

УДК 911.37

DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1\(32\)-13-21](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-13-21)Ліпін Микола,
м. Київ, Україна <https://orcid.org/0000-0003-0940-088X>

ЦЕНТР І ПЕРЕФЕРІЯ ОСВІТИ: ЛЮДИНА, КУЛЬТУРА, СПІЛЬНОТА

Анотація.

У статті проаналізовано можливості та наслідки запровадження принципів дитино- або студентоцентризму в освіті. Розкрито взаємозв'язок спроб покладання людини як мети і центру освіти з антропоцентризмом доби Модерну. Обґрунтовано односторонність і абстрактність будь-якого центризму, що в решті-решт призводить до десуб'єктивації людської активності. Піднесення до статусу мети та центру світобудови всієї повноти людського передбачає актуалізацію особистісного начала не лише вчителя і учня, а й того культурного змісту навколо якого відбувається спілкування та взаємодія учасників педагогічного процесу.

Ключові слова: освіта; людина; антропоцентризм; дитиноцентризм; студентоцентризм; центр; периферія.

В умовах невизначеності та швидкоплинності змін світу загострюється проблема не стільки знань, культури або науки, скільки особистості, яка може бути суб'єктом пізнання, діяльності та мислення. Кризу освіти можна розглянути як продовження антропологічної кризи, як наслідок втрати людиною людяності. Пертурбація положення людини у світі актуалізує пошук нових відповідей на основні кантівські питання, старі відповіді на які перестали видаватися задовільними. «Що я можу знати? Що я повинен чинити? Чого я смію сподіватися?» [1, с. 456] – це питання, які, як відомо, об'єднують усі інтереси розуму й людських способів ставлення до світу. Усі вони, зрештою, поєднуються в питанні «Що таке людина?». Неспроможність теоретично і практично дати відповідь на це питання прирікає перетворення освіти на інструмент задоволення наявних інтересів соціального середовища. Невизначеність теоретичних засад конституювання простору навчання та виховання обумовлюється випадковістю і утилітарністю антропологом, що перебувають у соціально-педагогічному вжитку. Щоб людина стала метою освітньої справи, потрібно дослідити як людський зміст оприявнюється в людських вчинках і словах, на яких шляхах освіти можна *віднайти* людину і чи можна, виходячи з найкращих намірів, її туди *поставити*?

На сучасному етапі запропоновано різні підходи до подолання кризових явищ в освіті. У вітчизняних наукових працях одним із найпоширеніших варіантів постає «парадигма людиноцентризму» (антропоцентризму), згідно з якою метою освітньої діяльності постає людина. «Головна визначеність освітньої діяльності, – зазначає з цього приводу В. Кремень, – наповнити навчальний процес гуманістичним змістом, що означає, попри все, перетворення учня з «об'єкта» на «суб'єкта» освітньої діяльності. Тобто філософія людиноцентризму як умова розвитку національної духовності логічно продовжується в освіті» [2, с. 364]. Взаємозв'язок антропоцентризму або людиноцентризму з проблемами освіти, культури і гуманізму розглянуто в дослідженнях В. Андрущенко, І. Бега, С. Гончаренко, Л. Задорожної-Княгницької, В. Кременя, Л. Лікарчука, В. Луначека, Ю. Мальованого, О. Мармази, В. Огнев'юка, Є. Рябенко, Л. Твердохліб, О. Яцій.

Різноманітні аспекти проблеми співвідношення антропоцентризму з принципами студентоцентризму та дитиноцентризму окреслено в працях А. Богуш, О. Гнатюк, О. Загорулько, О. Захаренко, О. Квас, І. Кириченко, Г. Коберник, Н. Курмишева, Ю. Лінник, М. Лугова, М. Набок, Г. Назарова, Л. Ракітянська, І. Тимофєєва, О. Сербул, О. Хоружий Г. Шека, Л. Шелестова, С. Якименко.

Аналіз співвідношення антропоцентризму й екологічної кризи представлено в працях Х. Альберро, Л. Вілке, Г. Вашингтона, Д. Пікколо, Е. Гомес-Баггетун, О. Копніної, Б. Нортон, В. Гьосле, Г. Йонас.

Метою нашого дослідження буде здійснення аналізу способів самочинного виявлення людини в людині в усіх учасників освітньої справи.

Вважається, що парадигма людиноцентризму в освіті розвивається як відповідь на виклики сучасності. Її актуальність обґрунтовується зверненням до тенденцій постіндустріального суспільства, зокрема до необхідності створювати умови для розвитку інноваційного мислення. У будь-якому випадку, людиноцентризм (антропоцентризм) проголошується якістю нового типу суспільства і мислення, що формуються в наш час. Сьогочасне суспільство, як стверджує Л. Твердохліб, стрімко рухається до антропоцентризму, «до стану, у якому соціальні процеси, структури загальнолюдського життя вибудовуються з самої людини та замикаються на ній, де увесь соціальний Всесвіт рухається навколо людини» [3, с. 134–138].

