



СВІТЛО
СВІТОГЛЯДУ

Оксана БУРАК

РУХ ГЮЛЕНА
І КРОС-КУЛЬТУРНИЙ КАПІТАЛ



Роль соціального Руху Гюлена у формуванні крос-культурного капіталу

Анотація

Монографія «Роль соціального Руху Гюлена у формуванні крос-культурного капіталу» відображає результати наукового соціологічного дослідження, спрямованого на пошук шляхів нейтралізації міжнародних та міжкультурних конфліктів, на виявлення шляхів мінімізації тенденцій націоналізму, расизму, радикалізму, ксенофобії, етноцентризму, культурного імперіалізму. У рамках пошуків механізмів впливу на ці процеси на тлі глобалізації такий актор як громадянське суспільство, так званий «третій сектор». Особливо його роль у сфері освіти. Адже, освіта – впливовий фактор у формуванні соціальних цінностей, а також підвищенні рівня толерантності та емпатії в суспільстві. Завдяки адаптованій до умов глобалізованого світу, базованій на толерантності, емпатії, почутті соціальної відповідальності холістичній освіті можливе виховання «нового покоління», націленого на міжкультурну співпрацю та мирне співіснування. І як наслідок – формування крос-культурного капіталу. У вказаній сфері розглядається ряд ініціатив, в тому числі соціальний Рух Гюлена та його освітянський досвід роботи в міжкультурному середовищі на глобальному рівні.

З почуттям поваги та глибокої вдячності до pana Мехмета Гюлера – людини, яка стала ідейним джерелом цієї праці.

А також чоловікові, донці та мамі за їхнє терпіння й підтримку присвячую.

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Вступ.....	12
 Розділ I. «Третій сектор» у формуванні крос-культурного капіталу.....	 17
1.1. Теоретичні підходи до соціально-культурних процесів в умовах глобалізації та прогнози щодо подальшого їх розвитку.....	17
1.2. Місце «третього сектору» у соціально-культурному розвитку суспільств.....	28
1.3. Концептуалізація явища крос-культурних комунікацій та крос-культурного капіталу як особливого типу освіти.....	35
1.4. Основні тенденції в сфері крос-культурних комунікацій.....	54
 Розділ II. Інноваційний соціальний Рух Гюлена та його освітянська діяльність у фокусі соціологічного аналізу.....	 74
2.1. Життєвий цикл, структурні характеристики та концептуальні основи соціального Руху Гюлена.....	74
2.2. Місце соціального Руху Гюлена у контексті інших громадських ініціатив.....	90
2.3. Відображення у громадській думці ефективності діяльності Руху Гюлена в напрямку формування крос-культурної компетентності та крос-культурного капіталу.....	124
Висновки.....	159
Список використаних джерел	172
Додатки	197

Додаток А. Програми емпіричних соціологічних досліджень, проведених автором за темою дисертаційної роботи.....	197
Додаток Б. Анкетні листи, бланки інтерв'ю авторських емпіричних досліджень та діаграми.....	216

МІРА ВСЬОМУ – МОРАЛЬНО ЗРІЛА ЛЮДИНА

В нинішніх умовах глобалізації, з усіма її проблемами, продуктивні міжкультурні діалоги, комунікації та взаємодії можливі лише на основі традиційних духовних цінностей національних культур, які й становлять собою універсальний міжкультурний духовний скарб. Світоглядним осердям цього міжкультурного універсуму є вселюдський моральний принцип утриєдності *істинного думання, справедливої дієвості й правдивого висловлення*. На цьому основоположному принципі моральної зрілості людини має ґрунтуватися її виховання й освіта. Саме на цій світоглядній основі можливо визначити перспективу культурно-цивілізаційного розвитку окремих суспільств і цілого людства.

Фетхуллах Гюлен (1941) як великий духовно-соціальний реформатор Туреччини, який своїм подвижництвом уособлює світоглядний духовний орієнтир турецького суспільства, основну увагу приділяє питанням виховання та освіти молоді. Бо *покращення світу можливо досягти тільки через покращення людини – виховання нового покоління людей*.

Ці просвітницькі засади педагогічно-суспільного руху Фетхуллага Гюлена перегукуються з педагогічним досвідом і духовно-соціальним вченням великого подвижника українського відродження Пантелеймона Куліша (1819–1897): *передусім необхідно виховати нове покоління матерів, які народять і виростять покоління нових, освічених і дієвих, людей, здатних організувати нове, культурне, життя – справедливий суспільний лад*.

Головною метою освіти Ф. Гюлен ставить виховання нової генерації людей, які поєднували б духовність та інтелектуальну зрілість, мудрість і суспільну дієвість. Найсерйозніша причина кризи сучасної цивілізації – віджилі й вироджувані методи освіти. Бо міра всьому – сама людина. Якщо її правильно не навчити, людство не зможе нічого досягти. Гюлен вважає, що однією з основних проблем сучасної освіти є її ізоляція від основ

моральності й духовності. Абстрагування освіти й соціуму від моральності й духовності призводить до виродження життя. Бо саме духовність наповнює життя морально зрілої людини й весь життєвий простір людства найвищим змістом. Головними причинами нинішньої суспільної кризи в світі стала втрата людьми ціннісних моральних та світоглядних орієнтирів духовної мети життя й найволевмішого *прагнення душі жити*, а натомість ними заволоділа масова залежність від *потреб організму бути (вижити)* (К. Ушинський).

На глибоке переконання Фетхуллага Гюлена, цілісний розвиток людини в сучасних умовах можливий тільки на традиційних духовних цінностях національної культури. Будь-який радикальний відрив від минулого, від духовного досвіду попередніх поколінь та безоглядне захоплення модернізацією несе в собі ризик втрати культурної ідентичності. Сучасна молодь, позбавлена світоглядного орієнтиру на основі традиційних духовних цінностей, виростає взагалі без будь-яких духовних прагнень та ідеалів, а намагається досягти тільки матеріального успіху. Нинішні навчальні заклади ігнорують нематеріальні цінності культурної традиції й випускають виконавців для глобальної ринкової системи. Такі *«треновані, але неосвічені»* робочі кадри, в яких не сформовано внутрішнього духовного осердя й самостійного мислення, легко піддаються контролю зовні. Ф. Гюлен стверджує, що людей позбавляють вихованості й істинних знань, аби тримати їх під контролем.

Як стверджує Ф. Гюлен, *«для досягнення позитивних результатів самої освіти недостатньо»*, бо знання допомагають людині тільки тоді, коли вона знає свою духовну мету й цілеспрямовано досягає її. На досягнення моральної зрілості й духовної мети люди й повинні спрямовувати свої дієві знання.

Педагогічна система освітнього руху Фетхуллага Гюлена відповідає традиційним принципам української етнопедагогіки – *саморозвиток*

особистості через пізнання власної сутності й єднання з іншими людьми в духовній цілісності (Всеєдності) через любов у просвітленому серці. Як навчав своїм особистим прикладом великий педагог-мудрець Григорій Сковорода (1722–1794): «Голова в людині всьому – серце людське. Воно-то і є найточніша людина в людині, а все інше – околиця...».

Любов чистого серця – провідна сила питомої української *філософії кордоцентризму*, що в Данила Туптала розкривається у вченні про внутрішню людину з її індивідуальною долею, в Григорія Сковороди – у *філософії мудрого серця*, в Памфіла Юркевича – у *філософії утаємниченого серця людини та сакральній педагогіці серця*, в Миколи Гоголя – у *філософії християнського персоналізму*, в Пантелеймона Куліша – у *хутірській філософії або філософії природи, філософії серця*, у Тараса Шевченка – в життєвому принципі *щирого серця*, в Костянтина Ушинського – у вченні про *особисту волю людини, закорінену в серці*.

Концептуальною основою для захисту педагогіки й традиції національної культури в цілому від догматизації, схоластики й профанації є *філософія серця й сакральна педагогіка серця* великого українського філософа XIX століття й глибинного педагога Памфіла Юркевича (1827–1874). Філософсько-педагогічну концепцію свого антропологічного вчення він розвинув на основі кордоцентризму й показав, що моральна зрілість особистості в умовах марнотно-прагматичної дійсності може бути забезпечена тільки через усвідомлення внутрішнього виміру життя. Внутрішній вимір життя в кордоцентризмі – це вибір моральних цінностей. Отже, як філософія серця є філософією моралі, так і педагогіка серця є педагогікою моралі. Сакральна педагогіка серця П. Юркевича: *«Виховна система, яка пробуджує в серці у вихованця любов до вищого й ідеального, до священного й духовного... – ця система чекає на вихователя, здатного знаходити в тілі в людини невидиму душу, а в невидимій душі – незнищенні зачатки подібності до Всеєдиного».*

Українські мислителі у своїй спрямованості на *внутрішню людину* мають багато спільного і з західноєвропейською екзистенційною філософією, де головною цінністю є *внутрішня сутність* людини, і зі східною містичною традицією суфізму.

Надзвичайно близька до суфійського містичного досвіду практична філософія Г. Сковороди: за аскетичним аспектом і простотою життя, за любов'ю, яка веде до єднання з Усеєдиним, за досягненням Істини через самопізнання й за моральною зрілістю, яка реалізується в справедливому діянні й правдивому висловленні.

Послідовник Григорія Сковороди Памфіл Юркевич у своєму антропологічному вченні відводить провідну роль серцю як осердю саморозвитку, самовиховання й духовного життя людини. Мистецтво самовиховання, за П. Юркевичем, полягає в тому, щоб *привести учня до такого стану спокою, в якому він, засвоюючи враження од світу, міг би думати над тим, що відбувається в ньому самому та поза ним*. А цього можна досягнути лише просвітленим, мудрим серцем.

В українців, як і в народів Сходу, провідним принципом життя є первинність серця, а не розуму, як на Заході. Великий український педагог, основоположник народної школи й педагогіки як мистецтва виховання, реформатор шкільної освіти Костянтин Ушинський (1824–1871) ставить цей принцип в основу формування характеру: *«Теоретичне життя розуму утворює розум; але тільки практичне життя серця й волі утворює характер. ...Щоб у дитини утворювався характер або принаймні накопичувалися для нього великі матеріали, слід, щоб дитина жила серцем і діяла волею...»*.

Хіба не на такій спільній для всіх людей моральній засаді сердечності, любові й добродіяння засновано виховну систему й міжнародний освітньо-соціальний рух Фетхуллаха Гюлена? Подвижництво українських мислителів і просвітителів, які не залежали від конфесійних догм, а серцем сповідували

Істину й жили в ній, перегукується через століття з сучасною подвижницькою місією Гюлена як ісламського мислителя, просвітителя й *своєрідного суфія*, який, не належачи до жодного суфійського ордену, живе в Істині.

Відкривши для себе (завдяки Платформі «Діалог Євразії») подвижницький феномен великого сучасного турецького мислителя, просвітителя Фетхуллага Гюлена, одразу помітив у ньому ті сутнісні ознаки практичної філософії культури, власне культурософії, які зближують через два з половиною століття Фетхуллага Гюлена з Григорієм Сковородою, Пантелеймоном Кулішем, Костянтином Ушинським, Памфілом Юркевичем. У цьому зближенні виявляється унікальність духовних подвижників – представників різних епох, національних культур, світоглядних і релігійних систем. А через духовних подвижників відкриваються досягнення духовно-філософського досвіду народів, явлені в традиціях їхніх культур. Жива традиція національної культури забезпечує дієвість моральних засад народу. Позанаціональних культур не буває, бо національна культура – це функція національного духу.

Людська культура – це як культура саду, квітника, виплекана дбайливою людською працею, де в розмаїтті видів кожне дерево, кожна квітка, кожна рослина зберігають свій цвіт, свої пахощі й дають свої плоди.

Культура, за Григорієм Сковородою, – це **«друге, духовне, народження»** людини через осягнення нею **«заповітного, священного в собі»**. Культура як система традиційних духовних орієнтирів і процес самоорганізації людського світу є моральною основою й духовним осердям його саморозвитку. Моральна зрілість та культурний саморозвиток забезпечують друге, духовне, народження людини з духовного зародку в серці та її духовно-інтелектуальну зрілість у процесі здійснення життєвої програми своєї душі. Це становить головну мету самореалізації особистості й **«збірної особи народу»** (П. Куліш), а отже і всього людства.

За Фетхуллахом Гюленом, моральність і духовність – це основний зміст життя на Сході, а на Заході на перший план вийшли розум і наука. Тому західна цивілізація стала відома завдяки своїй абсолютній розумності та зосередженості на зовнішній формі. А східна культура, тобто власне культура, як система самоорганізації й саморозвитку зосереджується на внутрішній суті життя. Схід лишається колискою моралі й моральності. Найбільші духовні особи Сходу були представниками ісламу й духовної традиції Індії. В умовах відсутності духовності неможливо заснувати нову цивілізацію, яка зможе проіснувати тривалий час. За найдовговічнішими цивілізаціями завжди стоять містичний досвід та система глибокої духовності. І це справа не тільки східних цивілізацій і товариств, зокрема містичної традиції суфізму.

Фетхуллах Гюлен відстоює мудру позицію взаємодоповнення духовного й інтелектуального досвідів народів Сходу й Заходу для розвитку позитивної культурної основи майбутнього розвитку людства: *«Цивілізація майбутнього сформується завдяки синтезу наукових досягнень Заходу й моральності Сходу»*, бо істинні, культурні цивілізації формувались тільки там, де головними цінностями були дієві знання й моральність. Як стверджує Ф. Гюлен, *«...для досягнення позитивних результатів самої освіти недостатньо»*, бо знання допомагають людині тільки тоді, коли вона знає свою духовну мету й цілеспрямовано досягає її. Люди повинні спрямовувати свої дієві знання на досягнення своєї моральної зрілості й духовного саморозвитку. А це забезпечує воля духу – мірило самостійна сила людської особистості й «збірної особи народу». Воля народного духу забезпечує цілісну збірність суспільства й спільність його життєвої мети: *«...доки воно лишається роз'єднаним, не може бути й мови про якийсь позитивний результат»* (Ф. Гюлен).

Цю істину сповідував і П. Юркевич: *«...Там, де нема взаємності й справедливості, там не може бути й суспільства; бо Земля і Небо, люди й*

боги поєднані поміж собою спільним ладом, згодою й справедливістю. ...Без взаємності народ поділяється (за різними думками про справедливість) на багато партій, з яких кожна вважає свої тенденції законними, справедливими. Між тими партіями точиться постійна жорстока боротьба, яка в кінцевому наслідку призводить до падіння держави. Отже, взаємність, як і справедливість, становлять основу держави. ...Коли ми організацією досягаємо єдності, то держава творить народ (римська республіка), коли любов'ю творимо організацію (грецька політея), то **дух народу творить державу**. ... Держава має моральну суть, як і людина... Певна національність дається взнаки як потужна влада... – всі ці риси народного генія диктують народові кодекс позитивного права і надають законодавству особливого національного характеру. Отже, **національний дух є вищим законодавцем**, який настановляє, що належить визнати правом і що треба відкинути. **Право – явище національного духу**. ...Будь-яке право тільки тоді має силу, коли воно національне, бо національність є природне об'єднання взаємністю»

На переконання Ф. Гюлена, провідну функцію в об'єднанні суспільства повинні виконувати люди, які є носіями національної честі й гідності, бо «людина, яка твердо хоче стати одним із наріжних каменів своєї нації – якщо вона справді щира у своїх намірах, – може дозволити собі забути про свої особисті інтереси, але не має права ні на мить забувати навіть про найнезначніші дрібниці, які хоч якось стосуються національних інтересів».

До втрати національної честі й гідності та подальшої деградації соціуму призводить відірваність педагогіки й освіти від духовної традиції питомої культури. Дуже своєчасне застереження Фетхуллага Гюлена: «Культура з'являється й розвивається в колисці характеру нації чи суспільства... Суспільства, які думають, що побравшись із культурою й цивілізацією іншої нації, вони зможуть гарантувати собі хороше майбутнє, схожі на дерева, до гілок яких поприв'язувані плоди з інших дерев, а це смішно й зовсім

неправдоподібно». Дотримуючись принципу діалогу культур, мислитель відводить провідну роль у цьому процесі національному духові, особливо акцентуючи, що міжкультурні діалоги, комунікації та взаємодії в умовах глобалізації повинні відбуватися через «фільтри» національного духу»: «Культура, як і цивілізація, завдяки своїм двостороннім відносинам може переходити від однієї нації до іншої, від одного суспільства до іншого. Та коли в цьому процесі переходу «фільтри» національного духу не працюватимуть достатньо добре, не буде здійснено відбору й очищення від неприйнятних і чужих елементів, то криза культури й цивілізації стане неминуча». Саме «фільтри» національного духу» забезпечують рівновагу й чіткість функціонування світоглядних систем національних культур та убезпечують їх від асиміляції, акультурації.

Осмислюючи з цієї світоглядної позиції тему дисертаційного дослідження про роль освітньо-соціального руху Фетхуллаха Гюлена у формуванні крос-культурного (міжкультурного) капіталу (духовного скарбу й соціального ресурсу), як основи громадянського суспільства, виявляємо його сутнісні орієнтири. Конкретного значення набувають ключові тези дослідження про системний аналіз освітньо-соціального руху Гюлена, що може запропонувати практичні шляхи вирішення ряду суспільних проблем та про особливу значущість інституту освіти, який має стати основною платформою конструктивної глобальної інтеграції. З цього погляду слушний висновок автора, що «саме завдяки особливим умовам освіти й виховання з'являється можливість формування особистості, яка може відповідати вимогам та критеріям функціонування постмодерного світового ладу». І взірцевою моделлю («взірцем у своєму роді»), дієвим механізмом реалізації цієї перспективи на основі холістичної освіти, що передбачає цілісність серця й розуму та прихованої, інноваційної енергії суспільства є соціально-культурний Рух Гюлена.

Олександр ШОКАЛО,

сходознавець, культуролог

ВСТУП

Актуальність теми. Інноваційна діяльність в галузі освіти видатного турецького мислителя та соціального діяча Фетхуллага Гюлена досі не була у полі зору українських соціологів, його ім'я більш відомо сходознавцям та тюркологам. Фактично він є лідером міжнародного соціального освітнього руху, бо школи, які були засновані за ініціативи започаткованого ним руху, існують вже більш ніж у ста шести десяти країнах світу. Освітня діяльність в межах цього руху націлена, зокрема, на вирішення двох масштабних завдань: по-перше, на модернізацію та прогрес суспільств за допомогою сфери освіти, і, по-друге, на нейтралізацію міжкультурних конфліктів та налагодження конструктивного процесу крос-культурних комунікацій. За своєю ідеологією діяльність шкіл заснованих за ініціативи руху Гюлена націлена на гармонізацію міжкультурних стосунків та прищеплення своїм вихованцям етики толерантності. Отже, ми маємо цікавий досвід вирішення гострої соціальної проблеми, який вартий перетворитися на предмет соціологічного дослідження, а також потенційно може бути джерелом позитивних запозичень для розвитку інституту освіти в цілому в умовах глобалізації та поживлення конструктивних міжкультурних взаємодій.

Соціокультурний аспект глобалізації знаходиться в сфері соціологічних досліджень. З одного боку, соціологи вивчають проблеми та конфлікти, які виникають через різні культурні ідентичності акторів, а з іншого – крос-культурні компетенції, соціальні технології, що можуть гармонізувати стосунки представників різних культурних традицій. Саме у цьому ракурсі ми бачимо роль соціально-культурного Руху Гюлена, який на практиці, використовуючи потенціал середньої школи, намагається зробити

свій внесок у вирішення чи не найгострішої проблеми XXI століття, яку Самуель Хантінгтон визначив як «зіткнення цивілізацій».

Тому важливим завданням є пошук і реалізація технологій, спрямованих на продуктивне впровадження загальнолюдських цінностей в життя глобального соціуму та трансформацію особистості постмодерну, котра повинна бути більш мобільною, більш відкритою, терпимою, моральною та соціально-активнішою.

Сьогодні людство стоїть перед обличчям фундаментальних трансформацій реальності та взаємовідносин, що витікають з процесів *глобалізації*, яка являє собою незворотній, історично унікальний, об'єктивний процес, що передбачає інтенсифікацію виробничо-економічних, соціальних, політичних і культурних інтеракцій у всесвітньому масштабі. Глобалізація несе в собі нову нормативно-теоретичну парадигму, в основу якої покладений принцип мозаїчності культур різних соціальних груп. Саме глобалізація активізувала цілий комплекс проблем (культурної, релігійної, національної ідентичності, расизму, тощо), а інститут держави вже не справляється з ефективним та швидким вирішенням такого роду питань.

Нагальною стає проблема пошуку альтернативних шляхів вирішення проблем крос-культурних комунікацій, що виявляються однією з головних заporук успішного встановлення платформи глобальної інтеграції. Явище глобалізації – неминучий період в розвитку сучасної цивілізації, яка стоїть перед обличчям необхідності розв'язання питань, без яких її подальший гуманістичний розвиток практично неможливий. Передусім, це питання про основні, пріоритетні напрямки розвитку людства. Їхнє обґрунтування вимагає клопіткого порівняльного аналізу соціально-економічних, духовно-культурних, державно-правових і, перш за все, світоглядних основ сучасної та майбутньої цивілізацій. Розв'язання цих проблем залежить від вироблення конкретних механізмів досягнення загальнолюдських цілей. Вже зараз значно загострилося питання про своєрідні рушійні сили цього процесу. Сучасний світ характеризується наявністю декількох світових релігій,

спектру ідеологій, способів життя і т. д. Саме на даному етапі розвитку людства з усією гостротою постає загальноцивілізаційна проблема розумного, справедливого і толерантного розв'язання проблем, що стоять перед глобальною спільнотою. Без створення своєрідної етики співіснування та платформи загальної інтеграції майбутня цивілізація постане перед проблемами ще більш глибокого змісту.

В умовах постмодерного суспільства зростає роль крос-культурного капіталу, а тому особливу увагу привертають соціологічні аспекти даної проблеми. Особливої значущості набуває дослідження саме соціокультурного плану розвитку глобальних процесів, подальшого розвитку соціально-культурного ладу глобального соціуму, характеру крос-культурних комунікацій, шляхів та механізмів налагодження рівноправного, конструктивного діалогу та встановлення загальнопланетарної етики міжкультурного співіснування.

У цьому контексті набуває особливої значущості інститут освіти, який, на нашу думку, має стати основною платформою конструктивної глобальної інтеграції. Саме завдяки особливим умовам освіти та виховання з'являється можливість формування особистості, яка може відповідати вимогам та критеріям функціонування постмодерного світового ладу. В кризових умовах, коли система освіти не відповідає вимогам доби постмодерну, особливий акцент потрібно ставити на формуванні у нового покоління крос-культурної компетентності та планетарної етики толерантності.

У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення ролі інституту освіти у формуванні крос-культурного капіталу, загальнопланетарної етики, глобальної соціокультурної інтеграції та глобально-орієнтованої системи цінностей особистості постмодерну. У світі накопичений певний досвід нестандартизованої освіти, яка б виховувала цілісну особистість. Досить високу ефективність в цій сфері демонструє соціальний Рух Гюлена. Саме тому важливо проаналізувати методологічні ідеї ініціатора руху, відомого мислителя та соціального діяча Фетхуллаха Гюлена, а також осмислити

специфіку їхнього практичного втілення та результати проєктів, впроваджених рухом у різних куточках світу.

Аналіз Руху Гюлена допоможе краще зрозуміти шляхи формування громадянського суспільства, соціального та крос-культурного капіталу, що є запорукою вдалого укорінення демократії та мінімізації етнічних, культурних та релігійних конфліктів як в середині конкретного суспільства, так і між різними соціальними системами. Адже очевидним стає той факт, що сьогодення система демократії виявилась не зовсім повноцінною для вирішення ряду суспільних питань і не змогла викорінити причини етнічних, культурних та релігійних конфліктів, від яких досі страждає безліч суспільств. Навіть найдемократизованіші на сьогодні суспільні системи страждають від нестачі соціальної довіри, солідарності, що є результатом надмірної раціоналізації життя та являє собою серйозну перепону на шляху формування соціального капіталу, який є основою громадянського суспільства. Рух Гюлена зорієнтований на формування «нової», толерантної, альтруїстичної, духовно та інтелектуально багатой особистості, зорієнтованої на загальнолюдські цінності на мікрорівні та на формування атмосфери діалогу, толерантності та емпатії на макрорівні. Рух може запропонувати практичні шляхи вирішення ряду суспільних проблем. Шляхи реалізації своїх цілей рух бачає у освіті. Саме тому емпірично він репрезентований рядом навчальних закладів, а також платформами культурно-наукового обміну та діалогу.

Також діяльність цього руху може стати прикладом для інших соціокультурних акторів та мирних соціальних рухів в розширенні своєї діяльності з ціллю встановлення соціального миру та міжцивілізаційної співпраці.

Дослідження Руху Гюлена базувалися на основі емпіричних даних авторських досліджень, що проводилися у 2009-2011 рр. Вибірку складають респонденти з різних країн в якості представників різних культурних фонів, адже ми досліджуємо комунікативні процеси на глобальній арені й ведемо

мову про характер крос-культурних комунікацій та формування крос-культурного капіталу. Окрім цього, до вибірки було включено представників різних соціальних статусів, адже глобальні комунікативні процеси не є контрольованими і майже кожен член суспільства може приймати в них участь. Саме тому нас цікавить думка всіх соціальних прошарків, в тому числі і різних вікових груп. Особливу увагу ми приділили підростаючому поколінню, яке буде безпосереднім спадкоємцем найближчого майбутнього і від його позицій в найбільшій мірі буде залежати характер майбутніх крос-культурних процесів. Так як метою дослідження є виявлення ефективності діяльності соціально-культурного Руху Гюлена в сфері освіти, до нашої вибірки увійшли учні шкіл, започаткованих цим рухом, та їх батьки, а також учні інших шкіл з метою порівняння позицій та поглядів. Крім того до вибірки увійшли інтелектуали з різних сфер, вчителі, політики та бізнесмени, які знайомі з діяльністю Руху Гюлена з метою встановлення основного бачення, іміджу та ефективності його діяльності. Тому вибірку методичну базу представлено таким чином:

1. Масове опитування з використанням стандартизованої анкети осіб, що є учасниками Руху Гюлена (проводилося у Боснії, Бельгії, Індонезії, Іраку, Нігерії, Україні; N=1205; вересень-грудень 2011 року).
2. Масове опитування з використанням стандартизованої анкети осіб, що знайомі з Рухом Гюлена і становлять «зовнішню аудиторію»: (проводилося у Бельгії, Боснії, Індонезії, Іраку, Південної Африки, Нігерії та України; N=437; листопад-грудень 2011 року).
3. Анкетування батьків дітей, які навчаються в школах, заснованих за ініціативи Руху Гюлена, та є представниками різних країн світу: Боснії, Бельгії, США, Туреччини, Індонезії, Іраку (N=1372; вересень-грудень 2011 року).
4. Анкетування учнів, що навчаються в школах, заснованих за ініціативи Руху Гюлена, та учнів та в інших приватних та державних

зкладах освіти, які склали контрольну групу (проводилося в США, Бельгії, Боснії, Індонезії, Нігерії, Туреччини, України; N=1474).

5. Глибинне експертне інтерв'ю. До групи експертів відібрано активістів руху, що докладали власних зусиль до його розгортання та фінансували відкриття шкіл Гюлена в різних країнах (N=30).

6. Контент-аналіз 24 журналів, що виходили накладом у різних країнах світу протягом 2009–2011 років, де проаналізовано 120 публікацій про Рух Гюлена.

Розділ I. «Третій сектор» у формуванні крос-культурного капіталу

1.1. Теоретичні підходи до соціокультурних процесів в умовах глобалізації та прогнози щодо подальшого їх розвитку

Згідно з проблематикою нашого дослідження доцільним буде розглянути теоретичні основи глобалізації як процесу, що істотно впливає, точніше кажучи, навіть моделює сучасну соціальну реальність та трансформує безліч соціальних інститутів та соціальних рухів, а також решти реалій, які будуть становити наше проблемне коло: крос-культурні комунікації, крос-культурний капітал, крос-культурна компетентність.

Взагалі, в спеціальній науковій літературі існує безліч визначень процесу глобалізації [273, с. 32; 228, с. 8; 232, с. 53; 195, с. 24]. Цілком усвідомлюючи, що жодне з них не може бути досконалим у сенсі змістовної ємкості, оскільки природа сучасних соціальних реалій занадто суперечлива та мінлива, все ж таки, сформулюємо, таке собі, синтетичне визначення, яке в найбільшій мірі співвідноситься зі змістом нашої дисертаційної роботи. Отже, під глобалізацією ми маємо на увазі процес комплексних економічних, соціальних, технологічних, культурних та політичних змін, який спричиняє інтенсифікацію відповідних зв'язків і залежностей між соціальними спільнотами, які простежуються у вигляді зростання інтеграції та взаємодії між людьми і товариствами в географічно різних та віддалених місцях, що

приводить до взаємозалежності всіх світових спільнот в усіх областях і проявляється в інтенсифікації міжнародних соціальних зв'язків, солідарності та ідентичності в наднаціональному масштабі [156, с.123; 274, с. 47];

Всі теоретики глобалізації сходяться на думці, що самоізоляція – явище неможливе як в індивідуальному, так і в суспільному плані [90; 301, с. 201; 225]. На думку Маргарет Арчер, глобалізація – це процес, який приводить до охоплюючого весь світ поєднання структур, культур та інститутів. Вона стверджує, що на сьогоднішній день суспільства не є більше первинними одиницями аналізу [70, с. 35]. Мартін Елброу доводить, що суспільства потрібно розглядати лише як систему в оточенні інших систем і, таким чином, як субсистему світової спільноти [59, с. 9-11]. Як відзначають Е. Гідденс, М. Кастельс, Ф. Феррароті, І. Валлерстайн, глобалізація передбачає цілком нове ставлення до простору і часу [272, с. 84; 148, с. 103].

Узагальнюючи міркування про глобалізацію, можна сказати, що переважною більшістю вчених цей процес повсюдних суцільних загальносуспільних перетворень трактується як позитивний [59, с. 48; 72, с. 98; 127, с. 61]. Утім, в кожній сфері життя суспільства глобалізація активізує цілий комплекс проблем [267]:

– у *виробничо-економічному вимірі* – лібералізація ринку і символізація фінансової сфери, а також необхідність захисту стратегічно важливих галузей від економічної неефективності;

– в *соціальній сфері* – динаміка багатства і бідності, проблема нерівності, безробіття, неконтрольована міграція, демографічні, а також викликані техногенною діяльністю екологічні проблеми;

– в *політичному вимірі* – деєтатизація (тобто проблема прозорості державних кордонів), протистояння глобалізму і антиглобалізму, феномен міжнародного тероризму;

– в *культурному вимірі* – проблеми культурної, релігійної та національної ідентичності, расизму, упередженості та культурного

конфлікту, уніфікації й таких її наслідків, як масовізація та соціокультурна шаблонізація [154, с. 55].

На нашу думку, шляхи розв'язання наявних та потенціальних проблем сучасності виробляються самими процесами глобалізації, адже для вирішення глобальних питань потрібна глобальна співпраця, яка потребує тієї ж глобальної інтеграції, ідентифікації та солідарності. Отож, необхідністю є вироблення механізмів, направлених на встановлення та розвиток цих факторів, задля об'єднання індивідів, соціальних груп, спільнот навколо спільних інтересів та їх інтеграції в єдиному глобальному просторі на основі системи загальнолюдських цінностей та планетарної етики, залишивши позаду упередження, ворожнечу, дискримінацію та націоналізм.

У результаті дослідження літератури, яка висвітлює головні процеси сучасних трансформацій, можна виокремити певні тенденції в підході до тлумачення наявного становища та до прогнозування розвитку подій в майбутньому. Зокрема:

1. *Гіперглобалізм*. Гіперглобалісти (Е. Луард, С. Стрейндж) зростання світової економіки, появу інституцій глобального врядування та планетарне поширення й гібридизацію культур інтерпретують як свідчення радикально нового світового порядку, який передбачує занепад держави-нації [14, с. 25-27]. Владі держави-нації кинуте виклик: національні уряди все меншою мірою здатні самостійно виконувати вимоги своїх громадян.

2. *Скептицизм*. Прихильники скептицизму (Л. Вейс, Р. Гілпін, Д. Гордон, Г. Томпсон) вважають, що сучасні масштаби глобалізації значно перебільшено [14, с. 406]. Тому вони стверджують, що теза гіперглобалістів є хибною, вважаючи, що уряди насправді є не пасивними учасниками глобальних подій, а головними їхніми архітекторами [14, с. 335]. Сучасний стан подій, на думку скептиків, маргіналізує країни «третього світу», що сприяє посиленню як фундаменталізму, так і агресивного націоналізму. Замість появи глобальної цивілізації, світ розколюється на цивілізаційні групи, культурно-етнічні анклавів [14, с. 436].

3. *Трансформізм*. Прихильники течії трансформізму (М. Кастельс, Дж. Н. Розенау), своєю чергою, переконані, що на межі нового тисячоліття глобалізація є основною рушійною силою, що стоїть за швидкими соціальними, політичними та економічними змінами, які надають нових форм сучасним суспільствам і всьому світовому порядку [110, с. 35]. Сучасну ситуацію вони вважають такою, до якої уряди та спільноти на всій планеті мають пристосуватися, адже в сучасному світі вже немає чіткої відмінності між національним і міжнародним, внутрішнім і зовнішнім [238, с. 34; 205, с. 108; 232, с. 4-5; 216, с. 48]. Трансформісти наголошують, що глобалізація не спричиняє «кінця держави-нації», а радше сприяє виробленню цілого спектру стратегій пристосування, а в певному розумінні – і активнішої держави [221, с. 164].

