

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ Й ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ «ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА»*

Андрій Абдула, Іван Абдула

Анотація. Стаття присвячена проблематиці «відкритого суспільства», його цінностей і їх реалізації в освіті. Акцентовано значення цієї концепції в контексті розробки ключових проблем сучасної філософії. Розглянуто систему ідеалів і норм «відкритого суспільства», обґрунтовано їх взаємозв'язок з принципами раціональності. Проаналізовано функціонування ціннісних орієнтирів освітньої системи та можливості її реформування на засадах критичного раціоналізму. Окреслено проблеми методології соціальних реформ, державного контролю над освітою; розповсюдження антиєгалітарних тенденцій в суспільстві; регулювання освітнього процесу; упровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчанні; підходу, зорієнтованого на критичне обговорення важливих суспільних тем; виховання та розвитку навичок, необхідних для участі в демократичному житті країни; розвитку критичного мислення.

Придільно увагу проблемі реформування освіти в суспільствах за умов домінування ціннісного релятивізму, проблемним аспектам співіснування суперечливих традицій у суспільстві. Розглянуто особливості освітніх систем, що були сформовані на засадах марксистської та пост-марксистської ідеологій. Підкреслено їх зв'язок з ірраціоналізмом та релятивізмом. Характеризовано формальний спосіб організації такої системи та її ціннісне наповнення.

Актуалізовано категорії «соціальної адаптації», «соціальної мімікрії», висвітлено феномен подвійної моралі, характерний для посттоталітарних країн. Розглянуто засади стратегії поетапної соціальної інженерії щодо суспільств такого типу.

Висвітлено проблемні аспекти поміркованого (поетапного) шляху реформ та методу радикальних перетворень. Окреслено стратегію конструктивної діяльності реформатора, ознаки його приналежності до критико-раціоналістичної традиції. Підкреслено роль філософської освіти та філософських дисциплін у поширенні ціннісних настанов та ідеалів відкритого суспільства, становленні раціоналістичної традиції.

Ключові слова: Відкрите суспільство, раціональність, критичне мислення, поетапна соціальна інженерія, реформа освіти, соціальна мімікрія.

* Ця стаття є суттєво оновленою та розширеною версією публікації «Educational guidelines in the process of implementation of rational principles and the value preconditions of the open society» [1].

VALUE PRECONDITIONS AND THE EDUCATIONAL GUIDELINES OF THE OPEN SOCIETY

Abstract. The article is devoted to the issue of open society, its values, and the implementation of thereof in education. It emphasizes the importance of this concept in the context of the development of key problems of modern philosophy. The paper considers the system of ideals and norms of the open society and substantiates their interrelation with the principles of rationality. It analyzes the value principles of the functioning of the education system and the possibilities of its reformation based on critical rationalism. It outlines the following problems: the methodology of social reforms, the state control over education, the spread of anti-egalitarian tendencies in society, the regulation of the educational process, the introduction of a person-centred approach to learning, the approach focused on critical discussion of essential social issues, the problem of the development of the skills, necessary for participation in the democratic life of the country, the development of critical thinking.

The article draws attention to the problem of reforming education in societies in the context of the dominance of moral relativism, the problematic aspects of the coexistence of contradictory traditions in society. It considers the peculiarities of education systems shaped by Marxist and post-Marxist ideologies. The paper emphasizes their connection with irrationalism and relativism. It also characterizes the formal way of organizing such a system and its value content.

The article updates the categories of "social adaptation", "social mimicry", highlights the phenomenon of double moral standards of the post-totalitarian countries. It considers the principles of the strategy of the piecemeal social engineering for societies of such type.

It covers the problematic aspects of the moderate (piecemeal) way of reforms and the method of radical transformations. It outlines the strategy of the constructive activity of the reformer, the features of his belonging to the critical-rationalist tradition. It emphasizes the role of philosophical education and philosophical disciplines in spreading values and ideals of the open society and the establishment of the rationalist tradition.

Keywords: Open society, rationality, critical thinking, piecemeal social engineering, education reform, social mimicry.

Концепція «відкритого суспільства», окреслена Карлом Пошпером у праці «Відкрите суспільство та його вороги», є оригінальною, впливовою і плідною теорією демократії, що відображає особливий погляд на демократичне суспільство, його структуру, механізм розвитку та способи функціонування. «Відкрите суспільство» відіграє важливу роль і в контексті розробки більш універсальної проблематики, оскільки постає своєрідним символом боротьби з тоталітаризмом (із філософськими системами та світоглядними настановами, які знаходяться в його основі чи сприяють його поширенню) [2], репрезентує теорію раціональності в її науковому, соціально-політичному, етичному й інших аспектах [3], торкається проблематики релігії та права (не випадково, наприклад, у сучасних дослідженнях у галузі юриспруденції проблематика «відкритого суспільства» актуалізується, зокрема в

контексті покращення розуміння та застосування конституції [4, с. 405-406]), багатьох інших проблем.

Особливе місце серед цих питань належить темі освіти, яка є невід'ємною складовою сучасного дискурсивного простору «відкритого суспільства» [5].

На базі попперівської концепції здійснюються спроби розбудови цілісної теорії освіти (Р. Бейлі [5]); розробки й обґрунтування практично зорієнтованого творчого та вільного від догматизму підходу до навчання (Дж. Агассі [6], Дж. Суонн [7]); звернення до питань співвідношення освіти і свободи, свободи в освіті (Р. Шварц [8]); адаптації попперівської філософії до національної традиції, її поєднання з традиційними цінностями (Ч. М. Лам [9]); аналізу ключових аспектів упровадження попперівської системи в навчання (Д. Р. Макнамара [10], С. Чітпін [11]); пошуку перспектив реалізації політичної освіти в демократичному суспільстві (К. Саламун [12]) та ін. Слід наголосити, що спрямованість цих досліджень не є суто теоретичною. Як зазначає Р. Бейлі, у багатьох аспектах перевага надається саме практичному виміру проблеми [5, с. 4].

Враховуючи значний інтерес до цієї проблематики, її актуальність у контексті спроб розбудови «відкритого суспільства», не лише у теоретичній, але й у практичній площині, на наш погляд, було б доречно окреслити теоретичні засади «відкритого суспільства» та його освітньої складової, а також спробувати проаналізувати перспективи й оцінити можливі наслідки використання запропонованої К. Поппером методології в процесі реформування освіти щодо суспільств, у яких відсутня сформована критико-раціоналістична традиція.

