



Сергій КЛЕПКО

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА: УТОПІЇ, МОДЕЛІ, ФІЛОСОФІЇ

У статті досліджується громадянська освіта як гуманітарна технологія, з'ясовуються її концептуальні засади, реально діючі моделі та можливі її філософські обґрунтування за умов ризику, реанімації і фрустрації демократії. Детермінація розвитку громадянської освіти обумовлюється суспільними ідеалами і установками громадянського суспільства на зцілення «демократичного здоров'я» суспільства.

Аналізуючи «необхідні утопії» громадянської освіти — «громадянське суспільство» і «відкрите суспільство», які підтримують парадигму прав людини і зміну уявлень про сучасне призначення держави, автор встановлює реальні моделі громадянської освіти, які практикуються в українській освіті — етатистську, національно-патріотичну і демократичну. На цих засадах розглядаються особливості впровадження громадянської освіти у вищій школі і здійснюється експлікація філософії громадянської освіти в умовах глобалізації освіти як «університету-підприємства». Автор доводить, що за цих умов громадянська освіта повинна здійснюватися в парадигмі багатовимірної громадянськості, а її філософія постає як вирішення проблеми автентичності людини і врахування когнітивної природи влади. У заключній частині статті автор на засадах метаметодології П. Бурд'є моделює некартезіанську педагогіку громадянської освіти, що визначає актуальні напрями освітньої політики на основі переусвідомлення основних меж і ролей «акторів» освіти.

I. Необхідні утопії громадянської освіти

Громадянська освіта розглядається як гуманітарна технологія, встановлюються її концептуальні засади та «необхідні утопії» — «громадянське суспільство» і «відкрите суспільство», які підтримують парадигму прав людини і зміну уявлень про сучасне призначення держави.

Термін «громадянська освіта» є калькою з англійського терміну «civic (democratic) education», який вживається для позначення поняття сучасної інтернаціональної інтегративної педагогічної технології формування громадянських чеснот населення, передусім молоді. В українській освіті [1] розпочався процес асиміляції ідей і технологій громадянської освіти, розроблених переважно у країнах усталеної демократії, але водночас у

вітчизняній літературі триває дискусія щодо її форм, методів, змісту. Метою цієї статті є дослідження процесу імплементації громадянської освіти в українських навчальних закладах та окреслення проблем, породжених цим процесом [2].

Існує небезпека: з одного боку, скористатися концепціями громадянської освіти, відпрацьованими у західній політичній науці, педагогіці і філософії, механічно доклавши їх до української дійсності, з іншого — спробувати винайти свій «політологічно-педагогічний велосипед», утверджуючи унікальність і неповторність українського буття. Уникнути обох крайнощів має допомогти філософське дослідження можливостей громадянської освіти як інтегративного центру освіти. Дискусію навколо громадянської освіти, крім різниці у світоглядних позиціях її учасників, урізноманітнює ще й те, що в Україні нині з великими труднощами виробляється справді науковий політологічний інструментарій для аналізу розвитку владних інституцій, структур громадянського суспільства, технологій влади тощо, який мав би примирювати майже релігійні війни у царині педагогіки громадянської освіти.

Філософія і держава єдині у своїх інтенціях — вони зацікавлені у громадянах, готових ефективно і морально відповідати на виклики сучасного життя. З цього і виходитимемо. Суспільство, держава і система освіти однаковою мірою потребують органічної громадянської освіти, бо всі ці актори є амбівалентними, усі вони мають як світлі, так і темні сторони. Державі (якою б вона зараз не була) бракує керованого суспільства (законослухняних громадян, наприклад, успішних студентів), через що потерпають державні мужі і службовці, постійно знаходячись під шквалом публічної критики і тиском суспільної недовіри. Власне суспільству бракує ефективної демократичної держави, яка б вирішувала його проблеми. Можна звинувачувати державу в декларативності її намірів і непослідовності, а суспільство та його окремі верстви — у порушенні встановлених державою правил та некерованості, незадовільній підтримці суспільством державної політики. Потік взаємних докорів можна було спостерігати у передвибірчій дискусії 2002 р., зокрема стосовно розуміння громадянського суспільства. Звичайно, критерієм істинності цих дискусій є почуття і стан добробуту законослухняного громадянина, рівень конструктивності його свободи. Тому органічна громадянська освіта є освітньою технологією, від якої мають виграти усі: студент, клієнт ВНЗ, навчиться бути вільним і збалансовувати свою свободу із обов'язком, держава здобуде конструктивних добросовісних громадян, а суспільство — державу, за яку не соромно і не образливо. Значущість і сутність громадянської освіти можна розкрити у тих же виразах, у яких Лейбніц визначав Бога, а Бурд'є — державу «як геометричне місце перетину перспективних ліній» особистості, суспільства і держави.

Громадянська освіта визнається необхідною як засіб демократизації суспільства й потужний чинник політичної соціалізації молоді як спосіб залучення її до активної і відповідальної участі в ухваленні спільних рішень; засіб подолання політичної апатії, анемії; як навчання мирних способів політичної поведінки, прийомів розв'язання соціальних проблем і конфліктів, впливу на владу. У працях американських теоретиків громадянської освіти [3] досить повно розроблено питання про сутність громадянської освіти і склад її компонентів. Також визначено обсяг «громадянських

знань», інтелектуальних та електоральних умінь, громадянських установок, форми проведення, формальну та неофіційну складові, завдання розвитку, сформульовано стратегії, досліджено зв'язок між громадянською освітою та вихованням особистості. Аналогічні проблеми вирішуються і в українських концепціях, які нещодавно створено, але їм бракує поки що як досвіду реалізації, так і технологічного забезпечення [5].

Разом з тим реалізація моделі демократичної громадянської освіти, наприклад, у США, репродукує, за образним висловлюванням, «країну розвинутого тоталітаризму» [6], вузький ментальний коридор особистості, «капіталістичну загрозу для відкритого суспільства» (Дж. Сорос). Американські педагоги не без підстав вважають, що «демократичне здоров'я» американського суспільства в стадії ризику.

Так, за даними соціологічних досліджень, проведених у США, у 1998 р. 75% випускників середньої школи не були майстерними в громадянській справі (in civics). 25% із них не могли вказати, яким чином Конституція США запобігає перетворенню президента в диктатора. Тільки 9% змогли вказати, за яких умов демократичне суспільство має користь від участі громадян у політичному житті. Серед американців віком від 18 до 24 років лише 26% вважають «надзвичайно важливим» своє включення в демократію і свою участь у голосуванні. З часу президентських виборів 1972 р., коли вік виборців було знижено до 18 років, число голосуючих молодих виборців віком 18–24 рр. зменшилося на 20%. Щорічним дослідженням першокурсників (UCLA) у 1997 р. зафіксовано найнижчий рівень політичних інтересів студентів коледжів в історії таких досліджень, які ведуться із 1932 р. Тільки 26,7% першокурсників вважають важливою життєвою метою «бути в курсі сучасних політичних справ», 31 рік тому таких першокурсників було 57,8%. Сучасні першокурсники менше зацікавлені обговоренням політичних питань і мають менше бажання «впливати на політичну структуру», ніж їхні колеги в попередні роки [7].

Якщо «демократичне здоров'я» американського суспільства в стадії ризику, то українська демократія, скоріше всього, перебуває у стані реанімації. Соціологічні дослідження, проведені в Україні, свідчать, що у свідомості її громадян усе ще домінують уявлення, норми і цінності, властиві тоталітарній культурі. Таке домінування істотно ускладнює розвиток демократичної громадянської культури. Зокрема, молодь, становлення якої відбувалося вже за часів незалежності, не прагне до формування нових ідеалів і засвоєння демократичних цінностей. Так, за даними дослідження Інституту соціальної та політичної психології АПН України, проведеного за репрезентативною вибіркою (понад 2000 учнів і студентів України), майже 60% молодих людей не вірять у силу закону і погоджуються з думкою про те, що кілька сильних керівників можуть зробити для нашої країни більше, ніж усі закони. Близько 40% учнів і понад 50% студентів вважають, що прав людини, можливо, десь і дотримуються, але не у нас, майже кожен четвертий з опитаних переконаний, що дотримання прав людини — то справа далекого майбутнього, а близько 8% респондентів взагалі вважають цю ідею утопічною. Наведені цифри, які є лише незначною часткою великого масиву даних моніторингових досліджень, подаються як доказ нагальності проблеми впровадження громадянської освіти в Україні [8].

Відновленню «демократичного здоров'я» суспільства на стадіях ризику і реанімації перешкоджає фрустрація від повільної і відсталого демократії прийняття рішень, зменшення до нескінченності значення кожного окремого голосу при визначенні комплексу назрілих проблем, яку відчувають громадяни навіть за умов зростання так званої *електронної демократизації*, коли комунікаційно-інформаційні технології ніби передають владу в руки людей. Не є ілюзорними чи помилковими і відчуття, що стан економічного контролю і ухвалення політичних рішень в економічній сфері переміщується з більш-менш контрольованого місцевого рівня до неконтрольованого світового рівня. Влада зміщується в транснаціональні сфери, тому навіть за умов місцевих демократичних свобод люди втрачають контроль над своїм життям, оскільки обрані ними представники залежні від необраних відомих і таємних диктаторів ринків. У таких умовах одні «люди оплакують втрату мови і культури», інші вважають, що ослаблення національної самосвідомості не зовсім негативне, навпаки, посилена глобальна самосвідомість могла б створювати цінні локальні точки для політичної дії та інституційного будівництва [9].

За таких обставин ризику, реанімації і фрустрації демократії існуючу громадянську освіту (як уже застосовувану технологію, так і її концептуальне оформлення) можна схарактеризувати терміном «утопія» ще з більшими підставами [10], ніж ті, які мав Ж. Делор для характеристики усієї освіти як «необхідної утопії» [11]. Детермінація розвитку громадянської освіти у всьому світі утопічними суспільними ідеалами і механістичною чи холістською надією на її роль у зміцненні «демократичного здоров'я» суспільства зобов'язує проаналізувати «необхідні утопії» громадянської освіти.

Основна ідея громадянської освіти

Основна ідея громадянської освіти як гуманітарної технології полягає в тому, що громадянин у сучасних демократичних суспільствах (а також у протодемократичних), тобто особистість як носій системи громадянських прав і обов'язків, є недостатнім, тому його потрібно «активізувати», тобто з «поганого» громадянина зробити «хорошого» (Good Citizens); внаслідок цього суспільство і держава зможуть здобути якість «хороших». З цього й починається утопічність програм громадянської освіти. Як вказує О. Геніс, *«згідно з поширеним... у всьому світі переконанням усі біди починаються за шкільною партою... Однак бачити в освітній реформі універсальну відмичку наївно. У такому підході упізнається пережиток механістичних теорій епохи Просвітництва. Згадаємо, що в XVIII ст. навіть великі мислителі вважали, що як тільки велика частка населення будь-якої країни навчиться писати і читати, у ній неминуче встановиться соціальна гармонія, настане економічне процвітання і запанує мир. Історія навчила нас з недовір'ям ставитися до простих рішень. Ми вже не віримо в будь-яку панацею, крім освіти. Занадто просто вважати, що у всьому винні двієчники...»* [12].

