

УДК 1 (091)

Н.І. Ашиток, канд. філол. наук, доц.

ПРОБЛЕМА ВИБОРУ КОМУНІКАТИВНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

*У статті розглянуто специфіку комунікації в системі освіти на рубежі тисячоліть, пов'язану з формуванням постнекласичної її парадигми.***Вступ**

Трансформація сучасних освітніх систем відбувається в умовах подолання суперечностей між традиційними та інноваційними формами здійснення освітнього процесу. В незалежній Україні, в новітній період еволюції національної освіти [періодизація за працею: 3], традиційна система виявилася не відповідною до вимог сучасності. Трансформація освіти є актуальною й вимагає від сучасних науковців та практиків усвідомлення та осмислення того, якою є етіологія негативних тенденцій в освітній сфері України й у якому напрямі необхідно здійснити кроки з метою їх подолання. У працях науковців одним із таких кроків на шляху вдосконалення освіти вважається зміна парадигми взаємодії між учасниками освітнього процесу. До таких науковців належать Г. Арндт, М. Бубер, Н. М. Бурбан, В. Возняк, Ю. Габермас, А. Євтодюк, Ж. Дерріда, В. Кремень, Л. Рижак, М. Фуллан та ін. При всій відмінності підходів до вивчення комунікативної взаємодії вони вирізняють дві парадигми – класичну суб'єктно-об'єктну (взаємодію «Я» – «Воно») та некласичну суб'єкт-суб'єктну (взаємодію «Я» – «Ти»). Перша з парадигм критикується, вважається рудиментом, успадкованим від радянської освітньої системи, друга – розглядається як інноваційна парадигма і припускається, що опанування нею сприятиме позитивним якісним змінам в освітній сфері.

У працях цих та деяких інших науковців розглядаються, як нетотожні, учасники і суб'єкти взаємодії освітнього процесу, не з'ясовується активність їх позиції під час взаємодії, не приділяється увага історії формування цих парадигм. Висвітленню означених прогалин присвячена дана стаття.

Аналіз публікацій

Спочатку зазначимо про класичну комунікативну парадигму. За Л. Рижак, ця парадигма була покликана до життя індустріальною цивілізацією [7, с. 7-14]. Панування культури індустріального суспільства та її найважливішого елемента — науки — зумовило специфіку освітнього спілкування. У ХХ столітті, вважає Ю. Габермас, влада науки й техніки негативно впливала на суспільне життя, на всі форми спілкування між людьми, структуруючи їх за своєю внутрішньою схемою — все суспільство пристосовується до цілераціональної діяльності [7, с. 5]. Для цієї парадигми властиве спеціалізоване та вузькокорпоративне мислення, що претендує на пріоритетний статус провідників взаємодії та потребує владних санкцій. Його репрезентантом в освіті стає інструментальне спілкування; у педагогічній комунікативній практиці формується технологія трансляційного спілкування, заснована, за Ю. Габермасом, на "монологічних моделях інструментальної дії" [7, там само].

А. Євтодюк ще більш докладно аналізує цю па-

радигму. Ним відзначається (і цілком слушно), що коріння цієї системи сягає прадавніх часів, коли людство, відмовившись від засад природовідповідної освіти, почало помилково вважати, що дитинство є лише підготовкою до справжнього життя, а сама дитина — це посудина, яку необхідно наповнити знаннями. У традиційних освітніх закладах учні та студенти виконують одні й ті ж завдання; навчальні дисципліни репрезентують науки як своєрідний кодекс законів, який необхідно засвоїти; коло джерел інформації звужене до єдиних, рекомендованих Міністерством освіти і науки навчальних програм, методичних вказівок та підручників, далеких від досконалості; основними методами засвоєння матеріалу є заучування на пам'ять, використовується репресивний контроль. У таких умовах учитель апіорі авторитарна фігура [3, с. 224].