Навіть якщо прийняти цю сумнівну тезу, то можна помітити, що ренесанс дискурсу антропоцентризму в наш час надихається пошуками «нового суспільства» і «нової людини», які стають характерними для західної цивілізації ще з доби Модерну. Відповідно до цього тренду в центр суспільства і освіти покладається не людина взагалі, тобто не будь-яка людина, а «нова людина», яка потрібна для «нового суспільства». Їй надають «центральне місце» не просто так, а з певною метою – для того, щоб індивід добровільно увідповіднював себе запитам наявного режиму існування.

Аналітика «парадигми людиноцентризму» і похідних від неї принципів трансформації освіти має враховувати критику антропоцентризму філософією минулого століття, згідно з якою поняття «гуманізм», «суб'єкт», «цінність» або «антропоцентризм» історично обумовлені та постають елементами нормалізації людини, виготовлення її відповідно до певного взірця. Нові механізми влади функціонують не через дію права, через певні техніки, «не через закон, а через нормалізацію, не за посередництвом покарання, а через контроль» [4, с. 189]. Гуманізм підносить людину, але водночас робить її придатною до спостереження, дисциплінування, контролю і обліку. Сучасна школа розпочинається як практика дисциплінування, як владна інстанція. Критики сучасної системи освіти стверджують, що вона більшою частиною продовжує залишатися такою. Отже, необхідно враховувати, що антропоцентризм із початку доби Модерну і до нашого часу відіграє важливу роль у формуванні дисциплінарних практик нашого сьогодення і притаманним їм нормалізуючих уявлень про людину.

Плинний світ розмиває обриси всіх «твердих тіл», не виключаючи і обриси людини. «Дезорганізований світ» (К. Леш, Дж. Уррі) намагається повернути втрачену упорядкованість, використовуючи перевірені в минулому методи – формуючи нову людину. Тому і сьогодні можна спостерігати те, як антропоцентризм (людиноцентризм) в освіті претендує стати парадигмою реформування освіти і основою формування *нової* української школи. Як вже не раз продемонструвала історія минулого століття, розбудова *нового суспільства* починає вимагати зміни принципів функціонування освітньої системи, адже «без нової людини не може бути нового суспільства» [2, с. 10]. Водночас історія засвідчує, що у використанні освіти для формування «нової людини» для «нового суспільства» немає нічого нового.

У працях, що присвячені дослідженню перспектив «парадигми людиноцентризму» як основи трансформації вітчизняної системи освіти, терміни «людиноцентризм», «антропоцентризм», «студентоцентризм» і «дитиноцентризм» не випадково використовуються як взаємообумовлені та змістовно близькі. Якщо наближеність значення термінів «людиноцентризм» і «антропоцентризм» є очевидною [5, с. 281; 6, р. 47], то зближення антропоцентризму в освітньому заломленні із «студентоцентризмом» або «дитиноцентризмом» більш чітко демонструє, хто саме займає «центральне» місце.

Аналіз літератури, присвяченої принципам дитино- і студентоцентризму, засвідчує, що їх імплементація переважно залишається педагогічним проєктом звільнення дитини чи студента. Якщо традиційна освітня парадигма спиралася на прагнення вкласти в дитину знання і вміння, то сучасна – надихається пафосом вкладення свободи. «Нове» начало ззовні спонукає освіту готувати «нову людину», розчищати для неї місце в центрі для того, щоб вона відповідала його

запитає. «Світ вступив в інноваційний тип прогресу. Затребуваною в будь-якій галузі суспільства є лише інноваційна людина, тобто людина з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу діяльності. Така людина має бути здатною сприймати зміни, творити зміни, жити в постійно змінюваному середовищі – нові знання, нові ідеї, нові технології, нове життя» [7]. У цій ситуації освіта, як і раніше, залишається чимось службовим і вторинним, а студент / дитина – об'єктом маніпуляції, які сьогодні здійснюються в ім'я свободи, творчості та самореалізації.