4. *«Сутичка цивілізацій»*. Таку назву отримала теза С. Гантінгтона щодо розвитку політичних подій після «холодної війни». Культури та культурні ідентичності, на думку С. Гантінгтона, формують приклади певної єдності, що призведе до дезінтеграції та конфлікту в поствоєнному світі [157, с. 23]. Він обґрунтовує твердження про те, що вперше в історії глобальна політика носить мультиполярний та мультицивілізаційний характер [157, с. 24]. Гантінгтон зазначає, що в світі існує вісім найбільших цивілізацій, які відіграють визначальну роль у світових процесах (західна, латиноамериканська, африканська, ісламська, китайська, індійська, ортодоксальна та японська). За часів «холодної війни» ми мали тільки два блоки, які протистояли один одному. А сьогодні маємо сутичку цивілізацій. За таких умов, у більшості випадків, саме культурні фактори в майбутньому розпалюватимуть конфлікти. На думку С. Гантінгтона, конфлікти будуть розвиватися між західною та незахідними цивілізаціями, причому переорієнтувати представників різних культур на єдину загальну домінуючу культуру видається для нього неможливим [157, с. 29]. Саме тому, на думку теоретика, представники близьких культур будуть гуртуватися навколо лідера в своєму регіоні, утворюючи, так званий, «цивілізаційний блок

протистояння» [157, с. 184]. З точки зору С. Гантінгтона до конфлікту може призвести три причини: військова політика Заходу, зокрема політика роззброєння; намагання Заходу просувати свої варіанти політики та політичних інститутів; бажання Заходу захистити себе, свою культуру та етнічність від потоку емігрантів [157, с. 186].

На нашу думку, С. Гантінгтон міркує занадто в руслі дихотомії, наполягаючи на протиставленнях типу «Схід-Захід», не наводячи при цьому необхідних розмежувань багатьох нюансів. Він висвітлює «Схід» і «Захід» так, неначебто вони є монолітними одиницями. Насправді ж кожна цивілізація, культура, релігія і мова взаємодіють з іншими цивілізаціями, культурами, мовами та релігіями. Так, наприклад, в Великобританії живе більше 1,6 мільйона мусульман, 38% з яких живуть у Лондоні, де побудовано понад 1070 мечетей, ісламських осередків та різних релігійних організацій. Разом з тим чи не більша кількість християн живе в кожній з мусульманських країн. Іслам вже не є вірою іноземців на Заході, а сприймається як релігія сусіда або колеги. Так само не можна ототожнювати культурно-соціальне тло блоку арабських країн з Туреччиною, чи Індонезією тільки за критерієм віросповідання населення. Так само не можна вважати за єдину одиницю Далекий Схід, який містить у собі надзвичайно різні культурні блоки, які зчаста ворогцють між собою. Яскравим прикладом можуть бути Японія та Китай, які мають спільне коріння в конфуціанстві. Так само багато жорстоких війн проходило всередині одної цивілізації й на Заході (Північна Ірландія напр.). Не можна також забувати і про те, що християнство, яке сьогодні являється найпоширенішою релігією на Заході прийшло туди із Середнього Сходу [211, с. 160].

Слід відзначити, що гіпотеза Гантінгтона спричинила низку реакційних відповідей проти такої концепції зі сторони західних науковців. Зокрема П. Лублюхн, Р. Бонні, А. Улхас, Р. Фідлер вважають його думку занадто радикальною й такою, що не може бути логічно аргументована та повністю обґрунтована [184; 87; 261; 126]. Також дослідники приєднуються до думки

про те, що не слід пророкувати такий розвиток подій. А навпаки, конче необхідно працювати в протилежному напрямку.

5. Теорія глокалізації Р. Робертсона. На відміну від інших теоретиків глобалізації, котрі звертали увагу переважно на матеріалістичну сторону процесу, шотландський соціолог Роланд Робертсон сфокусував свій інтерес на його феноменологічному та психологічному аспектах. На його думку, найцікавішою характеристикою постмодерну є стан глобальної свідомості (самосвідомості). Він описує п'ять фаз у глобальній історії, наголошуючи на тому, що ми ввійшли в п'яту фазу, фазу глобальної невпевненості. Робертсон став першим соціологом, який дав визначення терміна «глобалізація»: «...стиснення світу та інтенсифікація його свідомості як одного цілого» [228, с. 47]. До західного соціологічного наукового обігу ним також було введене поняття «глокалізації», що раніше являлося японським бізнес-терміном і було притаманне економічним наукам.

Глокалізація являє собою свого роду регіональний сценарій глобалізації [205, с. 72]. З посиленням глобальних процесів збільшується їх диференціація – у більшості локальних культур та традицій неначе з'являється «друге дихання». Та все ж таки, глокалізація не означає повного відновлення місцевих особливостей до первинного рівня; вона виводить ці особливості за рамки національних меж у глобальний світ.

Роланд Робертсон виділяє чотири перспективи глобального порядку [229, с. 61-84]:

– **«Перша модель глобальної общини»:** світ – багата мозаїка замкнених, розмежованих культурних світів, таких, що не мають претензій на підкорення собі якоїсь іншої культури.

– **«Друга модель глобальної спільноти»:** ідея досягнення вселюдського консенсусу на основі спільних цінностей та ідеалів.

– **«Третя модель глобальної спільноти»** (раніше була названа «концепцією мирного співіснування»): уявлення про суверенні, незалежні,

національні держави, пов'язані сильними вузами співробітництва та кооперації в галузях економіки, політики і культури.

– **«Четверта модель глобального співтовариства»:** зникнення зі світової арени, крах національних держав і, спочатку регіональна, а потім глобальна уніфікація під егідою спільної політичної організації або наднаціонального світового уряду.

Як бачимо, на противагу негативним сценаріям глобалізаційних процесів Р. Робертсон розвинув свою теорію *культурної глокалізації*. Він впевнений, що глобалізація може бути каналізована в конструктивне русло за умови утворення глобальної самосвідомості [228, с. 157].

З поданих сценаріїв подальшого світового ладу, на нашу думку, відразу можна виключити перший, адже в *«моделі глобальної общини»* наголошується на ізолюваному існуванні рівноправних культурних світів та цивілізацій. Таке існування неможливе з точки зору системного підходу. Адже для того, щоб система (така, як, наприклад, нація чи держава) була здатною на самовідтворення, їй вкрай необхідно бути відкритою до взаємодії з оточуючим середовищем, частину якого складають інші нації, держави, тощо. Третю теорію – *«модель глобальної спільноти»* – ставить під сумнів хитке становище національної держави та сфер її повноважень і можливостей. У четвертій теорії, де пропонується *«модель глобального співтовариства»*, мова йде про цілковитий крах національних держав та формування єдиного політичного апарату, що звучить досить утопічно, враховуючи все різноманіття інтересів та специфіку сотень локальностей. Найраціональнішою, на нашу думку, виявляється *ідея досягнення вселюдського консенсусу* на основі спільних цінностей та ідеалів, яка не вимагає ізоляції, краху національної держави, уніфікації та підлеглості єдиному центру влади. Інтеграція на основі загальнолюдських цінностей забезпечить основу плідної глобальної співпраці, а також запобігатиме ціннісним конфліктам (адже ніхто не намагатиметься асимілювати іншого). Культурну різноманітність буде збережено, а людство досягне свідомості

сприйняття кожного, як унікальної частини глобальної єдності, що має спільні інтереси та розділяє одну долю на основі планетарної етики, в підґрунті якої будуть закладені такі цінності, як толерантність, емпатія, співчуття тощо. У такий спосіб буде досягнуто універсальної культури людства, котра не виявлятиметься у домінації та підлеглості.

6. Теорія мультигетеродоксій Ш. Ейзенштадта. Досить схожої позиції дотримується також ізраїльський соціолог Шмуль Ейзенштадт, котрий стверджує, що експансія кожної цивілізації приводить до її зіткнення з культурами суспільств, що переважають на тій території, куди спрямовано цю експансію [118, с. 18]. Культура, що наступає, намагається відповісти на виклики тієї культури, яка їй підпорядковується, і сама піддається модифікації. Локальні суспільства не стають при цьому прямим наслідуванням, копією домінуючої культури, а вибірково ставляться до освоєння її якостей і фрагментів, перетворюють, модифікують їх. Таким чином, з'являється не одна-єдина цивілізація («ортодоксія»), а безліч «сучасностей» («гетеродоксій»), що стає могутнім стимулом до творчої діяльності суб'єктів [118, с. 63-124].

7. Теорія культурної ойкумени Ульфа Ганнерса. Під ойкуменою шведський соціолог У. Ганнерс розуміє простір постійних культурних взаємодій та взаємопроникнень культур, а також обмін культурним досвідом при цьому [151, с. 32]. Традиційні культури – це замкнені ойкумени, чітко обмежені просторовими і часовими рамками. Сучасна культура – це відкрита ойкумена, що перетинає просторові і часові межі, враховуючи високі технічні можливості комунікацій і транспорту. Саме тому сучасна ойкумена набуває глобального характеру.

Ульф Ганнерс виокреив чотири можливі сценарії долі глобальної культурної ойкумени [151, с. 87-89]: 1) сценарій «глобальної гомогенізації»: повне панування західної (перш за все – американської) культури; 2) сценарій «культурного насичення»: периферійні країни поступово почнуть відмовлятися від своїх місцевих культурних цінностей на користь

домінування культури центру; 3) сценарій «культурної деформації»: спрощення, збідніння, деградація західної культури під час її пристосування до периферійних культур; 4) «зріюча культурна амальгація» – рівноправний культурний діалог і обмін між центром і периферією, що приводить до загального збагачення культур.

Звісно, найлогічнішим та найконструктивнішим нам здається останній варіант культурної амальгації, котрий був озвучений також Ш. Ейзенштадтом. У методологічному плані нам представляється дуже цінною ідея про те, що зіткнення культур стимулює творчу активність із обох боків: підживлюючись цінностями периферійної культури, культура центру пожвавлює приховані цінності місцевих культур, в результаті, приймаючи певний стиль і форму зовні. Місцеві актори ніби наповнюють їх локальним змістом і колоритом, і як наслідок – люди говорять загальноприйнятою міжкультурною мовою про справи, важливі для їхньої власної спільноти.

8. Планетарна етика діалогу та толерантності Фетхуллага Гюлена. Відомий турецький вчений та соціальний діяч Фетхуллаг Гюлен переконаний у тому, що сучасний стан світу є неминучим та закономірним, проте все ж таки породжує велику кількість проблем, які можуть бути вирішені тільки співпрацею. Для нього глобалізація – це всеохоплююче поняття, щось більш схоже на стан взаємозалежності у всіх сферах життя: в культурі, економіці, екології, політиці, релігії та соціальному житті [146, с. 251]. Він вважає, що сутнісotі глобалізації на сьогодні ще не виявлено в повній мірі.

Разом з тим, на думку Ф. Гюлена, у процесі глобалізації сфер інформації, сили та технології почали з'являтися причини для тез, подібних до тези С. Гантінгтона про зіткнення цивілізацій. «Сьогоднішній світ, – наголошує Ф. Гюлен, – без сумніву, як ніколи відчуває потребу в атмосфері здорового діалогу, адже ідеологічні маніпуляції стають причиною занепокоєння й відкритих конфліктів в суспільствах» [145, с. 62]. Представники периферійних культур занепокоєні тим, що глобалізація загрожує їхньому

культурному, релігійному, етнічному та національному самовизначенню і це, в свою чергу, створює підґрунтя для конфліктів. «Чи не може постмодерн та глобалізація бути направлена в більш конструктивне русло? Чи не можна надати цим процесам гуманістичнішого та моральнішого напрямку й характеру?» – запитує Гюлен [146, с. 254].

За останню чверть століття поряд з теоріями зіткнення та конфлікту, яким служать підґрунтям такі хронічні хвороби сучасності, як глобальний тероризм, насилля та засоби масового знищення, з'явилися альтернативні теорії розвитку – сценарії, засновані на принципах демократії, толерантності, любові та діалогу між представниками різних культур, релігій та націй. Гюлен залишає позаду всі ідеологічні збентеження і виносить в якості альтернативи розвитку глобальних міжкультурних відносин *планетарну етику*, сформовану на системі таких загальнолюдських цінностей, як толерантність, емпатія, співчуття та діалог. Він пропонує модель людини, вихованої саме на таких загальнолюдських цінностях, які закладені в основу кожної ідеології й визнаються в будь-якому суспільстві [146, с. 235]. Він відстоює думку про те, що особистість, вихована на цінностях, спільних для кожної культури та ідеології, може стати лідером будь-якого суспільства [146, с. 112]. У духовному, інтелектуальному та соціальному вимірах такого індивіда закладено *принцип позитивної поведінки*. Вже сьогодні можна простежити перші моделі цієї концепції, які позитивно сприймаються суспільствами з будь-яким культурним фоном в різних куточках світу, тому що вони роблять наголос на загальнолюдських моральних цінностях та не прагнуть асиміляції чи підкорення.

На відміну від теоретиків зіткнення цивілізацій, Ф. Гюлен набагато оптимістичніше дивиться в майбутнє. Він вважає, що неправильно висувати песимістичні теорії зіткнення цивілізацій щодо майбутнього, адже вони можуть набрати вигляду потенційної цілі та підсвідомо задавати напрямок світовій політиці, приводячи маси у психологічну готовність до війни [146; с. 56]. Натомість він пропонує «...забути минуле, залишити позаду полеміку та

сконцентруватися на спільних питаннях» [142, с. 34]. Цими словами можна підсумувати його ідеї з приводу міжкультурного діалогу в ім'я взаємопорозуміння та налагодження дружньої співпраці, які він вважає нагальною потребою сьогоденного глобалізованого універсуму, що потопає в конфліктах. «*Діалог*, - вважає Гюлен, - це процес, у якому дві сторони збираються разом для обговорення спільних питань і впродовж якого між його учасниками налагоджуються міцні зв'язки» [141, с. 78]. Він наголошує, що жодну з релігій не засновано на засадах насилля та конфлікту.

Крім того, Ф. Гюлен радить робити наголос на розвиток та вдосконалення системи знань та освіти, які допоможуть уникнути будь-якого негативного розвитку подій, якщо будуть правильно налагоджені.

Основною підвалиною теорії встановлення планетарного миру Ф. Гюлена є розвиток концепту *толерантності*. Він впевнений у тому, що саме толерантність задаватиме тенденції XXI століттю [146; с.42]. Саме завдяки толерантності людина зможе виносити певну користь для себе з ідей, з якими концептуально не погоджується. Адже бути толерантним означає бути відкритим та активним слухачем.

Отож, Ф. Гюлен для забезпечення конструктивних крос-культурних комунікацій в умовах глобалізації обґрунтовує наступні категорії: толерантність, діалог, емпатія, співчуття. При цьому в якості механізму, направленого на ефективне встановлення системи загальнолюдських цінностей, він пропонує розглядати оновлену систему всебічної освіти, яка б виховувала високоморальну і разом з тим високоінтелектуальну особистість із високим рівнем почуття соціальної відповідальності глобального масштабу, толерантності та крос-культурної компетентності, готову до діяльності у глобальному середовищі й в умовах постмодерного світу. Саме правильно спрямована система освіти й виховання, на думку Ф. Гюлена, могла б стати сходишками до формування платформи глобальної інтеграції.

Проаналізовані теорії дають можливість виявити основні риси, передумови та етапи глобалізації з точки зору крос-культурних комунікацій.

Крім того, розглянуті теорії дають підстави для оптимістичної позиції щодо розвитку сценаріїв глобалізації та вказують шлях, якого слід триматися аби направити процеси крос-культурних комунікацій в конструктивне русло.

1.2. Місце «третього сектора» в соціально-культурному розвитку суспільства та формуванні соціального капіталу

Впродовж останніх двох століть в політичній думці домінувала ідея націоналізму та національної держави. Сьогодні ж, з появою глобальних трансформацій та дедалі швидшим розвитком комунікацій і подорожування, в наукових колах щораз частіше виражаються думки про те, що політична система, заснована на принципі держави-нації, застаріла і настав час визначати ефективнішу альтернативу [200, с. 84; 201, с. 65].

Незважаючи на різні наукові позиції щодо авторитету держави-нації [77, с. 73; 151, с. 205; 200, с. 32; 252, с. 59], очевидним та неспростовним залишається той факт, що всеосяжний масштаб сучасних економічних та соціальних змін перевищує можливості національних урядів чи громадян контролювати ці зміни, сперечатися щодо них або чинити їм опір [14, с. 23]. Глобалізація маргіналізує державу-націю, даючи певні відповіді на питання щодо її сьогоднішнього кризового становища. Критерії та умови існування національної держави в традиційному її розумінні не відповідають тенденціям глобалізаційних процесів та трансформації поняття свободи. Держава-нація проігнорувала гетерогенність суспільства, тоді як глобалізація принесла вже постмодерне суспільство, для якого характерні гетерогенність та різноманітність окремих єдностей [164, с. 35].

На перетині цих царин виникає потреба у виробленні альтернативи, яка була б певним синтезом та зуміла інтегрувати процеси глобалізації з інститутом національної держави. Тобто потрібен певний посередник, або третій актор, який би зміг узяти на себе певні функції та повноваження на глобальній арені, такі, що перевищували б сферу впливу та сили

національних держав. Саме таким актором може стати громадянське суспільство, представлене безліччю неурядових організацій, міжнародних соціальних рухів, джерелом якого є соціальний капітал. Його і називають «третім сектором». Громадянське суспільство складається з загальної кількості добровільних громадянських і соціальних організацій та інститутів, які формують баз суспільства, яке функціонує як альтернатива державних структур, що спираються на авторитет сили (через політичну систему конкретної держави) та комерційних установ ринку [93, с. 68].

В 1990-х роках, з появою на світовій арені неурядових організацій та Нових Соціальних Рухів (НСР) глобального масштабу громадянське суспільство в ролі третього актора стало ключовим засобом стратегічних дій в напрямку формування «альтернативного соціального та світового порядку» [9, с. 14]. Під кінець 1990-х років громадянське суспільство набуло потенціалу своєрідної панацеї між антиглобалістськими рухами та переходами деяких країн до демократичної системи правління. Від громадянського суспільства держава чекала підтримки щодо її легітимності та демократичних мандатів. Це привело до формування ООН – панелі громадянського суспільства [119, с. 38]. Громадянське суспільство у розвинутих країнах і в країнах, що розвиваються, набуло статусу контр-рівноваги (балансу) та доповнення щодо до держави [279, с. 70].

Роберт Д. Патнем висловив думку про те, що неурядові організації в громадянському суспільстві є життєво важливим фактором для існування та функціонування демократії. Це відбувається завдяки тому, що вони будують соціальний капітал, довіру та спільну систему цінностей, яка переноситься на політичну сферу та допомагає єднати народ [221, с. 40].

У соціології соціальними рухами називають вільне, з низьким рівнем формальної організації об'єднання людей, які діють спільно з відносно високим ступенем стихійності і призводять до змін в суспільстві [54, с. 14].

Створенню й активній дії громадських рухів, на думку П. Штомпки, сприяють:

- урбанізація, що створює широкі умови для контактів, взаємодії, вироблення спільної точки зору і згуртуванню однодумців;
- поширення засобів масової інформації (ЗМІ), що дозволяє громадянам звернутися до досвіду інших людей, формувати солідарність, що є соціально-психологічною умовою виникнення громадських рухів;
- загострення соціальної нерівності, що приводить до готовності людей об'єднуватися та захищати свої цінності;
- демократичні перетворення політичної системи, які відкривають простір колективним діям людей;
- культурні і освітні піднесення в суспільстві;
- віра в те, що соціальні зміни і прогрес залежать від колективних дій людей для їх власної вигоди [54, с. 116].

Ці чинники, а також прагнення людей до соціальних змін дозволяють розглядати соціальні рухи як певний соціально-психологічний процес, що мотивує створення різноманітних громадських об'єднань.

Ми цілком погоджуємося з М. М. Саппою, котрий стверджує, що сутність громадських комунікацій, якщо під комунікацією розуміти духовний процес створення «community», полягає в об'єднанні поодиноких прагнень громадян до захисту своїх інтересів і створення на цьому ґрунті добровільно діючої на їх захист спільноти. Цей процес може бути керованим - нові громади можуть виникати під впливом і при допомозі інших діючих громадських організацій (як джерел громадських комунікацій) шляхом упровадження соціальних технологій, спрямованих на актуалізацію соціального потенціалу громадян і створення ними громадських об'єднань [48, с. 89].

З цього погляду важливе місце в новій системі лідерів світового ладу посідають неурядові організації, що працюють за принципами концепції «громадська ініціатива + локалізація + добровільні засади». В світі функціонує певна система НУО (неурядова організація; NGO – скор. від англ. nongovernmental organization). Виходячи з аббревіатури, поняття

розшифровується як «організації, які працюють поза державними системами, згідно правил громадянського суспільства» [280]. Це добре налагоджена, величезна система, в якій діють принципи доброї волі й соціальної ініціативи [99, с. 124]. Згідно з Декларацією розвитку людини (ООН), 40000 НУО функціонують у різноманітних сферах життя на всій планеті незалежно від державних кордонів і це число зростає з кожним роком, що демонструє таблиця 1, представлена нижче [249, с. 13-14; 112].

<http://www.statista.com/statistics/268357/changes-in-the-number-of-ngos-worldwide-since-1948/>

Таблиця 1

Динаміка кількості НУО у період з 1990 до 2000 року

<i>Сфера</i>	<i>1990 рік</i>	<i>2000 рік</i>	<i>Приріст%</i>
Культура	1169	2733	26%
Освіта	1485	1839	23.8%
Дослідження	7675	8467	10.3%
Здоров'я	1357	2036	50%
Соціальні служби	2361	4215	78.5%
Екологія	979	1170	19.5%
Економічний розвиток	9582	9614	0.3%
Право	2712	3864	42.5%
Релігія	1407	1869	32.8%
Оборона	244	234	4.1%

Політика	1275	1240	2.8%
<i>Усього</i>	<i>31.246</i>	<i>37.281</i>	<i>19.3%</i>

Ці організації можуть брати на себе такі ж функції, ініціативу, відповідальність та повноваження, як і держава. НУО фінансуються та отримують підтримку завдяки добровільним внескам приватного сектора. Роль, яку на себе взяли НУО, їхні проекти та кампанії дають сигнали зовсім нового світового порядку. **Бюджет на рік всіх НУО складає близько 1,1 трильйону у.о., кількість персоналу – 19 мільйонів.** Отож, ми маємо зовсім новий альтернативний сектор, що володіє фінансовою потужністю, яка прирівнює «глобальну громадянську спільноту» до восьмої за масштабом економіки світу [126, с. 54]. Слід зазначити, що одна з основних ролей у період глобалізації належить саме НУО. Не можна сказати, що всі НУО являють собою гомогенну спільність. На жаль, ті НУО, що свого часу були засновані для того, щоб відстоювати права людини, боротися за екологічну рівновагу, ліквідацію бідності, забезпечувати охорону здоров'я, перетворились в окремий індустріальний сектор, який перейшов під вплив великих корпорацій і навіть державної влади. Деякі комерційні структури навіть використовують НУО для своїх міжнародних операцій (фонд «Open Society», фонд Біла Гейтса) [259, с. 157]. Звичайно, більшість неурядових організацій не змінюють своїх стратегічних цілей та принципів роботи. Наприклад, французька організація «Medecins sans Frontiersa», а також «Greenpeace», «Save the Children» зарекомендували себе як віддані цілям свого заснування.

За такого розвитку подій дедалі актуалізується проблема ресурсного забезпечення суспільного, зокрема регіонального розвитку. Причому йдеться не стільки про фінансові та матеріально-технічні ресурси, скільки про ті види ресурсного забезпечення, що пов'язані з людьми (інтелектуальні, духовні, організаційні), та стосунками між ними (конфлікти, добросусідство, довіра). Усі ці чинники поєднуються в таке відносно нове для сучасних дослідників

та управлінців поняття як «*соціальний капітал*», яке, з одного боку є, по суті, інтегральним показником суспільного розвитку, з другого – одним з головних чинників впливу на цей розвиток [127, с. 31]. В епоху глобалізації соціальний капітал визначає статус держави на міжнародній арені [13, с. 169]. Потрібно погодитися з тим, що в світі відбувається низка процесів, які не піддаються контролю національних держав та в вирішенні яких державні структури є недостатнім важелем [195, с. 107]. Однак для активації потенціалу суспільства потрібні формування й активація соціального капіталу [180, с. 6].

Теоретичний фундамент соціального капіталу складається з соціологічних, політичних і економічних теорій, однією з яких є *теорія соціального прагматизму*. Філософський рух соціального прагматизму відбитий в працях Ч. С. Пірса, В. Джеймса, Дж. Дьюї та інших дослідників. Теорії, що розроблялись цими вченими культивують натуралістичний та еволюційний погляди на існування людини, надають особливої значущості її інтелектуальній діяльності, відносинам між людьми, демократичним змінам суспільства за допомогою освітніх та інших установ [13, с. 105].

Сьогодні немає єдиного визначення соціального капіталу. Наведемо декілька з них, що є найчастіше вживаними. Отже, соціальний капітал – це:

- просторові відносини, взаємодії і мережі між групами людей, а також рівень довіри всередині групи або співтовариства [64, с. 3];
- синтез цінностей, мотивацій у мережі відносин, що стимулюють людей до об'єднання заради якоїсь спільної справи [103, с. 23];
- норми та цінності, що уможливають колективні дії у групах людей [133].

Таким чином, *поняття соціального капіталу* включає формальні і неформальні зв'язки між індивідами, які базуються на нормах і цінностях, і характеризує здатність суспільства діяти спільно і досягати поставленої мети.

Першим, хто звернув увагу на соціальний капітал, був французький філософ А. де Токвіль, який у книзі «Демократія в Америці» [256, с. 52] не

використовував термін «соціальний капітал», але зазначав, що американці можуть об'єднуватися в різноманітні добровільні товариства: літературні клуби, релігійні товариства, групи боротьби з рабством і т. ін. Це дозволяло згрупувати зусилля та посилити соціальний вплив «простого люду», що було надзвичайно важливим для успіху американської демократії.

Дж. Дьюї осмислював значущість соціального капіталу у своїй концепції соціального прагматизму [111, с. 14]. Е. Дюркгейм виокремлював у суспільстві «органи» (соціальні факти), або соціальні структури, які виконують ряд функцій для суспільства [114, с. 102]. Перша відома згадка про «соціальний капітал» у сучасному розумінні була пов'язана з освітою і місцевим співтовариством і належить Л. Ханіфану [119, с. 53]. Відтоді соціальний капітал вивчався Дж. Джекобсом, який визначав цей феномен як мережу сусідських відносин. Дж. Пассероном та П. Бурдьє, які розвивали дуже близьку за змістом концепцію «культурного капіталу» [163, с. 88; 113, с. 24; 89, с. 107]. Р. Патнем і Ф. Фукуяма застосували цю концепцію на рівні держави і регіону [221, с. 47; 120, с. 91]. Причому Р. Патнем підкреслював роль громадської включеності у розвиток демократії та соціальної єдності. Він пропонував трифакторну модель соціального капіталу: норми взаємності, довіра та соціальні мережі. Р. Патнем вимірював соціальний капітал за допомогою індивідуальних індикаторів – таких, як інтенсивність та сила контактів, членство в громадських організаціях, електронна активність, задоволення відносинами, дотримання норм взаємності, довіра до сусідів та соціальних інститутів. Згідно П. Бурд'є, соціальний капітал є продуктом суспільного виробництва, засобом досягнення групової солідарності [89, с. 68]. Значний внесок у розвиток поняття соціального капіталу зробив Дж. Коулман, який стверджував, що формування соціального капіталу передбачає соціальний контакт, набір соціальних норм, соціальних обмінів та рівень довіри.

Сьогодні над проблемою соціального капіталу працюють такі дослідники, як О. Владимиров, В. Гассій, Й. Дискін, С. Долуцька,

А. Тумасян, П. Шихирев, Х. Хачатурян та інші. В основному, вони аналізують роль людського ресурсу в розвитку інноваційного потенціалу державного управління. На жаль, у вітчизняній соціології недостатньо виявлені напрямки застосування соціального капіталу у сучасному українському суспільстві. Проте саме соціальний капітал дозволяє неурядовим організаціям, церквам, тощо надавати послуги у галузі освіти, охорони здоров'я та забезпечувати всі види соціального захисту, без потреби звернення безпосередньо до урядових структур [109, с. 62].

Вивчення концепції соціального прагматизму дозволяє сформулювати такі вимоги, виконання яких є обов'язковим для накопичення соціального капіталу:

- взаємність довіри та кооперація членів суспільства;
- стійкість соціальної політики, заснованої на співпраці;
- у соціальній політиці – вживання методів, заснованих на взаємодопомозі;
- розробка спеціальних програм навчання місцевого населення, що сприяли б зростанню рівня гуманітарної, демократичної освіченості.

Соціальний капітал є необхідною умовою для виникнення самих соціальних рухів, які почали брати на себе велику частину проблем глобального масштабу, таких як: бідності, недостатнього медичного обслуговування, відсутності чи нестачі освітніх закладів і вчителів та багато інших. У сучасному суспільстві потенціал громадянської ініціативи в розв'язанні глобальних проблем постійно зростає, адже неурядовим організаціям властиві певна гнучкість та мобільність, що надає їм переваг перед національними урядами. Отож, формування крос-культурного капіталу й діяльність соціальних рухів може стати достойною альтернативою у створенні освітньої системи, яка відповідала б вимогам сучасного соціокультурного середовища і виховувала б індивіда, спроможного ефективно діяти в мультикультурному середовищі.

Тому сьогодні потрібно говорити про глобальний соціальний капітал, глобальну інтеграцію, що спонукає до розробки поняття крос-культурного капіталу, яке є надзвичайно актуальним для розуміння і врегулювання глобальних процесів. Деякі особливості та характеристики соціального капіталу можливо екстраполювати на **крос-культурний капітал**, проте він має й специфічні виміри. Формування крос-культурного капіталу вимагає крос-культурної компетентності члена глобального суспільства.

1.3. Концептуалізація явища крос-культурних комунікацій та крос-культурного капіталу як особливого виду освіти

Перші крос-культурні дослідження, спрямовані лише на аналіз та зіставлення різних культурних зразків світу, були проведені Абу Райхан Аль Біруні [56, с. 64]. Він презентував свої дослідження з великою об'єктивністю та нейтральністю, використавши метод крос-культурних порівнянь.

Нова хвиля крос-культурних досліджень почалася з Джорджа Пітера Мердока в середині XX століття [202, с. 344]. Разом з Дугласом Р. Уайтом він розвинув «стандартний крос-культурний шаблон», до якого входять опис та результати компаративістичних досліджень 183 культур. Цей шаблон широко використовується всіма науковцями, які займаються дослідженням крос-культурної тематики, та інформаційно підтримується електронним журналом з вільним доступом «Світові культури» [203]. На сьогодні в Нью Хевені (штат Коннектикут) існує заснована на базі цих досліджень некомерційна міжнародна організація «*Human Relations Area Files*» (HRAF), що має 300 членів-організацій в США та ще в понад 20 країнах. Ця автономна дослідницька організація ставить на меті сприяння всесвітнім компаративним дослідженням людської поведінки, суспільств та культур, а також прагне «розвивати та розповсюджувати файли інформації щодо суспільства та культур» [202, с. 21]. Результатом її ефективної діяльності є величезний

каталог перехресних етнографічних відомостей, сортованих за географічним розташуванням та культурними характеристиками.

Найпродуктивніші теорії крос-культурних комунікацій засновано на працях, пов'язаних з дослідженням ціннісних особливостей різних культур (Е. Т. Холла, Р. Д. Левіса, Г. Хофстеде, Ф. Тромпенарса, К. Гірца, Ю. Койвісто). Проте, при всій їхній великій значущості для аналізу певних культурних одиниць, вони не виробляють механізмів їхньої комунікації та знаходження міжкультурного взаємопорозуміння, не вказують на шляхи крос-культурної інтеграції. Тому сучасний стан глобального товариства потребує переорієнтації досліджень крос-культурного напрямку, адже сьогодні потрібні прикладні дослідження проблем крос-культурного характеру життєдіяльності людини в епоху постмодерну; причому це необхідно здійснювати на основі міждисциплінарної співпраці.

Крос-культурний капітал – це специфічна грань широкого концепту людського капіталу. Крос-культурний капітал (Cross-cultural capital (CCC)) – це сукупність знань, навичок, здібностей та психологічних особливостей, що надає індивідам конкуруючої переваги у процесах взаємодії та праці в культурно-гетерогенних середовищах [115, с. 73]. Крос-культурний капітал являє собою досить широку структуру, що складається з диспозиційного елементу та досвідно-базисної основи, що містить персональні диспозиції (наприклад, відкритість до нового досвіду), цінності та знання, їхню пізнавальну гнучкість, набуті спеціальні навички (наприклад, знання кількох мов), а також такий важливий досвід, як мандрування, життя та робота в різних країнах, виховання дітей в мультикультурному середовищі. До ряду основних компонентів концепта крос-культурного капіталу науковці, як правило, включають рівень культурної освіченості (*cultural intelligence (CQ)*). Поняття «культурна освіченість» має відношення до психологічної теорії менеджменту, яка відстоює той факт, що культурний фон індивіда впливає на його поведінку й зумовляє ефективність його успіху в бізнесі, а також вимірює його здатність адаптації та пристосування до соціального оточення

[94, с. 38]. Вперше цю теорію було описано Крістофером Ерлі та Суном Ангом у праці «Культурна обізнаність: індивідуальні взаємодії між культурами». У своїх дослідженнях 2008 року С. Анг та Л. Ван Дін дійшли висновку, що низький рівень культурної освіченості приводить до появи таких факторів, як неспокій та недовіра в комунікації з представниками інших культур. Високий рівень культурної освіченості виробляє навички комунікативної кмітливості в індивіда, що позначається на його успіхові та культурній адаптації [287, с. 29].