Короткий екскурс до минулого засвідчує, що для філософії громадянська освіта переважно тотожна освіті взагалі. Історично першим проектом громадянської освіти, мабуть, є філософія освіти Платона, який, проектуючи «нове досконале суспільство», пропонував його «перше покоління» виховувати за допомогою брехні, коли діти мали здобувати впевненість, що вони вже

раніше жили під землею ніби уві сні, де їх формував за своїми планами заводський майстер природи. У такому ж дусі, як свідчить Ф. Ніцше, виховувався німець XIX ст. А тому, писав Ніцше, *«у німця немає своєї культури, бо він не може мати її через своє виховання. Він бажає квітки без кореня і стебла, а тому бажає її марно»*. У німців також *«немає освіти, ми не здатні для життя, ми не здатні правильно і просто дивитися і слухати, нам недосяжне щастя володіння... Така проста істина, неприємна і невишукана, справжня необхідна істина... Але в цій необхідній істині і має бути виховане наше перше покоління»* [13].

Важко судити про адекватність і слушність оцінки Ніцше щодо німецької освіти XIX ст. у цілому, але аналізуючи інтимне з'єднання, філософії освіти з соціополітичними умовами конкретного часу і місця, зв'язок освітньої теорії і практики на прикладі німецької філософії XVIII–XIX ст., Д. Лечнер доводить, що проблема громадянської освіти була основоположною при народженні філософії освіти в Німеччині. Д. Лечнер нагадує про амбіційну публікацію філантропістів у 1785–1787 рр. — 16 томів енциклопедії *«Загальний Перегляд Повної Освітньої Системи Товариством Практичних Педагогів»* під редагуванням І. Кампе. Назва енциклопедії свідчить про практичну диспозицію філантропістів, які прагнули, щоб освіта формувала справедливих і законслухняних громадян, лояльних до держави, гордих за свою націю і здатних розвивати свій потенціал для підвищення загального блага. Філантропісти, як і більшість мислителів доби Просвітництва, ототожнювали загальне благо з метою держави.

Однак у час Французької революції, коли реакційна політика Пруссії підірвала довіру до держави, в умовах скасування свободи релігії і свободи преси, німецькі інтелектуали вже не ототожнювали загальне благо з волею держави. Тому освіта більше не розглядалася як апарат держави, який мусив перетворювати молодь у «хороших і корисних громадян». Освіта стала бачитися як шлях індивідуального самоудосконалення для власної користі. Неогуманістична філософія освіти відрізняється від філантропічної реверсією ієрархії доби Просвітництва, в якій держава сприймалася сутністю, вищою за індивіда. Жертвування талантами індивідуума на користь його соціальної функції стало неприйнятним для неогуманістичних мислителів Ф. Шлейєрмахера, Ф. Шіллера, І. Фіхте, В. фон Гумбольдта. Для них освіта покликана безкомпромісно слугувати усьому людству. Як відомо, лише через приблизно два десятиріччя філософські інтуїції цієї групи мислителів змогли бути застосовані до практичних справ в освіті [14, 279–281].

У XX ст. ідеї опозиційної освіти, пружної щодо влади і зорієнтованої на особистість, розвивають К. Поппер, М. Фуко, Ж. Ліотар та численні теоретики і практики «демократизації освіти», яка вбачається у русі від маніпулятивної до комунікативної педагогіки, від принципу «пізнай себе» до принципу «навчися турбуватися про себе». Цей короткий екскурс до минулого є точним фото сучасних доктринальних змагань щодо української освіти і водночас поясненням стрімко зростаючого у всьому світі інтересу до розвитку і здійснення освітніх програм для допомоги молоді стати компетентними і відповідальними громадянами в демократичних політичних системах, що спостерігався протягом 1990-х років.

Цей інтерес найбільше безпосередньо фокусувався на програмах громадянської освіти (civic education programs) доуніверситетського рівня, хоча увага все більше приділяється студентам коледжів та університетів і проблемам «дорослої» освіти. У посткомуністичних країнах інтерес до програм демократичної освіти не дивує. Але увага до громадянської освіти, або «освіти для демократії», не була обмежена цими країнами. Очевидно, що демократія вимагає більше, ніж ухвалення законів і заснування демократичних установ. Зрештою, демократія, щоб працювати, повинна бути в серці і розумі громадян. Демократії потрібна політична культура, яка її підтримує [15].

Питання «як більш дієво формувати почуття відповідальності громадянськості?» політики, вчені й педагоги усього світу (450 фахівців у галузі громадянської освіти з 52 країн) обговорили у 1995 р. у Празі. Результатом цієї зустрічі стало створення міжнародного консорціуму з громадянської освіти — *CIVITAS International*, прийняття Декларації *CIVITAS*, в якій наголошується, що, незважаючи на відмінності між різними країнами й культурами, усі вони стикаються з багатьма спільними загрозами громадянському життю в усіх площинах соціального, економічного і політичного життя. Прагнучи створити й підтримувати в усьому світі мережу, що надасть громадянській освіті більшої пріоритетності серед питань міжнародного порядку денного, *CIVITAS International* організує активний особистісний та електронний інтерактивний обмін програмами, навчальними методами, результатами досліджень усіх складових освіти з проблем громадянськості, економічних знань та історії. Підтримувана партнерами *CIVITAS International* (такими, як Центр громадянської освіти, Американська федерація вчителів, Рада Європи), веб-сторінка *Civnet* (<http://www.civnet.org>) містить обширну віртуальну бібліотеку літератури з громадянської освіти, яка відзеркалює багатоманітність досвіду, потреб, цілей, культур та мов користувачів і учасників [16].

Отже, громадянська освіта як освітній проект і як певна громадсько-педагогічна технологія має глибоку історію і тісний зв'язок із демократичною теорією і практикою освіти, передусім у США [17]. З іншого боку, історико-педагогічний аналіз доводить, що педагогічні підходи до формування системи громадянської освіти мають циклічний характер. Зокрема, І. В. Суколенов висуває ідею інваріантності розвитку громадянської освіти як основи консолідуючого чинника в Росії протягом ХХ ст., за якою все різноманіття історико-педагогічних фактів підводиться під єдине трактування [18].

Утопічність програм громадянської освіти, яка підтверджується передусім слабким «демократичним здоров'ям» суспільств, визначається концептуальною її опорою на утопічні тактичні зразки чи ідеали суспільства як для держави, так і людей цього суспільства, які окреслюються соціальною філософією та різними ідеологіями. І тут для України є невизначеність як від державницької ідеології [19], так і від соціально-політичних мислителів. Існуючі концепції громадянської освіти, як західна, так і українська демократична модель, опираються на концепцію паритетності держави і громадянського суспільства. Можна погодитися з думкою С. Рябова, який вважає, що для визначення громадянської освіти потрібно виходити з такого розуміння: «Громадянське суспільство не можна будувати, воно є продуктом

спонтанного життя, сукупністю індивідуальних життів; громадянське суспільство альтернативне державі як формальному адмініструванню; громадянське суспільство існує в будь-якій державі, оскільки в кожній людині є індивідуальне життя, яке вона будує, керуючись власним вибором, прагненнями, волею, смаком» [20, 52-53]. Проте останнім часом посилюється думка про передчасність ідеалу громадянського суспільства для України, що це певна ілюзійна ідеологема, яку потрібно деміфологізувати у суспільній свідомості. Ця думка разом з тим, на жаль, маргіналізує і поняття громадянського суспільства як продукту спонтанного життя. Розглянемо це питання детальніше, оскільки воно є знаковим для філософії громадянської освіти.

Громадянське суспільство

Задовго до дискусії, збуреної появою української інтерпретації поглядів Т. Каротерса на громадянське суспільство в економічному й політичному про- гресі [21], О. К. Шевченко вказав на необхідність деміфологізації (дефетишизації) неконкретної ідеологеми громадянського суспільства в Україні [22]. На його думку, ідея громадянського суспільства — це «ідеальне поле проекції бажань усіх верств населення», «типовий продукт колективної соціальної уяви про ідеальний соціальний устрій». Проте така ідея є «поза межною» для соціальних реалій українського суспільства, а застосування ідеї громадянського суспільства як регулятивного соціального ідеалу взагалі є сумнівним і в сучасній ситуації передчасним через існуючі принципові відмінності між традиціями західної та російсько-імперської цивілізації щодо дихотомії «держава — суспільство». О. К. Шевченко робить висновок: *«У сучасних умовах Україна не готова прийняти цю регулятивну ідею (громадянського суспільства — С. К.). Ціла низка взаємопов'язаних чинників приводить до гіпертрофії ролі держави в соціальному житті і до панування ідеї «державності» в свідомості людей... Відсутність елементарного соціального захисту остаточно дискредитує основні постулати «громадянського суспільства» про зменшення ролі держави в соціальному житті, соціальну автономію індивіда. Незважаючи на незадоволеність державою більшої частини населення, всі надії на конструктивні соціальні зміни покладаються тільки на державу, на посилення її ролі. Тому в міфологемі «державності» збігаються сподівання як люмпенізованої маси, так і ідеологів-інтелектуалів з різними версіями «соборності» та «солідаризму» [22].*

За таких умов ним бачаться три сценарії щодо спроб впровадження ідеалу громадянського суспільства в практику — «повне його заперечення», «його демагогізація» і «третій сценарій» як його збереження у формі суспільного ідеалу майбутнього при відмові від актуальної стратегії його «формування» в сучасній Україні і зосередженості на конкретних питаннях впровадження рис європейської цивілізації, тобто на вдосконаленні механізмів ринкової економіки та побудові правової держави в її конкретних вимірах.

Відкрите суспільство

Відкрите суспільство [23] — теж утопічне підґрунтя громадянської освіти. Окремі автори аргументують передчасність ідеї відкритого суспільства для України. Так, В. П. Андрущенко вважає «суперважливим» для деміфологіза-

ції змісту навчання «завдання подолання міфу про розбудову Україною «відкритого суспільства» [24, 195–196]. На його думку, «цей новітній міф з'явився... «з подачі» «нових політиків» та державотворців, які некритично, без достатнього осмислення успадкували його від західних політологів, особливо, від К. Поппера та Дж. Сороса. ...Орієнтація на «відкрите суспільство» є передчасною, а відповідно й ілюзійною. ...Подолання наслідків і залишків тоталітаризму буде здійснюватись зусиллями декількох поколінь. Відповідно, формою суспільної життєдіяльності в цей час має бути інша модель, а саме — модель «організованого суспільства», в межах якої, по-перше, здійсниться деконструкція тоталітарної системи і тоталітарного мислення (свідомості), по-друге, здійсниться перехід до молоді демократії, а від нього — до розвиненого громадянського суспільства; по-третє, сформується консолідований, незалежний у судженнях і майновому статусі середній клас, що зрештою й дозволить новим поколінням стати в один ряд з розвинутими народами і державами світу. Ці речі мають знайти відображення у змісті освіти. Освіта не повинна відтворювати ілюзії. Вона має формувати реальний світогляд, суспільний ідеал і врівноважені надії, які дозволять людині дивитись на світ практично і з розумінням конкретних перспектив і можливостей» [24, 195–196].