Нищівній критиці класичної комунікативної парадигми присвячують свої праці М. Бубер і В. Возняк. Модель взаємин між людьми, що реалізується за схемою "Я" — "Воно" і ґрунтується на трансляційному спілкуванні, М. Бумер розглядає як інструментальне панування однієї людини на іншій. Модель не гуманістична, тому що "Я" і "Воно" є нерівноправними партнерами. "Я" є самодостатнім суб'єктом, ініціатором комунікативної дії, який формує "інструментальний розум" особи ("Воно") шляхом її предметно-змістовного наповнення. Наслідок такої взаємодії — відсутність інтелектуальної самостійності і неспроможність приймати рішення та брати на себе відповідальність у "Воно". Влада "Я" над "Воно" має потужну науково-професійну аргументацію, що ґрунтується на ідеї професійної досконалості педагога. Прогалини у знанні з того чи іншого предмета "Я" інтерпретує як меншовартісність "Воно". Причина антигуманності класичної парадигми взаємодії, за Ю. Габермасом, полягає в тому, що міжособистісне спілкування під тиском сцієнтистської свідомості будується за внутрішньою схемою, не характерно для нього монологічної моделі інструментальної дії, виключаючи дискурс із комунікативної педагогічної практики [7, с. 8].

В. Возняк, з'ясовуючи причини виникнення класичної парадигми, відзначає, що абсолютизація суб'єкт-об'єктного відношення є явищем новоевропейської ментальності, пов'язаним з практичним утвердженням антропоцентризму, і для нас як "продуктів" новоевропейської культури уявлення про реальність, що поза-мною-перебуває, як об'єкт є чимось цілком природним. Під об'єктом розуміють все те, на що спрямована активність суб'єкта. У процесі взаємодії «Я» — «Воно» учень поданий як об'єкт докладання "педагогічних впливів". Сама ж освітня взаємодія практично здійснюється за адаптивно-передавальним типом, хоч би які гасла при цьому не скандувалися [2, с. 204-205].

Некласична суб'єкт-суб'єктна парадигма ґрунтується на визнанні "Я" і "Ти" як самодостатніх рівноправних суб'єктів та їх актуальній значущості у процесі спілкування. «Я» і "Ти" є відкритими для комунікативної взаємодії, яка, за Ю. Габермасом, обов'язково неоднозначна, діалогічна, вона потребує взаєморозуміння хоча б двох її учасників, а тому у трансактному спілкуванні "Ти" для "Я" постає особистістю, якою не можна маніпулювати. Цей різновид спілкування опосередкований моральною метою. Відомий канадський новатор в освіті М. Фуллан вважає, що вчителі недооцінюють своєї вагомості в моральному аспекті, тоді як "учителі майбутнього мають прагнути змінити життя учнів — зробити його чіткішим, активнішим, помітнішим і проблематичнішим" [8, с. 141].

Важливим є методологічний аспект застосування некласичної парадигми, яка, за думкою А. Свтодюка, є засадничою для трансформації системи освіти України. Сутність методологічної проблеми полягає в переході від інформаційного навчання до навчального пізнання в освітній системі. Важливим у цьому контексті є сформульована й обґрунтована О. Руденком, технологічна схема методологічного навчання (сприйняття і усвідомлення запитування — відповідь на нього, тобто створення нового знання за допомогою розуміння — застосування знання), яка повинна прийти на зміну усталеній (застарілій) технологічній схемі навчання (сприйняття — розуміння — запам'ятовування — відтворення — застосування — забування — повторення — екзаменаційне відтворення та застосування — остаточне поступове забування) [схема О. Руденка подається за працею: 3, с. 223].

Некласична парадигма набуває позитивного трактування й у діяльній плані. Зокрема, Н. Бурбан відзначає, що усвідомлення відмінності комунікативної суб'єкт-суб'єктної парадигми від суб'єкт-об'єктної у площині теорії і практики навчання полягає в тому, що воно дозволяє по-новому поглянути на всю систему навчання. Навряд чи буде перебільшенням сказати, що майже весь зміст сучасної середньої і вищої освіти зводиться до навчання знань, умінь і навичок, необхідних для виконання предметної діяльності. При цьому розуміло, що будь-яка предметна діяльність здійснюється у визначених соціальних умовах, в умовах взаємодії людей, в умовах спілкування. Це означає, що при виконанні будь-якої предметної діяльності потрібно враховувати дії інших людей, їхнє розуміння ситуації, вміння діяти, бажання співпрацювати [1, с. 47-55].

Мета статті — проаналізувати історію формування суб'єктно-об'єктної і суб'єктно-суб'єктної парадигм, особливості цих форм взаємодії, довести переваги інноваційного різновиду парадигми в освітньому процесі.

