу ділянку роботи, як посада заступника секретаря партійного комітету університету з ідеології, а в 1988 р. – секретаря парткому ДДУ. Це був час горбачовської «перебудови», час щирих сподівань на оновлення радянського суспільства. Водночас В. В. Іваненко не припиняв науково-педагогічної діяльності в якості доцента на умовах штатного сумісництва, працював на півставки.

У 1986 р. колектив підрозділу довірив В. В. Іваненку роботу завідувача кафедри історії СРСР та УРСР. Так Валентин Васильович став наступником відомого українського радянського історика-аграрника, професора Д. П. Пойди. Це стало важливим чинником прискорення роботи В. В. Іваненка над завершенням докторської дисертації.

За кілька місяців творчої відпустки В. В. Іваненко підготував докторську дисертацію «Становление и развитие интернациональных связей рабочего класса Советской Украины с трудящимися зарубежных стран в 20 – 30-е годы». Захист цієї кваліфікаційної роботи успішно відбувся 28 грудня 1990 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради Інституту історії АН УРСР у Києві. 7 червня 1991 р. Валентину Васильовичу було присвоєно науковий ступінь доктора історичних наук, а 11 листопада того ж року – вчене звання професора по кафедрі історії СРСР. Доля розпорядилася так, що В. В. Іваненко став одним із останніх українських радянських професорів-істориків.

Розпад Радянського Союзу, відновлення й утвердження незалежної держави Україна знаменували початок нової епохи у розвитку української історичної науки і якісно нового періоду життя й творчості В. В. Іваненка. 90-ті рр. ХХ ст. відзначалися непростим, і навіть дуже болісним, процесом розчарування й поступового відходу від комуністичних суспільно-політичних ідеалів, теоретико-методологічних підходів та принципів, проблемно-тематичного поля досліджень, притаманних попередньому етапу історіографії. Все це відбувалося на тлі наростання системної і глибокої соціально-економічної та суспільно-політичної кризи в українському суспільстві.

У перші роки відновлення незалежності України В. В. Іваненко продовжував розробляти традиційну для себе тематику. Певним підсумком попередніх студій стала видана у видавництві ДДУ монографія В. В. Іваненка та його талановитого учня А. І. Голуба «Джерело народної дипломатії: Міжнародні зв'язки трудящих України в 20 – 30-ті роки» (1992), яка містила широкий спектр міжнародних зв'язків українського народу перших десятиліть радянського періоду.

Новий період життя і діяльності В. В. Іваненка характеризувався критичним переосмисленням цілого ряду важливих соціально-політичних проблем новітньої історії України періоду 1920 – 1930-х рр. Однією з таких науково актуальних і

соціально значущих проблем стала історія комуністичного тоталітарного режиму, вивчення карально-репресивної політики й соціальної практики якого було особливо важливим на зорі української незалежності, коли треба було зробити все, щоб не допустити реставрації комуністичних порядків. Уже в 1992 р. В. В. Іваненко став науковим керівником обласної програми з підготовки науково-документальної серії видань «Реабілітовані історією», яка розгорнула велику роботу з відродження і збереження історичної пам'яті нашого народу. Загальнонаціональна програма «Реабілітовані історією» була започаткована з ініціативи академіка, почесного доктора ДНУ П. Т. Тронька. Як керівник цієї програми у Дніпропетровській області, В. В. Іваненко впродовж багатьох років плідно співпрацював із Петром Тимофійовичем.

У своїх працях періоду 1990-х рр. В. В. Іваненко постійно висвітлював ряд найдраматичніших сторінок української минувшини. Так, учений був одним із тих, хто започаткував вивчення голодомору 1932-1933 рр. у Дніпропетровській області. Під його відповідальним редагуванням вийшов у світ збірник документів і матеріалів «Народна трагедія» (1993), де вперше опубліковано 49 документів із фондів Державного архіву Дніпропетровської області та 12 записаних спогадів очевидців трагічних подій у селах Дніпропетровщини 1932-1933 рр. У цьому ж ряді археографічних праць постав збірник «Повернення із небуття: Документи і матеріали про жертви сталінського свавілля в Дніпропетровському університеті» (1995), що вийшов у світ під редакцією професора В. В. Іваненка. В результаті з історичної безвісті вийшло 80 прізвиськ репресованих працівників Дніпропетровського державного університету.

Цілий ряд дискусійних проблем із новітньої історії України на основі актуалізації нових пластів першоджерельного матеріалу розглянуто в узагальнюючій монографії «Очищення правдою (Відома і невідома Україна в об'єктиві історії ХХ сторіччя» (1997), написаній В. В. Іваненком у співавторстві з молодшими колегами А. І. Голубом та О. А. Удодом.

Наукова критика ідеології та соціальної практики комуністичного тоталітаризму засобами широкого історичного матеріалу сприяла відмові В. В. Іваненка від ортодоксальних комуністичних поглядів і переходу на позиції соціалістичної ідеології, яка є дороговказом побудови «соціалізму з людським обличчям». Саме така суспільна модель вельми близька сьогодні до деяких соціальних демократій розвинутих країн Заходу.

Упродовж 1990-х рр. В. В. Іваненко помітно розширив діапазон своїх наукових досліджень, вивівши їх за межі новітньої історії України. Предметом нових дослідницьких інтересів Валентина Васильовича стали проблеми аграрної історії та історіографії, пов'язані з іменем професора Д. П. Пойди (1908-1992). У 1995 р. В. В. Іваненко ініціював проведення наукових читань,

присвячених пам'яті відомого професора-аграрника, що стали новою формою наукового життя на історичному факультеті ДДУ. Вони сприяли не тільки підтримці досліджень з аграрної історії України та Росії ХІХ-ХХ ст., а й налагодженню співпраці з представниками інших наукових шкіл. На сьогодні відбулося вже одинадцять подібних наукових читань, які є традиційними й об'єднують усталене коло істориків-аграрників України з Дніпра, Запоріжжя, Кривого Рогу, Черкас та інших міст України. Творчим підсумком наукових читань вже традиційно є спеціальні збірники «Питання аграрної історії України та Росії», які з 1995 р. періодично видаються під редакцією В. В. Іваненка. Поглиблене вивчення досвіду аграрних відносин є особливо важливим для сучасної України, де модернізація аграрного сектору може стати важливим двигуном прогресу економіки.

У 1992 р. кафедра історії СРСР змінила назву на кафедру російської історії, а в 2014 р. трансформувалася в кафедру східноєвропейської історії. Ці зміни назви факультетського підрозділу – не тільки оновлення форми, а й внутрішнього змісту. І в цьому сутність спрямованості діяльності багаторічного завідувача (до 2014 р.), який постійно в пошуку нових наукових ідей, тем та проблем.

Під керівництвом ученого-історика успішно виконано три наукові проекти держбюджетних тем, які затверджувалися на рівні Міністерства освіти і науки України. Виконання цих досліджень сприяло підготовці й виданню важливих наукових праць, зокрема опублікованої під редакцією В. В. Іваненка колективної монографії «Українське питання в Російській імперії та Радянському Союзі (ХVІІІ – перша половина ХХ ст.)» (1998).

За умов непростого, а часом і не безконфліктного розвитку міждержавних стосунків між незалежною Україною і Російською Федерацією, що спостерігалось впродовж 1990-х рр., професор В. В. Іваненко спрямував зусилля колективу своєї кафедри на написання спеціального навчального посібника, який би показував російській історичній процес із погляду сучасної української історіографії. Так, вийшли у світ «Нариси історії Росії з найдавніших часів до сьогодні» (1997), які стали одним із перших і досить нечисленних видань такого жанру й тематики. І сьогодні, коли не припиняється розв'язана Російською Федерацією гібридна війна проти незалежної України, В. В. Іваненко та його однодумці по кафедрі шукають і знаходять відповіді на складні питання українсько-російських історичних відносин. Так поступово долається росієцентричне розуміння історичного процесу у Східній Європі, спростовуються російські історичні міфи, що вельми важливо для підготовки сучасного студентства.

У 1999 р. В. В. Іваненко увійшов до керівного ядра нашого університету. Ректор Дніпропетровського державного університету, професор Микола Вікторович Поляков призначив Валентина Васильовича проректором із гуманітарних питань та виховної роботи (з 2004 р. – з науково-пе-

дагогічної роботи у сфері гуманітарної освіти та виховання молоді) Дніпропетровського (нині – Дніпровського) національного університету імені Олеся Гончара. Водночас учений і педагог не припинив завідувати кафедрою російської історії та викладати професором.

Цей новий період життя і діяльності В. В. Іваненка ознаменований подальшим розширенням тематики науково-дослідних робіт, формуванням і становленням власної наукової школи, ініціативами в опануванні нових підходів, форм та методів навчально-виховного процесу за умов започаткування й утвердження в університетській освіті Болонської системи. Прикметно, що в 2003-2017 рр. проректор В. В. Іваненко ініціював і організував на базі ДНУ сім міжрегіональних науково-практичних конференцій з питань гуманітарної освіти, науки та виховання молоді. Водночас від початку ХХІ ст. він ініціював та забезпечив розробку багатьох нормативних документів (концепцій, програм, положень) із питань організації гуманітарно-виховної роботи в університеті. Це, зокрема, Кодекс честі та гідності студента, етичний Кодекс працівника ДНУ тощо.

Особливо слід відмітити теоретичні пошуки В. В. Іваненка у справі модернізації вищої освіти України та усвідомлення ним перспективності для майбутнього інтелектуальної спільноти університетської автономії. Так, у 2005-2008 рр. авторитетний вчений і педагог брав активну участь у роботі Консорціуму восьми українських університетів із вироблення національної стратегії університетської автономії в Україні, у 2005 р. – у Міжнародному семінарі з проблем автономії університетів в Інституті відкритого суспільства при Будапештському університеті (Угорщина), а в 2006 р. – у Міжнародному семінарі з проблем університетської автономії в Україні у Кембриджському університеті (Велика Британія).

На початку ХХІ ст. професор В. В. Іваненко не припиняв плідну роботу у справі відродження і збереження історичної пам'яті в контексті рідного університету, його підрозділів. В. В. Іваненку належать ідеї написання та значні зусилля з підготовки таких важливих книжок, як «Секретний» підрозділ галузі: нариси історії фізико-технічного інституту Дніпропетровського національного університету» (2001), «Флагман космічної освіти, або «Секретний» підрозділ – 2: До 60-річчя фізико-технічного факультету Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара» (2011).

У цьому ж ряду гуманітарних ініціатив проректора В. В. Іваненка слід назвати підготовку двох видань книги нарисів «Ми – з класичного університету. Дніпропетровський національний: час, події, люди» (2003, 2008), а також підтримка ним таких важливих ювілейних праць, як «Історія Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара» (в першому, третьому та четвертому виданнях 1988, 2003, 2008 рр. Валентин Васильович брав безпосередню участь)

та «Професори Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара. Біобібліографічний довідник» (перше та друге видання 2003 та 2008 рр.).

У центрі уваги В. В. Іваненка місія класичного університету в сучасному суспільстві, виховна компонента навчального процесу, концептуальне осмислення її досвіду та розробка новітніх виховних технологій, утвердження національно-патріотичного виховання студентської молоді. Не випадково Валентин Васильович разом із колегами став упорядником цілої низки науково-популярних видань із цієї проблематики, які концентрують практичний досвід виховної роботи в сучасних умовах, показують студентам добрі зразки для наслідування. Це, зокрема, такі збірники, як «Думки, підказані серцем. Роздуми про виховання студентської молоді» (2011), «Хто людство розумом перевершив» (2011), «Вигранюємо особистість, патріота...» (2016), «Ми пам'ятаємо! Університет звитяжний: Статті та нариси» (2017) та ін.

У 2006-2014 рр. проректор В. В. Іваненко ініціював і організував створення в університеті двох Пам'ятних знаків: на честь загиблих під час Другої світової війни студентів та співробітників, а також вихованців ДНУ, котрі вже в наш час поклали життя за свободу і незалежність Батьківщини в Антитерористичній операції на сході України; меморіальної стели на честь видатних науковців ДНУ; портретних галерей ректорів, заслужених професорів, почесних докторів, працівників і випускників – Героїв. Всі ці акції слугують збереженню в університеті історичної пам'яті, формуванню й утвердженню патріотичних почуттів у викладачів та студентів університету. На рубежі ХХ-ХХІ ст. під науковим керівництвом професора В. В. Іваненка активізувалася наукова й видавнича діяльність у рамках обласної програми з підготовки науково-документальної серії видань «Реабілітовані історією». Спільно з науковцями ДНУ та інших навчальних закладів, краєзнавців, за активної участі владних структур, архівістів, працівників СБУ Валентин Васильович впродовж багатьох років результативно веде цей проект, конкретним узагальнюючим результатом якого стало поіменне виявлення всіх мешканців нашого краю, репресованих за політичними мотивами за часів комуністично-радянського тоталітарного режиму, а це 23 351 особа. Всього ж тільки в 1990-2000-х рр. у рамках серії книг «Реабілітовані історією» по Дніпропетровській області вже вийшло друком 5 томів у 8 книгах.

У 2008-2009 р. зазначені книги серії «Реабілітовані історією» були перевидані в загальноукраїнському форматі у двох томах загальним обсягом понад 160 друкованих аркушів. Зокрема, в першій книзі представлено науково-популярні нариси, репрезентативна вибірка з 295 документів, монографічне дослідження «Минуле з гірким присмаком: Репресії в історичній ретроспективі радянського суспільства», які свого часу було вміщено в 1-3 та 5 томах серії. У другій книзі переви-

дано мартиролог із 1-4 книг 4 тому вказаної серії.

Помітним внеском у справу декомунізації українського суспільства та відновлення історичної пам'яті в нашому краї на сучасному етапі стала робота над двома п'яти томними збірниками статей і матеріалів «Історична пам'ять Дніпропетровщини: події, факти, імена: зб. статей і документів» та «Міста і села Дніпропетровщини у вирі політичних репресій», яка успішно здійснювалася впродовж 2013-2017 рр. Зазначені праці важливі для розкриття механізму репресивного апарату комуністично-радянського режиму, його боротьби проти інакодумства, різних категорій української інтелігенції та національного руху в нашій області.

В. В. Іваненко брав активну участь і в інших важливих наукових та соціально значущих проєктах, які сприяли відродженню й збереженню історичної пам'яті в нашому краї. Наслідком одного з них стало фундаментальне двотомне науково-популярне видання «Діячі державної влади та місцевого самоврядування Дніпропетровської області: Історико-біографічні нариси» (2009-2010), у 2-й книзі якого В. В. Іваненко разом зі своїми учнями підготував 17 біографічних нарисів визначних діячів нашої області ХХ – початку ХХІ ст.

У 2008 р. В. В. Іваненко взяв активну участь в увічненні жертв Голодомору 1932-1933 рр. в Україні, зокрема спільно з доцентом Н. Р. Романець написав вступну узагальнюючу статтю до фундаментального археографічного видання «Національна книга пам'яті жертв Голодомору 1932-1933 років в Україні. Дніпропетровська область».

Загалом у 2007-2009 рр. В. В. Іваненко зосередив свої творчі зусилля на розв'язанні складної наукової проблеми, якою є насильницька колективізація кінця 20-х – початку 30-х рр. ХХ ст. та Голодомор 1932-1933 рр. у регіональному вимірі. Спільно зі своєю ученицею Н. Р. Романець Валентин Васильович підготував цілий ряд наукових статей, науково-популярних праць і монографію, які суттєво розширили уявлення про причини, перебіг та наслідки «великого перелому» на селі в нашому краї. У цьому контексті слід особливо виділити такі праці, як «Голодомор 1932-1933 років на Дніпропетровщині та Запоріжчині» (2008), «Дніпропетровщина і «великий перелом» на селі кінця 1920-30-х років: монографія» (2009), «Опір

селянства Дніпропетровщини сталінському режиму в 1928-1933 рр.» (2009) та ін. Ці наукові студії заслуговують на увагу не тільки численними маловідомими фактами, а й оригінальними трактовками минулого.

У 2000-х рр. професор В. В. Іваненко розгорнув наукову діяльність із написання нових монографічних досліджень у загальноукраїнському історичному контексті. Узагальненням певного етапу творчості відомого вченого-історика стала монографія «Біль і звитяга: ХХ століття в українському вимірі» (2003). У цій праці зосереджено увагу на найдискусійніших аспектах української національно-демократичної революції та громадянської війни, політики сталінського керівництва стосовно України, селянських рухів, голодоморів, репресій, воєнного лихоліття 1941-1945 рр., «хрущовської відлиги» тощо.

У наступні роки з-під пера В. В. Іваненка вийшов цілий ряд нових змістовних досліджень, які не залишилися непоміченими науковою громадськістю. Тільки в 2006 р. учений видав разом зі своїми колегами три нові монографії – «Україна непівська: аналіз соціальних аномалій південного регіону» (у співавторстві з учнем І. В. Іщенком), «ОУН і УПА у Другій світовій війні: проблеми історіографії та методології» (у співавторстві із професором В. К. Якуніним) та колективна монографія «Історія міста Дніпропетровська», підготовлена за редакцією професора А. Г. Болебруха.

Всі зазначені праці носили інноваційний характер і внесок В. В. Іваненка у саме таку постановку цих праць цілком очевидний. Втім, найбільший резонанс серед наукової громадськості здобула монографія про ОУН і УПА у Другій світовій війні, свідченням чого стала ціла низка рецензій, написаних як українськими, так і зарубіжними вченими<sup>1</sup>.

Сьогодні ім'я професора В. В. Іваненка відоме не тільки в галузі суспільно-політичної історії України ХХ ст. Останніми роками вчений все більше уваги приділяє осягненню історіографічних та теоретико-методологічних проблем. Прикметними є його розвідки такого роду з проблем Голодомору 1932-1933 рр., Другої світової війни 1939-1945 рр., фашизму в контексті історії та сучасності, євразійської ідеї як методологічного інструмента історичного пізнання на сучасному

<sup>1</sup>Беспалов М. С., Бут О. М., Добров П. В. Рец. на кн.: Іваненко В. В., Якунін В. К. ОУН і УПА у Другій світовій війні: проблеми історіографії та методології. – Дніпро: АРТ-ПРЕС, 2006. – 424 с. // *Історичні і політичні дослідження. Наук. журнал Донецького нац. ун-ту.* – 2007. – № 5/6. – С. 343-350; Чайковський А. ОУН і УПА у світлі історичної ретроспективи та сьогодення // *Комуніст України.* – 2007. – № 2. – С. 109-111; *Те саме* // 2000. – 2007. – 27 квітня; *Те саме* // *Грані.* – 2007. – № 2. – С. 151-153; Забілий Руслан. Історія на замовлення? (Іваненко В. В., Якунін В. К. ОУН і УПА у Другій світовій війні...) // *Центр досліджень визв. руху. Укр. визв. руху. Укр. визв. рух. Наук. зб.* – Львів, 2007. – С. 301-309; Непомнящий А. А. Открывая правдивые страницы недавнего прошлого страны / Рец. на кн.: Іваненко В. В., Якунін В. К. ОУН і УПА у Другій світовій війні: Проблеми історіографії та методології. – Дніпро: АРТ-ПРЕС, 2006. – 424 с. // *Інтелектуал. Научно-популярний журнал.* – 2008. – № 8. – С. 29-30; Слободянюк М. А. Рецензія на кн. Іваненко В., Якунін В. ОУН і УПА у Другій світовій війні: проблеми методології та історіографії. – Д., 2006. – 424 с. // *Укр. іст. журн.* – 2008. – № 3. – С. 216-223; Мотика Гжегош. Рец. на кн.: ОУН і УПА у Другій світовій війні... // *Україна модерна: Війна переможців і переможених.* Львів. нац. університет ім. Івана Франка. Інститут іст. досліджень. – 2008. – № 13. – С. 303-309.

етапі тощо. Не менший історіографічний інтерес становлять змістовні есе вченого про своїх колег по професійному цеху, зокрема таких, як А. Г. Болєбрух, О. М. Бут, А. І. Голуб, В. В. Крутіков, Д. П. Пойда, П. Т. Тронько, А. М. Черненко, С. Й. Бобилєва та ін.

Як професор, В. В. Іваненко постійно займається навчально-методичним удосконаленням навчального процесу. Це виявляється в його роботі з модернізації своїх лекційних курсів, у підготовці сучасних навчальних видань, впроваджуваних у навчальний процес вищої школи. В. В. Іваненко є автором таких навчальних і методичних посібників, як «Історія Радянської держави (1917-1991 рр.): навчальний посібник з грифом МОН України» (2007), «Історія української культури: навчальний посібник» (2010), «Історія України: навчальний посібник для студентів природничих і технічних спеціальностей» (2012), «Історія України: метод. посіб. до семінар. занять для студ. природн. і техн. спец.» (2015), «Історія і культура України: підручник для студ. природн. і техн. спец.» (2016). Останні чотири видання написані у співавторстві з професором Г. Г. Кривчиком.

Професор В. В. Іваненко веде активну роботу з підготовки кадрів вищої кваліфікації. Це знаходить яскравий вияв у формуванні та становленні його наукової школи з соціально-політичної історії ХХ ст., яка вже налічує понад 20 учнів. Після захисту кандидатської дисертації першого учня Валентина Васильовича – А. І. Голуба (1987), у 1990-х рр., завдяки плідному науковому керівництву В. В. Іваненка українська сучасна історіографія поповнилася новими кадрами молодих вчених, які стали кандидатами історичних наук. Це, зокрема, В. І. Кабанов (1994), Н. Р. Романець (1995), Д. В. Архирейський (1998), В. М. Потока (1998), І. В. Шпекторенко (1998), Р. Ю. Васковський (1999), В. І. Саричев (2000), Г. В. Костенко (2000), А. П. Лимар (2000), І. В. Іщенко (2003), М. Е. Кавун (2003), В. П. Бурмага (2005), В. В. Літвінов (2006), О. В. Бойко (2008), О. О. Поплавський (2010), В. А. Сливенко (2010), І. С. Познякова (2010), Н. С. Чернікова (2012), А. О. Мишуста (2013), О. Ю. Коломоєць (2013), В. Ю. Медяник (2017), Є. О. Сніда (2017). Зазначені вчені-історики знайшли своє місце в гуманітаристиці, зокрема продовжують справу свого вчителя з розвитку вищої освіти та науки України.

Упродовж багатьох років професор В. В. Іваненко є беззмінним головою спеціалізованої вченої ради з історії при Дніпропетровському національному університеті. З 2004 р. авторитетний учений очолює цю важливу кваліфікаційну інституцію вже четверту каденцію поспіль. Через цю кваліфікаційну інституцію пройшли десятки дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата історичних наук. Важливо, що дніпропетровська спецрада «користується попитом» у здобувачів різних регіонів України. І це не дивно,

бо В. В. Іваненко створив у ній дійсно вимогливу й водночас доброзичливу атмосферу.

Важливою прикметою завершення процесу становлення наукової школи соціально-політичної історії України ХХ ст., яку створив професор В. В. Іваненко, стали захисти докторських дисертацій його найталановитішими учнями: в 1999 р. – Анатолієм Івановичем Голубом (1958–2007) та в 2015 р. – Наталією Радомирівною Романець. Молодих докторів наук пов'язували зі своїм науковим керівником, а згодом науковим консультантом тривалі роки плідної, ефективної співпраці.

В. В. Іваненко – особистість багатогранна, в діяльності якої нерозривно поєднані висока університетська наука, дидактика та виховання молодих фахівців, висококваліфікована менеджерська робота в команді ректора університету члена-кореспондента НАН України, професора М. В. Полякова. Сьогодні ім'я В. В. Іваненка широко відоме в Україні та за її межами. Валентин Васильович – автор і співавтор понад 530 друкованих праць, серед яких численні монографії, збірники документів та матеріалів, підручники, навчальні й методичні посібники, науково-популярні брошури, наукові та публіцистичні статті.

Вагомий доробок ученого в галузі соціально-політичної історії України ХХ ст., його багатогранна робота у сфері модернізації навчально-виховного процесу у вищій школі отримали широке визнання. В. В. Іваненко – Заслужений діяч науки й техніки України (1998), дійсний член Української академії історичних наук (1999), Міжнародної академії соціальних технологій та місцевого самоврядування (2000), Академії наук вищої школи України (2006), нагороджений знаком «Відмінник освіти України» (2004), знаком МОН України «Петро Могила» (2007), орденом «За заслуги» III ступеня (2003), почесними медалями: «За заслуги перед містом» (2003), «Академік Володимир Моссаковський» (2007), «За вірну службу ДНУ» (2008), Грамотою Верховної Ради України (2008), іншими відзнаками.

Портрет Валентина Васильовича був би не повним, якщо не згадати його як доброго і люблячого чоловіка, батька, дідуся, брата. Для Валентина Васильовича сімейні цінності, поряд із професійними, – один із визначальних життєвих пріоритетів. У свою чергу дружина Тамара Олександрівна, син В'ячеслав і донька Олена, невістка Олена та зять Сергій, онучки Аріна й Тамара, рідна сестра Жанна Василівна своєю любов'ю і щирістю почуттів створюють той родинний затишок, який є цілющим джерелом життєвої енергії, сили і натхнення нашого ювіляра.

Про Валентина Васильовича Іваненка можна з повним правом сказати – це щаслива людина! Щаслива тому, що в його житті особисте повною мірою злилося з університетським: освітнім, науковим та виховним. А тому щиро побажаємо ювіляру ще на довгі літа міцного здоров'я, миру, любові, життєвих і творчих сил!

## Принцип методологічного плюралізму як інструмент дослідження концепту «гендерна ідентичність»

*Е. К. Скиба, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ України*

У статті розглянуто необхідність використання принципу методологічного плюралізму як дієвого засобу повного та неупередженого аналізу відтворення гендерної нерівності у різних соціокультурних дискурсах. З'ясовано, що протилежність підходів до проблеми гендерної ідентичності, неоднорідність розуміння її витоків у різних наукових школах, сприяли більш детальному і всебічному вивченню як проблеми гендерної дихотомії, так і проблеми відтворення гендерного домінування. Визначено, не існує якоїсь жорстко встановленої екзистенційно-справжньої, біологічно обумовленої, незмінної для усіх історичних та культурних періодів чоловічої чи жіночої соціально-культурної поведінки, засобів сигніфікації та презентації. Встановлено, що необхідність, обов'язковість вибору гендерної ідентичності, різний її зміст у різних соціально-культурних контекстах показує нестійкість та гнучкість її як категорії існування. Виявлено, що спроба зумовити наявність фіксованості, стабільності і, як наслідок, виключної легітимності будь-якої гендерної ідентичності, так само як і спроба довести перевагу однієї гендерної ідентичності над іншою при перформативній гнучкості сигніфікації гендерної ідентичності, слугуватиме обґрунтуванням наявності проблеми гендерної відмінності. Доведено, що гендерна ідентичність безпосередньо пов'язана з проблемами відмінності, домінування та влади і є тим базисом, вирішення проблем якого могло б допомогти вийти із соціально-економічної кризи заради збереження миру й стабільності всієї світової спільноти.

**Ключові слова:** гендерна нерівність; ідентичність; гендерна відмінність; відтворення гендерної нерівності; ідентичність; суб'єкт; фемінінність; маскулінність; гендерні режими

## Principle of methodological pluralism as a tool for research on the concept of «gender identity»

*E. K. Skiba, Dnipropetrovsk State university of Internal Affairs*

The article considers the necessity of applying the complex unity of hermeneutic, phenomenological, concrete historical methods, the method of comparative analysis with the use of various techniques based on the principles of methodological pluralism, taking into account the features of the dialectical method. The study points out that the specificity of the problem of gender identity under consideration involves the application not only of philosophical, but also of general scientific, interdisciplinary methods. The study of the phenomenon of gender identity demonstrates a particular urgency, as the results of the research will help to solve the problem of the significance, the value of experience, both women and men, which do not fit into the definition of hegemonic masculinity. Consequently, the analysis of gender identity allows one to see the reproduction of gender inequality through the legitimating of gender differences. As a result of the research, we noted that the study of the approaches of the main postmodern science schools made it possible to see how differences are used by power structures to legitimize gender inequality. The study found that an identity that does not fit into the definition of hegemonic masculinity is subordinate or oppressed in various gender social regimes. Dialectical method, as well as a systematic approach to the analysis of phenomena and processes of the objective world allowed us to analyze the array of philosophical texts, to trace the dialectic of the development of the concepts gender, identity, gender identity. The research traced the impact of which factors contributed to a new approach to the problem of «gender identity» and that gave rise to a new understanding of the concept of identity. The application of the principle of methodological pluralism in our study contributed to a more complete understanding of the essence of the problem of gender identity and the related problem of gender inequality. The research established that to conduct an unbiased and thorough analysis of gender identity need the hermeneutic method, the method of ascent from the abstract to the concrete, the unity of historical and logical and specifically historical methods, which are especially important tools of scientific cognition of the social and cultural discourse. The benefits of the study that methodology pluralism allowed us to analyze the mechanism of reproduction of gender inequality. The principle of methodological diversity, using the achievements of leading scientific schools on the relationship and mutual influence of differences, dichotomies and inequalities, revealed the true order of relations between categories of difference and inequality. The principle of development as one of the most important and determining principles of the dialectical method made it possible to see that in the doctrines of opposing scientific schools there are many contradictions on this question. The analysis of gender identity from the standpoint of the historical and analytical approach helped to study the origin, formation and development of gender identity. As a result of research, gender identity is viewed today as a socio-cultural construct articulating itself as a process, and therefore constantly staying not in a rigidly fixed, but in a fluid, flexible state.

**Keywords:** gender inequality; identity; gender difference; reproduction of gender inequality; identity; subject; femininity; masculinity; gender regimes

## Принцип методологического плюрализма как инструмент исследования концепта «гендерная идентичность»

*Е. К. Скиба, Днепропетровский государственный университет внутренних дел Украины*

В статье рассмотрена необходимость использования принципа методологического плюрализма как действенного способа полного и непредвзятого анализа воспроизводства гендерного неравенства в разных социокультурных дискурсах. Установлено, что противоположность подходов к проблеме гендерной идентичности, неоднородность понимания ее истоков в разных научных школах способствовали более подробному и всестороннему изучению как проблемы гендерной дихотомии, так и проблемы воспроизводства гендерного доминирования. Определено, что не существует какой-то жестко установленной экзистенциально-подлинной, «первичной» мужской или женской социальной структуры. Выявлено, что необходимость, обязательность выбора гендерной идентичности, разное ее содержание в различных социально-культурных контекстах показывает неустойчивость и гибкость ее как категории существования. Проанализировано, что попытка обусловить наличие фиксированности, стабильности и, как следствие, исключительной легитимности какой-либо гендерной идентичности, равно как и попытка доказать превосходство одной гендерной идентичности над другой при перформативной гибкости сигнификации гендерной идентичности, служит обоснованием наличия проблемы гендерного различия. Доказано, что гендерная идентичность непосредственно связана с проблемами различия, доминирования, власти и есть тем базисом, решение проблем которого могло бы помочь выйти из социально-экономического кризиса ради сохранения мира и стабильности всего мирового сообщества.

**Ключевые слова:** гендерное неравенство; идентичность; гендерное различие; воспроизводство гендерного неравенства; идентичность; субъект; фемининность; маскулинность; гендерные режимы

### Постановка проблеми.

Ідентичність у сучасному соціально-культурному дискурсі сприймається не тільки як філософська або соціальна категорія, але й як політичний конструкт, що впливає на формування дійсності і сам є продуктом цієї дійсності. Цей процес постійного й безперервного взаємовпливу між гендерною ідентичністю та філософсько-культурним дискурсом віддзеркалює драматичні соціальні трансформації суспільства в цілому. Переорієнтація уваги всього суспільства на питання ідентичності обумовлена загальним настроєм невпевненості у напрямку розбудови майбутніх соціальних проєктів та є наслідком політико-економічної нестабільності й соціально-культурних змін.

### Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Вивчення гендерної ідентичності з точки зору формування та конституювання крізь призму методологічного плюралізму забезпечило нове розуміння розвитку та відтворення відносин між гендерною ідентичністю, гендерною відмінністю та гендерною нерівністю. Наукові дослідження останніх років, праці таких вчених, як Л. Алкофф, Т. Власова, Н. Д. Гілмор, І. Грабовська, М. Кімелл, Р. Коннелл, Б. Рісман та інші забезпечили гносеологічну всеосяжність гендерної ідентичності, що в свою чергу обумовлює вивчення цього явища у всій повноті. Проведений аналіз цих робіт дозволив дослідити, що гендерна ідентичність постійно розвивається і являє собою «живий процес», який формує та формується соціально-культурним дискурсом, пристосовуючись до змін соціального контексту. Досліджуючи феномен «гендерна ідентичність» у різних аспектах та з різних точок зору ці науковці зробили вагомий внесок у розбудову і вдосконалення методології плюралізму щодо вивчення трансформаційних процесів гендерної ідентичності.

### Мета дослідження.

Проаналізувати доцільність та необхідність використання принципу методологічного плюралізму для неупередженого та повного аналізу процесу формування гендерної відмінності і відтворення гендерної нерівності у сучасному суспільстві.

Відповідно до поставленої мети вважаємо за необхідне виділити наступні завдання:

- дослідити використання філософських методів пізнання для загального розуміння феномену «гендерна ідентичність» у якості категорії соціальної філософії;
- застосувати загальнонаукові методи для розглядання співвідношення феноменів «гендерна відмінність» та «гендерна нерівність»;
- проаналізувати доцільність та неупередженість історико-філософського аналізу щодо відтворення гендерної нерівності у суспільстві;
- визначити місце та роль владних відносин суспільства щодо встановлення ієрархії гендерних ідентичностей в умовах заявленого у суспільстві ліберального плюралізму.

### Викладення основного матеріалу.

Встановлено, що загальнонаукові принципи комплексності, історизму допомогли вивчити гендерну ідентичність в соціально-історичному контексті і виявити необхідність нового підходу до гендерної ідентичності.

Вивчення витоків вчення про феномен «ідентичність» дозволило простежити його трансформацію в сучасній соціально-філософській рефлексії. Це роботи таких вчених, як Л. Альтюссер, Дж. Беннетт, К. Вудвардт, Ю. Габермас, М. Гайдегер, С. Гантінгтон та інші, які дослідили специфіку формування ідентичності і гендерної ідентичності сьогодення.

В результаті дослідження широкого кола філософських текстів, ми вважаємо за доцільне під-

креслити, що велике теоретико-методологічне значення для аналізу феномену ідентичності взагалі має вчення Гегеля про тотожність, яке він викладає у «Науці логіки». Розглядаючи взаємовідношення категорій єдності та відмінності (вони є категоріями, що складають фундамент ідентичності), вчений підкреслює їх діалектичну взаємодію, тобто, на нашу думку, вказує на їх взаємно логічну паритетність, важливість, що виключає ієрархічне домінування. Гегель підкреслює, що сутність є чистою рефлексією і, таким чином, вона є лише відношенням із собою, але не як безпосереднє відношення, а як рефлексуюче; вона є тотожністю з собою. Треба, на думку Гегеля, зрозуміти істинне значення тотожності, а для цього, найперше потрібно, щоб вона розумілась не як абстрактна тотожність, тобто не як тотожність, що виключає відмінність. Як ми вважаємо, Гегель обґрунтовує тезу про те, що повинна бути тотожність відмінності і відмінність при тотожності. Відмінність – одна зі складових тотожності, а відмінність не призводить, на нашу думку, до протиріччя як виток дихотомії та впорядкування, а, навпаки, вказує на важливість відмінності для самого існування. Філософ робить дуже важливий висновок, що має методологічне значення, підкреслюючи, що відмінність у собі є суттєвою відмінністю позитивного і негативного. Перша є тотожним відношенням із собою таким чином, що воно є негативним, а друга є відмінністю для себе таким чином, що відношення є позитивним. Філософ стверджує, що позитивне є відмінним, яке повинно бути для себе і, разом із тим, не повинно залишатись байдужим до свого відношення зі своїм другим. Негативне мусить бути самостійним, бути негативним відношенням із собою, бути для себе, але разом із цим воно, як негативне, необхідне і повинно мати це своє відношення з собою, своє позитивне лише в іншому.

Таким чином, робить висновок філософ, вони лише сутність в собі одного і того ж. Німецький мислитель вводить категорію «основа», визначаючи її як «єдність тотожності і відмінності». Основа є істиною того, чим у дійсності виявились відмінності й тотожності, рефлексія у самому собі, яка є і рефлексією в іншому, і навпаки [2].

У ХХ столітті ідеї Гегеля про діалектику тотожності й відмінності розвиває М. Гайдеггер. Філософ підкреслює, що взаємозв'язок тотожності й відмінності може бути доведений унаслідок глибокого дослідження, а також виявлення того, в якій мірі відмінність виростає із сутності тотожності. Але для того, щоб дослідити, що є тотожність потрібно спиратися на закон тотожності, який у даному контексті виконує методологічну функцію. М. Гайдеггер вважає, що закон тотожності говорить про буття існуючого. Природно, що Гайдеггер, розглядаючи діалектику тотожності і відмінності, не міг не звернутись до Гегеля, зокрема, до його «Науки логіки». Гайдеггер відмічає, що в рівності зникають відмінності. У тотожності відмінності з'являються. Вони з'являються

тим більше примусово, чим рішуче той самий предмет апелює до мислення. Не погоджуючись із Гегелем, він підкреслює, що для Гегеля справа мислення є мислення як абсолютне поняття. Для М. Гайдеггера справа мислення є відмінність як саме відмінність [7].

Серед мислителів другої половини ХХ століття, які розглядали проблему відмінності, необхідно виділити Делеза. Предметом дослідження Делеза є сутність феномену відмінності. Делез ставить питання про те, чому ми відчуваємо, що проблема поставлена неправильно, коли шукаємо у фактах критерії індивідуальності. Відповідаючи на це питання, він підкреслює, що відмінності можуть бути внутрішніми, понятійними, тобто не зовнішньо руйнуючими. За Делезом, відмінності – це стан визначення як односторонньої відмінності [3]. Як ми вважаємо, аналіз сутності феномену відмінності має велике значення у контексті розгляду феномену ідентичності. Подальший аналіз феномену ідентичності в її різних аспектах ми знаходимо в творчості Габермаса. Керуючись сучасними проблемами, які постають перед ідентичністю, він ставить питання про те, чи здатні складні за своєю організацією суспільства до формування різних видів ідентичностей. Саме плюралізм методологічного підходу надихає Габермаса підкреслити необхідність зрозуміти, в якому сенсі ми вживаємо це поняття. Аналіз різноманітних фактів свідчить про те, що дослідження сутності ідентичності далеко не просте заняття. Тут, за Габермасом, потрібно мати на увазі, що це поняття вживається як стосовно окремої особистості, так і стосовно суспільства в цілому. В зв'язку з цим він пише, що суспільство певним чином породжує свою ідентичність. Він звертає увагу: якщо суспільство не втрачає своєї ідентичності, то цим вона (ідентичність) зобов'язана своїм власним зусиллям. Проте суспільство може не досягнути своєї «істинної» ідентичності. Габермас підкреслює, що сучасні суспільства дуже складні, тому називати словом «ідентичність» різні соціальні процеси, не впадаючи при цьому в протиріччя, дуже складно. Щоб запобігти цим протиріччям, він звертається до простих, із його точки зору, явищ суспільного життя. Він стверджує, що ті, хто ігнорує протиріччя, належать до таких, у яких ідентичності руйнуються. «Розсіяна ідентичність», вказує він, є однією з форм «зруйнованої ідентичності». Серед інших форм «зруйнованої ідентичності» є також «насилно інтегрована або розколота ідентичність». Габермас ставить питання про створення розумної або нової ідентичності. Проте, на його думку, складнощі, які виникають при спробі лише подумати про можливість розумної ідентичності для складних суспільств, не можуть примусити нас відмовитись від категорії індивідуальної та групової ідентичності. Спираючись на досягнення сучасного гуманітарного знання, Габермас формує своє розуміння феномену «ідентичність». Перш за все, з його точки зору, нова ідентичність суспільства, що долає кордони окремих держав, не

може ні співвідноситись із окремою територією, ні спиратися на певну організацію. Нова ідентичність не може більше визначатися приналежністю до союзів або членством у них. Він стверджує, що навіть колективна ідентичність сьогодні може мислитись хіба тільки в рефлексивних формах, а саме так, що її основа не знаходиться у свідомості всезагальних і рівних шансів на участь в таких комунікативних процесах, у яких відбувається створення ідентичності, так як процес вивчення є безперервним. Згідно Габермасу, нова ідентичність нового світового суспільства, яке тільки виникає, не може знаходити відображення в картинах світу. Він підкреслює, що в свідомості всезагальних і рівних шансів участі у процесах навчання, які створюють норми й цінності, знаходиться основа нової ідентичності, але сама ця основа не може бути просто проєкцією [6].

Проведений аналіз на підставі компаративістського підходу, порівняльно-історичний метод дослідження дозволив виявити історично логічний зв'язок вчень різних авторів та підходи до феномену ідентичності різних соціально-культурних та філософських дискурсів. Принцип методологічного плюралізму забезпечив можливість об'єднання дослідження різних підходів до цього соціального явища та визначити взаємозв'язок і взаємовплив гендерної відмінності та гендерної нерівності [5].

Вивчення соціокультурного контексту, у межах якого формується дискурс гендерної ідентичності, з використанням міждисциплінарних методів дозволило дослідити проблеми соціальної стратегії конституювання, сигніфікації та репрезентації гендерної ідентичності, внаслідок чого було встановлено, що гендерна ідентичність виступає одночасно і як результат впливу соціально-культурного дискурсу, і як конструкт, що бере участь у формуванні майбутніх проєктів соціальної дійсності [1, 10].

Системний підхід, використаний у дослідженні, сприяв тому, що гендерна ідентичність розглядається як певна система, що знаходиться у взаємодії з іншими системами, такими як влада, праця, катексис. Цей підхід розкриває сутність гендерної ідентичності як соціально-культурного конструкту, детермінованого соціальними чинниками буття суспільства. Ці проблеми були широко та повномасштабно розглянуті в роботах Дж. Батлер, Дж. Беррі, Ж. М. Гонік, Р. Данн, Л. Ірігаре, Т. Керріген, Е. Лаклоу, М. Тедроуз, К. Файн, Д. Харавей, А. Янг, Р. Стаки та інших.

Застосування компаративістського підходу, принципу єдності історичного й логічного дозволило виявити, що і статеворолева теорія, і представники наукових шкіл диференціюючої соціалізації, біологічного детермінізму стоять на позиції, що гендерна відмінність є першопричиною, яка неминуче та безумовно й обов'язково веде до суперечностей, конфліктів і природним чином встановлює ієрархію. Вони зазначають соціальну роль жінки детермінованою її біологією та підкреслюють, що жіноча психологічна й сексуальна спец-

ифічність детермінована жіночою анатомією. Таким чином, на їх думку, соціально-культура категорія «гендерна відмінність» є тим базисом, на якому обумовлюється та ґрунтується теза про природність і логічність відносин підпорядкування фемінінності [13].

Комплексне застосування герменевтичного, феноменологічного, конкретно-історичного методів, методу порівняльного аналізу із застосуванням різних прийомів, що базуються на принципах методологічного плюралізму, які враховують особливості діалектичного методу, дозволило виявити, що нерівність гендерних ідентичностей буде доти відтворюватися у структурах праці, влади й катексису, доки влада як соціальний інститут не буде змушена визнати, що біологічна відмінність не може бути виправданням гендерної нерівності у соціально-культурних відносинах.

У процесі аналізу визначено, що ліберальний плюралізм, осягаючи рівноправність у термінах «доповнюючої моделі репрезентації», призводить до логіки розростання політики ідентичності. Зазначимо, що роблячи аналіз відмінностей, ми потрапляємо під владу вибору. Таким чином, класифікація відмінностей як дія виступає знаряддям для встановлення ієрархії. При цьому ліберальний імператив толерантності стосовно «відмінностей» внутрішньо, тим не менш, ієрархічний і є за своєю суттю структурним привілеєм і прерогативою «влади», навіть якщо вона зосереджена у іншій групі. Можливість створювати умови, інтерпретувати ситуації, нав'язувати моральні та культурні норми все одно залишається в руках певної групи і, навіть у межах плюралізму, колишні маргінальні групи прагнуть до встановлення нового порядку ієрархії щодо фемінінності та маскуліності.

Використання методів постмодернізму (структуралізм, реконструкція) допомогло встановити, що ідея відмінності використовується для легітимації нерівності. Використовуючи ідею відмінності, структури влади виправдовують відтворення гендерних режимів, заснованих на гендерній нерівності, пояснюючи нерівність як наслідок відмінності [4, 9].

Визнано, що загальний постмодерністський підхід, який характеризується радикальним скептицизмом стосовно розуміння «природного», фокусує свою увагу на програмі «денатуралізації». Тіло розуміється як соціальний конструкт у руках інституту влади, як поле прояву та реалізації ідеології примусу, домінування, нерівності [1, 11].

На цих же позиціях стоїть Ж. Розе, яка заявляє, що сила психоаналізу в тому і проявляється, що він (психоаналіз) виставляє претензії патріархатній культурі як впливовій транс-історичній та крос-культурній силі. Саме тому психоаналіз разом із фемінізмом приходять до вимоги створення теорії, яка б могла дослідити причини існування підпорядкованого положення жінки у всіх культурах та історичних епохах [12].

Метод сходження від абстрактного до конкретного допоміг з'ясувати, що проблема подо-

лання гендерної нерівності як політична дія передбачає розгляд таких структурних констант як «тіло», «матеріальність тіла», «природний порядок» у якості дискурсивних компонентів. Тіло як соціальний конструкт відображає різні уявлення, різні ціннісні установки.

Завдяки порівняльному аналізу визнано, що гендерна ідентичність як соціальний конструкт, будучи полем дії ідеології, формується дискурсом. Це доводить тим фактом, що й уявлення, і ціннісні установки відрізняються не тільки в різних культурах у межах одного суспільства, а й тим, що уявлення і ціннісні установки одного й того ж індивіда піддаються віковим, соціальним та іншим змінам у межах однієї й тієї ж культури. Вони по-різному репрезентуються, сигніфікуються протягом життя одного індивіда, в залежності від ціннісних установок.

Виходячи із діалектичних позицій, було зазначено, що в постмодерністських контекстах постпарадигматичного соціального порядку плюралізм і індивідуалізація, перетворюючи стать і гендер у нестабільну суміш соціальних та особистісних значень, роблять ідентичність флюїдною. Це дозволяє говорити про зрушення дистрибуції типів ідентичності, які конституюються, і, разом із цими зрушеннями, про зміни в акомодатції до нових моделей соціального життя.

Принцип розвитку, метод психоаналізу та структуралістський підхід дозволили дійти висновку, що в сучасному дискурсі існує необхідність вироблення нового підходу до ідентичності, яка перестає бути «заданою», «сталою», стаючи натомість індивідуальним завданням: в умовах постмодернізму ідентичність необхідно побудувати, використовуючи «перформанс» і «апропріацію». При цьому головна відмінність постсучасної ідентичності – гнучкість, композиційна структурність. Сталість ідентичності сьогодні розглядається як перешкода в непередбачувано мінливому світі постмодернізму. Незважаючи на вантаж патріархатної ідеології, гендерна «флюїдність» стає все більш поширеним явищем, і саме вона визнається характерною рисою ідентичності постмодернізму в цілому.

Єдність діалектичного, компаративістського та структуралістського підходів до виявлення механізму виключення певних гендерних ідентичностей із вищої ланки соціально-владної ієрархії дозволила дослідити механізм конституювання суб'єкта через владні відносини як регуляторні засоби виробництва різних форм гноблення в процесі створення індивідів через інституційні та дисциплінарні практики.

Застосування методу системного аналізу до явищ і процесів об'єктивного світу, використання принципів єдності історичного та логічного довели, що сучасна типологія гендерної ідентичності характеризується наявністю таких складових, як фрагментація, інтеграція, маргіналізація, проліферація. Взаємодія цілого й складових гендерної ідентичності дозволили з'ясувати особливості

структур та призвели до необхідності формування нового підходу до гендерної ідентичності. Ми не можемо не визнати наявності процесу подолання або руйнування стримуючих рамок стандартної типології гендерної ідентичності.

У сучасній картині світу, яку дослідили такі вчені, як Г.-Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Ф. Гваттарі, Ж. Делез, Ж. Дерріда, Ф. Джеймсон, У. Еко, В. Коннеллі, Л. Лакан, Ж.-Ф. Ліотар, Дж. Мур, Р. Рорті, Г. Уілер, К. Джиллиган, майже не залишилося місця для детермінізму, для так званої об'єктивної правди історії. Завдяки аналізу цих та інших видатних науковців виявлено відсутність центру, який приймав би рішення, затверджено замість цього обов'язкову множинність вибору, яку індивід повинен завжди брати до уваги. Заявлена в останніх дослідженнях необхідність автономії окремої індивідуальності відповідає процесу соціальних визвольних трансформацій суспільства, що відбувається постійно і безперервно [11].

Конструктивістський підхід допоміг відтворити структури, які формують гендерну ідентичність у сучасних умовах і виявити її гетерогенний характер формування, що дозволяє мислити гендерну ідентичність як множинність, композиційне поєднання протилежностей та проміжних ланок, як таку, що функціонує на принципах типу ризоми.

Вивчення гендерної ідентичності з точки зору формування та конституювання забезпечило нове розуміння розвитку та відтворення гендерної ідентичності.

Нове розуміння ідентичності ознаменувало інший підхід до питання формування, розвитку та відтворення гендерної ідентичності: суб'єкт сигніфікує себе в процесі мовного спілкування, але, оскільки суб'єкт не є статичним, його не можна звести до стратифікаційного статусу національної або расової приналежності, віку, класу чи статі, таким чином виникає розуміння ідентичності як «композиції». Застосування методів постмодернізму допомогло визнати здатність гендерної ідентичності до змін у якості внутрішньої властивості цього явища. Праці Р. Коннелл, Л. Макней, М. Мід, Дж. Мітчел, Г. Постл, Б. Рісман, Я. Савіцьки, Дж. Спейд, С. Фосс, М. Фуко, Д. Фюсс, Д. Харавей, С. Хардінг, Р. Хоф, Н. Чухим, І. Шабер, С. Шервін та інших забезпечили гносеологічну всеосяжність гендерної ідентичності, що зі свого боку обумовлює вивчення цього явища у всій повноті прояву. Проведений аналіз цих робіт дозволив дослідити, що гендерна ідентичність постійно розвивається, пристосовуючись до змін соціального контексту.