Реалізація «парадигми антропоцентризму» відбувається через «дитиноцентризм» і «студентоцентризм», що є популярними ідеологемами вітчизняної освіти. Заломлення антропоцентризму в принципі дитиноцентризму ґрунтується на: «переконанні, що дитина є центром Всесвіту, усвідомленні унікальності кожної молодої людини й розумінні важливості всього, що відбувається в її душі» [8, с. 6]. Як наслідок, філософія антропоцентризму перетворюється на «стратегічний напрям гуманізації суспільства, одне з центральних місць в якому займає дитиноцентризм – провідний принцип реформування національної системи освіти в Україні» [9, с. 29]. Показово, що прагнення на основі принципів антропоцентризму помістити в центр освіти людину / особистість призводить до дискурсу студенто- або дитиноцентризму. Якщо антропоцентризм в освіті – це визначальний принцип вищої школи, «один з основних різновидів загального антропоцентризму», то студентоцентризм – «це один із головних концептів освітнього антропоцентризму, частина цього цілого» [10, с. 7]. Проте, якщо в певній структурі виникає необхідність виділити центр, то майже автоматично з'являється потреба виділити периферію. Центр і периферія впорядковують соціальний простір і диференціюють місця в ньому. Центр віддалений від периферії, дистанційований, і через це є привілейованим відносно неї.

Попри констатацію важливості та рівноправності всіх учасників освітньої справи, логіка «центр-периферія» змушує одні речі, символи і людей поміщати в центр, і цим підвищувати їхню цінність і значущість, а інші – витіснити, а через це і знецінювати. Логіка центризму є логікою волі до влади. Для неї характерним є неперервний рух між центром і периферією, суб'єктом і об'єктом, вчителем і учнем, знанням і людиною, особистістю і світом, який, попри витрачені зусилля, ніяк не може вийти за межі цих дихотомій. «Антропологічно орієнтована модель вищої освіти ... передбачає піднесення до статусу мети та центру освітньої діяльності людини, особистості як самоцінного суб'єкта, утвердження гуманістичних цінностей вищої освіти через заміну знаньцентрованої парадигми антропоцентрованою моделлю...» [10, с. 8].

Цілком логічно, що якщо головна увага в дискурсі дитино- або студентоцентризму сконцентрована на дитині-центрі (студенті), то це може призвести до витіснення всіх і всього на периферію, до ролі службового персоналу чи навіть матеріалу. Проте освіта може дозволити собі редукувати вчителя / викладача або навіть адміністрацію закладу освіти до рівня службового персоналу лише в тому разі, коли вона сама себе інтерпретує як навчання, як «підготовку конкурентоспроможних фахівців задля забезпечення ефективного (рентабельного) функціонування глобального бізнес-середовища» [11]. Зменшення уваги до положення вчителя, втрата ним авторитету зумовлена комерціалізацією освіти та перетворенням її на сферу послуг, що з необхідністю призводить до фундаментальної кризи освітнього простору і трансформації традиційних соціальних диспозицій. Спроба виділити в окремий центр із цієї кризової сфери дитину / студента не може розв'язати проблему, адже не відтворює цілісного і безпечного для всіх учасників освітньої справи простору. «Так, ми давно говоримо про дитиноцентризм і прагнемо до нього, реформуємо шкільну систему, змінюючи зміст освіти, додаючи «родзинки» в освітній процес, щоб учні отримували більше актуальних сучасних знань, умінь та навичок. Але дуже небагато йдеться про те, а як учителям в усьому цьому процесі, як їм знаходити мотивацію та ресурс на розвиток – і йдеться не лише про фінанси. Важко створювати вільне та сучасне середовище навчання та розвитку дітей у школі, коли вчителі, які є ключовими в цій системі, часто не мають часу, сил і мотивації на власний професійний розвиток» [12], – зазначає з цього приводу І. Дьоміна.

Необхідність покладання людини як найвищої цінності в центр суспільних та освітянських трансформацій обґрунтовується «антропоцентричністю» нового типу суспільства («інформаційного», «постіндустріального суспільства»). «Людиноцентризм, – зазначає Є. Рябенко, – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів» [13, с. 33]. «Антропоцентризм» або «людиноцентризм» сприймається дослідниками як нова або навіть інноваційна парадигма [3, с. 134–138]. Водночас С. Пролеєв, аналізуючи антропологічну ситуацію «суспільства знань» доходить висновку про суттєву трансформацію людських способів творити, пам'ятати та знати. Врешті-решт ідеться про більш фундаментальну трансформацію людського способу бути. Зазначена трансформація супроводжується викликами, що постають у вигляді трьох криз: екологічної кризи, кризи класичного модерного універсалізму та кризи метапозиції єдиної людської природи. Відтак, підсумовує дослідник, можна відмітити, «що суспільство знань – попри автоматизм сприйняття – відчутно конфліктує з ідеалами Просвітництва і значною мірою дезавує як людину-творця, так і універсальну значущість об'єктивного наукового пізнання» [14, с. 18]. Якщо визнати, що ХХІ ст. позначається суттєвими змінами в людському способі бути, тоді постає питання: «Яка людина претендує стати в центр Всесвіту загалом і освіти зокрема в межах парадигми людиноцентризму?»