Здорові крос-культурні комунікації витікають з правильної орієнтації індивідів в даній сфері, тобто залежать від їхньої культурної обізнаності, вироблення позиції емпатії й толерантності, а також навичок крос-культурної комунікації та адаптації. Отож, потрібна певна стратегія забезпечення процесу накопичення крос-культурного капіталу, набуття членами глобальної спільноти крос-культурної компетентності. Це має бути механізм, котрий був би однаково прийнятним в усіх куточках плюралістичного універсуму, тобто спирався б на загальні цінності та планетарну етику.

Сфера освіти є надзвичайно важливим джерелом соціалізації особистості, простором засвоєння необхідних для соціальної практики знань, цінностей, формування навичок соціальної взаємодії та інтегрування у нові соціальні реалії [214, с. 242]. Розвиваючи людину, її моральні та психологічні якості, підвищуючи рівень її освіченості та культури, освіта є найважливішою передумовою наукового, економічного, соціокультурного й духовного потенціалу суспільства.

Освіта як соціальний інститут відповідає за своєчасну підготовку людей до повноцінного функціонування в суспільстві. В широкому значенні слова, освіта – це процес, чи продукт «формування розуму, характеру та фізичних здібностей особистості. В технічному значенні – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші освітні інститути цілеспрямовано передає свій культурний спадок – накопичені знання, цінності, навички – від одного покоління іншому» [134, с. 443].

Багато важливих тем соціології освіти, таких як внутрішнє соціальне життя в системі освіти, громадянська ініціатива, неурядові освітні організації, відносини з владою, місцевими спільнотами, економікою, релігією, сім'єю, національними культурами, загальнолюдськими цінностями, залишаються ще недостатньо дослідженими, особливо стосовно України. На жаль, характерною рисою досліджень у цій галузі є нерівномірність розробки проблем освіти, пов'язаних із соціокультурною динамікою міжнародних зв'язків у ході інтеграції національних держав, культур та цінностей у світовий простір взаємодій.

На розуміння взаємовпливу крос-культурних комунікацій і освіти суттєвий вплив чинять ідеї, розроблені в рамках таких методологічних напрямів:

1. **Моралізм**, як віра в соціальний прогрес і в освіту – як у панацею від соціальних бід [191, с. 9]. Серед його лідерів були такі американські вчені, як Лестер Франк Уорд, Джон Д'юї, Джордж Едгар Пейн, Роберт Енджелл. Дж. Е. Пейн відмічав: «Психологія не цікавиться освітою як інструментом соціального вдосконалення. Соціологія займається даною проблемою, і вона має зробити свій внесок у розвиток принципів освітніх процедур, котрі будуть основою для предмета, методу та засобу, які забезпечуватимуть соціальну адаптацію й рухатимуть соціальний прогрес» [156, с. 23]. Моралісти вважали, що людям належить велика роль у визначенні темпів соціального прогресу і що вони покликані втілювати зміни в освіті, причому не радикальні, а еволюційні [147, с. 338]. Саме в такому руслі розглядали проблеми формування комунікативних здібностей у системі освіти такі дослідники, як В. І. Астахова, Т.Н. Кухтевич, Р.Г. Гурова, В.С. Собкін, А.Г. Харчев, О.О. Якуба та ін. Характерною рисою моралізму є писання на педагогічну категорію «виховання», апеляцію, в першу чергу, до моральних проблем, спроби ставити та вирішувати конкретні питання формування особистості [147, с. 341]. Та водночас була відсутня загальна теоретична концепція освіти та розгорнута система категорій.

2. *Інституціоналізм*, у центрі уваги якого стоять взаємовпливи освіти та інших інститутів суспільства – економіки, сім'ї, управління, релігії. Інституціоналізм розглядає інститути як «культурне вирішення проблем колективного життя» та використовує емпіричні методи для пізнання того, як суспільства досягли їхнього сьогоденішнього стану у спробах пристосування до мінливих умов [165, с. 163]. Пізніше версії інституціоналізму почали приділяти більше уваги описовим і крос-культурним дослідженням, спрямованих на розпізнання «старих» і «нових» функцій освіти [195, с. 233]. Цінним є також те, що в інституціональному підході вперше було визначено як центральну проблему соціології освіти такі категорії: функції освіти та їхня динаміка, діючі в освіті суб'єкти, соціально-організаційна структура освіти, роль освіти в суспільному відтворенні. Функції освіти, на думку інституціоналістів, не є визначеними раз і назавжди, а підтверджуються потребами суспільства [218, с. 127]. В рамках інституціоналізму дослідники дійшли важливих в плані нашого розгляду висновків: по-перше, форми, яких набуває інститут освіти в різних суспільствах, є досить мінливими і залежать від локальних та конкретно-історичних моделей культури; по-друге, всі інститути суспільства взаємопов'язані таким чином, що зміни в одних із них обов'язково викликають зміни в інших; по-третє, інститути розвиваються у відповідь на суспільні потреби, зміна їхніх форм зумовлена змінами потреб та груповою поведінкою; по-четверте, інституційні зміни пов'язані з процесами тривалого історичного характеру. Вони особливо важливі, оскільки інституціональні революції різко змінюють напрям розвитку всього соціуму.

Проте, на сучасному етапі розвитку ідей про соціокультурні функції освіти особливої значущості набуває проблема інтеграції двох груп понять – функції інституту та соціальних знаків (локальних традицій та звичаїв). У межах інституціоналізму вивчати інституціональні форми під час швидких соціальних змін, які характеризують сучасність, не уявляється можливим.

3. Функціоналізм визначає освіту як соціальний інститут суспільства і його головну функцію як засіб підтримання зв'язку між особистістю та суспільством заради цілісності останнього, а також, як інструмент соціального порядку [69, с. 25]. Структурні функціоналісти обґрунтовують ідею про те, що однією з основних функцій освіти є соціалізація дітей та підлітків [120, с. 129]. На думку функціоналістів, це досягається переважно неформальними методами; процес проходить легко та впевнено, тобто учні засвоюють норми та цінності в процесі шкільного життя під впливом освітянської атмосфери. Проте, структурно-функціональний аналіз зазнав суворой критики за те, що він був сконцентрований на макрорівневих проблемах суспільства та організацій і не приділяв належної уваги процесам на мікрорівні. На думку його критиків, його прибічникам не вдалося виявити різноманітності й відобразити конфлікт інтересів та ідеології в соціально неоднорідному суспільстві, коли кожна група виробляє свою позицію щодо завдань та методів школи. У структурно-функціональному аналізі не розглядалися питання змісту освіти та соціальні ролі вчителів та учнів у системі освіти. Він служив виправданням лише повільних та стабільних змін, які нерідко навіть не відображали реальних проблем та конфліктів у суспільстві [65, с. 176]. Тому з 1970-х років почали активно розвиватися неофункціоналістські теорії соціальної ентропії (К. Бейлі), адаптації (М. Файа), теорія систем (Н. Луман), порівняльно-історичний аналіз освітніх систем (М. Арчер), теорія диференціації (Дж. Александер, П. Коломі). Проте, цій масштабній течії в соціології освіти протидіяв критичний напрямок – теорія конфлікту.

4. Теорія конфлікту бере свій початок з ідеї відчуження Карла Маркса, а також зумовленості освітніх теорій економічними інтересами, які мають взаємноконфліктний характер в антагоністичному суспільстві [187, с. 35]. Марксизм доводить, що в буржуазному суспільстві правлячі класи намагаються увіковічити свій статус за допомогою елітарної школи та контролювати маси, обмежуючи доступ їхній до освіти [170, с. 237]. Саме

тому теоретики цього напрямку вважають зміни в структурі влади необхідними для вирішення проблем освіти. Значний внесок в розвиток цієї наукової традиції внесли Макс Вебер (вивчення впливу владних відносин та групових інтересів на систему освіти) [181, с. 26], Георг Зіммель (розкриття інтегративних наслідків конфлікту) [243]. У другій половині ХХ століття марксистську теорію стосовно освіти описали у своїх працях Дж. Карабель, А. Хелсі, С. Боулз та Г. Джинтіс. Представники цієї теоретичної течії висвітлювали такі джерела конфлікту, як рольові позиції вчителів, принципи фінансування, нерівність можливостей, поділ учнів на потоки в інтересах еліти та середнього класу, школа як інструмент влади, невідповідність змісту освіти цілям соціалізації, конфлікт між поколіннями та субкультурами [104, с. 73]. Освіта, на думку прибічників теорії конфлікту, прищеплює молоді відношення, цінності, вірування та норми, притаманні панівному соціальному порядку. Тому конфлікт, що вирішується в ній, несе в собі позитивні соціальні результати [243, с. 341]. Такі ідеї розвивались і у неомарксизмі (А. Грамши, П. Альтюссер), і у критичній педагогіці (Г. Джинтіс, Г. Гірокс), і в «педагогіці пригноблених» (П. Фрейре), і в політекономії освіти (М. Еппл).

З представлених методологічних напрямів концептуалізації освіти зрозуміло, наскільки широким є коло проблем, від вирішення яких залежить оцінка сучасних процесів у системі освіти та знаходження орієнтирів для її розвитку в сучасному мультикультурному, постмодерному суспільстві. Пряма екстраполяція висновків, отриманих із зарубіжних досліджень, на ситуацію в глобалізованій системі освіти навряд чи можлива, але ці дослідження дають чимало плідних творчих та науково-методичних ідей для постановки дослідницьких проблем, для формування професійної свідомості працівників освіти, для подальшого розвитку соціології освіти та світової освітньої політики. Реформи в системі освіти й переосмислення її функцій і методів є нагальним питанням в умовах глобалізованого світу, висувують

нові вимоги та диктують нові умови щодо характеру глобального суспільства та формування його членів.

Проаналізувавши структурні теорії (які займаються аналізом соціальних проблем на макрорівні) та теорії взаємодії (сконцентровані на мікрорівні досліджуваних процесів та проблем) [256, с. 46], ми дістали можливість сформулювати певні вимоги щодо розвитку комунікативних зв'язків освітянської спільноти з глобальним співтовариством:

- розкриття та інтерпретація значення та функцій культури для цілепокладання в освітній діяльності;
- розуміння ролі соціальних змін у прогресі суспільства та їхньої необхідності в соціальній організації системи освіти;
- розкриття природи та значення соціальних груп і соціально-групових процесів в освітній практиці;
- спростування міфу про расову та етнічну вищість, як основу більш високих освітніх досягнень;
- активізація соціально-організаційних зв'язків освітніх закладів та організацій з місцевим суспільством, стимулювання зацікавленості останнього в розвитку системи освіти.

Велике методологічне значення в плані нашого розгляду має **концепція холістичної (комплексної, цілісної) освіти**, яка заснована на визнанні того, що індивід самоідентифікується, пізнає мету та сенс життя через ланцюг зв'язків із суспільством, навколишнім світом на основі гуманітарних цінностей – таких, як співчуття та мир. Саме цю концепцію освіти ми вважаємо найбільш продуктивною, адже вона на сьогоднішній день має суттєвий потенціал для налаштування крос-культурних комунікацій в умовах постмодерної ситуації в світі. Холістична освіта є продуктом культурного та інтелектуального руху, що з'явився на Заході та в США в 1960-1970-их роках [128, с. 8]. Ця концепція певною мірою перегукується з ідеями **Беха, Фромма та Кольберга**, однак має струнке теоретичне обґрунтування і являє собою ціліснішу самотійну парадигму. Один з

піонерів холистичної освіти Дж. Міллер характеризує холистичну освіту як «освітню філософію, яка стверджує, що особистість кожної людини, її світогляд та мета життя визначається процесом відносин між нею та суспільством, Всесвітом і духовними цінностями» [197, с. 33-40]. Холистична освіта має на меті живлення всіх аспектів особистості та допомогу індивіду більш свідомо жити серед соціального та природного оточення [197, с. 9]. Концепція холистичної освіти на передній план виводить завдання розвитку таких якостей особистості, як креативність, уява, співчуття, самопізнання і т. ін. Цей підхід, який, на жаль, не є надто поширеною концепцією в індустріальному суспільстві, базується на ідеї про те, що людина є не тільки раціональною (матеріальною) істотою, а й має **духовний та емоційний виміри**, що відіграють не меншу роль у її становленні, ніж раціональний [160, с. 82].

Мислителі-холісти вважають, що ніщо не може існувати повноцінно в автономному аспекті, бо все, у свою чергу, є окремою частиною єдиного цілого [162, с. 12]. Олдос Хакслі, наприклад, стверджує, що істина є абсолютність, котра криється за зовнішнім, фізичним виглядом речей, що все створене не може бути обмежене фізичним існуванням та має ширший сенс і кінцеву ціль [98, с. 93]. Такі теоретики холистичної течії, як Дж. Міллер, Р. Кесслер, вважають духовність основою холистичного вчення. Вони стверджували, що освіта повинна розвивати не тільки соціальну й психологічну сторони людського життя, а й духовну, адже освіта не повинна забувати про справжню сутність людини [194, с. 27]. З холистичного погляду, замість розділення феноменів та їхнього протистояння, має домінувати їхня **взаємодоповнюваність**, і світ має набути динамічної рівноваги сил [194, с. 23].

Іншим важливим джерелом натхнення в холистичній теорії освіти є поняття релятивізму та ідея еволюції в науковій теорії квантової механіки, що встановлює спосіб описання і закони руху мікрочастинок у заданих зовнішніх полях. Представники цієї течії заперечують твердження Ньютона

щодо механічного причинно-наслідкового зв'язку у Всесвіті [241, с. 43]. Вони сприймають світ як структуру, яка не може бути спрощена всього лише до механічної причинно-наслідкової залежності, до незрозумілих заплутаних форм та спонтанних зв'язків. Наприклад, класичному розумінню людського розуму сьогодні кидає виклик нова *«теорія багатоваріантності розуму»*, яка спирається на визнання здатності людського розуму пізнати світ та дійти до істини великою кількістю різних шляхів пізнання [241, с. 54].

Холістичне розуміння освіти також заперечує картезіанське, позитивістське та спрощене бачення світу, що передбачає дилему між світом та особистістю. Холістична освіта захищає цілісну освіту індивіда, яка не вміщується в механічних поняттях ізольованості та фрагментарності типу «тіло-розум», «розум-почуття», «раціоналізм-інтуїтивізм», «наука-мистецтво», «індивід-суспільство», «людство-Всесвіт», що є панівними в сьогоденній системі цивілізації [197, с. 106].

Можна сказати, що ідея холістичної освіти становить альтернативу та критику матеріалістичному світобаченню й підлаштованому під нього розумінню освіти. Отож, холістичний підхід до освіти є *постмодерним підходом*, який привертає дедалі увагу завдяки тому, що доповнює недолік модерного освітянського бачення, яке полягає в неповноті аналізу людини як цілісної істоти. Саме тому ми поставили завдання доповнити концепт «холістична освіта» положеннями й висновками, що випливають з аналізу її ролі в сучасному суспільстві, в якому суперечливо комбінуються як елементи традиційної, модерної освіти, так і ситуації постмодернізму в освіті – причому все це в контексті глобалізаційних процесів, формування інформаційного суспільства та розвитку тенденцій до «суспільства знань».

Зрозуміло, що у процесі засвоєння знань морально-виховного плану обов'язковим є привласнення індивідом моральних норм і особистісне переживання їх з позиції моральних цінностей. Проте, часто засвоєння знань зводиться лише до інтерпретації понять чи вимог, до розкриття детального змісту, що в той же час формує в особистості пристосовницьку позицію щодо

певних реальних дій. Тому формування моральної особистості має бути тісно пов'язане з новими процесами розвитку суспільства. Необхідно враховувати нові соціально-культурні реалії, які впливають на виховання. Ми вважаємо, що найбільшою мірою з обґрунтованих на сьогодні концепцій на виклики нової епохи може відповісти саме концепція холістичної освіти, цілісного підходу до формування нового типу особистості.

Погоджуємось із тими дослідниками, які вважають, що ефективна освіта не завжди є результатом синтезу якісно оформлених класних кімнат, лабораторій, комп'ютерних класів, масштабних бюджетів, високооплачуваних та гарно освічених викладачів. Сфера освіти в усьому світі є одним з першочергових проблемних питань. Якість її падає з кожним днем, незалежно від безлічі нових проектів. Учні не отримують належних знань та виховання, зростають насилля та злочинність серед молоді. Адже соціальна реальність, в якій вони живуть, занадто раціоналізована і це відбивається на системі освіти та підходах формування особистості як егоїстичної та відособленої одиниці соціуму [123, с. 37]. Серед викладачів та вчителів нарастає невдоволення умовами праці та розміром оплати [40, с. 132]. Та часто глибокі кризи стають початком фундаментального вирішення проблемних питань. У сучасному світі, в міру його глобалізації, проблеми постають у глобальній перспективі, відповідно, вирішуватися вони теж повинні глобально. На такому етапі кожна культура має презентувати свій досвід, людство повинне скористатися можливостями та перевагами різних культур у розв'язанні глобальних проблем.

Загальний огляд підходів у соціології освіти свідчить, що, незважаючи на неповноту, фрагментарність або навіть мало актуальність багатьох досліджень, все ж таки вони дають певні теоретичні та науково-методологічні ідеї для постановки проблем модернізації крос-культурних комунікацій у глобальній спільноті, для вивчення впливу глобалізації на соціокультурний лад життя сучасного соціуму, для виявлення специфіки функцій освіти в ситуації постмодернізму.

Кожен феномен, який відіграє роль у житті соціуму і впливає на нього має бути науково вивченим та обґрунтованим. Потрібно визначити його основні характеристики, особливості динаміки й з'ясувати специфіку впливу на соціально-культурні процеси. Разом з тим необхідно мати статистику та об'єктивні дані результатів його емпіричного дослідження. На завершення потрібно розробити методологію і методику в даній сфері теоретичного та практичного знання, а також виробити певні рекомендації щодо подальшого управління процесами і напрацювати ефективні технології їхнього врегулювання.

Тому доцільним буде розглянути також наявні теоретичні підходи до крос-культурних комунікацій як процесу, що є складовою досліджуваного нами процесу глобалізації та соціального її аспекту зокрема. Але спочатку необхідно з'ясувати сутність поняття крос-культурних комунікацій. **Крос-культурні) комунікації** є формою глобальної комунікації. Цей термін вживається для позначення широкого спектру комунікаційних питань, які природно виникають у межах організації, сформованої індивідами різних культурних, релігійних, соціальних, етнічних та освітніх орієнтацій [286, с. 247]. Завдяки цьому концепту можливо пояснити те, яким чином люди з різних країн та культур ведуть спільну діяльність, спілкуються та сприймають навколишній світ. Окрім того, *крос-культурні комунікації* – це ще й сфера досліджень, у межах якої здійснюється наукове вивчення процесів комунікації між представниками різних культур. Наведемо деякі наукові концепції, що містять у собі перспективи розвитку крос-культурних комунікацій. Для визначення альтернативних шляхів глобальної інтеграції завдяки крос-культурним комунікаціям потрібно висвітлити сутність основних оперативних понять та концепцій, які складають теоретичну основу проблемного кола. Зокрема, необхідно з'ясувати специфіку самого поняття культури, сутність та принципи процесу комунікації, а також висвітлити основні тенденції в розвитку глобальних культурних процесів та позиції їхнього сприйняття.

У плані нашого розгляду суттєвим є розуміння культури як виховання, тобто пайдейї (παιδεία – виховання, вчення, освіта) [282]. Варрон і Цицерон, перекладаючи слово «παιδεία» латинською мовою врахували неможливість підібрати точний еквівалент і обрали термін «*humanitas*» (освіта та вишуканість). А взагалі греки користувалися єдиним словом «παιδεία» для позначення культур та цивілізацій [46, с. 66]. У свою чергу А. Геллій тлумачив слово «*humanitas*» таким чином: «милостива, поступлива та доброзичлива людина; освічена, знаюча людина, яка прагне досягнути шляхетні, благородні науки» [52, с. 127]. «Παιδεία, – пише Марру Анне Ірене, – це вже не знання дитини, котрі готують її до дорослого життя. Це слово позначало також результат виховання, яке тривало після шкільного віку впродовж усього життя» [38, с. 87]. Я. А. Коменський розвинув поняття культури до універсального рівня: *cultura universalis* (універсальна культура людства) – спосіб ушляхетнювання людської особистості й загальної гармонії соціального існування у світі [53, с. 21]. Поняття культури у Коменського виражається прагненням до гармонії, цілісності та єдності [53, с. 43].

Кожне суспільство, маючи свою культурно-соціальну систему, перебуває в постійних або тимчасових контактах із соціально-культурними системами інших спільнот. Ці контакти можуть проходити на міждержавному, міжособистісному та міжкультурному рівні, утворюючи по суті спілкування, або комунікацію. Слово «спілкування» часто використовується в термінологічному значенні та означає обмін думками, інформацією та емоційними переживаннями співрозмовників [136, с. 239]. Соціологи розглядають спілкування як соціально обумовлений вид діяльності людей з метою обміну інформацією.

Термін «комунікація» (лат. *communicatio* – роблю загальним, зв'язую) з'являється в науковій літературі на початку ХХ століття. Сьогодні він має щонайменше три інтерпретації: 1) засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального чи духовного світу; 2) передача інформації від людини

людині; 3) передача та обмін інформацією в суспільстві з ціллю впливу на нього [84, с. 25].

Окрім базових функцій комунікації (інформаційної, експресивної, прагматичної), в міжособистісній комунікації особливо виділяються соціально значущі функції, в основі яких лежить головний принцип – мотиваційний [182, с. 102]. Дослідники соціальної комунікації звертаються до мотиваційних теорій, які пояснюють сутність та функції міжособистісної взаємодії, в рамках якої і здійснюється міжособистісна комунікація. Мотиваційні теорії можна об'єднати у дві групи: 1) мотиваційні теорії рівноваги; 2) мотиваційні теорії задоволення потреб [182, с. 18]. До першої групи можна віднести теорію Ф. Хейдера про когнітивний баланс. Вона базується на двох постулатах: а) наявність загальнолюдської тенденції до сумісності – люди приречені на сумісність, оскільки живуть в одному світі і пов'язані спільною долею; б) реакції особистості на що-небудь чи на кого-небудь фактично варіюються в межах позитивного та негативного ставлення (подобається – не подобається) [154, с. 54]. У моделі взаємостосунків «я – інший – третій» часто не враховуються ситуативні умови, які постійно видозмінюються і впливають на створення гармонії та виникнення конфлікту в міжособистісному спілкуванні. Теорія **Фестінгера** – когнітивна теорія дисонансу – зв'язана з конфліктними ситуаціями, обумовленими неузгодженістю когнітивних структур комунікантів [125, с. 37].

Для досягнення балансу в міжособистісних відносинах, що лежать в основі взаєморозуміння, потрібні спеціальні комунікативні дії, направлені на усунення конфліктних ситуацій. До цієї ж групи теорій можна віднести теорію американського соціолога Е. Гоффмана – «управління враженням». Але не завжди партнери можуть створювати позитивне враження під час комунікації та підтримувати його. Іноді ситуація доходить до конфлікту, коли «мотиваційні струни діалогу напружені». Для ефективної міжособистісної комунікації слід дотримуватися таких умов: 1) сумісність

партнерів як комунікативних особистостей; 2) адекватне сприйняття смислової та оціночної інформації; 3) вплив через переконання [97, с. 17].

У контексті соціально-психологічних досліджень термін «сприйняття» трактується як розуміння та оцінка людини людиною; причому не стільки її якостей, скільки її взаємовідносин з іншими людьми. Найбільш вивченими механізмами міжособистісного сприйняття є: а) ідентифікація – розуміння іншої людини шляхом ототожнення себе з нею; б) рефлексія – розуміння іншої людини через розмірковування про неї; в) емпатія – розуміння іншої людини через емоційне співпереживання; г) стереотипізація – сприйняття та оцінка іншої людини шляхом перенесення на неї загальноприйнятих характеристик будь-якої соціальної групи або її представника [84, с. 31].

Ефективність міжособистісної комунікації залежить від рівня адекватності змістового сприйняття, оскільки з цим пов'язана правильність інтерпретації інформації. Адекватне сприйняття може бути проблематичним, у зв'язку із залежністю від стереотипів.

Одним із найефективніших за ступенем результативності та водночас найскладнішим способом налагодження ефективного конструктивного діалогу є переконання [126, с. 71]. Воно являє собою найскладніший спосіб впливу на свідомість індивіда через звернення до його власного критичного переосмислення інформації [100, с. 3]. Принципи, на яких будується процес переконання, були встановлені ще Аристотелем: 1) епос (характер) – стійкі характеристики індивіда, які забезпечують відчуття безпеки (довіра, щирість, цілісність натури і т. ін.); 2) пафос (душевне переживання та емоційний настрій) – включає такі характеристики, як: розсудливість, благородність, стриманість, великодушність і т. ін.; 3) логос (слово, зміст) – пов'язаний з інтелектуальними якостями індивіда, які відіграють велику роль у змістоутворенні [185, с.42]. Процес переконання є обтяженим моральними нормами, об'єктивністю оцінки соціальних реалій, факторами достовірності та довіри, співпереживання. Для ефективності міжособистісної комунікації особливу вагу має моральний аспект. Американський дослідник Дж. Кондон

до найбільш суттєвих особливостей морального аспекту міжособистісних комунікацій відносить щирість, соціальну сумісність, виключення обману та викривлення інформації, узгодженість слів та дій, довіру [37, с. 30].

У цьому дослідженні, з метою макроаналізу процесу комунікації, ми переносимо принципи міжособистісних комунікацій на глобальну шкалу. У такому разі партнерами комунікації будуть окремі народи, культури – в макроплані та окремі їх представники – в мікроплані. Це уможливило екстраполяцію деяких характеристик, принципів та результатів комунікації.

Питання міжкультурних комунікацій набуло актуальності з набиранням обертів процесів глобалізації, які зачепили соціально-культурний аспект буття. На жаль, ця сфера не є достатньо дослідженою. Не всі характеристики й тенденції розвитку міжкультурних комунікацій є виявленими та обґрунтованими. Наше завдання – простежити певні тенденції крос-культурної взаємодії, виявити позитивні та негативні сторони, а також дати певні рекомендації щодо їх подальшого конструктивного розвитку.

Вище ми вже зазначали, що досить поширеною формою глобальної комунікації є *крос-культурні комунікації*, які можуть бути об'єктом дослідження багатьох наук, таких як: антропологія, культурологія, лінгвістика, психологія, соціологія, тощо. Перелічені науки вивчають ситуації, де взаємодіють люди з різним культурним тлом, тобто займаються вивченням процесів комунікації представників різних культур між собою і ставлять на меті встановлення принципів та способів їх ефективного спілкування та комфортної взаємодії [124, с.7]. У рамках певної культури формується бачення, розуміння та інтерпретації світу кожною людиною, що також має глобальні наслідки. Тому останнім часом дедалі більшу увагу привертає соціально-культурний вимір глобалізації, адже вирішення будь-яких питань проходить через комунікацію та сприйняття партнера, а також через налаштованість на продукт, результат комунікації.

Взагалі, *крос-культурні відносини* – відносно нова сфера в області соціологічних досліджень, яка вивчає вміння та навички співіснування з

іншими, особливо з представниками інших культур [136, с. 73]. Основна тематика досліджень концентрується навколо таких проблем [138, с. 23]: а) відображення та розвиток культурної компетентності; б) аналіз різних культурних зразків світу; в) пошук стратегій щодо адаптації; г) розв'язання проблем, притаманних інтеркультурним комунікаціям; г) навчання соціальних навичок з метою попередження культурних непорозумінь.

У плані нашого розгляду нас цікавлять дві останні сфери, однак саме вони є найменш дослідженими. Як свідчить аналіз, щодо інтеркультурних комунікацій провідними є теорії, які сфокусовані на: міграції та адаптації; ідентифікації; комунікативній компетентності соціальних мереж; порівнянні інтракультурних мереж з інтеркультурними; акультурації та пристосуванні [138, с. 231]. Та, на жаль, жодна з цих теорій не є достатньою для аналізу сучасних глобальних тенденцій. Кожна теорія занадто обмежена для того, аби представляти теоретичну основу для досліджень більшості сучасних феноменів крос-культурної взаємодії.

Сучасні тенденції досліджень сфокусовано більше на стратегіях адаптації. Хоча, на наш погляд, пошук стратегії адаптації – це тільки спроба тимчасового усунення симптоматичних проявів крос-культурної комунікації; вона не може бути способом докорінного вирішення відповідних проблем.

Сьогодні глобальна спільнота усвідомлює, що крос-культурні комунікації дають можливість ділитися ідеями, досвідом та різними перспективами сприйняття світу шляхом взаємодії з носієм культури. Але для встановлення контакту та проведення здорового процесу комунікації сторони мають володіти певним рівнем **крос-культурної комунікативної компетентності**, під якою ми розуміємо здатність до успішної комунікації з представниками іншої культури [286, с. 57]. За своїм значенням в одному категоріальному ряду з поняттям «крос-культурна комунікація» стоять такі поняття: культурна кмітливість, спритність, вправність, належна оцінка, правильне розуміння, гнучкість, адаптивність, досвід, компетентність, обізнаність, інтелігентність, розуміння [196, с. 72]. На вивченні цього

феномену спеціалізується Дослідницький Інститут Армії США, який визначає його таким чином: «**Крос-культурна компетентність** – набір пізнавальних, поведінкових та мотиваційно-емоційних елементів, складових, які дають змогу індивіду ефективно адаптуватися в інтеркультурному середовищі» [124, с.14].

Культури можуть бути різними не тільки між континентами та націями, але і в середині одного народу, сім'ї чи компанії. Культурна приналежність, культурна ідентичність засновані, як правило, на таких факторах, як географічне розташування, етнічна приналежність, релігія, політичні погляди, історичне минуле. Володіти крос-культурною компетентністю означає сприймати та розуміти специфічні поняття, ідеї, спосіб мислення, почуттів та дій представників іншої культури під час взаємодії з ними.

Крос-культурна комунікативна компетентність містить у собі: по-перше, знання, що дають необхідну інформацію для ефективної взаємодії; по-друге, мотивацію (наприклад, позитивний настрій щодо іншої культури); по-третє, уміння, тобто необхідні навички поведінки для ефективної взаємодії; по-четверте, емпатію [126, с. 64]. Необхідними умовами для формування в людини крос-культурної комунікативної компетентності є чуйність, розуміння поведінки інших, шляхів їх мислення, а також вміння висловити свою власну точку зору ясно й чітко, з метою бути зрозумілим та завоювати повагу, залишаючись настільки гнучким, наскільки це можливо, та настільки прозорим, наскільки це необхідно [284, с. 71].

Метою набуття крос-культурної компетентності є прагнення підвищити ступінь взаємопорозуміння між групами індивідів. Цей аспект важливий не тільки для крос-культурного спілкування, але й для налагодження здорового ґрунту взаємодії між індивідами взагалі, адже розбіжності між членами однієї соціальної групи можуть бути навіть більшими за розбіжності між представниками різних культур [286, с. 47]. Формування крос-культурних компетенцій також допоможе спростити процес міграції та адаптації на різних її фазах та стадіях.

Підбиваючи підсумок, маємо визнати той факт, що перед людством постало питання налагодження шляхів та способів комунікації, адже комунікація стала неминуchoю реалією сьогодення, коли представники різних культур змушені постійно контактувати один з одним для вирішення спільних питань. Процес глобалізації зітер кордони, і всі сфери життєдіяльності людини набули мобільного характеру, починаючи з економіки, закінчуючи екологією чи туризмом. Оскільки ми живемо в добу взаємопроникливості та взаємозалежності, це означає, що ми не можемо уникнути крос-культурного контакту, що ставить нас перед фактом вирішення характеру напрямків побудови комунікації та набуття індивідами крос-культурної компетентності для успішного функціонування в мультикультурному середовищі.

1.4. Основні тенденції в сфері крос-культурних комунікацій

Можливо, несвідомо і нецілеспрямовано, але в глобальному середовищі сформувалися певні тенденції крос-культурної взаємодії, характерні для певних періодів розвитку крос-культурної комунікації. Деякі з них завдали певної шкоди самотності окремих локальних культур, проте більшість склали основу розробки механізму крос-культурних комунікацій епохи постмодерну. Розглянемо найяскравіші з цих форм:

Культурний імперіалізм – це практика підтримки та просування сильнішої культури по відношенню до слабшої, менше відомої та бажаної. Перша, зазвичай, є культурою економічно- або військово-більшої та сильнішої нації. Культурний імперіалізм може набути форму активної, формальної політики або загальної позиції [61, с. 76; 149, с. 8; 281, с. 52].

З часом ідея культурного імперіалізму набрала характеру предмета комунікативних досліджень [237, с. 87]. Поняття культурного імперіалізму використовувалося науковцями, як теоретична основа для пояснення певних феноменів у сферах міжнародних відносин, антропології, освіти, науки, історії, літератури та спорту [281, с. 24].

Є велика кількість визначень імперіалізму. Здебільшого він розглядається з двох різних поглядів: 1) як *примусової акультурації* [111, с. 482; 239, с. 19] та 2) як *добровільне засвоєння* культурою-реципієнтом цінностей та норм культури-донора. Справді, вплив іншої культури може сприйматися двояко: з одного боку, як загроза для місцевої культури, а з другого, – як шанс для збагачення її культурної ідентичності. Визначення імперіалізму, що відображають перший погляд, припускають можливість усвідомленого та цілеспрямованого просування різних систем вірувань у «малорозвинених» суспільствах чи серед етнічних меншин, що з погляду планетарної етики, звичайно, є неетичним. Приклад такої «неетичної» поведінки демонструють місіонерські організації євангелістів, наприклад, такі, як «Місія Нових Племен», котра проводить активну політику в різноманітних локальностях, спрямовану на соціальну трансформацію місцевих товариств у вигляді навернення їх до християнства та насадження способу життя європейських християн. Такі практики вважаються згубними для локальних культур та загрожують збереженню культурної різноманітності.