Доказ «гнучкості», «плинності» змісту понять «маскулінність» і «фемінінність», бачення гендерної ідентичності у якості живого процесу змогло бути здійсненим, виходячи з діалектичних позицій. Це дозволило побачити, що в основі проблеми гендерної ідентичності є «проблема відмінності», яка ідеологічно обґрунтовує «проблему домінування». Філософські дослідження соціаль-

них аспектів формування особистості у світлі гендерної відмінності представлені у роботах Г. Арендт, Ю. Крістєвої, Ж. Лакана, Дж. Мессершміда, Г. Співак, Д. Вуд, Е. Скиби та інших. Вони обґрунтували процес дестабілізації гендерної ідентичності як продукту змін умов матеріального, соціального існування в межах досвіду окремого індивідуума та виявили, що гендерна ідентичність і гендерна відмінність розуміються як за допомогою аналізу постмодернізму, так і за допомогою епістемологічного і політичного дискурсу [14].

Дослідження проблеми соціальної стратегії конституювання, сигніфікації та репрезентації гендерної ідентичності допомогли встановити, що гендерна ідентичність виступає одночасно і як результат впливу соціально-культурного дискурсу, і як конструкт, що бере участь у формуванні майбутніх проектів соціальної дійсності. Було досліджено праці багатьох учених, серед яких роботи Г. Арендт, Т. Кліфф, Л. Коуд, Н. Кьортіс, Е. Лаклоу, Дж. Мані, І. Ньютона. Займаючись різними аспектами проблеми гендерної нерівності та проблемою постійного відтворення гендерної дихотомії у суспільстві, такі вчені, як Дж. Батлер, Т. Власова, К. Файн, Сю. Фосс, М. Кімелл, Р. Коннелл, розуміючи потрібність нового підходу до проблеми конституювання гендерної нерівності, здійснили спробу вивчення витоків відтворення домінування однією ідентичністю над іншою. Дослідження, проведені цими вченими, допомогли дійти висновку, що всі види і форми влади є присутніми в

соціальних інститутах [9, 10]. Було встановлено, що владні елементи пронизують усі соціальні процеси, вони функціонують в самому індивідуумі у його свідомості і в його несвідомому. Гендерна ідентичність виступає засобом вивчення соціальної системи, що формує та відтворює гендерну нерівність, використовуючи гендерну відмінність у якості інструмента соціального інституту влади [1]. Відносини влади, беручи участь у формуванні соціально-культурного дискурсу, формують гендерні режими як такі, що маскують реальний стан взаємозв'язку між відмінністю та нерівністю гендерних ідентичностей [5].

#### **Висновки.**

Використання суто філософських та загальнонаукових методів дослідження проблеми «гендерна ідентичність», надали можливість вивчити проблему гендерної відмінності та нерівності на принципах комплексності, історичності та діалектизму, що зумовило висвітлення питання у всій його повноті. Дослідження широкого спектру текстів учених із різних галузей науки допомогло нам дійти висновку щодо причинно-наслідкового зв'язку між гендерною відмінністю та гендерною підпорядкованістю та нерівністю. Нами з'ясовано, що гендерна відмінність не є безумовною, природою обумовленою причиною гендерної нерівності, не є біологічно виправданою. Тобто, гендерна нерівність не є детермінованою на природних засадах гендерною відмінністю, а лише використовується як ідеологічне знаряддя легітимації гендерної нерівності.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ**

1. Власова Т. І. «Україноство» у дискурсах і наративах західноєвропейської літератури постмодерну: [препринт] / Т. І. Власова // Українознавчий альманах. – 2017. – № 20. – С. 90-94.
2. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Наука логики / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – Т. 1. – 452 с.
3. Делез Ж. Различие и повторение / Ж. Делез. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 384 с.
4. Киммел М. Гендерное общество / М. Киммел. – М.: РОССПЭН, 2006. – 459 с.
5. Скиба Э. К. Власть как источник конституирования неравенства гендерных идентичностей / Э. К. Скиба // Научно-теоретический альманах «Грані». – 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 29-34.
6. Хабермас Ю. В поисках национальной идентичности. Философские и политические статьи / Ю. Хабермас. – Донецк, 1999. – 123 с.
7. Хайдеггер М. Тожество и различие / М. Хайдеггер. – М.: Логос, 1997. – 64 с.
8. Alcoff L. Visible Identities: Race, Gender, and the Self (Studies in Feminist Philosophy) / L. Alcoff. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 344 p.
9. Fine C. Delusion Gender: How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference / C. Fine. – New-York: W. W. Norton & Company, 2011. – 338 p.
10. Foss S. K., Domenico M. E. Gender Stories: Negotiating Identity in a Binary World / S. Foss, M. Domenico. – Long Grove: Waveland Press, Inc, 2012. – 264 p.
11. Gilligan C. Joining the Resistance / C. Gilligan. – Cambridge: Polity, 2013. – 180 p.
12. Rose J. Sexuality in the Field of Vision / J. Rose. – London: Verso, 1987. – 90 p.
13. Stuckey R. Sexual Orientation and Gender Identity / R. Stuckey. – New-York: Crabtree Publishing Company, 2015. – 48 p.
14. Wood J. T. Gendered Lives / J. T. Wood. – Wadsworth Publishing, 2012. – 416 p.

## REFERENCES

1. Vlasova, T. (2017). «Ukrainstvo» u dyskursah i naratyvah zahidnoevropeyskoy literatury postmodernu [«Ukrainianhood» in discourse and narratives of western European literature of postmodern]. *Ukrainian almanac*, 20, 90-93. Kyiv: KNU [in Ukrainian].
2. Gegel, G. (1974). *Nauka logiki [Science of Logic]*. Moscow: Mysl [in Russian].
3. Deleuze G. (1998). *Razlichie i povtorenie. [Difference and Repetition]*. Saint Petersburg: «Petropolis» [in Russian].
4. Kimmel, M. (2006). *Gendernoye obschestvo [Gender Society]*. Moscow: ROSSPEN [in Russian].
5. Skiba, E. (2015). Vlast kak istochnik konstituirovaniya neravenstva gendernykh identichnostey [Power as a source of constituting the inequality of gender identities]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 18 (1), 29-34 [in Russian].
6. Habermas, J. (1999). *V poiskakh nacionalnoy identichnosti [In search of national identity]*. Donetsk [in Russian].
7. Heidegger, M. (1997). *Tozhdestvo i razlichie [Identity and Difference]*. Moscow: Logos [in Russian].
8. Alcoff, L. (2006). *Visible Identities: Race, Gender, and the Self (Studies in Feminist Philosophy)*. Oxford: Oxford University Press.
9. Fine, C. (2011). *Delusion Gender: How Our Minds, Society, and Neurosexism Create Difference*. New-York: W.W. Norton & Company.
10. Foss, S.K. & Domenico, M.E. (2012). *Gender Stories: Negotiating Identity in a Binary World*. Long Grove: Waveland Press Inc.
11. Gilligan, C. (2013). *Joining the Resistance*. Cambridge: Polity.
12. Rose, J. (1987). *Femininity and its Discontents, Sexuality in the Field of Vision*. London: Verso.
13. Stuckey, R. (2015). *Sexual Orientation and Gender Identity*. New-York: Crabtree Publishing Company.
14. Wood, J. (2012). *Gendered Lives*. Belmont: Wadsworth Publishing.

**Скиба Елеонора Костянтинівна**

Доктор філософських наук, професор, кафедра соціально-гуманітарних дисциплін  
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ України  
49000, Дніпро, Україна, Пр. Гагаріна 26

**Skiba Eleonora**

Full Professor, Doctor of Philosophical science, Department of Social and Humanities Disciplines  
Dnipropetrovsk State university of Internal Affairs  
26, Gagarin Av., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: 0000-0002-6364-5207

Email: eleonora.skiba@gmail.com

Цитування: Скиба Е. К. Принцип методологічного плюралізму як інструмент дослідження концепту «гендерна ідентичність» / Е. К. Скиба // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 12-18.

Citation: Skiba, E.K. (2018). Pryntsyv metodolohichnoho pliuralizmu yak instrument doslidzhennia kontseptu «henderna identychnist» [Principle of methodological pluralism as a tool for research on the concept of «gender identity»]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 12-18.

Стаття надійшла / Article arrived: 10.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 17.01.2018

## Представление о развитии в трудах Аристотеля и современность

*О. И. Плаксина, Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры*

Статья посвящена инициализации понятия развития в европейской философской мысли, которая является составной частью большой проблемы устойчивости развития общества. В работе уточнено и обобщено содержание термина развития на современном этапе, выделены его характеристики, проведен поиск и идентификация атрибутов развития в философском наследии Аристотеля. Установлено, что Аристотель с разной степенью глубины охватил большинство из известных современной философии атрибутов развития.

На этом основании охарактеризованы обстоятельное отражение понятия развития Аристотелем и объемное раскрытие его содержания. Выявлено, что Стагирит имел энциклопедическое, панорамное представление о развитии и осуществил фундаментализацию развития со ступени представления на уровень ключевого системообразующего принципа натурфилософии. Показано, что, согласно Аристотелю, представители сферы одушевленного – растения, животные и люди – существуют не разрозненно и обособленно, наделенные собственным «набором» способностей души. Они соединены в целостность сферы одушевленного сквозной пронизывающей связью, и связь эта есть развитие.

**Ключевые слова:** Аристотель; устойчивость развития общества; современный этап; понятие развития в современной философии; атрибуты развития; сфера одушевленного; разработка понятия развития Аристотелем

## The notion of development in the Aristotle's works and modernity

*O. I. Plaksina, Prydniprov's'ka State Academy of Civil Engineering and Architecture*

The article is devoted to the initialization of the concept of development in European philosophical thought, which is an integral part of the great problem about sustainability of society's development. The work clarifies and generalizes the content of the term of development at the present stage, identifies its main characteristics, searches and identifies for development attributes in Aristotle's philosophical works. There established that Aristotle with varying degree of depth comprehended most of the attributes of development, well known for modern philosophy.

Aristotle formulated briefly and clearly the main development characteristics – finding new quality and irreversibility; he characterized voluminously the basic attributes – the transition from one qualitative state to another, either more, or less perfect and the transition from a simple to the complex, from the lower to the higher (and vice versa). In the form of presentations Aristotle stated the special attributes – the direction and «removal»; he presented such characteristic as deployment – more widely, multidimensionally; and also Aristotle approached closely, outlined outstanding attribute of development – the self-movement of the object as immanent process, the source of which is enclosed in the self-developing object. Only three attributes of development in his philosophical heritage are absent: the fact that development is natural; development is a property of only systemic objects and development has two forms: evolution and revolution.

On this basis, a detailed reflection of development's concept in Aristotle's works characterized also as disclosure of development's content in high degree. The study substantiated that Stagirite had an encyclopedic, panoramic view of development and implemented the fundamentalization of development from the level of representation to the level of the key system-forming principle in natural philosophy. There showed that according to Aristotle, representatives of the animate sphere – plants, animals and people – exist not separately and singly, endowed with their own «set» of soul's abilities. They connected to the integrity of the animated sphere by pervasive connection, and this connection is development.

**Keywords:** Aristotle; sustainability of the society's development; modern stage; the term of development in modern philosophy; attributes of development; animated sphere; working up of the development's concept by Aristotle

## Уявлення про розвиток у працях Аристотеля та сучасність

*О. И. Плаксина, Придніпровська державна академія будівництва та архітектури*

Стаття присвячена ініціалізації поняття розвитку в європейській філософській думці, яка є складовою частиною великої проблеми сталості розвитку суспільства. У роботі уточнено й узагальнено зміст терміну розвитку на сучасному етапі, виділені основні його характеристики, проведено пошук та ідентифікацію атрибутів розвитку у філософській спадщині Аристотеля. Встановлено, що Аристотель із різним ступенем глибини охопив більшість із відомих сучасній філософії атрибутів розвитку.

На цій основі охарактеризовані ґрунтовне відображення поняття розвитку Аристотелем та об'ємне розкриття його змісту. Виявлено, що Стагирит мав енциклопедичне, панорамне уявлення про розвиток і здійснив фундаменталізацію розвитку з рівня уявлення на рівень ключового системоутворюючого принципу натурфилософії. Показано, що, згідно Аристотелю, представники сфери живого – рослини, тварини і люди – існують не розрізнено і відокремлено, наділені власним «набором» здібностей душі. Вони з'єднані у цілісність сфери живого наскрізним пронизуючим зв'язком, і зв'язок цей є розвитком.

**Ключові слова:** Аристотель; сталість розвитку суспільства; сучасний етап; поняття розвитку в сучасній філософії; атрибути розвитку; сфера живого; розробка поняття розвитку Аристотелем

**А**ктуальность темы настоящей статьи обусловлена причинами общеуниверсального и конкретно-исторического порядка. Феномен развития обладает особым статусом. Он принадлежит к ряду таких «вечных» краеугольных, «сквозных» философских реалий, как мир, материя и дух (идеальное), движение, пространство, время, взаимодействие человека и мира и др. Так, по определению украинского философа Кизимы В., развитие – «один из всеобщих видов связи» [27, с. 555], у Надольного И. оно «является универсальным свойством Вселенной» [26, с. 206]. Показателен и тот факт, что в рамках работы 23-го Всемирного философского конгресса (WCP, 2013 г.) доклады, посвященные развитию, были выделены в отдельную секцию «Философия развития» [30], ее работа запланирована и на 24-м Всемирном философском конгрессе (WCP, 2018 г.) [31, р. 25]. Итак, развитие – фундирующая реальность мира в целом, объемнее и крупнее его только движение или изменение вообще, поэтому интерес к нему и его изучение являются постоянными.

#### **Постановка проблемы.**

Вхождение человечества в постиндустриальный (или информационно-компьютерный) этап своей истории, сопровождающееся глобализацией, вскрыло принципиальную неустойчивость развития общества. В трудах отечественных (Дорогунцов С., Семенюк Э.) и зарубежных ученых (Мантатов В., Руткевич М., Федотов А., Урсул А. и др.), в том числе и в предыдущих публикациях автора данной статьи [13-17], [35], уже изучались разные аспекты устойчивого развития общества. Необходимость решения последней проблемы зафиксировали постановления правительств, научные программы многих стран и приоритеты Седьмой рамочной программы Европейского Союза [29]. Исследователи всего мира концентрируют внимание на обострении указанной принципиальной неустойчивости развития общества в нынешний конкретно-исторический момент. Поэтому именно сейчас изучение трансформации представлений о развитии является актуальным. Поскольку же корни и зачатки разработки развития уходят в древнюю эпоху, представляет объективный интерес сопоставить современное понимание развития с истоками, задействовав наследие одного из выдающихся философов античности – Аристотеля.

Отметим, что современные ученые либо обходят молчанием разработку Аристотелем понятия развития [9; 18, с. 42-46], либо отзываются о ней противоречиво, что только подтверждает актуальность темы нашей статьи. Так, в лексиконе философских терминов Аристотеля, составленном Фохтом Б., понятия развития нет в наличии [28], что совпадает с утверждением Марковой Л. о том, что «в древней философии не существовало понятия развития как такового, и ... это было связано с циклическим пониманием времени» [10, с. 398]. Иную позицию отстаивают другие авторы.

Лебедев В. считает: «... движение, или процесс (кинесис), понимается как переход от возможности к действительности – этим тезисом Аристотель вносит в онтологию идею развития» [9, с. 175] (здесь и далее выделено нами. – О. П.). С ним солидарен Спиркин А.: «Аристотелевское рассмотрение соотношения материи и эйдоса (формы), акта и потенции выявляет энергийный динамизм сущего в его развитии»; «... своим анализом потенции и акта Аристотель ввел в философию принцип развития» [21, с. 60-61]. Последний тезис разделяет и автор Линецкий С. [24, с. 49].

Все изложенное выше обусловило **цель** настоящей статьи: выявить место и роль развития в философских воззрениях Аристотеля. Для достижения данной цели нужно решить следующие **задачи**:

- 1) уточнить и обобщить содержание понятия развития на современном этапе, выделить его основные атрибуты;
- 2) провести поиск и установить их наличие или отсутствие в философском наследии Аристотеля и таким образом;
- 3) определить степень разработанности понятия развития Стагиритом и уточнить его представление о нем.

#### **Изложение основного материала.**

##### **Понятие развития на современном этапе, его атрибуты**

Проведенный нами анализ англоязычных словарей и учебников по философии выявил два обстоятельства. Во-первых, слово «развитие» в них используется в различных фразах: развитие теории искусства, историческое развитие чего-либо, например, развитие логического позитивизма, развитие скептицизма, развитие метафизики, развитие взглядов Юма и, по общей формуле, «некий автор развивает некие идеи», и т. п. Во-вторых, само понятие «развитие» – развитие как таковое – в современной западной философии не формулируется. Определение термина «development» отсутствует в философских словарях, доступных в сети Интернет: «Dictionary of Philosophy of Mind», «Theological and Philosophical Dictionary», «Kant Dictionary», «Dictionary of Kants Technical Terms» [32-34; 36; 37]. И, кстати, отсутствуют там термины «материя» и «движение». Такой подход сложился не сегодня. В «Философском словаре разума, материи и морали» Б. Рассела (первая публикация 1952 г.) также нет дефиниции развития, в том числе в статьях о движении [20, с. 65-66], изменении [20, с. 98], материи [20, с. 142-144], пространств времени [20, с. 222-224], событии [20, с. 262-264]. Не уделили внимание развитию (как и движению, и материи) и авторы американского учебника по философии Popkin R. и Stroll A. [19].

Иная тенденция характерна для постсоветской философии, где развитие в меньшем или большем объеме рассматривается, раскрывается в сопряжении с бытием и движением, изменением. Профессор Петрушенко В. слегка касается развития в теме о бытии в учебном пособии, за-

мечая, что в аспекте эволюционного процесса (он «движется в направлении ко все более тотальным проявлениям глубинных характеристик бытия») «развитые формы сущего более демонстративны, более развернуты по выявлению форм бытия, чем низшие» [12, с. 272]. Профессор Кальной И. констатирует, что «развитие – определенный тип изменения, когда объект бытия обретает новую качественную определенность» [23, с. 408]. К этой позиции близка формулировка белорусского философа Абушенко В.: «Развитие – характеристика качественных изменений объектов, появления новых форм бытия, инноваций и нововведений, сопряженная с преобразованием их внутренних и внешних связей» [11, с. 562]. Эти и другие авторы констатировали первую характеристику развития {1} – в результате развития объект обновляется, обретает взамен прежнего, старого новое качество. Развитию присущи и другие характеристики, излагающиеся ниже. Для компактного оперирования зафиксируем их порядковую нумерацию в фигурных скобках {}.

Обстоятельно и глубже понятие развития охарактеризовано в статье «Філософського енциклопедичного словника» 2002 г. Автор ее Кизима В. изложил историко-философский экскурс развития и выдвинул на первый план три его атрибута – «необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов» [27, с. 555], соответственно {2}, {3}, {4} характеристики развития. Они вошли и в учебник под редакцией Надольного И. [см. 26, с. 206], где развитие определено как «самодвижение мира, самопереход к более высокому уровню организации. ... Саморазвитие мира вырастает из самодвижения материи» [26, с. 207]. Позже идея саморазвития и классификация форм движения Энгельса Ф. [18, с. 268] были отражены в описании движения у Подольской Е. В ее пособии сказано, что вследствие саморазвития материи возможно «разнообразие форм движения материи и развертывание этого разнообразия», а «самодвижение присуще всем уровням строения материи – от механического, квантово-физического... и химического... до биологического и социального уровней». «На более высоких уровнях самодвижение проявляется... в открытых и целостных системах (организм, общество, биосфера), в них «происходит не просто самодвижение, а саморазвитие, то есть самодвижение, которое сопровождается переходом к более высокой ступени организации» [18, с. 267]. Еще отмечено, что среди форм движения «высшим состоянием развития материи на Земле является человеческое общество с присущими ему социальными формами движения», которые «непрерывно усложняются с прогрессом общества...» [18, с. 269].

Как мы видим из представленного выше, учебники фиксируют то, что развитие есть, затрагивают те или иные его стороны в общем русле избранной авторами тематики (будь то бытие, материя или ее движение). В словаре же [27, с. 555] раскрывается, что такое развитие, каковы его атрибуты, сущностные черты. И в этом плане эстафету [27] принимают [24] и [25]. Оба издания утверждают, что развитие – это закономерное изменение, {2} характеристика развития «в противоположность творению, возникновению «из ничего», а также в противоположность спонтанному формированию из хаоса. Понятие «развитие» обычно употребляется для обозначения поступательного движения, перехода от одного состояния к другому» – фактически, {1} характеристика [24, с. 702; 25, с. 382]. Украинский словарь отмечает, что это «процесс... перехода из одного качественного состояния в другое – либо более, либо менее совершенное» – это {5} характеристика развития; «переход от простого к сложному, от низшего к высшему (и наоборот)» – {6} его характеристика; «универсальное свойство материи и сознания». [24, с. 702]. Российский словарь добавляет, что развитием является «собственно «развертывание» до тех пор «свернутого», выявление, обнаружение вещей, частей, состояний, свойств, отношений, которые имелись и прежде уже были подготовлены, но не были доступны восприятию ..., особенно в смысле восхождения от низшего и малозначащего к высшему и полноценному» – {6} характеристика [25, с. 382]. Здесь отдельно определено и развертывание – «раскрытие, проявление частей данности, которые в результате этого процесса получают известную самостоятельность и могут быть лучше отличены друг от друга», что является {7} характеристикой развития.

Соглашаясь с данными трактовками, подчеркнем важность одновременного наличия в развитии трех выделенных выше атрибутов не только закономерности, но еще необратимости и направленности ({2}, {3}, {4} – см. Кизима В. и др.). Как раз их совокупность отличает развитие от других изменений<sup>1</sup>. Поэтому, полагаем, все три атрибута должны быть отражены в определении развития. В то же время отметим, что направленность изменения через их накапливаемость имеет особый внутренний механизм, его действие раскрывается в понятии «снятие» – {8} характеристика развития. Оно определяется как одновременное сохранение и уничтожение чего-либо (немецк. *Aufhebung* – отмена, упразднение, сохранение). «Термин «снятие» широко применялся в философии Гегеля для характеристики движения абсолютной идеи. Каждое данное ее состояние «снимается» высшим, чем и объясняется связь ступеней развития ... Полагаемое в тезисе суждение отрицается («снима-

<sup>1</sup> Как разъясняет Юдин Е., обратимость изменений характеризует функционирование (циклическое воспроизведение постоянной системы функций); отсутствие закономерности – случайные процессы катастрофического типа; разнонаправленные изменения не могут накапливаться, и поэтому процесс лишается характерной для развития единой, внутренне связанной линии (см. «Философский энциклопедический словарь», 1989, с. 537).

ется») в антитезисе, а затем через отрицание отрицания снова выступает как полагаемое, но уже на более высоком уровне относительно исходного пункта диалектического процесса. Это приводит к синтезу, который «снимает» тезис и сохраняет в переработанном виде все содержание предшествующего развития» [24, с. 761].

Проводимый нами анализ философских работ о развитии не будет полным без материалов «Новой философской энциклопедии» (М., 2010). В них мы уделим внимание тем характеристикам развития, которые не звучали в уже рассмотренных источниках и дополняют их. Согласно Грушину Б., развитие – это «высший тип движения и изменения в природе и обществе<sup>2</sup>», оно является «свойством лишь системных объектов», а не любых, не всех – {9} характеристика развития. Сквозь призму системности детализируются механизм и результат процесса развития следующим образом: это изменение, связанное «с преобразованиями во внутреннем строении объекта, в его структуре, ... функционально связанных друг с другом элементов, отношений и зависимостей, ...сопровождается... серьезным субстанциональным и / или функциональным преобразованием всей массы составляющих внутри системы в целом».

Сопоставив развитие и время, Грушин Б. уточнил их соотношение и источник самодвижения. При том, что «развитие протекает во времени» [10, с. 397], «развитие... объекта является функцией не объективного хода времени как такового, но жизнедеятельности самого объекта. В отличие от движения, изменения, которые могут вызываться действием и внешних по отношению к... объекту сил, развитие представляет собой самодвижение объекта – имманентный процесс, источник которого заключен в самом развивающемся объекте» – такова {10} характеристика развития. За ней идет {11}, она состоит в том, что дифференцированы две взаимосвязанные формы развития – эволюция и революция. Также выделены два основных направления развития в таком изложении: «По своему доминирующему вектору развитие может совпадать с поступательным движением к более развитому и совершенному состоянию объекта или с движением в противоположном направлении» (уже отмеченная {5} характеристика). «В этом смысле говорят о прогрессивном и регрессивном развитии объекта, или о восходящей и нисходящей линиях его развития» – уточненная характеристика развития {3} [10, с. 398]. В рамках последних сделан вывод о том, что «развитие материи и сознания, взятое в целом, в принципе отличающееся все же скорее прогрессивной направленностью – идет от форм простых к формам

сложным, от систем низших, примитивных к системам высшим, высокоорганизованным<sup>3</sup>».

#### **Феномен «развитие» в философском наследии Аристотеля**

Теперь обратимся к философскому наследию Аристотеля с целью выявления там термина «развитие», его сути и содержания входящих в него понятий-составляющих. Базовыми среди них выступают изменение и движение, качество, новое качество, к ним добавляются выделенные в настоящей статье характеристики развития {1}-{11}. Рассмотрим их в порядке очередности.

Так, не всякие изменения Аристотель определяет как движение: «По необходимости одно только изменение из субстрата в субстрат и есть движение». В соответствии же с его перечнем категорий «необходимо должны существовать три [типа] движения: [движение] качества, количества и в отношении места» [7, 225b, 5]. Здесь отмечены связь качества и движения, пребывание качества в движении. Качеству Аристотель отводит отдельную главу в работе «Категории» и определяет его как «то, благодаря чему предметы называются такими-то» [3, 8b, 25]<sup>4</sup>, отмечает его многозначность и минимум четыре вида качества. Знаменательно, что аристотелевское определение первого вида качества содержит в себе устойчивые свойства как атрибут, одно из слагаемых: «Под одним видом качества будем разуметь устойчивые и преходящие свойства. Устойчивое свойство отличается от преходящего тем, что оно продолжительнее и прочнее» [3, 8a, 25], оно «... более продолжительно и мало подвержено изменениям» [3, 9a, 5], это состояние, которое «окажется неустранимым или совершенно неподверженным изменению» [3, 9a]. «Преходящими свойствами... называются такие..., которые легко поддаются колебаниям и быстро изменяются» [3, 8b, 35]. Еще «у качества бывает и противоположность» [3, 10b 10], «качества допускают большую и меньшую степень» [3, 10b, 25], и «не все качественно определенное допускает большую и меньшую степень» [3, 11a, 10].

В «Физике» качественное же изменение он понимает как «изменение [в пределах] одной и той же формы к большей или меньшей [степени] [7, 225b]. ... Ведь движение происходит от противоположного к противоположному или вообще, или определенным образом; и вот движение, идущее к меньшей степени, будет называться изменением в противоположное, к большей степени – от противоположного в прежнее. Нет никакого различия, происходит ли изменение вообще или определенным образом; только в последнем случае должны быть в наличии определенные противоположности, а большее или меньшее означает наличие большей или меньшей противоположности» [7,

<sup>2</sup> «связанный с переходом от одного качества, состояния к другому, от старого к новому» [10, с. 397].

<sup>3</sup> Хотя «вместе с тем некоторые философские школы не разделяют подобных взглядов, противопоставляя им идеи исторического круговорота (Тойнби А.) или эсхатологическую картину «конца мира» (Хаксли О.) [10, с. 398].

<sup>4</sup> В другом месте добавляет: производными от качеств именами «или именами, образованными от них как-то иначе. ...от бледности – бледным, от умения читать и писать – умеющим читать и писать» [3, 10a, 25-30].

228b, 5]. Отметим, что в данном фрагменте фактически идет речь об изменении внутри рамок, границ определенного качества, не качество целиком меняется, а свойства в нем при его сохранении. В «Физике» же Аристотель констатирует, что «порождаемое переходит во что-нибудь... не в то, откуда оно [появилось], а в то, чем будет» [7, 193b, 15]. Фактически прямо акцентируется иное, новое, в него результируется в будущем нечто прежнее, имевшее место в прошлом. Очевидно, что здесь Аристотель отразил {1} характеристику развития.

Другим атрибутом развития является необратимость. Ее Аристотель коснулся при определении категорий предшествующего и последующего: «... पहले तो, что не допускает обратного следования бытия» [3, 14a, 30]. Таким образом он один из первых мыслителей зафиксировал свойство быть необратимым, однако развернутого разъяснения его как характеристики развития не дал.

В работах Аристотеля вообще не дается определения развития, но сам термин в них встречается, в «Истории животных» и в «Политике» он широко в ходу, так что представление о развитии Стагирит имел. И мы по контексту использования этого понятия продолжим отслеживать раскрытие мыслителем основных характеристик развития, вошедших в современный научный аппарат.

В трактате «История животных» Аристотель пишет: «Относительно человека, его первого возникновения внутри женщины и последующего развития до старости ... это происходит в силу присущей ему природы...» [2, с. 283]. В произведении «О душе» речь идет о полном развитии: «... раз природа ничего не делает напрасно и не упускает ничего необходимого (разве что у существ уродливых и не достигающих полного развития), а указанные животные достигают полного развития и не уроды, доказательством чего служит то, что они способны к воспроизведению, становятся зрелыми и приходят в упадок...» [5, 432b, 20-25]. Добавим к изложенному выделенные Аристотелем в «Физике» различные по характеру изменения: есть изменения «по совпадению» и «то, что движется не по совпадению... но само по себе и первично. Это есть способное двигаться само по себе, ... например, способное к качественному изменению...» [7, 224a, 25-30]. В первых двух цитатах обозначены координаты развития как процесса и заданная ими генеральная единая линия «возникновение – зрелость – упадок / старость», а также общая подчиненность хода развития именно природе. Последнее положение в сочетании с третьей цитатой показывает, что Стагирит близко подошел к {10} характеристике развития – развитие как самодвижение объекта, источник которого в самом развивающемся объекте, хотя четкой завершённой современной формулировкой ее не

выразил.

В целом в «Истории животных» даны описание, анализ и классификация родов, видов и других объединений животных<sup>5</sup> (всего упомянуто около 500 животных). И хотя классификация Аристотеля не безупречна, ее нужно исправлять и модернизировать, но она дала весомый для осущестляемого нами исследования результат – отслеженную дифференциацию простого и сложного в животном мире. Например, в восьмой книге трактата, по мнению Старостина Б. (и мы с ним солидарны), представлен ряд постепенного усложнения психики: от «бескровных» и рыб, к птицам и «живородящим четвероногим» [22, с. 12].

Во фрагменте текста Аристотеля, цитируемом ниже, ясно намечена направленность движения природы от низших к высшим биологическим феноменам / формам: «Природа переходит так постепенно от предметов бездушных к животным... после рода предметов бездушных первым следует род растений, и из них одно от другого отличается тем, что кажется более причастным к жизни, и в целом весь род растений по сравнению с другими телами кажется почти одушевленным, а по сравнению с родом животных бездушным. ... Переход от них к животным непрерывен...: относительно некоторых животных в море можно сомневаться, животное это или растение. ... относительно ощущений: одни не обнаруживают никаких, другие в смутном виде. ... одни имеют больше жизни и движения по сравнению с другими на очень малую величину» [2, с. 301-302]. Здесь важны два положения: 1) прямое определение растений как более простых в области психики по сравнению с животными – первые кажутся бездушными, и 2) через конкретизированных носителей от бездушных предметов до животных Аристотель изложил ПЕРЕХОД от простого к сложному, от низшего к высшему, являющийся {6} характеристикой развития в его современной дефиниции [24, с. 702] и продемонстрировал наличие развития у природы в целом. Как дельно отмечает Спиркин А., у Аристотеля «... весь мир представляет собой ряд форм, находящихся в связи друг с другом и расположенных в порядке все большего совершенства» [21, с. 60].

Дифференциация простого и сложного в мире обретает более объемное содержание в проведенном Аристотелем кардинальном разграничении одушевленного и неодушевленного. Первое отличается от второго «наличием жизни» [5, 413a, 20]. «Жизнью мы называем всякое питание, рост и упадок тела, имеющие основание в нем самом (dī'aytoy)» [5, 412a, 10]. Философ указывает ее признаки: «Ум, ощущение, движение и покой в пространстве, ... движение в смысле питания, упадка и роста» [5, 413a, 25]. В соответствии с данным определением мыслитель более точно позиционирует растения. А именно как живые – они

<sup>5</sup> Ее Аристотель нигде развернуто не излагает.

«наделены жизнью»<sup>6</sup>. Аристотель причисляет их к сфере одушевленного. Что же касается души, то Стагирит считает ее «энтелехией некоторого тела», содержащей четырепять способностей: «растительную способность, способности стремления, ощущения, пространственного движения, размышления» [5, 413а, 30]<sup>7</sup>. Как явствует из текста «О душе», сфера одушевленного представлена в мире тремя различными группами существ: растениями, животными и людьми (человеком). Каждой группе присущ свой определенный набор способностей души<sup>8</sup>. Остановимся на них далее с целью уточнить уже отмеченную дифференциацию простого и сложного в природе и прояснить мнение Аристотеля о месте человека в ней.

Так, «растениям присуща только растительная способность, другим существам – и эта способность, и способность ощущения; и если способность ощущения, то и способность стремления» [5, 414b]; «растительная душа присуща и другим, [а не только растениям], она первая и самая общая способность души, благодаря ей жизнь присуща всем живым существам. Ее дело – воспроизведение и питание»<sup>9</sup> [5, 415а, 25]. О растительной способности Аристотель заключает: «Всему, что живет и обладает душой, необходимо иметь растительную душу от рождения до смерти: ведь необходимо, чтобы родившееся росло, достигало зрелости и приходило в упадок, а это невозможно без пищи; таким образом, необходимо, чтобы растительная способность была у всего того, что растет и приходит в упадок» [5, 434а, 25].

Рассмотрим теперь животных – еще одну группу одушевленных существ. Аристотель характеризует их, по сравнению с растениями, как более сложных, имеющих и такие способности души, которых у растений нет, ключевая из них, свойственная всем животным – это ощущение: «... существо, которое ... обладает ощущением, мы называем животным... Из чувств всем животным присуще прежде всего осязание» [5, 413b]. В «Метафизике» Аристотель идет дальше и отмечает даже наличие сообразительности и понятливости у животных, причем одни более преуспевают в этом по сравнению с другими<sup>10</sup>, а человеческий род способен на еще большее: «пользуется искус-

ством и рассуждениями» [4, 980а, 25 – 980b, 25]. Сопоставляя же душевные свойства животных и людей, в частности, Аристотель выявляет их реальную иерархию и достраивает новые этажи своеобразной восходящей «лестницы живых существ» по степени сложности, организованности.

Удостоверимся в этом, обратившись к материалам Аристотеля о людях – еще одной группе существ в сфере одушевленного. Стагирит осознал и фиксировал особое их положение среди животных, выделенность из природы по ряду аспектов. Например, в количественном отношении: «... одни отличия животных от человека... сводятся к большей или меньшей величине (некоторые из этих свойств присущи в большей степени человеку...)» [2, с. 301]. В качественном же отношении люди для Аристотеля – более сложные одушевленные существа по сравнению с животными. Ведь у последних нет главной способности души, которая есть у человека – разума: «... у некоторых животных хотя и имеется воображение, но разума (logos) у них нет» [5, 428а, 20], «... живые существа ... не наделены умом, – таковы животные» [5, 429а, 5]. С разумом связана способность размышления, её Аристотель определяет как прерогативу человека среди иных живых существ: «...размышление не свойственно ни одному существу, не одаренному разумом» [5, 427b, 10]; «некоторым живым существам присуща... способность размышления, т. е. ум, например людям и другим существам такого же рода или более совершенным, если они существуют» [5, 414b, 15]; «движут, видимо, по крайней мере две способности – стремление и ум, ... ведь люди ... сообразуются со своими представлениями, а у других живых существ нет ни мышления, ни способности рассуждения, а есть одно лишь воображение» [5, 433а, 10]. Аристотель также отмечает, что люди одарены умом дифференцированно: «то, что называют умом в смысле разумения, не присуще одинаково всем живым существам, но даже всем людям» [5, 404b, 5].

Особо отметим в данных цитатах два положения. Первое то, что атрибутом и людей, и гипотетически более совершенных, чем люди, существ, являются размышление, ум. Высоко оценивая

<sup>6</sup> Что совпадает с современной классификацией форм движения материи и градацией внутри живой природы [см. 18, с. 269].

<sup>7</sup> Есть несколько иной перечень частей души согласно способностям: «растительная, способность ощущения, мыслительная, воля, ... способность стремления» [5, 433b].

<sup>8</sup> Например, Аристотель детализирует: «...известно, что растения живут, не перемещаясь и не осязающая, и что многие животные не обладают способностью мыслить» [5, 410b, 25].

<sup>9</sup> «растительной, или способной к питанию, мы называем ту часть души, которой обладают также растения» [5, 413b, 5], «растительная способность и способность воспроизведения – одно и то же» [5, 416а, 20], часть души «растительная, которая свойственна растениям и всем животным» [5, 432а, 30] – настолько она универсальна, общезначима; причем у животных «накопительно» оформленный набор способностей души: есть растительная способность и еще другие.

<sup>10</sup> «Способностью к чувственным восприятиям животные наделены от природы, а на почве чувственного восприятия у одних не возникает память, а у других возникает. И поэтому животные, обладающие памятью, более сообразительны и более понятливы, нежели те, у которых нет способности помнить; причем сообразительны, но не могут научиться все, кто не в состоянии слышать звуки...; научиться же способны те, кто помимо памяти обладает еще и слухом. Другие животные пользуются в своей жизни представлениями и воспоминаниями, а опыту причастны мало [4, 980а, 25 – 980b, 25].

мышление и ум<sup>11</sup>, Аристотель трактует их не как нечто сверхъестественное, мистическое, а «натуральное», естественное: «ум по природе не что иное, как способность» [5, 429а, 20], «движение ума – это мышление...»<sup>12</sup> [5, 407а, 20]. Он также раскрывает внутреннее содержание этого процесса, что именно совершает, делает ум: «мыслящее мыслит формы в образах (phantasmata)...» [5, 431b], «иногда с помощью находящихся в душе образов или мыслей ум, словно видя глазами, рассуждает и принимает решения о будущем, исходя из настоящего» [5, 431b, 5].

Второе, принципиальное для нас положение, о том, что совершенство разных существ различно: среди них есть более и менее совершенные, исходя из присущих им способностей, и это является продвижением к {5} характеристике развития. Аристотелю как ученому неизвестны<sup>13</sup> реальные, более совершенные чем люди, существа. Сюда уместно привлечь его суждение из «Большой этики»: «Ни про неодушевленные, ни про одушевленные существа, кроме человека, мы не говорим, что они действуют, а [говорим так] лишь о человеке. Ясно, что человек – сила, порождающая действия» [1, 1187b, 5-10]. Так, мыслитель проакцентировал исключительную способность человека действовать, его деятельную активность. По Аристотелю, важен и значим деятельный ум: «Ум же, подверженный воздействиям, преходящ и без деятельного ума ничего не может мыслить» [5, 430а, 2025]. Стагирит также пришел к важному для темы нашей статьи выводу: «Ведь действующее всегда выше претерпевающего...» [5, 430а, 1520], а «... по природе же высшее всегда более способно властвовать и приводить в движение» [5, 434а, 10].

Итак, Аристотель подвел читателей к такому положению: человек, обладающий умом, и будучи деятельным существом, занимает более высокую ступень по сравнению с другими агентами сферы одушевленного – растениями и животными. В пункте «человек» получило завершение построение Аристотелем «восходящей лестницы живых существ». И философ Лебедев В. правомерно дал ей высокую оценку: «Концепция иерархической лестницы природы, в которой каждая высшая ступень имеет и ценностное превосходство над низшей», входит у него в состав основных принципов натурфилософии Аристотеля [9, с. 175].

Наряду с изложенным отметим, что в поле зрения Аристотеля есть и {5} характеристика развития – совершенствование, переход в более (либо в менее) совершенное состояние. Она излагается в разных аспектах, например, в «Политике» Стагирит отмечает, что взрослые – «граждане в полном смысле», а дети – «граждане несовершеннолетние» [6,

1278а, 5] и «чем выше стоят подчиненные, тем более совершенна сама власть над ними; так, например, власть над человеком более совершенна, чем власть над животным», а также «чем выше стоит мастер, тем совершеннее исполняемая им работа...» [6, 1254а, 25].

В «Истории животных» Аристотель пишет о более ясных нравах животных долголетних, об обладании ими «природной способностью к каждому из душевных свойств: к рассудительности и простоте, мужеству и трусости, кротости и свирепости, и прочим...» [2, с. 343]. Философ резюмирует: «Следы этих нравов имеются... у всех, но в более ясной форме у животных с более [выраженными] нравами и в особенности у человека: они имеют более совершенную природу, а потому и эти свойства выступают у них яснее» [2, с. 343-344]. Обратим внимание, в данном тексте четко сказано: проявления свойств прямо зависят от степени совершенства их носителей (в частности, животных с выраженными нравами и человека в особенности). Здесь налицо {7} характеристика развития – развертывание, «раскрытие, проявление частей» данного целого, получивших самостоятельность и лучше отличающихся друг от друга. Эта идея углублена другим суждением: «... если рассматривать различные возрасты детей; в них можно увидеть как бы следы или семена свойств, проявляющихся позднее; в это время их душа ... ничем не отличается от души зверей, ... одни проявления тождественны, другие похожи, третьи лишь аналогичны проявлениям других животных» [2, с. 301]. По нашему мнению, этим высказыванием Аристотель пронизательно выразил, «схватил» кардинальное несоответствие, «разъем» между человеком как живым существом и прочими животными, состоящие в том, что человек как выросший созревший взрослый в корне различается с животными, подобными еще растущему ребенку, как, проведем аналогию, состоявшееся завершение дела с начинающимся, начатым действием.

При всем этом человек для Аристотеля не застывший неизменный абсолютом – человек сам восприимчив к воздействию и совершенствуется, развивается. Особенно, когда включен в практику дела: «Для развития человека в том или ином направлении далеко не безразлично, будет ли он сам изучать на практике то или иное дело; ведь невозможно или, во всяком случае, трудно стать основательным судьей в том деле, в выполнении которого сам не участвовал» [6, 1340b, 20-25]. Стагирит считает: «...почти одно и то же воспитание, одни и те же навыки служат к усовершенствованию государственного мужа или царя» [6, 1288b] и «при помощи тех же самых средств, которые способ-

<sup>11</sup> «...еще менее возможно, чтобы существовало нечто превосходящее ум» [5, 410b, 10].

<sup>12</sup> «Не тождественно ощущению и мышление, которое может быть и правильным и неправильным: правильное – это разумение, познание и истинное мнение» [5, 427b, 5-10]; «мышление есть нечто отличное от ощущения, и оно кажется, с одной стороны, деятельностью представления, с другой – составлением суждений» [5, 427b, 25].

<sup>13</sup> И современной науке также.

ствуют развитию дельного человека, можно было бы сделать таковым и государство...» [6, 1288а, 40]. Также философ отмечает тот факт, что «некоторые из прирожденных качеств человека способны развиваться ... под влиянием привычки – и в худшую, и в лучшую сторону» [6, 1332b]. Здесь фигурирует {3} характеристика развития – направленность, и последняя цитата выражает ее в этическом ключе.

Итак, представленные выше выкладки и рассуждения свидетельствуют об основополагающем и крупном вкладе Аристотеля в разработку феномена развития. Причем особо значимо, что уже в античную эпоху Стагирит интересовался внутренним механизмом развития и составил представление о том, как он работает: «...у одушевленных существ в последующем всегда содержится в возможности предшествующее, например, ... в способности ощущения – растительная способность» [5, 414b, 30]; «без растительной способности не может быть способности ощущения...» [5, 415a]. Наконец, заключает философ, «совсем немного существ обладают способностью рассуждения и размышления. А именно: тем смертным существам, которым присуща способность рассуждения, присущи также и все остальные способности, а из тех, кому присуща каждая из этих способностей, не всякому присуща способность рассуждения, а у некоторых нет даже воображения, другие же живут, наделенные только им одним» [5, 415а, 10]. Данные цитаты однозначно зафиксировали то, что простые («низшие») и более сложные способности души определенным образом связаны:

1) без простой способности души не может быть сложной;

2) более сложная способность основывается на простой;

3) в более сложной способности содержится простая, предшествовавшая ей.

Таким образом, Аристотель вплотную подо-

шел к снятию – {8} характеристике развития (синтез, «снимающий» тезис и сохраняющий в переработанном виде содержание предшествующего развития). Проявление снятия проиллюстрировано цепочкой «растительная способность – ощущение – воображение – рассуждение – мышление».

#### Выводы.

В результате проделанного исследования уточнено и обобщено содержание понятия развития на современном этапе, выделены основные его характеристики. Из них, как показали проведенные анализ и поиск, в философском наследии Аристотеля отсутствуют лишь три атрибута развития: то, что оно закономерно, является свойством лишь системных объектов и имеет две формы: эволюцию и революцию. Большинство же атрибутов (количественно они составляют ~ 72 %) античный философ охватил с разной степенью глубины.

Это свидетельствует об обстоятельном отражении и разработанности понятия развития Аристотелем, о высокой степени раскрытия его содержания. Хотя философ не соединил рассмотренные им черты развития в цельное определение, он имел представление о развитии – энциклопедическое, масштабное, панорамное. Стагирит осуществил **фундаментализацию развития** со ступени представления на уровень **ключевого системообразующего принципа** натурфилософии. По Аристотелю, представители сферы одушевленного – растения, животные и люди – существуют не разрозненно и обособленно, наделенные собственным «набором» способностей души. Они **соединены** в **ЦЕЛОСТНОСТЬ** сферы одушевленного сквозной пронизывающей **связью**, и связь эта **есть развитие**. Итак, Аристотель стоял у истоков разработки феномена развития, заложил массивный фундамент и дал мощный продуктивный старт исследованию развития в его глубине, тонкости и масштабности.

#### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Аристотель. Большая этика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – С. 295-374.
2. Аристотель. История животных / Пер. с древнегреч. В. П. Карпова; под ред. и с примеч. Б. А. Старостина. – М.: Российск. гуманит ун-т, 1996. – 528 с.
3. Аристотель. Категории // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 2 / Ред. З. Н. Микеладзе. – М.: Мысль, 1978. – С. 52-90.
4. Аристотель. Метафизика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 1 / Ред. В. Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1976. – С. 63-367.
5. Аристотель. О душе // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 1 / Ред. В. Ф. Асмус. – М.: Мысль, 1976. – С. 370-450.
6. Аристотель. Политика Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – С. 375-644.
7. Аристотель. Физика // Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 3 Перевод / Вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 60-262.
8. Мутсопулос Э. Аристотель о моральных и экономических кризисах // Вопросы философии. – 2016. – № 5. – С. 128-136.
9. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Ин-т философии РАН, Нац. общ-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010. – Т. 1. – 744 с.

10. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Ин-т философии РАН, Нац. общ-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010. – Т. 3. – 692 с.
11. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
12. Петрушенко В. Л. Філософія: Курс лекцій: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації. 3-тє видання, перероб. і доповн. – Львів: «Магнолія плюс»; видавець СПД ФО В. М. Піча, 2005. – 506 с.
13. Плаксина О. И. Значение феномена общения для устойчивого развития современного общества / О. И. Плаксина // Научно-теоретический альманах «Грані». – 2016. – Т. 19. – № 8. – С. 21-30.
14. Плаксина О. И. Интегративные функции феномена образования и их влияние на устойчивое развитие современного общества / О. И. Плаксина // Научно-теоретический альманах «Грані». – 2016. – Т. 19. – № 10. – С. 10-18.
15. Плаксина О. И. Корреляция образования с устойчивым развитием современного общества // Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали II Всеукраїнської наукової конференції. 24-25 березня 2017 р., м. Дніпро. Частина II. / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпро: СПД «Охотнік», 2017. – С. 49-51
16. Плаксина О. И. Феномен образования и его влияние на устойчивое развитие современного общества // Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали всеукраїнської наукової конференції. 29-30 квітня 2016 р., м. Дніпропетровськ. Частина I. / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Дніпро: Роял Принт, 2016. – С. 167-169.
17. Плаксина О. И. Проблема устойчивого развития общества в материалах 23-го всемирного философского конгресса / О. И. Плаксина // Научно-теоретический альманах «Грані». – 2014. – Т. 17. – № 5. – С. 12-17.
18. Подольска Є. А. Кредитно-модульний курс з філософії: філософія, логіка, етика, естетика, релігієзнавство.
19. Поупкин Р., Стролл А. Философия. Вводный курс: Учебник / Под общ. редакцией И. Н. Сиренко. – М.: Серебряные нити, 1998. – 512 с.
20. Рассел Б. Философский словарь разума, материи и морали / Пер. с англ. – Киев: Port-Royal, 1996. – 368 с.
21. Спиркин А. Г. Философия: Учебник. – М.: Гардарики, 1998. – 816 с.
22. Старостин Б. А. Аристотелевская «История животных» как памятник естественно-научной и гуманитарной мысли // Аристотель. История животных / Под ред. и с примеч. Б. А. Старостина. М.: Российск. гуманит ун-т, 1996. – С. 7-68.
23. Философия истории / под редакцией И. И. Кального. – СПб: Юридический центр Пресс, 2007. – 430 с.
24. Философский словарь. – Киев: А. С. К., 2006. – 1056 с.
25. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 576 с.
26. Філософія: Навчал. посібник / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. П. Бойченко та ін.; За ред. І. Ф. Надольного. – Київ: Вікар, 1999. – 624 с.
27. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; редкол.: В. І. Шинкарук (голова). – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.
28. Фохт Б. А. Lexicon Aristotelicum. Краткий лексикон важнейших философских терминов, встречающихся в произведениях Аристотеля // «Историко-философский ежегодник-97». – М., 1999. С. 41-74.
29. Seventh Framework Programme of European Union. Режим доступа: [www.cordis.lu](http://www.cordis.lu)
30. XXIII World Congress of Philosophy. Philosophy as Inquiry and Way of Life. Programme. – Athens, 04-10 August 2013. – University of Athens, School of Philosophy. University Campus – Zografos. – 127 p.
31. XXIV World Congress of Philosophy (WCP 2018). Learning to Be Human. Programme. – Peking, 13-20 August 2018. Режим доступа: [wcp2018.pku.edu.cn](http://wcp2018.pku.edu.cn) –
32. Dictionary of Kants Technical Terms. Режим доступа: <http://www.philosophy-dictionary.org/Dictionary-of-Kants-Technical-Terms/>
33. Dictionary of Philosophy of Mind. Режим доступа: <http://www.philosophy-dictionary.org/Dictionary-of-Philosophy-of-Mind/>
34. Kant Dictionary. Режим доступа: <http://www.philosophy-dictionary.org/Kant-Dictionary/>
35. Plaksina O. Sustainable development of modern society through the prism of the phenomenon of justice // XXIII World Congress of Philosophy. Philosophy as Inquiry and Way of Life. Abstracts. – Athens, 04-10 August 2013. – University of Athens, School of Philosophy. University Campus – Zografos. – P. 568.
36. The Cambridge Dictionary of Philosophy Second Edition General Editor Robert Audi Cambridge University Press Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo 1995, 1999. – 1001 p.
37. Theological and Philosophical Dictionary. Режим доступа: <http://www.philosophy-dictionary.org/Theological-and-Philosophical-Dictionary/>

## REFERENCES

1. Aristotel (1983). Bolshaia etika [Great Ethics]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 4.* Moscow: Mysl, 295-374 [in Russian].
2. Aristotel (1996). *Istoriia zhivotnykh [Animal History]*. Moscow: Rossiisk. gumanit un-t [in Russian].
3. Aristotel (1978). Kategorii [Categories]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 2.* Moscow: Mysl, 52-90 [in Russian].
4. Aristotel (1976). Metafizika [Metaphysics]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 1.* Moscow: Mysl, 63-367 [in Russian].
5. Aristotel (1976). O dushe [About the soul]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 1.* Moscow: Mysl, 370-450 [in Russian].
6. Aristotel (1983). Politika [Politics]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 4.* Moscow: Mysl, 375-644 [in Russian].
7. Aristotel (1981). Fizika [Physics]. *Aristotle. Compositions in 4 volumes. Vol. 3.* Moscow: Mysl, 60-262 [in Russian].
8. Moutsopoulos, E. (2016). Aristotel o moralnykh i ekonomicheskikh krizisakh [Aristotle on Moral and Economic Crises]. *Voprosy Filosofii*, 5, 128-136 [in Russian].
9. Stepin, V.S. (Ed). (2010). *Novaia filosofskaia entsiklopediia: V 4 t. [New philosophical encyclopedia: in 4 volumes]. Vol I.* Moscow: Mysl [in Russian].
10. Stepin, V.S. (Ed). (2010). *Novaia filosofskaia entsiklopediia: V 4 t. [New philosophical encyclopedia: in 4 volumes]. Vol III.* Moscow: Mysl (in Russian).
11. Gritsanov, A.A., (Comp.). (1998). *Noveyshiy filosofskiy slovar [The newest philosophical dictionary]*. Minsk: V.M. Skakun [in Russian].
12. Petrushenko, V.L. (2005). *Filosofia: Kurs lektii [Philosophy: a course of lectures]*. Lviv: «Mahnoliia plius» [in Ukrainian].
13. Plaksina, O.I. (2016). Znachenie fenomena obshcheniya dlya ustoychivogo razvitiya sovremennogo obshchestva [The value of the phenomenon of communication for the sustainable development of modern society]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 19 (8), 21-30 [in Russian].
14. Plaksina, O.I. (2016). Integrativnye funktsii fenomena obrazovaniia i ikh vliianie na ustoychivoe razvitie sovremennogo obshchestva [The integrative functions of the education's phenomenon and their influence on the sustainable development of modern society]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 19 (10), 37-42 [in Russian].
15. Plaksina, O.I. (2017). Korreliatsiia obrazovaniia s ustoychivym razvitiem sovremennogo obshchestva [Correlation of education with sustainable development of modern society]. Proceedings from: *II Vseukrainska naukova konferentsiia «Ukraina v humanitarnykh i sotsialno-ekonomichnykh vymirakh» – The Second Scientific Conference «Ukraine in the humanitarian and socio-economic dimensions»*. Dnipro, 49-51 [in Russian].
16. Plaksina, O.I. (2016). Fenomen obrazovaniia i ego vliianie na ustoychivoe razvitie sovremennogo obshchestva [The phenomenon of education and its influence on the sustainable development of modern society]. Proceedings from: *Vseukrainska naukova konferentsiia «Ukraina v humanitarnykh i sotsialno-ekonomichnykh vymirakh» – The Scientific Conference «Ukraine in the humanitarian and socio-economic dimensions»*. Dnipro, 167-169 [in Russian].
17. Plaksina, O.I. (2014). Problema ustoychivogo razvitiya obshchestva v materialakh 23-go vseirnogo filosofskogo kongressa [The problem of sustainable development of society in the materials of the 23rd World Congress of Philosophy]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 17 (5), 12-17 [in Russian].
18. Podolska, Ye.A. (2006). *Kredytно-modulnyi kurs z filosofii: filosofii, lohika, etyka, estetyka, relihiieznavstvo [Credit-modular course in philosophy: philosophy, logic, ethics, aesthetics, religious studies]*. Kyiv: Tsentr pedahoh. lit-ry Inkos [in Ukrainian].
19. Popkin, R.H. & Stroll, A. (1998). *Filosofia. Vvodnyi kurs: Uchebnik [Philosophy. Introductory course: Textbook]*. Moscow: Serebrianye niti [in Russian].
20. Rassel, B. (1996). *Filosofskii slovar razuma, materii i morali [Dictionary of mind, matter and morals]*. Kyiv: Port-Royal [in Russian].
21. Spirkin, A.G. (1998). *Filosofia: Uchebnik [Philosophy: a textbook]*. Moscow: Gardarika [in Russian].
22. Starostin, B.A. (1996). Aristotelevskaia «Istoriia zhivotnykh» kak pamiatnik estestvenno-nauchnoi i gumanitarnoi mysli [Aristotle's «Animal History» as a monument of natural scientific and humanitarian thought]. *Aristotle. Animal History*. Moscow: Rossiisk. gumanit un-t, 7-68 [in Russian].
23. Kalnoi, I.I. (Ed.). (2007). *Filosofia istorii [Philosophy of history]*. St. Petersburg: Iuridicheskii tsentr Press [in Russian].
24. Andrushchenko, I.B. (Ed.). (2006). *Filosofskii slovar [Philosophical Dictionary]*. Kyiv: A. S. K. (in Russian).
25. Gubskii, E.F. (Ed.). (2006). *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Moscow: INFRA-M [in Russian].
26. Nadolnyi, I.F. (Ed.). (1999). *Filosofia: Navchal. posibnyk [Philosophy: a textbook]*. Kyiv: Vikar [in Ukrainian].
27. Shynkaruk, V.I. (Ed.). (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
28. Fokht, B.A. (1999). Lexicon Aristotelicum. Kratkii leksikon vazhneishikh filosofskikh terminov, vstrechaiushchikhsia v proizvedeniakh Aristotelia [Lexicon Aristotelicum. A brief lexicon of key philosophical terms found in the works of Aristotle]. *Istoriko-filosofskii ezhegodnik-97*. Moscow, 41-74 [in Russian].
29. Seventh Framework Programme of European Union. Retrieved from: [www.cordis.lu](http://www.cordis.lu).

30. *XXIII World Congress of Philosophy. Philosophy as Inquiry and Way of Life*. Programme. – Athens, 04-10 August 2013. University of Athens, School of Philosophy. University Campus Zografos. 127 p. Retrieved from: <http://www.wcp2013.gr/en/tentative-program/tentative-program.html>
31. *XXIV World Congress of Philosophy (WCP 2018). Learning to Be Human*. Programme. Pe-king, 13-20 August 2018. Retrieved from: [wcp2018.pku.edu.cn](http://wcp2018.pku.edu.cn)
32. *Dictionary of Kants Technical Terms*. Retrieved from: <http://www.philosophy-dictionary.org/Dictionary-of-Kants-Technical-Terms/>
33. *Dictionary of Philosophy of Mind*. Retrieved from: <http://www.philosophy-dictionary.org/Dictionary-of-Philosophy-of-Mind/>
34. *Kant Dictionary*. Retrieved from: <http://www.philosophy-dictionary.org/Kant-Dictionary/>
35. Plaksina, O. Sustainable development of modern society through the prism of the phenomenon of justice // *XXIII World Congress of Philosophy. Philosophy as Inquiry and Way of Life*. Abstracts. Athens, 04-10 August 2013. University of Athens, School of Philosophy. University Campus Zografos. P. 568.
36. Audi, R. (Ed.). (1995, 1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy. Second Edition*. Cambridge University Press, Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo.
37. *Theological and Philosophical Dictionary*. Retrieved from: <http://www.philosophy-dictionary.org/Theological-and-Philosophical-Dictionary/>

**Плаксина Оксана Ивановна**

Кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и политологии  
Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры  
49600, Дніпро, Украина, Чернышевского, 24-а

**Plaksina Oksana**

PhD in philosophy, associate professor, department of philosophy and politology  
Prydniprov's'ka State Academy of Civil Engineering and Architecture  
24-a, Chernishevskogo Str., Dnipro, 49600, Ukraine

ORCID: 0000-0003-2830-8229

Email: [svpdnepr@i.ua](mailto:svpdnepr@i.ua)

Цитування: Плаксина О. И. Представление о развитии в трудах Аристотеля и современность / О. И. Плаксина // Научно-теоретический альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 19-29.

Citation: Plaksina, O.I. (2018). Predstavlenie o razvitiі v trudah Aristotelya i sovremennost ya perevoda [The notion of development in the Aristotle's works and modernity]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 19-29.

Стаття надійшла / Article arrived: 14.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 21.01.2018

## Культурно-историческое мышление и восприятие будущего

*С. М. Форкош, Киевский национальный университет им. Т. Шевченка*

Целью статьи является, с одной стороны, формулирование наиболее адекватных подходов к осмыслению трансформационных процессов современной культуры, а с другой – определение ключевых положений инструментария, используя который можно было бы выявить тенденции будущего культуры. На наш взгляд, такого рода инструментарий может быть воплощен в схеме: культурная традиция, культурный диалог и вектор культурных трансформаций. Культурная традиция определяет исторический потенциал культуры, сохраняя базовые ценности существования общества, тем самым указывая пути её возможного развития. Культурный диалог определяет настоящее культуры, дает возможность сосуществованию культур для создания единого культурного пространства с целью сохранения индивидуального в каждой культуре. Такой диалог предполагает выработку особых механизмов коммуникации, в которых учитывались бы своеобразные элементы разных культур, а не отвергались бы как не соответствующие ценностям одной культуры. Вектор культурных трансформаций возникает как результат взаимопроникновения и взаимодополнения культурной традиции и культурного диалога, таким образом воплощая в себе потенциал прошлого и настоящего, обеспечивая будущее. Д. С. Лихачев указал, что возможность такого вектора может быть обеспечена «принципом сопряженности», который фиксирует, что легче разглядеть общие тенденции развития, протягивающиеся в далёкое будущее для того, чтобы протянуть очень длинную мысленную линию в будущее, нужно иметь ей достаточно длинный же противовес в прошлом – линию столь же протяженную в прошедших столетиях. Если протянуть мысленные линии из прошлого в настоящее, то некоторые из этих линий окажутся столь устойчивыми по своему направлению, что их можно будет продолжить и в будущее.

**Ключевые слова:** будущее культуры; вектор культурных трансформаций; культура; культурная традиция; культурные ценности; методология; «принцип сопряженности» Д. С. Лихачева

## Cultural-historical thinking and perception of the future

*S. M. Forkosh, Taras Shevchenko Kyiv National University*

The aim of the research, from the one side, is the formulation of the most appropriate approaches for understanding the transformational processes of modern culture, and on the other, the definition of key provisions of the toolkit using which one could reveal the tendencies of the future culture.

Radical changes in the modern world are inherent in socio-cultural transformations. Considering the culture as a historically developing mechanism for the reproduction of all socially important values, it becomes clear that it creates and unites modern society, creates the necessary conditions for its fruitful life, fills the ideological and spiritual vacuum and realises the intercivilizational interaction. However, the current state of culture is determined by challenges associated with identifying trends that indicate possible scenarios for the future. In order to clearly reveal these trends, a methodological scheme should be formulated in which the potential for both the life of culture and the historical forms of its manifestation would be embodied. In our opinion, such a scheme should include the following elements: a cultural tradition, a cultural dialogue and a vector of cultural transformations.

The cultural tradition determines the historical potential of culture, preserving the basic values of the existence of society, thus indicating the ways of its possible development. Turning to its origins through tradition, culture overcomes historical distance, thereby recreating its integrity in time, for culture is never limited to the content of the present, it seeks to encompass the entire infinity and depth of historical existence and self-awareness the subjects of the cultural and historical process. Cultural dialogue defines the present culture, enables coexistence of cultures to create a single cultural space in order to preserve the individual in each culture. Such dialogue presupposes the development of special communication mechanisms that take into account the peculiar elements of different cultures, and not be rejected as not conforming to the values of one culture. The vector of cultural transformations arises as a result of interpenetration and complementarity of cultural tradition and cultural dialogue, thus embodying the potential of the past and present to ensure the future. D. S. Likhachev formulated the formation of this through the «conjugacy principle», which proceeds from the belief that it is easier to see the general development tendencies that stretch into the distant future in order to stretch a very long mental line into the future, it is necessary to have a sufficiently long counterweight in the past - a line as extended in the past centuries. If we stretch the mental lines from the past to the present, then some of these lines will be so stable in their direction that they can be continued into the future.

**Keywords:** future of culture; vector of cultural transformations; culture; cultural tradition; cultural values; methodology; the «conjugacy principle» of D. S. Likhachev

## Культурно-історичне мислення і сприйняття майбутнього

С. М. Форкош, Київський національний університет ім. Т. Шевченка

Метою статті є, з одного боку, формулювання найбільш адекватних підходів до осмислення трансформаційних процесів сучасної культури, а з іншого – визначення ключових положень інструментарію, використовуючи який можна було б виявити тенденції майбутньої культури. На наш погляд, такого роду інструментарій може бути втілений у схемі: культурна традиція, культурний діалог і вектор культурних трансформацій. Культурна традиція визначає історичний потенціал культури, зберігаючи базові цінності існування суспільства, тим самим вказуючи шляхи її можливого розвитку. Культурний діалог визначає теперішню культуру, дає можливість співіснування культур для створення єдиного культурного простору з метою збереження індивідуального в кожній культурі. Такий діалог передбачає вироблення особливих механізмів комунікації, в яких враховувалися б своєрідні елементи різних культур, а не відкидалися б як такі, що не відповідають цінностям однієї культури. Вектор культурних трансформацій виникає як результат взаємопроникнення і взаємодоповнення культурної традиції і культурного діалогу, таким чином втілюючи в собі потенціал минулого й сьогодення, забезпечуючи майбутнє. Д. С. Ліхачов сформулював можливість такого вектора через «принцип пов'язаності», який виходить з впевненості, що легше розгледіти загальні тенденції розвитку, які протягуються в далеке майбутнє, але для того, щоб протягнути дуже довгу уявну лінію в майбутнє, потрібно мати їй же досить довгу противагу в минулому – лінію настільки ж протяжну в минулих століттях. Якщо протягнути уявні лінії з минулого в сьогодення, то деякі з цих ліній виявляться настільки стійкими за своїм напрямом, що їх можна буде продовжити і в майбутнє.

**Ключові слова:** майбутнє культури; вектор культурних трансформацій; культура; культурна традиція; культурні цінності; методологія; «принцип пов'язаності» Д. С. Ліхачова

### Постановка проблем и анализ публикаций.

Радикальные изменения в современном мире неотъемлемы от социо-культурных трансформаций. Рассматривая культуру как исторически складывающийся механизм воспроизводства всех социально-значимых ценностей, становится ясным, что именно она создает и объединяет современное общество, закладывает необходимые условия для его плодотворной жизнедеятельности, заполнение идейно-духовного вакуума и реализации межцивилизационного взаимодействия. В тоже время неоднократные попытки постижения теории культуры оканчивались неудачей, что заставило научное и творческое общество сделать шаг назад. Поэтому все чаще исследователи обращаются к представлениям здравого смысла и общепринятого употребления понятия культуры для того, чтобы описать особенности культурного многообразия современного мира. Так, Л. Бергер и С. Хантингтон, редакторы известной работы «Многоликая глобализация», подчеркивают, что культура понимается ими «в обычном социально-научном смысле слова, т. е. как верования, ценности и образ жизни обыкновенных людей в их повседневном существовании» [1, с. 9]. Фактически близкие позиции занимают известные украинские исследователи исторических перемен С. Крымский и Ю. Павленко, которые в своей работе использовали списочный подход. В русле их концепции базовым положением оказывается истолкования культуры. В условиях глобализации в системе культуротворческой деятельности культура трактуется как:

- историческая система по происхождению и по своей сути;
- принадлежащая той материнской почве истории, которая порождает человека и человеческую субстанцию культурных процессов;

- процессуальная, не сводимая к статичному из идей, вещей, материи и духа;
- воспроизведение всегда исторического опыта, его потенциальности;
- творческая реализация определяющих потенциалов освоения мира, опыта истории и заданных его возможностей;
- личностная структура переживания, воспроизведения и трансформации истории в нормы и ценности конкретных людей, позволяющих преобразовывать эту историю в биографию индивидуальной жизни;
- более широкая, чем человеческая цивилизация как таковая, допуская не только выход в грядущее как за счет нынешнего, так и путем актуализации без неиспользованных возможностей прошлого [2, с. 12-17].

В каждом из этих положений подчеркивается роль традиционного в жизнедеятельности людей. Это означает, что само существование культуры неотделимо от осознания культурной традиции. Развивать традиции можно только при наличии богатого культурного фонда, соответствующего разнообразию духовной жизни. Это в свою очередь преодолевает существование системного тезауруса культуры и умений пользования его потенциалом. Фактор глобализации не столько унифицирует мир по образцам наиболее развитых стран, сколько придает ему вид полицивилизационной структурно-функциональной системы, в которой отдельные цивилизационные составляющие подвержены разным тенденциям, и своим традиционным идейно-ценностным основаниям в значительной мере определяют будущее народов и стран, которые их образуют. При этом «правда заключается в том, что мы можем предвидеть возможность тех или иных изменений, которые приготовлены для нас,

особенно конкретных крупных структурных изменений...» [4, с. 308]. Подобные изменения касаются прежде всего наиболее важных для современного социума феноменов, которыми оказываются культура, цивилизация, глобализация. Между этими феноменами обнаруживается определенное сходство (см. Таблица 1), что создает значительные неоднозначности и неопределенности, вызывает интерпретационные сложности в исследованиях.

В действительности в функционально-ролевом аспекте эти феномены проявляют свою инаковость, которая осознается в историческом времени. Это означает, что глобализация инновационна по своей природе, цивилизации ограничены конкретным историческим горизонтом, а культуре присуща социальная вечность. Вместе с тем, учитывая фактор взаимовлияния этих феноменов при исследовании общественного будущего, приходится делать акцент равномерно и на анализе

Табл. 1 Схожесть культуры, цивилизации, глобализации.

<i>Параметры сходства</i>	<i>Культура</i>	<i>Цивилизация</i>	<i>Глобализация</i>
<i>Принципиальное сходство</i>	<i>Есть неотъемлемой составляющей частью и имманентной характеристикой любого социума, в том числе и глобального</i>	<i>Есть неотъемлемой составляющей частью и имманентной характеристикой глобального социума, и отдельных социальных общностей</i>	<i>Есть имманентной характеристикой только глобального социума</i>
<i>Существенное сходство</i>	<i>Как явление относится к разным социальным общностям и ко всему человечеству в целом</i>	<i>Как явление относится к отдельным социальным общностям и ко всему человечеству в целом</i>	<i>Как процесс (и в какой-то мере как явление) соотносятся только к человечеству в целом</i>
<i>Относительное сходство</i>	<i>Выступает способом превращения и освоения природной среды и адаптации в ней</i>	<i>Выступает способом превращения социальной среды и адаптации в ней</i>	<i>Выступает способом превращения глобального, социального пространства и адаптации в нем</i>
<i>Непрямое сходство</i>	<i>Являет собой системы отношений: экономических, социальных, политических, духовных</i>	<i>Проявляется в системе отношений: экономических, социальных, политических, духовных</i>	<i>Выступает как глобальных процесс, в который втянуты экономические, социальные, политические и духовные отношения</i>
<i>Сходство в отношении восприятия</i>	<i>Покоряет духовным величием</i>	<i>Покоряет материальным величием</i>	<i>Покоряет масштабным величием, размахом</i>
<i>Характеризуется:</i>	<i>В том числе и всеобъемлемостью</i>	<i>Стремлением к всеобъемлемости</i>	<i>Только всеобъемлемостью</i>

ценностей, и на анализе социальных институтов, что позволит осознать реальные механизмы практического построения нового общества с учетом глобализационных процессов [3, с. 1]. Построение нового общества как сложный трансформационный процесс по своей сути оказывается вхождением в реальное будущее. Подобная трансформационность включает и уничтожение, и переработку старого, и его адекватное воспроизведение, и гибридизацию старого и нового, то есть смешанные формы [4, с. 208].

Из выбранных элементов осмысленно собираются пазлы социальной реальности, что можно рассматривать как творение истории. Некоторые исследователи свое отношение к проблеме выражают в форме отказа от её решения, поскольку игнорируют временной смысл исторических перемен. «Нельзя справиться с прошлым временем, не справляясь со временем настоящим, а настоящее бездыханно. И современное творчество истории скорее подобно рецидивам некрофилии исторического сознания» [5, с. 19]. Подобная точка зрения не только не конструктивна, но и бессмысленна, и поэтому не нуждается в критике, а упоминается лишь в контексте демонстрации крайних вариантов подхода к проблеме культуры.

**Целью исследования** является, с одной стороны, формулирование наиболее адекватных подходов к осмыслению трансформационных процессов современной культуры, а с другой – определение ключевых положений инструментария, используя который можно было бы выявить тенденции будущего культуры.

#### **Основной материал.**

Не достаточной оказывается ориентация на результат и повторение достигнутого. Это связано с тем, что в этом случае ситуация «предстает такой возвращенностью, в которой присутствует не столько тоска по не состоявшемуся, неосмысленному, не пережитому, сколько эмоциональная ситуация за «национальное возрождение», под которым подразумевается обычно возврат к некой утраченной норме, будь-то «историческая территория», «справедливые границы», «гармония с природой», «вековые традиции», «душа и память народа», «народная религия» и подобные сохраненные археологами, историками, этнографами, писателями и журналистами мифы» [6, с. 7]. Положение осложняется тем, что решение проблемы достигается в контексте взаимодействия сосуществующих цивилизаций. В подобном взаимодействии особая роль принадлежит культурной традиции. Культурные традиции – это весь объем культурного наследия, являющийся основой для развития, взаимообогащения и укрепления культур и культурных контактов. Высшей формой подобных контактов, определяющей будущее социума и мира культуры, выступает диалог культур в современном и межцивилизационном мире.

Сложившаяся в доглобализационный период парадигмальная конструкция включала два

основных элемента: институциональные структуры и социокультурный «жизненный мир». В нынешнюю эпоху подобный подход оказывается непродуктивным, поскольку не соответствует трансформационным процессам в современной культуре. Это не только порождает пессимизм, апатию и безысходность, но и приводит к вопросам о смысле будущего. «...Не покидает ли нынешний мир идея человечества как единственного единства, оставляя пустоту, в которую ворвалась стихия этноса, а роль «своего», непримиримость новоявленных сект ...» [7, с. 4].

Большинство исследователей придерживается мнения, что именно диалог культур предстает не только как высшая особая форма социального диалога, но и одновременного выступает условием обретения, понимания будущего. Это фактически означает, что осуществление диалога культур трансформирует его в межцивилизационный договор выживания человечества. «Интересы будущего, более того – интересы самого выживания требуют не свободных наций, но наций и народов, которые хотят и могут подчинить защиту интересов отечества интересам мира, справедливости и общего благосостояния» [8, с. 188]. Интересы социального мира есть ничто иное, как контуры приемлемого будущего. И это будущее не предстает как оптимальная форма, то есть результат теоретических разработок. Стала сомнительной тематизация какого-либо будущего или тем более окончательного исторического состояния, которое необходимо должно наступить и способно поэтому объяснить прошлое и настоящее через их движение к этому состоянию [9, с. 436].

Сопоставление результатов деятельности выдвигает для анализа нечто устойчивое, не поддающиеся под власть тления. Обнаружение фрагментов человеческой деятельности, не поддающихся тлению, С. Крымский назвал ранним проявлением будущего. «Через процессы контурного присутствия будущего в прошлом и настоящем в культурно-историческом процессе возможны невероятные совпадения событий, моделей, образов» [10, с. 31]. Это совпадение не буквальное, а смысловое, которое определяется характером деятельности. Можно вести речь об ориентации векторов адекватной жизнедеятельности в разные эпохи, за которой скрывается потенциал культуры социума. Примером подобного могут быть:

- ситуация в ранних христианских общинах и уровень самоорганизации в современных скандинавских странах;
- стремление к открытию новых земель и современные программы освоения космоса;
- организованность средневековых религиозных орденов и партийных структур в тоталитарном обществе.

Исследователь старался последовательно рассмотреть, «как прошлые столетия накручиваются на вечность, а история раскрывает свой метаисторический аспект с его экзистенциальным

временем. В этом аспекте находит свое пояснение и феномен раннего характера будущего» [10, с. 29].

В подходе С. Крымского соединяются два подхода: уверенность в закономерности и исторической достоверности отдельных процессов; пояснение их отдаленных результатов как ключ к пониманию будущего. Поэтому в качестве кредо следует воспринимать тезис о том, что «в истории действует закономерность, согласно которой явления, четко проявляющиеся на ранних ступенях развития, обязательно будут развиты на его поздних, завершающих фазах в господствующие формы» [10, с. 29]. Конструктивность данного тезиса предполагает иное прочтение истории, концентрацию на креативных факторах социокультурных процессов. Культурная ориентация подобия ранних и поздних форм предполагает изучение не того, что происходит, а того, что сохраняется, поскольку она реализуется через синхронические измерения эпох, их совпадения. Фактически, через инварианты культуры, актуализации прошлого, через «временворота», образующиеся вокруг сквозных, стержневых ценностей человечества, происходит утверждение человека в его жажде бесконечного.

Несколько иная ситуация складывается с пояснением родства низших и высших форм, поскольку для этого недостаточно фактологического материала. Требуются особые усилия социума: интеллектуальные и нравственные. Только «Уверенность в том, что наши усилия не беспредельны, а цели – принципиально реализуемы, позволяет рационализировать проективную деятельность по превращению «сегодня» в «завтра», войти в состав будущего на доступных человеческому интеллекту основаниях» [10, с. 409]. Подобие основания ориентирует на предвидение, проектирование и согласованный выбор варианта продуктивной деятельности. Поэтому отобранный вариант необходимо оправдать с моральных позиций. Это означает очертить «диапазон реальных возможностей, зависящих и от нашего воображения, и от нашей воли, так как будущее, в котором мы неизбежно будем жить, в значительной степени, если не полностью, будет результатом выбора, который мы для себя делаем сегодня» [11, с. 13]. Осуществление выбора означает понимание ситуации и тех, кто её создал. «Понимать – означает прежде всего разбираться в чем-то, а уж потом, во вторую очередь, вычленять мнение другого, разуметь подразумеваемое им» [12, с. 79]. При этом особую роль играет сама процедура понимания. Она основывается на «возможности пробрасывать вперед себя новую проекцию смысла» [12, с.76]. При этом могут сосуществовать соперничающие проекции, и задача пассионарных групп состоит вовсе не в том, чтобы отдать предпочтение одной из них. Восприятие будущего ориентировано на смысловое движение истолкования, то есть поиск адекватной самой сути конкретных проблем проекции смысла, которая подлежит воплощению

в деятельности. Подход к пониманию будущего наиболее близок к тем идеям, которые проверены в герменевтике. Круговая структура понимания реализуется в рамках формальной соотносительности предварения целостной картины и его последующей экспликации.

В герменевтических построениях «кульминацией всей теории понимания есть акт дивинации, когда толкователь целиком переносится в автора текста, тем самым разрешая все непонятное и озадачивающее» [12, с. 78]. Это позволяет сформулировать предпосылку, направляющую понимание: доступно пониманию лишь действительно осознанное единство смыслов. Если в герменевтике встает вопрос о том, адекватно ли мы понимаем круговращение понимания, то в футурологии правомерно обратиться к формулированию задания историчности понимания. А это означает, что «с особенной силой встают социальные требования освоения истории, то есть присвоения прошлого, настоящего и будущего как жизненных ценностей» [10, с. 16]. Историческая деятельность различных формаций не имеет заданного, предопределенного характера и в своем смыслопроизводящем аспекте является во многом недетерминированной и открытой.

Возникает принципиально новая ситуация, в которой для принятия решений и последующих действий не достаточно знать историю, и не эффективна ориентация в её пластах. На первый план выходит необходимость освоения истории, которая основывается на её исследовании. «Современный опыт убеждает в том, что основные ценности истории составляет не то, что изменяется в форме социально-экономического движения, а инварианта исторической деятельности – то, что сохраняется, хотя и может обогащаться в этом процессе» [10, с. 31].

В эпоху глобализации проявляются первые ростки интегративной тенденции, подмеченной еще Гегелем. В его интерпретации история как смена эпох по стреле времени выполняет свою целевую функцию, когда действующие силы веры, нации и права сливаются в единой духовности, являющейся осознанием свободы как естественной необходимости для всего существующего. На подобную тенденцию обращал внимания П. Сорокин, трактуя её как возможность интегративного строя. Новый рождающийся социокультурный строй или порядок «обещает обеспечить добровольное объединение религии, философии, науки, этики и изящных искусств в одну интегрированную систему высших ценностей Истины, Добра и Красоты» [13, с. 86].

Следует отметить напряженность современной культурной ситуации, которая состоит в том, что всесторонний анализ суперструктур выступает условием оптимального вхождения в будущее. С другой стороны, человеческая мысль в сложившейся ситуации будет искать обходные пути понимания будущего и разрабатывать схемы адаптации к нему. В этом плане привлекает внимание кон-

цепция «линии сопряженности» Д. С. Лихачёва, ориентирующая на понимание и восприятие будущего.

Особое значение это обретает в гуманитарной сфере, где нежизнеспособны как жёсткие методологические конструкции, так и эвристическая комбинаторика. Существенное влияние на формирование соответствующего методологического инструментария оказывают аксиологические факторы, сам феномен современной культуры. Поэтому представляет несомненный интерес обращение к потенциалу, сложившемуся при парадигмальном исследовании и понимании культуры. Особый интерес в концепции «линии сопряженности» Д. С. Лихачёва вызывают выделенные им и его последователями принципиальные положения.

1. Темпоральный диалог, при котором «значимость и масштаб культуры прошлого возрастает одновременно с расширяющимся масштабом культуры настоящего» [14, с. 170].

2. Принцип сопряжения, который исходит из уверенности, что «легче разглядеть общие тенденции развития, протягивающиеся в далёкое будущее для того, чтобы протянуть очень длинную мысленную линию в будущее, нужно иметь ей достаточно длинный же противовес в прошлом – линию столь же протяжённую в прошедших столетиях. Если протянуть мысленные линии из прошлого в настоящее, то некоторые из этих линий окажутся столь устойчивыми по своему направлению, что их можно будет продолжить и в будущее» [15, с. 168].

3. Реализация права на проектный взгляд,

суть которого «заключается в поиске «линий сопряженности» между прошлым и будущим. Учёный находит в историческом прошлом событийные линии, которые сохраняют свою креативную энергию в историческом времени, то есть при движении культуры от прошлого через настоящее к будущему. Таким образом, выстраивается своеобразная методология культурно-исторического мышления, связывающая историческое время» [14, с.171].

#### **Выводы.**

На основании проанализированных подходов можно утверждать, что в эпоху глобализации сформировались надежды на признание целостности и взаимозависимости современного мира, необходимости диалога культур, их взаимообогащения, осознание приоритета за поведением, ориентированным на коммуникацию и понимание целей и ценностей каждой из цивилизаций – участников диалога. В ходе диалога необходимо не только признание равноправности и равноценности культур, принадлежащих к различным временным и географическим секторам, но и понимание современного статуса этих культур. Осмысливая вехи становления и развития социо-культурных сдвигов, человеческое сообщество находит путеводную нить в будущее. Эта нить в методологическом инструментарии культурно-исторического исследования фиксируется как вектор культурной трансформации деятельности, который возникает как результат взаимопроникновения и взаимодополнения культурной традиции и культурного диалога, таким образом воплощая в себе потенциал прошлого и настоящего.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ**

1. Бергер П., Хантингтон С. Многоликая глобализация / Под ред. П. Бергера, С. Хантингтона. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 379 с.
2. Крымський С. Б., Павленко Ю. Б. Цивілізаційний розвиток людства / С. Б. Крымський, Ю. Б. Павленко. – Київ: Вид-во «Фенікс», 2007. – 316 с.
3. Зінченко В. В. Інституційний вимір глобальних суспільних трансформацій / В. В. Зінченко. – Київ, 2012 – 491 с.
4. Крымський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Крымський. – Київ: Видавець ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
5. Шкепу М. А. Феноменологія історії в трансформаціях культури / М. А. Шкепу. – Київ: Вид-во НАУ, 2005. – 460 с.
6. Тишков В. А. Что есть Россия? (Перспективы нацистроительства) / В. А. Тишков // Вопросы философии. – 1995. – № 2.
7. Гефтер М. Я. История – позади? Историк – человек лишний? / М. Я. Гефтер // Вопросы философии. – 1993. – № 9. – С. 3-15.
8. Нириг С. Свобода: обещание и угроза. Критика культa свободы: пер. с англ. / С. Нириг, общ. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Прогресс, 1966. – 192 с.
9. Современная западная философия: Словарь. – 2-е изд., переработанное и дополненное. – М.: ТОН Остожье, 1998. – 544 с.
10. Пахомов Ю. Н. Пути и перепутья современной цивилизации / Ю. Н. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. В. Павленко. – Київ: Международный деловой центр, 1998. – 432 с.
11. Hawken P., Ogilvy J., Schwartz P. Seven tomorrows – Toward a voluntary history / P. Hawken, J. Ogilvy, P. Schwartz. – New York: Bantam, 1982. – 235 p.
12. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 368 с.
13. Сорокин П. А. Главные тенденции нашего времени / П. А. Сорокин. – М.: Наука. – 350 с.
14. Запесоцкий А. С., Маринов А. П. Д. С. Лихачев: у истоков культурологической парадигмы / А. С. Запесоцкий, А. П. Марков // Общественные науки и современность. – 2010. – № 5. – С. 163-175.
15. Лихачев Д. С. Будущее литературы как предмет изучения / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1969. – № 9. – С. 167-184.

## REFERENCES

1. Berger, P. & Khantington, S. (2004). *Mnogolikaia globalizatciia [Many-faced globalization]*. Moscow: Aspect Press [in Russian].
2. Krymsky, S.B. & Pavlenko, U.B. (2007). *Tsyvilizatsiinyi rozvytok liudstva [Civilizational development of humanity]*. Kyiv: Vyd-vo «Feniks» [in Ukrainian].
3. Zinchenko, V.V. (2012) *Instytutsiinyi vymir hlobalnykh suspilnykh transformatsii [The Institutional dimension of Global social transformations]*. Kyiv [in Ukrainian].
4. Krymskyi, S.B. (2003). *Zapyty filosofskykh smysliv [Requests for philosophical meanings]*. Kyiv: Vydavets PARAPAN [in Ukrainian].
5. Shkepu, M.A. (2005). *Fenomenologiiia istorii v transformatsiakh kultury [Phenomenology of history in cultural transformations]*. Kyiv: Vyd-vo NAU [in Russian].
6. Tishkov, V.A. (1995). *Chto est Rossiia? (Perspektivy natsiestroitelstva) [What is Russia? (Perspectives of nation-building)]*. *Questions of philosophy*, 2 [in Russian].
7. Geffer, M. (1993). *Istoriia – pozadi? Istorik – chelovek lishnii? [Is history behind? Is the historian an unnecessary person?]*. *Questions of philosophy*, 9, 3-15 [in Russian].
8. Niring, S. (1998). *Svoboda: obeshchanie i ugroza. Kritika kulta svobody [Freedom: a promise and a threat. Criticism of the cult of freedom]*. Moscow: Prohress [in Russian].
9. *Sovremennaja zapadnaja filosofija: Slovar [Modern Western Philosophy: Vocabulary]*. (1998). Moscow: TON Ostozh'e [in Russian].
10. Pakhomov, N. (1992). *Puti i pereputia sovremennoi tsivilizatcii [Ways and Crossroads of Modern Civilization]*. Kyiv: Mezhdunarodnyi delovoi tsentr [in Russian].
11. Hawken, P., Ogilvy, J. & Schwartz, P (1982). *Seven tomorrows – Toward a voluntary history*. New York: Bantam.
12. Gadamer, G.-G. (1991). *Aktualnost prekrasnogo [The relevance of the beautiful]*. Moscow: Iskusstvo [in Russian].
13. Sorokin, P.A. (2010). *Glavnye tendentsii nashego vremeni [The main trends of our time]*. Moscow: Nauka [in Russian].
14. Zapesotckiy, A.S. & Marinov, A.P. (2010). *D.S. Likhachev: u istokov kulturologicheskoi paradigmy [D.S Likhachev: the Origins of the Cultural and Paradigm]*. *Social sciences and modernity*, 5, 163-175 [in Russian].
15. Likhachev, D.S. (1969). *Budushchee literatury kak predmet izucheniiam [The future of literature as an object of study]*. *New world*, 9, 167-184 [in Russian].

**Форкош Сергей Михайлович**

Кандидат философских наук, кафедра філософії і методології науки  
Киевский национальный университет им. Т. Шевченка  
01033, Киев, ул. Владимирская, 60

**Forkosh Sergij**

PhD in philosophy, department of Philosophy and Methodology of Science  
Taras Shevchenko Kyiv National University  
60, Volodymyrska Str., Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0001-7878-0957

Email: sergey.forkosh@gmail.com

Цитування: Форкош С. М. Культурно-историческое мышление и восприятие будущего / С. М. Форкош // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 30-36.

Citation: Forkosh, S.M. (2018). *Kulturno-istoricheskoe myshlenie i vospriyatie budushego [Cultural-historical thinking and perception of the future]*. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 30-36.

Стаття надійшла / Article arrived: 20.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 27.01.2018

## Залучення жінок та чоловіків до хатньої праці в Україні та інших європейських країнах: досвід крос-культурного дослідження

*Л. О. Малиш, Національний університет «Києво-Могилянська академія»*

У статті, на основі даних п'ятої хвилі Європейського Соціального Дослідження, охарактеризовано особливості залучення чоловіків та жінок до хатньої праці в Україні та інших європейських країнах. Установлено наявність суттєвих відмінностей в охопленні представників обох статей репродуктивною працею, залежно від способу його вимірювання. З'ясовано, що як у чоловіків, так і у жінок при фіксації факту її здійснення значення цього показника є суттєво меншим, аніж за умов відповіді на питання щодо її тривалості, що властиве всім розглянутим країнам. Виявлено, що в Україні одружені респонденти активніше займаються хатньою працею, аніж неодружені, проте гендерні відмінності у обсязі хатньої праці серед тих, хто перебуває у шлюбі, властиві лише міському населенню. При цьому зменшення кількості годин хатньої праці відбувається у чоловіків, які працюють, проживають у місті, мають менший вік та вищі доходи, тоді як у жінок воно відмічено лише за умов їхньої зайнятості. Встановлено, що обсяг хатньої праці, виконуваної як чоловіками, так і жінками, в Україні є найвищим із-поміж усіх розглянутих європейських країн. З'ясовано, що переліки чинників, які зумовлюють обсяг хатньої праці, мають як гендерні, так і крос-культурні відмінності, хоча напрямки впливу окремих незалежних змінних на залежну в різних країнах здебільшого співпадають.

**Ключові слова:** Європейське Соціальне Дослідження; гендерні ролі; подвійне навантаження; праця

## Men's and women's engagement in domestic work in Ukraine and other European countries: experience of cross-cultural research

*L. O. Malysh, The National University «Kyiv-Mohyla Academy»*

In the 21st century, men's and women's engagement in domestic work remains unequal. Despite the fact that many studies pay attention to the causes and consequences of this phenomenon, scholars know little about features of division of domestic labor in various European countries and in Ukraine in particular. Drawing on data by the European Social Survey (ESS), in particular, the fifth wave of the survey, conducted in 2010 in 27 European countries (N=52460), this article examines how Ukrainian men and women are involved in housework and compares it with corresponding indicators in European countries. The individual's reproductive labor involvement were identified as answers to questions of whether he was doing housework and how much time a week he spent on it. It was revealed that there was difference between people's involvement in reproductive work depending on the method of its measurement. For example, in all countries examined and for both men and women the value of this indicator is much smaller, when individuals reported the fact of doing housework, than when they answered the question of its duration. Analysis of Ukrainian empirical data indicates that women's participation in domestic tasks is much higher than that of men; married individuals are more likely to do housework than unmarried especially if they live in villages. Moreover, the rate of women which reported housework as the main form of activity a week was significantly higher than that of men. In the subgroup of married respondent gender difference in time spent on domestic task existed among those who live in cities, but no difference is observed between rural men and women. Among married men and women two separated regression models of time spent on domestic activities were constructed considering age, employment status, years of full-time education completed, type of settlement, and feeling about household's income nowadays. As a result, it was found that age, income, paid work and city-dwelling has negative relationship and age positive relationship with men's housework hours, while only doing paid work affects women's housework hours. Comparing the data for all 27 countries, it was indicated, that in Ukraine both men and women spent more hours per week on domestic work than in other European countries. In addition factors men's and women's housework duration were different and displayed greater variability between countries.

**Keywords:** European Social Survey; gender roles; double burden; work

## Вовлечение женщин и мужчин в домашнюю работу в Украине и других европейских странах: опыт кросс-культурного исследования

*Л. О. Малыш, Национальный университет «Києво-Могилянська академія»*

В статье, на основе данных пятой волны Европейского Социального Исследования, охарактеризованы особенности вовлечения мужчин и женщин в домашнюю работу в Украине и других европейских странах. Установлено наличие существенных различий в охвате представителей обоих полов репродуктивным трудом, в зависимости от способа его измерения. Выяснено, что как у мужчин, так и у женщин при фиксации факта его выполнения значение этого показателя существенно меньше, чем при ответе на вопрос о его продолжительности, что свойственно всем рассмотренным странам. Выведено, что в Украине женатые респонденты активнее занимаются домашней работой, чем неженатые, однако гендерные отличия в объеме домашней работы среди тех, кто состоит в браке,

присущі тільки городському населенню. При цьому зменшення кількості годин домашньої роботи відбувається у працюючих чоловіків, які проживають в місті, мають менший вік і вищі доходи, тоді як у жінок це відмічено лише за умови їх зайнятості. Встановлено, що обсяг домашньої роботи, виконаної чоловіками, так і жінками, в Україні найвищий серед усіх розвинутих європейських країн. Виявлено, що перелік факторів, що впливають на обсяг домашньої роботи, мають як гендерні, так і міжкультурні відмінності, хоча напрямки впливу окремих незалежних змінних на залежну в основному збігаються в різних країнах.

**Ключові слова:** Європейське соціальне дослідження; гендерні ролі; подвійне навантаження; робота

### Постановка проблеми.

Протягом життя індивід має низку статусів – позицій, які визначають його права й обов'язки у взаємодіях та очікуваннях іншими від нього певної поведінки. Залежно від статі людина одержує приписаний статус чоловіка або жінки, з яким пов'язана відповідна гендерна роль. Вимоги до виконання таких ролей із часом змінюються, але продовжують зберігатися відмінності у видах діяльності, здійснюваних особами різної статі.

Традиційний для патріархального суспільства гендерний розподіл ролей передбачав те, що чоловік буде годувальником сім'ї, а жінка – берегинею домашнього вогнища. Звідси, чоловіки були залучені до оплачуваної діяльності із виробництва матеріальних та нематеріальних благ (так званої продуктивної праці), тоді як жінки забезпечували комфортне існування родини, підтримуючи лад в оселі, готуючи їжу, доглядаючи дітей та виконуючи інші хатні обов'язки (репродуктивну роботу).

Індустріалізація зумовила зростання суспільної потреби у робочій силі, засобом задоволення якої став вихід жінок на ринок праці, що призвело до поєднання ними продуктивної та репродуктивної праці, а відтак – до подвійного навантаження. Крім того, саме жінки здебільшого працюють у тих галузях сфери послуг, що пов'язані з допомогою в організації побуту – платним виконанням різноманітної домашньої роботи [5].

Рутинний характер репродуктивної праці та її суттєва тривалість, особливо за умов додавання до продуктивної, зменшують можливість повноцінного особистісного розвитку жінок. Тому показниками гендерної рівності у суспільстві є, з одного боку, незначна часова тривалість домашньої роботи, а з іншого – рівне залучення осіб різної статі до хатньої роботи. При цьому підґрунтям для позитивних зрушень, пов'язаних зі зменшенням подвійного навантаження, має бути зміна уявлень населення щодо гендерного розподілу домашньої роботи. І саме студії особливостей залучення жінок та чоловіків до репродуктивної праці можуть надати інформацію, яка б стала поштовхом для цього процесу.

### Аналіз досліджень і публікацій.

У сучасних соціальних науках достатньо ґрунтовно вивчалися різні аспекти залучення населення до репродуктивної праці. Так, західні дослідники приділяли значну увагу поясненню причин відтворення у часі гендерної нерівності у розподілі хатньої праці, звертаючись до визна-

чення впливу на нього розподілу хатньої роботи у батьківській сім'ї [10], класової позиції жінок та можливості винайму хатніх працівників [3], різноманітних ресурсів, наявних у домогосподарстві [6] та повторних шлюбів [9]. Також науковці з'ясували чинники ставлення жінок до наявного у домогосподарстві розподілу домашньої роботи [7], розглядали наслідки значного навантаження жінок хатньою працею [4] та здійснювали детальний опис соціально-демографічних характеристик жінок, зайнятих у сфері виконання оплачуваної хатньої роботи [11].

У роботах вітчизняних авторів висвітлювалися гендерні особливості розподілу хатньої праці поруч із гендерною сегрегацією на ринку праці та подвійне навантаження у жінок, які працюють [1; 2]. Однак, зосередження тільки на гендерних відмінностях у залученні до хатньої праці та незначна увага до особливостей цієї активності у чоловіків не дозволяють скласти повного уявлення про особливості перебігу цього процесу.

**Метою дослідження** є з'ясування залучення українських чоловіків та жінок до хатньої праці та його порівняння із тим, яке властиве населенню європейських країн. При цьому новизна дослідження зумовлена доповненням висвітлення поширеності цих практик серед жінок даними щодо виконання репродуктивної праці чоловіками та деталізацією переліку соціальних чинників залучення до неї у представників обох гендерних категорій. Також розвідка покликана заповнити лакуни у галузі міжкультурних досліджень цього процесу, які є вельми нечисленими та базуються на використанні його макропоказників [8].

### Виклад основного матеріалу.

Визначення залучення чоловіків та жінок до хатньої праці було здійснено на основі даних п'ятої хвилі Європейського Соціального Дослідження (European Social Survey, ESS), проведеного у 2010 році у 27 країнах-учасниках (N=52460). Саме цей масив містив, по-перше, дані по Україні, а по-друге – найбільшу кількість показників із проблематики розвідки, що й зумовило надання йому переваги перед даними шостої хвилі згаданого дослідницького проекту.

Опитувальник дослідження включав наступні показники залучення індивідів до хатньої роботи: факт здійснення хатньої роботи протягом семи днів, які передували опитуванню; визнання хатньої роботи основною формою діяльності за цей час; кількість часу, що зазвичай витрачали на хатню роботу респонденти, які перебували у шлюбі, протягом тижня; факт здійснення хатньої роботи

шлюбним партнером респондента та кількість часу, яку він цьому зазвичай приділяв протягом тижня.

Хатня праця, за визначенням розробників інструментарію дослідження, включала у себе такі форми діяльності, пов'язаної з побутом респондентів, як приготування їжі, прання, прибирання, догляд за одягом, покупки, ремонт майна, за виключенням догляду за літніми людьми чи хворими та дозвілля.

При аналізі відповідей на пряме запитання щодо того, чи займався індивід хатньою роботою, очікувано, підтвердився висновок щодо суттєвих гендерних відмінностей у залученні до неї. Так, вказали на виконання репродуктивної діяльності 8,6% чоловіків та 27,4% жінок.

Частки зайнятих хатньою працею зростали у сільській місцевості у чоловіків до 16,4% (проти 7,1% у місті), а у жінок – до 36,1% (проти 26,1%). Їхні значення були найвищими в одружених респондентів, серед яких хатню роботу виконували 8,1% міських та 17,6% сільських чоловіків і 34,6% міських та 43,4% сільських жінок. Для неодружених респондентів, які у цілому були менше залучені до репродуктивної праці, також зберігалися поселенські та гендерні розбіжності: виконання хатньої роботи згадали 6,4% міських та 13,3% сільських чоловіків і 16,5% міських та 25,7% сільських жінок.

Основною формою активності репродуктивна діяльність частіше була у жінок (15,7% проти 1,6% у чоловіків), при цьому частки тих, хто відзначив її у якості такої, виявилися найвищими в селян порівняно з містянами та в одружених відносно неодружених, тобто найвищим цей показник був у заміжніх мешканок сіл (25,8%).

При оцінці того, чим займався протягом тижня партнер (йдеться як про зареєстровані шлюбні відносини, так і про співмешкання), як чоловіки, так і жінки подекуди забували про виконання ним хатньої роботи, хоча перші робили це частіше. Так, у місті про це згадувало 8,1% одружених чоловіків, а за оцінками заміжніх жінок таких серед їхніх партнерів було лише 4%. У селі ці частки практично співпали, склавши серед респондентів-чоловіків 17,6%, а за оцінками одружених мешканок сіл 15,6%. Серед заміжніх жінок-містянок 34,6% відмітили залучення до репродуктивної діяльності, серед мешканок сіл – 43,3%, тоді як одружені чоловіки зі вказаних типів населених пунктів вказали на її виконання 27,3% та 33,3% їхніх дружин.