У західних дослідженнях, починаючи з другої половини ХХ ст., констатується процес «децентрації» людини. На протигагу ідеалам Відродження і Просвітництва, у культурі постмодерну відбувається подолання імперативів антропоцентризму. Подібна «переоцінка цінностей» наявна вже у філософії Ф. Ніцше та М. Гайдеггера, які послідовно продемонстрували взаємозв'язок між антропоцентризмом, «волею до влади» і ціннісним світоглядом. У цьому контексті цінності постають «центрами сили» або «панівними центрами», які дозволяють з себе конституювати весь світ, робити його антропоморфним і зручним для впорядкування. «Цінності як умови зростання і збереження влади сутнісно співвіднесені з людиною. Як точки зору вони залучені до людської перспективи» [15, р. 67]. Якщо «цінність» – це «точка зору» зростання влади, тоді антропоцентризм втілює в собі апофеоз волі до влади, адже він весь світ розглядає, виходячи з такої точки. Саме з філософії Ф. Ніцше розпочинається критика антропоцентризму як волі до влади.

Критика антропоцентризму постає актуальною в межах екологічного дискурсу [16–18]. Глобальний характер людської активності та її наслідків висуває на передній план пошук нового способу «людської діяльності, який охоплював би дещо більше, аніж інтереси «людини», а саме: як можна досягти того, щоб наш обов'язок поширювався далі й виходив за межі антропоцентризму всієї колишньої етики?» [19, с. 23]. У своїй відомій праці «Принцип відповідальності» Г. Йонас звертає увагу на те, що солідарність людини зі світом є визначальною для збереження людського як такого. «Редукція лише, до людини – як відмінної від усієї іншої природи – може означати тільки звуження, навіть знелюднення самої людини, деструкцію її сутності – навіть якби їй пощастило зберегти себе біологічно» [19, с. 206].

Позірне звеличення людини обертається її втратою самої себе. Симптоми цієї втрати переповнили історію минулого століття, починаючи з «кризи ідентичності» і завершуючи «кінцем історії» та «смертю людини». Ще у 1929 р. М. Шелер констатував, що ніколи погляди на сутність і витоки людини не були такими хиткими, непевними та різноманітними: «людина стала повністю «проблематичною»; коли вона *не знає*, що вона таке; але водночас вона також *знає, що не знає цього*» [20, с. 70]. Зазначена втрата і проблематичність людського актуалізують проблему не стільки розміщення людини (дитини, студента) у центрі освіти, скільки проблему розвитку людського в людині. Потреби, інтереси та здібності людини – це те, що розвивається, а не надане їй від народження. Якщо розвитком усього зазначеного не може або не хоче свідомо перейматися освіта, тоді цим несвідомо буде перейматися емпіричне коло існування індивідів. Воно вже це робить паралельно закликам до дитино- і студентоцентризму, коли завдяки гегемонії інформаційних технологій екстеріоризує знання від того, «хто» знає (розуму, особистості) [21, с. 10] або, коли оточуючі нас технології не стільки продукують суб'єктність, скільки процеси, які цілком можна назвати процесами десуб'єктивації [22, с. 18].

Специфіка антропоцентризму полягає в тому, що кризь його сприйняття людина постає як центр Всесвіту, а Всесвіт кризь погляд людини – як поставлений перед нею і для неї. Він обіцяє людині місце, у якому вона зможе зайняти положення господаря світу, але замість цього ще більше відвертає її від власних витоків. Річ у тому, що людина, прагнучи зайняти місце господаря світу, сама перетворюється на ресурс, виявляється втягнутою в інструментальне ставлення до природи, інших людей і самої себе. Вона набуває ідентичності через утилізацію себе. Для антропоцентричного світогляду все у світі поставлене перед людиною і для людини лише як підручне, як таке, що перебуває в наявному стані. Те, що так поставлене, позбавлене вже навіть статусу самодостатньої об'єктивної реальності.

Проте хибним є припущення, що розташування всього суцього по місцям відповідно до позиції людини не позначається на її власному положенні. Розташування всього в режимі наявного існування перетворює людину на постачальника того, що постає як наявне. Вона і сама у своєму центрі постає як наявне але, марячи званням вищої цінності, вона прогледіла, коли стала як наявне серед наявного. Людина доби Модерну, згідно з М. Гайдеггером, не помічає того, що виявляється захопленою гешталем (нім. *Gestell*; англ. *Enframing*), специфічним способом виявлення прихованості буття. Цей спосіб виявлення неприхованого пов'язаний з утвердженням технологічної структури виробництва. «Навкруги все впорядковано таким чином, щоб бути в готовності, бути негайно під рукою, дійсно стояти там, де воно буде в наявності для подальшого впорядкування. Усе, що впорядковане таким чином, має своє власне положення. Ми називаємо це таким, що стоїть-у-наявності. Це слово виражає тут дещо більш суттєве, аніж просто «запас». Назва «стояти-у-наявності» набуває статусу всеохоплюючої рубрики. Вона позначає ніщо інше, як спосіб присутності всього того, що піддається оприявнюючому розкриттю. Усе, що перебуває в стані наявності, більше не протистоїть нам як об'єкт» [23, р. 17]. Те, що поставлене в наявність, більше не містить таїни, а навпаки – має бути прозорим для того, щоб безперешкодно піддаватися контролю, організації та впорядкуванню.