Основна частина

Аргументи на користь запровадження некласичної парадигми переконали, а тому, на наш погляд, доцільно поставити питання: «Якщо суб'єкт-об'єктна парадигма настільки погана, то чому вона так довго існує?» Для відповіді на це питання, з'ясуємо час і специфіку умов її виникнення. Коли почала використовуватися суб'єкт-об'єктна парадигма комунікативної взаємодії в навчально-виховному процесі, до-

слідити неможливо, проте відомо, коли вперше був описаний і обґрунтований цей різновид взаємодії. Виникнення суб'єкт-об'єктної парадигми пов'язано зі заснування «школи навчання» Я.-А. Коменського. Чотириста років тому, коли він створив свою універсальну систему «навчати всіх усьому», реалії життя відрізнялися від сучасних. Природно, й виховувати дитину у середньовічній Чехії потрібно було інакше, ніж у наш час. Крім того, слід зважати на те, що Я.-А. Коменський був не лише філософом і педагогом, а й духовним наставником протестантської общини чехів, які прагнули позбутися національного і релігійного ярма з боку германської імперії. Перед Я.-А. Коменським постало завдання не просто навчити грамоті дітей общини, а й зберегти національну самобутність і віру, передати ці цінності молодому поколінню. Безперечно, «школа навчання» не відповідає вимогам сьогодення, але невже збереження національної культури втратило свою актуальність у наш час?

На яких принципах будувалась класична комунікативна взаємодія у «школі навчання»? Логоцентризму та стандартності. Авторитаризм був основою політичного і соціального життя в Європі XVII ст., на ньому ґрунтувалась уся діяльність церкви, за цим принципом будувались економічна й сімейно-родинна взаємодія. За аналогом такої суспільної організації у «школі навчання» вчитель був володарем дитячої свідомості. «Вчитель-сонце» називав його Я.-А. Коменський. Він наголошував на мудрості вчителя, який розглядався як головне джерело знань для дітей, та його владі над дітьми (увага педагога, кожне його слово повинні були доходити до всіх у класі, як промені сонця доходять до кожної травички і жучка). Ця специфічність «школи навчання» впливала на організацію навчання — у школі підтримувалась дисципліна та підпорядкування дітей владі вчителя і адміністрації. Логоцентризм як спеціально задана картина світу репрезентувався у тому, що будь-який навчальний предмет пропонувався дітям як спрощена копія науки, представлена у вигляді правил, визначень тощо. Ця копія ґрунтувалась на традиції, яку визнавало наукове співтовариство. Якщо у науковій спільноті була довіра до цієї копії світу, то вона набувала визнання і статусу обов'язкової. Одноманітність і стандартність змісту та організації навчальної роботи в «школі навчання» передбачають до нашого часу те, що навчальну діяльність педагог будує в класно-урочній технології фронтально, одночасно зі всіма дітьми класу. Для «школи навчання» властиві єдині учбові плани й програми, підручники, розклад уроків і дзвінків. Ці школи легко контролюються і спрямовуються державною владою, крім того, завдяки стандартності вони є відносно економічними.

У наш час модель «школи навчання» стала визнаною в розвинутих країнах світу. Вона успішно виконує функції соціалізації й випускає як «продукт» слухняних, безініціативних і пасивних працівників. Їх індивідуальність нівелюється, а знання, які вони засвоюють із книг або зі слів, мають слабкий зв'язок із дійсністю. Критика «школи навчання» почалася ще у кінці XIX ст. і набула поширення у XX ст. (досить пригадати П. Каптерева, А. Острогорського,

С. Гессена, П. Блонського, Н. Крупську, Дж. Дьюї, С. Шацького, С. Френе та ін.). Проте «школа навчання» дожила до наших днів, ґрунтуючись на суб'єктно-об'єктній взаємодії і використовуючи класно-урочну технологію.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма є більш прогресивною і гуманною, ніж суб'єкт-об'єктна, проте втілюється у життя поволі. Оскільки прибічників суб'єктно-об'єктної парадигми практично немає, цей факт дивує. Мабуть, парадигма «Я» – «Ти» потребує не лише матеріальної підтримки, а й теоретичного обґрунтування та уважнішого аналізу характеру взаємостосунків у парадигмах різного типу.