Ймовірно, можна довести, що для України передчасні й ідеали суспільства знання, або «суспільства, що навчається», або «інформаційного суспільства» чи «постіндустріального» тощо. Мабуть, єдиною неутопічною моделлю для України є модель «суспільства ризику». Ідентифікація природи сучасного суспільства як «суспільства ризику» пов'язана не лише із зростанням техногенних катастроф. Сьогодні все більше говорять про наступ ери глобального систематичного безладу в соціальних системах, що виражається в етніфікації національного і соціального просторів, розмноженні «нових» ідентичностей — етнічних, націоналістичних, релігійних, нових соціальних категорій і політичних груп [25, 205–234], що особливо властиве суспільним процесам у сучасній Україні. Питання про найкраще поєднання універсалізму і своєрідності залишається відкритим, що побільшує перешкоди до *надійного суспільства*, якого прагнуть, незважаючи на романтичні заклики шанувати безлад як еру культурного творення у соціумах із наростаючим ступенем найрізноманітніших ризиків.

Парадигма прав людини і зміна уявлень про державу

Тези про передчасність для України ідеалів «громадянського», «відкритого» тощо суспільств означають відсунення у суспільному житті «висунення прав людини на перший план». В. Шкода не погоджується з таким баченням і вказує, що зміна пріоритетів, тобто висунення прав людини на перший план, — не примха нинішніх західних політиків, а явище, що має теоретичні і культурно-історичні передумови і є елементарним наслідком доктрини лібералізму: «Складаються умови, при яких можливий переклад цієї доктрини в практичний план. І тому можна сказати, що ми присутні при історичному зрушенні. Парадигма прав людини, висловлюючись за Марксом, стає практично істинною. Вона приходить на зміну ідеї природного права, що змінила у свій час ідею права божественного. А точніше, ми маємо справу з ще одним формулюванням фундаментального принципу, яким обмежується вища політична влада» [26].

Змінюється уявлення про державу. Ще при Канті вона визначалася як «об'єднання множини людей, підлеглих правовим законам». Пізніше стало зрозуміло, що державу треба відрізнити від суспільства або громадянського суспільства. Поступово з державою асоціюється коло людей, що виконують владні функції в політичній сфері. У демократичних країнах предметом особливої турботи суспільства стало вироблення механізмів, що забезпечують оновлення цього кола і зміну життєвих стратегій або програм. При цьому образ харизматичного лідера відступає перед образом компетентного адміністратора, найнятого на конкурсній основі, на час і за певну плату для виконання службових обов'язків. Розрізнення держави і громадянського суспільства концептуально означає можливість напруження між державою і приватною особою. І досвід історії показує, що за певних умов з'являються держави, ворожі до суспільства і людини. Пара «держава і суспільство» пов'язана з іншою парою — «закон і право». Взагалі-то, *«закони можуть, як кажуть, неправильно формулювати право. З'являються так звані неправові закони. Неправовий закон за значенням співпадає з державою, що не виконує свої обов'язки перед суспільством. У такій державі одні пишуть закони, а іншим наказано їх виконувати... Державі, навіть найбільш правовій і соціальній, треба постійно вказувати її місце. Якщо цього не робити, вона неминуче буде розширювати простір своєї влади за рахунок сфери приватного життя людини»* [26].

На наш погляд, дискусія у філософії громадянської освіти «хто вищий — особистість чи держава?» через очевидну теоретичну вирішеність цього питання («ні держава, ні її суверенітет до нетлінних цінностей не відносяться» [26]) і ситуаційну гнучкість відповіді на нього у реальних моделях громадянської освіти має бути переведена на з'ясування співвідношення між знаннями та владою, умов конструктивності поєднання універсалізму і партикуляризму, засобів створення надійного суспільства.

Як сказав Бердяєв, саме страшне в тому, що утопії збуваються. Внаслідок цього, Україні сьогодні ніби «далеко», як до Європи, так і до «громадянського», «відкритого», «полікультурного» etc суспільства. Тож не витрачаймо сили, спускаймося до «організованого» суспільства, національно-патріотичного виховання та сильної державної влади для народу. Міф амбівалентний — він має не лише компоненту, яку треба деміфологізувати, але й мобілізуючу компоненту, яка виправдовує його існування. Добре, погодимося, для українського суспільства ідеї «відкритого», «громадянського» тощо міфологемні. Як тоді розгортатимуться події? Актори з таборів тоталітарності, авторитарності, антидемократії тоді одержують право нехтувати усіма приписами, які виходять із цих міфів-ідей. Ви наполягаєте на «відкритості», наприклад, на здобутті права доступу до офіційних документів, але натомість здобуваєте відповідь: «У нас з вами поки що не відкрите і не громадянське суспільство. Почекайте». Як А. І. Ракітов зауважує, потрібно пам'ятати, що численні соціальні утопії в історії людства виявлялися набагато практичнішими, ніж тверезий розрахунок, хоч і призводили не до тих результатів, які передбачали їхні творці й епігони. Такими практичними утопіями-міфологемами для громадянської освіти і є ідеї відкритого та громадянського суспільства.

II. Реальні моделі громадянської освіти

Виділяються і аналізуються реальні моделі громадянської освіти в українській освіті — етатистська, національно-патріотична і демократична — та встановлюються особливості впровадження громадянської освіти у вищій школі України.

Висхідна проблема громадянської освіти — якого громадянина хочуть мати сучасна держава тієї чи іншої країни, її суспільство та система освіти. У залежності від розв'язання цієї проблеми в українській освіті сьогодні помічається змагання трьох реальних моделей громадянської освіти: етатистської практики формування громадянської лояльності, національно-зорієнтованої та демократичної. Розглянемо їхні принципи.

Етатистська модель

Модель етатистської практики формування громадянської лояльності є інстинктивною правонаступницею комуністично-тоталітарної моделі виховання, яка надавала великого значення формуванню навичок самоуправління (чим, до речі, пояснюється іконізація А. Макаренка у недалекому минулому). Водночас остання була спрямована на виховання за ідеалами боротьби «з усіма і усім», що несумісне з ідеалами самоуправління, тому фактично навчала псевдосамоуправління, через що й була вкрай неефективною. Радянське громадянотворення за принципами «*поетом можеш ти не бути, громадянином — зобов'язаний*» і «*задріть мосьму громадянству*» витворило так званого «совка», феномен якого досліджується і всіляко обігрується у публіцистиці [27].

Сучасна західноєвропейська і північноамериканська культура з необхідністю включає в себе розвинену ідеологію відкритого громадянського суспільства. Про нашу країну цього сказати не можна. Ми, як було шойно показано, тільки на початку шляху усвідомлення себе як громадянського суспільства і вже готові «відкласти» це усвідомлення на майбутнє. Хоча поняття ідеології й універсальне (передусім у смислі Дестюта), проте в українському суспільстві більшість населення схильне жити неконцептуально та ідеологічно незаангажованими [28, 248–249]. Тут не місце оцінювати цей факт (народ мудріший?!) і тлумачити бермудський квінтет філософії «свідомість — світогляд — духовність — ідеологія — філософія». Лише зауважимо — будь-який інститут у суспільстві, який здатний і уповноважений до ідеологотворення, продукує як офіційну декларативну ідеологію, так і «потаємну», «неявну», але від того не менш дієву реальну ідеологію. Сьогоднішня відсутність більш або менш ефективної «драматургії» чи «дидактики» громадянської освіти в країні, прийнятної її філософії, концептуальної бази, пояснюється, з одного боку, якраз спробами ідеологічно зорієнтованої «режисури» використати громадянську освіту у партійно-політичних, пропагандистських цілях, а з іншого боку, наявністю достатньо ефективної реальної і прямолінійної моделі етатистської практики формування громадянської лояльності, якій не потрібні сучасна дидактика, оскільки остання для неї буде руйнівною.

Поширення етатистської моделі пояснюється тим, що сучасна освіта в Україні інерційно утримує в собі «позитивістську таємницю» свого похо-

дження, в основі якого втілення освітньої концепції Сен-Сімона і О. Конта за проектами А. В. Луначарського і М. Н. Покровського [29]. Позитивізм небезпечний, оскільки обґрунтовує утопізм і виправдовує показуху (принцип «заздрий!» за Маяковським). Інженерно-позитивістський стиль мислення нехтує відмінностями між розвитком техніки і розвитком суспільства. Позитивістське відкидання «застарілої» філософії спричинило повернення до ще більш відсталого міфологічного мислення, відкинувши суспільство далеко назад. «*Термін зберігання таємниці позитивістського устрою нашої освітньої системи закінчився. Позитивістська освіта, здійснювана нині на гроші держави, або марна, або шкідлива для її подальшого існування*» [29]. Головну протизагу позитивістським утопіям і фантазіям може і повинна складати, на думку А. В. Перцева, «весела філософія як дійсна філософія здорового глузду», яка сьогодні повинна позбуватися дряхлості і убогства «ідеологій» як таких [29].

Національно-патріотична модель

Не менш ідеологічно заангажована і національно-патріотична модель громадянської освіти, що вибудовується на базі хутірської ідеології, за якої «наше село» перетворюється в «усю галактику», а замість політології пропонується «науковий націоналізм» [30, 11–22; 31, 30–35]. Публікація «українсько-трансатлантичної» Концепції громадянської освіти [32] викликала гостру дискусію [33], яка підтверджує силу інтенції перетворення «нашого села» в «усю галактику». Наприклад, О. Вишневський пробує доводити, що національно-патріотичне і громадянське виховання — поняття не тільки різні, але в певному сенсі протилежні, оскільки їх зміст ґрунтується на цінностях різних рівнів ієрархії, а тому поєднувати їх в одній площині науково-некоректно [34]. На думку цього ж автора, ідею полікультурності «можемо трактувати лише як далекосяжну мету: нам до неї так само далеко, як і до самої Європи».

Втім увесь світ зміг «увійти» в Україну, оскільки вона є полікультурним суспільством (і не лише з точки зору різноманітності типів культури за різними критеріями, представлених в Україні, а і з точки зору її поліетнічності). До того ж, ступінь полікультурності після здобуття незалежності стрімко зростає. І в цьому треба вбачати основу для прогресивного розвитку України. А тому національне виховання має бути в Україні плюралістичним, полікультурним [35, 85–87]. Спільний знаменник полікультурного виховання в національному аспекті — ідея політичного громадянства, яка гарантує кожній людині як політичному громадянину суспільства право на повагу незалежно від його культурної і національної приналежності.

Щодо моделі, яка нав'язує провінціалізм і гегемонізм меншин, говорити багато не потрібно, враховуючи, що «не булава, а комп'ютер має бути символом національної ідеї України». Створюючи систему національної освіти, треба не забувати, що національне виховання не виражається лише в підкресленні того, що здатне пробуджувати національну гордість; воно не може сподіватися на успіх і при збільшенні навчального матеріалу з українського життя. «*Студентам потрібно читати тексти, що виникли в інших культурах, які критикують їхню власну культуру. Інтернаціоналізація —*

це не тільки питання розуміння інших культур, але також і погляд на себе очима представників іншої культури» [36].

При ознайомленні з різноманітними концепціями національного виховання виникає питання такого характеру: як їх автори збираються забезпечити вихід держави на світовий рівень? Рекламований суцільний здоровий глузд в основі національної системи виховання призводить до таких вад, як відсутність критичності, «захоплення історією» [13], ігнорування кризи національних цінностей у суспільстві (бо життя за ними призвело не до однієї національної трагедії), плутанина філософії і міфології, інерція мови («новоязу»), недооцінювання сучасних технологій як альтернативи культурі предків.