Свідомо або ні, прагнення поставити людину в центр продовжує рух оприявлення суцього за логікою «*Gestell*». У німецькому слові «*gestell*» міститься частина від дієслова «*stellen*», яке означає «поміщати», «ставити» і префікс «*ge-*», який можна інтерпретувати як форму «збирання», «колекції». «*Gestell*» або постав є способом ефективного збирання та впорядкування різноманітних сутностей таким чином, щоб вони були придатними для маніпулювання [24, р. 5–6]. Замість того, щоб дозволяти речам і сутностям самочинно оприявнюватися, гешталь (постав) наперед розставляє їх по місцях, рубриках і класифікаціях, визначає їх положення відповідно до технологічної структури виробництва «стояння-у-наявності». Він за-ставляє ставати їх перед нами так, нібито вони очищені від власної таїни, і тому можуть бути підданими калькулюючому впорядкуванню. Навіть коли речі та сутності ставлять у центр (як, наприклад, цінності), то вони виявляються захопленими пануванням «*Gestell*», а де він панує, «регулювання і забезпечення поставленого в наявність, позначають усе, що розкривається. Вони навіть не дають оприявнитися власній фундаментальній характеристиці, а саме цьому розкриттю як такому» [23, р. 27].

Прагнення поставити людину в центр є одним із випадків процедури по-ставу, перетворення всього суцього в підручне, таке, чим можна керувати і тримати в наявності. Удаване звеличення людини відбувається за рахунок онтологічної крадіжки у світу і за посередництвом волі до влади. Організаційний процес забезпечення центрального місця людини у світі загалом і зусилля щодо встановлення дитино- / студентоцентризму в освіті, визначаються спільною для них обох підставою, а саме – волею до влади. Просто в одному випадку воля до влади інтерпретується як «поневолення світу», а у іншому – як «звільнення студента або дитини». Проте в обох випадках спрацьовує один і той самий принцип. У просторі освіти раніше він реалізувався через встановлення суб'єкт-об'єктних відносин, а сьогодні, тим самим вольовим рішенням, встановлюються суб'єкт-суб'єктні відносини попри наявність спроможності дитини / студента бути суб'єктом. Вони постають перед фактом обов'язку бути або хоча б вдавати суб'єктів. Цей примус до суб'єктивації насправді розкриває прихований у бездумній імплементації принципів людиноцентризму потенціал десуб'єктивації. Саме їх директивне встановлення демонструє не-

спроможність учасників організованого педагогічного процесу вийти за його межі у незабезпеченість, ризикованість і таємничість дійсних людських відносин, які, як відомо, не встановлюються приписами і директивами.

На нашу думку, дійсна освіта не має центру та периферії. Швидше вона є сферою, центр якої всюди, а периферія ніде. В освітній справі ніколи не знаєш, що є дійсно важливим, а що втратить своє значення одразу, щойно прозвонить дзвінок. В освітній сфері будь-яке слово або вчинок має значення, якщо він здатен уособлювати в собі всезагальне начало, якщо учасники педагогічного процесу здатні розпредметити його і перетворити на основу міжособистісного спілкування і взаємодії. Тому ця сфера, центр якої всюди, а периферія ніде, є сферою, у якій самореалізація уможливорюється як інтерсуб'єктивний процес, як здатність реалізувати не себе, а іншого. Насамперед це здатність реалізувати особистісне начало речей і смислів, бути відкритим їм не як знеособленому матеріалу, а як до опредметненого звернення одних людей до інших. Самореалізація в освіті відбувається шляхом втрати себе в іншому: в інших людях і об'єктивних смислах. Наприклад, на думку В. Возняка, освіта постає розвитком людської суб'єктності в тому випадку, коли вона розгортається як взаємодія не двох, а трьох суб'єктів. Коли зміст освіти, з приводу якого взаємодіють вчитель і учень, маніфестує власну суб'єктність. «Це і є «третій суб'єкт» освітньо-виховного процесу, суб'єкт не емпіричний, а трансцендентальний – невидимий на поверхні, але відсутність якого в активованому стані рано чи пізно перетворить сам процес навчання та виховання в ланцюжок казенно-нудних процедур... До речі, дійсно виховує саме «третій суб'єкт»» [25, с. 24].