Суттєво відрізнялися від даних, одержаних на основі фіксації факту виконання хатньої роботи, ті, де було специфіковано кількість годин, витрачених на неї. Навіть при врахуванні того, що частина індивідів, яка вказала її звичний обсяг, могла не займатися протягом останнього тижня репродуктивною працею, відмінності виявилися разючими. Лише у 3,4% одружених міських чоловіків цей показник дорівнював нулю, ані серед одружених сільських, ні серед неодружених

і сільських, і міських чоловіків, ні серед жінок, незалежно від сімейного стану та типу населеного пункту мешкання, таких осіб не виявилось взагалі. Примітним було те, що середня кількість годин, приділена домашній праці, серед тих, хто згадав та не згадав про неї, відповідаючи на пряме запитання, значимо розрізнялася лише для міських жінок. При цьому відмінності виявилися значущими як при порівнянні самооцінок респонденток (на рівні  $p < 0,001$ ), так і при співставленні оцінок одруженими міськими чоловіками своїх дружин (на рівні статистичної тенденції  $p = 0,059$ ), становлячи близько 10 та 7 годин відповідно.

Крім того, якщо одружені чоловіки були більшою мірою, аніж жінки, схильні недооцінювати участь партнерів у хатній роботі при відповіді на пряме питання, то при визначенні витрачених на неї годин ситуація змінилася. Вказали на те, що вона дорівнювала нулю, 3,4% одружених міських чоловіків та жодного сільського, тоді як заміжні жінки казали про 8,9% та 2,9% таких серед своїх чоловіків. Натомість залучення заміжніх жінок до репродуктивної праці недооцінили лише 1,3% міських одружених чоловіків – якщо всі жінки відзначили її виконання протягом останнього тижня, то одружені чоловіки помітили її у 97,7% своїх дружин. У сільській місцевості стовідсоткове залучення до репродуктивної праці і декларувалося заміжніми респондентками, і визнавалося одруженими чоловіками.

Гендерні відмінності у кількості часу, витраченого на хатню роботу ( $p < 0,001$ ), було зафіксовано лише для міст, де одружені чоловіки займалися нею у середньому 18,4 години на тиждень (стандартне відхилення становило 17,7 – далі у тексті воно наведено в дужках), а заміжні жінки – 30,4 (19,4).

І хоча середня кількість часу, проведеного на робочому місці, у заміжніх міських жінок та одружених чоловіків також значимо розрізнялася ( $p = 0,014$ ), становлячи 40,5 (15) годин у перших та 43,3 (14,4) у других, це не вирівнювало загальну кількість часу, зайнятого як продуктивною, так і репродуктивною діяльністю. У жінок цей показник становив 69,4 (23,6), а у чоловіків – 60,1 (19) годин на тиждень (розбіжності значимі на рівні  $p < 0,001$ ), відображуючи суттєве поглиблення подвійної зайнятості перших.

У випадку, коли індивіди не працювали, кількість часу, витрачена на хатню роботу, суттєво зростала як у жінок, так і у чоловіків, проте її обсяг у осіб різної статі не вирівнювався. Хатня праця у непрацюючих жінок становила 36,5 (21,4) годин на тиждень проти 22,9 (11,6) годин у працюючих, тоді як у чоловіків – 24,5 (20,7) проти 12,4 (11,6) годин відповідно.

У сільській місцевості хатній роботі чоловіки приділяли 29,8 (26,06) годин на тиждень, а жінки – 35 (20,2). Продуктивна праця у них займала приблизно стільки ж, скільки у містян – по 45,5 (13,7) та 40,4 (16,5) годин на тиждень. Загальна кількість часу, зайнятого працею, становила у перших 71,1

(22,7) та 74,5 (27,4) годин на тиждень. З огляду на відсутність значимих розбіжностей для осіб різної статі у всіх розглянутих показниках, подвійна зайнятість у чоловіків, які мешкали у сільській місцевості, була значно гострішою, аніж у міських, досягаючи того ж рівня, що і у жінок.

Виявлені поселенські відмінності у тривалості репродуктивної праці чоловіків та жінок продемонстрували, що урбанізаційні процеси, властиві сучасним індустріальним суспільствам, дозволили зменшити подвійне робоче навантаження лише для міських чоловіків. Кількість часу, яку витрачали одружені жінки у міській та сільській місцевості як на хатню працю, так і на трудову діяльність, значимо не розрізнялася.

Для з'ясування того, чи було залучення до репродуктивної праці однаковою мірою властивим окремим соціо-демографічним категоріям у межах жіночої та чоловічої підвибірок, засобами Загальної лінійної моделі було протестовано вплив на тижневу кількість годин хатньої роботи таких чинників, як тип населеного пункту (визначений у вигляді дихотомії місто / село), кількість років навчання, вік та матеріальне становище респондентів (його рівнями були: живуть комфортно за наявних доходів; можуть жити за наявних доходів; відчувають певні складнощі за наявних доходів; відчувають серйозні матеріальні складнощі). Одержані для кожної зі статей моделі подано у таблиці 1 (модель 1).

Наведені дані вказують, що на залучення заміжніх жінок до хатньої роботи не чинив значимого впливу жоден із перелічених чинників. Тобто, ні рівень забезпечення сім'ї, ні її проживання у місті зі значно краще розвинутою інфраструктурою та сферою послуг нічим не покращували їхнього становища. Натомість у одружених чоловіків, які проживали у місті, мали менший вік та доходи, за яких вони не відчували матеріальних складнощів, кількість годин, яку вони витрачали на репродуктивну працю, зменшувалася. Кількість років навчання на залучення до хатньої роботи не впливала. Разом перелічені чинники пояснювали від 18,1% до 19,5% варіації залежної змінної.

З огляду на відмічену раніше у індивідів обох статей суттєву різницю у кількості годин, приділеній репродуктивній праці, залежно від того, чи вони працювали, до моделей було додано змінну, яка фіксувала виконання індивідами оплачуваної роботи протягом останнього перед опитуванням тижня. Відсоток поясненої дисперсії залежної змінної підвищився, коливаючись у діапазоні від 19,4% до 21,1% для чоловічої підвибірки та від 11,4% до 11,6% для жіночої (таблиця 1, модель 2). При цьому в чоловіків значимих відмінностей у кількості годин репродуктивної праці між тими, чия сім'я відчувала серйозні матеріальні складнощі, та представниками інших майнових прошарків не спостерігалось, тоді як ті, хто відчував

Таблиця 1. Чинники кількості годин хатньої роботи

Змінна	Модель 1		Модель 2	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
Константа	3,762	38,632**	4,793	23,678**
Матеріальне становище сім'ї респондента				
Живе комфортно за наявних доходів	-10,702*	НЗ	-7,603	НЗ
Може жити за наявних доходів	-5,52*	НЗ	-3,918	НЗ
Відчуває певні складнощі за наявних доходів	1,183	НЗ	2,662	НЗ
Відчуває серйозні матеріальні складнощі	–	–	–	–
Вік	0,4**	НЗ	0,306**	НЗ

Тип населеного пункту				
Місто	-5,684*	НЗ	-5,541*	НЗ
Село	–	–	–	–
Кількість років навчання	НЗ	НЗ	НЗ	НЗ
Наявність оплачуваної роботи				
Не було			5,486*	13,276**
Була				
R <sup>2</sup>	0,195	0,019	0,211	0,116
Скорегований R <sup>2</sup>	0,181	0,007	0,194	0,114

*Примітки:* Референтними категоріями змінних є останні.  
Ймовірності для коефіцієнтів позначені: \* p (0,01; 0,05), \*\* p ≤ 0,01.  
Незалежні змінні, які не здійснювали значимого впливу на залежну, помічені НЗ.

матеріальні складнощі, витрачали значимо більше часу на неї за краще забезпечених індивідів. Як чоловіки, так і жінки, які не працювали, були більше залученими до хатньої роботи, аніж ті, хто на момент опитування мав роботу. Проте пояснювальний ефект зайнятості у жінок виявився сильнішим, позаяк прогностичні можливості моделі зросли приблизно на 10%, тоді як у чоловіків – приблизно на 2%.

Для одержання повнішого уявлення про структурну зумовленість залучення українців до хатньої праці її було порівняно з аналогічними даними, одержаними для інших європейських країн.

При крос-культурному порівнянні відповідей на пряме запитання щодо виконання індивідами хатньої роботи всюди було зафіксовано більше охоплення жінок репродуктивною працею. Найчастіше її виконання протягом тижня зазначили болгарські жінки (87%), найрідше – фінські (6,7%) та шведські (3,2%). У жінок із інших країн ця частка не перевищувала 42%. Щоправда, й болгарські чоловіки також найчастіше займалися домашньою роботою (30,8%), тоді як найнижчими частки залучених до неї виявились у португальців, ізраїльтян і фінів (по 0,1%). Найсуттєвіше перевищення кількості жінок над кількістю чоловіків, зайнятих хатньою роботою, було відмічено у Болгарії (56,2%) та Греції (34,7%), найменше – у Швеції (1%). В Україні цей показник становив 18,8%.

У залученні до хатньої роботи після одруження також було зафіксовано гендерні відмінності. Відповідна частка осіб серед одружених чоловіків здебільшого несуттєво зростала (значення різниці не перевищувало 6%), лише у Бельгії та Нідерландах вказаний показник був дещо вищим, склавши 10% та 11,4% відповідно. Натомість у Болгарії після одруження кількість залучених до репродуктивної праці чоловіків зменшилася на 4,7%. У одружених жінок всюди спостерігалось зростан-

ня частки тих, хто займався домашньою роботою, її значення коливалися у діапазоні від 2,8% (у Швеції) до 28,9% (у Польщі).

Поселенські відмінності у частоті звернення до цієї практики, відмічені в українському суспільстві, зокрема, її більша поширеність серед мешканців сіл, були властиві лише частині країн. При цьому тип населеного пункту проживання впливав на частоту виконання хатньої роботи у жінок трохи частіше, аніж у чоловіків. Значення різниці у частках селян та містян серед тих, хто виконував домашню працю протягом останнього тижня, яке складало від 5% до 14% на користь селян, було відмічено для словацьких, словенських, українських, російських, данських, болгарських, кіпрських та іспанських жінок та данських, українських, словацьких, російських та норвезьких чоловіків. Зворотна тенденція, коли містяни частіше за сільських мешканців виконували хатню роботу, спостерігалася набагато рідше і була наявна у грецьких, словенських та кіпрських чоловіків (5,4%, 4,7% та 4,2% відповідно) і у бельгійських жінок (4,2%). У інших країнах значення цього показника не перевищувало 2,7%.

Більшість опитаних обох статей не вважало хатню працю основною формою діяльності, частка таких у всіх розглянутих країнах переважала серед чоловіків (як одружених, так і неодружених). Серед неодружених чоловіків вважали її своїм основним заняттям не більше 2,9% (у Литві), тоді як у Ізраїлі, Іспанії, Польщі, Фінляндії, Хорватії та Швеції жоден неодружений чоловік її не вважав такою. Серед одружених чоловіків максимальне значення показника було зафіксовано для Бельгії (4,2%). Найменше неодружених жінок назвали своєю основною діяльністю хатню роботу у Швеції (0,6%), найбільше – у Ірландії (15,9%). У одружених жінок цей показник зріс, досягши максимуму в Ірландії (41,9%) та у Греції

(43,1%), залишаючись низьким лише у Швеції (2,6%). Українські жінки та чоловіки за даним показником займали проміжну позицію серед населення інших європейських країн. Так, частки неодружених та одружених респондентів, зайнятих домашньою роботою, становили 1,1% та 1,9% у чоловіків та 6,2% та 23,2% у жінок.

Ймовірно, саме надання репродуктивній праці невеликого значення наклало відбиток на відповідь на пряме запитання щодо залучення до неї. Виявлена при аналізі української частини даних тенденція забування про її виконання відтворилася і в інших країнах у респондентів обох статей. Відповідаючи на питання щодо кількості годин домашньої праці на тиждень, загалом лише 9,1% одружених чоловіків та 0,7% заміжніх жінок зазначили, що вона дорівнювала нулю. Однак, якщо значення цього показника серед мешканок різних країн варіювало несуттєво, досягаючи щонайбільше 1,8% у Ізраїлі, то серед чоловіків відмінності виявилися значно суттєвішими. Найменшою кількістю чоловіків, які не виконували хатньої роботи, була серед естонців (1%) та фінів (1,7%), тоді як більше 20% цей показник становив у Іспанії (21,2%), на Кіпрі (23,8%), у Португалії (25,9%) та у Греції (28,8%).

Одружені респонденти обох статей неоднаково оцінювали участь партнера у хатній праці. Кількість одружених чоловіків, які вказали на її здійснення, відрізнялася від оцінки заміжніми жінками участі власних чоловіків у репродуктивній праці – відмінності у значеннях цих показників варіювали у межах від 3% до 4,7% приблизно у третині країн, лише у Бельгії вони досягли 8%. Тоді як різниця у частках одружених жінок, які працювали по дому, та чоловіків, які вказали, що цим займалися їхні дружини, була наявна приблизно у по-

ловині розглянутих країн, зокрема, у близько 40% із них участь жінок у веденні господарства була недооціненою. Водночас, самооцінки витраченого на хатню роботу часу в індивідів та оцінки його кількості у шлюбних партнерів відповідної статі, мали менше розбіжностей. Відмінності в середніх значеннях показників у чоловіків були вищими за три години лише в Україні (6 годин) та на Кіпрі (3,3 години), а у жінок – в Португалії (5 годин), Ірландії (3,6 години) та Естонії (3,2 години). Таким чином, забування про неважливу діяльність при відповіді на пряме питання щодо її здійснення, виявляється не лише щодо самих респондентів, але й щодо членів подружжя.

Крім того, як жінки, так і чоловіки мали схильність при описі жіночих повсякденних практик керуватися стереотипними уявленнями щодо їхнього змісту. Так, якщо серед чоловіків, які відзначили, що не витрачали часу на репродуктивну працю, лише 0,9% раніше вказало її здійснення протягом тижня, то серед жінок ця частка становила вже 16%. До того ж, 11,2% чоловіків, які спочатку зазначили, що їхні дружини протягом тижня виконували хатню роботу, згодом згадали, що вони не витратили на неї жодної години.

Описані стереотипи, вочевидь, зумовлені гендерними відмінностями у кількості часу, витраченого на репродуктивну працю. У всіх розглянутих країнах у заміжніх жінок вона була вищою, ніж у одружених чоловіків (розбіжності значимі на рівні  $p \leq 0,034$ ). Середнє значення цього показника для чоловіків коливалося від 6 годин на тиждень у Португалії до 19,6 в Україні, а у жінок – від 13,8 у Норвегії до 31,3 знову в Україні. Тобто репродуктивною працею населення нашої країни займалися інтенсивніше, ніж десь інде у Європі (таблиця 2).

Таблиця 2. Час, витрачений одруженим населенням європейських країн на різні типи праці

Країна	Репродуктивна праця				Вся праця			
	Чоловіки		Жінки		Чоловіки		Жінки	
	С	СВ	С	СВ	С	СВ	С	СВ
Бельгія	8,7	8,6	20,4	12,7	52,7	15,8	54,5	18,2
Болгарія	10,6	9,0	23,8	11,1	55,1	15,8	65,2	13,9
Великобританія	8,0	8,0	16,0	11,8	51,9	15,2	47,0	17,8
Германія	8,4	8,0	19,8	11,4	53,5	14,3	52,2	15,8
Греція	7,5	11,2	29,6	16,2	56,5	18,8	69,5	20,9
Данія	7,9	6,8	14,6	8,3	50,1	14,0	48,9	13,6
Естонія	14,3	11,6	21,0	13,0	59,0	14,2	60,8	15,2
Ізраїль	7,8	10,0	18,5	16,5	55,6	18,3	51,5	19,6
Ірландія	9,8	9,4	24,1	15,0	53,0	13,6	56,5	17,8

Іспанія	7,0	9,1	22,9	15,0	52,6	13,9	59,5	17,5
Кіпр	8,3	10,3	24,9	15,4	49,1	14,7	61,3	19,8
Литва	14,8	13,6	23,4	17,0	54,8	18,2	62,3	20,8
Нідерланди	8,4	8,3	17,8	12,6	50,7	14,6	45,7	15,7
Норвегія	7,6	7,1	13,8	7,8	49,4	12,8	47,2	12,7
Польща	12,7	11,3	27,8	17,7	60,4	15,9	68,9	20,5
Португалія	6,0	7,1	19,7	12,0	49,3	14,2	58,6	17,0
Росія	13,8	12,4	26,5	16,3	58,5	16,5	65,9	17,7
Словаччина	15,3	12,2	25,3	13,3	61,9	16,0	68,1	15,7
Словенія	12,9	13,8	25,3	15,0	59,0	18,0	67,5	17,4
Угорщина	11,6	10,9	26,6	16,0	56,8	14,8	67,0	17,6
Україна	19,6	19,3	31,2	19,3	62,0	20,1	70,7	24,2
Фінляндія	8,7	7,4	15,5	12,3	51,7	14,4	53,3	17,1
Франція	6,9	7,4	16,4	11,6	50,4	14,4	52,3	17,6
Хорватія	11,1	11,5	27,2	16,1	58,8	18,8	72,6	23,0
Чехія	10,1	8,7	22,8	14,4	55,9	12,9	64,5	16,9
Швейцарія	6,9	6,0	18,6	10,4	53,7	13,8	49,2	16,1
Швеція	9,8	6,6	15,5	9,2	52,1	13,1	51,9	13,5

*Примітки:* С – середня кількість годин, витрачена на вид роботи у певній країні.  
СВ – стандартне відхилення середнього значення у певній країні.

Гендерні розбіжності у середній кількості годин репродуктивної виявилися найвищими у Греції (22,2 години), а найнижчими – у Швеції (5,7 годин). В Україні цей розрив був помірним, склавши 11,7 годин.

Середня кількість годин хатньої праці в осіб обох статей, які не працювали на момент опитування, була більшою за ту, що мали ті респонденти, які працювали. Найбільшим цей розрив виявився в Україні, склавши 13 годин для чоловіків, та 13,9 годин для жінок, а найменшим – у чоловіків Норвегії, Швеції та на Кіпру (менше 1 години) та у жінок Данії (2,6 години).

Продуктивною працею чоловіки здебільшого займалися інтенсивніше, аніж жінки – значимих гендерних відмінностей у середній кількості робочих годин на тиждень не було виявлено лише у Литві та Україні, де вона налічувала відповідно 40,8 та 42 години у чоловіків і 40,6 та 40 годин у жінок. Загалом, у чоловіків цей показник коливався від 48,2 у Греції до 39,4 годин у Данії, а в жінок – від 45,4 у Хорватії до 29,1 у Нідерландах.

Найбільше часу на всі види праці разом (як продуктивну, так і непродуктивну) з-поміж досліджених країн серед чоловіків було витрачено українцями (62 години), а серед жінок – хорватками (72,6 годин), яким зовсім трохи поступилися

українки (70,7 годин). При цьому своїми лідируючими позиціями в рейтингу українці були зобов'язані саме тривалості хатньої праці. Найменша загальна кількість годин праці була зафіксована у кіпрських чоловіків (39,1 година) та нідерландських жінок (45,7 годин).

Здебільшого сумарна кількість годин праці у жінок перевищувала ту, що була властивою чоловікам. Така тенденція була виявлена у 17 з 27 розглянутих країн, тоді як чоловіки більше працювали лише у 5 з них, а ще у 5 значимих відмінностей у середніх значеннях показника не існувало. При цьому розмір «переробітку» жінок варіювався від 1,8 години в Естонії до 13,7 у Хорватії, тоді як у чоловіків – від 2,2 у Норвегії до 5 в Нідерландах.

При з'ясуванні соціальних чинників залучення до хатньої праці (алгоритм перевірки та змінні аналогічні описаним вище для другої моделі українського масиву) було відмічено низку відмінностей у їхніх наборах як між країнами, так і в осіб різної статі.

Предиктори зі вказаного переліку дозволяли пояснити менше 5% дисперсії кількості годин, витрачених на хатню роботу одруженими чоловіками, у 11 країнах із 26, від 5% до 10% – ще у 13 та ще у двох – від 10% до 20%. Тоді як їхні поясню-

вальні можливості у жіночій підвибірці виявилися вищими – до 5% залежної змінної було пояснено лише в одній країні, ще у 7 – до 10%, до 20% – у 8 країнах та ще в одній – більше 20%. Мінімальне значення квадрату коефіцієнту детермінації було відмічено для чоловіків у Швеції, де жоден із протестованих чинників не мав впливу на обсяг хатньої праці, а для жінок – у Португалії, де воно коливалося у межах від 0,029 до 0,028. Максимальне – для українських чоловіків [0,211; 0,194] та бельгійських жінок [0,23; 0,221]. Тобто в цілому тривалість репродуктивної праці помірно варіюється залежно від віку, рівня освіти, добробуту, типу населеного пункту та зайнятості у респондентів обох статей, хоча у жінок все ж сильніше, аніж у чоловіків.

Попри відмінності у переліках чинників, кількість годин домашньої праці, їхній вплив у різних країнах був здебільшого однаковим. Тривалість хатньої роботи в чоловіків збільшувалася у випадку, коли вони не працювали. Рівною у зайнятих та незайнятих вона була лише на Кіпрі, в Норвегії та Швеції. При цьому в семи країнах (Бельгії, Швейцарії, Німеччині, Естонії, Великобританії, Хорватії та Литві) цей чинник був єдиним, який детермінував тижневий обсяг репродуктивної праці. Майже у половині країн містяни були менш залучені до репродуктивної праці, аніж селяни, зворотна закономірність була відзначена лише в Нідерландах та Португалії. У другій половині з них таких відмінностей не існувало. Кількість годин хатньої роботи з віком зменшувалася, виключення становили лише українські чоловіки. Так само менше займалися домашньою працею більш забезпечені індивіди, а більше – освіченіші.

У жінок більше часу приділяли репродуктивній праці ті, які не працювали на момент опитування, що було спільним трендом для всіх розглянутих країн. Поселенські відмінності були зафіксовані у 14 країнах, де міські жінки працювали вдома менше за сільських. Гірше забезпечені жінки працювали вдома більше, аніж заможніші, також обсяг хатньої роботи знижував-

ся зі зростанням рівня освіти. З віком кількість годин репродуктивної праці зростала у Бельгії, Швейцарії, Франції та Швейцарії і меншала у Болгарії, Греції, Хорватії, Ізраїлі, Польщі та Словаччині.

### Висновки.

Крос-культурне порівняння даних щодо залучення жінок та чоловіків до хатньої праці дозволяє констатувати наступне щодо її перебігу.

Форма запитання щодо виконання індивідами хатньої роботи суттєво впливає на одержану в процесі опитування інформацію. У всіх розглянутих країнах було зафіксовано менші значення частки охоплених хатньою працею при відповіді на пряме питання щодо її здійснення, аніж у випадку, коли респонденти вказували кількість годин, витрачених на її виконання. Водночас залучення жінок до хатньої праці було вищим, незалежно від того, який тип показника вживався.

За даними відповіді на пряме питання, в Україні хатньою працею займаються більше жінки, аніж чоловіки, селяни, аніж містяни та одружені, аніж неодружені.

Кількість годин, витрачена одруженими респондентами на хатню працю, у чоловіків зумовлювалася зайнятістю, типом населеного пункту, віком, рівнем доходів родини, а у жінок – лише зайнятістю. При цьому гендерні відмінності в обсязі хатньої роботи були відмічені лише для мешканців міст, тоді як у сільській місцевості він значимо не розрізнявся у заміжних жінок та одружених чоловіків.

Кількість годин репродуктивної праці в Україні є найвищим із-поміж інших країн-учасниць Європейського Соціального Дослідження. Так само найбільшим є загальний обсяг праці у чоловіків та другим за розміром – у жінок.

Переліки чинників кількості годин репродуктивної праці мають як гендерні, так і крос-культурні відмінності. Також існують і гендерні та крос-культурні розбіжності у напрямках впливу окремих незалежних змінних на залужу.

### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Бардіна М. О. Гендерний розподіл праці в українському суспільстві на прикладі подвійного навантаження / М. О. Бардіна, Т. О. Марценюк // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*: 36. наук. праць. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014. – № 20. – С. 231-242.
2. Марценюк Т. Гендерована робота: як ринок праці та хатня робота конструюють гендер / Т. Марценюк, О. Плахотнік, за ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової // *Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей*. – Київ: Критика, 2017. – С. 77-96.
3. Gonalons-Pons P. Gender and Class Housework Inequalities in the Era of Outsourcing Hiring Domestic Work in Spain / P. Gonalons-Pons // *Social Science Research*. – 2015. – Vol. 52. – P. 208-218.
4. Kim E. H.-W. Division of Domestic Labour and the Lowest-Low Fertility in South Korea / E. H.-W. Kim // Lee Kuan Yew School of Public Policy Research Paper № 17-10. – Singapore: National University of Singapore, Lee Kuan Yew School of Public Policy, 2017. – 36 p.
5. Klimczuk A. Work, Domestic Work, Emotional Labor / A. Klimczuk, ed. by Bryan S. Turner, Chang Kyung-Sup, Cynthia F. Epstein, Peter Kivisto, J. Michael Ryan, William Outhwaite // *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory*. – London: Wiley-Blackwell, 2017. – P. 1-4.
6. Nitsche N. Housework over the Course of Relationships: Gender Ideology, Resources, and the Division of Housework from a Growth Curve Perspective / N. Nitsche, D. Grunow // *Advances in Life Course Research*. – 2016. – Vol. 29. – P. 80-94.

7. Perales F. Gender, Justice and Work: A Distributive Approach to Perceptions of Housework Fairness / F. Perales, J. Baxter, T. o Tai // *Social Science Research*. – 2015. – Vol. 51. – P. 51-63.
8. Ruppanner L. E. Cross-National Reports of Housework: An Investigation of the Gender Empowerment Measure / L. E. Ruppanner // *Social Science Research*. – 2010. – Vol. 39, № 6. – P. 963-975.
9. Solaz A. Intergenerational Correlation of Domestic Work: Does Gender Matter? / A. Solaz, F.-C. Wolff // *Annals of Economics and Statistics*. – 2015. – Special Issue on the Economics of Gender, № 117 / 118. – P. 159-184.
10. Solaz A. Union History and Division of Domestic Work Between Partners / A. Solaz, ed. by R.-L. Arnaud // *The Contemporary Family in France. Partnership Trajectories and Domestic Organization*. – INED Population Studies. – Cham: Springer International Publishing, 2015. – Vol. 5. – P. 227-249.
11. Yilmaz G. Migrating Women and Domestic Work: Starting Our Exploration / G. Yilmaz, S. Ledwith // *Migration and Domestic Work. The Collective Organization of Women and their Voices from the City*. – Cham: Palgrave Macmillan, 2017. – P. 1-16.

## REFERENCES

1. Bardina, M.O. & Martsenyuk, T.O. (2014) Hendernyi rozpodil pratsi v ukrainskomu suspilstvi na prykladi podviinoho navantazhennia [Gender Division of Labor in Ukrainian Society on the Example of Double Bourden]. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiologichnoho analizu suchasnoho suspilstva: Zbirnyk naukovykh prats*, 20, 231-242 [in Ukrainian].
2. Martsenyuk, T. & Plakhotnik, O. (2017) Henderovana robota: yak rynok pratsi ta khatnia robota konstruiuiut hender [Gendered Work: How the Labor Market and Domestic Work Construct Gender]. *Hender dliamedii: pidruchnyk iz hendernoi teorii dlia zhurnalistyky ta inshykh sotsiohumanitarnykh spetsialnostei [Gender for the media: a textbook on gender theory for journalism and other socio-humanitarian specialties]*. (pp. 77-96). Kyiv: Krytyka [in Ukrainian].
3. Gonalons-Pons, P. (2015). Gender and Class Housework Inequalities in the Era of Outsourcing Hiring Domestic Work in Spain. *Social Science Research*, 52, 208-218.
4. Kim, E.H.-W. (2017) Division of Domestic Labour and the Lowest-Low Fertility in South Korea. *Lee Kuan Yew School of Public Policy Research Paper № 17-10*.
5. Klimczuk, A. (2017). Work, Domestic Work, Emotional Labor. B.S. Turner, C. Kyung-Sup, C.F. Epstein, P. Kivisto, J.M. Ryan & W. Outhwaite (Eds.) *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Social Theory* (pp. 1-4). London: Wiley-Blackwell.
6. Nitsche, N., & Grunow, D. (2016). Housework Over the Course of Relationships: Gender Ideology, Resources, and the Division of Housework from a Growth Curve Perspective. *Advances in Life Course Research*, 29, 80-94.
7. Perales F., Baxter J., & Tai T.-o (2015). Gender, Justice and Work: A Distributive Approach to Perceptions of Housework Fairness. *Social Science Research*, 51, 51-63.
8. Ruppanner, L.E. (2010) Cross-National Reports of Housework: An Investigation of the Gender Empowerment Measure. *Social Science Research*, 39(6), 963-975.
9. Solaz, A. (2015) Union History and Division of Domestic Work Between Partners. A. Régnier-Loilier (Ed.) *The Contemporary Family in France. INED Population Studies, Vol 5*. (pp. 227-249). Cham: Springer.
10. Solaz, A. & Wolff, F.-Ch. (2015) Intergenerational Correlation of Domestic Work: Does Gender Matter? *Annals of Economics and Statistics*, (117/118), 159-184
11. Yilmaz, G. & Ledwith, S. (2017) Migrating Women and Domestic Work: Starting Our Exploration. G. Yilmaz & S. Ledwith *Migration and Domestic Work. The Collective Organisation of Women and their Voices from the City* (pp. 1-16). Cham: Palgrave Macmillan.

### Малиш Ліна Олександрівна

Кандидат соціологічних наук, доцент, кафедра соціології  
 Національний університет «Києво-Могилянська академія»  
 04070, Київ, вул. Г. Сковороди, 2

### Malysh Lina

PhD in Sociology, Associate Professor, department of Sociology  
 The National University «Kyiv-Mohyla Academy»  
 2, Skovorody Str., Kyiv, 04070, Ukraine

ORCID: 0000-0003-3155-3209

Email: serpentina@ukr.net

Цитування: Малиш Л. О. Залучення жінок та чоловіків до хатньої праці в Україні та інших європейських країнах: досвід крос-культурного дослідження / Л. О. Малиш // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Том 21, №1. – С. 37-45.

Citation: Malysh, L.O. (2018). Zaluchennia zhinok ta cholovikiv do khatnoi pratsi v Ukraini ta inshykh yevropeiskykh krainakh: dosvid kros-kulturnoho doslidzhennia [Men's and women's engagement in domestic work in Ukraine and other European countries: experience of cross-cultural research]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 37-45.

Стаття надійшла / Article arrived: 02.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 09.01.2018

## Соціальний капітал вихованців інтернатних навчальних закладів України

*Н. М. Гордієнко, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія*

У статті проаналізовано результати емпіричного соціологічного дослідження соціального капіталу 634 вихованців із 14 інтернатних навчальних закладів України. Із загальної кількості опитаних вихованців для подальшого аналізу було обрано дві категорії: дітей-сиріт і дітей з інвалідністю, які першочергово потребують соціального захисту з боку держави. Отримано дані щодо ключових показників їхнього соціального капіталу: ціннісних орієнтацій, довіри до оточуючих як передумови встановлення соціальних зв'язків, суб'єктивних оцінок ролі школи-інтернату в їхньому житті, навчальній успішності, рівня матеріальної забезпеченості сім'ї, готовності до самостійного дорослого життя по закінченню школи та планів на майбутнє. За результатами комплексного емпіричного аналізу встановлено, що учні з інвалідністю мають порівняно низький соціальний капітал за показниками навчальної успішності і готовності до самостійного дорослого життя, високий – за показниками матеріальної забезпеченості сім'ї та оцінки ролі інтернату в своєму житті. Діти-сироти характеризуються зниженим соціальним капіталом за показниками навчальної успішності й матеріальної забезпеченості сім'ї та досить високим за показниками довіри до оточуючих і оцінки ролі інтернату в своєму житті.

**Ключові слова:** соціальний потенціал; людський капітал; школи-інтернати; діти з інвалідністю; діти-сироти

## Social capital of pupils of Ukrainian boarding schools

*N. M. Gordienko, Khortytska national educational rehabilitational academy*

The article presents the results of an empirical sociological survey on the social capital of pupils of Ukrainian boarding schools. The questionnaires were distributed among the pupils of 14 Ukrainian boarding schools located in different regions of the country. In total, 634 pupils (those present in school at the time of survey) from grades 8-11 took part in the survey.

To analyze the empirical data, the total number of the respondents was divided into two groups: orphaned children and children with disabilities. These children require a particular social protection and they do need help in building up their social capital. The assessment of the key parameters has been carried out against the control group of healthy children and children of two-parent families.

In the process of the research the key parameters of social capital of the respondents were identified. These are: values, confidence in surrounding persons (as the basis for social ties), pupils' assessment of the importance of boarding school in their lives, academic performance, household incoming, readiness for the responsibilities of adult life after graduating from school and future plans.

The empirical evidence show that system of values of orphaned children and children with disabilities includes, in one hand, the positions differing from those of rest of the pupils values (high value set on family, personal fulfillment, respect in the community, help to other people, having reliable friends, higher education, recreations and enjoyments) and, on the other hand, the values that are the same for each child (striving for high quality education, successful business, wealth, amusements, life spared from troubles, high social position). The research shows that the level of trust in the people in a community (family members, teachers, classmates of the same and opposite sex) among orphaned children is higher than among disabled children.

Having analyzed the boarding school pupils' assessment on the role of school in their life, the authors made a conclusion that responsibility and independence are the best values for orphaned children to possess and they need help when making the right decision regarding their life path. Disabled children need to develop good organizational skills, independence and self-discipline for adult living. The majority of children with disabilities do not want to leave a boarding school and continue their study in a regular inclusive school.

The study covered the educational performance (the most important factor for future academic and career success) of the specified group and control group. The survey shows that the control group is performing better than the specified groups.

Matching a measure of social capital with data on family income shows that social capital of children with disabilities is more comprehensive and 40,5% children with disabilities live in middle-class families. Basing on the empirical data, we conclude that children with disabilities and orphaned children, when compared with other children, feel doubts about their readiness for the responsibilities of adult life after graduating from school.

**Keywords:** social potential; human capital; boarding schools; children with disabilities; orphans

## Социальный капитал воспитанников интернатных учебных заведений Украины

*Н. Н. Гордиенко, Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия*

В статье проанализированы результаты эмпирического социологического исследования социального капитала 634 воспитанников из 14 интернатных учебных заведений Украины. Из общего количества опрошенных воспитанников для дальнейшего анализа были выбраны две категории: дети-сироты и дети с инвалидностью, нуждающиеся в социальной защите со стороны государства в первую очередь. Получены данные о ключевых показателях их социального капитала: ценностных ориентациях, доверии к окружающим как предпосылки установления социальных связей, субъективных оценках роли школы-интерната в их жизни, учебной успеваемости, уровне материальной обеспеченности семьи, готовности к самостоятельной взрослой жизни по окончании учебного заведения и планах на будущее. По результатам комплексного эмпирического анализа установлено, что ученики с инвалидностью имеют сравнительно низкий социальный капитал по показателям учебной успеваемости и готовности к самостоятельной взрослой жизни, сравнительно высокий – по показателям материальной обеспеченности семьи и оценки роли школы-интерната в своей жизни. Дети-сироты характеризуются сниженным социальным капиталом по показателям учебной успеваемости и материальной обеспеченности семьи, но достаточно высоким по показателям доверия к окружающим и оценки роли интерната в своей жизни.

**Ключевые слова:** социальный потенциал; человеческий капитал; школы-интернаты; дети с инвалидностью; дети-сироты

### Постановка проблеми.

Розвиток системи освіти України на засадах гуманізації зумовлює підвищення уваги держави й суспільства до проблеми організації ефективного утримання та навчання соціально і фізично ослаблених дітей: дітей-сиріт, соціальних сиріт, дітей із неблагополучних сімей, дітей із особливими потребами. Важливу роль у реалізації державної політики захисту освітніх, культурних та соціальних прав дітей зазначених категорій відіграють навчальні заклади інтернатного типу. Проблематика їх роботи нині є однією з найбільш обговорюваних тем у вітчизняному освітньому дискурсі у зв'язку із започаткуванням реформи, спрямованої на деінституціалізацію догляду дітей в Україні. Ініціатори реформи дотримуються точки зору, що інтернати є неефективною формою навчання і виховання соціально незахищених категорій дітей, тому їх подальше функціонування є недоцільним. Натомість опоненти реформи вважають передчасною ліквідацію навчальних закладів, які протягом десятиліть акумулювали значний досвід корекційно-розвиткової та освітньо-реабілітаційної роботи із соціально незахищеними категоріями дітей, кількість яких, на жаль, не зменшується в Україні унаслідок складної соціально-економічної ситуації.

Суперечливим також є питання місії інтернатних закладів у світлі того, що переважна більшість їхніх учнів є не сиротами (частка яких серед загального контингенту вихованців шкіл-інтернатів складала в 2016 р. близько 10% згідно зі статистичними даними, оприлюдненими в Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки [7]), а соціальними сиротами, що мають принаймні одного з батьків. Враховуючі ці дані, причіники реформи вважають, що наявність широкої

мережі шкіл-інтернатів не сприяє формуванню відповідальності батьків за своїх дітей, підтримує їхню пасивну позицію самоусунення від виховних функцій, априорі визначає пріоритетність фінансування системи інституційного догляду дітей, а не підтримки їхніх сімей. Проте прийняття такого підходу до інтерпретації проблеми соціального сирітства у якості концептуальної основи масштабної реформи може призвести до повної (не лише батьківської, а й соціально-педагогічної) депривації багатьох дітей, адже батьки, які віддають дітей до інтернатних закладів, тим самим визнають свою нездатність повноцінно утримувати та виховувати їх. Необхідно усвідомлювати складність, а в багатьох випадках і неможливість суспільного впливу на батьків із метою зміни у них ставлення до своїх обов'язків. Ігнорування цих труднощів на шляху деінституціалізації соціального захисту дітей може несправді призвести до руйнування створюваної десятиліттями системи державного піклування про соціально незахищених дітей, що ускладнить процес їхньої адаптації до дорослого життя, підготовки до виконання соціальних і професійних ролей, підвищить ризик маргіналізації та криміналізації.

Враховуючи дискусійність зазначених проблем, у контексті перспективи реформування системи інтернатних навчальних закладів зростає значення об'єктивної інформації про якість їхньої роботи, що визначає необхідність аналізу вже існуючих і проведення нових досліджень ролі шкіл-інтернатів в українському суспільстві. В інтерпретації цієї проблематики часто спостерігається певна тенденційність, зумовлена використанням уривчастих, вибіркового даних про вплив інтернатних закладів на життєві траєкторії вихованців. Психолого-педагогічні дослідження не охоплюють у цілісному вигляді всю систему шкіл-інтернатів,

зосереджуючись переважно на проблемних дітях і окремих закладах. У цих умовах зростає значення соціологічних досліджень діяльності шкіл-інтернатів як соціально-освітніх інституцій, зокрема, ефективності здійснюваної ними підготовки вихованців до майбутнього самостійного життя. Одним із ключових індикаторів їхньої готовності до успішної розробки та реалізації успішної життєвої траєкторії є набутий соціальний капітал, рівень якого потребує емпіричного дослідження.

#### **Аналіз досліджень і публікацій.**

Трагування освіти як взаємодії формального, неформального та інформального процесів, що відбуваються як у рамках системи освіти, так і поза нею (зокрема, на робочому місці), було започатковано в рамках теорії людського капіталу, розробленої із позицій економічного підходу до вивчення людського потенціалу на рубежі 1950-60-х років Т. Шульцем [10] і Г. Беккером [1]. У контексті цієї теорії людський капітал розглядається як сукупність знань, умінь та навичок, що використовуються для задоволення різноманітних потреб людини й суспільства в цілому.

Сучасні дослідники визначають соціальний (людський) капітал як сукупність втілених в особі економічно цінних ресурсів: знань, навичок, мотивацій, здатностей до сприйняття і продукування нової інформації, отриманих у процесі здобуття освіти та практичної діяльності [4, с. 7-56]; як освітній ресурс людини [3, с. 87-96], як її освітній і соціальний потенціал [6, с. 33]. Цей різновид капіталу формується як акумульований результат освітньої діяльності протягом попереднього життя і є невідчужуваним від його носія (людини).

Як зазначають Д. Константиновський зі співавторами, у сучасному суспільстві важливу роль у формуванні освітніх та професійних траєкторій відіграють суб'єктивні фактори, більш значущими стають ціннісні орієнтації, переваги, мотивації, вирішальної ролі набувають особисті зусилля, які застосує молода людина для досягнення бажаних результатів. Вибудовування професійної і, загалом, життєвої кар'єри залежить від того, наскільки інтенсивно й цілеспрямовано молода людина накопичує знання, навички, кваліфікації – все те, що в сукупності визначається як людський капітал [5, с. 9]. Науковці вважають, що найважливішою складовою людського капіталу і водночас чинником його примноження є освіта, передусім – формальна освіта та рівень кваліфікації. Акумуляування людського капіталу детермінують не тільки об'єктивні, а й суб'єктивні характеристики молоді, які істотно й неухильно позначаються на суб'єктивному самовідчутті і самооцінці. Оцінки ступеня задоволеності життям, досягнутими успіхами, впевненості у правильності життєвого вибору збільшуються за умов підвищення рівня формальної освіти та розширення змісту додаткового навчання [5, с. 9-10].

Е. Каган зі співавторами зазначають, що дитинство виступає найбільш сприятливим періодом для накопичення особистістю початкового

соціокультурного капіталу. В широкому сенсі дитинство являє собою «не природний, а соціальний об'єкт, не продукт розвитку та дії біологічних сил, а явище, сконструйоване соціальними та історичними силами, локалізованими у часі та просторі» [9, с. 192].

У сучасних соціокультурних умовах роль освіти як чинника збільшення соціального капіталу зростає унаслідок посилення взаємозв'язків між освітньою та професійною траєкторіями. На думку Г. Телегіної, у методологічному плані подібна конвергенція має розглядатися в контексті парадигми безперервної освіти й організаційної моделі освіти протягом життя [8, с. 16-37]. Схожої концептуальної позиції дотримується і Т. Вороніна, яка вважає, що основною теоретичною новацією сучасної парадигми стало розширення поняття освіти, в яке тепер включають все те, що має на меті «змінити установки і моделі поведінки людей шляхом передачі їм нових знань, розвитку нових умінь і навичок. Освіта – це компонент будь-якого різновиду людської діяльності» [2, с. 29].

У соціологічній літературі увага приділяється і факторному аналізу конкретних індивідуальних випадків набуття особою соціального капіталу. При цьому науковці вважають доцільним враховувати те, що на шляху до формування людського капіталу можуть виявитися об'єктивні бар'єри (територіальна віддаленість від великих культурних і освітніх центрів, низька матеріальна забезпеченість сім'ї, відсутність комп'ютера та навичок роботи на ньому і т. п.). Ще більш істотну роль відіграє рівень освіти батьків і рівень формальної освіти, отриманої людиною. Чим нижчими є всі ці «вихідні дані», тим важче людині мобілізувати наявні у неї особисті здібності для того, щоб цілеспрямовано й умотивовано включитися у безперервний процес формування і вдосконалення свого людського капіталу [5, с. 10-11].

Отже, в сучасній соціологічній науці сформовано загальний концепт соціального (людського) капіталу особистості, досліджується вплив різноманітних чинників – передусім освітніх – на його формування і подальше вдосконалення. Разом із тим, у рамках операціоналізації фундаментального поняття «соціальний капітал», актуальним є проведення емпіричних досліджень, які дозволять визначити особливості, чинники й результати його формування у певних категорій населення в конкретних соціокультурних умовах.

**Мета дослідження** – на основі результатів емпіричного дослідження розкрити сутність соціального капіталу вихованців інтернатних навчальних закладів України.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Емпіричне дослідження соціального капіталу вихованців інтернатних навчальних закладів України проводилося в 2014 р. У рамках дослідження опитано 634 учні 8-11 класів із 14 шкіл-інтернатів, які представляють різні регіони України. Опитано учнів, які перебували в інтернаті на мо-

мент дослідження.

Із загальної кількості опитаних вихованців інтернатних навчальних закладів нами для подальшого емпіричного аналізу було обрано дві категорії: дітей-сиріт і дітей з інвалідністю, які першочергово потребують соціального захисту з боку держави, зокрема й за напрямом розвитку їхнього соціального капіталу, вихідний рівень якого має бути чітко визначеним.

Дітей-сиріт ми ідентифікували за відповідями на питання щодо режиму перебування в інтернаті («Перебуваю в інтернатному закладі весь тиждень та вихідні дні»). У сформованій вибірці кількість таких дітей-сиріт дорівнювала 13,7%. Цих дітей ми порівнювали з респондентами, які відмітили пункт «Навчаюсь в інтернатному закладі, але після уроків батьки забирають мене додому». Надалі цих респондентів ми умовно називатимемо «сімейними дітьми», кількість яких у вибірці складала 35,3%. Але це найменування умовне, оскільки серед учнів, які знаходяться на цілодобовому режимі перебування в інтернатному закладі, є ті, хто мають повні або неповні сім'ї, але їх значно менше, ніж серед інших категорій дітей. Так, 35,7% дітей зазначили, що у них повна сім'я, однак вони весь час перебувають в інтернаті, а серед дітей, яких батьки щодня забирають додому, відзначили наявність повної сім'ї 65,8% респондентів, тобто майже вдвічі більше. Пункт про відсутність батьків відмітили 19% вихованців, які постійно перебувають в інтернаті. Разом із тим, серед дітей, яких щодня забирають додому, 7% респондентів відмітили, що у них немає батьків. Ймовірно, вони живуть із родичами або опікунами, які щодня ввечері забирають дітей з інтернатного закладу. Враховуючи зазначені розбіжності між кількістю дітей-сиріт і дітей, які перебувають у школі-інтернаті цілодобово, для подальшого аналізу ми брали емпіричні дані другої із цих груп, адже в контексті розвитку соціального капіталу учні, які весь час перебувають в інтернаті, сиротами є не юридично, а по факту способу життя.

Діти з інвалідністю були ідентифіковані за вибором пункту «Маю інвалідність», оскільки у досліджуваній вибірці інтернатних закладів не було спеціальних шкіл-інтернатів, призначених для навчання саме дітей з інвалідністю. Тож всі діти-інваліди, які потрапили у вибірку респондентів, навчаються за інклюзивною або інтегрованою формою (перебуваючи в одному закладі із відносно здоровими учнями).

Опитування обраних категорій респондентів дозволило отримати наступні дані щодо ключових показників їхнього соціального капіталу: ціннісних орієнтацій, довіри до оточуючих як передумови встановлення соціальних зв'язків, суб'єктивних оцінок ролі школи-інтернату в їхньому житті, навчальної успішності, рівня матеріальної забезпеченості сім'ї, готовності до самостійного дорослого життя по закінченню навчального закладу та планів на майбутнє. Порівняльною групою при інтерпретації відповідей дітей з інвалідністю висту-

пили інші, відносно здорові вихованці інтернатного закладу, а при аналізі відповідей дітей-сиріт – учні, які мають сім'ї.

Емпіричні дані показали, що в ціннісних орієнтаціях дітей-сиріт та дітей з інвалідністю є позиції, що істотно відрізняються від цінностей інших категорій учнів інтернатних закладів, і є позиції, за якими таких відмінностей немає. Ми не пояснюємо відмінності в ціннісних орієнтаціях, а просто констатуємо їх наявність, оскільки будь-яка інтерпретація має вірогідніший характер і вимагає для свого підтвердження додаткових досліджень.

З'ясовано, що у дітей з інвалідністю відносно значення цінності сім'ї є значно нижчим, ніж у інших категорій учнів інтернатних закладів (відповідно 70,3% і 89,2%), а у дітей-сиріт, навпаки, трохи вищим у порівнянні зі школярами, які мають сім'ї (відповідно 89,7% і 87,4%).

Цінності самореалізації у дітей-сиріт та дітей з інвалідністю не займають пріоритетних позицій у ціннісному рейтингу порівняно з іншими категоріями учнів. Так, відповідаючи на питання про ціннісні переваги, пункт «Розвиток власних здібностей, самореалізація» обрала менша кількість дітей з інвалідністю у порівнянні зі здоровими однолітками (відповідно 45,9% і 69,1%). Аналогічно – цей пункт обрала менша кількість дітей-сиріт, ніж учнів, які мають батьків (відповідно 59,3% і 71,4%). Тобто діти з обмеженими фізичними та соціальними можливостями у меншій мірі, ніж інші категорії учнів, схильні виявляти й розвивати свої здібності, що в тій чи іншій мірі впливає на посилення їх маргінального статусу. Ця обставина має спонукати педагогів інтернатних закладів звертати більше уваги на стимулювання саморозвитку таких вразливих категорій школярів, як діти з інвалідністю та діти-сироти.

За даними дослідження, цінність «Здобуття поваги серед людей» для дітей з інвалідністю є менш пріоритетною, ніж для інших учнів інтернатних закладів (відповідно 51,4% і 64,4%), а для дітей-сиріт – більш пріоритетною, ніж для тих учнів, які мають сім'ї (відповідно 73,6% і 59,0%). Імовірно, що обмежені соціальні зв'язки дітей-сиріт спонукають їх до пошуку визнання і поваги з боку оточуючих. У контексті досліджуваної проблеми така мотиваційна установка є позитивною, оскільки прагнення до суспільної активності та встановлення соціальних зв'язків є важливим чинником розвитку соціального капіталу учнів.

Цінність допомоги іншим людям для дітей з інвалідністю і дітей-сиріт також має менше значення у порівнянні з іншими категоріями вихованців інтернатних закладів. Так, ця цінність є пріоритетною для 37,8% учнів із інвалідністю (у порівнянні з 45,5% відносно здорових вихованців) і для 34,5% дітей-сиріт (порівняно з 47,8% дітей, які мають сім'ї). Такі дані можуть бути свідченням того, що діти з інвалідністю та діти-сироти самі відчують потребу у зовнішній підтримці, тому менш мотивовані для надання допомоги іншим

людям. Проте, ця фактична тенденція потребує педагогічної корекції, оскільки з позицій розвитку соціального капіталу учнів важливою є їхня готовність до взаємообміну і взаємодопомоги, тоді як суто споживацька позиція ускладнює співпрацю з оточуючими.

Цінність наявності надійних друзів для дітей з інвалідністю також має менше значення, ніж для інших категорій дітей (відповідно 66,7% і 79,5%), але в цілому займає помітне місце в їхній ціннісній ієрархії.