Для розв'язку проблеми співвідношення громадянської освіти і національного виховання основоположними є питання про розуміння поняття «нація» та наші сподівання щодо розвитку нашої нації. Лише відповідь на питання «як жити самим?» надає право підступитися до проблеми, як виховувати себе і як виховувати інших. Відомий педагог української діаспори Г. Ващенко означає націю як єдність (цілісність) поколінь сучасних, минулих і майбутніх, а не тільки людей, що живуть у даний історичний момент. *«Націю творять, — пише він, — спільне походження (спільність крові), спільність території, спільна мова, спільна культура й традиції і свідомість своєї окремоти. Нація має свої фізичні і психічні здібності, свою вдачу, ... своє призначення..., ідея призначення нації логічно виникає з визнання доцільності буття...» [37, 105].*

З такого означення і зростає здебільшого поняття національного виховання, на такому означенні формується його система засобів, цінностей. При цьому певною мірою відходить на другий план розуміння того, що кожна нація є тільки обмежене і однобічне розкриття людського ідеалу [38, 8]. Іспанський філософ Х. Ортега-і-Гасет проаналізував у роботі «Повстання мас» подібні означення поняття нації і прийшов до висновку, що *«Раса, кров, мова, географічна батьківщина, соціальний прошарок — все це має другорядне значення. Право на політичну єдність дається не минулим — стародавнім, традиційним, фатальним, таким, що не змінюється, а майбутнім, певним планом спільної діяльності. Не те, чим ми вчора були, але те, чим усі разом завтра будемо, — ось що з'єднує нас в одну державу» [39, 146]. «Якби нація складалася лише з минулого і сьогодення, ніхто не став би її захищати. Ті, хто сперечається з цим, — лицеміри або божевільні, — пише далі Х. Ортега-і-Гасет. — Ми хочемо, щоб наша нація існувала у майбутньому, ми захищаємо її ради цього, а не в ім'я спільного минулого, не в ім'я крові, мови тощо. Захищаючи нашу державу, ми захищаємо наше завтра, а не наше учора» [39, 146].*

На «захист нашого завтра» спрямовано доповідь В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, в якій *«особливо поширене протиставлення понять національного і громадянського виховання»* визнано «зовсім неправомірним» [40]. Коментарі, як кажуть, зайві. Дійсно, романтичний міф про державу, збудовану єдиним народом з єдиною культурою, раз і назавжди пішов у минуле. Лише патріархальне мислення буде шукати сьогодні в цьому міфі засади для державного розвитку України і відповідне вирішення освітніх проблем.

Демократична модель

Впровадження демократичної моделі громадянської освіти в освітній процес в Україні активізувалося в останні декілька років. В основному це акції, пов'язані з Проектом «Освіта для демократії в Україні» в рамках Трансатлантичної програми ЄС–США з підтримки громадянського суспільства в Україні [41], Канадсько-Українською програмою «Демократична освіта» (Міністерство освіти України і Університет Квінз при фінансовій підтримці Канадського агентства міжнародного розвитку (CIDA), 1999–2000), з проектом «Мережа громадянської освіти» Ради міжнародних наукових досліджень і обмінів (IREX), що фінансується Держдепартаментом США.

За підтримки Європейського Союзу та уряду США ряд українських, європейських та американських установ, організацій та експертів спільно реалізують розпочатий у 2000 р. Проект «Освіта для демократії в Україні» (<http://www.edu-democracy.org.ua>), який поставив за головну мету впровадження громадянської освіти в 9–11-х класах середньої школи. Керівництво європейською частиною проекту покладено на Інститут суспільства і політики (Нідерланди) (*Instituut voor Publiek en Politiek, IPP*), з американського боку його здійснює Мершон-центр Державного університету штату Огайо (США) (*Ohio State University*). Трансатлантичне координування покладено на СІВІТАС Інтернешнл (Франція) [42].

Завдання розвитку громадянської освіти в Україні ставлять перед собою неурядові громадські організації, асоціації вчителів історії, правознавства, суспільствознавства тощо, правозахисні групи, колективи, що ініціюють і здійснюють різноманітні освітні проекти. Прикладом може бути діяльність Центру громадянської освіти Асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «ДОБА» під егідою Міністерства освіти і науки України з проведення конкурсів створення навчально-методичних матеріалів для курсу громадянської освіти у загальноосвітній школі «Я — громадянин України» та впровадження експериментального курсу «Практичне право», що є складовою однієї з програм громадянської освіти в Україні. Інститутом громадянської освіти НаУКМА за сприяння програми розширення доступу та навчання Internet (ІАТР) створено електронний список розсилки матеріалів, присвячених питанням громадянської освіти, — *listserv UkrCivNet*.

Сучасне українське концептуальне рішення складників демократичної моделі громадянської освіти визначається таким колом питань: правова освіта (інформування про устрій та функціонування політичної системи, окремих органів влади); формування навичок поведінки людей: розв'язання конфліктів, взаємодія з владою, поширення критичного мислення. Сегментами громадянської освіти проголошуються також екологічне, релігійне, моральне виховання (толерантність, плюралізм, політична коректність тощо). Громадянська освіта трактується як формування культури громадянськості, що включає в себе конкретні речі, потрібні громадянинові, а не абстрактні відсторонені суто фахові юридичні правила, якими часто перевантажують учнів. Культура громадянськості передбачає участь у житті громади, тому особистість має навчатися того, як бути вільним і захищати власні інтереси у стосунках із державою. Громадянська освіта у

таких формах забезпечує «своєрідне звільнення людини зсередини». Громадянська освіта, яка відповідає ліберально-демократичним цінностям та ідеалам, за своєю сутністю має бути предметом партнерських зусиль та відповідальності як держави, так і громадянського суспільства [43, 52–53].

Розглянуті інституційні моделі громадянської освіти є дзеркальним відображенням політичного сьогодення України, усі актори якого намагаються легітимізувати через громадянську освіту свої окремі приватні інтереси. Очевидно, що демократична модель найповніше враховує реалії сучасного суспільства і потреби людини. Питання, чи вистачить громадянської мужності у сучасній державі визнати її автентичною своєму покликанню?

Громадянська освіта у вищій школі

Якщо громадянська освіта в школі вже має відповідне ідейне та дидактичне оснащення і завдання перетворення навчальних закладів на практичні моделі демократії, то ясного уявлення про те, якою повинна бути громадянська освіта у вищій школі, ще немає [44]. Висувається пропозиція скомпонувати її як міждисциплінарну спеціальність, що інтегрує знання цілого ряду соціальних і гуманітарних наук. Починаючи з 2001 р., у 12 університетах України відбувається пілотне викладання курсу «Основи демократії», розробленого в рамках Канадсько-українського проекту «Демократична освіта», що виконується Центром вивчення демократії Університету Квінз (Канада) спільно з Міністерством освіти і науки України та Канадським Агентством Міжнародного Розвитку (CIDA).

В ембріональному стані у вищій школі знаходиться проблема систематичної підготовки вчителів із громадянської освіти. Одним із небагатьох проривів у цьому напрямі є «Навчальний курс із громадянської освіти», підготовлений і упродовжений С. Рябовим в НаУКМА для групи студентів. Цей курс, безперечно, має потенціал для поширення у педагогічних ВНЗ.

Спробу змодельювати громадянську освіту у вищій школі здійснює О. В. Тягло [45, 63–66], проголошуючи її принципами критичне мислення і додатковість критицизму і толерантності [46, 130–137].

Основна мета демократично орієнтованої громадянської освіти — створення реальної можливості для вільного раціонального вибору кожним громадянином прийнятної для нього політичної позиції, державного діяча, соціальної системи і свого місця в ній. Відзначаючи нюанси, пов'язані з поняттям вільного вибору і раціонального вибору, О. В. Тягло окреслює обсяг релевантної інформації, якою повинен володіти громадянин для прийняття раціонального вибору стосовно питань суспільно-політичного життя, а саме важливі три категорії даних — *«чим є уряд», «що робить уряд»* і *«хто входить в уряд»*. Як відмічають М. Карпіні і С. Кітер, *«узяті загалом, ці три широкі галузі — ми називаємо їх правилами гри, субстанцією політики і даними про людей і партії — складають розумний організаційний принцип для обговорення, що громадянам слід би знати про політику»* [47].

О. В. Тягло вказує помилковість намагань обмежитися тільки одним інформаційним компонентом, упустивши формування ставлення до тих або інших явищ і процесів життєдіяльності суспільства та вироблення алгорит-

мів громадянської активності. Трудність формування позицій та алгоритмів громадянської активності полягає в тому, що вони повинні орієнтуватися на демократичні цінності (свобода, верховенство права тощо) у ще не цілком демократичних умовах. Наприклад, принцип верховенства права поки що не знайшов сили загальноновизнаної традиції, оскільки саме право залишається внутрішньо суперечливим і не приведеним у відповідність із новими соціальними реаліями. До того ж, не поступаються своїми позиціями «телефонне право», «право сили» (наприклад, кримінальний рекет) тощо. У цих умовах громадянська освіта, стверджує О. В. Тягло, — не лише «тренінг демократії», а школа боротьби з виявами старої ментальності і відповідних норм поведінки на основі прихильності демократії.

Забезпечення громадян релевантною істинною інформацією виступає необхідною, але не достатньою умовою раціональності їх вибору. Іншою необхідною умовою тут виявляється уміння правильно мислити. Громадянська освіта періоду демократичного транзиту має потребу не просто в посиленні логічної підготовки, але тільки в такій, що відповідає цінностям і нормам демократії. Одним із способів викладання «науки міркувати», що відповідають такій вимозі, є курс критичного мислення [48, 49]. Однак в Україні критичне мислення знаходить своє місце в системі освіти лише завдяки підтримці недержавних організацій і міжнародних фондів [50]. Подальше зміцнення його позицій, причому не тільки як чисто академічної дисципліни, але і як істотного елемента громадянської освіти, вимагає більш систематичних і скоординованих зусиль освітніх структур держави і громадянського суспільства.

III. Філософії громадянської освіти

У цьому розділі зроблена спроба експлікації філософії громадянської освіти в умовах глобалізації освіти як «університету-підприємства» і демонструється, що за цих умов громадянська освіта розгортається в парадигмі багатовимірної громадянськості, а її філософія базується на способах вирішення проблеми автентичності людини і врахуванні когнітивної природи влади. На засадах метаметодології П. Бурд'є моделюється некартезіанська педагогіка громадянської освіти, що визначає напрями освітньої політики на основі переусвідомлення основних меж і ролей «акторів» освіти.

Проблема громадянської освіти — це не тільки вимірювання, що «вище» — держава чи громадянин [51, 67–74], нація чи громадянин, а й вимірювання, що «вище» — громадянська освіта чи освіта взагалі, наприклад, так звана транснаціональна освіта.

Оскільки «всі ми маємо світове громадянство», «перевиховання» українського суспільства неможливе без «перевиховання» усього людства. Для цього вважаються необхідними глобалізація навчального плану і розробка педагогічної міжнародної етики [52]. Не відкидаючи цього і зосереджуючись на проблемах власного «перевиховання», все ж треба аналізувати і зважувати насамперед економічний бік такої ситуації. Адже українська вища освіта сьогодні розвивається в умовах, коли вже багато університетів у світі упевнено використовують можливості діяти як рентабельні підприємства в

глобальній економіці. В Україні також з'являються іноземні провайдери з новими освітніми продуктами, які загрожують існуючим і перспективним ринкам українських вищих навчальних закладів як всередині України, так і за її межами.