Що ж стосується визначень, які відображають другий погляд, то вони, загалом, не можуть розглядатися як імперіалізму, який передбачає певний тиск та політику направленої асиміляції певного суспільства. Тут мова може йти про рівноправний діалог культур.

Оригінальне бачення культурного імперіалізму демонструє професор факультету міжнародних відносин у Колумбійському університеті Девід Розкопф. Він визначає культурний імперіалізм як поширення цінностей толерантності та відкритості культурним змінам з ціллю уникнення війни та конфлікту між культурами, а також розповсюдження технологічних та юридичних стандартів для забезпечення вільної торгівлі з достатнім рівнем безпеки для бізнесу й подорожування в різних країнах. Таке визначення припускає право представників інших націй приймати чи відхиляти вплив іноземної культури [234, с. 34]. Д. Розкопф стверджує також, що культура

часто використовується політиками, теологами, академіками як зброя для виправдання своїх цілей чи справ (для цього достатньо поглянути на геноциди ХХ століття). Найкращим способом запобігання негативним тенденціям культурному імперіалізму, на думку науковця, є підтримка та заохочення толерантності й культурної різноманітності [234, с. 134]. Для успішного існування мультикультурних суспільств потрібні певні норми закону та встановлення певних інституцій, які могли б діяти в глобальному масштабі. На сьогодні існує багато прикладів успішного наведення мостів між різними культурними спільнотами в межах однієї держави: США, Канада, Європейський Союз, Південна Африка, які успішно функціонують на засадах загальної толерантності та взаємоповаги, закріпленої юридично. Толерантність у таких суспільствах вважається найважливішою запорукою соціального благополуччя.

Космополітизм теж являється однією з основних тенденцій глобалізації та крос-культурної комунікації. Теорія космополітизму побудована на ідеї глобального суспільства (Global society), згідно з якою всі люди планети є громадянами єдиного глобальної спільноти, яка складається з сукупності локальних товариств окремих країн світу. Концепт глобального громадянства, який вперше з'явився у Греції в IV столітті до н. е. для позначення ідеї того, що всі люди належать до єдиної моральної общини, сьогодні набув особливої актуальності, оскільки науковці почали досліджувати етичні передумови планетарної фази цивілізації [174, с. 45].

Своїї модерної інтерпретації поняття космополітизму набуло в осмисленні І. Кантом, котрий у своїй праці «До вічного миру» (1795) формулює закон космополітизму, що захищає людей від війни, а за основу цього закону бере принцип всесвітньої гостинності [175, с. 24]. І. Кант наголошує, що розповсюдження гостинності з приміткою того, що «кожен має право користуватися всією площею земної кулі, яка належить всій людській расі» (common heritage of humanity), стане запорукою народження

такої людської раси, котра відповідатиме конституції космополітизму» [168, с. 53].

Кваме Антоні Аппіах також припускає можливість існування космополітичної спільноти, в якій індивіди різного походження формують відносини взаємної поваги, не зважаючи на їхні світоглядні розбіжності (релігія, політичні погляди і т. ін.). У своїй праці «Космополітизм: етика словами чужоземців» він висвітлює важливі нюанси щодо того, як саме має діяти соціальна етика [94, с. 13].

Філософський концепт етики Е. Левінаса та концепт гостинності Ж. Дерріди забезпечує теоретичну основу для відносин між людьми в буденному житті, не звертаючись до законів та кодів у будь-якій формі. Левінас вважав, що основою етики є обов'язок відгукуватися на запит з боку іншого, бути чуйним по відношенню до іншого [178, с. 108]. На думку вченого, космополітизм потрібно сприймати як моральний вибір, що передбачає підтримку «іншого» як вияв людської совісті. Дослідник стверджує, що ми, навіть несвідомо, є адресантами дії «іншого» та несемо потенціал *культурної ідентифікації*. Після формування бажання (волі) ми приймаємо рішення про те, продовжити процес ідентифікації чи ні. Впродовж цього процесу взаємодії з «іншими» ми пізнаємо й самих себе. Ми відповідальні перед «іншими», а вони відповідальні перед нами, перш за все, з погляду совісті [178, с. 100-101].

Для Ж. Дерріди основою етики є гостинність, тобто готовність та схильність вітати «іншого» в своєму домі. Він наголошує на тому, що етика – це гостинність. Чиста, без домішок гостинність – це необхідна умова стосунків між людьми. Дерріда підтримує думку про те, що ізоляція – неможлива альтернатива для сучасного світу; отже, важливо обдумати шляхи знаходження найкращого підходу до таких взаємодій та визначити, що є спільним для нас самих та для інших.

Обидві концепції (як Левінаса, так і Дерріди) сходяться у принциповому моменті: ми повинні сприймати «інших», як інакших; вони є рівними. Які

умови ми створили для існування гостинності? Чи змогли ми відповісти на поклик «іншого»? Обидві теорії розкривають важливість обміркування того, як краще взаємодіяти з «іншим» та «іншими».

Сучасний німецький соціолог Ульріх Бек виставив концепт космополітичної критичної теорії в прямій опозиції до традиційної політики держави-нації, вважаючи, що вона вбачає доцільність відносин лише між державними діями [78, с. 25]. Водночас він не вважає систему космополітизму тотожною світовій супердержаві. На думку вченого, космополітизм розділяє певні аспекти *універсалізму*, а саме глобально прийняту ідею людської гідності, яка має бути захищена та збережена міжнародним законом, і що формування руху глобального громадянства приведе до встановлення глобальних демократичних інститутів, які сформують простір для глобальних політичних переговорів та рішень і підсилять ідею громадянства. Такі принципи, як 1) *нескорочуваність*, тобто ідея, що певні проблеми можуть бути адресованими отримувачам тільки на глобальному рівні (глобальне потепління, тероризм, тощо) та 2) *делегування ініціативи*, тобто вирішення проблеми на локальному рівні, – сформують основу космополітичного ладу [78, с. 9].

Італійський науковець Даніель Арчібугі пропонує оновлену модель глобального громадянства – *інституційний космополітизм*, що захищає деякі реформи в глобальній владі, які дозволили б глобальним громадянам приймати більш безпосередню участь у політичному житті планети [71, с. 17]. Космополітична демократія, наприклад, передбачає зміцнення ООН та інших міжнародних організацій за допомогою створення Асамблеї Світового Парламенту [72, с. 73]. Д. Арчібугі критикував саміти С7, Є8 та 020, називаючи їх антидемократичними, та наполягав на більш прозорій глобальній політиці [71, с. 21], а також виступав проти Ліги Демократій, доводячи, що ті ж функції можуть бути виконані ООН з певними демократичними реформами [71, с. 42].

Взагалі, вчені-космополіти позиціонують себе в якості моральних універсалістів, вірячи в те, що всі люди (а не тільки співвітчизники) повинні підлягати загальним моральним стандартам. Названі вище теоретики погоджуються з тим, що суб'єктивні та об'єктивні умови унікального сучасного світу криють у собі прихований потенціал для появи космополітичної ідентичності в якості «глобального громадянина» [140, с. 43]. Серед цих умов можна назвати наступні: удосконалені та широко доступні телекомунікації; космічні подорожі; теорію глобального потепління та інші екологічні загрози нашого спільного існування; нові глобальні інститути (такі, як ООН, Всесвітня торгова Організація та Міжнародний Кримінальний Суд); зростання транснаціональних корпорацій та інтеграція ринків, що зазвичай називають економічною глобалізацією; поява глобальних НУО та транснаціональних соціальних рухів і такі інші.

Теорія космополітизму є протилежною до теорій комуни, партикуляризму (сепаратизму) та націоналізму. Її прибічники пропонують різні шляхи формування космополітичного індивіда, наприклад, шляхом розвитку співчуття до страждаючого, що є необхідною умовою для припинення насилля [221, с. 54].

На підґрунті вищеназваних глобальних тенденцій, зокрема космополітизму, виникає ряд суспільних реакцій у вигляді соціальних, громадянських рухів. Одним з них є *Рух глобальних громадян*. Дискусії щодо концепту Руху глобальних громадян сходяться в тому, що це явище є, у більшій мірі, соціально-політичним процесом, ніж політичною організацією чи партійною структурою. Термін є синонімічним з Рухом за глобальну справедливість, а також використовується соціальними активістами для позначення груп громадян, які намагаються впливати на соціальну політику з метою встановлення глобальної справедливості [232, с. 56]. Учасники руху вимагали глобальної чуйності щодо екології, соціальної справедливості, спільної відповідальності. З теоретичної точки зору, Рух глобальних

громадян являє собою комплексний феномен, що сформувався під впливом суб'єктивних та об'єктивних умов планетарної фази цивілізації [140, с. 36].

Ідея, що в сьогоденні об'єктивних і суб'єктивних умовах непомітно наростає вірогідність появи глобальної громадянської ідентичності, була аргументована авторами останнього звіту «Величезна переміна: обіцянки та зваби майбутнього» (*Great Transition: the Promise and Lure of the Times Ahead*) Групи Глобального Сценарію (*Global Scenario Group*). Схожі аргументи щодо існування прихованого потенціалу мільйонів людей, їх готовності до нової ідентифікації згідно новим цінностям світової свідомості були представлені такими авторами, як Пауль Раскін, Пауль Х. Рей та Девід Кортен. Такі організації, як *Oxfam International*, відстоюють ідею, що рух глобального громадянства, котре базується на принципах соціальної та економічної справедливості, є необхідним для того, щоб покласти край глобальній бідності [244, с. 67]. В останньому розділі своєї книги «Червоне небо вранці» Гас Спес описує новий тип такого руху, що бере своє коріння з принципів Земної Хартії, яка є лідером в зміні свідомості та цінностей, котрі необхідні для переходу до нової фази планетарної цивілізації.

Оріон Крігман, автор праці «Світанок космополіту: надії Руху глобальних громадян» стверджує: «Транснаціональні корпорації, уряди та неурядові організації (НУО) є сильними глобальними акторами, та на все це суттєво вплине світова асоціація з мільйонів учасників, які закликатимуть до нового світового порядку, заснованого на нових цінностях, вищій якості життя, людській солідарності та екологічному балансі» [174, с. 76]. Крігман відокремлює цей рух від інших фрагментарних соціальних рухів, що приймають участь у діяльності Світового Соціального Форуму, адже більшість з них зосереджена на специфічній тематиці. Він підкреслює, що з часом вони повинні будуть об'єднатися навколо глобальних проблем, таких як: соціальна справедливість, екологічно безпечне глобальне суспільство, встановлення міжнародних інститутів для захисту прав людини, майбутніх поколінь та біосфери. Крігман стверджує: «Зростання активності

громадянського суспільства в формі НУО та соціальних рухів впродовж останніх років є проявом прихованого потенціалу глобальної системи. Та за відсутності спільної основи важко уявити, як цей прихований потенціал об'єднається в глобальний систематичний рух. Формування основи залежить від нових форм лідерства, котрі будуть сприяти та полегшувати *взаємний діалог*, в якому об'єднуються різні голоси» [175].

Інтеркультуралізм – концепція культурного обміну між різними культурними групами в суспільстві [81, с. 11]. Таке визначення було запропоноване націоналістами канадської провінції Квебек. Принцип інтеркультуралізму вимагає відкритості до культури «інших», що слугує сприятливим ґрунтом для виникнення конструктивного діалогу культур [250, с. 127]. Інтеркультуралізм мотивує до знаходження спільної платформи. Таким чином відбувається *злиття різних культур* на основі загальнолюдських цінностей та планетарної етики.

Потрібно зауважити, що інтеркультуралізм дещо відрізняється від поняття мультикультуралізму. *Мультикультуралізм* – це ідеологія, яка стверджує, що всі культури та цивілізації мають рівну цінність і мають існувати на однаковому рівні, навіть в середині однієї і тієї ж нації. Часто цей концепт плутають з політичним плюралізмом, з етнічною та лінгвістичною різноманітністю, а також з інтеркультуралізмом. Ми вважаємо, що інтеркультуралізм – це, скоріше, політична ідеологія, яка не ставить пріоритетність існування всіх культур на одному рівні. Її ціллю, скоріше, є розвиток спільної громадянської культури, основаної на цінностях свободи та незалежності, прав людини. [173, с. 103]. Отож, інтеркультуралізм наполягає на *демократії* та повній повазі до загальних *прав людини*, в той час, як мультикультуралізм не вимагає таких умов. Інтеркультуралізм захищає особисті права кожного, без дискримінації. Це означає, що люди мають право підтримувати своє членство в будь-якій етнічній групі, а також мати право на виявлення своїх культурних та релігійних відмінностей в

громадських сферах. Проте, все суспільство в цілому, без винятків, повинне лишатися вірним одній загальній конституції основних прав та обов'язків.

Окрім понять «інтеркультуралізм» та «мультикультуралізму» існує також концепт *транснаціоналізму*, який репрезентує глобальну кооперацію між самими індивідами, представниками різних культур та етносів, незалежно від державних кордонів (в той час, як інтернаціоналізм в якості головного актора висуває уряди національних держав) [75, с. 54]. Термін з'явився на початку XX століття та був використаний Рандольфом Боурном для опису нового шляху осмислення відносин між культурами. Транснаціоналізм передбачає стирання національної держави та формування світового уряду [172, с. 184]. Теоретичну основу транснаціоналізму складають ідеї космополітизму. У порівнянні з інтеркультуралізацією, прикладами якої є ООН, міжнародні конвенції, та тарифні врегулювання, прикладами транснаціоналізації є неурядові організації, глобальні установи, які займаються науковими дослідженнями, питаннями навколишнього середовища, а також доброчинні організації [253, с. 76]. Транснаціоналізм є, свого роду, соціальним рухом, що на сьогодні представляє поле наукових досліджень, оскільки підвищує ступінь взаємозв'язків між народами та стирає економічні та соціальні кордони між державами [219, с. 35]. На тлі подібних тенденцій з'являються певні процеси, свого роду канали, через які практично здійснюється комунікація та отримуються її результати. Серед таких процесів основними є процес інтерналізації та ідентифікації.

Інтерналізація – довготривалий процес формування та зміцнення вірувань, позицій, та цінностей індивіда, коли річ йде про моральну поведінку [275, с. 32]. Людину можна назвати інтерналізованою, якщо вона змінює свою моральну поведінку. Інтерналізація часто асоціюється з вивченням (наприклад, освоєння певних ідей чи навичок) та подальшим застосуванням вивченого. З точки зору соціології та психології, інтерналізація виявляється процесом засвоєння певного набору норм, встановлених людьми або групами, котрі знаходяться в позиції впливу на

індивіда [192, с. 10]. Процес починається з вивчення самих норм, потім індивід проходить через процес переосмислення їх цінності та значущості, доки не прийме ці норми в якості своїх власних поглядів. В цьому процесі найважливішу роль відіграють *моделі*. Якщо хтось, хто має повагу та авторитет в очах індивіда, створює певне враження про те, що він схвалює, та застосовує певний набір норм, то індивід більше схильний інтерналізувати ці норми [112, с. 40]. Цей процес слідування певній авторитетній моделі і є по суті *ідентифікацією*.

В ході глобалізації та розвитку супроводжуючих її тенденцій виникає також критика цих процесів та формуються антиглобалістські та етноцентричні рухи, представники яких стверджують, що глобалізація є нічим іншим, як новою, але в цьому разі – глобальною формою імперіалізму – та несе загрозу стирання, пригноблення локальностей та їх культур, а також загрози глобального масштабу у вигляді міжнародного терору, торгівлі зброєю, наркотиками і т. д. Подібні групи захищають ідею встановлення жорстких кордонів та обмеження міжнародної та міжкультурної комунікації.

Проте, сучасні процеси глобалізації та комунікації виявляються не настільки простими та однобічними, щоб робити такі категоричні висновки. Крім того, розвиток людської цивілізації привів до певних неминучих результатів. Технологія автоматично перетворила світ у єдиний блок, комунікацію котрого попередити вже неможливо. Отож, замість критики потрібно розробляти концепції та способи управління цими процесами, щоб спрямувати їх у позитивне русло, вправно справляючись з негативними ефектами за допомогою загальних зусиль та кооперації.

Одним із засобів протидії будь-якій формі культурного імперіалізму та асиміляції є *збереження культурної різноманітності*. Потрібно визнати той факт, що члени різних культур кодують та розшифровують інформацію по-різному, через що зростає можливість непорозуміння. Саме з цього приводу важливим виявляється усвідомлення та прийняття принципу, що не кожен може і повинен думати та поводити себе так, як це робить представник тієї

чи іншої культури. Така позиція захищає від спустошуючої упередженості та від краху відносин між членам різних культур, що перебувають в процесі комунікації.

Культурна різноманітність – це численність суспільств та культур в конкретному регіоні або ж у світі в цілому [263]. Поряд з такими явними культурними розбіжностями між людьми, як мова, одяг та традиції, існують також істотні коливання між шляхами організації суспільств, розумінням моральності та способами їх взаємодії з навколишнім середовищем. Аналогічно до біологічної різноманітності, яка сприймається в якості життєво-важливої основи для довгострокового збереження життя на планеті, культурна різноманітність також може бути життєво-важливим фактором для виживання людства. І, відповідно, охорона аборигенних (місцевих) культур – це важливий обов'язок людства задля збереження інституту культури в цілому. Загальна Конференція ЮНЕСКО в 2001 році затвердила Статтю Першої Універсальної Декларації щодо Культурної Різноманітності, в якій заявлялося: «... культурна різноманітність є необхідною умовою для збереження людства, так само як біологічна різноманітність є необхідною для збереження життя екосистеми» [282]. Генеральна Асамблея ООН, в свою чергу, оголосила 21 травня «Днем Культурної Різноманітності задля Діалогу та Розвитку» (*World Day for Cultural Diversity for Dialogue and Development*) (Резолюція № A/REC/57/249 від 20 лютого 2003 року).

Критики наведеної вище ідеї культурної різноманітності приводять два аргументи проти тверджень, вказаних в декларації ЮНЕСКО: 1) гіпотеза щодо ваги культурної різноманітності як умови виживання глобального інституту культури не є емпірично та теоретично доведеною; 2) цілеспрямоване збереження «менш розвинутих» суспільств є неетичним, так як перешкоджає користуванню благами технології та медицини, якими користуються члени «розвинутого» світу [135, с. 103]. До цих двох положень часто додають критику, що бідність та аборигенний спосіб життя є умовою збереження місцевих культур, чому загрожує модернізація та їх збагачення

через крос-культурні контакти [135, с. 112]. Тобто, для збереження своєї культури аборигени повинні жити в первісних умовах та бути бідними. Така критика, в свою чергу, також підлягає критиці. Адже збереження культурних особливостей певного суспільства не вимагає відмови від благ технології та медицини, так само як і бідність не є передумовою збереження культурних особливостей суспільства чи меншини. Більш того, культура – найвищий продукт будь-якого народу, що представляє собою набір найвищих його цінностей, достоїнств, досягнень, тому успішне існування культури не може завдячувати своїм буттям бідності. Ще І. Кант, міркуючи про міжнародні відносини і міжнародне право, переконливо відстоював думку про єдність людства і наявність тісних зв'язків між народами, підкреслюючи при цьому неможливість ізолюваного існування. Французький філософ-позитивіст О. Конт писав: «Жоден народ не відокремлений реально від інших. Не можливо існувати ізолювано, не втрачаючи своїх справжніх моральних, інтелектуальних, і, навіть фізичних якостей. Прогрес завжди є розвитком усього людства в цілому, а не окремо ізолюваного народу» [105, с. 7].

Універсальна Декларація щодо Культурної Різноманітності ЮНЕСКО визначає культурну різноманітність в якості «загальної спадщини всього людства» та стверджує, що її збереження є невід'ємною умовою поваги людської гідності. [263]. У «Конвенції забезпечення безпеки нематеріальної культурної спадщини», прийнятій у 2007 році 78 країнами, говориться: «нематеріальна культурна спадщина, що передається від покоління до покоління, постійно відтворюється суспільствами та групами згідно їх середовищу, взаємодії з природою та історією та надає їм відчуття ідентичності та цілісності, таким чином стимулюючи, підвищуючи повагу до культурної різноманітності та людської креативності» [263]. Культурна різноманітність також була затверджена Монреальською Декларацією 2007 року та Європейським Союзом [282]. Концепт «культурна різноманітність» в усіх документах вживається в якості антитези до культурної одноманітності, котра вважається загрозою для безлічі самобутніх культур.

Як показує аналіз результатів крос-культурної комунікації у глобальному масштабі, взаємодії між різними культурами відбиваються у процесах асиміляції, акультурації, культурного привласнення і транскультурації.

1. *Асиміляція* – це процес, в результаті якого члени одної етнічної групи втрачають свою первинну культуру та засвоюють культуру іншої етнічної групи, з якою вони знаходяться в безпосередньому контакті. Часто цей процес може відбуватися спонтанно і в даному випадку може розглядатися як один із типів процесу акультурації.

2. *Акультурація* являє собою процес зміни матеріальної культури, звичаїв та вірувань, що відбувається при безпосередньому контакті та взаємовпливі різних соціальних та культурних систем [55, с. 28].

Вже такі перші зводи законів, як Вавілонський закон Хаммурапі, були направлені на стабілізацію культурних практик та скорочення акультуративних змін. Далекосхідний правитель Лао Тсу (VI століття до н. е.) пропонував мінімізувати державу, обмежити її населення та уникати будь-яких культурних контактів, навіть з близькими сусідами. Що ж до західного осмислення процесу акультурації, то піонером у цьому плані прийнято вважати Платона. В «Законах», написаних у IV столітті до н. е., він пише, що люди мають тенденцію наслідування іноземців та бажання подорожувати, результатом чого є нові культурні практики. Платон підкреслював, що неможливо викорінити такі тенденції, бо вони притаманні людській природі, але потрібно мінімізувати їх настільки, наскільки це можливо [83, с. 74].

Джон Уеслі Пауелл ввів термін «акультурація» в науковий обіг у 1880 році та відпрацював його у всіх наукових аспектах у своїй праці для відділу Американської Етнографії. В 1883 році Пауелл визначив цей термін в якості психологічного процесу змін, що викликані крос-культурними імітаціями [118, с. 52]. Перші дослідження акультурації здійснили американський соціолог Томас Уіл'ям та польський соціолог Флоріан Знанецький, які розробили оригінальну концепцію соціальної системи, соціального порядку

та у праці «Польський селянин в Америці (1918–1958 рр.)» виклали результати емпіричних досліджень польського селянина [286, с. 63].

З того часу в різних наукових галузях було розроблено більше ста наукових теорій акультурації, зокрема: Г. Багліоні (1964), С. Сімонс (1901), Г. Абрамсон (1980), Ф. Рудмін (2003а; б; 2006). Згідно Лінтону (1940) існує два типи умов процесу акультурації: 1) вільне запозичення контактуючими культурами елементів однієї в іншу за відсутності воєнно-політичного домінування; 2) направлене культурне змінювання, коли домінуюча у військовому та політичному плані група проводить політику насильницької культурної асиміляції підлеглої групи [199, с. 14]. Саме за таких умов можна говорити про стирання особливостей різних культурних систем і остерігатися культурної одноманітності та гегемонії масової поверхневої культури, що часто називається «безкультур'ям» в антиглобалістських колах. Таку ситуацію правильніше називати наслідком культурного імперіалізму, ніж наслідком глобалізації, адже не можна звести всі характеристики та наслідки глобальних процесів до одного негативного висновку, оскільки глобалізація являє собою надто багатогранний та неоднозначний процес.

Контакт та спілкування культур в умовах глобалізації на добровільних засадах та принципах взаємоповаги і толерантності, загальнолюдських цінностей – процес позитивний, який сприяє активації власної культурної спадщини, а також взаємному збагаченню культур завдяки обміну досвідом, знаннями. Культурна ізоляція взагалі неможлива. Кожна культура потребує розвитку, що забезпечується при її контакті з іншою культурною системою. Результати спілкування залежать лише від характеру взаємовідносин.

Сьогодні у наукових дослідженнях асиміляція поступово поступається місцем більш широкому розумінню процесу взаємодії культур, в ході якого відбувається їх зміна, засвоєння ними нових елементів. Освіта в результаті змішування різних культурних традицій також набуває принципово нового культурного синтезу. Не дивлячись на велику кількість різносторонніх досліджень процесу асиміляції та акультурації, науковці не змогли довести

категорично негативний вплив відмінної культури на індивіда [161]. Крім того, члени дослідницької групи соціуму та культурної різноманітності Університету Берген в Норвегії Сем, Ведер, Вард та Горинчук провели комплексні дослідження щодо адаптації іноземних студентів в Норвегії та Швеції. Вивчаючи цей процес на 55 прикладах у 13 націях, вони дійшли висновку, що молодь, яка є емігрантами, має кращий інтелектуальний та духовний стан, ніж їхні однолітки, які не міняли культурного середовища.

3. *Культурне привласнення* – це засвоєння деяких специфічних елементів певної культури різними іншими культурними групами. Цей концепт в багатьох моментах співпадає з поняттями акультурації та асиміляції, але має дещо негативний відтінок, оскільки виражає засвоєння суспільними меншинами елементів домінуючої культури: стиль одягу, музика, мистецтво, релігія, мова та соціальна поведінка [60, с. 26]. Однак всі ці елементи видозмінюються в процесі переходу з контексту основної культури у контекст іншої культури. Культурне присвоєння може визначатися по-різному в контексті різних культур. Наприклад, науковці США, де расова динаміка привела до певної культурної сегментації, розуміють це поняття як інтеркультурну комунікацію, а у більшості інших країн в подібному процесі вбачають ефект плавильного котла [119, с. 54].

4. *«Транскультурація»* – термін, введений кубинським антропологом Фернандо Ортіз у 1940 році для описування феномену об'єднання, злиття культур [209]. Транскультурація означає набагато більше, ніж просто перехід від однієї культури в іншу, ніж засвоєння елементів іншої культури (аккультурація), чи втрата попередньої культури (декультурація). Скоріше, транскультурація об'єднує ці два поняття та утворює новий культурний феномен – неокультурацію [208, с. 102-103]. Ортіз вказує на спустошливе вторгнення іспанського імперіалізму в Кубу та визначає його як «невдалу транскультурація». Транскультурація описує природну тенденцію людей розв'язувати конфлікти завчасно, ніж загострювати їх. В сучасних умовах і конфлікти, і їх рішення значно прискорили свій обіг завдяки комунікаціям та

новим технологіям. Загалом, *транскультуралізм*, як один із феноменів глобалізації, позначає всі процеси, в яких бере участь більше однієї культури.

Сам процес транскультуралізації є надзвичайно складним, адже зароджується на макро-соціальному рівні, а досягає розв'язання на міжперсональному. Основною причиною конфлікту часто виступає їх близькість культур, які розділяються встановленими людьми кордонами. Якщо засоби мирного співіснування не будуть знайдені найближчим часом, то такі конфлікти будуть вирішуватися спонтанно індивідуальними ініціативами, причому такого типу рішення можуть коливатися від політичних боїв між різними політичними поглядами до геноцидів.

Безумовно, в процесі крос-культурних комунікацій виникають певні перепони, які тим чи іншим чином заважають побудові доброзичливих крос-культурних відносин або навіть приводять до міжнародних конфліктів. Для продуктивного конструювання загальнопланетарної інтегративної платформи необхідно виявити ці перепони та відпрацювати механізм їх подолання.

Серед перепон на шляху здорового міжкультурного діалогу, в першу чергу, потрібно відмітити позицію *етноцентризму*, що передбачає недооцінювання іншої культури в порівнянні зі своєю власною. Існує широке коло критеріїв етноцентризму, але найголовнішим виявляється віра (релігійні переконання). Другим приводом статистично вважається система звичаїв, традицій, що в багатьох моментах перетинається з системою вірувань, а третім виступає мова [63, с. 33-34]. Вперше термін «етноцентризм» почав використовуватися в соціальній філософії для опису певної етичної позиції. В якості наукового терміну він був відпрацьований У. Г. Самнером, який підкреслював, що етноцентризм описує природну тенденцію індивіда непропорційно оцінювати цінності та вірування однієї культури відносно цінностей та вірувань іншої культури. Тобто, це стан, коли особистість вважає культуру, до якої належить, вищою і зневажає культуру іншого [251, с. 73]. Цю ідею розширив американський дослідник-економіст Дж. Д. Фульмер, запропонувавши ідею ксеноцентризму в якості важеля, за

допомогою якого індивід намагається відкорегувати свій власний етноцентризм. Він наполягав на тому, що індивід реагує на своє власне усвідомлення етноцентричної позиції та намагається компенсувати її, починаючи приписувати певні міркування та підстави щодо ідей та потреб соціальної групи, яка є маргіналізованою.

Ксеноцентризм – це політичний неологізм, котрий запропоновано вживати в якості антоніму до етноцентризму. Він означає схильність надавати перевагу продукції, стилю життя та ідеям іншої культури [166, с. 32]. Антропологи Франз Боас та Броніслав Малиновський відстоювали думку про те, що наука повинна позбутися етноцентричних тенденцій, що науковці мають навчитися об'єктивному оцінюванню та аналізу крос-культурної взаємодії. Боас та Малиновський розпочали проект (етнографічні польові роботи), направлений на викорінення етноцентризму. Боас розвинув принцип *культурного релятивізму*, а Малиновський – теорію *функціоналізму* з метою запровадження антиетноцентричних (об'єктивних) досліджень різних культур [186, с. 57]. Класичними прикладами антиетноцентричної антропології є такі праці, як «Сексуальне життя дикунів північно-західної Маланезії» (Малиновський), «Моделі культури» (Рут Бенедікт), «Досягнення повноліття в Самоа» (Маргарет Мід).

Етноцентризм починається з того моменту, коли певна культура будує ієрархію культур та ставить себе на її вершину, недооцінюючи цінність інших культур в порівнянні з культурою своєї нації [227, с. 80]. Ідея, що нація «А» «краща» за решту, цілеспрямовано прищеплюється населенню до того часу, доки не починає сприйматися природно, після чого нація «А» гарантує собі статус «найкращої». Всі ж інші культури оцінюються по шкалі відповідності моделі «найвищої» культури та її представників. Культура нації «А» стає центральною, а всі інші етноси повинні докладати зусиль для того, щоб «підтягуватися» до вершини уявної ієрархії [66, с. 37].

Перепонами на шляху позитивного взаємопорозуміння та комунікації, а також чинниками етноцентристських тенденцій виявляються такі позиції, як упередження, передсуд та стереотип.

1. *Упередження*, чи *упередженість* – припущення щодо когось або чогось, яке існує ще до того, як людина отримує адекватне знання щодо об'єкта уваги. Термін «упередження» використовується для пояснення упередженого судження щодо народу чи особистості через їх расу, соціальний клас, стать, етнічність, вік, інвалідність, політичні погляди, релігію, сексуальну орієнтацію чи інші індивідуальні характеристики. Упередженням також називають вірування в щось, без конкретного знання фактів [164, с. 7]. Це вірування може включати «будь-яку нерозсудливу (позицію), що чинить опір раціональним обґрунтуванням» [223, с. 46].

2. Близьким за значенням до упередження є також поняття «*пересуд*». Воно означає забобон, тобто думку, що засвоєна некритично, без роздумів. Це ірраціональні компоненти суспільної та індивідуальної свідомості [49, с. 32]. Як правило, вони являють собою неясні, часто хибні погляди на життя та оточуючі умови, прийняті на віру зі слів інших людей. Частіше всього це погляди, які розділяє значна кількість людей, котрі мислять наступним чином: «якщо я цього не знаю – то це неправда», або «не лякай мене фактами, адже в мене є своє переконання». Це і є упередження. Коли розум людини вже налаштований на опір, то ніяка кількість фактів та доказів не можуть змінити її упереджену думку. Слід відмітити, що деякі люди схильні називати упередженість трохи інакшими словами типу: міри безпеки, здоровий глузд, закономірність. Пересуди можуть бути: релігійними, гендерними, віковими, побутовими та ін. [221, с. 27].

3. До цієї категорії перепон на шляху продуктивної комунікації відносяться також стереотипи. Термін «*стереотип*» (від давньо-грецьк. *στερεός* — твердий та *τύπος* — відбиток) вперше був використаний Фірміном Дідотом в значенні слова «відбиток, друк» [222, с. 17]. Спочатку цей термін використовувався в типографії, де означав монолітну печатну форму, чи

кліше, котре використовувалось для багатотиражного друку [30, с. 6]. В сучасній соціальній теорії та психології існують різні визначення поняття «стереотип», залежно від наукової школи. З точки зору соціології, стереотип – це загально-популярна думка про певну соціальну групу чи індивіда [35, с. 25].

Система стереотипів складає світосприйняття людини та її суб'єктивну соціальну реальність. У західній науці це поняття ввів в обіг Уолтер Ліппман, застосовуючи його для описання своєї концепції громадської думки (1922 р.). Згідно Ліппману, стереотип – це прийнятий в історичній спільності зразок сприйняття, фільтрації, інтерпретації інформації при розпізнанні оточуючого світу, заснований на попередньому соціальному досвіді [181, с. 35]. Це визначення мало неабияку цінність для соціологів та соціальних психологів, оскільки сприяло відповіді на питання, якою саме соціальна реальність постає перед людиною і яким чином дехто намагається її змалювати. Ця проблема набула актуальності і спонукала проведення 13 симпозіумів в Оксфорді (1999) по проблематиці стереотипів, упереджень та дискримінації.