Для дітей-сиріт менш значущими, ніж для порівняльної групи, виявилися цінності вищої освіти (відповідно 70,1% і 73,7%) і спокійного життя (відповідно 37,9% і 53,4%). Натомість цінність «Задоволення та розваги» для дітей-сиріт є більш важливою (32,6%, тоді як для порівняльної групи – 22,4%). Імовірно, відносна емоційна депривація дітей-сиріт, зумовлена відсутністю різноманіття культурно-дозвілєвої активності у сімейному колі, запускає механізм компенсації у вигляді підвищеної потреби в задоволеннях і розвагах, що має враховуватися педагогами при плануванні виховної роботи в умовах інтернатного закладу.

Також більш значущою для дітей-сиріт є цінність досягнення влади в суспільстві, яка виявилася пріоритетною для 18,4% із них, тоді як у порівняльній групі – для 10,3% респондентів. Враховуючи відповіді на інші питання, можна припустити, що діти-сироти намагатимуться домінувати в середовищі своїх однокласників, реалізуючи своє прагнення до влади.

Отримані дані дозволили встановити не лише відмінності, а й спільні позиції у ціннісних орієнтаціях досліджуваних і порівняльних груп. І у здорових дітей, і у дітей з інвалідністю в цілому співпадають рейтингові позиції таких цінностей: освіта, бізнес, багатство, розваги, спокійне життя, досягнення високого соціального статусу, наявність надійних друзів. Для дітей-сиріт і дітей, які мають сім'ї, співпадають рейтингові позиції за такими цінностями, як бізнес, багатство, робота, релігія, свобода, досягнення високого соціального статусу, тобто за цінностями, які за своєю сутністю є досягальними та постматеріальними.

Наступний показник, за яким аналізувався рівень соціального капіталу учнів інтернатних закладів – довіра до оточуючих (членів сім'ї, педагогів, однокласників) як передумова формування та розвитку соціальних зв'язків. Встановлено, що у дітей з інвалідністю показники довіри до своєї сім'ї є вищими, ніж у порівняльній групі (відповідно 83,8% і 81,6%), тоді як у дітей-сиріт, навпаки, значно нижчими (відповідно 67,8% і 84,8%). Ці дані свідчать про те, що відсутність стабільної батьківської підтримки позначається на зниженому рівні довіри дітей-сиріт до сім'ї, яку вони в меншій мірі, ніж інші учні, схильні розглядати як середовище розвитку і ресурс для вирішення життєвих проблем.

Довіра до вчителів у дітей з інвалідністю є трохи меншою у порівнянні з іншими категоріями учнів (відповідно 27% і 29,4%), а у дітей-сиріт – більшою (31% і 25,6%). Аналогічні тенденції виявлені і за показниками довіри до однокласників. У дітей з інвалідністю меншою, ніж у порівняльній групі, є довіра до однокласників своєї статі (відповідно 22,2% і 26,8%) та протилежної статі (16,7% і 18,8%), а у дітей-сиріт – більшою: до однокласників своєї статі – 29,9% (у порівняльній групі – 24,2%), до однокласників протилежної статі – 27,9% (у порівняльній групі – 14,4%). Виходячи з отриманих даних, можна зробити висновок про те, що діти з інвалідністю відчувають себе недостатньо впевнено порівняно зі здоровими однолітками, трохи їх побоюються, а діти-сироти, навпаки, відчувають себе впевнено в дитячому колективі.

Відповіді респондентів за пунктом «Клас дружний» показали, що взаємини з однокласниками менш позитивні як у дітей з інвалідністю (64,9%, тоді як у порівняльній групі – 71%), так і у дітей-сиріт (66,3%, у порівняльній групі – 73,8%).

Оскільки довіра до вчителів і однокласників у дітей-сиріт є порівняно високою, низька оцінка ними якості взаємин у класі виглядає досить суперечливо. Цей амбівалентний феномен ми пояснюємо тим, що для дітей-сиріт однокласники в певній мірі заміщують сім'ю, тому довіра до них є природно підвищеною. Але якість такої сім'ї діти-сироти відзначають як низьку, тому й оцінюють рівень взаємин нижче. Імовірно, діти-сироти відчувають потребу у більшій чуйності та увазі з боку однокласників, що сприймаються як члени сім'ї.

У цілому наведені дані щодо довіри різних категорій вихованців інтернатних закладів до оточуючих дозволяють стверджувати, що за цими показниками соціальний капітал у дітей з інвалідністю є меншим, ніж у відносно здорових дітей, а у дітей-сиріт – більшим, ніж у дітей, які проживають у сім'ях.

Ставлення до вчителів у дітей з інвалідністю більш сприятливе, ніж у інших категорій дітей. Відповідаючи на питання «Чи багатьох Ваших вчителів Ви можете охарактеризувати позитивно?», варіант «Майже всіх» відзначили 70,3% дітей з інвалідністю і 60,9% інших респондентів. Натомість серед дітей-сиріт цей варіант обрали лише 55,3% (у порівняльній групі – 62,2%), що свідчить про їх більш критичне ставлення до педагогічного колективу школи-інтернату.

Діти з інвалідністю порівняно рідко відзначають байдужість із боку вихователів. Відповідаючи на питання «Чи зустрічається в інтернаті таке явище, як байдужість педагогічних працівників?», варіант «Грапляється дуже рідко» відмітили 27% дітей з інвалідністю та 17,2% інших респондентів. Характерно, що решта дітей з інвалідністю відзначили, що байдужість педагогічних працівників зовсім не зустрічається або вони не знають про таке явище.

Виходячи з результатів дослідження, можна констатувати, що діти-сироти більш критично ставляться до своїх вихователів. У відповідях на питання про байдужість педагогічних працівників 64% дітей-сиріт відзначили пункт «Ніколи не трапляються», а серед дітей, які мають батьків, – 68,8%. Причому варіант «Не знаю» обрали досить багато дітей-сиріт (13%, тоді як у порівняльній

групі – 5%), що насторожує, оскільки ухилення від відповіді в даному випадку може бути формою негативізму.

Отримані емпіричні дані за наступним ключовим показником соціального капіталу вихованців інтернатних закладів – ролі школи-інтернату в їхньому житті – представлені в табл. 1.

Таблиця 1. Відповіді респондентів на запитання «Що дає Вам особисто інтернатний заклад» (у % в залежності від категорії вихованців)

№ п/п	Варіанти відповідей	Діти з інвалідністю	Діти, які не мають інвалідності	Діти-сироти	Діти, які мають батьків
1.	Допомагає у виборі життєвого шляху	58,3%	60,9%	65,5%	60,0%
2.	Вчить самостійності	63,9%	57,6%	67,8%	50,5%
3.	Вчить долати життєві труднощі	52,8%	51,0%	64,4%	46,8%
4.	Розвиває впевненість у своїх силах	55,6%	47,9%	48,3%	42,3%
5.	Вчить організованості і дисципліні	66,7%	53,5%	56,3%	56,4%
6.	Вчить відповідальності	58,3%	63,0%	70,1%	62,7%
7.	Допомагає у творчому саморозвитку	33,3%	43,1%	25,3%	45,0%
8.	Вчить жити в суспільстві та спілкуватися з оточуючими в різних колективах	41,7%	48,1%	33,3%	54,5%
9.	Вчить допомагати іншим людям	41,7%	37,4%	40,2%	33,6%
10.	Дає відчуття захисту і безпеки	44,4%	22,3%	20,7%	21,4%

Як видно з наведених даних, діти-сироти не потребують більшого захисту та безпеки, ніж діти, які проживають у сім'ях, тоді як діти з інвалідністю цього потребують значно більше, ніж інші, відносно здорові вихованці.

У соціально-психологічному плані діти-сироти є більш впевненими, адаптованими, менше потребують додаткового захисту. Діти з інвалідністю відчують себе в інтернатному закладі у безпеці і більш спокійно. Школа-інтернат надає більше допомоги дітям з інвалідністю щодо набуття самостійності, дисциплінованості та впевненості у своїх силах.

У контексті ролі інтернатного закладу в житті вихованців доцільно розглянути можливий альтернативний варіант навчання дітей з інвалідністю – у загальноосвітній школі на засадах інклюзивної освіти. Результати дослідження

свідчать про те, що переважна більшість дітей з інвалідністю не хочуть змінювати навчальний заклад. На питання «Якщо Ви маєте інвалідність, чи бажаєте навчатися у звичайній школі?» негативно відповіли 83,3% респондентів. Серед варіантів відповідей на питання «Якщо «ні», то чому саме?» більшість респондентів (76,%) обрали пункт «Мене все влаштовує в інтернатному закладі, де я зараз навчаюсь». Ніхто не відмітив пункт «Думаю, що не зможу впоратися з навчанням». Поодинокими виявилися відповіді «Боюся, що буде незручно, важко у звичайній школі», «Боюся недобррозумілого ставлення до мене з боку школярів», «Боюся недобррозумілого ставлення до мене з боку педагогів». На питання про умови, за яких діти з інвалідністю можуть погодитися навчатися у звичайній школі, отримані такі відповіді (табл. 2).

Таблиця 2. Умови, за яких діти з інвалідністю готові до навчання в інклюзивній загальноосвітній школі

№ п/п	Умови	%
1.	Якщо буде зручно перебувати у школі	48,6%
2.	Якщо школа буде розташована недалеко від дому і буде зручно добиратися до неї	32,4%
3.	Якщо будуть помічники, які надаватимуть допомогу в разі потреби	2,7%
4.	Якщо ставлення з боку учнів буде позитивним	8,1%
5.	Якщо ставлення з боку педагогів буде позитивним	5,4%

Отже, навчання дітей з інвалідністю у загальноосвітній школі можливе за певних умов, але в цілому учні цієї категорії не прагнуть змінювати навчальний заклад, відчуючи себе комфортно у школі-інтернаті.

Важливим аспектом розвитку соціального капіталу вихованців інтернатних закладів є їхня навчальна успішність, яка є передумовою майбутньої побудови випускниками освітньої і кар'єрної траєкторій. Показники навчальної успішності дітей-сиріт у цілому є нижчими, ніж у дітей, які мають сім'ї: якщо серед дітей-сиріт на «відмінно» та «добре» вчаться 34%, то серед інших респондентів – 54%.

Успішність дітей з інвалідністю в цілому також є нижчою у порівнянні з їх відносно здоровими ровесниками. На «відмінно» та «добре» вчаться 32,4% учнів з інвалідністю, тоді як серед здорових дітей цей показник дорівнює 48,2%. Слід відмітити, що контраст між кількістю дуже успішних і неуспішних дітей у здорових дітей є значно меншим. Так, «відмінників» серед дітей-інвалідів більше, ніж серед здорових дітей (відповідно 16% і 8,3%), але й тих, хто засвоює навчальний матеріал на низькому рівні, теж більше (11% і 5%).

Можливо, це пояснюється тим, що компенсаторна реакція на обмежені можливості здоров'я у дітей з інвалідністю є контрастною: одні діти мобілізуються, а інші стають пасивнішими, ніж більшість здорових однолітків.

У контексті вивчення соціального капіталу важливим є аналіз характеристик сім'ї дитини, матеріальна забезпеченість якої є одним із чинників успішної реалізації життєвих цілей і планів особистості. За цим показником більший соціальний капітал мають діти з інвалідністю, серед яких 40,5% виховуються у відносно заможних і матеріально забезпечених сім'ях, тоді як у порівняльній групі пункт «Моя сім'я є досить заможною та матеріально забезпеченою» відзначили лише 27,1% респондентів. Навіть із урахуванням тенденції завищення дітьми соціального й матеріального статусу своїх сімей різниця у відповідях дітей з інвалідністю і їхніх здорових однолітків є досить суттєвою. І навпаки, сім'ї, до яких були влаштовані діти-сироти (опікуни або найближчі родичі), є значно біднішими за сім'ї інших категорій учнів інтернатних закладів. Матеріальну забезпеченість і заможність своєї сім'ї відзначили лише 11,8% дітей-сиріт, тоді як у порівняльній групі – 36,5%

учнів, тобто в три рази більше. Низький рівень добробуту і матеріальні труднощі сім'ї відмітили 20% дітей-сиріт, тоді як серед дітей, що проживають у сім'ях – 5,9%. Характерно, що пункт «Важко відповісти» серед дітей-сиріт відзначила майже третина респондентів – 29,4%, тоді як у порівняльній групі – лише 6%.

Наступний ключовий показник соціального капіталу учнів інтернатних закладів – готовність до самостійного дорослого життя по закінченню навчального закладу. Емпіричні дані свідчать про те, що діти з інвалідністю і діти-сироти відчувають себе менш підготовленими до самостійного життя, ніж інші вихованці. Так, повністю готовими до самостійного проживання вважають себе 62,2% учнів із інвалідністю (порівняно із 65,8% здорових дітей) і 58,6% дітей-сиріт (у порівняльній групі сімейних дітей – 67,4%). Пункт «Не зовсім готовий (-а) до самостійного проживання» відмітили 32,4% дітей з інвалідністю і 27,9% здорових дітей, 37,9% дітей-сиріт і 25,9% сімейних дітей.

На питання «Чи сформовані у Вас всі необхідні побутові вміння та навички для самостійного проживання після закінчення інтернатного закладу?» пункт «Необхідні вміння та навички сформовані у повній мірі» відзначили 56,8% дітей з інвалідністю (у порівняльній групі – 59,3%) і 66,3% дітей-сиріт (у порівняльній групі – 59,3%). Отже, хоча в цілому діти-сироти менш впевнені в успішності самостійного дорослого життя, ніж інші учні, до розв'язання побутових завдань вони відчувають себе готовими у більшій мірі. Можливо, це є результатом проходження в умовах інтернатного закладу спеціальних курсів соціально-побутової адаптації, до яких діти-сироти ставилися серйозно, розуміючи, що ніхто, крім них самих, не вирішить побутові завдання, неодмінно пов'язані з дорослим життям. Водночас, цей локальний аспект готовності до самостійного проживання діти-сироти не можуть екстраполювати на всі інші аспекти внаслідок соціальних причин, зумовлених браком повноцінної підтримки з боку батьків у вирішенні життєвих завдань.

Ще одним індикатором рівня соціального капіталу вихованців інтернатних закладів є їхні плани на майбутнє, які у дітей-сиріт і дітей з інвалідністю виявилися досить схожими. Так, обидві категорії вихованців у меншій мірі, ніж респонденти з порівняльної групи, схильні продовжувати навчання у ВНЗ, натомість більш налаштовані на навчання в професійно-технічних закладах. Так, серед учнів із інвалідністю до ВНЗ планують вступати 54,1%, серед дітей-сиріт – 52,9%. У професійно-технічному закладі планують навчатися 24,3% дітей з інвалідністю (порівняно із 19,7% здорових однолітків) і 35,6% дітей-сиріт (у порівняльній групі дітей, які мають батьків – 16,3%).

Серед дітей з інвалідністю, порівняно зі здоровими дітьми, досить високим є відсоток тих, хто збирається переїхати в інше місто (відповідно 8,1% і 2,6%), тоді як серед сиріт змінювати місце

проживання планує незначна кількість вихованців – 1,1%. Уявлення дітей з інвалідністю і дітей-сиріт про більш віддалене майбутнє (через 10 років) у цілому оптимістичні. Так, серед вихованців із інвалідністю пункт «Я матиму гарну роботу з нормальною заробітною платою» відзначили 94,6%, серед дітей-сиріт – 91% (що майже не відрізняється від показника в порівняльній групі – 94%).

Діти з інвалідністю у меншій мірі, ніж здорові однолітки, розраховують мати власну сім'ю і дітей. У пункті «Я матиму сім'ю та дітей» варіант «Скоріше «так» відзначили 72,2% учнів із інвалідністю (у порівняльній групі – 74%), варіант «Скоріше «ні» – 19,4% і 15,7% відповідно. У дітей-сиріт більш оптимістичні очікування, ніж у дітей, які проживають у сім'ях. У пункті «Я планую мати сім'ю та дітей» варіант «Скоріше «так» обрали 80% (порівняно із 70,6% сімейних дітей), варіант «Скоріше «ні» – 10,6% і 19,7% відповідно.

Також менш оптимістичними є суб'єктивні оцінки дітей з інвалідністю щодо можливостей заможного життя в майбутньому. У пункті «Я планую мати автомобіль та інші життєво необхідні речі» варіант «Скоріше «так» відзначили 58,3% дітей з інвалідністю (серед здорових однолітків – 75,9%), варіант «Скоріше «ні» – 25% і 9,4% відповідно. Натомість діти-сироти мають більшу впевненість щодо свого заможного життя в майбутньому. Високу імовірність купівлі автомобіля та інших життєво необхідних речей відмічають 74,1% дітей-сиріт і 75,8% учнів, які мають батьків, низьку імовірність – 7,1% і 10% відповідно. Ці дані свідчать про те, що діти-сироти не ідентифікують себе з майбутніми маргіналами, а налаштовані досягти достатнього рівня життя.

Діти з інвалідністю в меншій мірі, ніж здорові діти, розраховують у майбутньому на горизонтальну мобільність і переміщення. У пункті «Я планую проживати в іншому місті» варіант «Скоріше «так» відзначили 52,8% дітей з інвалідністю (серед здорових дітей – 57,1%), а варіант «Скоріше «ні» – відповідно 36,1% і 26,1%. Водночас діти-сироти налаштовані на горизонтальну мобільність в такій же мірі, як і сімейні вихованці: 61,2% і 63,8% відповідно.

#### Висновки.

Отже, опитування вихованців інтернатних закладів дозволило отримати дані щодо ключових показників їхнього соціального капіталу: ціннісних орієнтацій, довіри до оточуючих як передумови встановлення соціальних зв'язків, суб'єктивних оцінок ролі школи-інтернату в їхньому житті, навчальної успішності, рівня матеріальної забезпеченості сім'ї, готовності до самостійного дорослого життя по закінченню школи та планів на майбутнє.

Емпіричні дані показали, що в ціннісних орієнтаціях дітей-сиріт та дітей з інвалідністю є позиції, що істотно відрізняються від цінностей інших категорій учнів інтернатних закладів (цінності сім'ї, самореалізації, здобуття поваги оточуючих,

надання допомоги іншим, наявності друзів, вищої освіти, розваг), і позиції, за якими таких відмінностей немає (освіта, бізнес, багатство, розваги, спокійне життя, досягнення високого соціального статусу).

Показники довіри до оточуючих (членів сім'ї, педагогів, однокласників своєї статі і протилежної статі) у дітей-сиріт є вищими, ніж у дітей з інвалідністю. Аналіз суб'єктивних оцінок вихованцями ролі школи-інтернату в їхньому житті показав, що для дітей-сиріт найважливішим є розвиток відповідальності, самостійності і надання допомоги у виборі життєвого шляху, для дітей з інвалідністю – розвиток організованості, дисциплінованості і самостійності. Більшість дітей з інвалідністю не хочуть залишати інтернатний на-

вчальний заклад і переходити в загальноосвітню інклюзивну школу.

За показниками навчальної успішності, яка є передумовою майбутньої побудови випускниками освітньої і кар'єрної траєкторій, встановлено, що успішність дітей-сиріт і дітей з інвалідністю є нижчою у порівнянні з іншими категоріями вихованців інтернатних закладів. За рівнем матеріальної забезпеченості сім'ї більший соціальний капітал мають діти з інвалідністю, серед яких 40,5% виховуються у відносно заможних та матеріально забезпечених сім'ях. Емпіричні дані показали, що діти з інвалідністю і діти-сироти у меншій мірі відчують готовність до самостійного дорослого життя по закінченню навчального закладу, ніж інші вихованці.

### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход / Г. Беккер // Избранные труды по экономической теории. – М.: ГУ-ВШЭ, 2003. – С. 49-155.
2. Воронина Т. П. Философские проблемы образования в информационном обществе: автореф. дисс. на пол. науч. степени д-ра филос. наук: 09.00.08 / Т. П. Воронина. – М.: Московский национальный университет им. М. В. Ломоносова, 1995. – 42 с.
3. Геворкян Е. Н. Рынок образовательных ресурсов: аспекты модернизации / Е. Н. Геворкян. – М.: Маркет ДС, 2005. – 296 с.
4. Добрынин А. И. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Е. Д. Цыренова. – СПб: Наука, 1999. – 185 с.
5. Константиновский Д. Л. Образование и жизненные траектории молодежи: 1998-2008 годы / Д. Л. Константиновский, Е. Д. Вознесенская, Г. А. Чередниченко, Ф. А. Хохлушкина. – М.: ЦСПиМ, 2011. – 296 с.
6. Марцинкевич В. Инвестиции в человека: экономическая наука и российская экономика (Что скрывается за термином «человеческий капитал») / В. Марцинкевич // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – № 9. – С. 32-39.
7. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки // Міністерство соціальної політики України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://www.msp.gov.ua/timeline/Reformuvannya-instituciynogo-doglyadu-ditey.html>.
8. Телегина Г. В. «Образование в течении жизни»: институализация в европейском контексте и ее оценка / Г. В. Телегина, отв. ред. Г. А. Ключарев // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. – М.: ИС РАН, 2008. – С. 16-37.
9. Cahan E. The elusive historical child: Ways of knowing the child of history and psychology / E. Cahan, J. Mechling, B. Sutto-Smith, S. White // Children in time and place. – London: Cambridge University Press, 1993. – P. 187-196.
10. Schultz T. The economic value of education / T. Schultz. – New-York: Columbia University Press, 1963. – 92 p.

### REFERENCES

1. Bekker, G. (2003). Chelovecheskoe povedenie: jekonomicheskij podhod [Human behavior: the economic approach]. *Selected works on economic theory*, 49-155 [in Russian].
2. Voronina, T.P. (1995). Filosofskie problem obrazovaniya v informacionnom obshhestve [Philosophical problems of education in the information society]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Moscow: M.V. Lomonosov Moscow State University [in Russian].
3. Gevorkjan, E.N. (2005). *Rynok obrazovatel'nyh resursov: aspekty modernizacii* [The market of educational resources: aspects of modernization]. Moscow: Market DS [in Russian].
4. Dobrynin, A.I., Djatlov, S.A., & Cyrenova, E.D. (1999). *Chelovecheskij kapital v tranzitivnoj jekonomike: formirovanie, ocenka, jeffektivnost' ispol'zovanija* [Human Capital in a Transitive Economy: Formation, Assessment, Efficiency of Use]. St. Petersburg: Nauka [in Russian].
5. Konstantinovskij, D.L., Voznesenskaja, E.D., Cherednichenko, G.A., & Hohlushkina, F.A. (2011). *Obrazovanie i zhiznennye traektorii molodjzhi: 1998-2008 gody* [Education and life trajectories of youth: 1998-2008]. Moscow: CSPiM [in Russian].
6. Marcinkevich, V. (2005). Investicii v cheloveka: jekonomicheskaja nauka i rossijskaja jekonomika (Chto skryvaetsja za terminom «chelovecheskij kapital») [Investments in people: economic science and the Russian

economy (What is hidden behind the term «human capital»)]. *World Economy and International Relations*, 9, 32-39 [in Russian].

7. Natsionalna stratehiia reformuvannia systemy instytutsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017-2026 roky [National strategy for reforming the system of institutional research and education for 2017-2026]. (2017). *Ministry of Social Policy of Ukraine. Official Webportal*. Retrieved from: <http://www.msp.gov.ua/timeline/Reformuvannya-instituciynogo-doglyadu-ditey.html> [in Ukrainian].

8. Telegina, G.V. (2008). «Obrazovanie v techenie zhizni»: instutualizacija v evropejskom kontekste i ee ocenka [«Education in the course of life»: institutionalization in the European context and its evaluation]. *Continuous education in political and economic contexts*, 16-37 [in Russian].

9. Cahan, E., Mechling, J., Sutto-Smith, B., & White, S. (1993). The elusive historical child: Ways of knowing the child of history and psychology. *Children in time and place*, 187-196.

10. Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. New-York: Columbia University Press.

### **Гордієнко Наталія Миколаївна**

Кандидат соціологічних наук, доцент

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія  
69017, Запоріжжя, вул. Наукове містечко, 59

### **Gordienko Natalia**

PhD in Sociology, Associate Professor

Khortytska national educational rehabilitational academy  
59, Scientific Town Str., Zaporizhzhya, 69017, Ukraine

Email: natali\_zp\_@ukr.net

Цитування: Гордієнко Н. М. Соціальний капітал вихованців інтернатних навчальних закладів України / Н. М. Гордієнко // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 46-55.

Citation: Gordienko, N.M. (2018). Sotsialnyi kapital vykhovantsiv internatnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Social capital of pupils of Ukrainian boarding schools]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 46-55.

Стаття надійшла / Article arrived: 11.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 17.01.2018

## Атрибуції поняття практики: колізії означення і пошуки верифікацій

*К. В. Настояща, Київський національний університет імені Т. Шевченка*

Стаття присвячена аналізу поняття практики, основним його атрибутам. Аналізуються основні характеристики явища з позиції як різних концептів, так і в контексті формування теорії практик та соціології повсякденності. Перелік цих характеристик у повній мірі описує специфіку практики як такої в сенсі соціальної дії, елемента культури, конструкта свідомості й маркера соціологічного вимірювань. На основі аналізу праць апологетів теорії практики (як класиків, так і сучасників) ми можемо виділити наступні критерії практики, що визначають її як таку і відрізняють її від різноманітності дій та рухів: перше – неусвідомлюваність, друге – автоматизм виконання, третє – повторюваність, четверте – культурообумовленість, п'яте – тілесність, шосте – рухливість, сьоме – індексичність, вимірюваність, восьме – правилообумовленість, конвенційність. Визначені характеристики є загальними для практик, незалежно від того, з якої позиції вони розглядаються і до якого типу відносяться. Саме вони визначають практику як практику, відрізняючи її від інших елементів культурної системи.

**Ключові слова:** практики; теорії практики; атрибуції поняття; повсякденність

## Attribution of the notion of practice: conflicts of definition and searches for verifications

*K. V. Nastoiashcha, T. Shevchenko Kyiv National University*

The apologists of the theory of practice, despite the fact that they belong to the different scientific schools, for the role of the integral defining everything and the whole phenomenon are offered nothing more than the same ordinary, everyday practices. And here it is necessary to define the concept of practice, which also appears as usual and ordinary in the sense that its understanding requires the maximum dissociation and distance of the researcher from himself, as a social being, complete unidentification with his own habitus, as a complex of bodily, socially-personal semi-conscious behavioral models.

The process of separating practices from the background, context, and distinguishing from other practices that are not practices, involves choosing the criteria that define practice. Taking into account the analysis of the works of the apologists of the theory of practice as classics (such as E. Durkheim, H. Heidegger, M. Foucault, M. Moss, N. Elias, P. Bourdieu, B. Latura, J. Delesa, K. Girce, G. Garfinkel, A. Recvitsa, V. Vakhstein, A. Shyuts, I. Hoffman, V. Volkova O. Hakordina, and others), we can distinguish the following criteria of practice, which define it and distinguish it from the diversity of actions and movements: the first – unconsciousness, the second – the automatism of execution, the third – repeatability, the fourth – cultural conditionality, the fifth – corporeality, the sixth – mobility, seventh – index, measurability, the eighth – rule conditionality, conventionality. Let's explain all these criteria in more detail.

So all these criteria are interconnected, but only their common unconditional presence define practice as a practice and distinguishes it from chaotic actions, simple movements and more complex entities like ceremonies, norms, rituals, mentioned above. In this sense, practices have a clear structure – the external and internal, as the content and form, and by these parameters it is possible to differentiate the above-mentioned criteria, which are correlated with the form (automatism, corporeality, empiricity, mobility), and are correlated with content (unconsciousness, cultural conditionality, rule conditionality).

We can say that the list of these characteristics fully describes the specifics of practice as such in the sense of social action, the element of culture, the construct of consciousness and the marker for sociological measurement. The specified characteristics are common to practices, regardless of which position they are being considered and to what type they relate to. They define practice as a practice, distinguishing it from other elements of the cultural system ..

Summarizing our brief analysis, we note that the a priori ordinary actions, the customary behavioral patterns that make up the fabric of everyday life of a person, is the subject that now more and more pick up the attention of scientists, especially sociologists. And although the «Theory of Practice» branch is relatively young, it has already managed to survive a series of revolutionary transformations, the latter of which is associated with a total change of methodological optics to the post social. Which one deduces beyond its own subject area the very sociology, as science, by which the doubt of definition and deep comprehensive reflection begins.

**Keywords:** practice; theory of practice; attribution of the concept; daily routine

## Атрибуции понятия практики: коллизии определения и поиски верификаций

*К. В. Настоящая, Киевский национальный университет имени Т. Шевченка*

Статья посвящена анализу понятия практики, основным его атрибутам. Анализируются основные характеристики явления с позиции как различных концептов, так и в контексте формирования теории практик и социологии повседневности. Перечень этих характеристик в полной мере описывает специфику практики как таковой, в смысле социального действия, элемента культуры, конструкта сознания и маркера социологических измерений. На основе анализа работ апологетов теории практики (как классиков, так и современников) мы можем выделить следующие критерии практики, которые определяют ее и выделяют среди разнообразия действий и движений: первое – неосознаваемость, второе – автоматизм выполнения, третье – повторяемость, четвертое – культурная обусловленность, пятое – телесность, шестое – подвижность, седьмое – индексичность, измеримость, восьмое – правилообусловленность, конвенционность. Определенные характеристики являются общими для практик, независимо от того, с какой позиции они рассматриваются и к какому типу относятся. Именно они определяют практику как практику, отделяя ее от других элементов культурной системы.

**Ключевые слова:** практики; теории практики; атрибуции понятия; повседневность

### Постановка проблеми.

Апологети теорії практик, незважаючи на приналежність до різних наукових шкіл, на роль інтегрально-визначаючого все і вся феномену пропонують ніщо інше, як ті самі звичайні, буденні, повсякденні практики. І тут треба визначитись із самим поняттям практик, яке також видається як звичним, так і звичайним у тому сенсі, що його розуміння потребує максимального відсторонення і дистанціювання дослідника від самого себе як соціальної істоти, повного розотожнення із власним габітусом як комплексом тілеснообумовлених, суспільно-особистісно напівсвідомлюваних поведінкових моделей.

Але, перш ніж ми звернемося до аналізу структури цього поняття, визначимо також ті елементи структури поняття взагалі, які визначатимуть це поняття як унікальне. Так, класик вітчизняної методології С. Фареник, зокрема, виділяє наступні три основні складові структури поняття: атрибуції, функції і відносини [1]. Концептуалізація атрибуцій як ознак, характеристик поняття практик і буде **метою** нашої **статті**.

Почнемо з того, що більшість теоретиків-практиків найчастіше означають практику фоновою. Що ж таке фон? Як пише А. Дьяков, фон (background) позначає всю палітру смислового змісту життя, на підставі якої дослідницьке мислення виокремлює той чи інший вид діяльності, ту чи іншу практику. Фоном, таким чином, виступає сама культура як спосіб буття спільноти. Одні й ті ж практики, які відбуваються на різному фоні, мають зовсім різне значення [2, с. 11]. Фон у цьому сенсі функціонує як умова, що надає домінуючій фігурі смислової визначеності. Важко не погодитися з Л. Вітгенштейном, який вважав: «не те, що ми робимо цієї хвилини, задає наші судження, поняття й реакції, а все сум'яття того, що утворює фон, адже найважливіші для нас аспекти речей приховано через свою простоту і повсякденність» [3, с. 166-167]. Саме тому ми стоїмо на тому, що

всі практики, які б вони не були, є апріорно фонівими – тобто соціокультурними. Це є загальною ознакою, атрибуцією практики як такої. Вірогідно, ми можемо виокремити окремі соціальні практики (як практики спілкування, взаємодії, хоча ми надалі їх означимо як інтерактивні) або виключно культурні практики (як практики відвідування культурних заходів, перегляду вистав, кіно і т. д.), але і ті, й інші будуть соціокультурними за визначенням. Пояснюється це просто: всі практики відбуваються в суспільстві і суб'єкт, практикуючий практику, завжди є членом будь-якого суспільства, спільноти, групи. Всі практики також детерміновані культурою цього суспільства, кожна людина в цьому сенсі у процесі соціалізації проходить процес культуризації як процес засвоєння норм і правил культури суспільства, прошарку, групи. Тому й кожна практика є обов'язково культурно приналежною, дискурсивною, вбудованою у культуру, соціокультурною. Тут онаочується і правилообумовленість, конвенційність практики, яка є завжди пов'язаною з правилом, виробленим і сформованим (легалізованим, інституалізованим) певною спільнотою.

Забігаючи наперед, однак, зазначимо, що практиками є і різновиди ментальної активності (як то способи розуміння й інтерпретації; знання як і що робиться; способи чогось бажати й чогось прагнути), а також зразки користування речами. В цьому сенсі, стверджує А. Реквіц, у теорії практик немає потреби говорити про індивіда як такого, що дотримується правил чи виконує ролі – він є просто точкою перетину різноманітних рутинізованих тілесних та ментальних дій [4, с. 250-257].

**Аналіз як класичних робіт, так і останніх досліджень** свідчить, що процес вичленення практики з фону, контексту, розрізнення від інших дій, які практикою не є, передбачає вибір тих критеріїв, що роблять практику практикою. На основі аналізу праць апологетів теорії практики, як класиків (у цей список занесемо Е. Дюркгей-

ма, Г. Гайдегера, М. Фуко, М. Мосса, Н. Еліаса, П. Бурдьо, Ж. Делеза, К. Гірца, Г. Гарфінкеля, А. Реквіца, А. Шюца, І. Гофмана), так і сучасників (Б. Латура, В. Вахштайна, В. Волкова і О. Хакордіна, Д. Гінева та інших), ми можемо виділити наступні критерії практики, що визначають її як таку і вирізняють її серед різноманітності дій та рухів: перше – неусвідомлюваність, друге – автоматизм виконання, третє – повторюваність, четверте – культурообумовленість, п'яте – тілесність, шосте – рухливість, сьоме – індексичність, вимірюваність, восьме – правилообумовленість, конвенційність. Роз'яснимо ці всі критерії більш детально.

#### Основний зміст роботи.

Отже, всі ці критерії є взаємопов'язаними, але тільки їх спільна безумовна наявність робить практику практикою і вирізняє її серед хаотичних дій, простих рухів і вже більш складних утворень, як то обряди, норми, ритуали. В цьому сенсі практики мають чітку структуру – зовнішню і внутрішню будову, як зміст та форма. І саме за цими параметрами можна диференціювати вищезгадані критерії як ті, що співвідносяться з формою (автоматизм, тілесність, емпіричність, рухливість), і ті, що співвідносяться зі змістом (неусвідомлюваність, культурообумовленість, правилообумовленість). Але розглянемо всі ці критерії практики по черзі.

Так, вище ми вже неодноразово згадували такий параметр, як неусвідомлюваність. І дійсно – практики настільки вживаються з нашим тілом, що стають його самостійним соціально-культурним тілесним патерном (Г. Бейтсон), який хоч і не усвідомлюється нами, але стає тією системою кодів, яка зчитується із нас оточуючими і формує думку про нас. Так, за П. Бурдьо, диспозиції, що породжують практики, формуються протягом тривалого часу можливостями й неможливостями, свободами і необхідностями, дозволами й заборонами. Згадаймо, що, прагнучи подолати розрив між соціумом і людиною, характерний для неокласичної персонології розрив між макро- і мікроналізом соціальних реалій, П. Бурдьо увів поняття габітусу, що є системою диспозицій, породжуваних соціальним середовищем [5]. І хоча далі ми ще неодноразово звертатимемося до цього поняття, тут хотілось би відрізнити практику від габітусу, який у нашому розумінні з позиції теорії практик є системою комплексів, конфігурацій таких патернів. Загально це можна пояснити словами Л. Гольдмана, який так коментує це положення: «існує нерозривний зв'язок між світом, усесвітнім значенням, в якому живуть люди, і людьми, які його створюють, і цей зв'язок має подвійний сенс: суб'єкт є частиною світу і в своїх практичних діях привносить у нього сенс, але і цей світ є частиною суб'єкта і його конституює» [6]. Отже, в цьому сенсі практики завжди є агентами габітусу: чи то мова йде про індивідуальний його вимір, чи то суспільний.

Отже, практики є завжди соціокультурними і

фоновими, латентними не тому, що вони приховані, а тому що вони настільки очевидні, що ми їх не помічаємо, як не помічаємо тло буденної повсякденності, оскільки подумки й емоційно зайняті переважно стратегічними питаннями, власними емоціями і думками.

Так, неусвідомлюваність практики її виконавцем зовсім не позбавляє її смислу, навіть навпаки. В цьому сенсі значимість і важливість повсякденності була повернена соціології феноменологами. Феноменологічна методологія як методологія пояснення пізнання, розуміння, взагалі є тією методологією, яка дає поняттю практики життя, повертаючи їй смисл, наділяючи її як дію конкретним, живим значенням тут і зараз, значенням не відірваним від реальності, не трансцендентним і далеким, а реальним, близьким, повсякденним. Наділення практики характеристикою «верховної реальності» робить її трендовим центром уваги соціології 60-х років, виводячи у світ, крім «Соціології повсякденності», ряд суміжних дисциплін – соціологію споживання, візуальну соціологію, соціологію тілесності, саму теорію практик і т. д. [7]. Недолік шюцевської концепції повсякденності, пов'язаний із проблемою переходів як переключення між реальностями у сприйнятті людини, логічно розв'язується теорією У. Джеймса, де кордони реальності вибірково щільні і перехід відповідно може тривати по-різному [8].

Однак, повернемося до інших атрибутів, не менш важливих і суттєвих. Із неусвідомлюваності витікає й автоматизм практики. Оскільки гіпотетично не всяка неусвідомлюваність обов'язково передбачає автоматизм, варто зазначити, що це є важливою ознакою, яка нам дає розуміння того, що практика завжди автоматична. Так, автоматичність формується із повторюваності, бо кожна практику кожна людина повторює у своєму житті безліч разів. Може дещо трансформуватися виконання в силу стану здоров'я, як данина моді і т. д., але це не змінить функції практики (читай її змісту) – отже, практика залишається все одно повторюваною. Саме повторюваність практики протягом життя робить її автоматичною і виміщує у підсвідоме (за В. Налімовим), у фон повсякденності [9].

У свою чергу повторюваність тої чи іншої дії за певним алгоритмом пов'язана з такою ознакою практики, як культурообумовленість. Це не одне й те ж, що соціокультурність як фоновість. Соціокультурність практик означає їх природу, іманентну системі культури, окреслює їх як культурний елемент. Культурнообумовленість означає практику як певний культурний код у приналежності до певної субкультури. У цьому сенсі всі практики, з одного боку, символічні й ідентифікаційні, а з іншого – конвенційні. І тут треба зазначити, що те, що розумів під поняттям дискурсивності практики М. Фуко, абсолютно збігається з тим, що ми маємо на увазі, коли стверджуємо те, що будь-яка практика априорі є соціокультурною. А соціокультурною як дискурсивною. Так, будь-яку практику

можна сприймати як вислів, речення, текст тої чи іншої культури [10].

Однак, розтлумачимо поняття культуурообумовленості, дискурсивності детальніше, бо цей критерій практики є найважливішим для нас, є причиною інтересу до неї як філософів, так і істориків та соціологів. Цей інтерес і пояснює виникнення як самої теорії практик, так і «Соціології повсякденності», що дивляться на реальність через лінзи конкретних практик, їх соціальну буттєвість. Отже, класично дискурсивною у цьому сенсі можна означити будь-яку текстову практику як таку, що є приналежною якомусь конкретному культурному дискурсу.

Але з позиції семіотичного підходу текст культури складається зі знаків, символів і може бути висловлений як текст культури діями, поведінкою і т. д. Тоді він є вмонтованим у структуру обрядово-ритуальної повсякденності тієї чи іншої культури як субкультурності. Це може бути субкультурність класова, професійна, етнічна і т. д. Сукупність субкультурностей як ідентичностей особи, що є приналежною до цього суспільства, етносу, класу, прошарку, професійного стану і т. д. накладає зобов'язання щодо неї, зокрема, в сфері наслідування тих чи інших практик, точніше алгоритму їх наслідування, як сценаріїв, правил виконання. У цьому сенсі було досить показовим згадуване нами дослідження П. Бурдьо, який, вивчаючи практики фотографування і ставлення до фотографії, дійшов до цікавих результатів, які свідчили про те, наскільки різними є як ставлення до фотографії загалом, так і практики фотографування у різних верств і соціальних класів [7].

Так, практики, за М. Фуко, завжди є обумовленими певним дискурсом, вбудованими в закінчену культурну схему, є «часткою висловленого культурного речення» [10]. Так, саме через практики оголюється ціннісна, міфологемна сфера соціуму, адже вона може бути відсканована через маркуючі її практики повсякденності, пов'язані з тими чи іншими культурними установками. Високий ступінь абстрагування веде нас від онтології в простори великих абстрактних узагальнень, які можуть бути вхоплені буттям тільки через точки перетину кордонів – реальні конкретні практики. І тут ми не будемо наполягати на нашому розумінні дискурсивності, назвавши цю атрибуцію практики культурно обумовленою.

Саме в практиках тілесність як наша біологічна репрезентація отримує у цьому сенсі соціокультурний вимір існування, детермінований домінуючими культурними практиками нашої родини, соціальної групи, етносу, суспільства. Це те, як і що ми одягаємо на своє тіло, що і як ми в нього пускаємо, і що та як випускаємо, у який спосіб переміщуємо його в часі та просторі, задовольняємо фізіологічні потреби, як взаємодіємо, послуговуючись своїм тілом, із іншими тілами інших людей, як його звеселяємо і ховаємо, як псуємо гедонізмом і споживацтвом, або фанатичною аскезою – таке абстрагування, в якому ми уяв-

ляємо тіло лише як тіло і нічого більше, дозволяє нам побачити ту багатомірність практик, що нашаровуючись над ним одна на одну, творять його конкретну буттєвість у тій чи іншій культурі того чи іншого суспільства того чи іншого історичного періоду.

Доречі зазначити, що тілесність сама по собі, як і повсякденність, все більше захоплює соціологів. Нові галузі – соціологія тілесності і візуальна соціологія – лише тільки формуються, але вже мають потужну понятійно-категоріальну базу. Їх поява також є наслідком того самого постсоціального, прагматичного перевороту в соціології, який актуалізував і теорію практик, спровокувавши її переосмислення, а також детермінував появу соціології речей, соціології техніки. Тілесність практик однаково прискіпливо аналізується в роботах П. Бурдьо і Е. Гіденса. Тіло індивіда служить вмістилищем соціальних практик. Обмеження, що накладаються тілом на можливості людини, є первинними при організації соціальних практик у часі і просторі. Саме тілесність для Е. Гіденса і П. Бурдьо є відправною точкою для розуміння габітуса. Габітус у цьому сенсі є, метафорично кажучи, вмістилищем, оперативною пам'яттю для практик.

Отже, чи можемо ми сказати, що практик як таких не існує поза тілесністю? Простіше сказати, тілесність у соціокультурному вимірі означається лише посередництвом практик, які маркують її в приналежності до того чи іншого культурного дискурсу (в термінології М. Фуко), закодовують у мережу харизматичних змістів тканини культури. Ця «обгорнутість» людського тіла культурою саме через практики дозволяє означувати її як носія тієї чи іншої ідентичності, соціальної приналежності, спів-дискурсивності. І, хоча далеко не всі практики говорять мовою відвертої каузальної конкретики, а для розуміння більшості потрібен специфічний методологічний інструментарій, вже сама можливість осягнення більшого та загальноного (культуру) через менше й особистісне (практики) видається захоплюючою.

Тілесність же як критерій тісно пов'язана з такою ознакою, як рухливість, і це цілком логічно, адже нерухома тілесність – мертва тілесність, а практики живі й повсякденні, вони існують і функціонують саме через рух, який є суть логічною послідовністю дій, кроків, переміщень. Але зводити практику лише до конкретного того чи іншого руху було би теж неправильно. Практики – спосіб готувати їжу, споживати, працювати, інвестувати, піклуватися про себе або про інших тощо – утворюють, так би мовити, «блок», існування якого з необхідністю залежить від існування і специфічного взаємозв'язку цих елементів, і який не може бути редукований до жодного з цих простих елементів [4, р. 249-250]. Отже, практика – це сукупність рухів, але не проста сукупність. Практика – це автоматична, традиційна сукупність рухів у певній послідовності, яка має конкретну (утилітарну, прикладну) мету.

Важливою характеристикою в розумінні руху, що складає практику, є означення їх як «традиційного» руху. Також ми часто зустрічаємо таке безпосереднє визначення практики, як традиційна дія, яку легко можна було б замінити на «звична дія». Отже, практика в цьому сенсі ще й звична сукупність рухів, яка стала автоматичною, але при цьому має мету, є утилітарною.

Однак, за М. Вебером, вся наша діяльність, яка має мету, є цілераціональною, але чи є такою практика? Самі ж собі і відповімо, що ні, бо практика, як ми пам'ятаємо, є неусвідомлюваною, тобто стає такою з певним часом за рахунок постійного повторювання. Таким чином, практика постає унікальним феноменом буттєвості – вона має мету, тобто виконує певну функцію, але при цьому не усвідомлюється. Так, практика більше, ніж рух, але менше, ніж ритуал чи обряд і не зводиться до правила чи норми.

У цьому сенсі (в термінології М. Вебера) практику можна віднести до традиційної дії [11]. У такому ж контексті практика є звичкою. Але поняття звички має конотацію чогось індивідуального, особистісного, специфічного. Практики ж загальні, масові, не специфічні. Звісно, вони теж можуть бути специфічними й індивідуальними, але вже як варіація, виняток. Тому практика є звичкою, як звичаєва дія, звична, знайома, рутинна, а не як щось специфічне, індивідуальне набуває.

Так, серед соціально-психологічних характеристик практик слід назвати також їхню звичність, рутинність. Е. Гіденсузагалі пропонує як синонім практик термін «рутини», оскільки узвичаєні практики здійснюються звичним чином у ході повсякденної життєдіяльності. Вони повторюються і відтворюються в однаковій манері з дня на день [12]. Практики ж, які набувають індивідуальних форм, можна означити, слідом за М. Фуко, як суб'єктивовані, а загальноприйняті в цьому сенсі є об'єктивованими. Однак типологія практик не є метою нашого аналізу.

У зв'язку з рухливістю дискусію викликало питання вимірюваності практик, їх індексичності (Г. Гарфінкель). Для частини дослідників вимірюваною є саме соціальна дія, яка є закінченою, звершеною. Практика ж для них є такою формою соціальної дії, яка постійно перебуває у русі, пліні, не має чітких меж початку й завершення, отже не підлягає вимірюванню. Це, на думку послідовників такого бачення, власне й відрізняє практику від звичайної соціальної дії. Ми ж не поділяємо цієї позиції, і нашим аргументом у цьому сенсі може слугувати велика історія використання практик у якості індексів-характеристик, ідентифікуючих ту чи іншу соціальну групу, верству, клас у наявності в неї певного стилю життя, який утворюється сукупністю практик.

Із часів відомої праці «Дозвільний клас» Т. Веблена і класичного вже дослідження П. Бурдьо практик фотографування як маркерів соціальних

статусів практика як маркер певного стилю життя впевнено увійшла в емпіричну соціологію. У статті Н. Коваліско, присвяченій якраз опису подібного дослідження, де практики виступили маркерами стилю життя і типів споживання, читаємо: «Найсистематичніше практики фіксувалися й описувалися в дослідженнях стилів життя, тобто форм і зразків споживання речей та оперування ними, а відносно недавно ще й у «соціологією речей», яку пов'язують із працями Б. Латура» [13]. Отже, практика вимірювана й цілком піддається індексації.

Якщо вимірюваність практик ще викликає заперечення, то інша атрибуція практики протиріччю ні в кого не викликає. І класики теорії практик, і представники найбільш сучасної оптики – соціології речей – відмічають безумовну пов'язаність практики з правилами. Мова йде про правилообумовленість практики. От як про це пише Н. Іпатова: «Соціальна практика є стійким видом діяльності, що повторюються. Учасники володіють фоновим (зазвичай невербалізованим) знанням про правила і структури, які лежать в основі практик» [14, с. 17].

Представники феноменологічної соціології повернули практикам смисл і одночасно зв'язали його зі структурою, впорядкуванням, стверджуючи, що «соціальний порядок є продуктом минулого людської діяльності й існує остільки, оскільки людська активність продовжує його продукувати. Ніякого іншого онтологічного статусу йому приписати не можна» [15, с. 52]. Тому соціальні практики вони розглядають як звичні системи дій, що дозволяють досягти взаємоузгоджених очікувань, які лежать в основі соціального порядку і його відтворення. «Практики конституують і відтворюють ідентичності або «розкривають» основні способи соціального існування, можливі в даній культурі і в даний момент історії», – пише П. Штомпка [16].

Вже в тому, як визначають практики ряд дослідників, підкреслюється ця характеристика практик, яка напряму пов'язується із їх функцією. Так, практики є складними утвореннями, в яких розрізняють комплекс розумінь, адекватних діям, колекцію правил та «телеоафективну структуру» (Т. Шацькі), конкретні форми функціонування соціальних інститутів (Т. Заславська), форми життя (Л. Вітгенштейн) тощо.

Таким чином, рутинізована, автоматична дія і стала уособленням реальної соціальної дії тут і зараз, дією вплетеною в культурний контекст, але не запамороченою високими смислами. Важливим визначенням, осмисленням практики стала її правилоподібність, тобто прив'язка до виконання певного узгодженого алгоритму, правила, виробленого тією чи іншою спільнотою. Множинність спільнот у цьому сенсі може бути безкінечною, як і множинність реальностей (А. Шюц), і кожна з них виробляє свої правила для своїх практик. Правилообумовленість практик щільніше за інші атрибуції пов'язана з функціями практик і детер-

мінує їх обумовленість внутрішньо габітусом, а зовнішньо – соціальною структурою. Власне, в правилообумовленості практик, що можна найменувати конвенційністю, криється практичний смисл практики, її функція. Так конвенційність стає головною атрибуцією практик, яка визначає її функціонально.

Підсумовуючи зазначимо, що загалом нами визначено, що в сучасній соціальній теорії під практиками розуміються звичні рутинні соціальні дії, засновані на колективному досвіді суб'єктів, які мають певні атрибуції.

Можна сказати, що перелік цих характеристик повною мірою описує специфіку практики, незалежно від того, як ми на неї дивимось: як на соціальну дію, чи як на елемент культури, чи як на конструкт свідомості, чи маркер для соціологічного вимірювання. Визначені характеристики є загальними для практик, незалежно від того, з якої позиції вони розглядаються і до якого типу належать. Саме вони визначають практику як практику, відрізняючи її від інших елементів культурної системи.