Звертаючись до цієї теми, ми, по-перше, спробуємо визначити вихідні принципи й теоретичні передумови функціонування «відкритого суспільства» (I); по-друге, намагатимемося продемонструвати зв'язок цих принципів із певними освітніми орієнтирами (II); по-третє, окреслимо перспективи реалізації цих орієнтирів у сучасному освітньому середовищі (III); і, по-четверте, проаналізуємо перспективи реалізації раціональних принципів «відкритого суспільства» в контексті реформування вітчизняної освітньої системи (IV).

I. Однією з головних, якщо не визначальних характеристик «відкритого суспільства», можна вважати його раціоналістичність: демократія, наука, освіта, етика, право постають у ньому як процес і як результат реалізації того, що К. Поппер називає «позицією розумності». Тому, на наш погляд, методологічно виправданим було б розглядати

принципи «відкритого суспільства» саме як універсальні принципи раціональності (див.: [13], [14] та ін. роботи авт. щодо цієї теми). Хоча К. Поппер не розробляв цю модель виключно як теорію раціональності, подібна інтерпретація «відкритого суспільства» виявилась досить плідною та знайшла своє продовження у працях його послідовників (В. В. Бартлі [15], Х. Альберта [16] та ін.). Слід ураховувати, що раціональність в інтерпретації Поппера, — це, перш за все, гуманістична раціональність, що протиставляється тій функціональній, формальній, інструментальній цілераціональності, яка асоціюється з ефективністю. Які ж принципи закладено в основу цієї моделі?

Як найбільш фундаментальний із цих принципів можна було б виокремити *принцип критики (критичності)*, який передбачає «готовність вислуховувати критичні аргументи та вчитися на досвіді» [2, с. 431]. Ідеться не лише про аргументацію та критику, але й про вміння реагувати на неї, учитись завдяки критиці. Другий принцип — *принцип (потенційної) помилковості* — засвідчує, що «будь-яка людина може помилятися, однак завдяки спільній діяльності інших людей, ці помилки можуть бути виправлені» [2, с. 442]. Остання теза знаходить своє продовження у третьому принципі — *принципі егалітаризму, або плюралізму*. Згідно з цим принципом «кожен має право захищати власну позицію та може бути вислуханим», адже людський розум виникає саме завдяки спільним зусиллям і співпраці багатьох людей [2, с. 442-443]. Відповідно до цих принципів формується загальна «позиція розумності», яка накладає *моральні, а також політичні зобов'язання*. Вони стосуються захисту соціальної свободи та свободи думки, що вимагає наявності відповідних соціальних інститутів і способів їхнього вдосконалення, а саме: соціальної інженерії, забезпечення можливостей спілкування та комунікації, спільної «мови розуму» [2, с. 443]. Егалітаризм як вимога неупередженості та рівності постає також основою «гуманістичної теорії справедливості», що передбачає принцип рівноправ'я, тобто виключення «природних» привілеїв, принцип індивідуалізму як анти-колективізму, завдання держави захищати свободу своїх громадян та ін. [2, с. 91].

II. Як саме ці принципи корелюються в К. Поппера з освітою? Перш ніж відповісти на це питання, слід згадати, що філософсько-методологічна концепція Поппера активно розроблялась як у соціально-філософському, так і в епістемологічному напрямках, що, звісно, не виключало його інтерес до інших філософських проблем. Хоча наявність теорії раціональності чи універсальних раціональних

принципів зумовлюють їх спільне підґрунтя, однак перша з зазначених сфер філософського дослідження передбачає розгляд освіти як певної соціальної системи (соціального інституту), у той час, як друга — звертається безпосередньо до проблематики пізнавальної діяльності. Оскільки «Відкрите суспільство та його вороги» — праця, перш за все, соціально-філософська, то й питання освіти (як, наприклад, і питання етики) розглядаються у відповідному руслі, і досить часто у розрізі більш загальних чи дотичних тем.

Однією з ключових тем, щодо якої К. Поппер звертається до питання освіти, є *перспектива орієнтації держави на пошук (підготовку, виховання) найкращого правителя чи керівника*. На думку філософа, ця настанова є хибною з декількох причин. Перш за все, вона суперечить принципам критичності й інтелектуальної незалежності, адже такий добір руйнує самобутність та ініціативність керівників [2, с. 127]. Ця настанова також орієнтує на пошук деякої «стабільної» соціальної ситуації, яка консервує чи навіть заперечує зміни та прогрес [2, с. 128]. Ототожнюючи альтруїзм із колективізмом, вона обтяжує освітні інституції невластивими для них функціями [2, с. 121].

Розглядаючи цей погляд у контексті критики платонівської філософії, Поппер констатує її значний вплив на тогочасну європейську освітню систему (вочевидь, цей вплив все ще відчуває й вітчизняна освітня система, яка дотепер залишається під впливом не лише платонівської, але й гегелево-марксистської парадигми). Завдання ж «шукати найкращих», як підкреслює К. Поппер, призводить до руйнівних наслідків, адже заохочує вчитись заради кар'єри, замість того, щоб прищеплювати учню любов до навчання та дослідження [2, с. 128].

Інша важлива тема, до якої звертається філософ і яка значною мірою взаємопов'язана з попередньою темою, є *проблема державного контролю над освітою*. Чи має держава регулювати освіту і, якщо так, то якою мірою? Відповідь на це питання, на його думку, полягає в тому, що держава має забезпечувати захисну функцію щодо можливостей громадян до саморозвитку та доступу до освіти [2, с. 124]. Однак, неприпустимою є авторитарна політика, яка пригнічує інтелектуальну свободу та зобов'язує державу контролювати процеси формування свідомості й викладання науки [2, с. 124]. Така політика суперечить сократівському духу критики, готовності навчатись і виправляти власні помилки та призводить до догматичного самозадоволення й самозаспокоєння [2, с. 123]. Отже проблема втручання держави в освіту постає «граничним питанням» між свободою та безпекою, адже «будь-який різновид свободи неможливий, якщо він не гарантований держа-

вою» [2, с. 106].