Серед причин виникнення стереотипів, в першу чергу, називають економію зусиль, тобто людина, засвоюючи стереотип, економить свої зусилля, які вона має витратити на те, щоб побачити кожну річ заново та переосмислити її самотужки. Стереотип починає діяти ще до того, як включається розум. Це накладає специфічний відбиток на дані, які сприймаються нашими органами відчуттів ще до того, як ці дані досягають розуму. Ніщо так не чинить опору освіті чи критиці, як стереотип, так як він накладає свій відбиток на фактичні дані ще в момент їх сприйняття [47, с. 12]. У випадку, коли досвід вступає у протиріччя зі стереотипом, можливий двоякий результат: якщо індивід уже втратив свою гнучкість або йому з приводу певної значної зацікавленості украй незручно міняти свої стереотипи, він 1) може проігнорувати це протиріччя та порахувати його за виключення, або 2) знайти якусь помилку і потім забути про конкретний випадок [62, с. 43]. Та якщо він не втратив допитливості чи можливості

думати, то нововведення інтегрується в його вже існуючу картину світу та, в певній мірі, змінює її. Соціолог Чарльз Е. Хьост говорить: «Причиною для стереотипу служить недостатність у особистості ситуацій конкретного знайомства індивіда з особистістю іншої расової чи етнічної групи. Недостатність близьких стосунків приводить до уніфікації стереотипу всіх незнайомих та невідомих індивідів» [159, с. 103]. Стереотипи фокусуються на різницях між групами та перебільшують їх. Змагання між групами мінімізує схожості та максимізує розбіжності [231, с. 7]. Ця помилкова поведінка приводить до висновку про те, що групи є надзвичайно різними, хоча насправді вони мало чим відрізняються [189, с. 649].

Соціологи фокусують увагу на ролі стереотипів у міжособистісних, міжгрупових та міжкультурних відносинах [223, с. 231-232]. На ранніх етапах осмислення цієї проблеми побутувала думка про те, що стереотипи характерні жорстким, авторитарним репресантам. Соціологи вважали, що стереотипи були результатом недостатнього виховання, а також неадекватного розумового і емоційного розвитку. Стереотипи можуть засвоюватися впродовж всього життя, але більше всього формуються в період дитинства під впливом батьків, вчителів та засобів масової інформації [248, с. 797].

Стереотипи мають як позитивний, так і негативний вплив на індивіда. Стереотипи можуть змінюватись, але в своїй більшості стереотип сприймається як явище негативне. Серед негативних ефектів стереотипу можна назвати: невірну думку про людей, хибне судження, перепони для емоційної ідентифікації, страждання, руйнівні дії та вчинки [198, с. 24]. Так, наприклад, латиноамериканців прийнято вважати людьми, які потребують милостині та приватної добродійної підтримки, а римо-католиків – як людей, що мають багато дітей і знаходяться в США нелегально; мовляв, мало хто з них отримав середню освіту, вони погано володіють англійською [248, с. 711]. Чорні американці на початку XX століття змальовувалися веселими, простакуватими та неосвіченими. На кінець минулого століття їх почали

вважати бідними, лінкуватими, неосвіченими злочинцями, несамовитими людьми та, в багатьох випадках, палкими прихильниками християнства [189, с. 655]. Східні азіати сприймаються в якості дисциплінованих і талановитих в математиці особистостей. У своїй більшості вони оцінюються як добре освічені та заможні, містичні та екзотичні [177, с. 87].

Існує безліч етноцентричних течій, побудованих на стереотипах, серед яких слід виділити: албанофобію, антикаталанізм, франкофобію, антиарабізм, антитюркізм, антиіталізм, антисемітизм. Упередженість, стереотипи та, як наслідок, етноцентризм породжують негативні тенденції сучасності у вигляді націоналізму, ксенофобії, тероризму, що складають серйозну перепону на шляху глобального порозуміння та мирного співіснування і співпраці. На противагу негативним настроям та тенденціям в сфері крос-культурних відносин існує ряд позитивних концепцій у вигляді ксенофільії, алофільії, культурного релятивізму та ціннісного плюралізму.

Ксенофільія – це прихильність (любов) до незнайомих («інакших») об'єктів або людей; антонім до поняття «ксенофобія». Термін походить від грецького «ксенос» (ξένος) (іноземець) та «філія» (φιλία) (любов) [179, с. 189]. Зазвичай термін вживається для позначення симпатії та прихильності до представників інших націй, культур та звичаїв [222, с. 324]. Наприклад, людина може відчувати прихильність до іншої особи не тому, що вона їй подобається як людина чи особистість, а через те, що вона просто інакша.

Синонімічною до ксенофільії може вважатися позиція алофільії. *Алофільія* – це позитивна позиція щодо соціально-культурної групи, яка не є твоєю власною. Термін має грецьке походження і означає «уподобання, чи любов до іншого» [215, с. 194-200]. Соціологами прийнято вживати цей термін в якості антоніму до «негативного упередження (етноцентризму)», а також до термінів, які мають закінчення «-ізм»: расизм, спешізізм (жорстоке відношення до тварин), ейджизм (дискримінація за віком), елітизм і т. п. Алофільія може проявлятися по відношенню до великого спектру

особливостей: раси, статі, роду, сексуальної орієнтації, релігії, інвалідності, класу, національності, школи, спортивної команди тощо [105, с. 140].

Засобом проти упереджень є приведення конфліктуючих груп у стан толерантності, підвищення в суспільстві рівня алофілії [240, с. 196]. Сауто-Менінг у 2009 році висунув думку, що сімхедонія (відчуття емпатичної радості) більше асоціюється зі станом алофілії, ніж симпатія (відчуття емпатичного смутку), яка ближче до позиції упередженості [246, с. 182-186].

Найбільш популярною та обґрунтованою позитивною концепцією щодо крос-культурних комунікацій є *теорія культурного релятивізму*. Засновницею концепції культурного релятивізму вважається американський антрополог Рут Бенедикт. Поняття культурного релятивізму з'явилося внаслідок побутування думки про те, що кожна культура має свої межі та повинна розглядатися як єдине ціле за допомогою її власних положень. Це означає, що одна людина може зрозуміти іншу, використовуючи поняття її власної культури, систему символів, частиною якої вони є [18, с. 21].

Теорія символічних кодів культури та способи їх передачі підтверджують те, що культура постійно міняється. Культурні зміни можуть бути результатом створення нових речей, а також контакту з іншими культурами. В мирних умовах контакт між культурами приводить до переймання (через вивчення) різних елементів, тобто через *взаємопроникнення культур* [80, с. 21]. За період існування цивілізації всі суспільства приймали участь в процесах розповсюдження, взаємопроникнення та нав'язування своєї культури. Вчені вважають, що елементи культури не можна розглядати тільки в її власних рамках, а потрібно аналізувати в широкому розрізі міжкультурних взаємовідносин. На їх думку, єдиної культури існувати не може, а різноманітні елементи різних культур формують мультикультурне співтовариство [74, с. 203].

Поряд з поняттям культурного релятивізму існує також *концепція культурного та ціннісного плюралізму*. З позицій філософського плюралізму, існує велика кількість різних, рівноправних, незалежних одна від одної та

незвідних однієї до іншої форм знань та методологій пізнання (епістемологічний плюралізм), або форм буття (онтологічний плюралізм) [242]. Термін «плюралізм» був введений на початку XVIII століття німецьким вченим-енциклопедистом Х. Вольфом [17, с. 56].

Термін «*ціннісний плюралізм*» використовується для позначення ситуацій, коли малі соціально-етнічні (групи всередині великого суспільства) зберігають свої унікальні культурні особливості, свою власну культурну ідентифікацію і свої цінності та традиції і разом з тим приймаються домінуючою культурою [103, с. 14]. Гарним прикладом цьому може послугувати Ліван, в якому співіснує 18 різних релігійних товариств пліч-о-пліч на території 10452 км². В культурно-плюралістичному середовищі своєрідні групи не тільки існують пліч-о-пліч, а й сприймають інші групи в якості важливих характерних рис для домінуючої культури.

Сучасний світ мистецтва XXI століття може також слугувати прикладом культурно-ціннісного плюралізму. Так, наприклад, громадські центри в США пропонують громадянам курси індійської йоги, китайської каліграфії, суфійської музики та латиноамериканської сальси. Такі громадські центри також часто мають при собі мечеті, синагоги, буддійські храми і різновиди християнських духовних установ.

Існування таких інститутів та практик можливе за умови, якщо культурні общини, які відповідають за них, захищені законом та прийняті домінуючим суспільством на основі світоглядної платформи культурного плюралізму. Ідея *культурного плюралізму* в США сягає корінням в трансцендентальний рух та була розвинута філософами-прагматиками У. Джеймсом та Дж. Д'юї.

Отож, світогляд певної особистості є продуктом її культури і вміщає в себе широке коло складових (як позитивних, так і негативних), що засвоюються індивідом в якості цінностей, які продукують норми. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що соціальна реальність індивіда, його світосприйняття та соціальна поведінка залежать від набору цінностей, які

складають його культуру. Залежно від набору засвоєних цінностей індивід ідентифікує себе з оточуючим світом, будує соціальні стосунки, мотивує власну поведінку та робить певні висновки. Для того, аби змодельовати певний тип особистості та скерувати її дії, потрібно починати з набору цінностей, що значною мірою засвоюються в ранньому віці під впливом батьків, вчителів та оточення. Принципи ціннісного плюралізму, культурного релятивізму повинні засвоюватися членами глобального універсуму в перші роки виховання та навчання на противагу таким перепонам конструктивної крос-культурної комунікації, як етноцентризм, ксенофобія, стереотип, упередження. «Любити того, хто думає так само, як ти, є нічим іншим як егоїзмом та культом своєї власної особистості», – пише Ф. Гюлен [143, с. 112]. Виховання особистості з високим рівнем толерантності та емпатії є одним із важливіших завдань освіти.

Таким чином, у зв'язку з пошуком альтернативних шляхів вирішення проблеми налагодження крос-культурних комунікацій у методологічному плані важливо спиратися на теорію культурної ойкумени Ульфа Ганнерса. Ойкумена – це простір постійних культурних взаємодій, взаємопроникнення культур і обміну культурним досвідом. При цьому важливо враховувати, що якщо традиційні культури представляють собою замкнені ойкумени, чітко обмежені просторовими і часовими рамками, то сучасна культура через високі технічні можливості комунікацій і транспорту є відкритою ойкуменою, що перетинає просторові і часові межі. Серед можливих сценаріїв долі глобальної культурної ойкумени – 1) «глобальна гомогенізація», 2) «культурне насичення», 3) «культурна деформація» та 4) «зріюча культурна амальгація» – ми підкреслюємо значущість четвертого, який розуміється нами як рівноправний культурний діалог, обмін між центром і периферією, що веде до збагачення культур.

В якості головних акторів у цьому процесі ми розглядаємо *соціальні рухи, громадянські та неурядові організації*, які взяли на себе виконання

міжрегіональних функцій, виходячи за межі та повноваження національних урядів, здатні гнучко та мобільно функціонувати на глобальній арені.

Головна роль громадянських рухів полягає у тому, що вони продукують високий рівень самоорганізації та саморегуляції суспільства, а також сприяють накопиченню *соціального капіталу* як основного джерела енергії суспільства. Своєрідним проявом соціального капіталу є крос-культурний капітал. Він виступає як сукупність знань, навичок, здібностей та психологічних особливостей, що надає індивідам конкуруючу перевагу в процесах взаємодії, праці та в культурно-гетерогенних середовищах. В ряд основних компонентів концепту крос-культурного капіталу, на нашу думку, включається і *рівень культурної освіченості*, який може подолати такі перепони на шляху здорової крос-культурної комунікації як упередженість, стереотипи, етноцентризм і який може бути продуктом особливого типу всебічної освіти.

Розділ II. Інноваційний соціальний Рух Гюлена та його освітянська діяльність у фокусі соціологічного аналізу

2.1. Життєвий цикл, структурні характеристики та концептуальні основи соціального Руху Гюлена

Для досягнення конструктивного міжкультурного діалогу, розвитку крос-культурної компетентності та накопичення крос-культурного капіталу в учасників крос-культурних комунікацій, а також для успішного функціонування мультикультурної спільноти потрібен відповідний дієвий механізм створення сприятливих умов реалізації таких цілей. Тобто, потрібна громадянська ініціатива, яка б активно діяла в міжкультурному просторі в сфері культури та освіти, запобігаючи негативним тенденціям в міжкультурному просторі та сприяючи встановленню сприятливих обставин для продуктивної співпраці та комунікацій. За принципами неурядових

неприбуткових громадянських організацій активно діє соціально-культурний Рух Гюлена, який має глобальні масштаби та здійснює свою діяльність у сфері культури, освіти та міжрелігійного діалогу. В плані нашого дослідження нас цікавило питання, яким чином громадянська ініціатива переходить з ідеї в практику за допомогою приватного сектору. Для цього ми вивчали систему зв'язків, джерела мотивації, внутрішньо-групові цінності, які лежать в основі реалізації практичних проектів Руху Гюлена, що по суті є втіленням енергії суспільства, його продуктивності та альтруїзму.

Аналіз цього досвіду дозволяє засвідчувати, що синтез громадянської ініціативи та приватного сектору відкриває широку перспективу подальшого розвитку світового порядку. Громадянська ініціатива, яка лежить в основі заснування шкіл, ініційованим соціально-культурним Рухом Гюлена в різних куточках світу, окрім внеску в розвиток у соціокультурну сферу, відкриває шлях та надає сміливості приватному сектору для подальших інвестицій в функціонуючі освітні заклади країни-реципієнти. Основним джерелом заснування та життєздатності шкіл, заснованих Рухом Гюлена, є принцип доброї волі [146, с. 140]. Лідером руху є мислитель та соціальний діяч Туреччини Фетхуллах Гюлен (нар. 1941 р.), який особисто визначає свою роль як «натхненник руху». Він не бере безпосередньої участі у керівництві рухом та не контролює його діяльність. Свого часу турецький просвітник об'єднав певне коло людей власною філософією, яка ґрунтується на цінностях освіти та духовності. Рух Гюлена, хоча в своєму зародженні і має джерела духовної мотивації суфійської традиції, однак, діє на принципах загальнолюдських цінностей, адже вони є ціллію будь-якої культури та релігії. Сам започатківець суфійського ордену Джелаледдін Румі отримав світове визнання завдяки універсалізму своєї філософії та прийняттям кожного в своєму статусі. Найбільшою цінністю ж його філософії виступав мир та толерантність. Ф. Гюлен, в свою чергу, і всі учасники руху усвідомлюють, що нав'язування певної ідеології іншим та асиміляція ніколи не приводила до позитивних результатів і завжди є ризик ракційності та протесту,

несприйняття. Отож, загальне благо вбачається рухом в збереженні кожним власних особливостей, інтеграція на основі загальних цінностей, що не призведе до реакційного конфлікту на захист власних ідентичностей, а стане підвалиною для синтезу плюралістичності і до співпраці в напрямку реалізації спільних цілей та забезпечення миру. Кожен учасник комунікацій очікує поваги до його відмінностей та принципів і готовий чинити опір, помітивши загрозу їх притіснення. Тому, тільки завдяки емпатії та толерантності по відношенню до плюралістичності можлива загальна інтеграція та конструктивний діалог, що є цінністю та благом для всіх культур та націй, більшою, ніж нав'язування своєї ідеології з ризиком опору та реакційної відповіді, що знову призведе до конфлікту.

Рух функціонує на основі соціального капіталу в сфері культури та освіти. Він по своїй суті є втіленням енергії суспільства, його продуктивності та альтруїзму. Міжнародне визнання та повага, яку отримали освітні заклади Руху Гюлена в усьому світі, є показником наростаючої конкурентоспроможності руху в системі НУО. Ця громадянська ініціатива є унікальною в багатьох аспектах. Рух Гюлена не має аналогів на практиці, а також його не можна описати жодною теоретичною концепцією, з тих, які були обгрунтовані для пояснення природи соціальних рухів. Він є унікальним, самобутнім та новітнім серед соціальних рухів за джерелом походження, мотивації, дії. Ряд вчених (Марк, Дюркгейм, Вебер, Зіммель, Ле Бон) започаткували класичні традиції в сфері дослідження соціальних рухів. Але природа рухів періоду їх досліджень супроводжувалася реакційністю, емпіричний фон рухів був більше представлений в якості прояву глибинних конфліктів, напруги, невдоволеності. Тому соціальні рухи сприймалися в якості потенційної небезпеки, ірраціонального в своїх діях проти системи явища [95, с. 2]. Перші соціологи працювали над поясненням того як індустріальна революція вплинула на життя західних суспільств [123, с. 76]. У постіндустріальному суспільстві рухи змістили свою діяльність з класової

діяльності, але досі були тісно пов'язані з політичною свідомістю суспільства. Нові соціальні рухи (NSM) стали більш направлені на культурні цінності, але в своїй природі Рух Гюлена не може бути віднесений до категорії і таких рухів [95, с. 8]. Рух Гюлена, який виник в епоху постмодерна на фоні глобалізаційних процесів є унікальним. Він не являється відголоском чи продовженням певної традиції або ідеології. Не є продуктом політичної системи, чи реакційним продуктом, який виник в знак протесту проти неї. Більшість рухів має тенденцію виникнення в вигляді продовження певної течії, традиції, чи ідеології. Але це часто призводить до зіткнення традиції руху з суспільним та політичним ладом сучасності, що в свою чергу породжує конфлікт, боротьбу та діалектику [123, с. 111]. Рух Гюлена завжди тримався порізнь з політичними партіями та течіями. Адже політичні очікування та амбіції зіпсували б альтруїстичну природу руху, як вважає його духовний лідер Ф. Гюлен [123, с. 115]. Також рух ніколи не виступав проти політичної системи, а лише намагався сприяти прогресу тої системи, в якій знаходився, доповнити та перекрити ті недоліки в суспільстві, за якими не встигала державна система. Принципом роботи руху є *«позитивна дія»*. Тому в його лексиконі діяльності не існує поняття «проти» [123, с. 115]. Гюлен говорить: «Якою б не була система управління суспільством, головне – людина. Головним є існування моральної, освіченої, доброї особистості. Багато хто з філософів висував місто на передній план, але спочатку треба думати про людину. Цивілізації, країни та міста будуються нею. Ядром демократії теж являється достойна особистість» [142, с. 86].

Рух Гюлена також не являється представником інтересу певного класу, чи групи, яка притісняється. Він зміг активувати та мобілізувати неактивну, приховану, інноваційну енергію суспільства. За короткий час об'єднав повністю різних людей по всьому світу з ціллю реалізації спільного проекту. Зміг встановити ідеальний баланс між ризиком та прибутком [94, с. 104-105]. Сформував ряд організацій, котрі переходять економічні, політичні та

культурні кордони. Це культурний, та миротворчий проект, який підтримує основні права людини, рівність, патріотичність, демократичний процес [95, с. 107]. Рух Гюлена стосується культурних кодів і не має відношення до конфліктів з політичною системою [95, с. 108]. Потрібно відмітити також те, що діяльність руху не є однорідною та шаблонною. Він адаптується під потреби суспільства, в якому засновує свою діяльність.

Мотивовані ідеями Фетхуллаха Гюлена установи засновуються незалежно від лідера руху та від решти установ, суто на джерелах соціального капіталу. Вони функціонують абсолютно самостійно, мають свої власні, різні за структурою механізми управління та фінансування в залежності від умов, в яких знаходяться. Духовний лідер руху Ф. Гюлен не приймає ніякої формальної участі в управлінні закладами та організаціями і не має ніякого фінансового зв'язку з ними. Він виступає лише джерелом мотивації та дає поради щодо загальних принципів діяльності руху. Для осягнення масштабу цієї соціальної ініціативи наведемо деякі статистичні дані лише по кількості навчальних закладів, які були засновані рухом в різних куточках світу (135 країн): 2000 шкіл та ліцеїв, 300 дитячих садків, 15 університетів та близько 300 мовних курсів та культурних центрів. Точну кількість закладів відслідкувати дуже важко і зараз ніхто не може подати точну статистику з приводу кількості організацій та навчальних закладів, адже, як вже було раніше сказано, всі вони діють незалежно одна від одної та не мають централізованої системи, чи ієрархічної будови з централізованим управлінським органом. Слід також додати, що рух функціонує не тільки в сфері освіти, а й має велику кількість платформ та організацій, котрі працюють в напрямку встановлення здорових крос-культурних комунікацій та міжцивілізаційного діалогу: Спілка Письменників та Журналістів, Платформа «Діалог-Євразія», Платформа міжкультурної інтеграції «Абант», Платформа Інтеркультурного Діалогу, Платформа «Медіалог», Платформа Культури та Мистецтва, Жіноча платформа, Дослідницький Центр Спілки Письменників та Журналістів. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба

виявити соціологічні аспекти цього руху та оцінити соціальні наслідки, виявити можливі ризики, намітити перспективи розвитку цивілізаційного діалогу засобами освіти.

Фактично рух зародився на фоні скрути турецького суспільства, в якій воно опинилося в наслідок боротьби за незалежність, Другої світової війни та переходу від одної форми правління до іншої. Молода республіка ще не завершила формування своїх державних інститутів, в тому числі і освітніх. Країна жила в умовах політичної, економічної та соціо-культурної невизначеності. Демократія Туреччини на той час була доволі слабкою та перебувала в коливаннях між однопартійною та багатопартійною системами. Домінуючими тенденціями суспільної свідомості були прояви інтелектуальної деградації та зневіри. Політичні настрої заважали розвитку незалежної громадянської культури, штовхаючи народ до ролі прибічника певної політичної течії. Але разом з цим мобілізація молоді, трансформація стилю життя, роль ЗМІ, нові виміри ідентичності – все це сприяло позитивним змінам в культурному, моральному, категоріальному вимірі суспільства, а також в сфері міжособистісних відносин. На цьому тлі у 1960-их роках в м. Ізмір зародився новий соціальний рух, поштовхом до якого була просвітницька діяльність самого Гюлена та його прибічників. В 1980-их роках були відкриті перші освітні установи, завдяки яким рух почав поширюватися на інші регіони Туреччини. Цей період в житті руху можна назвати першим періодом трансформації з локальної ініціативної групи у загальнонаціональний рух. В 1990-их роках були відкриті освітні установи за кордоном, і настав другий період трансформації: від національного до сучасного глобального соціального руху. Фетхуллах Гюлен був вченим та проповідником, котрий спілкувався з представниками всіх верств та класів населення, як з лівими та і з правими, але сам не був прибічником жодної політичної течії. Разом з тим він мав можливість переконатися в тому, наскільки негативні результати приносять сутички організацій політичних форм. Він переконався, що політичні інтереси перетворюють більшість

неполітичних питань в прояви жорстокості та насилля. Також став свідком того, як під впливом політичних поглядів рухи зверталися до терористичних дій [96].

Гюлен був впевнений в потенціалі громадянського суспільства і в тому, що необхідно його розвивати та інституціоналізувати. Тому намагався всіляко сприяти цьому. Він переконував індивідів трансформувати себе за допомогою знань та прикладати зусилля до форм колективної діяльності, направленої на такі питання як мир, діалог, освіта [95, с. 154]. Прихильники його ідей серед представників сфери освіти, інформації, бізнесу поступово сформували нову генерацію [95, с. 211]. Цей рух сприяв вирішенню проблем на індивідуальному рівні, що принесло успіх на макрорівні в вигляді нової генерації завдяки трансформуванню окремих індивідів на мікрорівні [95, с. 266]. Це в свою чергу породило нові культурні та організаційні моделі, проекти направлені на загальне соціальне благо. Рух пропонує інтелектуальні та духовні ресурси, котрі дають можливість особистості більш успішно адаптуватися до сучасного світу та побудувати в ньому своє майбутнє. В природі руху лежить альтруїзм та колективне начало. Рух успішно інтегрувався, як з державою, так і з міжнародними організаціями. Він вирізняється мобільністю, постійністю, рефлексивністю, плюралістичністю, адаптивністю, відкритістю як в Туреччині так і за її кордонами. Цей рух має свою сферу зайнятості, свої кадри, організації для їх розвитку, свої можливості освіти, стипендіювання успішних учнів та студентів. А також, свої медіа-ресурси, що допомагає мобілізації руху, швидкій передачі інформації про його діяльність та інновації між всіма його учасниками, інформує і ознайомлює широкі маси з діяльністю руху. Важливою рисою також являється здатність руху швидко інституціоналізуватися, що Рух Гюлена успішно реалізує в сфері освіти, здоров'я, діалогу та масових комунікацій.

Розглядаючи соціальні рухи та їх діяльність, необхідно відмітити також їх внутрішньо-групові відносини та джерела мотивації, принципи лідерства

та прийняття рішень, що і являє собою потенціал руху. В цих аспектах Рух Гюлена також вирізняється з-поміж соціальних рухів. Членство в Русі Гюлена носить неформальний характер. Не існує церемонії посвячення, ритуальних процедур, емблем [123]. Індивіди на засадах доброї волі беруть участь в проектах руху і несуть особисту відповідальність за свої дії. Безпосередня участь в прийнятті рішень, реалізації проектів та наявність результату діяльності мотивує учасників, а також створює атмосферу солідарності всередині руху. Адже в русі немає ієрархії та певних механізмів вертикального управління. Всі нетворки є незалежними, зі своїми методами роботи, автономними в своїй роботі, але гомогенізованими в її цілях. Члени руху можуть також вільно рухатися між різними нетворками та проектами, а також приймати участь у всіх проектах, які вважають близькими собі, незалежно від їх напрямку. Цей факт створює широкий простір дії та самореалізації членів руху. Люди вчаться тому, як вести переговори, аргументувати свої ідеї, досягати консенсусу, бути гнучкими та відкритими. Зовнішні фактори мобілізації, швидкість розвитку, постійне розширення руху та успіх його діяльності відображається на його внутрішній єдності та солідарності учасників, підвищуючи їх мотивацію. Позитивним фактором також являється відсутність змагання за владу та лідерство в русі, адже воно є символічним та не дозволяє використовувати цей авторитет у власних цілях. Символічна роль лідера ж кожної нетворк є більше для того, щоб організовувати та координувати індивідів, а також презентувати проекти, в яких вони можуть приймати участь. Різноманітність учасників, включаючи їх національність, соціальне походження, професію, віросповідання, класову приналежність і т.д. допомагає інтегрувати ідеї та практики. Це в свою чергу приносить відкритість, ефективність, динамічність та ріст в організацію [96, с. 44]. Цей факт також являється доказом того, що з плюралістичності та культурної різноманітності за умов співпраці заради спільних інтересів на основі взаємоповаги народжується багатство практик та рішень, що приносить загальний успіх та примножує його.

Щодо принципу загального лідерства в русі необхідно зазначити, що Ф. Гюлен несе на собі роль натхненника та мотиватора, але не організатора та контролера. Також потрібно визначити відношення Гюлена до шкіл, які часто називають «школами Гюлена». Гюлен неодноразово повторює: «Я вже стомився говорити, що я не володію ніякими школами» [278, с. 106]. Кожна школа – це окрема організація, але майже кожна з них розраховує на допомогу турецьких компаній в забезпеченні необхідними матеріалами та людськими ресурсами. «Я не маю капіталу, чи політичної сили, – говорить Гюлен, – все, що я маю – це любов до людини та своєї батьківщини, а також бажання служити їм. Все, що я можу – розповісти про це тому, хто готовий мене вислухати та прислухатися» [146, с. 174]. Його щирість, відкритість ідей та цілей, аскетичний спосіб життя та альтруїзм змотивував тисячі людей до роботи на користь суспільству [96, с. 45]. Слід відзначити, що в часи зародження руху харизматична та високоінтелектуальна особистість Ф. Гюлена справила великий вплив на послідовників його ідей, але з разом з ростом руху на перший план почала виходити не постать Гюлена, а діяльність та ідеї самого ініційованого ним руху. Згідно вже проведених в сфері членства в русі емпіричних досліджень було встановлено, що більшість працюючих в установах руху не будують свої відносини з рухом на факті персони Гюлена, а просто розділяють цілі та діяльність яку веде рух [168, с. 410].

Альтруїзм – головна риса соціальної дії в Русі Гюлена. Це поняття було обґрунтоване ще французьким засновником позитивізму Огюстом Контом. Він наголошував на тому, що людина має такий моральний обов'язок, як переступити через свої власні інтереси і намагатися жити для інших. А також, що етичним обов'язком кожного повинне бути прагнення допомогти та підтримати іншого, при необхідності, жертвуючи своїми інтересами. Даніель Бар-Тал, дослідник в сфері розвитку дитини та системи освіти виводить наступні критерії до альтруїстичної дії: 1) повинна приносити

користь іншому; 2) бути зроблена свідомо; 3) самоціллю повинна являтися користь для іншого; 4) нічого не повинно очікуватися натомість [76, с. 89].

Гюлен так само вважає, що цей життєво важливий компонент суспільства повинен бути відновлений в громадянському суспільстві та стимулювати соціальну гармонію [95, с. 54] І тому економічні очікування не є основою відносин в русі. Відносини та дії будуються з альтруїстичних та філантропних мотивів.

Хоча цей рух і не можна повністю проаналізувати згідно існуючих концепцій соціальних рухів все ж таки йому притаманні певні ознаки та характеристики, спільні з іншими соціальними рухами. Наведемо характеристику руху відповідно до існуючих критеріїв соціальних рухів. Отже, як і всім соціальним рухам Руху Гюлена притаманна наявність сітки комунікацій, спільна ціль, загальні інтереси, колективність дій, неприбутковість та незалежність від державного сектору, самоврядування та добровільні засади. Рух Гюлена є низкою громадських організацій, що переслідує не протестні (негативні), а позитивні цілі. За своєю сутністю це є реформістський рух, бо його діяльність направлена не на заміну існуючих інституційних структур, а на їх подальший розвиток. Рух Гюлена з огляду на час виникнення можна також віднести до «нових рухів», в якому здебільшого беруть участь освічена частина суспільства, у своїй більшості – представники середнього класу. Зазначимо, «нові рухи» переважно зосереджені на збереженні і розвитку загальнолюдських цінностей. Їх характеризують – децентралізованість структури, відсутність форм жорсткої ієрархічної організації. Рух Гюлена не є централізованим і не має офіційного членства. Тому важко в кількісних показниках виміряти чисельність його членів, прибічників та симпатизерів. Через відсутність централізованої системи управління та ієрархії також важко точно вказати число освітніх установ, заснованих за його ініціативою, адже всі організації, які є складовими цього нетворку діють самостійно та автономно, керуючись лише загальними принципами руху. Відомо лише, що рух є активним та має свої

установи в більш як 130 країнах світу. На його принципах засновано близько 2000 шкіл та дошкільних установ, 15 університетів.

З точки зору життєвих циклів Рух Гюлена пройшов свою першу стадію в 1960-х роках. Цей період продовжувався до 1980-го року і впродовж цього часу відбувалася кристалізація поглядів, встановлювались контакти, вироблялись ідейні та організаційні засади руху, проводились обговорення проблем і шляхи їх вирішення. До цього ж періоду можна віднести стадію агітації, під якою розуміється пошук однодумців та створення осередків руху. З 1980-их по 1990-ті роки проходив ранній період розвитку руху, встановлювались напрямки діяльності, структури та організації. По сьогоднішній день Рух Гюлена перебуває на стадії розвитку і подальшу його долю важко прогнозувати, адже Рух Гюлена не підлягає точній класифікації відповідно до існуючих традицій концептуалізації соціальних рухів. Сам Ф. Гюлена називає цей рух «рухом який є сам зразком в своєму роді» і може бути описаний лише по мірі свого життєвого циклу. Для описання життєвої стадії теж буде влучно звернутися до слів Ф. Гюлена, котрий говорить, що рух знаходиться на стадії «повзання», тобто ще не постав в увесь зріст.

Цей рух є уособленням сили та потенціалу громадянського суспільства, а також, прикладом дієвості «третього сектору». Його діяльність стосується культурних кодів та не має відношення до конфліктів з політичними системами. Рух сфокусований на соціальній реконструкції, трансформації свідомості індивідів через науку, освіту, діалог та демократію. Рух не є реакційним, опозиційним, політизованим, результатом глибинних конфліктів, захисником інтересів певного прошарку суспільства, чи відголоском попередніх традицій і ідеологій. Він зміг запропонувати нові культурні та організаційні моделі та проекти, направлені на всезагальне благо. Завдяки своїм універсальним цінностям рух викликає стабільну довіру, стимулює солідарність, інтегрує різні інтереси та збагачується за рахунок негомогенності своїх учасників. Його можна також охарактеризувати в якості інклюзивного, гнучкого, адаптивного,

інтегративного та повністю відкритого руху. Рух Гюлена об'єднав різні сектори суспільства в «загальний інтелект», який працює над виробленням рішень для ряду соціальних питань.

Рух Гюлена своєю діяльністю зміг до певної міри створити протитотруту фанатизму, фундаменталізму та теорії «сутички цивілізацій». І ця система виявилась більш ефективною в протидії радикалізму, ніж ті які намагалися створити держава [95, с. 203]. Та разом з тим Ф. Гюлен говорить, що ні індивіди окремо, ні система сама по собі не може реалізувати зміни на всіх рівнях, в один і той же час, одним і тим же способом. Серйозні зміни потребують часу, самопожертви, терпіння та відповідального відношення і можуть бути досягненні через освіту, мир, співпрацю та толерантність [143]. Ф. Гюлен вважає, що більшість проблем в світі виникає через незнання та недостатність рівня освіти. Семи ці причини і лежать в природі упередження та стереотипів, що перешкоджають налагодженню здорової комунікації та порозуміння. Головна ціль освітніх установ Рух Гюлена – прищеплення поваги до універсальних цінностей, прийнятих у всіх культурних традиціях. Деякі терміни стосовно освіти постійно повторюються в роботах Гюлена – духовність та духовні цінності. Можна з першого погляду порахувати, що вони мають релігійний зміст. Але насправді Гюлен використовує ці терміни в більш широкому значенні. Для нього духовність включає в себе також етику, логіку, психологічне здоров'я та емоційну відкритість. І задача освіти, окрім викладання точних наук, полягає в тому, щоб привити учням ці «кількісно невимірювані» якості [31, с. 78].