### Висновки.

Отже, практика є неусвідомлюваною, вона виконує механічні прості задачі існування нашого тіла в соціумі і разом із цим вона є тим, що нас культурно вбудовує у цей соціум, робить нас його часткою. Тілесність та рухливість робить практику вимірюваною, тобто доступною для обчислень і підрахунків у тих чи інших одиницях. Але важливим тут стає не те, скільки і які рухи робить людина, відтворюючи ту чи іншу практику, а яким чином відбувається ця практика, які власне дії і в якій послідовності робить той, хто впроваджує, виконує практику. Отже, нас, як дослідників, цікавить конкретна форма репрезентації практики, алгоритм її перебігу, відтворення. Це важливо саме тому, що дає відповідь на головні питання науки про культуру й повсякденність, бо саме практика стає тим локусом перетину каузального з духовним як культурним, видимого з невидимим, стає емпірично доступним мереживом кордонних значень, харизматичних змістів культури, які піддаються емпіричному підрахунку. Це питання для подальшого дослідження.

### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Фареник С. Логіка і методологія наукового дослідження / С. В. Фареник – Київ: УАДУ, 2000.
2. Дьяков А. Теория практик: Социально-философский потенциал концепции. // Известия Саратовского университета. Философия, Психология. – 2011.– № 1 – С. 9-12.
3. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Л. Вітгенштайн. – Київ: Основи, 1995.
4. Reckwitz A. «Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing» / A. Reckwitz // European Journal of Social Theory. – 2002. – № 5. – Р. 243-263.
5. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые. общ. ред. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб.: Алетейя, 2008.
6. Гольдман Л. А. Лукач и Хайдеггер / Л. А. Гольдман. – СПб, 2009.
7. Волков В., Хархордин О. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб., 2008.
8. James W. The Perception of Reality // Principles of Psychology. New-York: Henry Colt and Company, 1905. – Р. 283-324.
9. Налимов В. В. Спонтанность сознания: вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М.: «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989.
10. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. – М., 1977.
11. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова; предисл. П. П. Гайденко. – М.: Прогресс, 1990.
12. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М.: Академический проект, 2003.
13. Коваліско Н. Теорія практик, практики і дослідження стратифікаційних порядків / Н. Коваліско // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2010. – № 2. – С. 49-63.
14. Ипатова Н. А. Дискурсивные практики в формировании профессиональных сообществ: дис. ... кандидата социол. наук: 22.00.06 / Н. А. Ипатова. – СПб, 2009.
15. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995.
16. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка – М.: Аспект-Пресс, 1996.

### REFERENCES

1. Farenik, S. (2000). *Logika i metodologiya naukovoogo doslidzhennya [Logic and methodology of scientific research]* Kyiv: UADU [in Ukrainian].
2. Dyakov, A. (2011). *Teoriya praktik: Sotsialno-filosofskiy potentsial kontseptsii [Theory of Practices: The Social and Philosophical Potential of the Concept]*. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Filosofiya, Psikhologiya – Proceedings of the Saratov University. Philosophy, Psychology*, 1, 19-12 [in Russian].
3. Vitgenshtayn, L. (1995). *Tractatus Logico-Philosophicus; Filosofski doslidzhennya [Tractatus Logico-Philosophicus; Philosophical studies]*. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].
4. Reckwitz, A. (2002). «Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing». *European Journal of Social Theory*, 5, 243-263

5. Burde, P. (2008). *Prakticheskiy smysl [Practical meaning]*. SPb.: Aleteyya [in Russian].
6. Goldman, L.A. (2009). *Lukach i Khaydegger [Lukach and Heidegger]*. SPb [in Russian].
7. Volkov, V. & Kharkhordin, O. (2008). *Teoriya praktik [Theory of Practices]*. SPb [in Russian].
8. James, W. (1905). *The Perception of Reality. Principles of Psychology*. New York: Henry Colt and Company. 283-324.
9. Nalimov, V.V. (1989). *Spontannost soznaniya: Veroyatnostnaya teoriya smyslov i smyslovaya arkhitektonika lichnosti [Spontaneity of consciousness: probabilistic theory of meanings and semantic architectonics of personality]*. Moscow: «Prometey» MGPI im. Lenina [in Russian].
10. Fuko, M. (1977). *Slova i veshchi. Arkheologiya gumanitarnykh nauk [Words and things. Archeology of the Humanities]*. Moscow [in Russian].
11. Veber, M. (1990). *Izbrannye proizvedeniya*. Moscow: Progress [in Russian].
12. Giddens, E. (2003). *Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturatsii [Society's outlook: An outline of the theory of structure]*. Moscow: Akademicheskii proekt [in Russian].
13. Kovalisko, N. (2010). *Teoriya praktik, praktiki i doslidzhennya stratifikatsiynikh poryadkiv [The theory of practice, practice and study of stratification orders]*. Sotsiologiya: teoriya, metodi, marketing – *Sociology: theory, methods, marketing*, 2, 49-63 [in Ukrainian].
14. Ipatova, N.A. (2009). *Diskursivnye praktiki v formirovanii professionalnykh soobshchestv [Discursive practices in the formation of professional communities]*. *Candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
15. Berger, P. & Lukman, T. (1995). *Sotsialnoe konstruirovaniye realnosti: Traktat po sotsiologii znaniya [Social Construction of Reality: A Treatise on the Sociology of Knowledge]*. Moscow [in Russian].
16. Shtompka, P. (1996). *Sotsiologiya sotsialnykh izmeneniy [Sociology of social changes]*. Moscow: Aspekt-Press [in Russian].

### **Настояща Катерина Василівна**

Кандидат соціологічних наук, доцент, кафедра соціології та політології  
Київський національний університет імені Т. Шевченка  
01033, Київ, вул. Володимирська, 60

### **Nastoiashcha Kateryna**

PhD in Sociology, Associate Professor, department of Sociology and Political Science  
T. Shevchenko Kyiv National University  
60, Volodymyrska Str., Kyiv, 01033, Ukraine

Email: kvitka2155@gmail.com

Цитування: Настояща К. В. Атрибуції поняття практики: колізії означення і пошуки верифікацій / К. В. Настояща // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 56-62.

Citation: Nastoiashcha, K.V. (2018). Atrybutsii poniattia praktyky: kolizii oznachennia i poshuky veryfikatsii [Attribution of the notion of practice: conflicts of definition and searches for verifications]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 56-62.

Стаття надійшла / Article arrived: 15.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 22.01.2018

## «Діти – майбутні будівничі комунізму»: ідеологічна казуїстика шкільної освіти в Україні (1950-ті – 1991 рр.)

*Ю. О. Каганов, Запорізький національний університет*

У статті аналізується роль шкільної освіти у вихованні «радянської людини» в Україні у другій половині ХХ ст. На матеріалах Галузевого державного архіву СБУ, центральних державних архівів, інтерв'ю автора простежено задуми та втілення ідеологізації навчання і виховання у школах УРСР. Досліджено бінарні конструкції освітньої моделі: «родина – школа», «централізація – формалізм», «постулати – нігілізм», «дружба народів – русифікація». У контексті ідеологізації шкільної освіти вивчено роль політехнізації навчання, вивчення гуманітарних дисциплін (історія, література), використання російської мови у викладанні. Акцентовується довготривалий вплив освіти на амбівалентність та роздвоєння свідомості, виховання людини середніх здібностей, вихолощування національного субстрату, прищеплення «окозамилювання», практики обходити правила. Встановлено опозиційний потенціал освіти, що виявив себе у період «перебудови». Дістала підтвердження теза про те, що скільки б людина не переконувалась у хибності шкільних постулатів, вона усе життя рахувалася з ними.

**Ключові слова:** ідеологія; шкільна освіта; УРСР; ідейно-виховні заходи; «радянська людина»

## «Children are the future builders of Komunism»: ideologic casuisrty of secondary school education in Ukraine (1950s – 1991)

*Yu. O. Kahanov, Zaporizhzhia National University*

The key factors contributing to personal socialization traditionally include education, that along with family education has a great influence on formation of basic beliefs, values and patterns of behavior of a young person. The article presents a comprehensive study of a long-term effect of school education in Ukraine in the years 1950s – 1991, that is had on formation of a «Soviet person». The article is based on materials Records of the Branch Archive of the Security Service of Ukraine, Central State Archive, and author's interviews.

In mid-1950s Soviet general secondary education school was a social institute fully regulated and controlled by the party and the state. The school had a monopoly on inoculating the only right worldview to the children, since Soviet parents had no rights to convey their real understanding of the society to the children. The core of the Soviet school model was centralization and unification. Developing skills of promoting creativity was hardly the direct target of secondary school education. The task was quite the opposite – to shape up a personality in compliance with a certain standard and within a common template of human behavior and political views. The dogmatism of the Soviet school model was hampering the development of critical thinking at its very beginning. Instead of it, the ideological content of school curriculum and the overall educational process, that was aimed at constructing of a “new person”, was mostly taken with indifference. The growing number of events correlated with the increased formalism of their implementation and introduction.

As a result, the positions of double standards and divergence of words and actions was planted in schoolchildren's minds. Consequently, it created the single-source model of social behavior in the minds of schoolchildren. Under the strict regulation the school was orientated towards creating average looks, the person with average talents.

Pupils were taught the idea that the only way of being and developing of the Ukrainian nation is solely being in a family of the USSR nations headed by the Russian nation. The means of developing the “friendship of peoples” was the usage of the Russian language as the language of international communication, that de facto in the years 1950s – 1980s with different intensity and scale became the content of russification.

The article proves the continuity of value beliefs promoted by the Soviet secondary school, because no matter how much the sure person is of the falsehood of school precepts, they would live their future lives in terms of these principles.

**Keywords:** education; school; USSR; ideology; dogmatism; russification; the «Soviet person»

## «Дети – будущие строители коммунизма»: идеологическая казуистика школьного образования в Украине (1950-е – 1991 гг.)

Ю. О. Каганов, Запорожский национальный университет

В статье анализируется роль школьного образования в воспитании «советского человека» в Украине во второй половине XX в. На материалах Отраслевого государственного архива СБУ, центральных государственных архивов, интервью автора прослежены замыслы и воплощение идеологизации обучения и воспитания в школах УССР. Исследованы бинарные конструкции образовательной модели: «семья – школа», «централизация – формализм», «постулаты – нигилизм», «дружба народов – русификация». В контексте идеологизации школьного образования изучена роль политехнизации обучения, изучения гуманитарных дисциплин (история, литература), использование русского языка в преподавании. Акцентируется долговременное воздействие образования на амбивалентность и раздвоение сознания, воспитание человека средних способностей, выхолащивание национального субстрата, прививание «очковтирательства», практики обходить правила. Установлен оппозиционный потенциал образования, который проявил себя в период «перестройки». Получил подтверждение тезис о том, что сколько бы человек не убеждался в ошибочности школьных постулатов, он всю жизнь считался с ними.

**Ключевые слова:** идеология; школьное образование; УССР; идейно-воспитательные мероприятия; «советский человек»

### Постановка проблеми.

Серед ключових чинників соціалізації особистості традиційно виділяють освіту, яка поряд із родинним вихованням справляє потужний вплив на формування засадничих уявлень, цінностей, моделей поведінки молодої людини.

Складність наукового аналізу радянської системи освіти полягає в тому, що в українському суспільстві на побутовому рівні дотепер існують стійкі переконання щодо наближеної до ідеалу системи середньої і вищої освіти в УРСР. Ґрунтовність базових знань, роками стабільні підходи у навчанні, ностальгійні відчуття власної молодості – весь цей, далеко неповний, перелік архетипів, що побутують у свідомості покоління, яке є продуктом цієї освіти, гальмують неупереджений погляд вчених на природу радянської освітньої моделі. У представлений статті здійснюється спроба охопити у фокусі дослідницької уваги процеси в системі шкільної освіти УРСР 1950-х – 1991 рр.

### Мета дослідження.

Метою дослідження є пошук відповідей на питання, яким чином, якою мірою та з яким результатом школа радянської України виконала покладену на неї партією і державою високу місію виховання «нової людини».

### Аналіз досліджень і публікацій.

Основу джерельної бази статті становлять архівні матеріали фондів Галузевого державного архіву Служби безпеки України, Центрального державного архіву громадських об'єднань України, Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України, матеріали власних інтерв'ювань автора.

Попри те, що на сьогодні напрацьовано солідну фактологічну базу з питань історії, теорії, дидактики процесу навчання і виховання у школі, у заявленому ракурсі проблематика ще недостатньо досліджена у вітчизняній історіографії. При написанні автор спирався на теоретичні позиції

соціальної антропології та історії повсякденності, представлені дослідженнями О. Іваницької [12], К. Келлі [21], О. Хархордина [33], О. Юрчака [46]. Широкий ракурс формування «Homo Sovieticus» репрезентують роботи П. Вайля і О. Геніса [3], М. Геллера [10]. Порівняльний аналіз дитинства в СРСР і США являє монографія американського психолога Урі Бронфенбреннер, написана за результатами вивчення радянських дітей під наглядом працівників КДБ [2].

### Виклад основного матеріалу.

Першочергова роль школи у становленні громадянина в радянському суспільстві виступала одним із пріоритетів державної політики, не поступаючись, а в більшості випадків перевищуючи значення сімейного виховання.

Модель протиставлення шкільного і сімейного досвіду як офіційного / неофіційного, індоктринуючого / вільного є доволі поширеною при обговореннях радянського дитинства [24, с. 454].

Автор книги «Два мира детства. Дети в США и СССР» американський психолог Урі Бронфенбреннер завіряв читачів у тому, що радянські методи виховання могутні, ефективні і детально розроблені. Він шанобливо визнавав, що у виховання є чітка мета – «формування комуністичної моралі» і гаряче захоплювався зразковою поведінкою, гарними манерами, старанністю, дисципліною, альтруїзмом, колективізмом радянських дітей. «Дисципліна в колективі сприймається беззастережно, якою б суворою, з точки зору західних стандартів, вона не виглядала» [2, с. 52]. Психолог зазначив: «А краще всіх були учні шкіл-інтернатів. Домашні діти порушували правила «вкрай рідко», а учні інтернатів – «ще рідше і однаково чином зважають як на думку дорослих, так і дитячого колективу» [2, с. 53-54].

Бронфенбреннер, попри уникнення в своєму аналізі контексту авторитарного радянського суспільства, доходить важливого висновку: «родина в Радянському Союзі не є ані єдиним, ані навіть

головним уповноваженим суспільства з виховання дітей» [2, с. 11].

Ця позиція в СРСР обґрунтовувалась поглядами А. С. Макаренка, який категорично стверджував, що у суперечці родини і школи провідною є школа як представник державного виховання, науково обґрунтованого, організованого системного педагогічного впливу. «Поручитися, що родина виховає як слід, не можна. Говорити, що родина виховає як слід, не можна. Організуючим началом повинна бути школа як представниця державного виховання. Школа повинна керувати сім'єю». Не кожна мати здатна виховати свою дитину. Часом, сліпа материнська любов псує характер сина або дочки і вони ростуть далекими нашому радянському суспільству егоїстами» [23, с. 453]. Таким чином у радянській родині відняли значну частину виховних повноважень.

Як гасло і керівництво до дії сприймалось твердження, що у радянській родині не може бути більш важливого, більш почесного обов'язку перед народом і країною, ніж обов'язок виховати своїх дітей відданими патріотами та інтернаціоналістами, активними будівничими комуністичного суспільства [34, арк. 64].

За словами російської дослідниці Олени Іваницької, «у радянських родин все політичне було табуовано. Батьки пропонували дітям мовчати й не думати «про це», а висловлюватися тільки на вимогу уповноваженої особи (вихователя, вчителя, піонервожатого) і тільки тими словами, які були заучені колись» [12, с. 12].

Батьківські збори були, по суті, місцем, де батьків інформували про досягнення учнів і в деяких випадках засуджували, іноді привселюдно, за їхні недоліки як батьків.

Партія і держава докоряла, серед іншого, й тим, що родина, на відміну від школи, орієнтує дітей на інтелектуальну працю у майбутньому.

Відділ шкіл і вузів Запорізького обкому КП України у вересні 1957 р. писав: «Треба ще провести велику роз'яснювальну роботу з питань трудового виховання в сім'ї, із викорінення шкідливих, міщанських поглядів деяких батьків на працю. Ці батьки прищеплюють своїм дітям думку про те, що їх ідеалом повинна бути тільки «інтелігентна» професія, пов'язана з «чистою» роботою. Замість того, щоб із дитинства виховувати презирство до дармоїдів, які поїдають чужу працю, такі батьки сприяють перетворенню своїх дітей у дармоїдів. Деякі юнаки і дівчата, завдяки неправильному вихованню в сім'ї, вважають для себе приниженням займатися фізичною працею і шукають тільки «чисту» роботу, а, не знайшовши такої, живуть на утриманні батьків, ведуть паразитичний спосіб життя. Однак, не ці «маміні» синки й дочки визначають суть радянської молоді наших днів...» [42, арк. 255].

В. О. Сухомлинський єдиний із радянських педагогів виступив проти постанови ЦК КПРС і Ради міністрів СРСР від 15 лютого 1960 р. «Про організацію шкіл із продовженим днем», відповід-

но до якого комуністична партія вважала за необхідне з метою подальшого поліпшення суспільного виховання дітей створювати в містах, робочих селищах і сільській місцевості школи, в яких діти будуть перебувати під спостереженням педагогів протягом усього дня. Сухомлинський вважав, що після уроків діти повинні перебувати під спостереженням батьків, дідусів і бабусь, старших братів та сестер, що вони повинні відпочити в родині від цілеспрямованого державного, чиновницького впливу [13].

За словами Л. М. Сіднева, ідея підпорядкованої ролі сім'ї у вихованні є хибною хоча б із тієї точки зору, що сім'я, поряд із виробництвом і суспільством у цілому, є замовником школи [29, с. 36].

Загальновідомим стрижнем радянської освітньої моделі була централізація і уніфікація. Така матриця здавалася цілком органічною в суспільно-політичних умовах радянського авторитарного ладу.

На середину 50-х років радянська загальноосвітня школа була соціальним інститутом, повністю регламентованим і контролюваним партією та державою.

«Велике лихо радянського шкільництва – його воістину залізобетонна централізація. Усе, як в армії. То чи випадково, що в доповіді на останньому вчительському з'їзді так часто звучала фраза: «усі підрозділи радянської освіти»? Як тут не вигукнути: «Підрозділи вишукані й чекають наказу!», – писав Борис Степанишин [30].

На засіданні однієї з секцій республіканської науково-практичної конференції «Актуальні питання комуністичного виховання в умовах перебування», проведеної Інститутом філософії АН УРСР разом із товариством «Знання» в жовтні 1988 р. в Києві, багато хто з промовців знову й знову повертались до феномену Сталіна, прагнучи знайти відповідь на питання, чому був можливий культ особи в суспільстві, яке будує соціалізм. Усі думки в основному зводились до того, що згідно з ідеологією сталінізму в школі утвердилася конформістська система виховання. Розвиток здібностей, творчих нахилів не був прямою метою шкільного виховання. Навпаки, ставилось протилежне завдання: сформувати людину за певним стандартом, за якимось загальним шаблоном певної поведінки, відповідного світогляду, політичних поглядів. Усе, що не відповідало виробленому еталону, переслідували і рішуче знищували [29, с. 88].

Необхідність володіння «певною сумою знань» не заперечувалась ніколи: практична потреба у них була очевидна. Але навчання «знанням» носило завжди вторинний характер, було додатковим елементом виховання, переконання, формування. Історія радянської школи може розглядатися як історія пошуків найкращого сполучення виховання й освіти, як історія розробки засобів, що дозволяють перетворити освіту в носія виховання, пронизати всі навчальні предмети «ідейністю» [10].

В умовах жорстоких директивних настанов держави і відсутності суспільного контролю школа дедалі більше перетворювалася на консервативний соціальний інститут, діяльність якого була спрямована на захист і збереження існуючих порядків. Педагогіка також перетворювалася на науку про те, щоб пристосувати особистість до умов середовища, зробити слухняною ідеології, настановам можновладців [29, с. 48].

Окрім того, не слід переоцінювати зусилля педагогічних колективів у реалізації державної політики щодо комуністичного виховання.

Ознайомлення з документами відділу шкіл, відділу агітації і пропаганди ЦК КП України, Міністерства освіти Української РСР, зі звітами місцевих органів влади 1950-1980-х рр. щодо розвитку освіти формує первинне захоплення кількістю заходів і досягнень всієї педагогічної машини, при чому не тільки щодо розвитку матеріально-технічної бази, а й стосовно ідейно-політичного, виховного характеру педагогічного процесу.

Парадоксальність ситуації полягає в тому, що зростання кількості заходів корелювало зі збільшенням формалізму їх проведення.

Окремі згадки про такий формалізм в ідейно-виховній роботі в середній школі подекуди, під грифами «таємно» і «цілком таємно», містився в партійних та радянських документах, матеріалах КДБ.

Формалізм у питаннях виховної роботи закладався вже у початковій школі. Яскравим прикладом є питання вчительки у 2 класі: «Діти, яке ми взяли зобов'язання на честь 70-річчя Великого Жовтня?». Відповідь: «Отримати 70 п'ятирок» [36, арк. 65].

Типовим є лист Міністерства освіти УРСР в ЦК «Про роботу органів народної освіти, педагогічних колективів шкіл із профілактики правопорушень серед учнів» від 5 вересня 1978 р., в якому зазначається, що «протягом останніх років у загальноосвітніх школах республіки значно збільшилася кількість учнів старших класів. Однак, деякі вчителі не враховують цієї обставини, використовують у виховній роботі застарілі форми й методи. Частина масових заходів у школах, особливо в класних колективах, проводиться формально, на низькому емоційному рівні, при цьому не завжди вивчаються результативність, вплив цих заходів на формування світогляду, ідейних переконань учнів, виховання норм поведінки і правил соціалістичного гуртожитку» [44, арк. 116].

«У більшості шкіл формально проводяться засідання комсомольських бюро, зборів. Нерідкісні випадки, коли комсомольці не мають доручень, не знають Гімну СРСР, УРСР, піонери – урочистих обіцянок юного піонера. Окремі педагогічні колективи захоплюються зовнішніми ефектами – оформленням тематичних альбомів, учнівських рефератів тощо, надмірно перевантажують школярів», – йшлося у доповідній записці «Про перебудову стилю керівництва закладами освіти у Нижньосірогозькому Херсонської області та Жо-

втневому м. Дніпропетровська районних відділах народної освіти у світлі вимог 27 з'їзду КПРС і 27 з'їзду Компартії України, Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи» [36, арк. 166].

Ідеологічний зміст шкільної програми, весь ідейно-виховний процес, який був спрямований на конструювання ідейно правильної, нової радянської людини, сприймався здебільшого з байдужістю.

Практика проведення класних годин, занять з політінформації з розповідями останніх політичних новин із ідейно-правильних позицій, переклад статей з радянської преси було зведено на мінімум через глибоко рутинний і формальний характер цих дій. Учні часто просто не розуміли змісту багатьох кліше на кшталт «американський гегемонізм» і «сіоністська агресія». У той час, як висловлювати відкрито презирство чи незгоду на заняттях було ризиковано, адже за це могли серйозно покарати по лінії школи, батьків, піонерської і комсомольської організації, в учнів формувались стійкі звички повторення у потрібних ситуаціях завчених думок і слідування ритуалам.

Письменник і сценарист Станіслав Цалик у наданому нам інтерв'ю згадував свої шкільні роки: «У нашого 9 класу був «підшефний» 5 клас – от у них мені доручили щовівторка робити політінформації перед першим уроком. 10 хвилин! То було моє комсомольське завдання (кожен комсомолец мав виконувати певну роботу). І я, і мої слухачі-піонери, і їхня класна керівницка, яка була присутня, відчували, що то все для «галочки». П'ятикласники сиділи тихо, але слухали не уважно. Так само і я сам сидів на комсомольських зборах – тихо, не порушуючи дисципліни і не привертаючи до себе уваги. Відбував номер, як то кажуть. І більшість моїх однокласників теж. Єдине, коли я «включався» – коли починали когось кудись обирати. Комсомольське бюро, приміром. Або делегата, який після уроків має топати на якусь районну комсомольську конференцію (наприклад, із обговорення чергової книжки Брежнєва). Включався я в тому сенсі, щоб не прогавити момент і щоб раптом не обрали мене, бо я не хотів марнувати позашкільний час на подібне» [19].

С. Цалик зауважує: «Вплив цих заходів не був великим – робилося для «галочки», і то дуже відчувалося. Натомість це був корисний стартовий майданчик для тих, хто мріяв про комсомольську кар'єру – там можна було виявити активність, був шанс показати себе тощо».

Інший респондент, професор Гонконгського університету Анатолій Олексієнко, зазначає: «Ставлення до цих ідеологічних заходів було як до непотребу, до примусовки, чогось на догоду вчителю чи завучу. Коли вчитель і сам уникав цих 15-хвилин, бо, наприклад, завуч викликав, то так званий черговий по класу, чи староста, ставав на шухері, і дивився поки вчитель не повернеться, а всі інші або балділи, або списували домашнє завдання, або зубрили щось, бо знали, що викли-

чуть до дошки, або якісь анекдоти переповідали [14].

Слід зацентувати на загальновідомій тезі, що кількість заходів не гарантує відмінні результати у вихованні. Нескінченне повторення одних і тих самих істин нерідко є причиною внутрішнього психологічного неприйняття їх, а то й протесту вихованця.

На думку професора Каліфорнійського університету і Європейського університету у Санкт-Петербурзі Олега Хархордина, вершиною такого формалізму й ритуальності можна вважати процедуру запровадженого 1969 р. Ленінського заліку. Ленінський залік включав у себе чотири компоненти: спочатку комсомолец приймав «особистий комплексний план» персонального розвитку на початку року, потім він реалізовував його протягом року; також протягом цього року проводились спеціальні «ленінські уроки», де комсомольці обговорювали з ветеранами партії і ВВВ роботи Леніна; рік завершувався «громадсько-політичною атестацією». Ленінський залік являв собою щорічний огляд учинків кожного учня з метою отримання офіційного знання про особистість кожного. Однак процедура в реальності виглядала настільки абсурдно, що атестація нерідко перетворювалась із обговорення розвитку особистості (на основі справ, продемонстрованих під час виконання особистого комплексного плану) у дрібне копання втомленими педагогами деталей особистого життя [33, с. 440-441].

Методологічно важливим є висновок Олега Хархордина про те, що навіть якщо покоління радянської молоді не приймало цінності, нав'язувані у такій формі, тим не менше відтворювало фонові практики радянської культури, хоча б просто для того, що було зобов'язані проходити залік раз на рік [33, с. 442].

Формалізму сприяло також постійне роздвоєння свідомості, коли на уроці вчитель разом із учнями визначав своє ставлення до навколишньої дійсності через призму двох діаметрально протилежних ідеологій: комуністичної, яка ґрунтується на «найпередовішому науковому вченні марксизму-ленінізму», та буржуазної, що «відживає свій вік, але чинить жорстокий опір і з якою потрібно вести рішучу боротьбу» [26, с. 3].

Прикриттям низького «коефіцієнту корисної дії» багатьох виховних заходів ставало звичне окомилування, коли демонстрували прямий і буквальный зв'язок виховних бесід із правильними діями і вчинками учнів, як, наприклад, Запорізький обласний комітет КП України звітував у червні 1957 р. про виховну роботу в школах області: «Будучи класним керівником 10 класу Єлисеївської школи Андріївського району, тов. Шамрицька часто проводила з учнями бесіди на теми радянської національної гордості, морального вигляду молоді, дружби, товариства та інші, і тому в 1956 р. одна група юнаків, випускників цієї школи, виїхала в Донбас, а друга організувалась у будівельну бригаду в колгоспі «Комунар» [43, с.

129].

Формалізм ідейно-виховних заходів компенсувався пафосом промов і виступів. У нашій статті «Радянський мовний дискурс: політико-ідеологічні особливості та протидія» ми аналізували соціальні, психологічні, ідеологічні аспекти мови тоталітарного суспільства та комунікації «по-радянськи». Виступи партійних і радянських лідерів із питань шкільної освіти, так само як і промови самих вчителів на різного роду офіційних зібраннях, яскраво підтверджують аналізовані нами теоретичні позиції щодо радянської бюрократичної мови, такі як монологічність, ритуальність, закритість, директивність, наявність єдиної колективної точки зору, постійні вогнища напруги, деформації мовної картини світу, яку відрізняють примітивізм, однонаправлений рух часу, замкнутість простору, міфологізм [20].

Короткою ілюстрацією такого радянського мовного дискурсу може слугувати репліка з промови В. В. Щербицького на IV з'їзді вчителів УРСР: «Учитель покликаний запалити розум і серця підрастаючого покоління незгасним жовтневим вогнем революційного оновлення світу, поезією праці в ім'я комунізму, передати йому золоту скарбницю моральних цінностей більшовиків» [27, с. 11].

Описаний формалізм ідейно-виховних заходів тісно пов'язаний із явищем, названим антропологом, професором Каліфорнійського університету Олексієм Юрчаком «перформативним зсувом» [46, с. 25], коли переважало відтворення форми ідеологічного висловлювання, ритуалу або символу, офіційної практики, у першу чергу, на рівні форми, при цьому їх смисл зміщувався, стаючи відмінним від буквально «заявленого» смислу.

Респонденти, які займалися комсомольською роботою, вказують, що плануючи і проводячи заходи, вони усвідомлювали, що буквальный смисл ритуалів і текстів був набагато менш важливим, порівняно з чітким дотриманням їх форми, стандартизованості, процедури і звітності.

Так, Олексій Гарань згадує: «З четвертого ж класу я почав вести «політінформації». Була така форма роботи на виробництвах, у вузах, зараз це виглядає дико, але радянська індоктринація починалася у школі. Тоді була війна у В'єтнамі, і я пам'ятаю, що я читав щось в газетах, виходив перед класом і розповідав. Зрозуміло, що все це були «переспіви» радянських газет, але принаймні така форма пробуджувала інтерес до того, що відбувається в світі» [17].

На фоні формалізму ідеологічних заходів кардинальне, що починає відбуватися з молодіжного спільнотою – це проникнення у свідомість позицій подвійної моралі. Учням все частіше доводилося знаходитися в ситуації розбіжності слів і вчинків, що, як ціннісний архетип, закладалося у свідомість, при чому як безальтернативна модель поведінки у суспільстві.

За висловом Катріони Келлі, «пізньорадянська школа готувала учнів до світу, в якому було вла-

стиво обходити правила і деідеологізувати внутрішнє життя» [21].

Слід зауважити, що в умовах суворої регламентації школи було зорієнтовано на виховання середняка, людини середніх здібностей. Цю настанову видавали за демократичність системи освіти, оголошували втіленням соціальної рівності [29, с. 88].

Формально декларуючи індивідуальний, диференційований підхід до учня, залежно від його рівня знань, рис характеру, радянська педагогіка «на виході» мала отримати середньостатистичну молоду людину. Тому ідея створення шкіл із певним нахилом, які б концентрували у своїх лавах визнаних педагогів, а в своїй роботі використовували експериментальні підходи і демократизм, неодмінно викликала насторогу партійних органів.

У 1963 р. було прийнято постанову ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР про створення спеціалізованих шкіл-інтернатів при державних університетах. Цього ж року у Харкові місцевими органами було створено середню школу № 27 у складі 9-11 класів для поглибленого вивчення фізики й математики при державному університеті. З 1966 р. школа працювала у складі 7-10 класів під назвою фізико-математичної школи (школа існує до сьогодні під назвою Кошарський заклад «Харківський фізико-математичний лицей № 27 Харківської міської ради).

Примітними є результати перевірки цієї школи у січні 1972 р., яка виявила серйозні недоліки у «комплектуванні контингентів, ідейно-політичного та трудового виховання». Так, склад учнів школи не відповідав соціальному та національному складу населення Харкова. В 1971-1972 н. р. в школі № 27 навчалося 812 учнів, із них дітей робітників – 11,5%, дітей службовців – 90%, військовослужбовців – 8,5%. У той же час робітничий клас Харкова складав 70% до загальної кількості працюючого населення [40, арк. 51].

Крім того, перевіряючи органи відзначали, що склад школярів також не відбиває національного складу населення міста. В школі навчалось дітей української національності – 238 чол. (23,9% від загальної чисельності учнів), дітей російської національності – 299 чол. (37%), єврейської національності – 254 (31,2), інших – 21 чол. (2,5%). У цей час населення Харкова за національним складом розподілялося так: українці – 49,4%, росіяни – 41,8%, євреї – 6,1%. Також серед 7 учителів математики школи 4 були єврейської національності [40, арк. 52].

Однак, навряд чи піклування про дотримання національного чи соціального балансу можна вважати головним мотивом розгромної перевірки.

Справжніми причинами занепокоєння партійних інстанцій стало «вільнодумство» педагогічного колективу в ідеологічному плані. «Питання ідейності викладання навчальних дисциплін, виховання патріотичних та інтернаціональних почуттів не знайшли достатнього відображення в рішеннях партійної організації, педагогічної ради

та комсомольської організації школи. Питання авангардної ролі комуністів у навчально-виховному процесі, ідейність у викладанні основ наук, формування комуністичного світогляду та ідейної переконаності учнів, трудове виховання школярів жодного разу не виносились на партзбори» – як вирок, звучало у документі з результатами перевірки.

Місцеве райвно намагалось захищати школу, враховуючи високі позиції закладу за підсумками вступу випускників до вищих навчальних закладів (за чотири роки із 816 випускників школи вступило до вишів і військових училищ 796 чол., або 97,5 %), однак контролюючі органи залишались непохитними у своєму вердикті: «На тиждень понад план передбачено 27 год., що веде до значного перевантаження учнів. У школі порушуються режимні моменти, встановлені Статутом середньої школи, навчання у ній починається о 9:30».

«Частина питань, передбачених у плані роботи педагогічної ради школи, носить надуманий характер, наприклад, «Як вчити, щоб діти вірили вчителю, або про методи педагогічного впливу (вчителі учаться бачити й розуміти дітей)», «Нервова система та індивідуальне диференційоване навчання дітей». Документи школи, матеріали навчальних кабінетів, позакласні заходи не розкривають досягнень робітничого класу індустріального Харкова».

У провину колективу ставився той факт, що «за перше півріччя 1971-72 н. р. учителями – членами організації товариства «Знання» – прочитано 18 лекцій, з них лише 2 пов'язані з матеріалами 24 з'їзду КПРС і 24 з'їзду КП України» [40, арк. 54].

В умовах вимогливості педколективу закономірно знижувалися показники успішності учнів. Так, перевіркою було встановлено, що на кінець першого півріччя на «4» і «5» навчається 103 учні (12,7%), в т. ч. на відмінно – лише 2 учні, в той час, як у школах Харкова на 4 і 5 навчається 33% учнів. При цьому майже 100%-ий вступ до вишів не рятував школу, яка дозволила собі відрізнитися від решти середніх навчальних закладів.

Наведений приклад наочно демонструє, що питання якості навчання знаходились у градації пріоритетів значно нижче, порівняно зі слухняністю у найширшому розумінні.

Слід зауважити, що директивність, централізація і контроль не забезпечували радянську школу від надзвичайних подій, як, зокрема, харчове отруєння 10 квітня 1974 р. в міській школі № 38 м. Запоріжжя, де було виявлено ознаки отруєння у 110 учнів і 10 викладачів. 12 учнів було госпіталізовано. Джерелом отруєння стали здобні булочки виробництва комбінату № 1 тресту їдалень, які до надходження зберігались у приміщенні, обробленому отрутохімікатами [6, арк. 314-315].

Засекреченість подібних випадків із боку КДБ створювала ілюзію в суспільстві про вдаване благополуччя, на контрасті з яким сприймається нині, в умовах відкритого інформаційного простору, інформація про численні аварії і надзвичайні події.

Згідно Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям, про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», прийнятого 24 грудня 1958 р., в народній освіті політехнізація ставала магістральною лінією. Головною метою реформи було оголошено підготовку технічно грамотних кадрів для промисловості і сільського господарства. Науково-технічна революція вимагала застосування засобів автоматизації, на новий рівень виходив розвиток приладобудування, хімічного виробництва, переоснащувався залізничний транспорт, цивільна авіація, переозброювалась армія і флот. Ці зміни вимагали професійної підготовки робітників та спеціалістів [32, с. 132].

За Законом 1958 р., замість 7-річної вводилася загальнообов'язкова 8-річна освіта. Повна середня освіта здійснювалася на основі поєднання навчання із продуктивною працею в денній або вечірній школі, або в технікумі. У 1-4 класах відновили уроки праці, скасовані в 30-х роках, у 5-7 класах ввели практичні заняття на навчально-дослідних ділянках і в початкових майстернях. Учні старших класів денних шкіл два дні на тиждень замість уроків повинні були працювати на підприємствах або в сільському господарстві. Строк навчання в школі збільшувався із 10 до 11 років.

Встановлювалася така градація навчальних закладів: восьмирічна неповна середня школа; школи робітничої і сільської молоді – вечірні середні загальноосвітні школи, в яких особи, що закінчили восьмирічну школу і працюють в одній із галузей народного господарства, отримують середню освіту й підвищують професійну кваліфікацію; середня загальноосвітня трудова політехнічна школа з виробничим навчанням; технікум [32, с. 132-143].

У ході дискусії, що розгорнулася з приводу майбутньої реформи, педагог В. О. Сухомлинський заперечував проти поглядів М. С. Хрущова на характер реформи. Сухомлинський побачив недооцінку гуманітарної складової загальної освіти. Він писав про загрозу зниження рівня загальної середньої освіти, про недостатність спецшкіл для найбільш обдарованих дітей [13, с. 97-102].

Погляди В. О. Сухомлинського поділяло багато вчителів, батьків, учнів, занепокоєних тим, що поєднання навчання з виробничою працею знижує інтелектуальну цінність навчальних предметів. Однак, ці погляди було трактовано як буржуазні. Хиби такого підходу виводились із самої природи експлуататорського суспільства та антагонізму між розумовою і фізичною працею. Засуджувався характер трудового навчання і професійної орієнтації в «буржуазній» школі. Ідеологія переконувала, що в ряді капіталістичних країн (США, Англія, Японія) учнів навчають для поділу їх на «академічно здатних» і «нездатних» із метою «орієнтувати» одних на вищу освіту, а інших – на робочі професії.

Для ідеологічного обґрунтування залучення школярів до виробничої праці знайшли ленінське положення, що не можна собі уявити ідеалу май-

бутнього суспільства без поєднання навчання з виробничою працею молодого покоління.

На практиці виникло спрощене і примітивне розуміння політехнізації як отримання школярами (причому всіма) однієї з робочих професій.

Про примітивне і просто курйозне розуміння політехнізації розповів у серпні 1968 р. директор Безводненської середньої школи Єрмошин: «На Всеросійських зборах із політехнічної освіти в школах виступав старший науковий співробітник, який навів такий приклад: «Деякі викладачі приводять учнів на навчально-дослідну ділянку, вручають лопату і говорять: «Копайте!» Учні копають, потім беруть розсаду капусти і саджають. Після цього все висмикують, землю утрамбовують і йдуть. Потім приходять інший клас, і повторюється те ж саме. Трудове навчання є, а результатів праці немає» [32, с. 135].

Відсутність матеріальної бази змушувала адміністрацію шкіл упрощувати підготовку учнів до простих робітничих професій. Відбувалася профанація професійної підготовки, дискредитація робітничих професій.

Відсутність належного фінансування, бюрократизм визначили спад реформи. У 1964 р. було вирішено повернутися до десятирічної освіти, але не відмовлятися від виробничого навчання.

Політехнічний характер освіти, необхідність мати виробничий стаж для вступу у виш природно призводили до зниження інтересу до гуманітарних предметів, які є ключовими у формуванні цінностей учнів. Детальніше зупинимося на вивченні літератури й історії.

Головними завданнями курсу української літератури було визначено «розкриття таких важливих понять, як партійність літератури, народність, метод критичного реалізму і метод соціалістичного реалізму, з'ясування суспільно-політичної ролі літератури в процесі гострої непримиримої класової боротьби на різних етапах розвитку суспільства, показу ідейно-естетичного, пізнавального й виховного значення літератури, виховання за допомогою художніх творів радянського патріотизму, інтернаціоналізму, воєвничого атеїзму, почуття дружби народів СРСР, рішучості і стійкості в боротьбі з будь-якими проявами ворожої ідеології» [41, арк. 34].

Українська література позиціонувалася як національна за формою і соціалістична за змістом.

Секретар Спілки письменників України О. С. Левада на IV з'їзді учителів Української РСР 29 березня 1977 р. сміливо висловився з приводу нової програми з української літератури в середній школі: «Слід визнати обґрунтованість критичних зауважень на адресу нашої літератури для дітей і юнацтва. Пригадуєте вірші, які намагається виубрити Майя в «Платоні Кречеті» Олександра Корнійчука:

*«Барабани епохи б'ють, б'ють, б'ють*

*Піонери по вулиці йдуть, йдуть, йдуть,*

*Заводи наші ростуть, ростуть, ростуть»* [35, арк. 268].

О. С. Левада визнавав: «Нічого гріха таїти, такі пустопорожні барабани інколи гуркотять в нашій літературі ще й тепер, і їх треба нещадно викреслювати з програм і підручників» [35, арк. 268].

Усвідомлюючи вагомий потенціал курсу української літератури для формування мислення, щоразу обговорення нових програм із цього предмету наражалося на критику, підтекст якої полягав у необхідності вихолощення національного субстрату. Типовими є результати аналізу відділом науки і учбових закладів ЦК КП України у жовтні 1970 р. нових програм із української літератури для 8-10 класів загальноосвітніх шкіл. Було визначено, що нова програма має низку істотних недоліків, а саме: «Слабо висвітлюються питання дружби соціалістичних націй, взаємозбагачення та взаємовпливу національних культур і літератур, питання боротьби з буржуазними націоналістичними течіями, угрупованнями, в ході яких гартувалася молода українська література» [41, арк. 34].

До програми з російської літератури для 8-10 класів загальноосвітніх шкіл претензії полягали в іншому ракурсі – «Не підкреслено значення постанов партії з питань літератури і мистецтва» [41, арк. 38].

Вивчення історії у школі обґрунтовано вважається одним із суттєвих чинників формування національної ідентичності та самосвідомості.

Відповідно до постанови ЦК КПКР та Ради Міністрів СРСР «Про деякі зміни у викладанні історії» (1959) було доручено ЦК Компартіям і Радам Міністрів союзних республік розглянути питання «про вивчення історії союзної республіки в школах» [45]. Згідно з постановою ЦК КПУ та Ради Міністрів УРСР «Про деякі зміни у викладанні історії в школах УРСР» (1960) у 7-10 класах запроваджувалося вивчення історії УРСР в рамках курсу з історії СРСР.

Фрагментарне вивчення історії України використовувалося для вихолощування національних почуттів, сформованих у окремих випадках сімейним вихованням, іншими чинниками. Однак, для частини школярів властивим було відчуття протиріччя і пошук істини. Олексій Гарань згадує: «Коли в школі з'являється історія України (підручники були, а предмет такий не викладався!), то починаєш дивитися на історичні карти: Київська Русь, українське козацтво тощо. Зрозуміло, що все це подавалося під абсолютно одним кутом зору, тобто «український народ спав і мріяв, про те щоб возз'єднатися з Росією, про це мріяв і Богдан Хмельницький». Ясно, що це не ставилося під сумнів, але, принаймні, читав, щось дивився на картах, тобто звідти вже з'являлося усвідомлення, що це є Україна, що ти є частинкою чогось більшого, і що у батька в паспорті в графі «національність» написано українець» [17].

Теза про розчинення української історії в загальнорадянському контексті на рівні викладання у школі вже знайшла своє фактографічне доведен-

ня в історіографії. Примітною є довготривалість цього процесу і очевидні згубні наслідки для українського державотворення.

Навіть в умовах перебудови, за результатами перевірки роботи відділів народної освіти, шкіл, дошкільних закладів Донецької області за 1987 рік йшлося: «У більшості перевірених шкіл не виконуються належним чином вимоги програм про вивчення історії УРСР у курсі історії СРСР. Частина вчителів не має чіткого уявлення про основні методичні шляхи, які забезпечують зв'язок вивчення історії республіки із загальним курсом історії СРСР. При виставлянні оцінок з історії не завжди враховується знання учнями матеріалу з історії УРСР. Мають місце випадки, коли не проводяться уроки з історії Донецької області. Так, були пропущені уроки «Наш край у древності» в 7 кл. СШ № 43, 61 і 4 кл. СШ № 43» [36, арк. 50].

На хвилі суверенізації України 1990 року відомий педагог, літературознавець Борис Степанишин у журналі «Українська культура» емоційно писав: «Діюча в нас система освіти – чи не єдина в світі, у якій від дітей прихована (аж до невпізнання спалюжена) рідна історія. Як прямий наслідок цього вандалізму, цього морального злочину бюрократів-шовіністів маємо мільйони манкрутів, безбатченків, духовних кастратів», начисто позбутих національної свідомості, національної гордості» [30].

Рефлексії щодо стану шкільної історичної освіти в Україні потрапляють наприкінці 80-х рр. на сторінки самвидавської періодики. У статті, опублікованій 1990 р. в газеті Горохівського осередку Руху і УГС «Вітер надії», яскраво описується цей вплив на формування свідомості: «Майже повністю відсутні елементи виховання дітей як членів нації, народу. В підручниках історії, наприклад, половину змісту перевернуто, історичні факти подаються в соусі русофільства та шовіністичного догматизму. Ні натяку про національний колорит, епос, традиції, пісенність. Випускник школи часто дивується, коли йому розповідають про невігідні для марксистсько-ленінської ідеології періоди історії його народу. Зате найбільше зусиль докладається для того, щоб виховати майбутнього чиновника, апаратника. У школі існує своя ієрархічна драбина: жовтень – піонер – комсомолець, із перспективою в КПКР. Політичне виховання теж «на висоті». Стіни в школах обвішані портретами вождя і натхненника, особу якого подають дітям у вигляді новітнього бога. Безліч пісеньок, віршиків, речівок, оповідань прославляють невмирущого, неперевершеного, неповторного. І все це дитина повинна завчати, переповідати, і за це одержує свою оцінку. Стенди на стінах пістрявіють безликими лозунгами, цитатами різноманітних партійних з'їздів, промовами чергових вождів» [31].

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. частина освітян, сповнених реформаторського духу, критикували зміст радянської освіти за відсутність компетентнісного підходу, який лише 2017 р. за-

кладений у концепцію «Нова українська школа».

Доцент Запорізького державного університету Л. Сіднев писав: «Кому з нас школа дала хоча б елементарні знання з галузі психології людських взаємин? Як готувала до майбутнього подружнього життя, материнства і батьківства? Що дала в галузі правових знань, чи маємо найелементарніше уявлення про адміністративне право, про гарантії наших свобод, людської гідності? Що таке раціональне харчування, якою має бути їжа щодо калорійності, співвідношення білків, жирів, вуглеводів, які вітаміни потрібні з урахуванням умов праці, професій і способу життя? Чи можемо сказати, що в нас вихована екологічна культура? Чи озброєні ми економічними знаннями? Чи багато людей, які вийшли зі школи, завдяки її зусиллям здорові і фізично розвинуті? Як озброїла школа знаннями в галузі гігієни, здорового способу життя, сексології?» [29, с. 105].

Декларуючи братську дружбу між народами СРСР, радянська школа формувала її квазіваріант, виводячи почуття дружби не стільки від позитивів взаємної співпраці, співжиття, а через ненависть, через загрозу тим, хто посміє заперечити факт такої дружби. У матеріалі до теми «Рости і вихувати полум'яних патріотів соціалістичної Батьківщини» В. О. Сухомлинський у жовтні 1957 р. зазначав: «Почуття ненависті до того, хто зазіхає на дружбу народів нашої країни, хто намагається посіяти недовіру й підозріливість між ними, повинно бути однією з найголовніших рис національного характеру наших вихованців. Той, хто намагався б відірвати Україну від великої братньої родини радянських народів, від великого російського народу – той є заклятим ворогом українського народу й не може називатися українцем. Наші вихованці не тільки повинні це знати, але й бути готовими до боротьби проти того, хто спробував би посіяти ворожнечу між народами нашої країни, посіяти недовіру до братських народів нашої країни» [43, арк. 75].

Окрім іншого, самодостатність будь-якого українця виводилася через його зв'язок із російським народом, а єдиним способом існування й розвитку українського народу є виключно знаходження у сім'ї народів СРСР на чолі з російським народом. Ця аксіома мала сприйматися на підсвідомому рівні, враховуючи, що у шкільному віці рівень критичного мислення ще недостатній, а догматизм радянської моделі освіти блокував розвиток такого мислення у зародковому вигляді.

Засобом формування «дружби народів» виступало використання російської мови як мови міжнародного спілкування, що *de facto* в 1950–1980-х рр. із різною інтенсивністю та масштабом набувало змісту русифікації.

Питання русифікаторської політики, зокрема на рівні освіти, достатньо описані в історіографії. Закцентуємо увагу на реперних точках цих процесів.

Радою Міністрів СРСР 9 травня 1955 р. було видано розпорядження № 3947-р, згідно з яким

було звільнено учнів початкових, семирічних і середніх шкіл у союзних республіках (крім РРФСР) від обов'язкового вивчення мови корінної національності союзної республіки, якщо ця мова для них не є рідною і навчання в школі проводиться не мовою цієї республіки [39, арк. 30].

Іншим розпорядженням Ради Міністрів СРСР від 23 червня 1955 р. № 4974-р, ухваленого як додаток до попереднього документа, було визначено, що у зв'язку з тим, що в школах Української РСР із російською мовою викладання навчаються, головним чином, діти корінного населення республіки, доручити Раді Міністрів Української РСР вирішити питання викладання української мови в школах Української РСР із російською мовою навчання і установити порядок звільнення від обов'язкового вивчення української мови в цих школах учнів, що прибувають із інших республік [39, арк. 30].

Наказ Міністра освіти УРСР від 17 серпня 1955 р. №321 конкретизував, що «учнів, які прибувають з інших союзних республік і вступають до 2–5 класів шкіл із російською мовою викладання, переводити до старших класів перші три навчальні роки з часу вступу їх до шкіл УРСР незалежно від оцінок знань з української мови.

Ці позиції було закріплено ухваленим 17 квітня 1959 р. Верховною Радою УРСР Законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» [11]. Стаття 9 цього нормативного акту вказувала: «Навчання в школах Української РСР здійснюється рідною мовою учнів. У школу з якою мовою навчання віддавати своїх дітей вирішують батьки. Вивчення однієї з мов народів СРСР, якою не провадиться викладання в даній школі, здійснюється за бажанням батьків і учнів при наявності відповідних контингентів».