Отже, освітній процес є міжсуб'єктною взаємодією та спілкуванням, у якому відбувається розвиток суб'єктності всіх його учасників. Розділення освіти на центр і периферію не стільки підносить одних за рахунок інших, скільки занулює всіх, хто має стосунок до освітньої справи в процесі виробництва стояння-у-наявності, у результаті якого вчитель, учень або культура постають підручним ресурсом. У цих умовах навіть студенто- / дитиноцентризм не стільки створює інтерсуб'єктивний простір дарування свободи, скільки ставить індивіда перед вимогою і обов'язком бути вільною, творчою і активною, попри її бажання і можливість реалізувати власну суб'єктність у визначених наявною соціальною реальністю кордонах.

Використані літературні джерела

1. Кант І. Критика чистого розуму; пер. з нім. та приміт. І. Бурковського / І. Кант. – Київ : Юніверс, 2000. – 504 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 520 с.
3. Твердохліб Л. Концепт людиноцентризму як основа інноваційності в освітній галузі / Л. Твердохліб // Дидаскал. – 2017. – № 17. – С. 134–138.
4. Foucault M. The History of Sexuality / M. Foucault // Confessions of the Flesh. London: Penguin Books. 2021. –Vol. 4. – P. 362.
5. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2007. – 576 с.
6. Probyn-Rapsey F. Anthropocentrism / F. Probyn-Rapsey // Critical terms for animal studies. – 2018. – P. 47–63.
7. Кремень В. Чому ми бідні, якщо такі освічені? / В. Г. Кремень // Дзеркало тижня. – 2015. – № 6. – URL: <https://znannya.org.ua/index.php/nukovi-statti/818-chomu-mi-bidni-yakshcho-taki-osvicheni>.
8. Захаренко С. Дитиноцентризм – провідна лінія в педагогічній спадщині / О. А. Захаренка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 4. – С. 63–66.
9. Ракітянська Л. Ідея співвідношення людського розуму і почуттів в контексті українського кордоцентризму: історична ретроспектива / Л. Ракітянська // Освітологія. – 2018. – № 7. – С. 29–37.
10. Шейко В. М. Антропоцентризм як методологічний принцип вищої освіти: теоретичні та практичні аспекти / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко // Культура України. – 2022. – № 76. – С. 7–22.

11. Іринчина І. Б. Студентоцентризм як основа конкурентоспроможності фахівців в умовах невідомості глобального середовища / І. Б. Іринчина // Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. за міжнар. участю (Київ, 2–3 берез. 2016 р.). – Київ : КНЕУ, 2016. – URL: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/47d9a8ed-366a-42b3-b314-852f6f12490c/content>.

12. Дьоміна І. Школа, дружня до Людини: створити навчальний простір, де дітям, учителям і батькам буде безпечно й комфортно / І. Дьоміна. – 2023. – URL: <https://nus.org.ua/view/shkola-druzhnya-do-lyudyny-stvoryty-navchalnyj-prostir-de-dityam-uchytelyam-i-batkam-bude-bezpechno-j-komfortno/>.

13. Рябенко Є. М. Принцип людиноцентризму в управлінні вищою освітою: мотиваційні аспекти професійної діяльності викладача як суб'єкта освітнього процесу / Є. М. Рябенко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. – 2014. – Вип. 56. – С. 33–42. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2014_56_6.

14. Пролеєв С. «Суспільство знань» як антропологічна ситуація / С. Пролеєв // Філософія освіти. – 2014. – № 1. – С. 7–24.

15. Heidegger M. Nietzsche Vol. III: The Will to Power as Knowledge and as Metaphysics / M. Heidegger; Ed. by D. F. Krell. Tr. from the German. – San Francisco : Harper & Row, 1991. Vol. IV: Nihilism. – 607 p.

16. Washington H. The Trouble with Anthropocentric Hubris, with Examples from Conservation / H. Washington, J. Piccolo, E. Gomez-Baggethun, H. Kopnin, H. Alberro // Conservation. – 2021. – No. 1. – P. 285–298.

17. Norton B. G. Environmental ethics and weak anthropocentrism / B. G. Norton // The Ethics of the Environment. – Routledge, 2017. – P. 333–350.

18. Kopnina H. Anthropocentrism: More than Just a Misunderstood Problem / H. Kopnina, H. Washington, B. Taylor, J. Piccolo // Journal of Agricultural and Environmental Ethics. 2018. 31. P. 109–127.

19. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас ; пер. з нім. – Київ : Лібра, 2001. – 400 с.

20. Scheler M. Problems of a Sociology of Knowledge / M. Scheler; tr. by M. S. Frings. – London : Routledge & Kegan Paul, 1980. – 239 p.

21. Lyotard J. F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge / J. F. Lyotard; Tr. from the French by G. Bennington and B. Massumi Foreword by F. Jameson. – Manchester : University Press, 1984. – 144 p.