Щодо *реформування освітньої системи*, то К. Поппер віддавав перевагу послідовним соціальним змінам, здійсненим у такий спосіб, щоб поступово та прогнозовано регулювати соціальні інститути [2, с. 149]. Цей метод передбачає критичні дискусії та використання досвіду, тобто є реалізацією «методу спроб та помилок» у здійсненні соціальних реформ [2, с. 340]. Це також довготривалий метод, який дозволяє (на основі досвіду й аналізу) передбачити небажані наслідки та мінімізувати їх, зробивши зміни зрозумілими та зменшивши відчуття ірраціональності й незахищеності [2, с. 340]. Водночас, керуючись цим методом, не обов'язково обмежуватись лише «невеликими» проблемами, адже можна вирішувати навіть складні проблеми (залежно від досвіду подібних перетворень) [2, с. 603]. Однак, як зазначає з цього приводу Д. Макнамара, «актуальність Поппера полягає не стільки в тому, що він спрямовує нашу увагу на поетапну соціальну інженерію як на метод, який забезпечує прогрес в питаннях освітньої реформи, скільки в тому, що він попереджає нас про небезпеку всеохоплюючих схем утопічної реформи, захопленого, але бездумного прийняття змін» [10, с. 27].

Однією з ключових рис попперівського розуміння «відкритого суспільства» є також *заперечення колективізму*, і загалом колективів, як певних цілісностей чи самодостатніх сутностей. Тому філософ, торкаючись питання колективістських молодіжних рухів, звертає увагу на їх трибалістичний (племінний, антиіндивідуалістичний) характер, який зумовлює потенціальну небезпеку поширення ірраціональних ідей серед молоді [2, с. 637]. Дійсно, якщо демократична держава заохочує подібні рухи, то чи не сприяє вона *укоріненню антиєгалітарних тенденцій*, протилежних раціональним засадам, на яких вона повинна ґрунтуватись? З іншого боку, ціннісний компонент також має бути реалізований в освітньому процесі. Однак, як зауважує К. Поппер, *справжня мета освіти* — не стільки «нав'язати» учневі відповідні цінності, скільки *не зашкодити*, збуджуючи інтерес до них і даючи учневі все необхідне для самостійного життя [2, с. 481].

Якщо ж мова йде про цінності раціональності, то, вочевидь, найкращий спосіб проілюструвати їх — звернутись до наукового методу й історії науки. Це дозволить продемонструвати, наскільки ефективно можуть бути втілені такі інтелектуальні чесноти, як: повага до істини, незалежність від авторитетів, уміння вчитись на власних помилках і вдосконалюватись за рахунок критики [2, с. 643]. Власне метод спроб і помилок — і є, згідно з Поппером, тим єдиним раціональним методом,

який забезпечує розвиток у соціальній науковій чи будь-якій іншій сфері. Шляхом невеликих кроків, «поступової соціальної інженерії» ми можемо реформувати соціальні інститути, вирішуючи конкретні, локальні проблеми. У той же час глобальні, радикальні, «утопічні» перетворення можуть виявитись небезпечними, оскільки ціна помилки може бути занадто високою [2, с. 149].

Загалом погляд К. Поппера на науку та раціональність, який він розробляє в багатьох своїх епістемологічних працях, можна проілюструвати за допомогою наступної його думки:

Я вважаю, що ми маємо відкинути ідею первинних джерел знання та визнати, що будь-яке знання є людським; що воно змішане з нашими помилками, упередженнями, мріями та надіями; що все, що ми можемо зробити, — це шукати істину, навіть якщо вона недосяжна [17, с. 29-30].

Ця настанова цілком узгоджується з інтерпретацією теорії навчання Поппера, відповідно до якої, «навчання втілює той самий процес, що і вирішення проблем, тобто процес спроб і усунення помилок» [11, с. 192].

III. Яке значення цих ідей для сучасної освіти? Якою мірою вони актуальні та чи можуть бути втілені у практику? Нарешті, як співвідноситься «відкрите суспільство» та його освітня підсистема з реальним суспільством і з деякими специфічними типами суспільств?

Відповідаючи на ці питання, на наш погляд, слід виходити з того, що будь-яка ідеалізована система (як-от «відкрите суспільство») постає щодо наявного стану справ лише певним орієнтиром, який не може бути остаточно реалізований. Навіть, якщо є підстави констатувати прогрес у спробах здійснювати реформи чи діяти «раціонально», реальність завжди залишає місце невизначеності й помилковості, наявність яких засвідчує саму ідею прогресу.

Що стосується актуальної освітньої проблематики, то однією з досить обговорюваних тем у сучасному освітньо-філософському дискурсі є *проблема регулювання освітнього процесу*. Намагаючись переосмислити ідеї К. Поппера й акцентуючи на творчому аспекті критичного виміру навчання, Дж. Суонн звертає увагу на надмірну догматизацію формальної освіти:

Формальна освіта у всьому світі значною мірою контролюється й організовується людьми, які бажають, можливо, зі слухних причин [...], щоб діти, підлітки та старші студенти вивчали конкретні речі, речі, які вони, контролери й організатори, вважають важливими [7, с. 386].

У який спосіб за таких умов, на противагу догматизації, може бути збільшена критична складова навчання? На думку дослідниці, існує принаймні два напрямки, у яких можуть бути реалізовані критико-раціоналістичні настанови. По-перше, *це особистісно зорієнтований підхід до навчання*, який передбачає, наприклад, безпосередню участь студентів у підготовці освітніх програм. По-друге, *підхід, зорієнтований на критичне обговорення та критичні дискусії щодо важливих суспільних тем* [7, с. 386]. Можна додати, що другий підхід є більш традиційним у тому сенсі, що зорієнтовує на певну концепцію «критичного мислення», водночас перший — вимагає від студентів більшої самостійності й активності, надає їм більше свободи.

Щодо першого підходу, то К. Поппер погоджувався з тим, що вчитель повинен критично обговорювати зі студентами їхні проблеми в навчанні, і одночасно виступати в ролі ініціатора, посередника та регулятора дискусії [9, с. 53]. Однак специфіка такої взаємодії розкривається в порівнянні з тим, як працював зі студентами один з його послідовників — Джозеф Агассі:

Глибокі розбіжності між Поппером й Агассі, схоже, полягають у тому, що Поппер вважав, що студенти загалом не є автономними, і, як наслідок, їх потрібно спочатку навчати досить догматично, сподіваючись, що вони зрештою повстануть і здобудуть автономію. Агассі зі свого боку вважав, що догматизму взагалі не місце в освіті [18, с. 289].