У науковій літературі критикується суб'єктно-об'єктна парадигма «Я (вчитель)» – «Воно (учень)». Проте існують два різновиди суб'єкт-об'єктної парадигми. Крім розглянутої, існує парадигма «Я (учень)» – «Воно (вчитель)», яка у науковій літературі не виділяється і критиці не піддається. Між тим саме ця парадигма деколи пропонується на противагу «Я (вчитель)» – «Воно (учень)» і подається як суб'єкт-суб'єктна. У педагогіці обмежуються критикою «школи навчання», критикуючи класичну (суб'єктно-об'єктну) парадигму взаємодії «Я (вчитель)» – «Воно (учень)», проте інколи пропонують таку ж саму, хоча й протилежно векторно спрямовану. Як наслідок, у сучасній педагогіці неоднозначним є місце наставника як однієї з центральних фігур педагогічного процесу. З одного боку, педагог повинен здійснювати керівництво навчально-виховним процесом, з іншого – визнавати рівність іншого учасника – учня, який має право керувати своїм навчанням і вихованням, а отже, нав'язувати учневі будь-що некоректно, позаяк існує право учня вчити і взагалі сприймати лише те, що він вважає за доцільне або цікаве.

На наш погляд, авторитарність учителя і нівелювання його ролі в навчальному процесі явища одного рівня. Особливість людської свідомості – ставити у центр уваги щось одне: якщо не Земля центр Всесвіту, то Сонце, якщо вчитель не Сонце, то його місце у взаємодії периферійне. Недоліки протилежно векторно спрямованої суб'єктно-об'єктної парадигми ще більш шокуючі, ніж у попередньої. Ліберальність позиції вчителя, на перший погляд, спрямована на формування провідної ролі дитини у навчально-виховному процесі. Цього, звичайно, не відбувається: дитина не відповідає цьому статусу, оскільки вона є дитиною. Крім того, оскільки ліберальна парадигма взаємодії передбачає лише ініціативність дитини, а педагог лише допомагає їй, створюючи належні для розвитку умов, ні в якому разі не керуючи цим процесом, позаяк це насилля на дитину, то й відповідальність за результати такої взаємодії частково з вчителя знімається. Дійсно, якщо результат є негативним, педагог не винен, він же створював належних умов, це дитина їх не використовувала. Про підпорядкованість вчителя дитині й не прогнозованість впливу на розвиток дитини умов, створених для неї вчителем, В. Возняк пише так: «Дитина опановує щось лише мірою свого інтересу та своєї безпосередньої активності, тому й до "обставин" ставиться вибірково. Вони їй не "ліплять", але й ми не "ліпимо" їй, й дякувати Богові. Це вона, дитина, лопоче, й її лепет, як зазначає В. Бібіхін, відчутний нами як запорака

того, що дитина несе із собою світ не тільки у розумінні всесвіту, але й у розумінні потенційного визнання дійсності, "миру" зі світом. Нам видається, що це ми керуємо дитиною; насправді ж це вона керує нами, й вельми успішно (про це добре сказано у Е. Ільєнкова); лише мірою цього дитина й розвивається» [2, с. 207-208]. Яка ж роль вчителя у такій парадигмі взаємодії? Мабуть, пасивна.

Важливо з'ясувати методологічні витоки класичної парадигми взаємодії «Я (учень)» – «Воно (вчитель)», на яких ґрунтуються викладені вище погляди В. Возняка і М. Бубера. Це окремі, близькі до екзистенціалістських концепцій «олюднення» людини» погляди представників «третьої сили» – неогуманістичної психологічної школи. У концепції лідера цієї школи А. Маслоу, батьки якого були вихідцями з України, йдеться про те, що сутність людини є апріорно заданою, закладеною з моменту народження у «згорнутому» вигляді. Людина залежить від своєї внутрішньо закладеної сутності, а тому не може мати повної свободи волі, як це стверджував Ж. П. Сартр. Головним призначенням людини, за А. Маслоу, є «відкриття своєї ідентичності, свого справжнього «Я». На думку екзистенціалістів, індивідуальна «внутрішня сутність» дитини («екзистенція») майже не доступна для педагогічних впливів, а тому ефективним у формуванні її особистості є лише самовиховання. Вони вважають, що дитина має право на свободу вибору знань, і завдання вчителя – не озброєння учнів системою знань, а створення сприятливих умов для саморозкриття кожної особистості.