Свідченням поступової русифікації шкіл є статистичні дані, що у динаміці демонструють тенденцію витіснення української мови з освітнього простору.

Так, у республіці українською в системі масових загальноосвітніх шкіл навчалася: в 1959–1960 навчальному році – 70,6 відсотка учнів, в 1970–1971 – 60,4 %; в 1976–1977 – 57,8%. Російською мовою відповідно – 28,6%; 38,8%; 41,3% [39, арк. 30].

Найбільше шкіл із російською мовою знаходилося в обласних та індустріальних центрах. Так, у Ворошиловграді з 54 шкіл навчання російською мовою провадилося у 51, в Запоріжжі – з 99 – у 80, в Харкові – зі 144 – у 139, в Києві з 222 – у 106, в містах Жданові, Макіївці, Рубіжному та деяких інших в усіх школах навчання ведеться російською [39, арк. 30].

Для вивчення російської мови у школі створювалися привілейовані умови, як щодо кількості відведених годин, так і можливостей поділу класів на групи.

Нижче наведена таблиця, яка демонструє кількість годин, відведених на вивчення української і російської мови в середніх загальноосвітніх шко-

лах на 1973-1974 н. р. в школах із російською мовою навчання [39, арк. 43]

За підписом Міністра освіти УРСР Олександр Маринича 1 лютого 1974 р. було спрямовано листа завідуючим обласними, Київським і Севастопольським міським відділам народної освіти, в якому йшлося, що «інспекторською перевіркою виявлені факти, коли окремі керівники шкіл і відділів народної освіти допускають порушення ст. 20 «Ос-

нов законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту», відмовляючи в проханні громадянам про звільнення їх дітей від вивчення української мови». Міністерство освіти УРСР зобов'язувало встановити суворий контроль за дотриманням керівниками встановленого порядку добровільності вивчення української мови учнями шкіл, в яких викладання ведеться російською [39, арк. 44].

Мова	Класи										Всього
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Російська мова	12	9	9	4	4	3	2	2	-	0-1	45,5
Українська мова	-	3	3	3	4	2	2	2	-	1-0	19,5

«Другорядність» української мови в градації престижності, важливості для кар'єрного зростання, збереження за її носіями в урбанізованому середовищі Півдня і Сходу України тавра «сільських» та «архаїчних» громадян, локальність сфер її застосування та інші аспекти заперечували як органічний розвиток української мови, так і шкільний вимір її викладання й вивчення.

Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 10 листопада 1966 р. № 874 та постанови Ради Міністрів СРСР від 13 жовтня 1978 № 835 у загальноосвітніх школах, професійно-технічних і педагогічних училищах республіки з українською мовою навчання на уроках російської мови і літератури проводиться поділ класів (груп) на дві групи (підгрупи) [38, арк. 182].

Лише в січні 1989 р., в умовах перебудовних процесів, ЦК Компартії України своєю постановою затвердив заходи щодо поліпшення інтернаціонального і патріотичного виховання населення в республіці, якою, зокрема, передбачено введення поділу класів (груп) на дві групи (підгрупи) при вивченні української мови і літератури у навчальних закладах із російською мовою навчання при наявності у них відповідних умов, зокрема педагогічних кадрів та класних приміщень.

Закономірною реакцією середньостатистичного школяра було відторгнення української мови як інструменту комунікації і утилітарне ставлення до неї крізь призму предмета у школі (у період, коли нормативно не існувало можливостей звільнення від її вивчення).

В інтерв'ю Євген Гаєв указує: «Я приїхав із Півночі, виховувався у російськомовній культурі. Коли в школі ми вчили українську мову, її настільки паршиво викладали, що це породжувало заперечення. Все те, що змушували читати українською, було набагато гіршим від російських текстів» [16].

Таке ставлення, як правило, солідаризувалось із позицією батьків: «Оскільки це був центральний

Київ, центральні дворики, то багато моїх друзів і у дворі, і в школі, були євреї. І от, пам'ятаю, як колись в чергах (а тоді ж були черги за всім: за ковбасою, за м'ясом, потім за молочкою, бо «дефіцит») я почув як одного з покупців у черзі назвали «жидом». Тоді я прийшов і спитав, що це таке, і чому, власне, євреїв так називають (а в СРСР, на відміну від Польщі, слово «жид» набуло лайливого значення). А тоді запитав: «А ми хто? Ми ж – українці?». А тоді питання: «А чому говоримо російською мовою? Тато, а чому ти мене віддав до російської школи?». А відповідь була проста: «Тобі потрібна для життя і майбутньої роботи російська мова» (отак, читай: а без української прожити можна). Ба більше, в 70-х рр. (за першого секретаря ЦК КПУ Щербицького) від вивчення української в школі можна було відмовитися: спочатку дітям військових (які переїжджали постійно з однієї республіки до іншої, а потім і іншим: достатньо було батькам написати заяву (!)), – згадує Олексій Гарань [17].

В період перебудови, суголосно процесам демократизації і гласності, глорифікація шкільної системи в СРСР стала дедалі частіше сполучатися з критикою її окремих елементів. Відомий педагог і психолог, народний депутат СРСР Шалва Амонашвілі у виступі на Першому з'їзді народних депутатів СРСР 2 червня 1989 р. відкрито визнав багаторічні ерозії і вади радянської моделі освіти, назвавши школу авторитарною. «Вочевидь, це закономірне явище, тому що протягом багатьох років авторитаризм панував у всій нашій країні. І цей авторитаризм, як у дзеркалі, відбився й у школі теж. Тиск на дітей, кінєць волі, немає думки, живої думки. А вчитель як найголовніша фігура, як авторитет постає перед дітьми. І, до речі сказати, виникає такий парадокс: із одного боку, учитель – найбільш налякана людина в нашій країні, тому що над ним завжди стояла дуже широка мережа й система: інспектура і накази, постанови. Все це обмежувало рух учителя до живої думки. І з іншо-

го боку – ця налякана людина залякує своїх учнів у класі» [1].

Ш. Амонашвілі проводить важливу лінію зв'язку між формуванням особистості в радянській школі з подіями в Тбілісі у квітні 1989 р. та процесами суверенізації республік СРСР. За його словами, «Саме авторитаризм, вочевидь, і вплинув на події, які відбуваються і в Тбілісі, і в інших місцях, тому що дитина, вихована в таких умовах, зараз знаходить волю своїм почуттям, і ця воля проявляється у різних аспектах, у різних сферах» [1].

Кроком на шляху децентралізації радянської школи стало ухвалення Закону УРСР «Про місцеві Ради народних депутатів Української РСР та місцеве самоврядування» (введений в дію 5 грудня 1990 р.), який вивів місцеві освітянські органи управління з-під підпорядкування Міносвіти УРСР. Стаття 28 закону визначала, що організація надання методичної допомоги школам покладається на сільську, селищну, міську раду народних депутатів [25].

Однак, традиція централізації радянської школи настільки вкорінилася, що після ухвалення Закону Міністерство гостро відреагувало на такий крок і спробувало повернути свої повноваження.

Міністр І. Я. Зязюн 2 січня 1991 р. зазначав, що «В результаті стає проблематичною роль Міносвіти УРСР як органу, що відповідає за реалізацію державної політики в сфері освіти, необхідно не допустити перетворення Міністерства на формальний, фактично безвладний орган управління» [37, арк. 4].

Для доведення своєї правоти Міністерство маніпулювало європейським досвідом, який стосувався інших освітніх моделей і систем. «В останні десятиріччя в розвинутих країнах утворені або посилені міністерства освіти як федеральні, так і земельні, провінційні, штатів тощо. Наприклад, у США в 1979 р. створено Міністерство освіти, а роком раніше був прийнятий закон про Генерального інспектора освіти. Загальною роллю «інспекторів її величності» Міністерства освіти і науки Англії. Інститут інспекторів існує в Міністерстві освіти Японії. У ФРН з 1969 р. функціонує федеральне Міністерство освіти і на-

уки. Чисельність апарату Міністерства національної освіти Франції досягає 2 тис. чол.», – говорив Міністр [37, арк. 3-4].

#### **Висновки.**

Радянська школа протягом другої половини ХХ ст. залишалась могутнім інструментом виховання «нової радянської людини» і «будівничого комунізму».

Радянську шкільну модель можна розглядати як гнучку тактику взаємних поступок, коли шкільна влада, наприклад, закривала очі на певні проступки, щоб мати можливість робити вигляд, що все контролює і шкільна модель функціонує нормально.

Дотримання зовнішніх норм поведінки гарантувало можливість певної свободи особистості, що відкривало шлях до побудови кар'єри, успішного входження в соціум, побудови безхмарного майбутнього.

Сам режим не вимагав, щоб молода людина широко вірила в офіційні догми. Завдання полягало у належному, «радянському» способі «правильної» поведінки. Вчителі і учні знали, коли й що говорити, а коли мовчати.

Реальна та ілюзорна системи співіснували, не заважаючи одна одній. Така ситуація змалку накладала свій відбиток на психіку людей. Пристосування до двох паралельних життів – реального й ілюзорного – викликало роздвоєння особистості, що, з точки зору соціальної психології, є хворобливим станом. Принципово важливою вважаємо думку дослідників П. Вайля і О. Геніса, які стверджують, що скільки б людина не переконувалась у брехливості шкільних постулатів, вона усе життя рахувалася з ними [3, с. 121].

Разом із тим в умовах «відлиги» та «застою» процес «комуністичного виховання» мав меншу результативність, порівняно з періодом 1930-40-х рр., що пов'язано зі зневірою старшого покоління в ідеалах постреволюційного та післявоєнного суспільства, що відбилась на школі як соціальному інституті. У цьому контексті непоодинокими ставали прояви нонконформізму та «виходу за межі» серед школярів, доводячи утопічність спроб конструювання «нової радянської людини».

#### **БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ**

1. Амонашвили Ш. А. Правда нужна всем / Ш. А. Амонашвили // Учительская газета. – 1989.
2. Бронфенбреннер Ури. Два мира детства: Дети в США и СССР: Пер. с англ. / Ури Бронфенбреннер. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.
3. Вайль П. 60-е: мир советского человека / П. Вайль, А. Генис. – М.: Новое лит. обозрение, 1998. – 358 с.
4. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 1. – Спр. 950: Доклады, представления и специальные сообщения органов госбезопасности в партийные и правительственные органы (1966).
5. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 1. – Спр. 963: Доклады, представления и специальные сообщения органов госбезопасности в партийные и правительственные органы (1968). – 408 арк.
6. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 1. – Спр. 1033: С подлинниками докладных записок спецсообщений и информсообщений (возврат из ЦК КПУ) (1974). – 248 арк.
7. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 1. – Спр. 944: Доклады, представления, спецсообщения органов госбезопасности в партийные и правительственные органы (1965). – 249 арк.
8. ГДА СБУ. – Ф. 16. – Оп. 1. – Спр. 961: Доклады, представления и специальные сообщения органов госбезопасности в партийные и правительственные органы (1968). – 311 арк.

9. ГДА СБУ. – Ф.16. – Оп.1. – Спр. 964. Доклады, представления и специальные сообщения органов госбезопасности в партийные и правительственные органы (1968). – 327 арк.
10. Геллер М. Машина и винтики. История формирования советского человека / М. Геллер. – М.: МИК, 1994. – 336 с. Режим доступа: [http://krotov.info/library/04\\_g/el/gell\\_21.htm](http://krotov.info/library/04_g/el/gell_21.htm)
11. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – Київ: Рад. шк., 1959. – 26 с.
12. Иваницкая Е. Н. Один на один с государственной ложью. Становление общественно-политических убеждений позднесоветских поколений в условиях государственной идеологии / Е. Н. Иваницкая. – М.: Издательские решения, 2016. – 332 с.
13. Из творческого наследия В. Сухомлинского // Советская педагогика. – 1988. – № 3. – С. 97-102.
14. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з А. Олексієнком. 01.08.2017.
15. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з Г. В. Семеновим. 09.08.2017.
16. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з Є. О. Гасвим. 08.08.2017.
17. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з О. В. Гаранєм. 20.08.2017.
18. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з С. І. Горбачовим. 14.08.2017.
19. Інтерв'ю Ю. О. Каганова з С. М. Цаликом. 31.07.2017.
20. Каганов Ю. О. Радянський мовний дискурс: політико-ідеологічні особливості та протидія / Ю. О. Каганов // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя: ЗНУ, 2012. – Вип. XXXII. – С. 267-272.
21. Келли К. «Школьный вальс»: повседневная жизнь советской школы в послесталинское время / К. Келли // Антропологический форум. – 2004. – № 1. – С. 104-155. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyu-vals-povsednevnaia-zhizn-sovetskoj-shkoly-v-poslestalinskoe-vremya.pdf>
22. Ліфтон Р. Д. Технологія «промивки мізків»: психологія тоталітаризму / Р. Д. Ліфтон. – Харків: Віват, 2015. – 416 с.
23. Макаренко А. С. Педагогические работы. 1936-1939 (Педагогические сочинения в 8 томах). Т. 4. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 566 с.
24. Маслинский К. Конференция «Антропология советской школы: культурные универсалии и провинциальные практики» / К. Маслинский // Вестник Пермского университета. Серия История. – 2010. – № 2. – С. 448-456.
25. Про місцеві Ради народних депутатів та місцеве і регіональне самоврядування. Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/533-12/ed19901207/page2>
26. Про реформу загальноосвітньої і професійної школи. – Київ: Політвидав України, 1984. – 110 с.
27. Радянська школа. – 1977. – № 5. – С. 11.
28. Сермяжко Е. И. Общественно-государственное и семейное воспитание: возможности и перспективы (заметки) / Е. И. Сермяжко // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – 2013. – № 2. – С. 5-18.
29. Сиднев Л. Н. Диалектика воспитания. Проблемы формирования новой концепции / Л. Н. Сиднев. – Киев: Лыбидь, 1990. – 134 с.
30. Степанишин Б. Реформа освіти: за національне шкільництво // Українська культура. – 1990. – № 1. – С. 1-3
31. Степовий А. Совітське шкільництво // Вітер надії: Видання Горохівського осередку РУХу та УГС. – 1990. – № 2. – С. 4.
32. Сулима И. И. Реформа школы 1958 года: замысел и результаты / И. И. Сулима, Э. М. Фильченкова // Школа советского общества: опыт политической истории. По материалам Нижегородской области. – Нижний Новгород, 1997. – С. 132-143.
33. Хархордин О. Обличать и лицемерить: генеалогия российской личности / О. Хархордин. – [изд. 2-е]. – СПб: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2016. – 508 с.
34. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8876: Стенограмма IV Всесоюзных педагогических чтаний «Совместная работа школы, семьи и общественности по коммунистическому воспитанию детей и молодежи». 26.03.1976. – 190 арк.
35. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 8928: Стенограмма IV з'їзду учителів Української РСР. 29 березня 1977. 306 арк.
36. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 15. – Спр. 9329. Довідки про результати перевірки роботи відділів народної освіти, шкіл, дошкільних закладів та про розвиток народної освіти за 1987 рік. – 203 арк.
37. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 121: Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР та інші державні органи з питань народної освіти (інформація, листування) (1991). – 161 арк.
38. ЦДАВО. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 42. Документи, направлені до Верховної Ради УРСР, Ради Міністрів УРСР, ЦК Компартії України та інші державні органи, з питань народної освіти (інформація, листування) (1989). – 201 арк.
39. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 25. – Спр. 1039: Письма в ЦК КПСС, записки отделов ЦК Компартии Украины, информация обкомов партии о совещании работников высшей школы Украинской ССР, о некоторых вопросах дальнейшего совершенствования подготовки кадров для зарубежных стран и по другим вопросам (1974). – 110 арк.
40. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 25. – Спр. 516: Письмо в ЦК КПСС о группе ученых УССР, рекомендуемых для участия в выборах на объявленные АМН СССР вакансии, о создании Крымского госуниверситета, справки отделов ЦК КПУ, письма и информации некоторых обкомов Компартии Украины, АН УССР и других организаций

- об идейно-воспитательной работе среди учащихся общеобразовательных школ, о работе высших учебных заведений и другие вопросы. 22.01.1971 – 28.01.1972. – 65 арк.
41. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 25. – Спр. 367: Исходящее письмо в ЦК КПСС, справка отдела науки ЦК Компартии Украины, письма КГБ при СМ УССР, ЦСУ УССР – о работе Киевского Госуниверситета, о правилах приема в вузы, о программах русской и украинской литературы в средней школе и другим вопросам (1970). – 42 арк.
42. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 73. – Спр. 719: Информации, докладные записки и справки отдела школ ЦК, обкомов КП Украины – о состоянии производственного обучения в школах республики (1957). – 283 арк.
43. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 73. – Спр. 721: Информация, докладные записки и справки обкомов КП Украины – о состоянии идейно-воспитательной работы среди учащейся молодежи (1957). – 324 арк.
44. ЦДАГО. – Ф. 1. – Оп. 25. – Спр. 1686: Письма в ЦК КПСС о проведении сессии общего собрания Академии наук Украинской ССР, о работе Академии наук Украинской ССР по созданию новых технологий на основе фундаментальных исследований, справки отдела науки и учебных заведений ЦК Компартии Украины по вопросам работы научных учреждений, высших и средних специальных учебных заведений профессионально-технического обучения, об организации государственного университета в г. Запорожье и другим вопросам (1978-1979). – 131 арк.
45. Центральный комитет КПСС. Совет Министров СССР. Постановление от 8 октября 1959 г. N 1162 «О некоторых изменениях в преподавании истории в школах». Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=38088#0>
46. Юрчак А. Это было навсегда, пока не кончилось. Последнее советское поколение / А. Юрчак; предисл. А. Беляева; пер. с англ. – М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 604 с.

## REFERENCES

1. Amonashvili, Sh.A. (1989). Pravda nuzhna vsem [Everybody needs the truth]. *Uchitelskaia gazeta*, 6 iunია [in Russian].
2. Bronfenbrenner, Ury (1976). *Dva myra detstva: Dety v SSHa y SSSR [Two Worlds of Childhood: Children in the USA and USSR]*. Moscow, 167 [in Russian].
3. Vail, P. & Genis, A. (1998). *60-e: mir sovetskogo cheloveka [60th: the world of the Soviet human]*. Moscow, 1998, 358 [in Russian].
4. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St. 16. D. 1, 950. «*Doklady, predstavleniia i spetsialnye soobshcheniia organov gosbezopasnosti v partiinye i pravitelstvennye organy*» (1966) [in Russian].
5. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St. 16. D. 1, 963. «*Doklady, predstavleniia i spetsialnye soobshcheniia organov gosbezopasnosti v partiinye i pravitelstvennye organy*» (1968), 408 [in Russian].
6. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St.16. D. 1, 1033 «*S podlinnikami dokladnykh zapisok spetssoobshchenii i informsoobshchenii (vozvrat iz Tck KPU)*» (1974), 248 [in Russian].
7. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St. 16. D. 1, 944 «*Doklady, predstavleniia, spetssoobshcheniia organov gosbezopasnosti v partiinye i pravitelstvennye organy*» (1965), 249 [in Russian].
8. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St. 16. D. 1, 961. «*Doklady, predstavleniia i spetsialnye soobshcheniia organov gosbezopasnosti v partiinye i pravitelstvennye organy*» (1968), 311 [in Russian].
9. GDA SBU [State Archives Department of the Security Service of Ukraine]. St.16. D.1, 964. «*Doklady, predstavleniia i spetsialnye soobshcheniia organov gosbezopasnosti v partiinye i pravitelstvennye organy*» (1968), 327 [in Russian].
10. Gheller, M. (1994). *Mashyna y vyntyky. Ystoryia formirovaniia sovetskogo cheloveka [A Machine and its Screws: History of a Soviet Person Formation]*. Moscow, 336. Retrieved from: [http://krotov.info/library/04\\_g/el/gell\\_21.htm](http://krotov.info/library/04_g/el/gell_21.htm) [in Russian].
11. *Zakon pro zmichennja zv'jazku shkoly z zhyttjam i pro dalshyj rozvytok systemy narodnoji osvity v Ukraïns'kij RSR [The Law on Improving Connections between School and Life and on Further Development of Public Education in the Ukrainian Soviet Socialist Republic]* (1959). Kyiv, 26 [in Russian].
12. Ivanitckaia, E.N. (2016). *Odin na odin s gosudarstvennoi lozhiu. Stanovlenie obshchestvenno-politicheskikh ubezhdenniï pozdnesovetskikh pokolenii v usloviiakh gosudarstvennoi ideologii [One by one with a state lie. Formation of socio-political convictions of the late Soviet generations in the conditions of state ideology]*. Moscow, 332 [in Russian].
13. Iz tvorcheskogo nasledia V. Sukhomlinskogo [From V. Sukhomlinsky's Creative Heritage] (1988). *Sovetskaia pedagogika*, 3, 97-102 [in Russian].
14. Interv'ju Ju.O. Kahanova z A. Oleksienkom [Interview with Anatolii Oleksienko by Yurii Kahanov]. 01.08.2017.
15. Interv'ju Ju.O. Kahanova z Gh.V. Semenovym. [Interview with Hennadii Semenov by Yurii Kahanov]. 09.08.2017.
16. Interv'ju Ju.O. Kahanova z Je.O. Ghajevym. [Interview with Evhenii Gaev by Yurii Kahanov]. 08.08.2017.
17. Interv'ju Ju.O. Kahanova z O.V. Gharanjem. [Interview with Oleksii Garan by Yurii Kahanov]. 20.08.2017.
18. Interv'ju Ju.O. Kahanova z S.I. Ghorbachovym. [Interview with Serhii Gorbachov by Yurii Kahanov]. 14.08.2017.
19. Interv'ju Ju.O. Kahanova z S.M. Calykom. [Interview with Stanislav Calyk by Yurii Kahanov]. 31.07.2017.
20. Kahanov, Ju.O. (2012). Radjans'kij movnyj dyskurs: polityko-ideologhichni osoblyvosti ta protydiia. [Soviet linguistic discourse: political and ideological peculiarities and opposition]. *Naukovi praci istorychnogho fakul'tetu Zaporizkoghho nacional'noghho universytetu – Scientific works of the historical faculty of Zaporizhzhya National University*. Zaporizhzhja, XXXII, 267-272 [in Ukrainian].

21. Kelli, K. (2004). «Shkolnyi vals»: povsednevnaia zhizn sovetskoi shkoly v poslestalinskoe vremia [«School waltz»: everyday life of the Soviet school in the post-Stalin period]. *Anthropologicheskii forum – Anthropological forum*, 1, 104-155. Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnyy-vals-povsednevnaia-zhizn-sovetskoy-shkoly-v-poslestalinskoe-vremya.pdf> [in Russian].
22. Lifton, R.D. (2015). *Tekhnologhija «promyvky mizkiv»: psykholohhija totalitaryzmu. [Technology of brainwashing. Psychology of totalitarianism]*. Kharkiv, 416 [in Russian].
23. Makarenko, A.S. (2014). *Pedagoghycheskye raboty. 1936-1939. Pedagoghycheskye sochyneniya v 8 tomakh [Works on Pedagogy. 1936-1939. Essays on Pedagogy in 8 Volumes]*. Moscow, 4, 566 [in Russian].
24. Maslinskii, K. (2010). Konferentsiia «Antropologhii sovetskoi shkoly: kulturnye universalii i provintzialnye praktiki» [Conference «Anthropology of the Soviet School: Cultural Universals and Provincial Practices»]. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriiia Istoriia – Bulletin of Perm University. History Series*, 2, 448-456 [in Russian].
25. *Pro miscevi Rady narodnykh deputativ ta misceve i reghionaljne samovrjaduvannja [On Local Councils of People's Deputies and Local and Regional Self-Administration]*. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/533-12/ed19901207/page2> [in Ukrainian].
26. *Pro reformu zagaljnoosvitnjoji i profesijnjoji shkoly [On Reform of Secondary and Professional School]* (1984). Kyiv, 110 [in Ukrainian].
27. *Radjansjka shkola (1977)*, 5, 11 [in Ukrainian].
28. Sermjajzhko, E.Y. (2013). Obshhestvenno-ghosudarstvennoe y semejnoe vospytanye: vozmozhnosty y perspektyvy (zametky) [Public-State and Family Upbringing: Opportunities and Perspectives (notes)]. *Vesnik Maghilejskagha dzjarzhajynagha yniversityta imja A.A. Kuljashova. Seryja C. Psikhologhija-pedagoghichniya navuki: pedagoghika, psikhologhija, metodyka – Bulletin of the Mogilev State University named after AA Kuleshov. Series C. Psychological pedagogical sciences: pedagogy, psychology, technique*, 2, 5-18 [in Russian].
29. Sydnev, L.N. (1990). *Dyalektyka vospytaniya. Problemy formirovaniya novoj koncepcyy [Dialectics of Upbringing. Problems of New Framework Formation]*. Kyiv, 134 [in Russian].
30. Stepanyshyn, B. (1990). Reforma osvity: za nacionaljne shkilnyctvo [Educational Reform: For State Schooling]. *Ukrainsjka kultura – Ukrainian culture*, 1, 1-3 [in Ukrainian].
31. Stepovyj, A. (1990). Sovitsjke shkilnyctvo [Soviet Schooling]. *Viter nadiji: Vydannja Ghorokhivskogho oseredku RUKhu ta UGhS – The Wind of Hope: Edition of the Gorokhovsky Center of the Rukh and UGS*, 2, 4 [in Ukrainian].
32. Sulyma, Y.Y. & Fil'chenkova, E.M. (1997). *Reforma shkoly 1958 ghoda: zamysel y rezuljaty. Shkola sovetskogho obshhestva: opyt polytycheskoj ystorry. Po materyalam Nyzheghorodskoj oblasti [1958 School Reform: Intentions and Results. School of Soviet Society: Experience of Political History. On Reports on Nizhniy Novgorod Oblast]*. Nyzhnyj Novghorod, 132-143 [in Russian].
33. Kharkhordyn, O. (2016). *Oblychatj y lycemerytj: ghenealoghija rossyjskoj lychnosti [To reveal and to hypocrite. Genealogy of the Russian personality]*. St. Petersburg, 508 [in Russian].
34. TcDAVO [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine]. St. 166. D. 15, 8876 «*Stenograma IV Vsesoiuznykh pedagogichnikh chitan «Sovmestnaia rabota shkoly, semi i obshchestvennosti po kommunisticheskomu vospitaniiu detei i molodezhi*». 26.03.1976, 190 [in Russian].
35. TcDAVO [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine]. St. 166. D. 15, 8928 «*Stenograma IV zizdu uchiteliv Ukraïnskoï RSR*». 29 bereznia 1977, 306 [in Ukrainian].
36. TcDAVO [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine]. St. 166. D. 15, 9329 «*Dovidki pro rezuljaty perevirki roboti viddiliv narodnoï osviti, shkil, doshkilnikh zakladiv ta pro rozvitok narodnoï osviti za 1987 rik*», 203 [in Ukrainian].
37. TcDAVO [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine]. St. 166. D. 17, 121 «*Dokumenti, napravleni do Verkhovnoï Radi URSS, Radi Ministriv URSS ta inshi derzhavni organi z pitan narodnoï osviti (informatciia, listuvannia)*» (1991), 161 [in Ukrainian].
38. TcDAVO [Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine]. St. 166. D. 17, 42 «*Dokumenti, napravleni do Verkhovnoï Radi URSS, Radi Ministriv URSS, TcK Kompartii Ukraïni ta inshi derzhavni organi, z pitan narodnoï osviti (informatciia, listuvannia)*» (1989), 201 [in Ukrainian].
39. TcDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1. D. 25, 1039 «*Pisma v TcK KPSS, zapiski otdelov TcK Kompartii Ukrainy, informatciia obkomov partii o soveshchanii robotnikov vysshei shkoly Ukraïnskoï SSR, o nekotorykh voprosakh dalneishego sovershenstvovaniia podgotovki kadrov dlia zarubezhnykh stran i po drugim voprosam*» (1974), 110 [in Russian].
40. TcDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1. D. 25, 516 «*Pismo v TcK KPSS o gruppe uchenykh USSR, rekomenduemykh dlia uchastii v vyborakh na obiavlennye AMN SSSR vakansii, o sozdanii Krymskogo gosuniversiteta, spravki otdelov TcK KPU, pisma i informatcii nekotorykh obkomov Kompartii Ukrainy, AN USSR i drugikh organizatscii ob ideino-vospitatelnoi rabote sredi uchashchikhsia obshcheobrazovatelnykh shkol, o rabote vysshikh uchebnykh zavedenii i drugie voprosy*» (1971-1972), 65 ark. [in Russian].
41. TcDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1. D. 25, 367 «*Iskhodiashchee pismo v TcK KPSS, spravka otdela nauki TcK Kompartii Ukrainy, pisma KGB pri SM USSR, TcSU USSR – o rabote Kievskogo Gosuniversiteta, o pravilakh priema v vuzy, o programmakh russkoï i ukraïnskoï literatury v srednei shkole i drugim voprosam*» (1970), 42. [in Russian].
42. TcDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1, D. 73, 719 «*Informatcii, dokladnye zapiski i spravki otdela shkol TcK, obkomov KP Ukraïny – o sostoianii proizvodstvennogo obucheniiia v shkolakh respubliki*» (1957), 283 [in Russian].
43. TcDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1. D. 73, 721 «*Informatciia, dokladnye zapiski i spravki obkomov KP Ukraïny – o sostoianii ideino-vospitatelnoi raboty sredi uchashcheisia molodezhi*» (1957), 324 [in Russian].

44. TsDAGO [Central State Archives of Public Organizations of Ukraine]. St. 1. D. 25, Spr. 1686: *Pisma v TsK KPSS o provedenii sessii obshchego sobraniia Akademii nauk Ukrainskoi SSR, o rabote Akademii nauk Ukrainskoi SSR po sozdaniiu novykh tekhnologii na osnove fundamentalnykh issledovani, spravki otdela nauki i uchebnykh zavedenii TsK Kompartii Ukrainy po voprosam raboty nauchnykh uchrezhdenii, vysshikh i srednikh spetsialnykh uchebnykh zavedenii professionalno-tekhnicheskogo obucheniia, ob organizatscii gosudarstvennogo universiteta v g. Zaporozhe i drugim voprosam* (1978-1979), 131 [in Russian].
45. *Centralnij komitet KPSS. Sovet Mynystrov SSSR. Postanovlenye ot 8 oktjabrja 1959 gh. № 1162 «O nekotorykh yzmenenyakh v prepodavanii ystoryi v shkolakh» [CPSU's Central Committee. Council of Ministers of the Soviet Union. 8 October 1959 Resolution # 1162. On Some Changes in Teaching History in Schools]*. Retrieved from: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=38088#0> [in Russian].
46. Jurchak, A. (2014). *Eto bylo navseghda, poka ne konchylosj. Poslednee sovetskoe pokolenye. [Everything was forever, until it was no more: the last Soviet generation]*. Moscow, 604 [in Russian].

### **Каганов Юрій Олегович**

Кандидат історичних наук, доцент, кафедра новітньої історії України  
Запорізький національний університет  
69600, Запоріжжя, вул. Жуковського, 66

### **Kahanov Yurii**

PhD, Associate Professor, department of Modern History of Ukraine  
Zaporizhzhia National University  
66, Zhukovskoho Str., Zaporizhzhia, 69600, Ukraine

ORCID: 0000-0001-6889-7377

Email: [znuhist@gmail.com](mailto:znuhist@gmail.com)

Цитування: Каганов Ю. О. «Діти – майбутні будівничі комунізму»: ідеологічна казуїстика шкільної освіти в Україні (1950-ті – 1991 рр.) / Ю. О. Каганов // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – №1. – С. 63-77.

Citation: Kahanov, Yu.O. (2018). «Dity – maibutni budivnychi komunizmu»: ideolohichna kazuistyka shkilnoi osvity v Ukraini (1950-ti – 1991 rr.) [«Children are the future builders of Komunism»: ideologic casuisrty of secondary school education in Ukraine (1950s–1991)]. *Scientific and theoretical almanac «Grani», 21(1)*, 63-77.

Стаття надійшла / Article arrived: 21.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 27.01.2018

## Міжнародний соціалістичний з'їзд 1920 р. у Женеві як спроба відродження II Інтернаціоналу

*О. О. Малець, Мукачівський державний університет*

У статті розглянуто ідейно-політичні зміни у міжнародному лівому русі після закінчення Першої світової війни. Досліджено практичні кроки його учасників із відновлення діяльності II Інтернаціоналу. Особлива увага приділена міжнародній конференції соціалістів у Женеві та її ухвалам. Проаналізовано ключові питання, які турбували учасників конференції, а також досліджено запропоновані шляхи їхніх вирішень. Звернена увага на особливості формування виконавчих органів II Інтернаціоналу та на проблеми, які були з цим пов'язані.

Розглянуто та проаналізовано основні причини розколу міжнародного лівого руху та створення Віденського Інтернаціоналу. Досліджено ідеологічні відмінності між учасниками Інтернаціоналу в Лондоні, Інтернаціоналу у Відні, а також Комуністичного інтернаціоналу. Виокремлено та описано характерні особливості програми так званих «центристів» у міжнародному соціалістичному русі.

Зроблено висновки про те, що ідейно-політичні відмінності у поглядах на шляхи реалізації «світової революції», різне бачення завдань та методів соціалістичної боротьби стали на заваді об'єднанню учасників міжнародного лівого руху після закінчення Першої світової війни.

**Ключові слова:** II Інтернаціонал; соціал-демократія; марксизм; ідеологія

## International Socialist Congress of 1920 in Geneva as an attempt to revive the Second International

*O. O. Malets, Mukachevo State University*

The article deals with the ideological and political changes in the international left movement after the end of the First World War. The practical steps of its participants on restoration of activity of the Second International are investigated. Particular attention is paid to the international conference of socialists in Geneva and its decisions. The key issues that were disturbed by the participants of the conference were analyzed, as well as the proposed ways of their solution were investigated. The attention was paid to the peculiarities of the formation of the executive organs of the Second International and the problems that were associated with it.

The main causes of the split of the international left movement and creation of the Vienna International are considered and analyzed. Special attention is given to the fact that the Vienna International was a union of left-wing socialist parties from Central and Eastern Europe that was backward in economic development, and political life was accompanied by class conflicts and national liberation movements.

Subject matter related to questions concerning ideological features as program International in London as well as to Vienna International and the Communist International is considered. The features of the so-called «centrists» program in the socialist movement are described. The effect on the development of the international socialist movement of factors such as the revolution in Russia and Germany paid reparations. It is shown that in the postwar period contradictions between socialist movement did not disappear, but moved to another plane. This is particularly strikingly illustrated by the example of the relations between the French and German socialists. Particular attention is given to the problem of the Polish issue in the conditions of the Soviet-Polish war in the activities of the II international and the ways of its settlement.

It is shown the importance of Russia's influence as a state where the socialist revolution has won, on the development of the international socialist movement, especially on the ideology of the «centrists». It was noted that representatives of virtually all directions of the international socialist movement agreed that the so-called «bourgeois democracy», which prevailed in most countries, did not liberate the working class after the war, but created all the conditions under which the proletariat could fight for power.

Conclusions are drawn that ideological and political differences in the views on the ways of implementing the «world revolution», different vision of tasks and methods of socialist struggle have prevented the unification of participants of the international left movement after the end of the First World War.

**Keywords:** Second International; social democracy; Marxism; ideology

## Международный социалистический съезд 1920 г. в Женеве как попытка возрождения II Интернационала

*А. Е. Малец, Мукачевский государственный университет*

В статье рассмотрены идейно-политические изменения в международном левом движении после окончания Первой мировой войны. Исследовано практические шаги участников по восстановлению деятельности II Интернационала. Особое внимание уделено международной конференции социалистов в Женеве и ее постановлениям. Проанализированы ключевые вопросы, которые беспокоили участников конференции, а также исследование пути их решений. Обращено внимание на особенности формирования исполнительных органов II Интернационала и на проблемы, которые были с этим связаны.

Рассмотрены и проанализированы основные причины раскола международного левое движение и создания Венского интернационала. Исследованы идеологические различия между участниками Интернационала в Лондоне, Интернационала в Вене, а также Коммунистического интернационала. Выделены и описаны характерные особенности программы так называемых «центристов» в международном социалистическом движении. Рассмотрены и проанализированы основные причины раскола международного левое движение и создания Венского Интернационала.

Сделаны выводы о том, что идейно-политические различия во взглядах на пути реализации «мировой революции», разное видение задач и методов социалистической борьбы помешали объединению участников международного левое движение после окончания Первой мировой войны.

**Ключевые слова:** II Интернационал; социал-демократия; марксизм; идеология

Більшість суспільно-політичних рухів, що існували в Європі у першій третині ХХ ст., за умов сьогодення сприймаються дещо узагальнено. Не є виключенням у цьому міжнародний лівий рух. Радянський тоталітаризм сформував у історичній пам'яті більшості українців переважно негативне уявлення про лівий рух загалом. При цьому в більшості випадків не враховуються протиріччя, які були між комуністичною системою СРСР та лівими об'єднаннями й рухами, що існували у той час в Європі. Зауважимо, що українські науковці, розглядаючи суспільно-політичні процеси першої третини ХХ ст., переважно оминають увагою діяльність міжнародних лівих об'єднань кінця ХІХ – початку ХХ ст. Водночас, їхня увага здебільшого звернена до представленого російськими більшовиками варіанту соціалізму. Тому можемо констатувати, що діяльність європейських лівих об'єднань та рухів першої третини ХХ с. становить окрему і малодосліджену проблему, яка потребує свого вивчення.

Ідейно-політичні протиріччя, що існували між Комуністичним інтернаціоналом, політику якого, безсумнівно, визначали російські комуністи, і II Інтернаціоналом значно вплинули на історичні дослідження, які стосувалися діяльності міжнародного лівого руху в ХХ ст. загалом. Зокрема, у радянський період було опубліковано низку праць, у яких були розглянуті основні відмінності між соціалістичним рухом у Росії та європейських країнах. В умовах тотальної цензури радянські науковці критикували ті ліві об'єднання та рухи, які не входили до Комінтерну, що був проголошений фактично єдиним справжнім послідовником «ідей Маркса». Відтак, проблемам існування соціалістичних рухів поза межами Комінтерну, зокрема спроби відновлення роботи II Інтернаціоналу після Першої світової війни, були розглянуті дослідниками лише поверхнево. Окремі аспекти діяльності

II Інтернаціоналу зображені в працях В. Фостера [4], І. П. Датта [1], С. Могилевського [3]. Значне ідеологічне нашарування, накладене радянською пропагандою, змусило науковців після розвалу СРСР, здебільшого російських, по-новому розглянути історію міжнародного соціалістичного руху. Зокрема, з'явилася низка досліджень, у яких науковці продемонстрували відхід від традиційних догм та спробували показати об'єктивну історію соціалістичного руху першої третини ХХ ст.

Водночас, в українській історіографії фактично немає досліджень, що стосуються діяльності II Інтернаціоналу після Першої світової війни. Це в свою чергу дає підстави говорити про необхідність нових досліджень з історії міжнародного соціалістичного руху в цілому.

У даній статті розглянуто становище міжнародного соціал-демократичного руху після Першої світової війни та спробу європейських «лівих» відновити діяльність II Інтернаціоналу.

Після стабілізації міжнародної ситуації по закінченню Першої світової війни, у Женеві (Швейцарія) з 31 липня до 5 серпня 1920 р. проходив міжнародний соціалістичний з'їзд. Організатори з'їзду назвали його X конгресом II Інтернаціоналу, тобто наступним після надзвичайного конгресу у Базелі 1912 р. Цікаво, що проходив він у той час, коли в Росії, де при владі продовжували закріплюватись більшовики, тривали наради Комуністичного інтернаціоналу.

Попри велику кількість запрошених, на сам з'їзд прибули лише представники так званої правої частини міжнародного соціалістичного руху. Решта політичних сил, зокрема німецькі «незалежні», керівники французької, італійської, австрійської, швейцарської, норвезької партій, відмовилися приїхати, оскільки не відкидали можливості приєднання до Комінтерну. Мандати учасників з'їзду були надані у залежності від місця окремо взятої партії у міжнародному лівому русі. Як на-

слідок, делегатам із Великої Британії дісталось 30 мандатів, із Німеччини – 20, Бельгії та Швеції – по 15. По 10 голосів отримали партії Голландії, Данії. Слід зауважити, що серед учасників з'їзду були представники низки інших партій цих країн, зокрема із Польщі, Грузії, Азербайджану, Литви. Однак, вони радше були глядачами, ніж реальними делегатами, які могли впливати на ухвалення рішень.

Одним із перших та найважливіших питань, що були розглянуті на з'їзді, стало питання відповідальності за розв'язання війни. Попри те, що делегати німецької Соціал-демократичної партії (далі – СДПН) виступили із зізнанням у причетності їхньої держави до початку війни, значна частина учасників конференції, здебільшого діячі французької та бельгійської партій, ставили під сумнів щирість цих зізнань. Зауважимо, що впродовж усього 1919 р. і на початку 1920 р. питання «відповідальності» та визначення ролі керівників СДПН у німецькій революції були причиною непорозумінь у міжнародному соціалістичному русі і врегулювалися лише із виходом окремих лівих партій з II Інтернаціоналу [14, с. 1].

У представленому перед початком засідань маніфесті керівництво СДПН визнавало, що в умовах початку війни його обов'язком було посилення контролю над закордонною політикою Рейху. Поряд із цим у документі вказувалися заслуги СДПН у поваленні мілітарного режиму. Такий крок СДПН був позитивно розцінений більшістю делегатів з'їзду, які в підсумку ухвалили резолюцію, згідно якої головною причиною початку війни було «віроломство тогочасної Німеччини й Австро-Угорщини», а правих соціал-демократів СДПН слід було виправдати [7, с. 2].

Наступним суттєвим питанням стало визначення ідейно-політичних відмінностей між комуністами і соціал-демократами. Англійський економіст С. Вебб стверджував, що капіталізм не може вирішити суспільні й політичні суперечності у світі, натомість виконати це зможе «робітничий клас», розуміючи під ним працівників як фізичних, так і інтелектуальних професій, що мали «перейняти владу у капіталістів» [13, с. 6]. Тобто питання рушійних сил революції розглядалися у зовсім інший спосіб, ніж у програмі Комінтерну, яку пропонували російські більшовики [2, с. 200-207]. Зважаючи на те, що комуністи, беручи до уваги досвід революційних подій у Росії, вказували на відмінність цілей робітничого класу в боротьбі за владу, то С. Вебб, говорячи про перехід влади, обстоював ідею формування «єдиного фронту пролетаріату, перехідного стану і дрібної буржуазії». Крім того, він мав інші погляди на методи боротьби за встановлення соціалізму. Революційні виступи робітників, що мали на меті зруйнувати існуючий лад, були засуджені. Однак, наголошувалось, що основним завданням робітничого уряду має бути зміна устрою задля «встановлення демократії» [13, с. 7], оскільки саме такі дії відповідали би потребам епохи.

Основою політичної системи соціалізму мав бути демократичний парламент, вибраний на загальних і вільних виборах. До його обов'язків входило формування засад фінансової, економічної та військової політики держави. Слід зазначити, що у запропонованій С. Веббом резолюції не містилось жодної згадки про класову боротьбу, натомість розвивалося поняття парламентської демократії. Іншими словами, різницю між позицією Комінтерну і II Інтернаціоналу щодо проблеми «диктатури пролетаріату» і парламентської демократії було сформульовано більш ніж показово. Зауважимо, що не всі учасники конференції скептично ставилися до радянських більшовиків [7, с. 2], однак це не стало на заваді ухвалення запропонованої С. Веббом резолюції.

Обговорюючи проблему соціалізації засобів виробництва, відомий нідерландський політик та бізнесмен Ф. Вібаут вказував, що соціал-демократи підтримують скасування приватної власності і усуспільнення, тобто націоналізації, яка мала, за його словами, відбуватися не одразу, а послідовно. Вказувалося також, що земля має бути передана у користування власникам-фермерам, які мали б збувати продукти своєї праці у мережі суспільних кооперативів [13, с. 10]. Відповідно до цих пропозицій, власників не повинні були обмежувати у правах, як цього вимагали комуністи. На думку ініціаторів такого кроку, вони, отримавши певне відшкодування, повинні були самі відмовитися від своїх підприємств на користь держави. Поряд із цим, для управління націоналізованою економікою пропонувалося створити для кожної галузі промисловості окрему національну раду, членами якої були б робітники даної галузі [13, с. 11]. Також мали існувати організації для укладення договорів між управою підприємства і профспілками. Працівникам гарантувалося право на страйк. Така пропозиція була прийнята учасниками Женевського конгресу, чим було усунено побоювання щодо можливості застосування соціалістами методів боротьби, на зразок більшовиків.

Окрім перелічених програмних документів, на порядку денному засідань було також питання затвердження статуту Інтернаціоналу. Зауважимо, що раніше текст цього документу критикували за те, що він не відображає інтереси всіх напрямів робітничого класу, зокрема комуністів [11, с. 2]. Лише після того, як центристи покинули Бернський Інтернаціонал, дещо змінений текст повторно представлено учасникам Женевського конгресу. Відповідно до статуту II Інтернаціонал мав виконати наступні завдання: приготувати робітничий клас до зміни капіталістичних відносин соціалістичними; організувати акції проти мілітаризму і шовінізму, на підтримку діяльності Ліги Націй; представляти інтереси пригноблених народів і рас, зокрема робітників.

Вищою інстанцією Інтернаціоналу, згідно статуту, був конгрес. Він мав скликатися щонайменше раз на два роки. Він мав вибирати й організувати діяльність Міжнародної ради – ширшої групи, у склад

якої входило по два представники з кожної партії. Сама ж Рада мала збиратися щонайменше двічі у період між конгресами. Актуальні питання мали вирішуватися Екзекутивою. До її складу входили: керівник Інтернаціоналу, скарбник і секретар та 6 членів. Фінансову складову Інтернаціоналу склали річні внески кожної секції.

Женевський конгрес прийняв згаданий статут і вибрав Виконавчий комітет – Екзекутиву, більшість у якій отримали представники Великобританії. Відтак, постало питання про перенесення секретаріату Інтернаціоналу з Брюсселя до Лондона. Однак, слід зауважити, що в даному випадку мова йшла радше про підвищення авторитету секретаріату Інтернаціоналу через його тіснішу співпрацю з управлінням партії Лейбористів і, як результат, залучення до Інтернаціоналу тих партій, які попередньо покинули його. Проте французькі делегати вважали, що таке перенесення несе у собі загрозу збільшення ролі англійців в Інтернаціоналі [7, с. 2], а тому одним із місць, куди пропонувалося перенести штаб-квартиру II Інтернаціоналу, було запропоновано Амстердам. Зрештою остаточне рішення, ухвалене учасниками конференції, звучало наступним чином: «Секретаріат має бути перенесено до Лондону. Секретаріат має складатися з трьох членів, при цьому не більше двох представників можуть репрезентувати британську секцію» [5, с. 19]. Після женевського конгресу II Інтернаціоналу, званого також II Інтернаціоналом-лондонським, фактично до серпня 1922 р. функції секретаря виконував англійський лейборист Дж. Р. Макдональд, а після – його колега Т. Шоу. Зауважимо, що вибір Т. Шоу, який представляв Незалежну робітничу партію Великої Британії (НРП), партію, яка вийшла з II Інтернаціоналу-бернського, викликав невдоволення у середовищі центристів. Самі ж представники НРП критикували призначення Дж. Р. Макдональда. Його аргументи про необхідність об'єднати навколо II Інтернаціоналу весь міжнародний соціалістичний рух не переконали ані лівих із НРП, ані центристів із інших країн. Зокрема, австрійський соціал-демократ Ф. Адлер стверджував, що його прибічники раді співпраці з НРП, однак не готові співпрацювати із Дж. Р. Макдональдом [13, с. 25].

Сам же Дж. Р. Макдональд намагався долучити до лондонського Інтернаціоналу інші партії. 20 вересня 1920 р. правління Партії лейбористів ухвалило, що британська секція візьме на себе обов'язок відбудови II Інтернаціоналу. Зрештою, 10 листопада 1920 р. Партія лейбористів, британських трейд-юніонів та парламентська фракція соціалістів видали звернення «до соціалістів усього світу», які підтримують ідеї парламентської демократії. У ній містився заклик до всіх партій організувати міжнародну конференцію і таким чином усунути розбіжності, що виникли у соціалістичному русі. Однак, згадане звернення не отримало належної відповіді, центристські партії не прагнули нав'язувати контакти з II Інтернаціоналом у Лондоні.

Основою II Інтернаціоналу-лондонського були дві партії – англійська Партія лейбористів і німецька СДПН. Далі йшли: бельгійська, шведська, голландська і датська. Ці партії ще перед 1914 р. підтримували традиції республіканізму та реформізму і мали підтримку робітничого класу Європи. Разом вони об'єднували близько 7 млн. осіб. Однак, лондонський Інтернаціонал не був повністю інтегрованою організацією. Секції вирішували економічні й політичні проблеми Європи, одночасно відстоювали інтереси своєї країни. Тому у відносинах між окремими соціалістичними партіями виникали непорозуміння, для вирішення яких необхідне було втручання влади II Інтернаціоналу-лондонського.

Контроверсійною проблемою у діяльності II Інтернаціоналу залишалося ставлення до польсько-радянської війни. Лондонський Інтернаціонал засудив київський наступ 1920 р. і, незважаючи на протести польських соціалістів, звинуватив ППС у збройній інтервенції проти радянської Росії [10, с. 34–37]. Варто зауважити, що у 1920 р. мали місце суперечки між ППС і СДПН, причиною яких була проблема приналежності Верхньої Сілезії. Німці намагалися використати несприятливу для польських соціалістів ситуацію та отримати підтримку влади Інтернаціоналу [9, с. 67]. Зокрема, після так званого другого сілезького повстання поляків звинуватили у недотриманні постанов Версальського договору, зокрема у переслідування німців у Сілезії. Поряд із цим були висунені вимоги збройного втручання, щоб забезпечити німцям із Верхньої Сілезії права на вільне самовизначення [15, с. 2–3]. Також зазначалося, що ускладнення німецько-польських стосунків може суттєво вплинути на процес виплати репарації, що в свою чергу змушувало втрутитись у ситуацію французьких і бельгійських соціал-демократів. 20 листопада 1920 р. у Берліні було організовано конференцію, де були представлені члени СДПН та ППС [9, с. 68]. Сторони погодилися на проведення плебісциту у Верхній Сілезії. Визнавалося також, що сторони можуть вести агітацію, корисну лише для себе. Зрештою, плебісцит і третє сілезьке повстання у травні 1921 р. завершили етап конфліктів між ППС і СДПН. Це стало поштовхом для керівників ППС вийти з лав II Інтернаціоналу-лондонського, у якому керівну роль поступово почала відігравала СДПН.