Дж. Агассі пише про те, що вчителі та коучі часто стають «рабами традиції», не можуть відірватись від неї і тому вважають себе «геніальними», ставлять себе вище за учня. Причини цього, на його думку, слід шукати в невігластві, авторитарному навчанні й антидемократичній авторитарній філософії [6, с. 72]. Та чи не перетворюється в разі відмови від «догматичної настанови» антидогматизм на релятивізм? Щоб уникнути цього, на наш погляд, Поппер і пропонує поміркований шлях, який вимагає від учня певного рівня самосвідомості й відповідальності як необхідної умови задля здобуття «автономії».

До контексту розвитку думки щодо того, які вимоги чи критерії оцінки діяльності варто застосовувати до вчителя, можна навести досить слушну інтерпретацію попперівського розуміння освіти, яку запропонував Д. Макнамара. Її зміст полягає в тому, щоб відмовитись від пошуку «ефективного», «гарного» чи «ідеального» вчителя на користь стратегії усунення джерела помилок і поганої або неефективної практики в навчанні [10, с. 28]. Фактично йдеться про необхідність діяти у напрямі поетапної соціальної інженерії, використовуючи метод спроб і помилок. Ця стратегія може бути застосована у різномані-

тних ситуаціях. Наприклад, коли дитині не вдається зрозуміти зміст, а вчитель у відповідь повторює свої пояснення; якщо відбувається неодноразове і все більш суворе покарання проблемних дітей; якщо є надмірна увага до дрібниць в одязі й зовнішньому вигляду. Тобто коли поведінка вчителя не лише не сприяє досягненню будь-якої освітньої мети або виправлення ситуації, а навпаки — викликає розчарування та навіть посилення неприйнятної поведінки [10, с. 31]. На думку Макнамари, за цих обставин ціннішою реакцією з боку вчителя було б «мислити раціонально», тобто визнати, що встановлені процедури можуть бути помилковими та що необхідно розглянути альтернативні підходи до вирішення проблем [10, с. 31].

Другий підхід пов'язаний зі ще однією важливою проблемою, яка стосується *виховання та розвитку навичок, необхідних для участі в демократичному житті країни*.

Важливо, наприклад, розпізнавати недемократичні схеми та шаблони мислення, які можуть стати передумовою нових авторитарних практик. Зауважимо, що демократію, загалом, можна тлумачити досить широко, популяризуючи її принципи за межами виключно політичного дискурсу [12, с. 83]. Слід констатувати, що після розпаду тоталітарних ідеологічних систем продовжують функціонувати такі різновиди антидемократичних ідеологій, як: агресивний націоналізм, релігійний фундаменталізм і модернізований авторитаризм [12, с. 83]. Вочевидь кожна із зазначених ідеологій, чи навіть їх синтез, створюють не лише зовнішню, але й внутрішню небезпеку для «відкритого суспільства». До таких ідеологій можна віднести також і посттоталітарну модель, яка ґрунтується на імітації таких базових демократичних процедур, як: вільні вибори, розподіл державної влади, свобода слова та ін.

Протистояти поширенню цих ідеологій мають підготовлені громадяни, які володіють відповідними навичками, зокрема *критичного мислення*. Як зауважує Метью Ліпман:

Критичне мислення відіграє захисну роль: воно має захистити нас від того, щоб нам промили мізки, змушуючи повірити в те, у що інші хочуть, щоб ми вірили, не маючи можливості запитати себе [19, с. 47].

Адже навіть у суспільствах, що тяжіють до «відкритості», завжди присутні сили — політичні, економічні, військові, — які спрямовані проти особистості [19].

У нашому розумінні «мислити критично» — означає використовувати методологічну настанову відповідно до наведених вище прин-

цилів раціональності. Однак, чи не охоплює критичне мислення більш широкого кола явищ? Дійсно, крім наукового розглядають також психолого-педагогічний і логіко-методологічний аспекти критичного мислення [20].

У психолого-педагогічному напрямі йдеться про формування певних характеристик особистості, які регулюють поведінку та мислення, дозволяють здійснити «усвідомлений контроль за виконанням інтелектуальної діяльності» [20, с. 165-166]. Водночас підключається «мотиваційна сфера» (активність особистості, пізнавальний оптимізм, потяг до самореалізації, самоствердження тощо) й емоційно-вольова сфера (воля, уважність, наполегливість, цілеспрямованість тощо) [20, с. 166]. Психологічні знання можуть стати важливою складовою «навчання демократії», оскільки демократичні дискусії часто супроводжуються й негативними емоціями, які містять такі елементи, як: бажання (досягти певний результату), конфлікт (між учасниками), тиск (у процесі прийняття рішень) [9, с. 51]. Водночас слід зацентувати й на позитивному аспекті «критичної підготовки», яка може та повинна стати важливою передумовою будь-якого навчання й діяльності, оскільки сприяє швидкому раціональному навчанню, незалежному мисленню та дає позитивні результати [21, с. 389].

Критичне мислення вимагає також обґрунтованості та прозорості, які б мали забезпечити можливість критики. Володіння ж логічним інструментарієм забезпечує виявлення та подолання логічних помилок, установлює критерії правильності міркування, несуперечливості та підтверджуваності [20, с. 169].

У цьому контексті значущим постає також комунікативний аспект критичного мислення, відповідно до якого критичний розум розглядається як *наслідок реалізації певної традиції*, результат спільної діяльності не лише наукової спільноти, але й усього людства [2, с. 619].

Як ця традиція може співвідноситись з іншими традиціями, які, можливо, протиставляються їй?

Заслуговує на увагу думка Ч. М. Лам, згідно з якою критична настанова може розглядатись як традиція другого порядку, у той час, як у будь-якому суспільстві завжди існують традиції першого порядку, які й постають об'єктом критики та критичного обговорення. Отже, розвивати критичну традицію можна шляхом співставлення її з іншими культурними настановами, що заохочує до їхнього перегляду, або принаймні визнання наявності альтернативних розглядів [9, с. 51]. Із цієї позиції Ч. М. Лам намагається співставити критичний раціоналізм і конфуціанство [9, с. 54-57].