22. Agamben G. What Is an Apparatus? and Other Essays / G. Agamben; tr. by D. Kishik and S. Pedatella. – 2009. – 80 p.

23. Heidegger M. The Question Concerning Technology and Other Essays / M. Heidegger ; Tr. and with an Introduction by W. LOVITT. – New York & London : GARLAND PUBLISHING, INC. 1977. – 214 p.

24. Heidegger on Technology / Ed. A. Wendland, C. Merwin; C. Hadjioannou. – New York : Routledge, 2018. – 571 p.

25. Возняк В. Культура як «третьій суб'єкт» освітнього процесу / В. Возняк, В. Лімонченко // Проблеми гуманітарних наук. Філософія. – 2014. – Вип. 33. – С. 14–28.

References

1. Kant, I. (2000). *Krytyka chystoho rozumu* [Critique of pure reason]. Kyiv, 504 p. [in Ukrainian].
2. Kremen, V. G. (2009). *Filosofia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru* [The philosophy of human-centeredness in the strategies of the educational space]. Kyiv, 520 p. [in Ukrainian].
3. Tverdokhlib, L. (2017). *Kontsept liudynotsentryzmu yak osnova innovatsiinosti v osvitnii haluzi* [The concept of human-centeredness as the basis of innovation in the educational field]. *Dydaskal – Didaskal*. 17, P. 134–138. [in Ukrainian].
4. Foucault, M. (2021). *The History of Sexuality*. London. Vol. 4. P. 362.
5. Kremen, V. G. (2007). *Filosofia natsionalnoi idei* [Philosophy of the national idea. Man. Education. Society]. Kyiv, 576 p. [in Ukrainian].
6. Probyn-Rapsey, F. (2018). Anthropocentrism. *Critical terms for animal studies*. P. 47–63.

7. Kremen, V. (2015). Chomu my bidni, yakshcho taki osvicheni? [Why are we poor if we are so educated?] *Dzerkalo tyzhnia – Mirror of the week*. 6. Retrieved from: <https://znannya.org.ua/index.php/nukovi-statti/818-chomu-mi-bidni-yakshcho-taki-osvicheni> [in Ukrainian].
8. Zakharenko, S. (2013). Dytynotsentryzm – providna liniia v pedahohichnii spadshchyni O. A. Zakharenka [Child-centrism is the leading line in the pedagogical heritage of O. A. Zakharenko]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii – Director of a school, lyceum, gymnasium*. 4. P. 63–66. [in Ukrainian].
9. Rakityanska, L. (2018). Ideia spivvidnoshennia liudskoho rozumu i pochuttiv v konteksti ukrainskoho kordotsentryzmu: istorychna retrospektyva [The idea of the relationship between the human mind and feelings in the context of Ukrainian cordocentrism: a historical retrospective]. *Osvitohiia – Education*. 7. P. 29–37. [in Ukrainian].
10. Sheiko, V. M., & Kushnarenko, N. M. (2022). Antropotsentryzm yak metodolohichni pryntsy vyshchoi osvity: teoretychni ta praktychni aspekty [Anthropocentrism as a methodological principle of higher education: theoretical and practical aspects]. *Kultura Ukrainy – Culture of Ukraine*. 76. P. 7–22. [in Ukrainian].
11. Irynychina, I. B. (2016). Ctudentotsentryzm yak osnova konkurentospromozhnosti fakhivtsiv v umovakh nevyznachennosti hlobalnoho seredovyscha [Student-centrism as the basis of competitiveness of specialists in conditions of uncertainty of the global environment]. *Studentotsentryzm u systemi zabezpechennia yakosti osvity v ekonomichnomu universyteti – Student-centrism in the system of ensuring the quality of education in the University of Economics*. Retrieved from: <https://ir.kneu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/47d9a8ed-366a-42b3-b314-852f6f12490c/content> [in Ukrainian].
12. Dyomina, I. (2023). Shkola, druzhnia do Liudyny: stvoryty navchalnyi prostir, de ditiam, uchyteliam i batkam bude bezpechno y komfortno [A school that is friendly to people: to create an educational space where children, teachers and parents will be safe and comfortable]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/view/shkola-druzhnya-do-lyudyny-stvoryty-navchalnyj-prostir-de-dityam-uchytelyam-i-batkam-bude-bezpechno-j-komfortno/> [in Ukrainian].
13. Riabenko, Ye. M. (2014). Pryntsy liudynotsentryzmu v upravlinni vyshchoiu osvitoiu: motyvatsiini aspekty profesiinoi diialnosti vykladacha yak subiekta osvitnoho protsesu [The principle of human-centeredness in the management of higher education: motivational aspects of the teacher's professional activity as a subject of the educational process]. *Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii – Humanitarian Bulletin of Zaporizhzhya State Engineering Academy*. 56. P. 33–42. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpvgvzdia_2014_56_6.
14. Proleev, S. (2014). «Suspilstvo znan» yak antropolohichna sytuatsiia. Filosofiia osvity. [«Knowledge society» as an anthropological situation]. *Philosophy of education. – Philosophy of education*. 1. P. 7–24.
15. Heidegger, M.; Krell D. F. (Ed.). (1991). Nietzsche Vol. III: The Will to Power as Knowledge and as Metaphysics. San Francisco. Vol. IV. 607 p.
16. Washington, H., Piccolo, J., Gomez-Baggethun, E., Kopnina H., & Alberro H. (2021). The Trouble with Anthropocentric Hubris, with Examples from Conservation. *Conservation*. 1. P. 285–298.
17. Norton, B. G. (2017). Environmental ethics and weak anthropocentrism. *The Ethics of the Environment. Routledge*. P. 333–350.
18. Kopnina, H., Washington, H., Taylor, B., & Piccolo, J. (2018). Anthropocentrism: More than Just a Misunderstood Problem. *Journal of Agricultural and Environmental Ethics*. 31. P. 109–127.
19. Jonas, G. (2001). The principle of responsibility. In search of ethics for technological civilization. Kyiv, 400 p.
20. Scheler, M. (1980). Problems of a Sociology of Knowledge. London. 239 p.
21. Lyotard, J. F. (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester, 144 p.
22. Agamben, G. (2009). What Is an Apparatus? and Other Essays. 80 p.
23. Heidegger, M. (1977). The Question Concerning Technology and Other Essays. New York & London. 214 p.
24. Wendland, A., Merwin, C., & Hadjioannou, C. (Ed.). (2018). Heidegger on Technology. New York, 571 p.