Ідеї, які висловлюються Гюленом, сьогодні не є чимось абсолютно новим. Їх вигідно відрізняє ефективність практичного втілення. Гюлен вважає, що «людина постійно перебувати в процесі мислення і дії»:

– «Найважливіший та найпотрібніший елемент життя – дія»;

– «Людина повинна постійно мислити, брати на себе відповідальність за вирішення певних проблем і постійно діяти в цьому напрямі»;

– «Якщо людина не діє, вона схожа на шматок льоду, який впав в річку та обречений розтанути в ній» [145, с. 52-55].

Егоїстична ж людина – людина маленька. Вона не може брати на себе відповідальність, адже її знесилює тягар її особистих потреб. Тому така людина не може бути корисною для суспільства. Для того, щоб вона стала соціально активною, вона повинна змінити свій внутрішній світ. Саме тому Гюлен направив всі свої зусилля на те, щоб виховати таку людину, яка б змогла справлятися з тягарем постмодерну [123, с. 316]. Один з дослідників руху Лестер Курц пише: «Гюлен розв’язав парадокс, прийняттям того, що духовність та моральність є важливішими, ніж ритуал та догматизм» [175, с. 377].

З метою виявлення концептуальних основ соціально-культурного Руху Гюлена ми розглянули його в контексті трансформаційних процесів в освіті, спробували виявити, як видозмінюються її функції під впливом глобалізації та постмодерністської ситуації.

2.2. Місце соціального Руху Гюлена у контексті інших громадянських ініціатив в сфері освіти

Трансформації в сфері освіти, спричинені глобалізацією та зміною центру тяжіння з держави-нації до міжнародних недержавних громадських організацій, спонукають до осмислення результативності запровадження тих проектів, які становлять все більшу альтернативу національній державі і дозволяють формувати засади концепції освіти загальнопланетарного масштабу. В контексті протестів проти системи освіти, націленої на виховання слухняних громадян засобами політичної освіти, у всьому світі ставиться завдання підготовки особистості, яка буде не просто гвинтиком у великій суспільній машині, якою легко управляти і яку просто контролювати. Крім того, звільнення від імперіалізму, що приводить до світової політичної, економічної та соціальної нерівності, до пригноблення одних народів

іншими, можливе лише завдяки майбутньому, побудованому на силі розуму та свідомості. А це являється питанням освіти і залежить від процесу формування особистості [229, с. 54]. Такий стан речей є сигналом того, що зовсім незадовго очікується корінна зміна парадигми освіти як в теоретичному, так і в організаційному аспекті.

Зрозуміло, що сфера освіти є надзвичайно важливим джерелом соціалізації особистості, простором, в якому вона засвоює необхідні для соціальної практики знання, цінності, формує навички соціальної взаємодії, інтегрування у нові соціальні реалії [213, с. 242]. Розвиваючи людину, її моральні та психологічні якості, підвищуючи рівень її освіченості та культури, освіта являється найважливішою передумовою наукового, економічного, соціокультурного та духовного потенціалу суспільства. Освіта як соціальний інститут відповідає за своєчасну та адекватну підготовку людей до повноцінного функціонування в суспільстві. В широкому значенні слова, освіта – це процес, чи продукт «формування розуму, характеру та фізичних здібностей особистості. В технічному значенні слова – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свій культурний спадок – накопичені знання, цінності, навички – від одного покоління іншому» [133, с. 443].

В якості альтернативного вирішення проблем сучасної освіти в умовах глобальної кризи ми дослідили феномен шкіл, заснованих за ініціативи Руху Гюлена, де у синтезі з індивідуальним підходом до освіти та виховання особистості постмодерну активно застосовується на практиці принцип холістичної освіти; в той же час у цих школах дотримуються державних вимог до стандартів навчальних програм. Концепція освітніх закладів, що змодельовані на ідеях Ф. Гюлена, полягає не тільки в здобутті якісних знань та розвитку професійних здібностей, котрі стануть запорукою економічного добробуту учня, а і в становленні «нової особистості», яка гратиме свою провідну роль у нових соціокультурних умовах. Завдяки формуванню сучасного крос-культурного середовища з'являється шанс убезпечити світ

від загрози культурних, релігійних та етнічних конфліктів, адже індивіди, члени глобального суспільства постійно перебувають в стані крос-культурного діалогу. Оскільки формування позитивних якостей індивіда та викорінення негативних досить інтенсивно відбувається в ході соціалізації індивіда, становлення його власної системи цінностей саме в рамках освітніх закладів, то однією з основних функцій освіти є оснащення індивіда якостями, потрібними для його успішної інтеграції в життя, адже сьогодні освітні заклади готують нове покоління, котре несе в собі потенціал майбутнього. Тому, важливо розробити нову модель освіти, що відповідає вимогам часу. Модель розуміється як узагальнений, синтезований образ для вивчення, дослідження, систематизації, ми намагалися відобразити в ній фундаментальні властивості прототипу, у даному випадку – освіти. Для побудови нової моделі освіти, за допомогою якої можливо розвивати саме *особистість з крос-культурною компетентністю*, конкретизуємо мету освіти, переосмислимо її змістовні аспекти та виділимо специфіку її функцій в сучасному інформаційному суспільстві.

Загальною *метою* такої освіти, зрозуміло, є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до усвідомленого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня. Освіта, по суті, є створенням моделей, схем, за допомогою яких людина *стратифікує простір* навколо себе. Цей простір являє собою соціокультурне середовище, сповнене культурних контактів, обміну цінностями, побудови гармонічних міжетнічних стосунків. Тому сучасна молода людина повинна докласти неймовірних зусиль, щоб здобути освіту, яка дозволить їй успішно самореалізуватися у такому складному мультикультурному просторі. Нормативним ідеалом сучасної освіти виступає людина, що здатна осмислювати ідеї з позицій *плюралізму і толерантності*, самостійно

орієнтуватися у потоках інформації та генерувати знання, ідентифікуючи себе і як представника певної культури, і як носія якостей людини глобального, постмодерного світу.

Переосмислюючи в плані нашого розгляду основні *змістовні аспекти* поняття «освіта», ми акцентуємо увагу на наступних положеннях. По-перше, освіта виступає як *цінність*. Причому цінність освіти полягає в єдності особистої, державної та суспільної складових. Тому в новій моделі освіти важливо гармонізувати завдання формування особистісних якостей, розвитку комунікативної компетентності, громадянської відповідальності за долю як своєї батьківщини, так і глобального соціуму, а також удосконалення умінь і навичок крос-культурної комунікації у загальнопланетарному масштабі. По-друге, освіта являє собою *систему (інститут)*. Як система освіта включає різні за рівнем і профілем державні і недержавні навчально-виховні організації та заклади, дошкільні і позашкільні установи, різні форми самоосвіти та інші ланки соціальної системи суспільства. В новій моделі освіти актуалізуються основні функції суспільства як системи. Це, перш за все, – передача підростаючому поколінню накопичених людством знань, це забезпечення спадкоємності соціального досвіду, а також засвоєння цінності будь-якої людської культури. Оскільки в умовах глобалізації освіта суттєво впливає на соціальну мобільність і формування суспільно-професійної структури суспільства, то великої значущості набувають нові акценти, що ставить інформаційне постмодерне суспільство, – у процесах соціалізації особи спрямовувати розвиток якостей у конструктивне русло міжкультурного спілкування, толерантного ставлення до партнерів по культурному діалогу. По-третє, освіта виступає як *процес*. Оскільки в освіті як процесі передачі і засвоєння знань, умінь і навичок і формування різносторонньої особистості традиційно виділяються два взаємозв'язані структурні компоненти – процес навчання і процес виховання – то в новій моделі потрібно тісніше пов'язувати завдання навчання і виховання, щоб навчання стало виховуючим, а виховання – таким, що навчає мудрості, додає

діяльності здорового глузду. Важливо розширити форми та засоби навчально-виховної діяльності, ширше використовувати екскурсії, музеї, краєзнавчі походи, досвід зарубіжних мандрувань для осмислення проблем діалогу культур та особливостей крос-культурних комунікацій. Четвертий аспект розуміння освіти – це оцінка її результатів. Освіта як *результат* оцінюється як на індивідуально-особистісному, так і на суспільно-державному рівнях. На індивідуально-особистісному рівні її результат обумовлюється досягненням тими особами, що навчаються.

Ситуація необхідності використання освіти в якості ресурсу гармонізації крос-культурних відносин як окремих осіб, так і груп, спільнот і цілих народів у сучасному глобальному світі, висуває на передній план такі характеристики освіти: 1) освіта – це *соціокультурний феномен*. Її цілі і завдання визначаються суспільством, проте одночасно освіта виступає важливим чинником суспільного розвитку, вона є важливою складовою культури; 2) освіта являє собою *відкриту, гнучку і цілісну систему* освітніх програм, державних стандартів, освітніх установ і органів управління; 3) освіта виступає як *цілеспрямований і безперервний процес і результат* розвитку особи шляхом науково організованого навчання, виховання і самоосвіти; 4) результатом освіти є *досягнутий громадянином певний ценз*, який підтверджується відповідним документом.

Зрозуміло, що зміст освіти визначається освітньою потребою суспільства, а також зацікавленістю в отриманні освіти самою особистістю. Система освіти традиційно створює можливості розвиватися особистості, що навчається, у двох основних напрямках: по-перше, розвиток соціально значущих якостей особи: формування інтелектуального, морального і ресурсного потенціалу суспільства і держави; сприяння політичному, економічному і культурно-технологічному розвитку суспільства; по-друге, формування професійної компетентності: розвиток, навчання і виховання особи на користь самої особи, суспільства і держави; підготовка людини до успішної і безпечної творчої діяльності у сучасному соціумі. У зв'язку з

завданням підготовки випускника ВНЗ до міжкультурного спілкування у загальнопланетарному масштабі у новій моделі освіти важливо наголосити на ідеях холізму, ноосферної філософії, загальнолюдської моралі тощо.

В таких умовах дещо трансформуються *функції* освіти у суспільстві:

1) *розвиваюча функція* освіти полягає у тому, що в ході освітнього процесу людина не тільки розвиває логічне мислення і формує свої професійні уміння та навички, а й удосконалює загальнокультурні компетенції, набуває необхідних знань і умінь у побудові крос-культурних комунікацій, удосконалює свої особистісні якості з метою гармонізації своїх відносин з представниками різних культур;

2) *соціологізаторська функція* полягає в умовах глобалізації не тільки у засвоєнні і відтворенні соціального досвіду, а й у підвищенні суб'єктності представника кожної культури, адже він не тільки засвоює культурні досягнення інших народів, а й є носієм і активним розповсюджувачем культурних надбань свого народу, він презентує своєрідність ментальності та ідентичності своєї специфічної спільноти;

3) дещо видозмінюється у цій моделі функція *соціального контролю*. Тепер перед освітою не просто стоять традиційні завдання виховання законослухняних громадян. Зрозуміло, що рівень функціональної грамотності потрібний не тільки на виробництві, але і в побуті. Але в умовах зростання академічної мобільності викладачів і студентів, розширення туристичних практик, зростання масштабів трудової міграції саме освіта має закладати міцний фундамент для комфортного співіснування громадян різних країн у планетарному масштабі, для забезпечення юридичних, моральних, релігійних та інших прав представників різних культур;

4) функція *соціальної мобільності*, що традиційно полягає у наданні можливостей відбору і схильності людини до тих або інших форм професійних і соціальних занять, нині наповнюється новим змістом. Сучасна людина повинна завдяки освіті отримати методологію «вростання» в іншу культуру настільки, щоб мати можливість на основі знання іноземних мов,

врахування особливостей менталітету інших народів максимально реалізуватись як у професійному, так і у загальнокультурному плані;

5) оскільки освіта служить механізмом закріплення особи за певною групою, то вона і в нових соціокультурних умовах продовжує виконувати функцію *соціальної селекції*. В той же час вона дозволяє кожній людині бути більш гнучко і ефективно «вписатись» у певну верству або соціальну групу у будь-якому регіоні світу. Успішність результату селекції для кожного громадянина у значній мірі залежить від якості отриманих знань, продуктивності напрацьованих професійних і комунікативних компетенцій та від вміння застосування норм загальнолюдської моралі у крос-культурному спілкуванні;

6) освіта завжди виступає в ролі генератора і зберігача культурних надбань суспільства. Тому її *культуротворча* функція – збереження, передача, відтворення і розвиток культури засобами освіти – в інформаційному суспільстві есплікується, адже на передній план у новій моделі освіти виходять завдання розвивати такого суб'єкта соціокультурного простору у масштабах Всесвіту, який здатний взяти на себе відповідальність за збереження всієї культурної скарбниці людства і правильність у визначенні нових векторів у крос-культурних відносинах народів у глобальному, постмодерному суспільстві;

7) зрозуміло, що у новій моделі ставляться нові акценти у розумінні *гуманітарної* функції освіти – збереження і відновлення екології людини, її тілесного і душевного здоров'я, власної свободи, індивідуальності, духовності, моральності. Толерантність, емпатія, діалог потрібно ввести в контекст сучасної освіти і розглядати ці принципи людського існування як доленосні завдання формування крос-культурної комунікації.

Аналіз особливостей трансформації функцій освіти в постмодерністській ситуації вимагає розглядати в якості основоположного принципу у новій моделі освіти *варіативності освіти*. В Україні цей принцип сформувався в результаті усвідомлення суспільством, державою,

освітнім співтовариством необхідності подолання уніфікації та одноманітності в освітній сфері, що панували у радянській школі до кінця 1980-х рр. Ми вважаємо, що на сьогодні саме варіативність освіти являє собою перспективний напрям розвитку сучасної системи освіти в умовах трансформації суспільства, плюралістичних підходів до освіти і виховання особи у мінливому соціокультурному середовищі.

У зв'язку з цими тенденціями в сучасній освіті нагальною стає потреба у своєрідному парадигмальному зсуві, і навіть, – у формуванні нової парадигми освіти, яка б орієнтувала педагогічну спільноту і самих споживачів освітніх послуг на розвиток комунікативної компетентності.

Саме тому, використовуючи провідні парадигми сучасної освіти (когнітивна, особистісно-орієнтована, функціоналістська), ми прагнемо посилити *культурологічну парадигму*, доповнити її змістовні характеристики з урахуванням глобалізаційних і постмодерністських впливів на цю важливу сферу в сучасному мінливому світі. Серед її основних характеристик ми вважаємо за необхідне відзначити наступні:

- об'єктом і метою освіти є людина культури;
- людина виступає в якості не тільки об'єкта культури, але й суб'єкта культури, а також власного життя та індивідуального розвитку;
- освіту потрібно сприймати як культурно-розвиваюче середовище;
- основними способами існування і саморозвитку людини в культурно-освітньому просторі виступають творчість і діалог;
- в освітніх структурах відбувається відтворення культурних зразків і норм життя, що випереджають сучасний стан суспільства; необхідною умовою для цього є інтеграція освіти в культуру;
- у полікультурному світі відбувається певна переорієнтація від ідеології до культури, зокрема – до педагогічної;
- освіта сприймається як духовне зростання людини, що відбувається у процесі освоєння духовних і моральних цінностей культури;

- особливої значущості набуває гуманізація змісту освіти, напрацювання гуманістичних технологій навчання і виховання;
- в сучасній соціокультурній ситуації умовою ефективної освіти стає створення в освітніх установах середовища, що формує особистість, здатну до творчої самореалізації;
- основним принципом освіти в контексті культури є принцип креативності, тому у навчальному закладі потрібно створювати атмосферу співпраці та співтворчості;
- до освіти треба відноситися як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистий сенс, діалог і співпраця його учасників;
- сучасний педагог виступає посередником між особою, що здобуває освіту, і культурою;
- школу, ВНЗ потрібно використовувати як цілісний культурно-освітній простір, де відтворюються культурні зразки життя і здійснюється виховання людини культури.

Ці характеристики культурологічної парадигми ми використали для розробки нової моделі освіти, яку пропонуємо назвати **«культурно-комунікаційною»**. Проаналізувавши різні моделі освіти, ми зосередили свою увагу на наступних:

3. *Традиційна* модель освіти являє собою модель систематичної академічної освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого і сьогодення.

4. *Раціоналістична* модель освіти, в рамках якої на основі отриманих знань, умінь і навичок напрацьовується адаптивний «поведінковий репертуар» відповідно до соціальних норм, вимог і очікувань суспільства,

Ми синтезували ці моделі, використали їх позитивний потенціал і спробували більш широко розгорнути її *гуманістичний (феноменологічний)* аспект, що, на нашу думку, буде сприяти розвитку холістичної освіти. У такому разі наша модель буде зорієнтована на розвиток внутрішнього світу учня, на міжособистісне спілкування. Як показує аналіз, в рамках цієї моделі

існують багато концепцій освіти: гуманітарно-освітня, особистісно-орієнтована, аксіологічна, проектна, педагогічної підтримки, культурологічна та інші, але їх об'єднує те, що всі вони визнають пріоритет розвитку особистості над навчанням, а знання, уміння і навички вважають не метою навчання, а засобом розвитку тих осіб, що здобувають освіту.

У центр освітнього процесу ставиться особистість, що навчається, та її розвиток як суб'єкта життєдіяльності. Вважається, що освіта повинна найбільшою мірою відповідати дійсній природі людини, надавати психолого-педагогічну підтримку в особистісному зростанні, розгортанні крос-культурних комунікацій. Причому необхідно створювати умови для самопізнання і саморозвитку, а не формувати особистість із заздалегідь заданими властивостями. Гуманістичний напрям припускає свободу і творчість як педагога, так і учня, а також право індивіда на автономію розвитку і власну траєкторію освіти.

Наступним моментом, який потребує неабиякої уваги, є «перехід освіти в руки громадянської ініціативи». Тут не йде мова про «приватизацію» освіти, перехід її центру в приватний сектор, а саме – в руки громадянської ініціативи. Між цими поняттями існує досить суттєва різниця: «приватизація» – продовження офіційної філософії освіти за підтримки приватних можливостей; «громадянизація» – знак того, що деякі інші варіанти освіти та виховання, окрім офіційного, будуть можливі. Отож, як і більшість сфер життя глобального універсуму, сфера освіти теж проявляє тенденцію переходу до громадянського суспільства та соціальної ініціативи, що зумовлюється потребами глобалізованого соціального ладу [233, с. 62].

Ми проаналізували деякі основні ініціативи міжнародного масштабу, що ставлять завдання модернізації освіти та формування толерантного індивіда доби постмодерну. Всі ці концепції разюче відрізняються одна від одної, однак їх об'єднує те, що вони є результатом громадянської ініціативи, являються неприбутковими освітніми організаціями, котрі діють на міжнародній арені та пропонують нові, певною мірою холістичні

перспективи освіти нового індивіда, який повинен відповідати новим умовам глобалізованого мультикультурного суспільства.

Однією з масштабних ініціатив, яка надає освітні послуги, є Товариство Ісуса – католицький чоловічий орден, котрий вважається послідовником вчення Католицької Церкви; він заснований Ігнатом Лойольським [205, с. 5]. Члени цього ордену називають себе єзуїтами. Це товариство офіційно засноване у євангелістських та апостольських міністерствах у 122 країнах на восьми континентах [185, с. 39]. Товариство займається місіонерською діяльністю, відстоює соціальну справедливість та всесвітній діалог, а головне – провадить активну діяльність в сфері освіти (засновує школи, коледжі, університети, семінарії), що саме нас в даному разі цікавить [119, с. 52]. Товариство Ісуса має 185 шкіл та 130 університетів в різних куточках світу та найактивніше працює на Філіппінах і в Індії, не враховуючи США, де нараховується близько 50 середніх шкіл, заснованих за ініціативою цієї організації. Найбільші з них: Georgetown University, Loyola University Chicago, Boston College.

Основною концепцією єзуїтських шкіл є пропонування Ісуса в якості моделі для наслідування впродовж всього життя людини [185, с. 54]. Ще за часів заснування освіта була проголошена найефективнішим методом «захисту віри» (1550) [156, с.141]. Був сформований кодекс принципів єзуїтської освіти під назвою «Ratio Studiorum», якого притримуються в єзуїтських навчальних закладах і по-сьогодні. Ціллю своєї діяльності єзуїти вважають спасіння не тільки своєї душі, а й душі ближнього, а також пропаганду віри та прогресу в отриманні християнських доктрин [182, с. 364]. За принцип освіти єзуїти беруть ідею не тільки інтелектуально розвинутої, а й цілісної особистості. Вчителі в закладах цього типу мають навчити учня думати та аналізувати самостійно, а також розвивати в ньому моральні навички, формувати його характер. Слід зауважити, що вчителювати в закладах, заснованих Товариством Ісуса, мають право тільки добре виховані католики, які пройшли потрібну підготовку [189, с. 263].

Навчальна програма цих закладів теж відрізняється від решти шкіл. Вона базується на єзуїтському кодексі та католицькій етиці. Дві академічні години на тиждень виділяється для уроків релігії та єзуїтської етики [189, с. 86]. Окрім основної програми, в таких навчальних закладах проводяться додаткові заняття театрального мистецтва та функціонують різні спортивні кружки [244].

Слід відзначити, що з точки зору соціальної організації, цей орден має централізовану систему, певну ієрархію та конкретну процедуру членства. Людина, яка хоче стати членом ордену, повинна пройти процедуру спеціального навчання і в разі успішного завершення курсу отримує право членства. Крім того, представники цього ордену брали і досі беруть активну участь у політичному та економічному житті суспільства.

Існує також організація *Опус Деї* (лат. *Opus Dei* – Діло Боже) – персональна прелатура Католицької Церкви, яка теж приймає активну участь в процесах освіти та виховання на глобальному рівні. Організація була заснована в Мадриді 2 жовтня 1928 року католицьким священиком Хосемарією Ескріва де Баоагер. Ціль *Опус Деї* – допомагати віруючим віднайти святість в буденному житті, займаючись звичними справами, зокрема – професійною діяльністю [271]. Члени *Опус Деї*, як правило, в країнах, що розвиваються, відкривають різноманітні освітньо-виховні, соціальні та культурні організації, направлені на допомогу місцевому населенню. Це можуть бути школи, університети, центри професійного навчання, благодійні організації. Статистика станом на 2005 рік показувала, що орден ініціював відкриття 608 соціальних організацій, більшу частину яких складали школи (68%) [61, с. 5]. Разом з цим члени ордену розповсюджують Євангеліє та намагаються подавати приклад істинного віруючого своїм власним життям.

Основна ціль освітянської діяльності – навчити людей брати персональну відповідальність за своє мирське життя [84, с. 14]. Вчителі *Опус Деї* таким впродовж навчального процесу забезпечують вивчення релігійних

доктрин, формування духовного світу учнів, їх характеру та моральних цінностей, професійне становлення та готовність до апостольської діяльності. Проте, існує певна небезпека, яка зазвичай вбачається в секретності та закритості Опус Деї. В деяких джерелах ЗМІ говориться навіть, що Опус Деї застосовує багато практик, котрі притаманні сектам [207].

Як бачимо з наведених двох прикладів, певна кількість глобальних соціальних ініціатив в сфері освіти, діяльність такого роду носить, в більшості випадків, *місіонерський характер*, має відкриті релігійні витоки, цілі та практики. Навчальні програми в закладах такого роду носять специфічний характер, відрізняються від загальних міністерських програм та включають курс релігійного вчення. Члени цих організацій часто провадять відкриту *релігійну пропаганду*. У кожному конкретному випадку такого роду неурядові організації мають певну централізовану структуру, ієрархію, механізм членства і приймають пряму чи опосередковану участь у політичному житті суспільства. Для того, аби отримати право вчителювати в такого роду закладах, вчитель повинен бути гарно вихованим католиком та пройти потрібну підготовку. Якщо ж людина хоче стати членом цього ордену, то вона проходить спеціальне навчання, в результаті якого отримує членство за умови успішного завершення курсу. Потрібно відмітити, що більшість громадських організацій місіонерського типу роблять великий внесок у розвиток суспільств, що розвиваються. В багатьох сферах, зокрема в сфері медицини та освіти, вони стимулюють укорінення моральних цінностей та встановлення миру, а також провадять активну благодійну діяльність. Однак, разом з тим, потрібно погодитися, що такого роду діяльність передбачає певну ступінь *асиміляції*, в тому числі, культурної. Такі організації мають певну ідеологію. Ми ж говоримо про необхідність встановлення рівноправного діалогу, загальної системи цінностей та планетарної етики, котра була б прийнятною для представників всіх націй та культур, не зачіпала їх культурної, релігійної та етнічної ідентифікації та не змушувала б їх асимілюватися і поступатися визначальними елементами

своєї культури. На нашу думку, тільки таким чином може бути забезпечена єдність за умов плюралізму та збережене багатство локальних культур, що складає багатство загальнолюдської культурної спадщини.

Розглянемо ще одну ініціативу глобальної концепції освіти. Це міжнародний проект, керований ООН: «Освіта задля встановлення миру» (Peace Education) [165] та ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (Education for All) [264]. Концепція «Освіта задля встановлення миру» може бути визначена як «процес набуття цінностей, знань та розвиток навичок, позицій та поведінки для того, щоб жити в гармонії з самим собою, іншими та оточуючим середовищем» [163, с. 75]. ООН опублікувала кілька декларацій щодо процесу введення «Освіти по встановленню миру» та її функціонуванню [265]. Каучіро Мацуура, в минулому генеральний директор ЮНЕСКО, таким чином описував важливість даної концепції: «Встановлення освітньої концепції на шляху збереження планетарного миру - основна місія ООН та ЮНЕСКО» [187, с. 35]. Дослідженнями даної проблеми займається чимало сучасних науковців, серед яких: Б. Реардо, Д. Роше, Я. Харіс, Д. Сінот і Дж. Пейдж. Ян Харіс та Джон Сінот таким чином формулюють внутрішню наповненість поняття «освіта для встановлення миру»: бажання людей досягнення миру; ненасильницькі альтернативи вирішення конфліктів; навички критичного аналізу першопричин, що спричиняють та легітимізують несправедливість та нерівність [152, с. 299]. Джеймс Пейдж, визначаючи поняття «освіта задля встановлення миру», особливо підкреслював, що це «програма мотивації молоді до виконання особистого обов'язку в процесі збереження миру, вироблення стійкої позиції та усвідомлення індивідом себе в якості захисника миру; інформування студентів про наслідки війни та соціальної несправедливості, а також про цінності миру та істинних соціальних структур; робота задля їх підтримки та розвитку; турбота про студентів та мотивування їх до турботи про інших» [110, с. 64].

З ранніх років XX століття програми «освіти задля встановлення миру» сфокусувалися на такій тематиці: антинуклеризм, міжнародні

взаємовідносини, відповідальність за збереження навколишнього середовища, навички комунікації, безнасильницькі стратегії вирішення конфліктів, демократія, права людини, толерантність по відношенню до різномайття поглядів та етнічного походження, співіснування та гендерна рівність [165, с. 142]. Деякі програми включали також такі аспекти, як внутрішня гармонія, програми світового громадянства та інші.

З наростанням потреби наукового обґрунтування та холістичного підходу до «Освіти задля встановлення миру» в академічному плані почалося обговорення предмета даної концепції. В результаті обговорення було сформульовано три концепції, які по суті презентують три варіанти визначення предмета «освіти задля встановлення миру»:

1. *«Навчання розв'язанню конфліктів»* сконцентроване на соціально-поведінкових симптомах конфліктів. Така освіта зорієнтована на напрацювання навичок вирішення міжособистісних конфліктів техніками переговорів та посередництва, а також на вироблення вмінь встановлення перемир'я та налагодження комунікацій шляхом активного слухання, визначення потреб, розділення фактів та емоційних висновків. Учасники конфліктних ситуацій навчаються брати відповідальність за свої дії та в ході «мозкового штурму» знаходити шляхи до компромісу. Автори цієї концепції, застерігають, що хоча «конфлікт – явище нормальне та природне, та людина не може пройти через все життя і трошити все на своєму шляху – вона повинна навчитися безлічі способів уникнення конфліктів» [270, с. 208].

2. *«Навчання демократії»* базується на розумінні, що з більшою демократизацією суспільства відсоток вирішення конфліктних ситуацій за допомогою грубої сили зменшується. Автори даної концепції обґрунтовують ідею, що «демократичне суспільство потребує усвідомлення громадянами того, що наявність конфлікту – це необхідна умова для встановлення толерантності» [197, с. 72]. Ціль навчання вбачається у формуванні «відповідальних громадян», котрі змушували б державу звітувати перед суспільством щодо відповідності її політики стандартам миру.

Використовуючи різноманітні педагогічні технології демократичного характеру, необхідно навчити студента «бути відповідальним громадянином, який може робити правильний вибір, приймати незалежні рішення, займати свою позицію та поважати думку інших» [197, с. 102]. Прихильники цієї теорії вважають, що, якщо демократія зменшує ймовірність виникнення війн та будь-якого насильства, то саме введення методів демократії в систему освіти конче потрібне для формування культури миру.

3. «Навчальний курс прав людини» ставить за мету довести, що обізнаність громадян в сфері прав людини стає основою для реалізації такої стратегії, котрій повинно слідувати людство задля того, щоб наблизитися до моделі мирної глобальної спільноти. Ці програми спираються на міжнародні домовленості та декларації ООН, та слід відмітити, що програми освіти з питань прав людини «не працюють у суспільствах, переповнених суспільними конфліктами, якщо тільки вони не є частиною більш широкого підходу. У таких суспільствах вони можуть викликати зворотну реакцію та нагнітати конфлікти, якщо люди будуть надто обізнані щодо своїх прав, котрі грубо ігноруються» [224, с. 255-260].

Крім розглянутих трьох основних концепцій, протягом останніх десятиліть набула досить широкого розповсюдження ідея розуміння «освіти задля встановлення миру» в якості «*трансформації світобачення*». Нові підходи до розуміння цієї проблеми базуються на твердженнях психологів, що конфліктне відношення та поведінка характерні для ранніх форм розвитку людини, а відносини, засновані на почуттях єдності, з'являються лише на пізніших стадіях здорового розвитку. Проте більшість дослідників схиляються до думки, що теорія «освіти задля встановлення миру» не є чітко сформульованою. Так, наприклад, Джон Гахунг стверджував, що такої теорії взагалі не існує, і що ця концепція потребує негайного науково-теоретичного оформлення [130, с. 334-339]. Щоправда, останнім часом було чимало спроб розробити таку теорію. Так, наприклад, Дж. Джеймс Каллежа відстоював думку про те, що філософський базис концепції повинен бути заснований на

кантіантській ідеї соціального обов'язку [65]. Дж. Пейдж вважав, що базисом даної теорії має бути етика доброчесності, турботи та свідомості [110, с. 116].

Суттєвий методологічний потенціал, на нашу думку, має ідея Х. Б. Данеша [106, с. 55], який пропонує *«інтегративну теорію миру»*, в якій мир розглядається як психо-соціальна, політична, моральна та духовна реальність. «Освіта задля встановлення миру» повинна формуватися, як вважає Данеш, на здоровому ґрунті зрілості людської свідомості шляхом сприяння особистості в аналізі та трансформації її світогляду. Світогляд при цьому розглядається в якості підсвідомого об'єктиву, котрий складається з культури, історії, сім'ї, релігії та соціального впливу і через який люди сприймають чотири ключові реалії: 1) природу реальності; 2) людську природу; 3) ціль існування; 4) принципи, що керують адекватними людськими відносинами [96, с. 57].

Данеш провів безліч досліджень та встановив, що в світі домінує конфліктне сприйняття реальності, котре виражається у внутрішньо-персональних, міжособистісних, міжгрупових та міжнародних відносинах. Вчений розділяє конфліктний світогляд на дві підгрупи: 1) світогляд, заснований на інстинкті виживання; 2) світогляд, заснований на потребі ідентифікації [107, с.17-33].

Проте, як стверджує автор інтегративної теорії, домінувати повинне світобачення, що засноване на єдності, оскільки воно дозволяє людині пом'якшувати конфліктні ситуації, створити єдність з розмаїття та встановити життєздатну культуру миру (вдома, в школі, на міжнародній арені). Ця теорія була апробована в школах країн, котрі опинилися під тиском насильницьких методів вирішення конфлікту (Боснія-Герцеговина), а також у США та Канаді. Вона отримала значні показники успішності і почала притягувати увагу наукових дослідників [101, с. 33-35].

Кларк Хабібі (2005) теж наголошує на тому, що потрібна загальна та інтегрована теорія миру, котра могла б глобально (цілісно) оцінити внутрішньо-особистісні, міжособистісні, міжгрупові та міжнаціональні

динаміки миру, а також його основні принципи. Також Хабібі відстоює думку про те, що невід'ємною частиною цієї комплексної теорії повинно бути визнання того, що культура миру може бути лише результатом автентичного процесу трансформації обох компонентів суспільства – індивідуального та колективного [101, с. 55-56].

Тох Сві-Хін пояснював труднощі з формуванням теорії тим, що кожна течія «Освіти задля встановлення миру» обов'язково має свою динаміку та є «автономною» в теорії та практиці [256, с. 19]. З критикою науковості теорії «освіти задля встановлення миру» виступив Саломон (2002), аналізуючи її наслідки: «Уявіть собі, що практикуючий лікар не має розуміння про різницю між інвазивною хірургією (видалення злоякісної пухлини) та естетичною чи мікрохірургією (оперування ока). А також уявіть собі, що хірургічна практика не супроводжується ніякими дослідженнями, а також не проводиться оцінка ефективності оперувань. У такому разі ця ланка науки не буде сприйматися серйозно, а також не знайде довіри серед суспільства. На щастя, цей опис подій не відноситься до медицини, та він надто близький до опису концепції «освіти задля встановлення миру». По-перше, надто багато видів діяльності, котрі зібрані під одним і тим же категоріальним ярликом «освіта задля встановлення миру», так начебто вони всі взаємоприналежні. По-друге, вчені в своїх дослідженнях, теоріях та оцінках мало посилаються на практику...» [235, с. 43].