Терміном «університет-підприємство» влучно охоплюються всі характеристики, властиві сьгоднішній вищій освіті, її економічні і академічні виміри, які підкоряються новим системам конкуренції і необхідному коефіцієнту корисної дії. «Підприємство» посилено піклується як за інституційний престиж, так і за прибуток. В університеті-підприємстві ключовим моментом є гроші, але вони, як і інші економічні та академічні виміри, рівною мірою підпорядковані фундаментальній місії: підвищувати престиж і конкурентоспроможність університету як самоцінної кінцевої мети [53]. Отже, альтернативи для будь-якого сучасного ВНЗ нема: він повинен слідувати парадигмі освіти як підприємства, працюючого в глобальному конкуруючому світі.

Центральним прикладом підприємницького підходу і глобалізації у вищій освіті є розвиток транснаціональної освіти. «*Транснаціональна освіта надає студентам можливість здобуття іноземних учених ступенів без необхідності покидати свій дім, а також розширює можливості розвитку людських ресурсів, необхідних економіці (і роботодавцям)*» [54]. Університет, що надає транснаціональну освіту, стикається з «такими ж проблемами управління, як і будь-яка мультинаціональна організація», включаючи різні культурні очікування, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і забезпечення якості [53].

Транснаціональна освіта — реальність, якою не можуть нехтувати національні системи освіти. Наприклад, серед основних експортних галузей австралійської економіки австралійська вища освіта посідає восьме місце, випереджаючи виробництво вовни і лише трохи відстаючи від виробництва пшениці. (Порівняння з прибутком від виробництва вовни особливо істотне для країни, економіку якої десятиріччями «годувала вівця»). У 1999 р. 35 австралійських університетів (з 38) надавали 750 транснаціональних курсів. У 2000 р. в австралійських університетах навчалось більше 108 000 іноземних студентів, із них приблизно дві третини — в Австралії, а одна третина — за межами країни, шляхом транснаціонального навчання [53].

Інтернаціоналізм, як це практикується більшістю шкіл і університетів, виявляється в обмінних програмах, створенні умов для спільної роботи викладачів і учнів у дослідницьких проектах і діяльності з розвитку співтовариства. Типова інтернаціоналізована освітня програма на сьогоднішній день включає: «*навчальні плани з міжнародною дисципліною; навчальні плани, в яких галузь традиційної/оригінальної дисципліни розширена за рахунок порівняльного підходу на міжнародному рівні; навчальні плани, що готують студентів до вибраних ними міжнародних професій; навчальні плани з іноземних мов або лінгвістики, націлені на вирішення проблеми крос-культурного зв'язку і що забезпечують навчання міжкультурним навичкам; міждисциплінарні програми, такі, як регіональні і зональні освітні програми, що охоплюють більше ніж одну країну; навчальні плани, що дозволяють визнати професійні кваліфікації на міжнародному рівні; навчальні плани, що дозволяють отримати*

спільні або подвійні академічні ступені; навчальні плани, в яких обов'язкові частини викладаються в навчальних закладах за кордоном місцевим професорсько-викладацьким складом; навчальні плани, зміст яких розроблений спеціально для іноземних студентів» [53].

Звичайно, розвиток міжнародного компонента в педагогіці вимагає істотних інвестицій і самоосвіти професорсько-викладацького складу. Але глобальний навчальний план вимагає нового способу мислення. *«Ми повинні підійти до текстів, ідей і проблем таким чином, щоб перевернути процес декартової логіки, починаючи з синтезу і застосовуючи універсальну логіку до аналізу проблем. Замість того, щоб приймати індивідуума за точку відліку, а місцеві проблеми за висновки, світовий порядок денний повинен починатися з людства і закінчуватися умовами, які зроблять війну абсолютно неможливою» [52].* Для цього пропонуються міжнародні міждисциплінарні, інтерактивні курси з глобальних проблем і екології, які поставлять етичні питання і зажадають від студентів ґрунтовних роздумів, що мають і міжнародне, і місцеве значення [52].

Отже, за умов транснаціональної активності зарубіжних університетів українській вищій освіті не вдасться благополучно облаштуватися у своїх рідних хуторах, адже кожний їхній куток є відкритим узвозом у світ двадцять першого сторіччя. Світ прийшов до нас не очікуючи нашої готовності, а цифрова цивілізація відкриває і досліджує нас із різними, як можна здогадатися, намірами. Світова арена — ігрове поле не лише для промисловців і економістів. І якщо ми не хочемо програти, то нам необхідно зрозуміти взаємозалежність національних частин програм наших українських вищих шкіл і погодитися з тим, що ці школи є частиною міжнародної освітньої мережі, що вимагає освоєння нової парадигми багатовимірної громадянськості.

Загальним тривіальним твердженням є майже ультимативна вимога до людей початку двадцять першого століття: якщо вони прагнуть справитися з проблемами, в які вони вільно чи невільно включаються, то вони повинні мати здатності: 1) розуміння і прийняття культурних відмінностей; 2) критичного мислення; 3) оцінювання проблем із глобальної точки зору; 4) співпрацювати і бути відповідальними за свою роль і обов'язки в рамках суспільства; 5) змінювати свій спосіб життя і споживчі звички з метою захисту навколишнього середовища. Однак колишні концепції освіти, стверджують П. К. Кьюбоу та С. Х. Кроуфорд, не можуть породжувати громадян із глобальним світоглядом, здатних аналізувати економічні, технологічні проблеми і проблеми навколишнього середовища в розширених контекстах, оскільки вони базуються на фрагментації змісту і дробленні процесу навчання у вузькій предметній сфері. Освітня політика, спрямована як на зміст, так і на процес, а також на поняття місцевого і глобального, з більшою імовірністю буде підтримувати громадян, здатних успішно функціонувати в світі зі складними глобальними проблемами. Крім того, освітня політика повинна засновуватися на демократичних принципах мультикультурної взаємодії в питаннях глобальної важливості.

Дослідниками рекомендується нова парадигма освітньої політики — багатовимірне громадянство, модель якого має чотири виміри: особистіс-

ний, суспільний, просторовий і часовий. *Особистісний* вимір пов'язаний з розвитком громадянської етики громадян і виявляється в здібності до критичного мислення, чутливості до культурної різноманітності та в здатності кооперативного вирішення конфліктів. *Суспільний* вимір дозволяє індивідуумам брати участь у громадянському житті, вступати в суспільний діалог і діяти в складних питаннях глобального масштабу. *Просторовий* вимір орієнтує громадян на самовизначення в ширшому контексті, який охоплює глобальну ідентичність, а також участь у житті співтовариства на місцевому, регіональному та державному рівнях. Нарешті, *часовий* вимір спонукає громадян до аналізу проблем і ухвалення рішень з точки зору минулого, теперішнього і майбутнього [56]. Багатовимірне громадянство, розвинене завдяки міжнародному партнерству угорських, українських і американських педагогів, є прикладом того, як вища освіта може мати глобальний вимір і поширювати професіоналізм у новому столітті [57]. Отже, глобальна освіта і громадянська освіта взаємозалежні і схильні до конвергенції.

Наявні моделі громадянської освіти базуються на різних філософських засадах. Окремі з них, переважно соціально-філософські та політично-філософські, певною мірою вже розглядалися у першій частині статті, коли аналізувалися «необхідні утопії» громадянської освіти. Мимобіжне згадування «веселої філософії» як альтернативи філософії сучасної антидемократичної освіти ставить законотвірне питання: а чи продукує громадянська освіта філософію життя і яку? Згадуване нами протиставлення «тренінгової» та «страглістської» дидактик громадянської освіти є моментом, який відображає проблему автентичності людини, основної породжуючої проблеми громадянської освіти. Громадянська освіта, як і філософія, наприклад, для Декарта, не засіб виправлення світу та інших людей, а перетворення себе. Філософія є не рецептом дії, а обговоренням і виявленням власне ситуації дії, яка відкривається завдяки баченню, сформованого філософією і громадянською освітою.

Неогуманізм

Висуваються пропозиції в основу громадянської освіти покласти концепцію неогуманізму, заявлену в свій час А. Печчеї, і яка нині перебуває в стадії формування. Тільки неогуманізм, стверджується, здатний забезпечити трансформацію людини, підняти її якості і можливості до рівня, відповідного новій зростаючій відповідальності людини в цьому світі. Процес формування неогуманістичного громадянського світогляду проголошується головним професійним завданням сучасного педагога [58]. Проти цього заперечувати не доводиться. Однак зауважимо, поняття гуманізму сьогодні викликає швидше емоційний резонанс, ніж ясне розуміння [59, 9–10]. Розвиток «теми» гуманізму репрезентований цілою низкою теорій, розпочинаючи від концепцій італійських гуманістів і завершуючи конструкціями К. Маркса з протиставленням реального і абстрактного гуманізму, радикальним «БУТИ» Е. Фромма, невдалою фроловською реанімацією вузівської філософії в кінці 80-х рр. у формі «нового реального гуманізму», євпраксофією П. Куртца (P. Kurtz), тобто «гарною мудрістю і практикою в поведінці» тощо. Аналіз цих та інших вербально оформлених версій

гуманізму дає можливість виділити його постулати: антропоцентризм, прогресизм, історизм, активізм та людяність як найпростішу, нерозкладну далі основу гуманізму — принцип ставлення до інших.

Проте сучасна наука не дає основ для віри в космічний прогрес, а досвід людської жорстокості й страх перед наслідками сучасних технологій підірвали віру людини в історичний прогрес, і взагалі, з виокремлених постулатів гуманізму лише один, інтегруючий сукупність гуманістичних цінностей, залишається поза сумнівом, і то не в усіх [60, 51]. Маса, і навіть більша частина освічених людей, перебувають під впливом віджилих світоглядів. Лаючи сучасну науку, вони рішуче захищають віру в центральне місце людини так само, як й інші елементи фундаментальних поглядів минулого.

Тому чи не в бездоказовості приписів гуманізму приховується причина відірваності освіти від повсякденного життя: *«І слухали уши, коли вчителі учили, нечесно-лукаві...»* (О. Ольжич). Гуманізм продовжує залишатися проблемною «темою». Здається, ми ще не знаємо, що це таке — гуманізм, тим паче неогуманізм. Тому, не відкидаючи гуманістичної тенденції, все ж для громадянської освіти потрібно відшукувати адекватніші теоретичні і філософські моделі, які дозволятимуть учителям і професорам бути чесними і нелукавими.

Когнітивна природа влади

Щоб не допустити в моделях громадянської освіти абсолютизації державницьких цінностей і орієнтації на псевдосамоуправління як мети виховання, потрібно врахувати когнітивний аспект владних відносин, розкритий, наприклад, у концепції Б. Барнса, який звернув увагу на те, що *«владою, здатністю до дій фактично володіють і ті, хто ніби безвладний. Ми повинні чітко розуміти, що влада лежить поза і за межами власника влади»* [61, 37]. Тому проблема використання знання для боротьби з репресивними інстанціями і традиціями суспільства щодо прав людини сьогодні є ключовою при дослідженні і моделюванні громадянської освіти, яка не може не бути структурним елементом влади.