Вочевидь, якщо мова йде про соціальну систему, що реформується, то урахування ціннісних, культурних, ідеологічних засад цієї системи може виявитись досить суттєвим, адже проблеми суспільства й варіанти їх розв'язання мають багато у чому зумовлюють структуру освітніх змістів [22, с. 138]. Особливого змісту ця тема набуває за умови глобальної, революційної перебудови суспільства, коли *вказані засади піддаються перегляду*.

Ураховуючи, що перспективи вирішення розглянутих вище проблем (методології соціальних перетворень і її наслідків, реформи освіти та її впливу на учня, організації освітнього процесу та визначення меж його урегульованості, виховання демократичних цінностей та орієнтації на критичне мислення) репрезентують певну освітню парадигму «відкритого суспільства», важливо було б з'ясувати, чи може ця парадигма бути реалізована як заперечення принципово іншої парадигми (зокрема, марксистської парадигми та її варіацій), чи наприклад, вона могла б співіснувати з нею, як альтернативна традиція.

IV. Розглядаючи особливості освітніх систем, що були сформовані на засадах марксистської ідеології, можна виокремити принаймні два ключових аспекти, що зумовлювали їх функціонування.

Перший аспект, який умовно можна назвати «позитивістським» або «просвітницьким», полягає в загальній орієнтації на науку та на її класичні ідеали, сформовані ще в епоху Нового часу. Він стосується організації самої системи, способів досягнення освітньої мети, способів взаємодії та статусу учасників освітнього процесу. Досить вичерпною, на нашу думку, є наступна його характеристика, яку пропонує О. Панафідіна:

Незважаючи на весь гуманістичний потенціал просвітницької ідеї освіти («людина є найвищим, найдосконалішим і найчудовішим творінням», «учити всіх усьому»), можна стверджувати, що в її основі лежить вертикально-авторитарна модель взаємин між учителем й учнем. Учитель у цій системі — «мудрець на сцені» або «підручник, що говорить», авторитетне джерело інформації й авторитарний лідер у взаємодії з учнями. Натомість учень дозволяє себе навчити і виховати, підготувати до дорослого життя, сформувати себе як особистість [23, с. 153].

Тобто йдеться про певну формально-раціональну модель освітньої системи, яка відображає, зокрема, і формальний дискурс влади (у широкому сенсі — характерний для індустріальної епохи).

Другий аспект стосується, з одного боку, ідеологічного та політичного змісту марксистської (марксистсько-ленінської) філософії, її

діалектичної спрямованості та ціннісних орієнтацій, які наповнювали цю «вертикально-авторитарну модель» ірраціональним змістом, а з іншого, — ціннісного релятивізму, породженого цим змістом. Не випадково, як зауважує К. Поппер, незважаючи на те, що К. Маркс був раціоналістом, його вчення прискорило занепад віри в розум [2, с. 430].

Якщо розглядати освітні трансформації в межах першого аспекту, то слід констатувати деякий парадигмальний зсув, який характеризує перехід від індустріального суспільства до суспільства нового типу (до інформаційного, а, згодом, і цифрового суспільства). Слушною є думка О. Панафідіної:

Зазначену зміну парадигм можна описати в термінах різних уже розроблених концепцій: перехід від парадигми викладання (Instruction Paradigm) до парадигми навчання (Learning Paradigm) (Р. Барр, Дж. Тагг); від стандартної парадигми звичайної практики до рефлексивної парадигми критичної практики (М. Ліпман); від банківської (оповідної) моделі освіти до визвольної (проблемно-орієнтованої) (П. Фрейре); від нормативістськи-репресивної педагогіки до педагогіки сприяння (В. Табачковський) тощо [23, с. 151].

Ситуація значно ускладнюється, якщо реформи торкаються другого аспекту. Освітня система не може існувати й бути реформована ізольовано від усього суспільства, його ціннісних настанов та орієнтирів, закріплених не стільки на формальному рівні державної ідеології, скільки на рівні суспільної свідомості. Однак подолати чи виправити укорінений на суспільному рівні ціннісний релятивізм, породжений міфологізованою ідеологією, видається майже неможливим.

Варто зазначити, що у вітчизняній традиції такий релятивізм має *більш глибоке соціальне підґрунтя* (історичні, культурні, релігійні джерела за межами власне марксизму, який постав лише їх певним виявом), зумовлене необхідністю *адаптації, з одного боку, до радикальних змін світоглядних настанов, а з іншого, — до їх відірваності від реального життя й утопічності*.

Соціальні характеристики та наслідки окресленого вище ціннісного релятивізму знайшли своє теоретичне відображення, зокрема, у дослідженнях, присвячених соціальній адаптації і соціальній мімікрії. Соціальну адаптацію визначають як «складний механізм узгоджених біологічних, психологічних і соціальних дій соціальних суб'єктів і різноманітних засобів реалізації, які спрямовані на пристосування до суспільного життя» [24]. На думку авторки численних праць із цієї тематики — А. Лобанової, основною ознакою соціальної адаптації є залежність від політичного режиму: якщо в демократичних суспільствах

з відносно стабільною соціально-економічною системою соціальна адаптація є стійкою та прогнозованою, то в тоталітарних або невизначених за політичним режимом суспільствах стан соціальної адаптованості окремих груп чи прошарків населення носить нестійкий характер і може в будь-який час порушитися через соціальну напругу [24].

Соціальна мімікрія виявляється як певна форма соціальної адаптації, відповідно до якої індивіди не сприймають легітимно-домінуючої ціннісно-нормативної системи соціуму, маскують свою особистісну ціннісно-нормативну систему, приховують справжні наміри, цінності, цілі задля пристосування чи досягнення бажаної мети [24].

Одним із наслідків соціальної мімікрії є феномен «подвійної моралі» (порівняйте з феноменом «двовір'я» у системі релігійних цінностей слов'янських народів). Цей феномен щодо посттоталітарної спадщини розкривається в наступних аспектах: взаємовиключні системи цінностей співіснують не як антагоністи, а як узгоджені елементи; вони властиві не лише окремим соціальним групам, а практично кожній великій соціальній групі; відбувається поєднання задекларованих демократичних цілей і тоталітарних засобів їх реалізації та ін. [25].