Крім того, саме твердження про те, що явище конфлікту є невід'ємною частиною дійсності та корисним аспектом людської природи та людських соціальних відносин, провокує все більше дискусій та суперечок. Наприклад, приводом до критики цієї концепції та практики її запровадження може послужити доволі вузьке поле практичного застосування подібних програм. Адже на сьогодні є тільки один університет University for Peace (UPEACE) в Коста-Ріка, заснований в 1980 році, де навчається тільки 195 студентів з 55 країн, де освіта базується на цій концепції [267]. Він був заснований з ціллю забезпечення людства міжнародною установою, яка працює на користь миру,

та з метою мотивації взаємопорозуміння, толерантності та мирного співіснування [268]. Президентом університету є Бен Кі-Мун, у минулому – генеральний секретар ООН. В університеті вивчаються такі курси, як: міжнародне право та права людини, міжнародне право та ведення переговорів; гендерність та побудова миру; міжнародні вчення миру; освіта задля встановлення миру; охорона навколишнього середовища та мир; ЗМІ, мир та конфлікт [265]. Однак, попри звабливість змісту навчання, ця практика залишається в рамках університетських дисциплін та не показує росту та розповсюдження вже впродовж двадцяти років.

Окрім описаної вище ініціативи, потрібно також вказати на Міжнародні Літні Дитячі Курси (CISV International (formerly *Children's International Summer Villages*), котрі ініціюються ООН (ЮНЕСКО) з 1951 року в Охіо, США [100]. Свою діяльність ці літні табори направляють на досягнення миру через крос-культурне порозуміння, побудову глобальної атмосфери дружби, розвінчування стереотипів та наведення мостів між культурами. У такі табори запрошуються діти з різних країн, котрі розбиваються потім на вікові групи; існує також група для молоді та дорослих. Відвідувачі табору займаються розробкою спільних проєктів. Та, на жаль, кількість гостей, котрі можуть перебувати в таборі, обмежена, а час дії програми повинен вкладатися в період літніх канікул та окремих програмам протягом трьох тижнів. Така практика, хоч і є корисною, проте не відповідає запитам сучасного глобального світу. Саме тут влучно відзначити те, що глобальні ініціативи на урядовому чи міжурядовому рівні не досягають очікуваних цілей, не дивлячись на всю правильність та звабність теоретичного підходу. Тут проглядається обмеженість можливостей у практичній реалізації глобальних проєктів, недостатність гнучкості та мобільності національної держави і навіть міжнародних установ, заснованих на урядових принципах.

Не складно помітити, що за останнє десятиріччя в усьому світі зросли вимоги до освітніх установ, особливо ВНЗ, щодо їх глобальної орієнтації. Тобто, до навчальних закладів почали виставлятися вимоги щодо наявності

інтеркультурної та інтернаціональної тематики у навчальних програмах. *Інтернаціональна обізнаність* та *крос-культурна компетентність* стали критичними точками для здорового культурного, політичного, економічного та технологічного життя та розвитку країн. Невід'ємною частиною університетів стала освіта, а точніше «трансформація» світогляду студентів для ефективного функціонування в багатогранному світі з уже розмитими кордонами. Від студентів очікувався певний рівень глобальної компетенції для того, щоб краще зрозуміти світ, в якому вони живуть, та шляхи застосування себе в ньому. Як на те вказують деякі джерела, перший рівень глобальної компетенції закладається в університеті, котрий сприймає та передає своїм студентам крос-культурну інформацію та знання [75, с. 45]. Однак, на наш погляд, прищеплення крос-культурної компетенції на університетському рівні – запізнений крок, приречений лише на часткову результативність та поверховий ефект. Крім цього, засвоєння індивідом певних норм проходить через сприйняття цінностей, що стають частиною його власної культурної картини та світосприйняття. Університетська ж лекція не є достатнім фактором для засвоєння індивідом певної цінності.

Глобальне суспільство потребує зовсім нової ініціативи, яка могла б відповідати цим вимогам сучасності, адже у глобальній спільноті переформатизовується зовсім інакший лад, що змушує переглянути всі соціальні теорії та практики, вимагає нового підходу, оскільки старі методи вже не задовольняють його потреб. Саме тому нашу увагу привернула діяльність ще одного з соціально-культурних рухів.

Аналізуючи діяльність шкіл, заснованих за ініціативою Руху Гюлена у всьому світі, ми дійшли висновку, що Рух Гюлена має великий потенціал з точки зору мотивації та доброї волі, що є запорукою розвитку соціального капіталу та громадянського суспільства у всіх країнах [56, с. 69]. Ми погоджуємося з тими дослідниками, які стверджують, що держава-нація в сьогоденних умовах самотужки не може здійснювати такі проекти, які

демонструють свою успішність в рамках соціально-культурного Руху Гюлена [206, с. 175].

Дійсно, соціальний капітал нерідко є продуктом особливого типу освіти [253, с. 249]. Успіх громадянського суспільства залежить від рівня та характеру освіти людей, яка вчить їх бути відповідальними, мислячими та ініціативними громадянами, здатними брати на себе соціальну відповідальність та виконувати свій соціальний обов'язок [128, с. 54]. Це складна справа, що потребує глибокого розуміння етичних принципів, моральних цінностей, політичних теорій, естетики, економіки, не говорячи вже про розуміння того, що таке дитина. Освітні заклади, відкриті за ініціативи Руху Гюлена, можна розглядати в якості організацій, які методом власного прикладу вчителів та методом переконання виховують нові культурні групи, новий тип особистості, що «запрограмована» на позитивне сприйняття та позитивні дії [206, с. 177].

Сьогоднішня система освіти, можливо, дає суспільству інтелігенцію – грамотних людей, котрі успішно завершили формальну освіту та володіють знаннями, що є в суспільстві на час їхнього становлення. Інтелігент намагається просвітити суспільство, ознайомити його зі знаннями, які отримав сам, з пануючою ідеологією, з світобаченням епохи, яка відходить. В той же час в суспільстві, що має велику кількість інтелігенції, найбільшою потребою є «інтелектуали», тому що саме вони підходять до життя та світу з критичної точки зору, аналізують побутуючий лад з різних перспектив та створюють різноманітні проекти щодо майбутнього. В суспільстві, де немає інтелектуалів, котрі можуть відкривати нові перспективи, інтелігенція приречена на тихе забуття [91, с. 192].

Рух Гюлена бере за ціль саме таку культивуацію інтелектуалів, формування інтелектуального потенціалу нового покоління, а не лише освоєння учнями модерної системи існуючих знань: «сьогодні людство відчуває більшу потребу в мудрості та свідомості, ніж у самому знанні» [91, с. 12]. Сучасний стан освітньої системи перебуває в кризі щодо моральності

та дисциплінованості молодого покоління. Ця криза, котра поглиблюється з кожним роком, проявляється в аморальності та байдужості учнів, що негативно позначається на їх успішності. Молодіжна культура та такі небезпечні звички, як наркотики, сексуальні стосунки, алкоголь, котрі впливають як на шкільне так і на позашкільне життя учнів, звичайно, є приводом занепокоєння батьків. Модель, яку запропонував рух Гюлена, на такому фоні здалася привабливою багатьом сім'ям в різних куточках світу. Ми вважаємо, що це пояснюється тим, що освітні заклади, відкриті за ініціативи руху, пропонують вивчення декількох мов, багатоплановий розвиток особистості учня, індивідуальний підхід та неформальну атмосферу доброзичливості, толерантності, емпатії, що з часом закономірно приводить до вкорінення загальнолюдських моральних цінностей у систему цінностей кожного учня. Батьки відчують, що їх діти зможуть отримати таку якісну освіту в синтезі з дисципліною та моральним вихованням, яку на сьогодні не може забезпечити міністерство освіти.

Соціально-культурний Рух Гюлена пропонує нову інтегративну модель освіти, яка б не зачіпала культурної, етнічної, чи релігійної ідентифікації, а змогла б знайти собі місце в будь-якій соціально-культурній системі завдяки набору загальнолюдських моральних цінностей та навичок крос-культурної комунікації. Це абсолютно новий рух, який можна віднести лише до *мирних глобальних рухів*, що ставлять перед собою глобальні цілі, а також – до *мультирівневих рухів* в залежності від зони розповсюдження (вирішення завдань на локальному, регіональному, національному та міжнародному рівнях).

Існує безліч гарячих точок у світі, які розриваються в конфліктах релігійного, етнічного, культурного підґрунтя або досі не можуть стабілізуватися після кривавих геноцидів: Північна Ірландія, Боснія та Герцеговина, Нігерія, Судан, Філіпіни, Палестина, М'янмар, Сирія, Ірак, Судан – це тільки деякі з них. І не можна встановити лише одну причину, лише одну ідеологію, віру, культуру в якості джерела конфлікту. Кожне

підґрунтя конфлікту абсолютно різне, але причина одна – нетерпимість до відмінностей, неповага до права іншого мати свою точку зору та свій стиль життя, невміння жити разом та знаходити компроміс. Тому рішення всіх цих, здавалося б різних конфліктів є універсальним – навчити поваги до іншого, встановити належний рівень емпатії та толерантності в суспільстві, навчити мистецтву жити разом у вигляді плюралістичної єдності та синтезувати багатство з різноманіття. Програма розвитку громадянського суспільства Світового Банку наполягає на вдосконаленні в такого роду регіонах системи освіти, особливо в середній та старшій школі. Теоретики говорять, що для цього потрібна добра воля людей. Світовий Банк, в свою чергу, запитує де взяти добру волю, якщо там не існує людського капіталу. Рух Гюлена і створює саме цей капітал.

Школи пропонують сучасну освіту з моральною орієнтацією. Учасники руху вірять в те, що моральний приклад, а не моральні настанови є ефективним методом у вихованні. Для роботи в освітніх закладах Руху Гюлена відбираються лише благочестиві, благородні, високоінтелектуальні, самовідданні та скромні вчителі [110, с.80] . Адже вчитель це та людина, яка напряду впливає на формування особистості учня, яка вчить його мислити, критикувати, обдумувати, встановлювати цінності, будувати свій характер та виховувати самодисципліну в собі. Учні ростуть в атмосфері, сформованій вчителями і це являється найбільш впливовим, хоча не формальним, фактором їх становлення. Школа навчає життю, формує учня, вчителя і все суспільство взагалі. Вчитель говорить навіть тоді, коли мовчить. Вчитель – це посередник між «я» та «життя», який вчить інтегрувати ці два поняття. Тому особистий приклад вчителя грає більш важливу роль ніж факти, яким він навчає учнів [162, с. 99-100]. Для формування гуманних якостей в учнів та планетарної етики не потрібно вводити курс додаткових предметів, а потрібно встановити атмосферу взаємовідносин, в якій буде домінувати повага, толерантність, порядність, співчуття, любов. Вчитель впливає на особистість учня більше, ніж батьки та оточення. Насправді і батьки і

суспільство проходять через руки вчителя [160, с. 110]. Саме тому основною ідеєю успішності шкіл Руху Гюлена є власний приклад відданної, високоморальної, альтруїстичної особистості вчителя з високим рівнем соціальної відповідальності та крос-культурної компетентності.

Окрім цього, кожен місяць в школі має свою ціннісну тему, над якою працюють класи. В таких школах також діють різні клуби, які в кінці року влаштовують ярмарки і запрошують всіх знайомих, щоб продемонструвати результати власні і успішність принципів діяльності школи. Томас Мішель, представник Ватикану по міжрелігійному діалогу з країнами Північної Африки та Середнього Сходу, назвав школи, засновані рухом Гюлена в цих регіонах, «островами миру в морі конфліктів» [51, с. 84].

Один з дослідників Руху Гюлена, зокрема його освітянської діяльності М. Калйонджу проводив емпіричні дослідження в проблемних регіонах Туреччини на кордоні з Іраком, Сирією, Іраном, яким характерна діяльність курдських терористичних угруповань. Дослідник проводив опитування батьків, діти яких ходять до шкіл, заснованих Рухом Гюлена в м. Мардін. Всі опитанні одностайно погодилися з тим, що саме школа та вчителі є фактором який утримав їх дітей від участі в таких терористичних угрупованнях як PKK та Хезболлах [167, с. 140]. Вони відмітили те, що школи утримують дітей від вулиці, займаючи їх корисними і цікавими справами навіть на вихідних і встановлюють для дітей якісно-нові орієнтири і цілі, які перевищують заклики терористичних угруповань. Школа допомагає збагнути справжній сенс життя та розмежувати ті речі, які матимуть для дітей цінність в майбутньому і допоможуть збудувати успішне життя від тих, які приведуть до відчаю та жалю. Діти усвідомлюють справжні людські цінності та свідомо роблять вибір в сторону мирного розв'язання питань.

Зручність та спокій, який пропонують школи батькам, полягає в тому, що в них ведеться постійний нагляд вчителів над учнями з метою зайняти їх впродовж 24 годин пізнавальною діяльністю та корисними справами, цікавими для них (спорт, музика, художні гуртки тощо). В результаті такого

пильного процесу контролю за освітянською діяльністю школи почали займати перші місця на міжнародних олімпіадах, отримувати золоті медалі та показали найвищий рейтинг серед шкіл, випускники яких вступали до ВНЗ. Слід відмітити, що самі принципи роботи гюленівських ліцеїв, курсів підготовки до вступу до ВНЗ, саме розуміння вищої освіти підходить під всі стандарти функціонування ліберального ринку [56, с. 294]. Проте, ми наголошуємо на тому, що разом з цим освітні заклади Руху Гюлена змогли синтезувати високу якість інтелектуального розвитку з моральним та ціннісним становленням особистості – і в цьому полягає їх висока місія.

Холістичний підхід до освітнього процесу, який знаходить практичне застосування в освітянському Русі Гюлена, становить новітню альтернативну концепцію освіти. Представники теорії холізму в освіті так само, як і Ф. Гюлен, критикують позитивістське розуміння модерної освіти, а саме:

1) по-перше, критики модерного матеріалістичного розуміння освіти сходяться в принциповому положенні: *духовний аспект життя* індивіда не повинен ігноруватися, а система освіти повинна реформувати однобічну точку зору на людину в плані її розуміння себе, оточуючого середовища та світу в цілому;

2) по-друге, і представники холістичної течії, і представники Руху Гюлена критикують недостатність підходу модерної освіти до аналізу людини в стилі дуалізму та застосування його в навчальних закладах на освітній практиці. Якщо характерною особливістю модерної освіти є її фрагментарність: високий акцент на розвитку матеріальних, розумових та пізнавальних особливостей індивіда та ігнорування інших його аспектів, то на відміну від такої орієнтації Гюлен відображає цілісність освіти в *символічному синтезі «розум-серце»* [146, с. 193]. Він вважає, що сьогодні людство вже не має права на спроби і помилки, і що, користуючись досвідом того, що сучасна практика освіти формує егоїстичного індивіда, котрий переслідує лише власні матеріальні цілі і на шляху бездумного здобуття користі обертає свої дії знову ж таки проти самого себе, людство повинно

переосмислити роль індивіда та шляхи правильного його формування. Гюлен у новому поколінні вбачає модель особистості, розум якої освітлений позитивними науками, а серце моральними та духовними цінностями. Він вважає, що тільки гармонійний синтез розвитку цих вимірів паралельно є засобом формування «нової особистості», котра б відповідала умовам та потребам нового часу [146, с. 203]. Гюлен підходить до питання освіти, а відповідно – до формування особистості, не однопланово. Він має досить цілісну парадигму бачення процесу, що відповідає вимогам сьогодення, котру можна представити в наступних *вимірах*: особистісно-психологічному; національно-соціальному; всесвітньо-універсальному [146, с. 198].

3) по-третє, світобачення, котре ізолює метафізику з життя в епістемологічному розумінні і стверджує, що людство перейшло на таку стадію позитивістського розвитку, де немає місця метафізиці, ізолювало й духовно-моральний аспект в системі освіти та науки, як наслідок. А це в свою чергу, послугувало підґрунтям ворожого настрою молодого покоління по відношенню до метафізичного та релігійного знання, до духовності взагалі. Гюлен же стверджує, що в гносеологічному (епістемологічному) плані *немає конфлікту між наукою та духовністю*. Представники холістичної течії в освіті так само вважають, що в процесі освіти в гносеологічному плані метафізична та духовна сторона розвитку особистості не повинна ігноруватися [146, с. 192].

Багато наукових кіл критикують сьогоденнє розуміння освіти, та, на жаль, ця критика залишається на теоретичному рівні. Хоча теоретична сторона даної реалії є досить важливою, проте для корінних змін потрібне практичне застосування альтернативних методів. Саме в цьому Гюлен і відрізняється від критиків-теоретиків. Окрім теоретичного аналізу ситуації він став ініціатором заснування сотень навчальних закладів, котрі виховують людину-ідеаліста, яка жила в мріях Гюлена, де застосовуються його ідеї *цілісної освіти*, що дають позитивні результати. Практична освітня діяльність руху припадає на початок 1980-их років на території батьківщини

(Туреччини) та 1990-ті роки – за кордоном. Сьогодні в 135 країнах успішно діють заклади, засновані Рухом Гюлена [257, с. 272].

Відомо, що в основі цих шкіл, які пропонують найякіснішу сучасну освіту, лежить ціль не матеріального прибутку, а ціль гуманістична - виховання «нового покоління», «спадкоємця нового світу» і т. п. В ідеї Гюлена вбачається таке суспільство, яке складатиметься з індивідів, котрі можуть відмовитися від власного життя задля життя інших, розум яких буде освічений позитивними науками, а серце – духовно-моральними принципами. То, на думку Гюлена, будуть самовідданні, досконалі люди з допитливою душею, збагаченою вірою, любов'ю та моральністю [141, с. 54].

Ми спробували виявити, яким же чином Гюлен планував реалізувати таку ідею цілісності. Аналіз нормативних і науково-методичних документів засвідчив, що в програмах шкіл, заснованих на мотивації Гюлена, немає жодного предмету в шкільній програмі, який би не співпадав з міністерською програмою тієї країни, в якій діє заклад. Іншими словами, в цих школах спеціально не практикується урок, чи особлива програма, яка була б направлена на розвиток духовного аспекту учнів. У гюленівських школах немає привілеїв доповнення програми уроками релігії чи духовної моралі, котрі надаються християнським школам та школам при церквах. Більше того, в академічному плані ці школи займають перші місця серед інших приватних закладів світського характеру, тобто за всіма критеріями вони підходять під принципи світських шкіл. Учні цих шкіл виборюють золоті медалі на міжнародних олімпіадах та наукових змаганнях. Це є першим фактором, завдяки якому батьки обирають ці школи для своїх дітей. Наступним фактором виступає ідея виховання учнів згідно холістичної ідеї освіти, в центрі якої знаходяться основні загальнолюдські цінності [170, с. 105]. Інакше, якби ці заклади займалися пропагандою конкретного світогляду та ідеології, представники різних культур та національностей навряд чи погодились би віддати своїх дітей у такі школи.

Яким же чином повинна бути реалізована освіта, котра ставить за ціль «єдність серця та розуму» в таких світських закладах? Можливо, відповідь на це питання полягає в ідеї внутрішньої шкільної культури, в ідеї неформальної ціннісної освіти. Тому ми зосередили свою увагу на системі цінностей та проблемі запровадження ціннісної освіти в школах, заснованих на основі методологічних ідей Гюлена.

В соціологічній літературі існує чимало визначень цінності, серед яких в плані нашого розгляду ми спирались на розуміння цінності як «сталих стандартів та суджень, що керують поведінкою людини, і які вона успадковує в результаті взаємодії з оточуючим середовищем» [132, с. 354]. В суспільному значенні – це ті основні принципи поведінки, котрі прийнято вважати найвірнішими, найкориснішими та найкращими в конкретному суспільстві [133, с. 56]. В індивідуальному плані цінність – це основні правила, котрі задають напрям поведінці. Відомо, що кожна суспільна структура (сім'я, школа, релігійні установи і т. п.) має свої внутрішні цінності і допомагає в сприйнятті пануючих цінностей, в їх розповсюдженні та передачі новим поколінням.

Оскільки як суспільні, так і індивідуальні цінності можуть мінятися згідно часу та простору, то тут на перший план виходять навчальні заклади, а точніше, люди, котрі в них працюють і подають практичний приклад, складають певну модель. Важлива роль в цьому процесі належить моделі лідерства та поведінки вчителів як в урочний, так і в позаурочний час, тобто головним фактором у реалізації ціннісної освіти, що виконує функцію формування духовного виміру індивіда, є кадровий склад викладачів. Школи засновані Рухом Гюлена мають статус приватних навчальних закладів, тому мають право на самостійне формування викладацького складу. І найбільша різниця полягає в тому, що ці школи формують команду вчителів, котрі разом з професійністю в своїй галузі володіють *принципами виховання цілісної особистості* [56, с. 73]. Вчителі своєю безкомпромісною позицією позитивного мислення та дій, високою внутрішньою культурою задають тон

шкільній атмосфері та міжособистісним відносинам. Все це робить свій суттєвий внесок у сприйняття та закріплення учнями універсальної системи цінностей, котру демонструють їх вчителі на власному прикладі у відносинах між собою та з учнями. Загалом *«ціннісну освіту»* можна визначити наступним чином: «зусилля на шляху прививання новому поколінню загальнолюдських цінностей, формування (за допомогою різних програм та практик) чуйності до них з ціллю трансформування їх в дію, знання, вміння та навички, які дають новому поколінню можливість робити правильний вибір та нести за нього відповідальність» [147, с. 13-14].

Аналізуючи кадровий склад шкіл Гюлена, ми намагалися вирішити питання, звідки беруться вчителі з цілісним баченням освіти? Не секрет, що сьогодення система вищої освіти не має достатнього потенціалу, або ж не націлена на виховання спеціалістів-освітян з холістичним розумінням навчального процесу. Як же Рух забезпечує себе кадрами, котрі мають виховати «золоте покоління»? Відповідь на це питання, на наш погляд, знову ж таки криється у внутрішньому потенціалі руху, в його внутрішніх джерелах мотивації. В основі Руху Гюлена лежить ідея освіти як найвпливовішого фактору позитивної, конструктивної трансформації суспільства та виховання нового покоління. Отож, всі, хто якимось чином має зв'язок з рухом, автоматично засвоює ідеологію, філософію руху. Формування розуміння цілісної освіти у студентів, які планують зайняти місце серед викладацько-педагогічного складу руху, складається з двох вимірів: 1) *університетського*, який відображається у високому професіоналізмі, педагогічній майстерності викладачів; 2) *соціального оточення* (зв'язок з Рухом Гюлена і засвоєння його світогляду та системи цінностей), котрий відображається в якості морально-духовного аспекту формування нового бачення місії освіти. Ми вважаємо, що ці два виміри утворюють синтез, який відповідає стандартам холістичної освіти.

Досить актуальним моментом в сьогоденній ситуації, коли вчителі, викладачі освітніх закладів, які по суті своїй і є рушійною силою

освітнянського процесу, не можуть в повному значенні слова знайти контакту з учнями та стати для них прикладом, що і має бути, на наш погляд, найвпливовішим способом впливу та мотивації. У державних школах вчителі назначаються міністерством, такі викладачі більше сконцентровані на своєму мікросвіті, своєму майбутньому та на матеріальній стороні питання [206, с. 174]. Вчителі ж, що працюють у школах, заснованих Рухом Гюлена, обирають кредо та місією свого життя нематеріальні мотиви, котрі є сильнішими та довготривалішими за матеріальні. В основі мотивації таких вчителів лежать гуманістичні, ідеалістичні та альтруїстичні мотиви, які є відображенням їх морально-духовного розуміння світу, принципу міжособистісних відносин та морального обов'язку індивіда перед самим собою та суспільством.

Формуючи нову толерантну та відкриту особистість, учасники Руху Гюлена намагаються створити атмосферу порозуміння, миру і діалогу, сформувати спільну платформу глобальної інтеграції, створити нове бачення крос-культурної комунікації на основі загальнолюдських цінностей. Досягнення цієї мети рух вбачає в *холістичній, рівноправній освіті*, вільній від ідеологій та упереджень.

Однак, слід також звернути увагу на той факт, що Рух Гюлена вже сьогодні став причиною утворення нового про шарку суспільства. Окрім учнів гюленівських шкіл, кожен, хто якимось чином контактує з рухом, в певній мірі трансформує свій світогляд та власну індивідуальність. Ці *впливи* можна прослідкувати в системі мислення, в діях та суспільних відносинах в рамках руху: 1) діалог з різними про шарками населення своєї країни, з іншими країнами; 2) адаптація та сприйняття інших систем, культур та світобачень; 3) гнучкість, необхідна для встановлення та продовження глобальної діяльності; 4) знаходження спільної мови з бюрократією країни, в якій відкриваються установи руху. Ці та багато інших факторів стали вирішальними в розвитку таких *якостей* у членів руху, як: впевненість у собі замість боязкості та несміливості; емпатія замість байдужості; відкритість

замість консерватизму; більш глобальне та універсальне бачення замість націоналізму [257, с. 273].

Відомо, що кожний досвід залишає свої наслідки в свідомості людини. Коли ж досвід окремої людини чи соціальної групи застосовується в рамках всього руху, то це продукує нову типологію особистості, новий тип суспільства з новим розумінням, усвідомленням себе, що дає змогу краще зрозуміти інших. Ми вважаємо, що саме завдяки цьому в результаті стає можливим розповсюдження в суспільстві емпатії, на основі якої встановлюються більш демократичні відносини, діалог та мирне вирішення конфліктних ситуацій. Той досвід, який отримують засновники та працівники шкіл Руху Гюлена за кордоном, причому в різних культурних та суспільних середовищах, знаходить відображення на всій широкій масі учасників руху (соціальної групи), в їхньому світобаченні та світосприйнятті, в ході їх комунікацій та взаємовпливів. Кожен учасник збагачується за рахунок досвіду нових діалогів. Такі взаємообміни, взаємообов'язки, нові союзи підживлюють соціальні відносини такими цінностями, як: раціоналізм, чуйність та емпатія. Отож, як показує досвід діяльності шкіл Руху Гюлена, найбільша користь, яку приносить *school network* (мережа шкіл) відображається, в першу чергу, на учасниках освітнього руху. Дана система демонструє велику майстерність та успіх в мистецтві набуття знань та нового досвіду в процесі їх передачі.

На нашу думку, заслуговує уваги соціологів такий раціональний об'єднуючий фактор соціальної групи, що зміцнює зв'язки членів групи та спонукає їх до активної участі в діяльності руху, підтримуючи міцність, життєздатність, а більше того, – розвиток та розширення соціальної групи. Як показує практика, однією з причин символічного існування групи, її деградації, розпаду, пасивного існування та маргіналізації соціальної групи є те, що її учасник не знаходять конкретної «роботи» в її межах. Дійсно, без об'єднуючого раціонального фактору всі стосунки залишаються лише на рівні симпатії до групи, в той час як учасники групи, які за допомогою групи,

чи в ній самій, знаходять можливість зайнятості (працевлаштування), стають функціонуючими елементами однієї системи групи. Саме це тримає їх в стані активного членства, активної діяльності, далекої від стану меланхолії. Цей фактор і виявляється найбільшим фактором в майстерності Руху Гюлена управління кадрами та активізації соціального капіталу [36, с. 295].

Учні та студенти, які того бажають, ще за процесу навчання зорієнтовуються на певні сфери, в котрих наростає потреба руху в кадрах. Отож, перш за все, здібні та успішні учні мотивуються до обрання професії вчителя, так як у спеціалістах цієї галузі в межах руху завжди є нагальна потреба. Окрім того, учні мотивуються також до діяльності у сфері права, адміністративного управління, медицини та інженерії, що дозволяє рухові йти в ногу з технологіями сучасності [87, с. 173].

Рух Гюлена являє собою також яскравий приклад «практичної відповіді», деякого рефлексу на виклик глобалізації, рефлексу громадянської ініціативи, котрий з часом позначився і на національній, і на державній інтеграції в глобальне середовище. Це явище ми проаналізували також в якості раннього рефлексу турецької нації, її громадянського капіталу на нові умови глобалізації. Цей проект громадянської ініціативи перетворився на глобальний інструмент громадянського суспільства й турецької держави.

В світі сформувалася нова система міжнародних відносин, що спровокована процесом глобалізації, і участь у ній – не добровільна ініціатива, а умова виживання та подальшого успішного функціонування на міжнародній арені. Туреччина, в силу своїх внутрішньодержавних проблем, котрі потребували врядування після різкої зміни політичної та соціальної системи з переходом до форми демократичної республіки, довгий час залишалася маргінальним учасником міжнародних процесів, в тому числі - і культурних. Соціально-культурний Рух Гюлена має розглядатися як ранній *рефлекс турецького громадянського суспільства*, громадянської ініціативи на новий лад та «правила гри» нового, глобалізованого світу. Цей нюанс стає вагомим, якщо осмислювати тенденцію послаблення ролі та повноважень

національної держави як в сфері внутрішніх процесів, так і на глобальній арені міжнародних відносин, де величезну альтернативу державі-нації складають міжнародні, незалежні, економічні, політичні та культурні організації, котрі розвиваються та діють на міжнародному ринку незалежно від меж та контролю державного управління. Все більше держава починає звертатися до досвіду та авторитету НУО (неурядова організація.), з ціллю інтеграції своєї міжнародної політики [7, с. 16]

Таким чином освітні заклади, культурні центри, відкриті за допомогою громадянської ініціативи культурно-соціальним Рухом Гюлена в різних кутках світу, з часом почали виконувати роль своєрідних недержавних консульств, через які почала реалізуватися не тільки освітянська, а й економічна діяльність [84, с. 178]. Викладачі, що працюють у цих закладах та випускники цих шкіл виконують роль ланки, яка підтримує активні відносини між двома країнами: країною-донором та країною-реципієнтом. Цей спосіб інтеграції надає умови та можливості економічного, політичного та культурного взаємообміну, котрі адекватно відповідають вимогам глобалізації та трансформують пасивну участь країни в освітньому процесі в більш активну. Ці організації, завдяки динаміці своєї інформованості, що притаманні їм як «нетворк» (від англ. network: «мережа»), тобто інформаційним мережам, дає можливість виховувати та набирати робочі кадри з найменшими витратами та з найбільшою ефективністю.

Отже, глобалізація, певним чином створює сприятливе підґрунтя та можливості для розвитку і пожвавлення периферій та їх політик. Характерною особливістю глобалізації є «всмоктування» та засвоєння досвіду всіх об'єктів, з якими вона зустрічається. З часом глобалізація, засвоюючи досвід периферій, перестане бути чимось притаманним лише Західній цивілізації, з якої вона взяла початок. [56, с. 298] Приклад такої специфіки процесу глобалізації і простежується на феномені діяльності Руху Гюлена: глобалізація стала поштовхом для активізації соціокультурного потенціалу турецького суспільства (що є доказом раціональності теорії

глокалізації Р. Робертсона). Тобто, в даному разі глобалізація (світова спільнота) збагатилася культурним та інтелектуальним досвідом турецького суспільства та культури, а також розробила альтернативний варіант вирішення глобальних проблем в сфері крос-культурних комунікацій та освіти. Рух Гюлена підтверджує на практиці теорію глокалізації, адже він зміг реалізувати принцип діяльності «центр – в собі, а проекція – в усьому світі» [193, с. 167]. Учасники гюленівського руху демонструють приклад успішного прояву глокалізації: вони не гомогенізувалися, не асимілювалися, не втратили національно-культурної ідентичності при контакті з іншими культурними середовищами; навпаки – ці контакти змусили їх активувати свій соціально-культурний капітал та успішно інтегруватися на основі загальнолюдських цінностей при збереженні власної національно-культурної свідомості. При таких крос-культурних контактах, котрі провокує глобалізація, за умови правильної тактики, забезпечується так звана міжнародна культурна комунікація. Підтримуючи концепцію глокалізації, редактор журналу «Економіст» Білл Еммотт, наприклад, стверджує, що глобалізація не виражає кризи. «Азіатський бум – не загроза Заходу, а навпаки, сприятлива можливість, нова альтернатива мотивації прогресу. Легше за все обвинуватити іноземців у своїх неприємностях, набагато важче зайнятися пошуком проблем ближче до свого дому» [120, с. 58].

Проаналізувавши досвід діяльності міжнародних неурядових організацій та освітніх ініціатив, ми дійшли висновку, що в світі діє ряд міжнародних освітніх ініціатив, котрі приносять досить позитивні результати. Однак, кожна з них не є універсальною, повноцінною альтернативою для подальшого становлення глобально-орієнтованої системи освіти, а також, фундаментом формування крос-культурного капіталу для утворення платформи глобальної інтеграції. Це неможливо з наступних причин: по-перше, деякі з них установлюють умови членства; по-друге, нерідко вони наполягають на своїй суто релігійно-спрямованій ідеології; по-третє, є серед

них такі, що не отримують належного повноцінного практичного застосування та розвитку.

Разом з тим, Рух Гюлена складає повноцінну альтернативу кожному з цих рухів з точки зору формування крос-культурних комунікацій та глобальної єдності навколо загальнолюдських цінностей. Цей висновок обґрунтовується нами завдяки оцінкам Руху Гюлена, отриманим в ході *експертного інтерв'ю* (N-30), та виділенню основних характерних особливостей освіти в школах Гюлена. Основні висновки відображено у судженнях респондентів, наведених в наступному підрозділі.

2.3. Відображення у громадській думці ефективності діяльності Руху Гюлена в напрямку формування крос-культурної компетентності та крос-культурного капіталу

З метою виявлення ставлення світового співтовариства по відношенню до процесу глобалізації, особливо, в його культурному вимірі, у вересні-грудні 2011 року автором було проведене соціологічне дослідження методом анкетування за репрезентативною вибіркою, об'ємом в 1205 людей. В якості респондентів виступали жителі 6 країн (Боснія, Бельгія, Індонезія, Ірак, Україна, Нігерія), серед них були науковці, політики, вчителі, соціальні та культурні діячі, бізнесмени, старшокласники та їх батьки. Загальні результати розподілу думок респондентів, щодо процесу глобалізації наведено нижче, в таблиці 1.