На часі формування моделі громадянської освіти на засадах когнітивної концепції влади, за якою влада та її система освіти мають обмежитися лише завданнями освіти, оскільки виховання пов'язане із цінностями, а отже, з суб'єктивними і змінними поглядами. Тому демократична школа відмовляється від поширення релігійних вірувань та ідеологій, прагнучи відкрити учневі доступ до культурних багатств людства, знаходячи золоту пропорцію між універсалізмом і своєрідністю, а завданням школи стає виведення учня за межі його безпосереднього соціокультурного оточення, здійснення нею інтегруючої ролі. *«Мета загальної освіти полягає у підпорядкуванні демократії розуму»* [62, 19]. І тут для нас важливе зауваження М. Фуко: *«Ми повинні припустити, що влада виробляє знання..., що влада і знання прямо мають на увазі один одного, що немає відношень влади без відповідного встановлення поля знання, і так само немає знання, яке одночасно не передбачає, не конститує владні відношення»* [63, 24].

На розумінні цього і пропонується моделювати систему громадянської освіти в Україні. Окресливши структуру громадянської компетентності,

необхідно визначити, яких з її елементів бракує в сучасному змісті освіти і спрямувати офіційно-формальну програму на забезпечення їхнього досягнення та інтеграційних зв'язків з іншими дисциплінами. На відміну від етатистської моделі громадянської освіти, демократична модель визнає неефективним управління, яке прагне тотального впорядкування. Лише розуміння суті людини як сутності, що керує собою (*Homo villicus*), дозволяє сподіватися, що людина поставить перед собою завдання правильно використовувати розум в інтересах суспільства. Тому громадянська освіта має опиратися на теорію, яка розгортається у рамках філософської парадигми *Homo villicus*.

За однією із найвпливовіших соціально-філософських концепцій Т. Парсонса влада і порядок у суспільстві підтримуються за допомогою санкцій, а фундаментом соціальної стабільності проголошуються суспільні норми, засвоєні (інтеріоризовані) індивідами, які й змушують ніби їх підтримувати соціальний порядок.

Погоджуючись із вирішальною важливістю норм і правил у контексті соціального життя, Б. Барнс заперечує примусовість ролі інтеріоризованих норм у формуванні поведінки індивіда, відзначаючи, що таке розуміння дії норм не дає можливості пояснити девіантну або інноваційну поведінку. Б. Барнс стверджує, що соціальний порядок конституюється не примусовим впливом норм, а калькулятивними діями індивідів, тобто діями, яким передують автоматичне, нереклексивне встановлення зв'язків між нормами і передбачуваними наслідками цих дій, і може бути зрозумілий з урахуванням та облікуванням базових характеристик і знань, якими володіють ці індивіди.

У сучасних високодиференційованих суспільствах певні типи влади складним чином специфіковані і широко розподілені на формальному рівні, у той же час вони нерідко примхливо взаємопов'язуються і делокалізуються на неформальному рівні. Така складна система на практиці завжди доповнюється значно більш простою, що базується на принципі загального підпорядкування. *«Причина в тому, що тільки деякі «локальні» члени суспільства виявляються спроможними вивчити і тим самим конституювати складну «локальну» систему влади і прав: значна частина членів змушена опрацювати і використовувати спрощену «когнітивну карту» розподілу влади. Всі політичні системи, що характеризуються концентрацією можливостей використання влади, проникнуті взаємовідносинами, які ґрунтуються на загальному підпорядкуванні. В усіх таких системах регулярно використовуються спрощені когнітивні карти, які дозволяють, у разі необхідності, за секунду змінити статус індивіда в деякій ієрархії»* [61, 92–93]. Власники влади надзвичайно зацікавлені в поширенні використання таких карт у силу неоцінних вигод трансакцій, заснованих на принципах загального підпорядкування.

Концепція Барнса упрозорує дилему щодо цілей освіти. «Культ ефективності» при визначенні мети освіти є спробою «лоялізувати» когнітивну карту особистості стосовно владних структур, мета ж освіти, сформована на ідеалі «турботи про себе» (Фуко, Гадамер), є спробою упорядкування суспільного життя в інтересах особистості, а не владних структур, які завжди є тимчасовими і амбівалентними, бо навіть підтримка ними загальної

стабільності суспільства породжується їхнім обмеженим інтересом збереження власної стабільності. Тому владні структури переважно застосовують маніпулятивну педагогіку, гвалтуючи природний інтегративний процес усіх комунікативних актів освіти у прокрустовому ложі панівних ідеологем.

За таких обставин філософія громадянської освіти і відповідно її дидактика може приймати чотири форми: *органічну*, коли інтереси і цілі клієнта освіти природно співпадають із інтересами панівних у суспільстві акторів; *страглістську*, коли клієнт для досягнення своєї мети вступає у відкритий конфлікт із акторами, що перешкоджають йому; *ескапістську*, коли клієнт уникає прямого зіткнення із соціальними перешкодами і латентно реалізує своє «я», та *адаптивну*, коли клієнт освіти пристосовує і модифікує своє «я» до зовнішніх обставин.

Метаметодологія Бурд'є як філософія для громадянської освіти

Громадянська освіта позбудеться декларативності і етатистського акценту, якщо освітня політика її розвитку базуватиметься на концепції французького соціолога П. Бурд'є (1930–2002), за якою освіта розглядається як «поле, в якому агенти борються за капітал». Така інтерпретація освіти виправдана тим, що *«люди дотримуються певної стратегії, а не підпорядковуються правилам»*, а людське суспільство загалом живе за законами жорсткої конкурентної боротьби за надбання статусу. Суб'єкти в соціальному просторі позиціонуються відповідно до сумарного обсягу різних видів капіталу, належного їм, та його структури, тобто часткою різних видів (економічного і культурного) в загальному обсязі капіталу. Відповідно до таких поглядів Бурд'є розробляє метатеоретичну стратегію опису систем соціального життя за допомогою понять соціального поля, практики, габітусу і капіталу [64].

Концепція Бурд'є спонукає розглянути громадянську освіту за критерієм: який капітал внаслідок проходження громадянської освіти здобуває чи здобуде студент — клієнт системи вищої освіти? Розглянемо це питання детальніше.

Аналізуючи поле вищої освіти у Франції, яке включає усі вищі навчальні заклади, Бурд'є вказує, що головний аспект характеристики цього поля, а також студентів та їхніх очікувань, полягає в інтеграції освітньої практики і об'єктивних структур, тобто у боротьбі за матеріальну і символічну владу. Центральне поняття Бурд'є — габітус, *«система стійких диспозицій, які є основою формування структурованих, об'єктивно уніфікованих видів діяльності»*, або дещо простіше, «вільні звички», за Гегелем — «вправність, спритність рук» [65].

Для успішної кар'єри, стверджує Бурд'є, володіти освітою і кваліфікацією недостатньо. Для того щоб освіту перетворити на соціальний і економічний капітал, за Бурд'є, індивід повинен володіти символічним капіталом, який він отримує «тільки з габітусу пануючої еліти». Символічним капіталом Бурд'є називає *«будь-яку властивість (будь-який вигляд капіталу: фізичний, економічний, культурний, соціальний), коли вона сприймається соціальними агентами, категорії сприйняття яких такі, що вони спроможні дізнатися (помітити) і визнати, додати цінність цій властивості»*.

Символічний капітал означає довір'я, визнання влади тих, хто займає відповідне положення.

Держава у Бурд'є постає як «завершення процесу концентрації різних видів капіталу: фізичного силування або засобів насилля (армія, поліція), економічного, культурного, або, точніше, інформаційного, символічного. Така концентрація робить державу власником певного роду метакapіталу, що надає владу над іншими видами капіталу та над його власниками. Формування держави відбувається поряд із формуванням поля влади, що розуміється як простір гри, всередині якого власники капіталу (різних його видів) борються саме за владу над державою, тобто над державним капіталом, що надає владу над різними видами капіталу і над їх відтворюванням (головним чином, через систему освіти).

Соціальні агенти у Бурд'є конструюють соціальний світ за допомогою когнітивних структур, які вони застосовують до всіх речей у світі, і особливо до соціальних структур. Ці когнітивні структури беруть початок у діяльності держави. Підкорення агентів державним розпорядженням не можна розуміти ні як механічне підкорення силі, ні як свідоме прийняття порядку (у всіх смислах цього слова). Соціальний світ повен закликів до порядку, які виконують лише ті, хто схильний їх помічати, хто виявляє глибоко закладені тілесні диспозиції, однак при цьому не виводить їх на рівень свідомості або розрахунку. Підкорення щодо встановленого порядку є результатом угоди між когнітивними структурами, які колективна історія (філогенез) та індивідуальна історія (онтогенез) утілили в тілах, і об'єктивними структурами світу, до якого вони застосовуються.

Освітнє поле, в якому агенти борються за капітал, пов'язане з іншими полями соціального простору, тому його дослідження не може бути відірване від них. Зокрема, ефективність символічної влади залежить від міри відповідності дійсності уявлень, що нав'язуються нею.

Послугуючись термінологією Бурд'є, можна зробити висновок, що громадянська освіта покликана наділити агентів (студентів) символічним капіталом, тобто надати здатність підтримувати або трансформувати об'єктивні основи виникаючих у соціальному світі процесів злиття і розділення, організації і дезорганізації; зберігати або змінювати існуючі соціальні класифікації за національною, регіональною, віковою, соціально-професійною ознаками. Якщо громадянська освіта не здатна створювати такий капітал, то вона фактично постає втратою часу як студентства, так і його викладачів, що відразу результується у формалізації процедур етатистської моделі громадянської освіти чи ігноруванні інших.

Питання громадянської освіти пов'язане і з питанням боротьби за кордони між дисциплінами, яке, вказує Бурд'є, часто виявляється боротьбою за завоювання чи захист ринків. Бурд'є вважає, що соціальні і ментальні кордони пов'язані з монополіями: «мертві» дисципліни, такі, як філологія або деякі галузі філософії, як тільки вони стають другорядними з приходом більш продуктивних способів мислення, втрачають свою цінність, а порушені володарі відповідної компетенції відчувають себе як «держателі облігацій царського уряду Росії». Бурд'є дратується опором змінам, зокрема, змістовній

реформі освіти, але він розуміє причини цього опору. *«Можна зрозуміти, чому боротьба навколо культури, навколо виховання або орфографії часто набирає форми релігійної війни»*. Люди по суті *«відстоюють свої ментальні структури, своє уявлення про самих себе, свої цінності і свою цінність, принцип класифікації (potos), згідно з яким все те, що вони робили протягом свого життя, має значення. Вони захищають своє бачення світу. Вони захищають свою «шкуру»* [67].

Концепція Бурд'є прозора вказує на ті труднощі подолання соціальних і ментальних кордонів, які треба долати при впровадженні і викладанні громадянської освіти у вищій школі, щоб вона не виявилася черговою «мертвою» дисципліною чи навіть багатодисциплінарним «некрополем» на зразок наукового комунізму. Громадянська освіта залежить від стратегії соціогуманітарної освіти. А остання, на думку В. Шкоди, вимагає *«обґрунтування, ...що існуюча система соціально-гуманітарної освіти витікає з стратегічних цілей суспільства, ... логіки соціального буття. У старій системі, як би до неї не ставитися, ця логіка була залізною. Держава прямо ставила завдання виховання народу, формування у людини точно певного типу світогляду. Була і досить солідна філософська база, реабілітуючи цей тип світогляду. Нічого подібного сьогодні ми не маємо. Ні з якої логіки нинішня система освіти не витікає»* [68, 236–238]. Автор слушно пропонує перебудувати соціогуманітарні дисципліни в дусі древнього правила життя *«Шукай миру і слідуй йому!»* і *«навчати свободі»*, змістити у викладанні акцент зі знань як таких на людину, *«допомогти людині зробитися відкритою, тобто такою, яка, образно кажучи, спокійно сприймає відоме доручення: «піди туди, не знаю куди, знайди те, не знаю що»* [68, 236–238].