25. Vozniak, V., & Limonchenko, V. (2014). Limonchenko V. Kultura yak «tretii subiekt» osvitnoho protsesu [Culture as the «third subject» of the educational process]. *Problems of humanitarian sciences. Philosophy – Problems of humanitarian sciences. Philosophy*. 33. P. 14–28. [in Ukrainian].

Lipin Mykola

CENTER AND PERIPHERY OF EDUCATION: HUMAN, CULTURE, COMMUNITY

Summary.

The article analyzes the possibilities and consequences of implementing principles of child- or student-centeredness in education. It reveals the relationship between attempts to place humans as the goal and center of education and the anthropocentrism of the Modern era. The one-sidedness and abstraction of any centrism, which ultimately leads to the desubjectification of human activity, are substantiated. Elevating the entirety of human nature to the status of goal and center of the universe implies the actualization of the personal principle not only of the teacher and student, but also of the cultural content, around which communication and interaction of the participants in the pedagogical process take place.

In conditions of uncertainty and rapid changes in the world, the problem of the personality capable of being the subject of knowledge, activity, and thinking becomes more acute than the problem of knowledge, culture, or science. The crisis of education can be viewed as a continuation of the anthropological crisis, as a consequence of the loss of humanity by humans. The perturbation of the human position in the world actualizes the search for new answers to the main Kantian questions, as the old answers no longer seem satisfactory.

The desire to place humans at the center is one of the cases of Enframing procedure, the transformation of everything into a resource that can be controlled and kept available. The apparent exaltation of humans occurs at the expense of ontological theft from the world and through the will to power. The organizational process of ensuring the central place of humans in the world in general and efforts to establish child- or student-centeredness in education are determined by the common basis for both, namely the will to power.

In our opinion, true education has neither a center nor a periphery. Rather, it is a sphere whose center is everywhere and periphery is nowhere. This sphere in which self-realization is possible as an intersubjective process, as the ability to realize not oneself, but the other.

Keywords: education; human; anthropocentrism; child-centeredness; student-centeredness; center; periphery.

Стаття надійшла до редколегії 17 квітня 2024 року

УДК 930.85:008

DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1\(32\)-21-27](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2024-1(32)-21-27)

Лантух Алла,
м. Харків, Україна

 <https://orcid.org/0000-0002-5043-1816>

Лантух Валерій,
м. Харків, Україна

 <https://orcid.org/0009-0005-0681-2119>

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ЛІКУВАЛЬНО-ОЗДОРОВЧОГО ТУРИЗМУ

Анотація.

У статті описано історичні витоки медичного туризму, а саме лікувально-оздоровчого його напрямку. Це пов'язано з пошуком нової моделі медицини – саморегулятивно-профілактичної, яка має прийти на зміну гіппократівській моделі, що не відповідає запитам сучасної медицини. Підґрунтям розкриття витоків лікувально-оздоровчого туризму стали праці античних дослідників, де знаходяться