Особливо привертає увагу перший аспект, оскільки йдеться про моральний релятивізм, що «має імунітет до критики». На наш погляд, він і репрезентує ту усталену традицію, якій потенційно має бути протиставлений критичний раціоналізм, адже соціальна мімікрія за радянських часів була «своєрідно легітимізованим явищем» [24].

Якого статусу за таких умов набувають реформи та чи можуть вони бути здійснені взагалі?

Із позиції модифікації системи освіти, її «осучаснення» в контексті переходу до парадигми інформаційного суспільства актуалізується проблема масштабів такої перебудови: або використовувати поміркований (поетапний) шлях, спираючись на вже неефективну застарілу систему, або здійснити радикальні перетворення, які можуть призвести до непрогнозованих наслідків. Показовим є приклад проведення подібної освітньої реформи в Грузії:

Від самого початку стало зрозумілим, що реалізація цих реформ викличе значний опір із боку вкоріненої у вищих викладацької еліти. Водночас у країні була міцна політична воля до реалізації реформ, але цю волю супроводжувало загальне розуміння того факту, що вікно можливостей для здійснення глибоких реформ (як у цій сфері, так і в інших) могло виявитися вузьким, через що уряд мав діяти якнайоперативніше. Це призвело до певних внутрішніх суперечностей у філософії реформ. З одного боку, до ідеалів реформи належало

забезпечення автономії вишів і розширення можливостей вибору для них. Із другого боку, необхідність стрімких і ретельних змін і глибока недовіра до існуючої викладацької еліти змушувала міністерство виявляти активність, як мінімум, на першому етапі реформування й застосовування досить жорстких заходів [26, с. 6].

У цьому прикладі привертають увагу такі терміни як-от: «опір еліти», «стрімкі та ретельні зміни», «жорстокі заходи», — які є характеристичними для подібних реформ.

Однак за цієї стратегії досить очевидно стає небезпека звернення до технологій «утопічної інженерії». Адже здається, що така реформа має певну (утопічну) мету, яка за будь-яких умов повинна бути реалізована як втілення «міцної волі уряду».

Із погляду передумов такого реформування, виникає загроза того, що спроба його впровадження буде супроводжуватись ірраціональним ігноруванням реальності (якщо, наприклад, реформатор не орієнтується на критико-раціоналістичну традицію), яке може призвести до суперечливих наслідків: фактичного збільшення бюрократизації на противагу заявленим ліберальним цінностям, зростання навантаження на викладача всупереч проголошеному зменшенню тощо. Складові реформи, її мета та результати також можуть стати неузгодженими між собою, адже в таких реформах (за умови соціального релятивізму, про який йшлося вище) досить часто зв'язки між проголошеною метою та наслідками мають лише видимість обґрунтування, а «критичні дискусії» та обговорення, на яких наполягає К. Пошпер, виявляються імітаціями.

Якщо ж обмежитись поміркованими кроками, доведеться, з одного боку, мати справу з певним застарілим варіантом (освітніх) інститутів з відповідною «ціннісною основою», а з іншого — деякими оновленими ціннісними орієнтирами (наприклад, такими, що відповідають критико-раціоналістичній традиції). На перешкоді може стати також окреслена вище проблема приналежності реформатора до релятивістській традиції. Постає питання щодо принципової можливості заперечення попередньої освіти, виховання й загалом відповідного «культурного коду».

Вочевидь, поетапна реформа буде довготривалим процесом, що зумовлений впливом елементів старої системи не лише в освітньому, але й у політичному, соціальному, соціально-психологічному та інших аспектах буття. Складність описаної вище ситуації можна підкреслити тією думкою, що слідувати критичним настановам (навіть за сприятливих соціальних умов) виявляється взагалі досить проблематичним.

Як зазначає Ф. Ейдлін, мало хто з попперіанців зміг на практиці дотримуватись поведінкових норм, які є логічним наслідком філософії К. Поппера, чи проводив дослідження та організовував дискусії, погоджуючи їх з відповідними нормативами [27, с. 204]. Особливо, якщо йдеться про адаптацію певної традиції до критико-раціоналістичного підходу, то на практиці така адаптація буде вимагати скоріш «консервування», ніж «подолання» суперечностей. Навіть, якщо невеликим кроком (поетапної інженерії) вирішити «незначну» проблему, то це зумовить виникнення суперечностей з іншими пов'язаними системами (вочевидь, такі суперечності не можуть бути ліквідовані одномоментно). Тобто виникне ситуація співіснування суперечливих традицій, «напівреформ», що перебувають на різних етапах реалізації, зроблених та лише запланованих кроків тощо. Описаний стан справ потенційно ускладнюється тим, що виявлення дійсних мотивів, ціннісних настанов та орієнтирів тих, хто будував попередню модель, і, особливо, тих, хто здійснює реформи зараз (ураховуючи явище соціальної мімікрії), — справа досить складна й така раціональна реконструкція навряд чи можлива.

Чи існує вихід із цієї ситуації? Конструктивне завдання реформатора, на нашу думку, буде полягати в наступному. По-перше, необхідно визнати наявність окреслених вище та інших проблем, а також помилкових стратегій (на противагу тому, щоб формально декларувати успіхи в конкретній реформі), що певною мірою засвідчить приналежність до критико-раціоналістичної традиції. По-друге такі зміни мають бути, з одного боку, комплексними а з іншого — максимально прозорими та зрозумілими, що дозволить уникнути їх ірраціоналізації і залучити механізм критичного обговорення й виправлення помилок. По-третє, необхідно шукати ті «центри», осередки раціональності, які присутні за будь-яких умов у культурній і науковій спадщині будь-якого народу і будь-якої країни. Слід встановлювати зв'язки між ними та поступово вимальовувати загальний контур «відкритого суспільства», тобто сприяти становленню критико-раціоналістичної традиції загалом. По-четверте, важливим чинником успішності соціальних перетворень має стати поширення цінностей «відкритого суспільства» зокрема засобами філософської науки (перш за все її аналітичної традиції), яка значною мірою є досвідом раціональності та критики. Вагому роль має відігравати відповідна освіта, знайомство з логікою, раціоналістичною методологією, критичним мисленням та етикою. Тому осередками раціональності, про які йдеться, можуть стати освітні установи (вищі навчальні заклади), що не лише впроваджують відповідні дисципліни

в освітній процес, але й орієнтуються на критико-раціоналістичну традицію.