Будь-яка система викладання, за Бурд'є, орієнтована на інтелектуалізм. Опозиції *logos/praxis*, теорія/практика, *episteme/techne*, наука/техніка тощо вписані на практиці в освітні інституції, які завжди сприяють їхньому першому елементові. Бурд'є вважає необхідним замінити педагогіку свідомості, яка йде від принципів до практичного застосування, від аксіоматики до практики, на некартезіанську педагогіку мистецтва в дюркгеймівському значенні, яка прагне підвести до отримання і практичного засвоєння принципів шляхом повторення їх застосування за Майстром. Навчитися — це придбати перевірений габітус, який об'єднує в собі масу речей. Необхідно сприяти *«тотальній педагогіці»* на основі раціоналізму великодушності і свободи, яка буде надавати місце уяві, почуттям і чутливості, а отже, мистецтву і практичності у всіх її формах (тому він нерозривно пов'язаний з демократією).

Педагогіку, орієнтовану на передачу мистецтва практичних (і теоретично насичених) способів говорити і робити, Бурд'є називає дослідницькою. Остання, вказує Бурд'є, постає суперечливою для того, хто залишається пов'язаним ілюзією геніальності без вчителя і учнівства, тобто без імітації, повторення, можливого підкорення звільняючій дисципліні.

Проект дослідницької педагогіки Бурд'є безпосередньо стосується і громадянської освіти у вищій школі України. Педагогіка громадянської освіти, орієнтована на передачу мистецтва практичних (і теоретично насичених) способів говорити і робити, можлива лише коли студенти

здобуватимуть вищу освіту в умовах університетської автономії як академічної моделі «зрілої демократії», здатної усувати небезпеку рецидивів авторитаризму у навчальних закладах і науці, освіті і культурі.

Громадянська освіта як поле «боротьби за символічний капітал» на засадах концепції Бурд'є визнає реальність прагматичного прагнення людей захистити й посилити свою владу над обставинами, визначається як навчання та виховання самоуправління у всіх змістовностях цього поняття, здатності до оволодіння технологіями життєтворчості та самоврядування як собою, так і у різноманітних соціальних об'єднаннях. Однак в усіх роботах, які апологетизують самоуправління, не завжди береться до уваги, що негативи з точки зору інтересів особистості можливі не лише в державному управлінні, а й у різноманітних формах самоуправління, не лише у монополізмі і одноманітності, але й у плюралізмі. Зростання складності буття, тенденція глобалізації безладу в соціальному порядку як усувають, так і відроджують кризу сучасного індивіда, його складну гаму почуттів недовіри, самотності, самотності, які викликаються розумінням, що він має підкорятися рішенням і подіям, від нього не залежним. Практичні питання «несамоврядуваності» буття особистості вимагають свідомої реконструкції самоорганізаційних процесів, важливою складовою яких є взаємодія влади і особистості.

Враховуючи широкий спектр поняття влади та змінність ідеалів громадянства, сутність громадянської освіти було запропоновано сформулювати як *навчання технологіям влади*, що визначають поведінку індивідів, підкоряють їх тим чи іншим системам влади (панування) та об'єктивують суб'єктів [69, 256–260].

Технології влади — вишукані людські практики, до того ж найбільш споживаний освітній товар — не вичерпуються політичними кампаніями і політичною діяльністю. В українському суспільстві до проблеми технологій влади продовжує панувати упередження як до недоторканої теми, породженого книгою А. Авторханова «Технологія влади» (1959). Цей «самвидав» свого часу ЦК КПРС передрукував у видавництві «Мисль» із грифом «Заборонена література». Нові монографії про владні технології намагаються відповісти на питання про генезис, сутність, форми владних відносин у суспільстві і велику увагу приділяють практичним засобам і методам реалізації влади [70].

Освіта, переважно, не формує в учнів і студентів поняття про технології влади та способи їх використання, тому в сучасному суспільстві є як «маніпульовані», так і ті, хто «маніпулює» іншими. Демократичне суспільство лише наприкінці ХХ ст. протиставило громадянську освіту грізному характеру цього століття, якому надали титул *the century of power* (слово *power* означає «сила, здатність, влада, могутність, потужність, повноваження, держава, енергія, електрика»). Це слово номінували на високе звання «титулу століття» через поєднання політичних і технічних аспектів могутності: влади і енергії. ХХ століття — це технологія влади і влада технології, що, до речі, точно відобразилося й у формулі «комунізм = радянська влада + електрифікація всієї країни» [71].

Значення громадянської освіти подвоюється, коли в суспільстві панує некорисна і неефективна для нього влада, коли влада потурає умовам, за яких людині не вигідно бути чесною та законослухняною.

У суспільстві демократичні соціальні зміни можливі лише за умови, якщо громадяни мають знання, уміння і бажання, щоб їх здійснити. Такі знання, уміння та установки й визначають структуру громадянської компетентності, яку повинна формувати громадянська освіта [3]. Вона є результатом інтеграції вивчення усього змісту освіти: природничо-математичних дисциплін (бо вони формують науково-технологічну грамотність, необхідну для ефективного громадянства, і низку важливих електорально-інтелектуальних умінь) та гуманітарних дисциплін, що забезпечують власне громадянські знання і відповідні уміння. Тому громадянську освіту не слід розглядати як нову чергову надбудову над існуючими формами навчання й виховання, а передусім, як виявлення нового центру інтеграції змісту освіти демократичного суспільства [72] — ідеї навчання самоуправлінню, що, наприклад, Центр громадянської освіти США ставить за основну мету громадянської освіти [3].

Щодо організаційних форм громадянської освіти, то тут корисно опертися на сучасні дослідження у галузі організаційної науки. Громадянська освіта, навчаючи технологіям влади, повинна бути за своєю структурою «сферичною», тобто так «обертати» свої діючі частини, щоб відповідати вимогам клієнта — відповідального громадянина XXI ст. [73, 5–18]. Можна також використати поняття холонічної організації («holonic organization»), введене А. Кестлером [74], елементами якої є «холон» («holon») — організаційний суб'єкт, який виступає і частиною (-on), і цілим (hol-) [75, 1–29]. Таке поняття підтримує ідею, що громадянська освіта є «ціле», оскільки вона самочинна, але вона ж і «частина», бо не може існувати самостійно без освітніх ресурсів інших дисциплін.

Тому дидактичні і методичні проблеми розвитку вітчизняної громадянської освіти — визначення і роз'яснення її сутності; доведення її необхідності; розробка стандартів і програм викладання громадянських знань; створення підручників і навчальних посібників; поширення досвіду й сучасних методик; об'єднання розрізнених учасників реалізації громадянської освіти у асоціацію, підготовка відповідних педагогічних кадрів тощо — неможливо вирішувати, якщо ми не використаємо побільшену оптику бачення проблеми громадянської освіти, яку ми окреслювали вище.

1. Автор освіти трактує як нерозривну єдність двох процесів — навчання (засвоєння знань) і виховання (формування ставлення, відносин, алгоритмів поведінки).
2. Ця стаття була б неможливою без підтримки Бюро з освітніх та культурних програм США (БЕСА) та IREX проекту автора «Ресурсний центр з громадянської освіти в Полтавській області».

3. *Branson M. S.* The Role of Civic Education. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. — September, 1998.
4. *The Role Of Civic Education: A Report Of The Task Force On Civic Education.* Prepared by the Center for Civic Education. The Second Annual White House Conference On Character Building For A Democratic, Civil Society. Washington, D. C., May 19–20, 1995.
5. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні.* Педагогічні концепції. — К.: Школяр, 1997. — 150 с.; Концепція громадянської освіти в Україні // Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — 2000. — Вип. 2. Див. матеріали спецвипуску «Постметодики» «Громадянська освіта», 2001. — №2 (34). — 64 с.
6. *Щеткина Е.* В поисках утраченного Франклина // Зеркало недели. — 1999. — №4 (225).
7. *Vail Kathleen.* Lessons in Democracy: Translating today's new patriotism into civic understanding and participation // National School Board Journal. — 2002. — Vol. 189, №1. <<http://www.asbj.com/2002/01/0102coverstory.html>>.
8. *Жадан І.* Психолого-педагогічні проблеми політичної освіти молоді // Наукові записки НаУКМА. — Т. 18. Політичні науки. — К.: КМ Academia, 2000. — С. 92.
9. *Рюнт Р.* Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm>.
10. *Тягло О. В.,* наприклад, зауважує, що положення С. Рябова «Між тим, громадянська освіта має бути... тренінгом з демократії...» дещо утопічне на сьогодні.
11. *Делор Ж.* Образование: необходимая утопия — Чтобы выжить, нам нужно превзойти себя // Первое сентября. — 2001. — 27 февр.
12. *Генис А.* Мои университеты. Проблемы альтернативного образования // <<http://www.svoboda.org/programs/otb/2000/OBT.02.asp>>
13. *Ницше Ф.* Несвоевременные размышления: «О пользе и вреде истории для жизни»
14. *Lechner D.* The transformation of 19th century German philosophy of education under the influence of altering socio-political circumstances // Педагогічна практика і філософія освіти. Матеріали Міжнародної наукової конференції. — К.—Полтава: ПОІПОПП, 1997. — С. 161–164; *Lechner D.* The Dangerous Human Right to Education // Studies in Philosophy and Education. — 2001. — Vol. 20(3). — P. 279–281.
15. *Charles N. Quigley* Global Trends in Civic Education. A Speech given at the Seminar for the Needs for New Indonesian Civic Education Center for Indonesian Civic Education (CICED). — Bandung, Indonesia. — 2000.
16. *Громадянська освіта — справа світового масштабу* // «Освіта для демократії». — № 1. <<http://ukrcivnet.iatp.kiev.ua/mpaper.doc>>
17. *Антохов Ю.* История и философия проекта «Гражданин» // <<http://www.ug.ru/01.46/pg4.htm>>
18. *Суколенов И. В.* Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты). Автореф. дис. на соиск. уч. ст. доктора пед. наук. — М., 2001.
19. *Андрущенко В.* Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей // Освіта. — 2002. — №5.
20. *Рябов С.* Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства // Освіта для демократії. — К.: Альтпрес, 2000. — С. 52–53.
21. *Каротерс Т.* Критический взгляд на гражданское общество // <<http://www.academy-go.ru/Site/GrObsh/Publications/Karoters.html>>