Ускладненими були відносини також між правлінням СДПН і керівництвом бельгійської партії, 4 представників якої у листопаді 1920 р. увійшли до складу коаліційного уряду прем'єра Картона де Віарта. Новий кабінет міністрів, спільно із французьким урядом, чинили тиск на Веймарську республіку, аби німці продовжували сплачувати репарації. Це було негативно сприйнято в СДПН, яке критикувало соціалістичні партії у проявах реваншизму щодо Німеччини. Схожі тенденції простежувались і у відносинах правління СДПН та керівників голландської партії. Вже тоді окремі діячі соціалістичного руху, зокрема німецький со-

ціал-демократ О. Вельс, висловлював побоювання, що II Інтернаціонал не становить цілості у соціалістичному русі.

Однією із причин таких побоювань О. Вельса стало нівелювання престижу лондонського Інтернаціоналу. На його думку, деякі із членів соціалістичного руху намагалися створити іншу, конкурентну організацію. Із утворенням нового осередку т. зв. «незалежні» могли виступити як проти існуючого II Інтернаціоналу, так і проти СДПН. Відтак, слід було підтримувати керівництво Партії лейбористів. Це мало б відновити єдність у міжнародному соціалістичному русі. Отже, вибір нової влади Інтернаціоналу, перенесення його центру до Лондона не вирішили конфліктів у таборі соціалістів.

Слід зауважити, що зрештою II Інтернаціонал, а також інтернаціонал, заснований у Відні, об'єднали соціалістичні партії, що після II конгресу Комінтерну опинилися поза його впливом, а також партії, які не ввійшли до II Інтернаціоналу. Ініціатива його утворення виходила від декількох сторін [8, с. 52]. За словами Ф. Адлера, перебуваючи в опозиції до комуністів, він мав більші шанси об'єднати робітничий рух у єдиний Інтернаціонал. Саме Ф. Адлер позиціонувався як посередник між революційним крилом і реформістами [6, с. 290].

Після детального ознайомлення із 21 умовою вступу до Комінтерну і ухвалами Женевського конгресу, серед керівників центристського руху визріла ідея якнайшвидшого визначення місця й ролі «незалежних» у соціалістичному русі. Першим щодо цього питання висловився представник російської партії есерів А. Шрейдер. Перебуваючи в еміграції у Швейцарії, він видав у 1920 р. відозву, у якій закликав організувати один Інтернаціонал, що об'єднав би лівих соціалістів і комуністів. Сам Ф. Адлер також розглядав можливість утворення такого Інтернаціоналу. Поряд із цим він не підтримував ідеї утворення нового IV Інтернаціоналу, натомість хотів створити міжнародне об'єднання, що виконувало б роль посередника між Комінтерном і лондонським Інтернаціоналом. Схожі думки висловлювали представники інших партій. Керівництво британської НРП 21 жовтня 1920 р. прийняло ухвалу про необхідність «утворення Інтернаціоналу, що охопив би дійсно весь світ» [12, с. 3]. Через декілька днів, 29 жовтня 1920 р., від імені Центрального Комітету німецьких централістів було розіслано соціалістичним партіям запрошення на конференцію у Берн для спільного обговорення актуальної міжнародної ситуації і доцільності утворення Інтернаціоналу.

Цю пропозицію підтримав секретар швейцарської партії соціал-демократів П. Грабер. За його словами, ініціатори конференції не бажали створити нову інституцію на противагу Комінтернові, натомість мали намір протистояти тенденціям поділу у європейському соціалізмі. Він також переконував, що зустріч у Берні мала на меті визначити методи й шляхи об'єднання робітничого руху [12, с. 4]. Усі пропозиції в справі організації

міжнародної конференції були позитивно сприйняті представниками австрійської партії. 7 листопада 1920 р. на з'їзді партії було прийнято ухвалу, в якій вказувалося, що вона пропонує вибрати місцем проведення конференції місто Відень. Однак, у кінцевому результаті конференцію було вирішено проводити в Берні. Це рішення підтримали німецькі центристи та ФСРІ. Натомість соціалісти США повідомили, що не зможуть відрядити свого представника в Берн. Представники італійської партії відмовилися від участі, пояснюючи це своєю приналежністю до Комінтерну. Відмовилися також керівники іспанської партії, які в цей час вели у Москві переговори про вступ до Комінтерну. Тобто організатори зустрічі у Берні не могли розраховувати на участь італійських, іспанських та американських соціалістів. Зрештою, прибули на зустріч до Берна 5-7 грудня 1920 р. представники швейцарської та австрійської партій, німецькі центристи, представники ФСРІ та НРП, а також представник від російських меншовиків [12, с. 8], погодилися із необхідністю скликання, на початку 1921 р. у Відні, міжнародної соціалістичної конференції. Її основним завданням мало бути вироблення плану дій і вирішення організаційних питань.

На конференцію у Відні (22 лютого 1921 р.) прибуло 12 делегатів із Австрії, 10 осіб представляло Незалежну соціал-демократичну партію Німеччини, 8 – Німецьку соціал-демократичну робітничу партію в Чехословаччині. Інші делегації були меншими: 6 представників швейцарської партії, 5 – ФСРІ, 5 – сербів, 4 – меншовиків, 3 есерівця, 4 угорці з еміграційної групи Вілагоса, репрезентант латвійської партії та інші. В загальному прибуло 78 діячів-централістів, представників 20 соціалістичних партій і груп із 13 країн [12, с. 133-135]. Від імені австрійської партії на засіданні виступив Ф. Адлер, який заявив, що Центристи продовжують традиції II Інтернаціоналу, адже вони не підтримують ані «наївної нетолеранції» комуністів, ані «скептичної недовіри» правих соціал-демократів. Він також переконував, що конференція об'єднала діячів, які намагалися відновити Інтернаціонал.

На основі декількох доповідей учасники конференції ухвалили низку резолюцій, що стосувалися міжнародного становища загалом та перспектив розвитку міжнародного лівого руху зокрема. В ухвалах також підкреслювалося, що зібрані на конференції соціалісти можуть прийняти до свого складу лише ті партії, які «не піддаються впливам імперіалістичного соціалізму, виступають проти імперіалістичних воєн, навіть під виглядом оборони власної країни». Найважливішим своїм завданням учасники конференції визначали організацію боротьби проти «класового утиску пролетаріату в капіталістичних країнах», зокрема в Угорщині, Югославії, Польщі, Румунії, Іспанії і Литві, а також укладення миру з Росією. Акцент на відносини з Росією був спричинений тим, що її центристи трактували як країну, де перемогла

соціалістична революція. Після цього було прийнято ще одну резолюцію, у якій стверджувалося, що в процесі розвитку капіталізму змінилася система влади буржуазії. Так звана «буржуазна демократія», що панувала у більшості країн, після війни не визволила робітничий клас, але створила корисні умови, за яких пролетаріат міг вести боротьбу за владу. Однак, форми боротьби у різних країнах є різними, вони залежать від рівня економічного розвитку і міжнародних відносин країни. Власне, ця різноманітність об'єктивних умов класової боротьби становить основну причину непорозумінь у середовищі міжнародного пролетаріату [13, с. 27-28]. На думку авторів резолюції, пролетаріат зможе здобути політичну владу тільки в тих країнах, де буржуазія є заслабою, щоб розпочати в країні громадянську війну. Після захоплення влади пролетаріат буде змушений застосувати диктаторські методи, щоб зламати опір буржуазії. У цей час диктатура пролетаріату прийме форму демократичної диктатури державної влади, здобутої робітниками [12, с. 112]. Робітничий клас зможе здобути владу лише шляхом масових акцій, тобто страйків і збройного повстання. Диктатура пролетаріату буде опиратися на ради робітничих, селянських і військових делегатів, профспілки та пролетарські організації. Підкреслювалося, що не можна обмежувати пролетаріат до використання лише демократичних методів, як це чинить II Інтернаціонал, також не можна сліпо наслідувати методи російської революції, як вказують представники Комінтерну [13, с. 29]. Завдання Міжнародної спільноти праці соціалістичних партій – організації, утвореної на віденській конференції (званої також Віденською спільнотою або Інтернаціоналом II 1/2) – були детальніше окреслені у її статуті. У статуті зазначалося, що спільнота об'єднує соціалістичні партії, які «прагнуть здобути владу шляхом класової боротьби» і знаходяться поза II Інтернаціоналом та Комінтерном. Завдання цієї спільноти полягає у формуванні злагодженої політики партій-учасниць і створенні підвалин організації, яка в майбутньому об'єднає революційний пролетаріат всього світу [13, с. 26].

Віденська спільнота об'єднала 1 млн. соціалістів. Хоча кількісно вона значно відставала від лондонського Інтернаціоналу (7 млн.), однак

переважала його з огляду на кількість партій і груп. Її основу становили Німецька соціал-демократична робітничка партія у Чехословаччині, ФСРП, НРП і швейцарська партія. Окрім того, соціал-демократична партія Фінляндії, соціалістична партія США, соціалістична партія Аргентини, соціалістична партія Іспанії, а також організації, утворені на території колишньої Монархії Габсбургів та царської Росії (прибалтійські країни). Підтримкою для організації діяльності Віденської спільноти було Міжнародне об'єднання соціалістичної праці молодіжних організацій, що також було утворене у Відні в 1921 р. [8, с. 75].

Насправді Віденський Інтернаціонал був об'єднанням соціалістичних партій лівого спрямування із Центрально-Східної Європи. У порівнянні із Західною Європою, ця частина Європи була досить відсталою у економічному розвитку, тут часто відбувалися класові конфлікти і національно-визвольні рухи. Керівники соціалістичного руху сподівалися, що після повалення Монархії Габсбургів з'являться позитивні умови для проведення ліберальних реформ і вирішення національних питань. Ці надії були знищені після повалення царського режиму в Росії. Значний вплив на цій території мала жовтнева революція. В Угорщині у період Республіки рад комуністи й соціалісти спільно намагалися встановити диктатуру пролетаріату. Специфіка цієї частини континенту мала вплив на характер Віденської спільноти, тобто її радикальність.

#### **Висновки.**

Закінчення Першої світової війни не вплинуло на відновлення єдності в міжнародному соціалістичному русі. Існуючі до початку воєнних дій у Європі розбіжності серед соціалістів, залишились і після її закінчення. Спроби поміркованих соціалістів відновити діяльність II Інтернаціоналу через скликану у Женеві в липні-серпні 1920 р. конференцію зазнали невдачі передусім через відсутність ідеологічної єдності між учасниками соціалістичного руху, наявності низки суперечностей між представниками раніше воюючих держав (здебільшого Бельгії і Франції з одного боку, та Німеччини – з другого), а також через активну діяльність так званих «центристів» та радикальних соціалістів, які зрештою діяли через Віденський інтернаціонал і Комінтерн.

## БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Датт П. Интернационал. Очерк истории коммунистического движения. 1848-1963 / П. Датт. – М.: Прогресс, 1966. – 415 с.
2. Кривогуз И. М., Стецкевич С. М. Очерки истории I и II Интернационалов / И. М. Кривогуз, С. М. Стацкевич. М.: Учпедгиз, 1958. – 216 с.
3. Могилевский С. А. Восстановление II Интернационала, 1919-1923 гг.: Из истории международных реформистских центров в годы революционного подъема / С. А. Могилевский. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1963. – 272 с.
4. Фостер У. История трёх интернационалов: Международное социалистическое и коммунистическое движение с 1848г. до настоящего времени: к изучению дисциплины / У. Фостер. – М.: Госполитиздат, 1959. – 617 с.
5. Bericht vom zehnten Internationalen Sozialistenkongress in Genf 31. Jul ibis 5. August 1920. – Bonn: J. H. W. Dietz Nachf, 1921.
6. Braunthal J. Victor und Friedrich Adler. Zwei Generationen Arbeiterbewegung / J. Braunthal. – Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung 1965.
7. Czapiński K. Genewski kongres II Międzynarodówki / K. Czapiński // Robotnik. – 15.08.1920. – № 221.
8. Kawecka K. Niezależna Socjalistyczna Partia Pracy 1921-1937 / K. Kawecka. – Warszawa, 1969.
9. Kawecka K. Stanowisko i polityka PPS na terenie międzynarodowego ruchu robotniczego w latach 1918-1923 / K. Kawecka // «Z pola walki». – 1963. – № 3.
10. Leinwand A. Polska Partia Socjalistyczna wobec wojny polsko-radzieckiej 1919-1920 / A. Leinwand. – Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe, 1964.
11. Międzynarodowa konferencja socjalistyczna w Lucernie // Robotnik. – 13.08.1919. – № 276.
12. Protokoll der Internationalen Sozialistischen Konferenz in Wien vom 22. Bis 27. – Februar 1921. – Wien: Wiener Volksbuchhandlung, 1921. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/157365>.
13. Próba odbudowy międzynarodowej organizacji socjalistycznej. (Materiały i dokumenty). – Warszawa: POV, 1921.
14. Vandervelde E. La Question des responsabilites / E. Vandervelde // Le Peuple. – 21.07.1920. – № 203.

## REFERENCES

1. Datt, P. (1966). Internatcional. Oчерk istorii kommunisticheskogo dvizheniia. 1848-1963 [International. Essay on the history of the communist movement. 1848-1963]. Moscow: Progress [in Russian].
2. Krivoguz, I.M. & Stetckevich, S.M. (1958). Oчерki istorii I i II Internatcionalov [Essays on the history of the First and Second Internationals]. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].
3. Mogilevskii, S.A. (1963). Vosstanovlenie II Internatcionala, 1919-1923 gg.: Iz istorii mezhdunarodnykh reformistskikh tcentrov v gody revoliutcionnogo podema [Restoration of the Second International, 1919-1923: From the history of international reformist centers in the years of revolutionary upsurge]. Leningrad: Izd-vo LGU [in Russian].
4. Foster, U. (1959). Istoriia trekh internatcionalov: Mezhdunarodnoe sotcialisticheskoe i kommunisticheskoe dvizhenie s 1848g. do nastoiashchego vremeni: k izucheniiu distcipliny [The history of the three internationals: the International Socialist and Communist movement from 1848 to the present: to the study of discipline]. Moscow: Gospolitizdat [in Russian].
5. Bericht vom zehnten Internationalen Sozialistenkongress in Genf 31. Juli bis 5. August 1920. [Report from the tenth International Socialist Congress in Geneva July 31 to August 5, 1920]. (1979). Bonn: J. H. W. Dietz Nachf [in German].
6. Braunthal, J. (1965). Victor und Friedrich Adler: zwei Generationen Arbeiterbewegung [Victor and Friedrich Adler: two generations of the working-class movement]. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung [in German].
7. Czapiński, K. (1920). Genewski kongres II Międzynarodówki [Geneva Congress of the Second International]. Robotnik, 221 [in Polish].
8. Kawecka, K. (1969). Niezależna Socjalistyczna Partia Pracy 1921-1937 [Independent Socialist Labor Party 1921-1937.]. Warszawa: Książka i Wiedza [in Polish].
9. Kawecka, K. (1963). Stanowisko i polityka PPS na terenie międzynarodowego ruchu robotniczego w latach 1918-1923 [Position and policy of the PPS in the area of the international workers movement in the years 1918-1923]. Z pola walki, 3, 53-76 [in Polish].
10. Leinwand, A. (1964). Polska Partia Socjalistyczna wobec wojny polsko-radzieckiej 1919-1920 [Polish Socialist Party in the face of the Polish-Soviet war of 1919-1920]. Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe [in Polish].

11. Międzynarodowa konferencja socjalistyczna w Lucernie (1919). Robotnik, 276 [in Polish].
12. Protokoll der Internationalen Sozialistischen Konferenz in Wien: vom 22. bis 27. Februar 1921 [Minutes of the International Socialist Conference in Vienna: 22nd to 27th February 1921]. Wien, Wiener Volksbuchhandlung. Retrieved from: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/157365> [in Germany].
13. Próba odbudowy międzynarodowej organizacji socjalistycznej [An attempt to rebuild the international socialist organization]. (1921). Warszawa: POV [in Polish].
14. Vandervelde, E. (1920). La Question des responsabilites [The Question of Responsibilities]. Le Peuple, 21.07.1920, 203 [in French].

**Малець Олександр Омелянович**

Кандидат історичних наук, доцент, кафедра суспільних дисциплін та фізичної культури  
Мукачівський державний університет  
89611, Мукачево, вул. Ужгородська, 26

**Malets Oleksandr**

PhD, Associate Professor, department of Social Disciplines and Physical Culture  
Mukachevo State University  
26, , Uzhgorodskaya Str., Mukachevo, 89611, Ukraine

Email: malets.oleksandr66@gmail.com

Цитування: Малець О. О. Міжнародний соціалістичний з'їзд 1920 р. у Женеві як спроба відродження II Інтернаціоналу / О. О. Малець // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – № 1. – С. 78-85.

Citation: Malets, O.O. (2018). Mizhnarodnyi sotsialistychnyi zizd 1920 r. u Zhenevi yak sproba vidrodzhennia II Internatsionalu [International Socialist Congress of 1920 in Geneva as an attempt to revive the Second International]. *Scientific and theoretical almanac «Grani», 21(1), 78-85.*

Стаття надійшла / Article arrived: 24.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 29.01.2018

## Український імморалізм в етиці і політиці. Проблеми формування професійної етики політолога

*А. Б. Рагімова, Національний авіаційний університет*

У статті розглядається та аналізується одна з найважливіших і найбільш дискусійних тем сучасної політичної теорії – проблема професійної етики політиків та політологів. Автор вибудовує ряд дослідницьких ліній: моральні й політичні аспекти професійної етики політолога, політичні моральні якості та чеснота справедливості, співвідношення прагматичних і моральних сторін політичної діяльності, взаємозв'язок професійної етики та особистої моральності політика. У дослідженні підкреслюється, що політика й мораль, їхнє співвідношення і взаємовплив – надзвичайно важлива проблема політичної філософії, політології та політичного життя суспільства. Саме тому розуміння суті проблеми, можливостей, що таяться в ній, і суперечностей є однією з обов'язкових умов формування сучасної політичної та моральної культури суспільства, яке прагне здійснити перехід до демократичного, цивілізованого, гуманістичного, соціально-ефективного режиму свого життя. У статті підкреслюється, що імморалізм у політиці призводить до деструкції влади і домінування агресивних настроїв у суспільстві. Дослідник акцентує увагу на тому, що відповідна підготовка майбутніх політологів повинна щільно вкладатися в русло професійної етики, що сприятиме органічному поєднанню в особистості майбутнього фахівця професіоналізму та моральних цінностей. У статті зазначається, що досягти цього можливо лише шляхом упровадження політичної етики в структуру вузівської політологічної освіти майбутніх політологів та здійснення відповідних розробок у теоретичній і практичній частинах навчального процесу.

**Ключові слова:** імморалізм; кодекс; політика; політолог; професійна етика; освіта; еліта

## Ukrainian immorality in ethics and politics. Problems of formation of professional ethics of a political scientist

*A. B. Ragimova, National Aviation University*

One of the most important and debatable topics of the modern political theory has been analyzed and examined in the article. It is the problem of professional ethics of politicians and political scientists. Ethics is known as the branch of philosophy that involves the systematization, definition and recommendation of concepts of right and wrong behavior. Politics as a term is applied generally to the art of science and running governmental or state affairs, including behavior within civil governments. It deals extensively with the theory and practice of politics and the analysis of political systems and political behavior. It consists of “social relations involving authority of power” and the methods of tactics used to formulate and apply policy. In democracy there's always the conflict between the slow rate and social pay off. True leadership is the ability to reconcile both and to promote long-term public positive effect. That's why much attention in the article is paid to the moral code of ethics of politicians and political scientists. The ways of ethics management in public service and university education have been studied in the article. Some suggestions on how to solve this issue have been given by the author. Such research lines as the moral and political aspects of professional ethics of political scientist, political moral qualities and virtue of justice, the correlation of pragmatic and moral aspects of political activity, the relationship of professional ethics and personal morality of politician have been used by the author while studying the problem. It has been proved in the article that ethics is an integral part of social life and politics and it's important from the moral viewpoint.

**Keywords:** immorality; code; politics; political scientist; professional ethics; education; elite

## Украинский имморализм в этике и политике. Проблемы формирования профессиональной этики политолога

*А. Б. Рагімова, Национальный авиационный университет*

В статье рассматривается и анализируется одна из важнейших и наиболее дискуссионных тем современной политической теории – проблема профессиональной этики политиков и политологов. Автор выстраивает ряд исследовательских линий: нравственные и политические аспекты профессиональной этики политолога, политические моральные качества и добродетель справедливости, соотношение прагматических и нравственных сторон политической деятельности, взаимосвязь профессиональной этики и личной нравственности политика. В исследовании подчеркивается, что политика и мораль, их соотношение и взаимовлияние – чрезвычайно важная проблема политической философии, политологии и политической жизни общества. Именно поэтому понимание сути проблемы, возможностей, тающихся в ней, и противоречий является одним из обязательных условий формирования современной политической и нравственной культуры общества, которое стремится осуществить переход к демократическому, цивилизованному, гуманистическому, социально-эффективному режиму своей жизни. В статье подчеркивается, что имморализм в политике приводит к деструкции власти и доминированию агрессивных

настроений в обществе. Исследователь акцентирует внимание на том, что соответствующая подготовка будущих политологов должна укладываться в русло профессиональной этики, способствовать органическому сочетанию в личности будущего специалиста профессионализма и моральных ценностей. В статье отмечается, что достичь этого можно лишь путем внедрения политической этики в структуру вузовского политологического образования будущих политологов и осуществления соответствующих разработок в теоретической и практической частях учебного процесса.

**Ключевые слова:** имморализм; кодекс; политика; политолог; профессиональная этика; образование; элита

### Постановка проблеми.

Вища освіта передбачає вивчення студентами певних аспектів політології, які є не тільки необхідною теоретичною базою для подальшого розвитку політичних досліджень, а й надають можливість для подальшого впровадження наукових розробок у політичний простір.

Упровадження політичної етики в структуру вузівської політологічної освіти обумовлено не тільки процесами диференціації сучасної політичної науки, а й особливостями політичного життя та проблемами професійної етики політиків у контексті трансформаційних зрушень, які на даному етапі проходить Україна.

За досить довгий час існування політики неодноразово з'ясувалося, що підвищений інтерес до етичних проблем припадає саме на час трансформаційних змін. Причини такої уваги вбачалися у все більш виражених проявах розпаду суспільної моралі та традиційних систем цінностей, які практично на всіх етапах розвитку суспільства мали ознаки имморалізму – заперечення обов'язковості принципів і приписів моралі та етики.

Осмилення цього явища продовжується й сьогодні, адже имморалізм серед етичних проблем є одним із найменш досліджених, а його ескаляція відбувається в періоди кардинальних змін принципів ціннісних регламентів, коли під впливом різноманітних факторів руйнуються встановлені вікові моральні традиції. Саме такий період зараз проходить наша країна, тому комплексне дослідження цього явища набуває неабиякого значення, продовжуючи залишатися ще й досі недоопрацьованим.

Враховуючи, що підготовка фахівців із політології вимагає певних професійних якостей, які об'єднують знання та навички, формування професійної етики в політиці і політології набуває особливої актуальності та вимагає концептуальної розробки й упровадження.

### Аналіз досліджень та виділення не вирішених раніше проблем.

Враховуючи, що політична етика серед галузей наукових знань з'явилася порівняно нещодавно, необхідність визначення її предметного окреслення не тільки не зменшується, а навпаки, зростає, адже серед науковців поки що відсутня єдність щодо даного питання.

Як відомо, політика з часів її виникнення була перевагою та заняттям панівних класів і еліт, що мали виключний доступ до політичної діяльності. При цьому етичні норми виступали в якості політичної педагогіки. Свого часу ще Арістотель

вдзначав: «Оскільки ... будь-яка держава являє собою певний вид спілкування, всяке ж спілкування організовується заради якогось блага... то, очевидно, що будь-яке спілкування прагне до того чи іншого блага, причому більше за інших, до вищого з усіх благ, прагне те спілкування, яке є найбільш важливим з усіх і обіймає собою усі інші спілкування. Це спілкування і називається державою, або спілкуванням політичним» [1, с. 377].

Концепти з політичної етики в якості наукового знання почали формуватися на початку ХХ століття в Німеччині. Зокрема, М. Вебер сформулював «етику вірувань» та «етику відповідальності», М. Шелер вивів такі поняття, як «етика переконань» та «етика успіху». Такі підходи сприяли тому, що через кілька десятиліть широкого розповсюдження набуває термін «політична етика», формуючись в окрему наукову галузь із відповідною навчальною дисципліною. Змістовний вклад у її формування внесли М. Бердяєв, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понті, Ю. Хабермас, Т. Адорно, М. Фуко, К.-О. Аппель, Х. Арндт та ін.

Вагомий концепт для дослідження політичної етики містять праці Е. Л. Дубко, який наголошує, що політична етика – відповідь на культурний шок, розпад ціннісних орієнтацій, на глибоку кризу внутрішньої та зовнішньої політики держав. «Пані політиці» доводиться нести відповідальність перед мораллю та рахуватися із суспільною думкою зовсім не тому, що люди стають більш моральними, а тому що політика все більш отожднюється із найманою працею, а ангажований персонал повинен звітувати перед наймачами [6, с. 3-5].

Вельми цікавими в цьому сенсі є розробки К. С. Гаджиева, на думку якого, політична етика – це сукупність моральних цінностей і норм, що мають стосунок до світу політичного, до її інститутів, відносин, політичного світогляду і поведінки членів того чи іншого суспільства [4, с. 35].

Заслуговує на увагу також концепт, запропонований В. І. Бакштановським та Ю. В. Согомоновим. На їхню думку, від влади необхідно вимагати відповідальності, самообмеження, «толерантності по відношенню до інакомислення, чутливості до інтересів союзників та меншин, партнерської вірності зобов'язанням, чесності. Така етика передбачає відмову від конфронтаційної політичної поведінки всюди, де це тільки можливо, від правил політичного радикалізму, надаючи перевагу компромісам, перемовинам, діалогу, співпраці, досягненню балансу інтересів суперників» [2, с. 131].

Потенціал для дослідження мають розробки з політичної етики В. Гурова, А. Єрмоленко, Б.

Капустіна, В. Малахова, М. Поповича, А. Прокоф'єва, С. Рябова, Я. Яскевича та ін.

У найширшому сенсі уособлення поняття «політична етика» можна знайти у працях Б. Сутора. За його визначенням, політична етика – це «методичне дослідження проблем взаємин моралі і політики, філософське осмислення принципів і норм політичної діяльності, прояснення етичної структури конкретних політичних проблем і ситуацій, моральних підстав, позитивних цілей політичних дій» [11, с. 62].

Разом із тим, хоча політична етика і є предметом навчальної дисципліни, деякі аспекти, такі, зокрема, як взаємозв'язок професійної етики та особистої моральності політика вимагають більш детального дослідження.

**Метою дослідження** є окреслення проблематики та обґрунтування необхідності внесення відповідних коректив у теоретичну і практичну частину навчального процесу стосовно професійної етики майбутніх політологів, аналіз моральних і політичних аспектів професійної етики політолога, дослідження взаємозв'язку політичних моральних якостей та чеснот справедливості, співвідношення прагматичних і моральних сторін політичної діяльності й визначення взаємозв'язку професійної етики та особистої моральності політика.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Після «Революції гідності» нинішня політична ситуація в Україні суспільством сприймається неоднозначно. Тому не дивно, що подальший розвиток демократії, плюралізму та громадського інтересу до політичних процесів, що відбуваються, сприяли зростанню неабиякого соціального запиту на фахових політологів. Серед них слід особливо виділити академіків І. Кураса (1939-2005), Ю. Левенця (1961-2013), професора В. Панібудьласка (1929-2011) та ін. До цієї плеяди слід додати В. Фесенка, К. Бондаренка, В. Карасьова, М. Погребінського, Є. Магду та інших «лідерів думки», які вже встигли заявити про себе як професіонали.

На прикладах їхньої діяльності ми усвідомили, що справжній політолог-професіонал «йде в ногу» з поточною ситуацією, а в оцінках подій ґрунтується виключно на принципах логіки та ерудиції. На відміну від них, деякі політологи та експерти, як вітчизняні, так і закордонні, намагаються трактувати політичні процеси в Україні досить суперечливо, інші – своїми «передбаченнями» про неминучість трагічного результату відверто залякують населення, ігноруючи тим самим основну суспільну функцію політології – прогностичну. Саме завдяки коментарям політологів громадяни мають можливість набагато чіткіше уявляти суть процесів, що відбуваються, зменшуючи тим самим соціальну напруженість в країні. Таким чином, робота політологів сприяє підвищенню політичної грамотності як широких кіл населення, так і правлячої еліти, тому що сфера їхньої відповідальності визначається не тільки функціональними обов'язками, а й мораллю і правом.

Українська політологія – як наука, так і навчальна дисципліна – розпочали процес власного становлення на початку 90-х років ХХ століття. Предметом її дослідження стали сутність, форми, закономірності політичного життя українського суспільства, політики й політична система України в їхньому історичному розвитку. На відміну від політології Заходу, яка, як і західна культура, будувалася на необхідності компромісу та взаємного обліку цінностей, вітчизняна політологія має власні особливості, які обов'язково необхідно враховувати і які полягають в наступному. По-перше, особливість української політології ґрунтується на самобутності, адже протягом усієї історії вітчизняна політична думка розвивалася на підставі національних та специфічних традицій. По-друге, протягом тривалого часу українська політична наука розвивалася в єдиному руслі з угорським, польським, чехословацьким, російським і радянським правознавством та державознавством, оскільки значні території нинішньої України тривалий час перебували в складі різноманітних імперій і держав, що не могло не вплинути на формування поглядів та концепцій переважної більшості українських діячів. По-третє, слід враховувати, що Україна фактично не мала власної державності, практики самоврядування та досвіду державного будівництва. Поставала необхідність якнайшвидшого вироблення відповідного алгоритму, сформованого за демократичними принципами. Так закладалися основи сучасної української політичної науки.

Сьогодні основні завдання української політології полягають у наступному:

- 1) розробці теоретико-методологічних основ української політології;
- 2) фундаментальному теоретичному обґрунтуванні сутності та шляхів побудови суверенної, демократичної, правової держави;
- 3) теоретичному обґрунтуванні національної демократичної доктрини;
- 4) дослідженні динаміки трансформаційних процесів і модернізації суспільства;
- 5) створенні об'єктивних політичних портретів українських князів, гетьманів, політичних діячів нової та новітньої доби;
- 6) формуванні субдисциплін: етнополітології, порівняльної політології, політичної конфліктології, політичної історії, партології та ін.;
- 7) виділенні, наповненні змістом та практичною апробацією основних сегментів прикладної політології.

Сполучною ланкою усіх цих завдань повинна стати політична етика. Що логічно виходить із відповідних концепцій, представлених у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Знайомство з деякими основними документами республік ближнього зарубіжжя, зокрема Вірменії та Казахстану, що регламентують діяльність і професійну етику фахівців у галузі політичної науки, дозволяє виділити певні етичні принципи, які можуть бути запропоновані професійному

співтовариству українських політологів для обміну думками. В основу цих документів покладені принципи компетентності, чесності, академічної свободи та незалежності, прозорості, відкритості, професійної відповідальності та толерантності. Слід зазначити, що в Республіці Казахстан при розробці проекту Кодексу професійної етики політологів були враховані досвід політологічних асоціацій США, Росії, Великобританії, Німеччини, Канади і Франції.

В свою чергу, як вже зазначалося, політологічна реальність в Україні щільно пов'язана з її минулим. Тому етичній складовій минулих поколінь варто було б виділяти значно більшу увагу. Наші пращури мали суворі, але досить ефективні норми поведінки: «побут» визначав як поводитися «у хатах і палатах», «у будень і свято». Такі поради на всі випадки життя, регламентовані правилами домострою, сприймалися як моральні норми, як істина або «правда», що визнавалася усіма верствами суспільства як абсолютна справедливість, яка не підлягає сумніву.

Індивід не мислив себе поза колективом і був щільно «вплетений» у мережу взаємодій, за яких сталість потреб визначала сталість повинностей. При цьому бідність, поневіряння та праця компенсувалися почуттям обов'язку. В міру поступового розвінчання вищих сил людина приймала на себе етичні зобов'язання, відповідно з'явилася автономна етика. При цьому часта зміна сенсів моралі, релігії, ідеологій призвели не стільки до емансипації, скільки до кризи легітимації, адже пошук сенсу життя зводився до повинності. Людина завжди комусь або чомусь повинна служити. Сьогодні ми начебто бажаємо, але, здається, вже не можемо жити з іншими уявленнями. Ми не маємо бажання ідентифікувати себе з державою, але все ж таки змушені до цього.

Сьогодні держава, а разом із нею державні інститути, зокрема інститути сім'ї та освіти, переживають кризу. Інфляція традиційних ідеалів, корупція в різноманітних сферах життя стали вагомою причиною мінімізації етики. Однак, незважаючи на це, людина, обираючи професію або індивідуальний спосіб життя, крім «естетики існування» все ж повинна опанувати набір універсальних правил, що дозволять їй уживатися з представниками інших національностей, віросповідань і естетичних уподобань.

Також хотілося б привернути увагу на підбір кандидатів у майбутні політологи. Найчастіше буває так, що абітурієнт спочатку обирає вуз, а потім майбутню спеціальність, а в результаті виходить щось на кшталт лотереї зі щасливим випадком. Між тим, вищий навчальний заклад точно знає, який студент йому потрібен, бо в найближчому майбутньому політолога роботом навряд чи заміниш. Політолог – це фахівець, який не тільки вивчає політику як особливу сферу життя людей, пов'язану з владними відносинами, а й аналізує події політичного життя. Якщо перераховувати

тільки основні види його діяльності, їх можна налічити з десятків, а то й більше, тому професія політолога вимагає особливих особистих якостей. Наприклад, розвиненого логічного та аналітичного мислення, інтуїції і креативності. Таким чином, відповідна підготовка кадрів повинна укладатися в русло професійної етики й політичного життя, адже в сучасному світі жодна країна не може успішно розвиватися без політичної еліти – соціальної групи, яка володіє певним рівнем політичного впливу. Політологи повинні стати основним джерелом керівних кадрів для інститутів влади чи спільноти.

Необхідно зауважити, що хоча в Україні немає національної кризи в повному розумінні цього терміну, однак необхідність політичних змін, нового імпульсу у розвитку країни безсумнівна. На даному етапі ми спостерігаємо за спробами реалізації відразу декількох сценаріїв: консервації нинішнього політичного режиму, збереження домінуючого положення правлячої еліти; інституційної трансформації режиму за збереження влади правлячої еліти; спробами зміни чинної еліти контролітою. Така ситуація стала можливою передусім через низьку якість політичної еліти. На думку фахівців, на даному етапі в Україні політична еліта – «масовидна, опортуністична, цинічна верхівка, що нічим не відрізняється від загальної маси населення, яка, до того ж, не відповідає повною мірою критеріям, притаманним елітам». [12, с. 2].

Харизматичність, моральність, професіоналізм, які базуються на високому інтелектуальному потенціалі та зміцненні патріотизмом – ось якості, які сьогодні вкрай необхідні політичній еліті для розвитку українського суспільства. Цьому мають сприяти підвищення якості та ефективності роботи політичної еліти, вдосконалення системи відбору лідерів та суворе дотримання законності і демократичних процедур. Професійна етика політика, відображаючи її сутність та специфіку, конкретизує загальні вимоги етичної системи суспільства для певного виду професійної діяльності. Вона містить не тільки приписи належної поведінки, а й вимоги до якостей особистості, які необхідні для нормативно-схваленої поведінки.

Важливість етичності професійної поведінки, моральність особистості і дій фахівця усвідомлювалися навіть у стародавні часи [див. 1], хоча цілісних і розвинених професійних етичних систем у той період ще не існувало. Історично сформовані тенденції розвитку професійної етики свідчать про зростання потреби в етичній регламентації професійної поведінки і дій в усіх найважливіших сферах життєдіяльності людини, зростання вимог як соціуму, так і будь-якої професійної групи до особистісно-морального вигляду фахівця. Таким чином, органічне поєднання в особистості фахівця професіоналізму та моральних цінностей – одна з найактуальніших проблем підготовки кадрів політологів.

Ознайомившись із деякими документами, що регламентують діяльність фахівців із різних сфер суспільства, наприклад, адвокатів, лікарів, журналістів, викладачів, юристів, слід виділити загальні етичні принципи, які варто було б врахувати у галузі політичної науки:

- в рамках своєї діяльності політолог повинен виходити з принципів наукової об'єктивності, професійної компетентності, дотримуватися високих професійних стандартів і наукової чесності, за жодних обставин не допускаючи навмисного спотворення фактів;

- виступаючи від імені політичної науки, не здійснювати дій, які могли б дискредитувати політологію як наукову дисципліну та завдати удару по репутації усього політологічного співтовариства України;

- не допускати превалювання ідеологічних чи особистих уподобань, які можуть перешкоджати встановленню наукової істини під час проведення теоретичних і прикладних досліджень;

- аргументовано та послідовно відстоювати свої наукові погляди, незважаючи на кон'юнктуру й авторитети;

- активно проявляти професійну солідарність щодо захисту колег, їхньої наукової діяльності та результатів цієї діяльності від будь-яких посягань і тиску ззовні;

- вносити вагомий внесок у становлення плюралістичного інтелектуального поля як генератора ідей, необхідного для ефективного розвитку держави і суспільства;

- чітко усвідомлювати свою професійну та моральну відповідальність за результати наукових досліджень і підготовлених рекомендацій.

Слід зазначити, що мова, в даному випадку, йде не стільки про розробку, скільки про узагальнення принципів прикладної професійної етики, які входять до списку правил і порушення яких не обмежується моральним осудом, а контролюється правовими актами.

Разом із тим слід усвідомлювати, що той чи інший кодекс професійної етики не може бути панацеєю від імморалізму. А уявлення про те, що теорія, закладена в їхню основу, та побудована на ідеалістичних поглядах про те, що якщо люди будуть знати, що вважається неналежною поведінкою в їхній професійній діяльності, то вони не будуть так поводитися, буде поверховим. Недарма Ральф Чандлер (Ralph Chandler) відзначає неабияку схильність кодексів етики до «проповідництва», розпливчастості, піднесеності та банальності [3, с. 54].

Кодекси етики можна сприймати і як «дух демократії», і як «дух бюрократії», хоча найчастіше здається, що вони уособлюють саме другий варіант. Дух демократії передбачає низку переконань, згідно з якими керівника, який дотримується етичних норм, слід оцінювати за такими критеріями, як підтримка існуючого ладу і його цінностей, прояв громадянської позиції, служіння інтересам суспільства та сприяння соціальній справедливості.

Кодекси, засновані на цьому принципі, закликають його прихильників цінувати та слугувати суспільству, в той час як ціннісні установки бюрократичної етики передбачають, що державні чиновники – лише виконавці, наділені правовими повноваженнями, заснованими на принципі раціональності.

Минуло 26 років як в Україні, практично з перших місяців утворення суверенної незалежної держави, була створена Українська асоціація політологів (УАП), метою якої було та залишається багатопланове сприяння розвитку політичної науки й освіти в Україні: підготовка наукових кадрів, розробка рекомендацій щодо поліпшення соціально-політичної ситуації в державі, здійснення експертних оцінок нормативних актів і політичних рішень державних органів, а також підтримка зв'язків та обмін досвідом із політологічними центрами зарубіжних країн та міжнародних організацій. УАП встановила творчі зв'язки з багатьма відповідними іноземними організаціями та була представлена на XV Всесвітньому конгресі політичних наук, який відбувся в 1991р. в Аргентині.

Необхідно зауважити, що членство в організації є як колективним, так і індивідуальним. До складу її індивідуальних членів входять як політологи, так і філософи, правознавці, соціологи, історики, психологи, що займаються науковою та освітньою діяльністю, пов'язаною із політологічною наукою.

На правах колективних членів до складу УАП входять Інститут держави і права ім. В. М. Корещького НАН України, Інститут міжнародних відносин і політології НАН України, чимала кількість кафедр політології вищих навчальних закладів України і т. д. Вищим органом асоціації є загальні збори її членів, які обирають центральний виконавчий комітет, що займається організаційними питаннями. На місцях діють регіональні відділення Асоціації.

УАП спрямовує свою роботу на започаткування політологічних наукових установ, серед яких Українська Академія політичних наук, відповідні кафедри у вищих навчальних закладах, створення вчених рад щодо захисту докторських та кандидатських дисертацій із політології. Крім того, Асоціація займається виданням навчальної літератури з політології – підручників, навчальних посібників, словників, хрестоматій, регулярно проводить наукові та науково-практичні конференції з питань розвитку політичної науки й освіти в Україні. Теми різноманітні, починаючи з питань становлення демократичної, соціально-правової держави, впровадження політичного плюралізму і багатопартійності, нової виборчої системи, прийняття політико-правових рішень, політичної і державної влади, до проблем людського виміру політики, етнодержавознавства, історії української політичної думки і т. ін. [див. 9].

Таким чином, «ртутна плинність» української політики, нові політичні тенденції, неоднознач-

ні політичні прецеденти, особливо у Верховній Раді України, окреслюють певну проблематику та зобов'язують враховувати і вносити відповідні корективи в теоретичну й практичну частини навчального процесу, особливо в частині професійної етики майбутніх політологів.

Перш за все це стосується складної і неоднозначної ситуації стосовно певних політичних дій у рамках протистояння російській агресії, за якої авторитарна логіка війни і приватні інтереси окремих політичних сил вступають у протиріччя із демократичними інститутами й цінностями: за публічним моралізаторством політичні сили закривають очі на те, що відбувається і не контролюють зло, яке викривають. Тож, якщо запроваджувати небезпечні з точки зору моральних наслідків професії, до яких належать професії не тільки військового, а й вченого, необхідно затверджувати чіткі нормативні документи і посадові інструкції, що знижують небезпеку подібної професійної діяльності.

Наукового та практичного вирішення також вимагає неоднозначна ситуація, що склалася в суспільстві, за якої середньостатистична людина через корупцію, недоброякісну роботу та вимушену двоякість навчилася уживатися з чинною владою, обманюючи її, обманюючи себе, обманюючи інших, займаючи позицію, яку ще називають «комфортним станом при насильстві». Щоб позбутися цих негативних тенденцій, необхідна розробка принципів професійної етики, які ґрунтуються на правилах, порушення яких не обмежується лише моральним осудом, а й контролюється відповідними правовими актами. Це можливо зробити, додавши до спеціальності

280003 «Політична культура та ідеологія», за якою здійснюється захист дисертаційних робіт із політичних наук, професійну етику, сформулювавши її приблизно так: «Професійна етика політика та політолога, політична культура та ідеологія».

#### Висновки.

Аналізуючи проблеми професійної етики політологів, виявлено що їхня робота вимагає формування певних професійних якостей, а сфера їхньої відповідальності визначається не тільки функціональними обов'язками, а й мораллю та правом. Тому впровадження політичної етики в структуру вузівської політологічної освіти обумовлено не тільки процесами диференціації сучасної політичної науки, особливостями політичного життя країни, а й проблемами професійної етики політиків, що мають явні ознаки імморалізму – заперечення обов'язковості принципів і принципів моралі та етики.

З'ясовано, що відповідна підготовка майбутніх політологів повинна щільно укладатися в русло професійної етики, що сприятиме органічному поєднанню в особистості майбутнього фахівця професіоналізму та моральних цінностей. Встановлено, що досягти цього можливо лише шляхом впровадження політичної етики в структуру вузівської політологічної освіти майбутніх політологів та здійснення відповідних розробок у теоретичну й практичну частини навчального процесу.

Таким чином, необхідна подальша теоретична та дослідницька розробка принципів професійної етики, що ґрунтуються на правилах, порушення яких не обмежується лише моральним осудом, а й контролюється відповідними правовими актами.

#### БІБЛІОГРАФІЧНІ ПОСИЛАННЯ

1. Аристотель. Политика / Аристотель. Сочинения // М.: «Мысль», 1983. Т. 4. – 644 с.
2. Бакштановский В. И. Прикладная этика: опыт университетского словаря / В. И. Бакштановский, Ю. В. Соколов // Тюмень, 2001. – 132 с.
3. Ватман Д. П. Адвокатская этика / Д. П. Ватман. – М.: Юрид. лит., 1977. – 96 с.
4. Гаджиев К. С. Этика и политика / К. С. Гаджиев // МЭ и МО. – 1992. – № 3. – С. 18-23.
5. Гудков Л. Имморализм посттоталитарного общества в России / Л. Гудков // Полит.Ру. Режим доступа: <http://polit.ru/article/2016/07/24/immoralism/>
6. Дубко Е. Л. Политическая этика: учебник для вузов / Е. Л. Дубко. – Москва: Академический проект Триста, 2005. – 720 с.
7. Иваненко К. С. Профессиональная этика политолога: некоторые теоретические аспекты / К. С. Иваненко // Культура народов Причерноморья, 1999. – № 7. – С. 177. – Режим доступа: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/94207/34-Ivanenko.pdf?sequence=1>
8. Капто А. С. Профессиональная этика / А. С. Капто. – Москва, Ростов на Дону: Изд-во СКАГС, 2006. – 798 с.
9. Політологія в Україні: стан та перспективи розвитку: Збірн. наук. доповідей і статей. – Київ, 2000. – 276 с.
10. Рудич Ф. М. Чи багато влади потрібно владі? Україна в контексті трансформації політичних структур в країнах СНД і Балтії, Центральної та Східної Європи: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів / Ф. М. Рудич. – Київ: Довіра, 1998. – 142 с.
11. Сутор Б. Политическая этика / Б. Сутор // Полис. – 1993. – № 1. – С. 11-17.
12. Степняк Р. В Москву за славой. Кива и украинские политологи на российском ТВ / Р. Степняк // РИА Новости Украина, 2017. – Режим доступа: <https://rian.com.ua/columnist/20170320/1022416314.html>
13. Сугоняк А. О., Халилова-Чуваева Ю. А. Современная украинская элита // Дон. нац. ун-т экономики и торговли. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2011/Politologia/76999.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Politologia/76999.doc.htm)

## REFERENCES

1. Aristotel (1983). Politika [Politics]. (Vols 1-4). Moscow: «Mysl» [in Russian].
2. Bakshtanovskiy, V.I. (2001). Prikladnaya etika: opyt universitetskogo slovarya [Applied Ethics: The University Dictionary Experience]. Tyumen [in Russian].
3. Vatman, D.P. (1977). Advokatskaya etika [Advocacy ethics]. Moscow: Yurid. lit. [in Russian].
4. Gadzhiyev, K.S. (1992). Etika i politika [Ethics and politics]. *ME i MO*, 3 [in Russian].
5. Gudkov, L. Immoralizm posttotalitarnogo obshchestva v Rossii [The immortality of post-totalitarian society in Russia]. Polit.Ru. Retrieved from: <http://polit.ru/article/2016/07/24/immoralizm/> [in Russian].
6. Dubko, E.L. (2005). Politicheskaya etika: uchebnik dlya vuzov [Political Ethics: A Textbook for Universities]. Moscow: Akademicheskii proekt Trysta [in Russian].
7. Ivanenko, K.S. (1999). Professional'naya etika politologa: nekotoryye teoreticheskiye aspekty [Professional Ethics of a Political Scientist: Some Theoretical Aspects]. *Kul'tura narodov Prichernomor'ya – Culture of the peoples of the Black Sea*, 7. Retrieved from: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/94207/34-Ivanenko.pdf?sequence=1> [in Russian].
8. Kapto, A.S. (2006). Professional'naya etika [Professional ethics]. Moscow, Rostov on Don: Izd-vo SKAGS [in Russian].
9. Politolohiya v Ukrayini: stan ta perspektyvy rozvytku [Political science in Ukraine: the state and prospects of development]. Kyiv [in Ukrainian].
10. Rudych, F.M. (1998). Chy bahato vlady potribno vladi? Ukrayina v konteksti transformatsiyi politychnykh struktur v krayinakh SND i Baltiyi, Tsentral'noyi ta Skhidnoyi Yevropy: Navch. posibnyk dlya studentiv vyshch. navch. Zakladiv [Do many authorities need power? Ukraine in the Context of the Transformation of Political Structures in the CIS Countries and the Baltic, Central and Eastern Europe: Teaching. manual for students of higher. tutor Establishments]. Kyiv: Dovira [in Ukrainian].
11. Sutor, B. (1993). Politicheskaya etika [Political ethics]. *Polis*, 1 [in Russian].
12. Stepnyak, R. (2017). V Moskvu za slavoy. Kiva i ukrainskiye politologi na rossiyskom TV [Kiva and Ukrainian political scientists on Russian TV]. *RIA Novosti Ukraina*. Retrieved from: <https://rian.com.ua/columnist/20170320/1022416314.htm> [in Russian].
13. Sugonyak, A.O. & Khalilova-Chuvayeva, YU.A. Sovremennaya ukrainskaya elita [The modern Ukrainian elite]. Retrieved from: [http://www.rusnauka.com/1\\_NIO\\_2011/Politologia/76999.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Politologia/76999.doc.htm) [in Russian].

**Рагімова Анастасія Борисівна**

Кандидат політичних наук, доцент, кафедра соціології та політології  
Національний авіаційний університет  
02000, Київ, пр. Космонавта Комарова, 1

**Ragimova Anastasiia**

PhD in political sciences, Associate Professor, department of of Sociology and Political Science  
National Aviation University  
1, Kosmonavta Komarova Ave., Kyiv, 02000, Ukraine

Email: [anastasiya.ragimova@gmail.com](mailto:anastasiya.ragimova@gmail.com)

Цитування: Рагімова А. Б. Український імморалізм в етиці і політиці. Проблеми формування професійної етики політолога / А. Б. Рагімова // Науково-теоретичний альманах «Грані». – 2018. – Т. 21. – № 1. – С. 86-92.

Citation: Ragimova, A.B. (2018). Ukrainskyi immoralizm v etytsi i politytsi. Problemy formuvannia profesiinoi etyky politoloha [Ukrainian immorality in ethics and politics. Problems of formation of professional ethics of a political scientist]. *Scientific and theoretical almanac «Grani»*, 21(1), 86-92.

Стаття надійшла / Article arrived: 9.01.2018

Схвалено до друку / Accepted: 16.01.2018