Що стосується освітньої практики, то завдання викладача може полягати в тому, щоб, з одного боку, мінімізувати ірраціональні наслідки реформування та функціонування освітньої системи, а з іншого — сприяти поширенню та реалізації ідеалів і ціннісних орієнтирів «відкритого суспільства». Для того, щоб викладачі чи вчителі діяли усвідомлено, необхідно долучати їх до освітньої реформи не лише на етапі її впровадження, але й на етапі планування, ретельно вивіряючи та узгоджуючи потенційні зміни. Обговорення з учителями існуючих проблем реформування освіти та її потенційних наслідків має носити реальний, а не декларативний характер.

Підсумовуючи, варто згадати, що «Відкрите суспільство та його вороги» — праця, яка була написана в часи однієї з найжахливіших криз людства. Ця криза давала всі підстави поставити під сумнів цінності цивілізації та, перш за все, цінності раціональності. Однак, не зважаючи на всі потрясіння ХХ ст., філософія К. Поппера зберігає раціональний, гуманістичний і одночасно оптимістичний мотиви, що символізують «віру в розум». Віра в розум — це віра в цінності «відкритого суспільства» та науки, в егалітаризм на протигагу колективізму та в альтруїзм на протигагу егоїзму. Це також віра в можливості людства визнавати власну недосконалість і вчитись виправляючи власні помилки. Освіта постає однією з ключових складових «відкритого суспільства». У ній і за допомогою неї мають бути реалізовані принципи раціональності. Ідея Поппера полягає в тому, що держава має не стільки декларувати певні «високі цілі» та цінності, скільки не заважати навчанню, а роль вчителя — це роль наставника, який заохочує учня, спрямовуючи його інтелектуальний розвиток. Сама ж система освіти повинна бути побудована в такий спосіб, щоб одним з її пріоритетів було формування критичного мислення.

Розглядаючи «відкрите суспільство» крізь призму принципів раціональності та звертаючись до освітньої форми їхньої реалізації, ми намагалися проаналізувати ті труднощі, з якими може зіткнутись не лише вчитель, але й реформатор (перш за все, освіти), за умови, коли зміни впроваджуються в суспільствах, де відсутня стійка критико-раціоналістична традиція. Як ми зазначали, одне з головних завдань учителя, на нашу думку, має полягати в тому, щоб мінімізувати, наскільки це можливо, ірраціональний і формальний тиск на учня. Водночас ситуація, у якій опиниться соціальний інженер у таких суспільствах, вимагатиме від нього пошуку складного компромісу між

масштабними перетвореннями (з обов'язковим урахуванням принципів критичного мислення) та спробою реагувати на традиції чи наявний стан суспільства, відшукуючи в них та одночасно формуючи стійку раціональну основу.

Література

1. Abdula A. I. Educational guidelines in the process of implementation of rational principles and the value preconditions of the open society. *Philosophy of education*. 2020. Vol. 26, № 1. P. 84-98. DOI: 10.31874/2309-1606-2020-26-1-5
2. Popper K. *The Open Society and Its Enemies*. Princeton, Oxford: Princeton University Press, 2013.
3. Jarvie I., Pralong S. *Popper's Open Society after fifty years: the continuing relevance of Karl Popper*. London, New York: Routledge, 1999.
4. Jordaan D. The open society: What does it really mean? *De Jure (Pretoria)*. 2017. Vol. 50. P. 396-405.
5. Bailey R. *Education in the Open Society — Karl Popper and Schooling*. New York: Routledge, 2018.
6. Agassi J. *Dissertation Without Tears. Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam: Rodopi, 1999. P. 59-83.
7. Swann J. Popperian Selectionism and Its Implications for Education, or «What To Do About the Myth of Learning by Instruction from Without?» *Rethinking Popper*. Boston: Springer Science + Business Media B. V., 2009. P. 379-389.
8. Swartz R. *Education for Freedom from Socrates to Einstein and Beyond. Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam: Rodopi, 1999. P. 36-59.
9. Lam C. M. *Childhood, Philosophy and Open Society: Implications for Education in Confucian Heritage Cultures*. Singapore: Springer, 2013.
10. McNamara D. R. Sir Karl Popper and Education. *British Journal of Educational Studies*. 1978. Vol. 26, № 1. P. 24-39. DOI: 10.2307/3120474

11. Chitpin S. Leading school improvement: using Popper's theory of learning. *Open Review of Educational Research*. 2016. Vol. 3, № 1. P. 190-203.
12. Salamun K. Critical Rationalism and Political Education: Karl Popper's Advice How to Neutralise Anti-Democratic Thought-Patterns. *Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam : Rodopi, 1999. P. 83-93.
13. Абдула А. Відкрите суспільство, критичне мислення та раціональність. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2018. № 18. С. 13-20.
14. Абдула А. І., Балута Г. А. Індивідуалізм К. Поппера: від методології до етики. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2021. № 35. С. 9-16. DOI: 10.30970/pps.2021.35.1
15. Radnitzky G., Bartley W., Popper K. *Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge*. Chicago: Open Court Publishing Company, 1993.
16. Albert H. *Treatise on Critical Reason*. Princeton : Princeton University Press, 2016.
17. Popper K. *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York, London : Basic books, 1962.
18. Winchester I. Joseph Agassi's Educational in Interchange (1970-1987). *Encouraging Openness. Essays for Joseph Agassi on the Occasion of His 90th Birthday*. Springer International Publishing AG, 2017.
19. Lipman M. *Thinking in Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
20. Козаченко Н. П. Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи. *Актуальні проблеми духовності*. 2017. № 18. С. 165-178.
21. Segre M. Applying Popperian Didactics. *Rethinking Popper*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. P. 389-397.
22. Baluta H., Abdula A., Olifer O. The competence of risk assessment in the Structure of educational content. *Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economic and legal aspects: monograph* / eds N. Varha, B. Hvozdetka. Praha : Oktan print, 2021. 169 p.