При всій евристичності досліджень сутності людини, особливостей її становлення, у працях неогуманістів не враховується одне з важливих завдань освіти – соціалізація людини. В цьому контексті освіта покликана здійснювати складний і тривалий процес реалізації зусиль суспільства, спрямованих на формування особистості, внаслідок якого відбувається включення індивіда до системи соціальних відносин, активної взаємодії з оточенням, що стає можливим за умови засвоєння ним зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, необхідних для його успішної життєдіяльності. Цей процес спрямований на збереження й примноження надбань людства, він сприяє самозабезпеченню та саморозвитку суспільства згідно з потребами сьогодення. Слід відзначити: ліберальність позиції педагога не тільки ускладнює виконання освітніх соціальних завдань, а й має негативні наслідки для учнів, про що йдеться, наприклад, в експериментальному дослідженні стилів керівництва, проведеному у 1938 році німецьким психологом К. Левінім, який згодом, із приходом до влади у Німеччині нацистів, емігрував до США. У дослідженні брали участь десятилітні школярі – гуртківці. Психолог відзначив наслідки взаємодії дітей з керівниками гуртків з авторитарним, демократичним і ліберальним стилем керівництва. Ці гуртки працювали у тотожних умовах і за спільною програмою. Кожен керівник працював з групою шість тижнів, потім відбувався обмін групами, що дало експеримент коректним. Результати показали, що найгіршим стилем виявився ліберальний. При ньому було виконано найменше роботи і якість її була найгіршою. Важливо, що члени гуртків відзначали низьку

задоволеність працею, хоча робота швидше нагадувала безвідповідальну гру. При авторитарному стилі були виявлені прояви ворожості у взаєминах між учасниками на тлі покори і навіть підлабузництва перед керівником. Найбільш ефективним виявився демократичний стиль. Для учасників груп тут був характерний інтерес до роботи, позитивна внутрішня мотивація діяльності, значно підвищувалися якість і оригінальність виконання завдань, вищою виявилася і групова згуртованість, формувались почуття гордості за спільні успіхи, взаємодопомога і доброзичливість у взаєминах [6, с. 284-287].

Заперечуючи можливість розглядати розум як «*tabula rasa*», тобто «чисту дошку» (за Я.-А. Коменським), де ще нічого не написано, але на якій може бути написано все, ми, ґрунтуючись на позиції екзистенціалізму, деколи впадаємо в інші крайнощі – припускаємо нездатність вчителя впливати на розвиток дитини, який, дійсно, є глибоко особистісним і майже не доступним для впливу ззовні.

У працях із соціалізації особистості суб'єкт-суб'єктна взаємодія трактується дещо інакше. Так само, як і в педагогіці, біля витоків становлення сучасної неklasичної парадигми взаємодії, з точки зору соціологів і соціальних педагогів, лежить суб'єкт-об'єктний підхід, відображений у працях Т. Парсонса, Е. Дюркгейма та ін. Ця взаємодія у їх розумінні постає як процес інтеграції в соціальну систему, що відбувається за рахунок механізму пристосування. При цьому підході суспільство виконує функції суб'єкта впливу, а людина є лише об'єктом, змушеним пристосовуватися до зовнішніх умов.

На захист активної природи людської особистості виступають засновники та прибічники гуманістичного підходу А. Оллпорт, К. Роджерс, Ч. Кулі, Дж. Мід, які вказують на здатність людини активно впливати на процес своєї соціалізації, визначають цю взаємодію як процес самоактуалізації Я-концепції, самореалізації особистістю своїх можливостей і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, які заважають саморозвитку і самостверженню людини. Цей підхід проголошує суб'єкт-суб'єктні взаємини особистості та суспільства.

Сучасне розуміння соціалізації у працях соціологів П. Сорокіна, М. Когана, В. Болгарина та ін. [див. працю: 5] ґрунтується на положеннях обох концепцій соціалізації. Визначення ролі людини і в якості об'єкта, і в якості суб'єкта процесу соціального становлення є однаково істинними. Адже соціалізація постає як діалектична єдність суспільного та індивідуального. Процес соціалізації здійснює соціальну типізацію особистості, адаптує людину до суспільних відносин. У той же час «потреба мати власні погляди, самостійність у самовизначенні, самореалізації призводить до процесу індивідуалізації (уособлення). У процесі уособлення людина намагається дістати ціннісну, емоційну, поведінкову автономність. Лише суб'єкт у деяких випадках здатний виступати в ролі об'єкта, для об'єкта зміна статусу не можлива, а тому інтегрована парадигма взаємодії в соціологічних і соціально-педагогічних працях продовжує називатися суб'єкт-суб'єктною. Освітній процес покликаний здійснювати соціалізацію особистості, «олюднення» людини. Відбувається цей

процес в інтересах самої людини і суспільства, членом якого вона є. Для «олюднення» людини створено такий соціальний інститут, як освіта. Педагог, як представник цього інституту, здійснює не лише вибір умов, обставин, форм, він є обов'язковим учасником взаємодії. Його особистісні якості є не менш важливими, ніж знання дисципліни, яку він викладає.