22. *Шевченко О. К.* До формування громадянського суспільства в Україні та Росії // Сайт Національного інституту українсько-російських відносин <<http://www.nur.gov.ua/ukr/zbirka/shevchen.htm>>.
23. *Шкода В. В.* Чему открыто открытое общество? — М., 1997; Черний Г. Чи можливе в нас відкритє суспільство? // День. — 2000. — №64.
24. *Андрущенко В. П.* Реальність освіти: проблема деміфологізації // Практична філософія. — 2001. — №1. — С. 195—196.
25. *Friedman J.* Order and disorder in global systems: A sketch // Social research. — N.Y., 1993. — Vol. 60, №2. — P. 205—234.
26. *Шкода В.* Клинтон дело у Канта выиграл. Полемика с В. Дашичевым // Независимая Газета. — 1999. — 07.12.
27. Див. Черний Г. Цит. Твір.
28. *Дацун Г., Михальченко М.* Український експеримент на терезах гуманізму. — К.: Парламентське видавництво, 2001. — С. 248—249.
29. *Перцев А. В.* Философия как веселая наука. Пленарный доклад на 2-м Всероссийском философском конгрессе (Екатеринбург, 1999 г.) // <<http://www.nature.ru/db/msg.html>>.
30. *Бистрицький Є., Білий О.* Державотворення в Україні: шляхи легітимації // Політична думка. — 1996. — №1. — С. 11—22.
31. *Бистрицький Є.* Чому націоналізм не може бути наукою // Політична думка. — 1994. — №2. — С. 30—35.
32. *Концепція* громадянської освіти в Україні // Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — 2000. — Вип. 2.
33. *Погрібний А.* Ще раз про національне виховання // Освіта. — 2000. — №42—43.
34. *Вишневецький О.* Ще раз про національне і громадянське народження громадянина у сучасному українському вихованні // Освіта. — 2002. — 6—13 лютого.
35. *Клепко С. Ф.* Плюралістична освіта і національне виховання // Клепко С. Ф. Есе з філософії освіти. — Луганськ—Полтава, 1998. — С. 85—87.
36. *Рюнт Р.* Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm>.
37. *Ващенко Г.* Виховний ідеал. Підручник для виховників, учителів і українських родин / Друге видання. — Брюссель—Торонто—Нью-Йорк—Лондон—Мюнхен: Видавництво Центральної управи СУМ, 1976. — С. 105.
38. *Чижевський Д.* Нариси з історії філософії на Україні. — К.: Орій, 1992. — С. 8.
39. *Ортега-и-Гассет Х.* Восстание масс // Вопросы философии. — 1989. — №4. — С. 146.
40. Доповідь міністра освіти і науки України В. Г. Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти.
41. Інформаційний бюлетень Проекту «EDUCATION FOR DEMOCRACY IN UKRAINE». — Вип. 1—8.
42. Інформаційний бюлетень ... — 2000. — Вип. 1
43. *Рябов С.* Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства // Освіта для демократії. — К.: Альппрес. — 2000. — С. 52—53.
44. *Громадянське виховання студентської молоді в умовах трансформації суспільства:* Зб. наук. ст.: За матеріалами Всеукр. наук.-практ. семінару, м.Черкаси, 1998 р., 19—21 травня / Черкаський комерційний технікум / За ред. М. П. Лукашевич. — Черкаси, 1998. — 116 с.

45. Тягло О. В. Як розбудувати громадянську освіту в Україні? // Наукові записки НаУКМА. — Т. 18. Політичні науки. — К.: КМ Academia, 2000. — С. 84–91. Тягло О. В. Критичне мислення як системний чинник громадянської освіти в пострадянських країнах // Освіта для демократії. — К.: Альтпрес. — 2000. — С. 63–66.
46. Тягло О. В. Толерантність в сучасному світі: досвід міждисциплінарного дослідження // Вісник Харківського державного університету. Наука і соціальні проблеми суспільства. — Харків, 1998. — №414. — С. 130–137.
47. Carpini M. X. D., Keeter S. What Americans Know about Politics and Why it Matters. — New Haven and London: Yale University Press, 1999. — P. 65. — Цит. за Тягло О. В.
48. Тягло А. В., Воронай Т. С. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века. — Харьков: Университет внутренних дел. — 1999.
49. Тягло О. В. Критичне мислення як перспектива розвитку пострадянської освіти // <<http://sapienti.kiev.ua/6/enter.html>>
50. Звіт про Всеукраїнський семінар з критичного мислення: <<http://www.geocities.com/tyaglo>>.
51. Дмитриева Т. Б. Государство и гражданин: кто «выше» // Человек. — 2001. — №4. — С. 67–74.
52. Рунт Р. Перевоспитание человечества: глобализация учебного плана и педагогической международной этики в новом столетии // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/index.htm>.
53. Макбурни Г. Рычаги глобализации как политическая парадигма высшего образования // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/mcburnie.htm>.
54. МакБерни Г., Поллок Э. Возможности и риски в транснациональном образовании — проблемы планирования учреждения международного кампуса: австралийская перспектива // Высшее образование в Европе. — 2000. — Т. XXV. — №3 «Транснациональное образование». <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book3/mcburnie.htm>.
55. McKinnon, K. R., Walker, S. H., and Davis, D. Benchmarking: A Manual for Australian Universities. Canberra: Department of Education, Training, and Youth Affairs, Higher Education Division, 2000.
56. Kubow P., Grossman D., Ninomiya A. «Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-First Century»? in J. J. Cogan and R. Derricott, eds. Citizenship for the Twenty-First Century: An International Perspective. — London: Kogan Page, 2000. — P. 131–150; Parker W., Grossman D., Kubow P., Kurth-Schai R., and Nakayama S. «Making it Work: Implementing Multidimensional Citizenship». — P. 151–170.
57. Кьюбоу П. К., Кроуфорд С. Х. Проведение мирового опыта обучения: на примере венгерско-украинско-американского партнерства в области образования // Высшее образование в Европе. — 2001. — Т. XXVI. — №1. <http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book5/kubow.htm>.
58. Лопухов А. Неогуманизм как мировоззренческая основа гражданского образования // <<http://www.ug.ru/01.37/pg6.htm>>.
59. Клепко С. Ф. Що це таке — гуманізм? Нотатки, породжені прочитанням поезій О. Ольжича // Постметодика. — 1995. — №2(9). — С. 9–10.
60. В українських часописах можна, наприклад, прочитати таке: «Є великою помилкою нашого вродженого гуманізму вважати, що опонент теж є людиною, що він здатен зрозуміти думку, слово, сльозу, пісню» — див. С. А. Націоналізм і п'ята заповідь // Націоналіст. — 1994. — №1(8). — С. 51.

61. *Барнс Б.* Природа власти // Политология вчера и сегодня. — М., 1990; Barnes B. The nature of power. — Cambridge: Polity press, 1988. — XVI, 205 p. — P. 37.
62. *Republique et l'ecole: Une anthologie / Pref. de Badinter E.; Textes choisis et presentes par Coustel Ch.* — P.: PUF, 1991. — P. 19.
63. *Цит. за Nola R.* Postmodernism, french cultural Chernobyl: Foucault on power/knowledge // Inquiry. — Oslo, 1994. — Vol. 37, № 1. — P. 24.
64. *Бурдьє П.* Начала=Choses dites. — М.: Socio Logos, 1994. — 285 с.; Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Пер. с фр. // Socio-Logos'96. — М.: Socio-Logos, 1996. — С. 8–31; Бурдьє П. Дух государства: генезис и структура бюрократического поля // Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. — М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1999. — С. 125–166. <http://bourdieu.narod.ru/PBetat.htm#_edn1>;
65. *Современная социальная теория: Бурдьє, Гидденс, Хабермас: Учеб. пособие / А. В. Леденева (сост., пер.и вступ. ст.).* — Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995.
66. *Шматко Н. А.* На пути к практической теории практики («Послесловие» к книге П. Бурдьє. Практический смысл / Пер. с фр. — С.-Пб.: Алетейя, 2001. — С. 548–562. <<http://bourdieu.narod.ru/posleslovie.htm>>.
67. *Бурдьє П.* Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Пер. с фр. // Socio-Logos'96. — М.: Socio-Logos, 1996.
68. *Шкода В. В.* О стратегиях социо-гуманитарного образования // Університетська освіта України XXI ст.: проблеми, перспективи, тенденції розвитку. Міжн. наук.-практ. конф. 15–16 грудня 2000 р. — Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2000. — С. 236–238.
69. *Кленко С. Ф.* Интеграція, мультикультуралізм, освіта як фактори надійного суспільства. Спроба моделювання громадянської освіти в Україні // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. Серія «Політологія і етнологія». — Київ, 1999. — Вип. 9. — С. 256–260.
70. *Технология власти (философско-политический анализ)* — М., 1995. — 163 с.; *Кругов М.* Технология власти. — М., 1997; *Авторханов А.* Технология власти. 1959. <<http://lib.ru/politolog/awtorhan.txt>>.
71. *Эштетейн М.* Имя века. Двадцатый — это власть плюс электрификация // Независимая Газета. — 1999. — №191 (2007).
72. *Кленко С. Ф.* Интегративна освіта і поліморфізм знання. — Київ-Полтава-Харків: ПОІПОПП, 1998. — 360 с.
73. *Miles R. E., Snow Ch. S.* The New Network Firm: A Spherical Structure Based on a Human Investment Philosophy // Organizational Dynamics. — Spring 1995. — P. 5–18.
74. *Koestler A.* The Ghost in the Machine. — London: Hutschinson, 1967.
75. *Mathews J.* Holonic Organisational Architectures // Human Systems Management. — 15, 1996. — P. 1–29.

С. Кленко. Гражданское образование: утопии, модели, философии

В статье исследуется гражданское образование как гуманитарная образовательная технология и выясняются его концептуальные принципы. Определяются реально действующие модели и философские обоснования гражданского образования в условиях риска, реанимации и фрустрации демократического развития общества.

Анализируя «необходимые утопии» гражданского образования — «гражданское общество» и «открытое общество», которые поддерживают парадигму прав человека и современное предназначение государства в общественном обустройстве, определяются реальные модели гражданского образования, которые практикуются в украинском образовании: этатистская, национально-патриотическая и демократическая. Рассматриваются особенности внедрения гражданского образования в высшей школе. Осуществляется экспликация философии гражданского образования как парадигмы многомерной гражданственности в условиях глобализации образования и возникновения «университета-предприятия» и как решения проблемы аутентичности личности на основе понимания когнитивной природы власти. Доказывается, что детерминация развития гражданского образования обуславливается общественными идеалами и установками гражданского общества на сохранение «демократического здоровья» общества. В заключительной части статьи применяется метаметодология П. Бурдьё для моделирования некартезианской педагогики гражданского образования, которое определяет актуальные направления образовательной политики и переосмысление границ основных ролей «актеров» образования.

S. Klepko. Civic Education: utopias, models and philosophies

Civic education as humanitarian technology, its conceptual bases is investigated in the article. It is determined the real working models and philosophical substantiation of civic education under the conditions of risk, reanimation and frustration of the democratic development of society. Analyzing such «necessary utopias» of civic education as «civil society» and «open society», which support the paradigm of human rights and modern mission of the state in a social order, it is determined the real models of civic education used in the Ukrainian education: etatistic, national-patriotic and democratic. It is shown the peculiarities of implementation of civic education in the Higher Education School. It is conducted the explication of Philosophy of civic education as a paradigm of multidimensional civicism under the conditions of educational globalization and establishment of the «university-enterprise», and also as a solution to the problem of personal authenticity based on cognitive nature of power. It is proved that determination of the civic education development is caused by the public ideals and orientations of civil society to keep its «democratic health». Pierre Bourdieu's meta-methodology for modeling of the non-cartesian pedagogy of civic education, which determines the actual directions of educational policy and re-comprehension of the role of educational actors, is used in the final part of the article.