23. Панафідіна О. Логіка сучасної освітньої парадигми: І. Кант проти Дж. Локка. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2018. № 1 (22). С. 150-166. DOI: 10.31874/2309-1606-2018-22-1-150-165
24. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії. Київ: Інститут соціології НАН України, 2004.
25. Головаха Е. И., Панина Н. И. Социальное безумие: история, теория и современная практика. Київ: Абрис, 1994. 168 с.
26. Нодія Г. Реформа вищої освіти в Грузії. *Реформа освіти: Болонський процес та автономія вищих навчальних закладів*. Київ, 2011. 26 с.
27. Eidlin F. Matching Popperian theory to practice. *Popper's Open Society after fifty years: the continuing relevance of Karl Popper*. London, New York: Routledge, 1999.

References

1. Abdula A. I. Educational guidelines in the process of implementation of rational principles and the value preconditions of the open society. *Philosophy of education*. 2020. Vol. 26, № 1. P. 84-98. DOI: 10.31874/2309-1606-2020-26-1-5
2. Popper K. *The Open Society and Its Enemies*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2013.
3. Jarvie I., Pralong S. *Popper's Open Society after fifty years: the continuing relevance of Karl Popper*. London, New York: Routledge, 1999.
4. Jordaan D. The open society: What does it really mean? *De Jure (Pretoria)*. 2017. Vol. 50. P. 396-405.
5. Bailey R. *Education in the Open Society — Karl Popper and Schooling*. New York: Routledge, 2018.
6. Agassi J. *Dissertation Without Tears. Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam: Rodopi, 1999. P. 59-83.
7. Swann J. Popperian Selectionism and Its Implications for Education, or «What To Do About the Myth of Learning by Instruction from Without?» *Rethinking Popper*. Boston: Springer Science + Business Media B. V., 2009. P. 379-389.

8. Swartz R. Education for Freedom from Socrates to Einstein and Beyond. *Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam : Rodopi, 1999. P. 36-59.
9. Lam C.M. Childhood, Philosophy and Open Society: Implications for Education in Confucian Heritage Cultures. Singapore : Springer, 2013.
10. McNamara D.R. Sir Karl Popper and Education. *British Journal of Educational Studies*. 1978. Vol. 26, № 1. P. 24-39. DOI: 10.2307/3120474
11. Chitpin S. Leading school improvement: using Popper's theory of learning. *Open Review of Educational Research*. 2016. Vol. 3, № 1. P. 190-203.
12. Salamun K. Critical Rationalism and Political Education: Karl Popper's Advice How to Neutralise Anti-Democratic Thought-Patterns. *Critical Rationalism and Educational Discourse*. Amsterdam : Rodopi, 1999. P. 83-93.
13. Abdula A. Vidkryte suspilstvo, krytychne myslennia ta ratsionalnist. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii*. 2018. № 18. S. 13-20.
14. Abdula A. I., Baluta H. A. Indyvidualizm K. Poppera: vid metodolohii do etyky. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia filosofsko-politolohichni studii*. 2021. № 35. S. 9-16. DOI: 10.30970/pp.2021.35.1
15. Radnitzky G., Bartley W., Popper K. Evolutionary Epistemology, Rationality, and the Sociology of Knowledge. Chicago: Open Court Publishing Company, 1993.
16. Albert H. Treatise on Critical Reason. Princeton : Princeton University Press, 2016.
17. Popper K. Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge. New York, London : Basic books, 1962.
18. Winchester I. Joseph Agassi's Educational in Interchange (1970-1987). *Encouraging Openness. Essays for Joseph Agassi on the Occasion of His 90th Birthday*. Springer International Publishing AG, 2017.
19. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.
20. Kozachenko N.P. Krytychne myslennia: hranychni pidkhody ta optymalmi shliakhy. *Aktualni problemy dukhovnosti*. 2017. № 18. S. 165-178.

21. Segre M. Applying Popperian Didactics. *Rethinking Popper*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. P. 389-397.
22. Baluta H., Abdula A., Olifer O. The competence of risk assessment in the Structure of educational content. Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economic and legal aspects: monograph / Editors N. Varha, B. Hvozdetzka. Praha : Oktan print, 2021. 169 p.
23. Panafidina O. Lohika suchasnoi osvithoi paradyhmy: I. Kant proty Dzh. Lokka. *Filosofia osvity. Philosophy of Education*. 2018. № 1 (22). S. 150-166. DOI: 10.31874/2309-1606-2018-22-1-150-165
24. Lobanova A. S. Fenomen sotsialnoi mimikrii. Kyiv : Instytut sotsiologii NAN Ukrainy, 2004.
25. Holovakha E. Y., Panyna N. Y. Sotsyalnoe bezumye: ystoria, teoriya y sovremennaia praktyka. Kyiv : Abrys, 1994. 168 s.
26. Nodiia H. Reforma vyshchoi osvity v Hruzii. *Reforma osvity: Bolonskyi protses ta avtonomiia vyshchyykh navchalnykh zakladiv*, Kyiv, 2011. 26 s.
27. Eidlin F. Matching Popperian theory to practice. *Popper's Open Society after fifty years: the continuing relevance of Karl Popper*. London, New York : Routledge, 1999.

Надійшла до редакції 12 серпня 2021 р.

Абдула Андрій Іванович

Кафедра філософії

Криворізький державний педагогічний університет

просп. Гагаріна, 54

м. Кривий Ріг

50086

Abdula Andrii

Department of Philosophy

Kryvyi Rih State Pedagogical University

Gagarina ave., 54

Kryvyi Rih

50086



<https://orcid.org/0000-0001-5484-1639>



standrewne2@gmail.com

Абдула Іван Дмитрович

КЗО «Криворізький ліцей-інтернат

з посиленою військово-фізичною підготовкою»

вул. Ярослава Мудрого, 81

м. Кривий Ріг

50086

Abdula Ivan

Communal educational establishment

«Kryvyi Rih boarding lyceum

with intensive military and physical training»

Yaroslava Mudroho st., 81

Kryvyi Rih

50086



<https://orcid.org/0000-0002-7910-6056>



ivanabdula5060@gmail.com



<https://doi.org/10.31812/apd.v0i22.4526>