Суб'єкт-суб'єктна парадигма отримує обґрунтування з діяльнісної точки зору у поглядах В. Болгарина і Л. Гуменюк. Із цих позицій педагогічна взаємодія на рівні високої абстракції – це зв'язок, що опосередковує взаємовідносини суб'єкта і об'єкта виховання в освітньому процесі, а тому цей різновид взаємодії містить у собі співвідношення педагогічного явища і його активного сприйняття, власну активність вихованця, що виявляється у відповідних впливах як на самого себе, так і на педагога. Відтак виділяють суб'єкт-суб'єктні (міжсуб'єктні) і суб'єкт-об'єктні (особистісно-діяльнісні) стосунки, які взаємопов'язані і взаємозумовлені. Важливим у навчальній діяльності є не лише те, як педагог передає учневі знання та вчить його правилам поведінки тощо, а й його особистісні якості. Суб'єкт-суб'єктні взаємозв'язки впливають на суб'єкт-об'єктні, розширюючи і збагачуючи їх. Лише завдяки духовній спільності вчителя й учнівського колективу навчання не зводиться до передачі знань, а «вилівається в багатогранні взаємини: кожного вчителя пов'язує з учнями загальна система моральних естетичних і загально-політичних інтересів» [5, с. 36].

Чому у прагненні подолати суб'єктно-об'єктну парадигму «Я (вчитель)» – «Воно (учень)» мимоволі створюється така ж сама – суб'єктно-об'єктна, але зі зміною позицій учасників? А тому, що ці парадигми будуються на взаємодії нерівноправній, але взаємодії. Для суб'єкт-суб'єктної парадигми з двома активними учасниками властива статичність, і тому вона є нежиттєздатною. Між тим комунікативна парадигма набуває динамічності при постійній зміні позицій співрозмовників, трансактності (трансактним був названий Е. Берном тип спілкування, який сприяв визнанню значущості особистостей – всіх учасників комунікації). Спілкування – процес мобільний, динамічний. Активними в ньому почергово є обидва учасники, кожен з яких є об'єктом впливу іншого. Завдання педагога у цьому процесі взаємодії узгоджується з тезою: «унікальність природи людини виражається в тому, що процес розвитку підпорядковується і законам суспільним, і законам живої природи, хоча й опосередкованим впливом суспільства» (Т. Корсаєвська) [4, с. 83]. Педагог повинен «іти за дитиною», враховуючи її природні здібності, інтереси, й одночасно з цим здійснювати виховний вплив за вимогами суспільства, перед яким він підзвітний за якість своєї роботи. Головне, перефразуємо одну з тез прихильників неокласичного філософського напрямку, щоб за будь-яких обставин педагогічна експансія отримувала гуманітарне впровадження (у тексті «пізнавальна експансія») [7, с. 300].

Висновки

Висловлені нами думки, безумовно, не є свідченням того, що динамічна комунікативна модель «Я» – «Ти» є панацеєю у вирішенні всіх проблем сучасної освіти. Крім того, ця модель у працях науковців лише

задекларована і чекає докладного вивчення. Подальші наукові розвідки особливо у напрямі з'ясування механізмів, форм, змісту комунікативної взаємодії цього різновиду більш докладно окреслять шляхи вирішення деяких існуючих освітніх проблем.

Список літератури

1. Бурбан Н. М. Спілкування і предметна діяльність // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич: Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка, 1998. – Випуск 2. Філософія. – С. 47-55.
2. Возняк В. Філософсько-педагогічні міркування // Філософська і соціологічна думка – №1, 1996. – С. 201-223.
3. Євтодюк А. В. Синергетично-футурологічний вимір сучасної філософії освіти // Практична філософія. – №13. – 2004. – С. 218-228.

4. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи. – 2 видання, доповнене і виправлене. – К.: МАУП, 2003. – 168 с.

5. Педагогічна соціологія / В. Болгарін та ін. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1998. – 144 с.

6. Реан А. А. Психологія личности: Социализация, поведение, общение / А. А. Реан. – М.: АСТ, СПб: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 407, (9) с.

7. Рижак Л. Освіта як трансактне спілкування: філософський аналіз // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційно-видавничий ДДПУ імені І. Франка, 2002. – Випуск 10.–. С. 4-14.

8. Фуллан М. Сила змін: вимірювання глибини освітніх реформ. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.

Н.И. Ашиток

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА КОММУНИКАТИВНОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена специфика коммуникации в системе оборудования на рубеже тысячелетий, связанной с формированием постнеклассической ее парадигмы.

N. Ashytok

THE PROBLEM OF CHOICE OF EDUCATION COMMUNICATIVE PARADIGM

In the article the specific character of communication in the system of equipment on the border of millenniums, related to forming of post-nonclassical paradigm is considered.

УДК 298.9 (045.2)

І.В. Богдановський, канд. філос. наук, доц.

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНО-ГЕРМЕНЕВТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ ТИПОЛОГІЗАЦІЇ НЕТРАДИЦІЙНОЇ РЕЛІГІЙНОСТІ

Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету

В статті розглядаються основні підходи до побудови типологізації нетрадиційних релігійних організацій на основі використання феноменологічних та герменевтичних методів та принципів.

Вступ

В наш час полікультурне суспільство характеризується значним розповсюдженням новоутворених релігійних організацій, що отримали різні назви: «нові релігії», «молодіжні релігії», «секти», «культи», «позаконфесійні релігії», «деструктивні релігії», рух «Нью Ейдж», «альтернативні релігійні рухи» тощо. У вітчизняній релігієзнавчій літературі для позначення релігійних новацій все частіше використовують терміни: «нетрадиційні релігії» і «нові релігійні рухи». Масове розповсюдження таких об'єднань у другій половині ХХ ст. поставило перед дослідниками проблему вироблення універсальної методології й типологізації для аналізу феномену нетрадиційної релігійності.

Аналіз наукових досліджень і публікацій

Значний внесок у розробку соціально-філософських теорій релігії й релігійного досвіду, а також конкретно-історичних проявів цього феномену внесли такі відомі філософи, релігієзнавці та соціологи, як Й.Вах, М.Вебер, У.Джеймс, Е.Дюркгейм, М.Еліаде, І.А.Ільїн, П.Сорокін, Е.Трьольч та ін. У зарубіжному релігієзнавстві питання методології досліджень нетрадиційних релігій та їх організацій були розроблені такими авторами, як А.Баркер, П.Бергер, Д.Макдауелл, Д.Стюарт, Р. Ван дер Леува, Д.Бекфорд, В.Брайн, Р.Вудноу, Т.Робінс та ін. Загальні філософські та методологічні проблеми сучасної філософії релігії, а також проблеми взаємовпливу релігії як цілісного феномену і різних інститутів сучасного суспільства отримали розвиток в

працях Е.Г.Балагушкіна, П.С.Гуревича, О.М.Краснікова, М.П.Мчедлова, В.Н.Назарова, В.М.Тараненко, Д.М.Угріновича й інших дослідників. У вітчизняній релігієзнавчій літературі проблемам типологізації нетрадиційних релігійних організацій присвячені роботи О.Л.Дворкіна, Л.І.Григор'євої, С.М.Дударенко, Е.М.Мірошнікової, Л.Н.Митрохіна, Б.З.Фалікова, В.Б.Яшина та ін. Слід підкреслити неоднозначність існуючих дослідницьких підходів до діяльності нетрадиційних релігійних організацій. Поляризація думок зумовлена відмінністю методологічних позицій і методик дослідження діяльності й поведінки прихильників нетрадиційних релігій, суперечливістю та новизною досліджуваного феномену, а також конфесійною і політичною заангажованістю ряду дослідників.

Постановка мети

Метою статті є виявлення ознак нетрадиційної релігійності за допомогою феноменологічних і герменевтичних методів; аналіз основних понять та категорій, які застосовуються для позначення різноманітних виявів нетрадиційної релігійності; встановлення критеріїв типологізації нетрадиційних релігійних організацій.

Основна частина

Ускладнює вирішення поставлених завдань відсутність загальноновизнаного поняття «релігія». Різні представники філософської і богословської думки минулого й сьогодення сформулювали власні визначення релігії. Розглянемо основні підходи. Отці християнської церкви розуміли релігію як відновлення і