Таблиця 2

Розподіл думок респондентів, що відображають їх ставлення до процесу глобалізації (у % до всіх опитаних)

Твердження	Зовсім не згоде	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати
	Зовсім не згоде	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати	Важко сказати

		н	ден			н
	Глобалізація – явище негативного характеру	0,8	0	4,2		2
	Глобалізація – процес позитивний з точки зору розвитку крос-культурних відносин	0,66	,65	9,8	3,3	3,5
	Глобалізація – перспектива	0,82	,1	9,6	0,3	2,5
	Негативні тенденції глобалізаційних процесів можливо каналізувати в позитивні	0,4	,1	1	1,4	3,9
	Освіта – основний фактор у формуванні особистості XXI століття	0,08	,58	2,5	,3	9,3,4
	Глобалізація – загроза для локальних культур	5,8,3	0,9,8	0,9	0,7	0,1
	Процес крос-культурних комунікацій потребує корекції	0		1,8	1	5,8
	Є необхідність у формуванні платформи глобальної інтеграції на основі загальнолюдських цінностей	0		0	,8	9,8
0	Формування такої інтеграційної платформи цілком можливе	0	,7	1,9	6,7	2,0,5
1	Більшість світових конфліктів має культурно-етнічне підґрунтя	3,1	,1	1,2	4,9	2,5,5
2	Ситуацію напружених міжкультурних відносин можна виправити за допомогою діалогу, толерантності, тощо	0	,24	0	3,6	4,6
	Кожна країна має потребу в	0		1		2

3	співпраці у боротьбі з такими проблемами, як: тероризм, контрабанда, наркоманія, тощо	,9	,1	,5	9	6,5
4	Спілкування з представниками інших культур несе в собі загрозу	6 3,7	1 1,7	1 ,4	,5	0

Звернемо увагу на найяскравіші моменти, за результатами таблиці.

По-перше, найважливішим представляється те, що саме освіта бачиться респондентами як основний фактор у формуванні особистості XXI століття (97,7 % опитаних твердо вважають саме так). По-друге, переважна більшість респондентів наділяють глобалізацію саме позитивними якостями, і не виключають мирного близького співіснування з представниками інших культур. Власне, 87% опитаних погодилося з тим, що глобалізація несе в собі досить позитивні сторони щодо розвитку крос-культурних комунікацій, 85% вбачають у процесі культурної глобалізації перспективу, а 98% не погоджуються з тим, що спілкування з представниками інших культур є небезпечним. По-третє, практично одноголосно респонденти погодилися із тим, що нинішня ситуація крос-культурних комунікацій не перебуває в найкращому стані та потребує корекції (97% опитаних), при цьому абсолютна більшість опитаних (100%) вбачають необхідність у формуванні платформи глобальної інтеграції на основі загальнолюдських цінностей, а 97,3% опитаних вважають це можливим. І у четверте, перспективу розвитку крос-культурних відносин близько 70% респондентів бачать саме у взаємозбагаченні культур, що уможливлується тільки за умови побудови платформи, яка б складалася з загальнолюдських цінностей.

Розв'язання проблем глобального характеру потребує глобальних рішень, котрі повинні бути прийняті в результаті глобальної співпраці. Отож, потрібно викорінювати ті загрози, котрі можуть завадити здоровій співпраці, натомість підтримуючи та поживляючи проекти, котрі ініціюють глобальну єдність. В ході дослідження ми виявили, що 76% респондентів вважають, що провідну роль у гармонізації процесів глобалізації має відігравати освіта та

культура, 21% – політика і тільки 3% – економіка. Можливо, таке розподілення пояснюється тим, що станом на сьогодні певні негативні протистояння виникають саме на культурному підґрунті.

У відповідь на виклики сучасності для розв'язання більшості питань потрібно використовувати новий набір засобів. Саме тому виробилась певна формула ефективного вирішення локальних проблем, що мають глобальні наслідки: «локалізація + громадянська ініціатива + добровільні засади». Західні країни перші два поняття деяким чином змогли реалізувати: громадянське суспільство є достатньо сильним, локальні органи управління впродовж останньої історичної епохи стали міцним підґрунтям демократії. Проте, з доброю волею виникли труднощі, адже мало хто бажав працювати з альтруїстичних мотивів заради інтересів суспільства [326, с. 149]. Саме з цих причин деякі сфери суспільної діяльності почали передаватися до сектору громадянської ініціативи.

Особливу значущість в плані нашого розгляду має *планетарна етика діалогу, толерантності та співпраці у встановленні глобального світу Ф. Гюлена*. Соціально-культурний Рух Гюлена, що здійснює свою діяльність у сфері культури, освіти та міжрелігійного діалогу в світових масштабах, активно діє за принципами неурядових неприбуткових громадянських організацій.

Для забезпечення конструктивних крос-культурних комунікацій в умовах глобалізації він обґрунтовує наступні категорії: толерантність, діалог, емпатія, співчуття. При цьому в якості механізму, направлено на ефективне встановлення системи загальнолюдських цінностей, пропонується нова система освіти, здатна виступати платформою глобальної інтеграції.

Саме на основі толерантності та емпатії описаний у даному розділі набір цінностей може скласти платформу глобальної крос-культурної інтеграції, що разом з новою інтерпретацією освіти та крос-культурним капіталом забезпечить конструктивне та оперативне вирішення проблем глобального

масштабу та плідну співпрацю в напрямку кращого та безпечного глобального майбутнього розвитку людства.

Неминучим результатом глобалізаційних процесів у сучасному світі є крос-культурні комунікації. Зрозуміло, що для встановлення діалогу необхідно забезпечити певні умови, серед яких важливе місце мають займати *спільна зацікавленість* (мотивація) і *взаємоідентифікація*. Поле спільних інтересів для всього населення планети утворюють проблеми екології, міжнародного тероризму, розповсюдження зброї масового знищення, наркотиків, контрабанди, нелегальної міграції, економічної кризи, бідності. Вирішення цих складних проблем, забезпечення у їх вирішенні партнерства індивідів, малих та великих соціальних груп (тобто, для їх інтеграції та ідентифікації), потребує певного набору цінностей, норм, тощо, які б стали основою партнерства та об'єднання зусиль представників різних культур, націй, етносів та склали б платформу для продуктивного, конструктивного їх діалогу. Іншими словами, світ потребує формування міжнародної (загальнолюдської), планетарної системи цінностей, яка буде сприйматися в якості одного з компонентів особистих цінностей кожного члена глобального соціуму, що будуть розділятися всіма учасниками комунікації. Саме така загальнолюдська система цінностей здатна сприяти утворенню певних норм поведінки, що забезпечать здоровий діалог та уникнення конфліктів, а також сприяти створенню сприятливих умов для вирішення нагальних проблем планетарного масштабу.

Наявність певної системи цінностей означає наявність певної культури. Отож, під загальною, планетарною культурою ми розуміємо *загальнопланетарну етику*, платформу спільних цінностей, що здатна сприяти міжнародній інтеграції та успішному, узгодженому функціонуванню глобальної системи. За результатами проведеного нами анкетного опитування представників різних країн світу (Боснії, Бельгії, Індонезії, Іраку, України і Нігерії), вибірку якого стали 1250 респондентів, майже дві третини опитаних (а саме, 63%) вважають, що у XXI століття буде домінувати

культура загальнолюдських цінностей та планетарної етики. Повний розподіл думок респондентів щодо ймовірного, майбутнього домінування тієї чи іншої культури представлено на малюнку 6, що наводиться нижче.



Малюнок 6. Очікування представників різних країн світу щодо домінування культур у XXI столітті (% до всіх опитаних)

Таке розуміння, на нашу думку, виключає ситуацію домінування певної культури, котра є не чимось іншим, як прикладом імперіалізму, асиміляції та етноцентризму, адже вона тягне за собою гомогенізацію, стирання локальностей та панування поверхневих цінностей масової культури. Ініціатор соціально-культурного міжнародного руху, особливості, тенденції та результати якого знаходяться у фокусі нашого дисертаційного дослідження, Фетхуллах Гюлен наполягає на формуванні системи загальнолюдських цінностей в якості інтегральної міжкультурної платформи. Він відмічає, що, за умови успішного прищеплення певного набору позитивних, загальних цінностей, виробляться певні норми міжкультурної поведінки, які складуть планетарну етику, за допомогою якої представники різних культур та етносів зможуть знайти спільну мову та шляхи плідної

співпраці та мирного співіснування і розв'язання, більше того, – попередження конфліктів.

Нагадаймо, що серед цінностей планетарної етики Гюлена першочергове місце займають такі об'єктивні цінності, як толерантність, емпатія, милосердя, альтруїзм, скромність, любов, прийняття кожного в його власній позиції, чесність, конструктивні дії, свобода, демократія, персональна інтеграція. Ф. Гюлен висуває такий набір цінностей в якості альтернативного та позитивного розвитку культурного сценарію глобалізації, що попереджує імперіалізм, гомогенність та домінацію культури «безкультур'я», а також безліч негативних наслідків глобалізації, таких, як: етнічно-національні конфлікти, геноциди, війни, глобальний тероризм тощо, що відбивається результатами дослідження, наведеними вище. Саме такий набір цінностей готує *платформу глобальної крос-культурної інтеграції*, що забезпечить конструктивне та оперативне вирішення проблем глобального масштабу та плідну співпрацю в напрямку кращого та безпечного глобального майбутнього розвитку людства. Серед *цілей руху* на першому плані знаходиться досягнення позитивних соціальних змін, встановлення стабільного миру, соціальної справедливості, соціальної гармонії завдяки освіті, волонтерству та громадській ініціативі, а також повернення можливостей технології, комунікації, засобів масової інформації та мобільності на службу соціальній гармонії. Учасники руху стверджують, що об'єднання людей різного етнічного, культурного та релігійного походження навколо спільних цінностей – вирішальна відправна точка задля досягнення поставлених цілей. Значущість зазначених цінностей та цілей підкреслювали у своїх *інтерв'ю експерти* з різних країн світу (див. Додаток Б). Наведемо найбільш значущі висловлювання в плані нашого розгляду:

1. Фейяз Беркер – Голова правління холдингу «Текфен» – зазначив, що *«велика кількість провідної еліти та державних діячів різних країн обирає саме ці школи для освіти своїх дітей. Адже, ці школи не мають ніякого*

ідеологічного спрямування, відкриті світу, сучасні та толерантні. Саме з цих причин вони прийняті в найрізноманітніших країнах світу».

2. Прем'єр-міністр штату Вестерн Кейп Південно-Африканської Республіки Ебрахім Ресоль підкреслив: *«В нашій країні рівність різних культур та вірувань є надзвичайно важливим принципом. Ми – багатокультурне суспільство і закликаємо всіх своїх громадян проявляти повагу до різних стилів життя. Всі спроби роздробити суспільство на основі етнічних та культурних розбіжностей жорстоко переслідуються законом та наказуються. Ці школи повністю відповідають нашим цінностям».*

3. Вчитель школи «Уфук» пан Бонзайєр (Південно-Африканська Республіка Убунту) поділився своїми думками щодо цінностей освіти в своїй країні: *«В школі немає уроків, пов'язаних з релігійним вихованням. Та є урок громадянства. Тематика цього предмету: відповідальність, моральні принципи праці, толерантність, вміння вибачати, співпраця, самоповага, повага до сім'ї, повага до суспільства, повага до країни, чесність, надійність, здорове мислення, цілеспрямованість, єдність, милостивість».*

В основному вжитку *толерантність* тлумачиться як справедлива, об'єктивна і терпима позиція людини по відношенню до тих, чий вірування і особисті риси (раса, релігія, національність і т. п.) відрізняються від її власних [275, с. 61]. В соціальному, культурному та релігійному контексті «толерантність» і «терпимість» – це терміни, які використовуються для описання позицій людей, котрі проявляють терпимість (в сучасному значенні – шанобливість, ввічливість, чемність) у групових відносинах з людьми, чий думки та вчинки можуть бути осуджені, не схвалені більшістю [2, с. 64].

Практично «толерантність» означає підтримку практики, яка забороняє етнічну та релігійну дискримінацію [55, с. 62]. У деяких наукових колах стверджується, що цей термін вперше почав вживатися для захисту меншинних релігійних угруповань (релігійна толерантність), що пізніше закінчилося Протестантською Реформацією [266, с. 74]. Потім цей термін

почав використовуватися все ширше для позначення широкого спектру толерантних практик в різних сферах, в тому числі – і у політичній, культурній. Не секрет, що під час реформації оцінка того, до якої групи в суспільстві потрібно відноситися толерантно, а яку слід переслідувати, належала уряду [102, с. 36].

Насправді ж корені цього поняття йдуть набагато глибше. Указ, виданий володарем Імперії Маурія Асокою Великим (269-231 р. до н. е.), проголошував етнічну та релігійну толерантність [81, с. 46]. Це питання потім постало з усією гостротою в Римській Імперії. Питання стояло про те, по відношенню до яких вірувань та стилю життя потрібно було проявляти толерантність, і чи потрібно було проявляти її взагалі, або ж навпаки: чи потрібно було переслідувати певні переконання та способи життя. В Римській Імперії існувало толерантне відношення до всіх релігій, які не суперечили римським законам [225, с. 95]. Найпрогресивнішою державою в забезпеченні релігійної, культурної толерантності та етнічної рівності стала Османська Імперія, під правлінням якої перебувала 1/3 світу. В її межах мирно жили представники безлічі етносів, національностей та віросповідань [209, с. 89]. Держава гарантувала захист кожної етнічно-національної меншини та її право на свою віру, мову та традиції. Від кожного громадянина та кожного віласту вимагалися лише законопослушність, сплатення мита та виконання обов'язку захисника батьківщини у випадку війни. Яскравим доказом толерантності та можливості мирного співіснування та крос-культурного діалогу без асиміляції та культурної деградації локальностей є існування після розпаду Османської Імперії по-сьогодні тих культур, мов та релігій, які прожили у складі Османської Імперії впродовж шести століть: татари, боснійці, євреї, вірмени, угорці, серби, греки, болгари, македонці, християни Йорданії, Сирії, Єгипту. Гагаузькі племена, котрі за походженням є тюркським племенем і говорять турецькою мовою, є християнами, не дивлячись на своє перебування в складі Османської Імперії. Свідченням толерантного відношення та цінування кожної культури як джерела мудрості

та нового досвіду є також збереження історичних пам'яток всіх культур, що розвивалися на території Анатолії до приходу турків, тисячолітніх церков, збудованих ще за часів Св. Павла, синагог, дому діви Марії, тощо. Османська Імперія разом з тим є прикладом того, яке багатство культури та науки можна синтезувати з різноманітності. Адже культурна спадщина Османської Імперії є одніє з найбільших в світі і внесок в неї внесли різні народи завдяки своєму самобутньому колориту, традиція, мудрості, знанням. Соціальна та культурна політика Османської Імперії складає безмежне поле для соціологічних досліджень в даній сфері, та ми маємо обмежитись лише декількома реченнями в цьому дослідженні.

Першим піонером толерантності в Європі був Павел Влодкович, який захищав права язичницьких націй в Раді Констанції [101]. Однак теоретична основа толерантності почала опрацьовуватися лише в XVI–XVII століттях у відповідь на Протестантську Реформацію та Війну Релігій і релігійних гонінь, що привели до розколу Католицької Церкви, інспірованої Мартіном Лютером та Хулдріхом Звінглі [136, с. 39]. У відповідь на теорію релігійного переслідування, яка використовувалася для виправдання релігійних війн та страт засуджених за єресь та чаклунство, такі письменники, як Себастьян Кастеліо та Мішель де Монтегн, почали ставити під питання моральність релігійних переслідувань та пропонувати аргументи на захист толерантності [169, с. 109]. До того ж, Польща, котра була винятково толерантною до етносів та релігійних поглядів, офіційно визначила свій статус в якості «притулку для єретиків» у Варшавській Конфедерації 1573 року [237] – по суті, першому акті толерантності в Європі.

Детальний письмовий документ толерантності був складений у Великобританії в XVII столітті, впродовж та після руйнівної Англійської Громадянської Війни [151, с. 75]. Дж. Мільтон та радикальні парламентарі, такі як Г. Вінстенлі, виступали за захист богослужінь християн та іудеїв. Ці дії відбувалися в період, коли Олівер Кромвель дозволив повернення євреїв до Англії. Та ці теорії толерантності були неповними і не включали в своє

поле толерантність по відношенню до римських католиків та атеїстів. Дж. Локк в своєму «Листі Толерантності» та «Двох Урядових Трактах» запропонував більш детальну теорію толерантності, котра включала принцип відділення церкви від держави, але його роботи також не стосувалися римських католиків та атеїстів. Британський Акт Толерантності 1689 року став політичним результатом роботи науковців та політиків, який, не зважаючи на свою обмеженість, став ключовим в історії теорії толерантності та забезпечив політичну стабільність Британського Архіпелагу [281]. Видатні діячі Просвітництва Вольтер та Лессінг теж захищали ідеї толерантності, особливо релігійної. Проте, цих спроб було недостатньо для того, щоб покласти край царюванню жорстокого терору в Європі.

Разом з цими тенденціями позитивного сприйняття толерантності існують і відмінні погляди на даний концепт. Так, наприклад, Карл Поппер в першому томі своєї праці «Відкрите суспільство та його вороги» відкриває іншу перспективу переосмислення поняття «толерантність» і ставить парадоксальне питання: «Чи потрібно бути толерантним по відношенню до нетолерантних поглядів та індивідів?» [115, с. 54] У відповідь на це питання Дж. Роулз в своїй «Теорії справедливості» відповідає: «Суспільство повинно бути повністю толерантним. Отож, потрібно бути толерантним по відношенню до нетолерантних його членів, приймаючи терпимо їх позицію. Інакше їх право на свою точку зору буде порушене» [222, с. 220].

Потрібно також відмітити ще один суттєво важливий крок по встановленню *міжнародної толерантності*, котрий був реалізований ЮНЕСКО в 1995 році, коли було прийнято декларацію принципів терпимості, затверджену резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року державами, членами ООН з питань освіти, науки та культури [263]. В Уставі Об'єднаних Націй говориться: «Ми, народи ООН, переповнені рішучістю позбавити майбутні покоління від війн, знову затвердити віру в основні права людини, в достоїнства та цінності особистості та проявляти терпимість в цих цілях і жити пліч-о-пліч, в мирі

один з одним, як добрі сусіди». До того ж в Преамбулі Уставу підкреслюється, що «мир повинен базуватися на інтелектуальній та моральній солідарності людства» [265].

В декларації ЮНЕСКО *терпимість* (толерантність) визначається наступним чином: «Терпимість означає повагу, прийняття та правильне розуміння багатой різноманітності культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяє відкритість, спілкування, свобода думки, совісті та переконань. Терпимість – це гармонія в різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Терпимість – це чеснота, котра робить можливим досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру. Терпимість – це не милість чи поступка, це активне визнання прав людини» [263]. Соціальний аспект декларації можна звести до наступних тверджень: «Терпимість необхідна у відносинах як між окремими людьми, так і на рівні сім'ї та общини. В школі та університетах, в рамках неформальної освіти, в сім'ї та на роботі потрібно укріпляти дух терпимості та формувати відношення відкритості, уваги один до одного та солідарності» [263].

Головна роль в налагодженні толерантності в декларації відводиться вихованню: «*Виховання* виявляється найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості. Виховання в дусі терпимості потрібно розглядати в якості невідкладного імперативу; в зв'язку з цим необхідно підтримувати методи систематичного та раціонального навчання терпимості. Політика та програми в області освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, укріпленню солідарності та терпимості у відносинах як між окремими людьми, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними та мовними групами та націями. Виховання в дусі терпимості повинно бути направлене на протидію впливу, котре викликає почуття страху та відчуження по відношенню до інших. Воно повинно сприяти формуванню у молоді навичок незалежного, критичного мислення, виробленню суджень, заснованих на моральних принципах. З метою

мобілізації громадськості, притягнення уваги до загроз, що криються в нетерпимості, та укріплення дій на підтримку терпимості ... ми урочисто оголошуємо 16 листопада Міжнародним днем терпимості» [263].

Потрібно відмітити, що толерантність є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності власної позиції, а також ознакою того, що людина не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції [38, с. 191]. Ця точка зору доводить те, що позиція толерантності не несе в собі загрози асиміляції та втрати власних цінностей. Навпаки, до толерантності більше схильна та людина, яка має власну міцну культурну основу та систему цінностей. Прояв терпимості не означає терпимого відношення до соціальної несправедливості, відмови від своїх чи поступки щодо чужих переконань. Це означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншій.

На державному рівні терпимість вимагає надання кожній людині можливостей для економічного та соціального розвитку, без дискримінації. Відчуження та маргіналізація можуть стати причиною стану пригніченості, ворожості та фанатизму. Для того, щоб зробити суспільство більш терпимим, держава повинна ратифікувати суттєві міжнародні конвенції про права людини. В інтересах міжнародного порозуміння важливо, щоб окремі люди, общини та нації визнавали та поважали плюралізм людського суспільства.

В інтересах вирішення цього глобального завдання необхідне проведення глибоких наукових досліджень та налагодження контактів з ціллю координації діяльності міжнародного співтовариства, включаючи аналіз в контексті соціальних наук конкретних причин цього феномену, прийняття ефективних заходів, а також здійснення моніторингу.

З метою вивчення досвіду діяльності неурядових організацій у сфері освіти і міжкультурних комунікацій нами протягом 2009-2011 років було проведено *контент-аналіз* 24 журналів, що видаються у різних країнах світу і проаналізувати більше 120 повідомлень про Рух Гюлена, в яких ми шукали

вирази, що могли б слугувати підтвердженням ефективності методологічних ідей Ф. Гюлена та діяльності руху в культурно-освітній сфері на міжнародній арені та в мультикультурному середовищі. З них наводимо наступні:

1. В обговоренні спільного проекту з Головою фонду Письменників та журналістів Харуном Токаком брала участь група науковців з Leeds Metropolitan Üniversitesi (Англія). Серед делегації були доктори М. Фаррар (соціологія), С. Робінсон (філософія), С. Райт (ядерні дослідження), Е. Халпін (дослідник, заступник декана університету). С. Робінсон зазначив, що *«тільки завдяки таким новим соціальним проектам ми зможемо позбутися упередженості та ворожості між різними націями та культурами. Адже ми є ворогами того, чого не знаємо»*.

2. Письменник Ф. Тунджер поділився своїми враженнями: *«Два роки тому ми відвідали Австралію. З візитом ми були також у начальника міліції міста Мельборн. Він зустрів нас дуже тепло... Далі він почав розповідати історію, завдяки якій він познайомився з такими елементами нашої культури: «... коли тебе призначають кудись великим начальником, то перші, хто тебе відвідує, є ті, хто від тебе чогось очікує, ... кому потрібно мати гарні відносини з правоохоронними органами. Вони приносять подарунки, пропонують гроші за мовчанку. Коли ваші друзі прийшли до мене вперше, я так само подумав і про них... Згодом виявилось, що пан Орхан прийшов для того, аби розповісти про цілі та принципи роботи Центру Міжкультурного Діалогу, який вони щойно відкрили. Я здивувався. Наш діалог переріс в безкорисливу дружбу, і я вдячний їм за те, що вони полегшують нашу роботу своєю конструктивною діяльністю»*.

3. Ф. Тунджер зазначив, що *«...такі центри стали відкриватися та підтримуватися інтелектуальною елітою по всій країні. Врешті, на одній з конференцій було прийнято рішення про відкриття кафедри міжкультурного діалогу при одному з провідних університетів країни – Австралійському Католицькому Університеті – і дати їй ім'я ініціатора таких проектів Фетхуллага Гюлена. Відкрито кафедру було мером штату*

Вікторія, в той самий час академіком проф. Девідом де Кретсером. На відкритті були присутні викладачі провідних вузів та депутати штату».

4. У журналі «Фаворит. Інтелектуальна планета» було повідомлення, про історію заснування Інституту Гюлена (у 2007 р.), провідні ідеї та напрямки діяльності цього закладу.

Окрім контент аналізу, нами було проведено *глибинні експертні інтерв'ю* з людьми, які безпосередньо брали участь у відкритті шкіл Гюлена в різних країнах (N-30), з ціллю засвідчення значущості Руху Гюлена для розвитку глобальної єдності, ефективності громадської ініціативи та інвестицій у сферу освіти. Проведені інтерв'ю є доказом швидкого та гармонійного вливання ініціатив руху Гюлена в локальні суспільства, без будь-яких порушень місцевого колориту та традицій, завдяки принципу толерантності та дії на основі загальнолюдських цінностей (див. Додаток Б). Наведемо найцікавіші факти, що стосуються діяльності руху:

1. Прем'єр-міністр штату Вестерн Кейп Південно-Африканської Республіки Ебрахім Ресоль зазначив, що *«В Африці турецькі школи виконують децю інакшу роль, ніж будь-де. Можливо, ці школи просто підлаштовуються під потреби суспільства. В Африку приїзять працювати вчителі, які закінчили найпрестижніші університети в своїй країні і передають свій потенціал нашому суспільству. Тільки станом на 2007 рік турецькі школи були відкриті: Фас – 5, Мавританія – 1, Малі – 1, Нігерія – 4, Чад – 1, Ефіопія – 1, Судан – 2, Сенегал – 2, Замбія – 1, Гвінея Бісау – 1, Гвінея – 1, Буркіна Фасо – 1, Гана – 1, Того – 1, Нігер – 1, Камерун – 1, Південно-африканська республіка – 1, Конго – 1, Уганда – 1, Кенія – 4, Танзанія – 3, Малаві – 1, Мозамбік – 1, Мадагаскар – 1, Південна Африка – 4, Бенін – 1, Ліберія – 1, Берег Слонової кості – 1, Ангола – 1. Разом: 45. В 2008 році до них додалося ще 8 шкіл. Думаю, ця цифра зросла вдвічі з того часу».*

2. Вчитель школи «Уфук» пан Бонзайєр (Південно-африканська Республіка Убунту) відмітив, що *«населення Південно-африканської Республіки – 45 мільйонів. 80% населення – темношкірі, 10% – білі та 2% –*

індуси. З них 73% – протестанти, 15% – атеїсти, 7% – католики, 2% – мусульмани. В цій країні існує 11 державних мов. Та турецькі школи дуже гармонійно вписалися в наш колорит... Над дверима в Міжнародному Ліцею «Уфук» у Південно-Африканській Республіці є вивіска з наступними словами: "The hand of friendship has no colour / Рука дружби не має кольору».

3. Вчитель англійської мови Насрейєн Вільямс таким чином оцінив роль шкіл Гюлена: *«Наші класи малочисельні, вчителі якісні, в школі панує дисципліна. Завдяки таким факторам наша школа є однією з найкращих в країні. За це ми повинні подякувати нашим турецьким колегам та бізнесменам, котрі подарували нашому народу таку можливість, таку модель освіти»*. Підсумував він свою розмову наступним реченням, яке повністю описує ситуацію в Африці та роль освіти: *«Якщо ти тут (в Африці) не отримувеш гарної освіти, то ти приречений на смерть»*.

4. Міс'є Адам Діоп поділився своїми спогадами: *«В 1996 році, коли я був радником міністра освіти Сенегалу, до мене прийшло троє молодих людей, які сказали, що приїхали з Туреччини і хочуть відкрити школу. Вони просили моєї допомоги. Я вирішив допомогти тим, чим зможу, і подивитися, що в них вийде. Дуже скоро я полюбив їх. Вони були щирими та роботящими. Школа відкрилася з шістьма учнями. Зараз це одна з найпрестижніших шкіл міста, в якій навчається 595 учнів. Крім школи є дитячий садок, який відвідує 100 малят. До цього в нашій країні люди навіть не чули про Туреччину і дізналися про неї завдяки школі, тобто школа стала візитною картою Туреччини в нашій країні. Дуже скоро до нашої країни почали приїждити інвестори з Туреччини, вони вже не боялися вкладати гроші в нашу економіку, адже для них слугувала прикладом школа, яка надавала їм смілості. Вчителі школи не тільки представляли якісну освіту нашим дітям, вони також намагалися допомагати бідним, займалися соціальною роботою після робочого дня, на вихідних. Це не просто школи. Це острівці любові»*.

5. Ісхак Алатон – голова правління холдингу «Аларко» – теж поділився своїми планами: *«Я особисто приклав багато зусиль для відкриття таких*

шкіл в Росії. Зараз ми плануємо відкрити кілька таких шкіл в Ашхабаді, в Туркменістані. Я вважаю це приводом престижу для своєї компанії».

Загалом результати контент аналізу та експертних інтерв'ю показали, що освітні заклади руху Гюлена отримали міжнародне визнання та повагу в усьому світі, що свідчить про їх наростаючу конкурентноспроможність в системі НУО.

З метою виявлення ефективності крос-культурних комунікацій у формуванні глобальної єдності і ролі освіти у цьому процесі нами були проведено опитування 437 представників шести країн світу, які певним чином мають відношення до діяльності Руху Гюлена (або просто знайомі з його діяльністю). На дослідження досвіду саме цих людей і був розрахований бланк інтерв'ю (див. Додаток Б, анкетний лист №2).

Перш за все, слід підкреслити, що майже одногласно всі опитані (а саме – 94%) вважають ідеї Фетхуллаха Гюлена та діяльність Руху корисними для позитивного розвитку міжкультурних відносин. Що ж стосується решти – то вони не заперечують цієї користі, але розходяться у думці стосовно окремих питань. 82% респондентів підкреслює достатню ефективність заходів, що проводяться в рамках руху, а 18% схиляється до думки, що можна чекати ще більшої ефективності.

І найголовніше – 98% опитаних вважає, що ідеї, які застосовуються в рамках діяльності руху, можуть бути застосовані в суспільствах, незалежно від їх культурного та етнічного складу (див. Додаток Б, малюнок Б.4).

За даними іншого дослідження, результати якого вже наводилися нами в тексті усієї роботи, яке було проведене з використаннями методу анкетного опитування представників різних прошарків соціальної структури та різних країн світу (Боснії, Бельгії, Індонезії, Іраку, України та Нігерії; N=1205), було виявлено, що в якості основних цінностей, які мають створити базис для повноцінних крос-культурних відносин, 42% бачать загальнолюдські цінності, 28% – толерантність, 18% – взаємоповагу, 9% – емпатію і 3% – забезпечення рівності. На нашу думку, порівняно низький процент тих

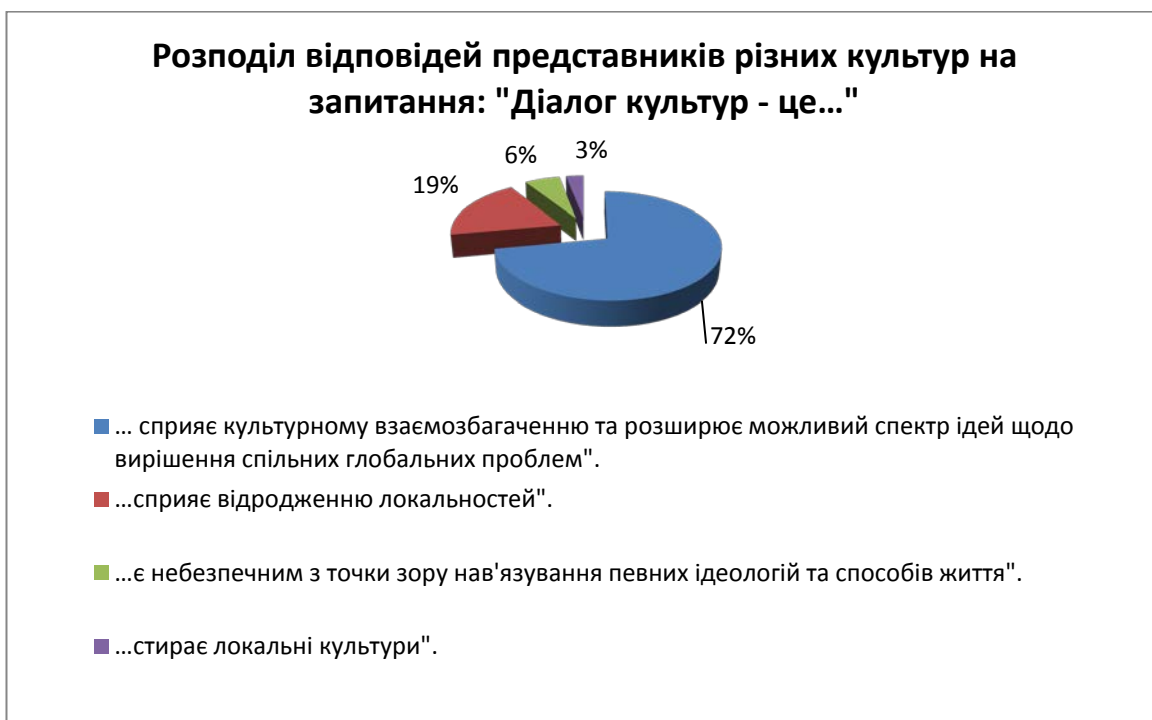
респондентів, що віддали свою підтримку на користь емпатії, може бути пов'язаним із незрозумілістю самого поняття «емпатії» для простої пересічної людини, особливо, якщо рівень її освіченості є не досить високим (у цьому опитуванні брали участь і школярі).

Але ж емпатія є важливою категорією, що сприяє позитивному розвитку міжкультурних комунікацій. Тільки через знайомство з почуттями людей-представників іншої культури, заглибленість та проникнення в неї приводить до глибокого аналізу та, в результаті, довіри. Останнім рівнем в комунікації, що приводить до розуміння та ідентифікації, виявляється глибоке емоційне співчуття – емпатія як здатність поставити себе на місце іншої людини в контексті її культури [178, с. 193]. Поняття «емпатія» є ширшим, ніж просто поняття жалю, оскільки воно вміщає не тільки співчуття в біді, але й співпереживання в радості. Емпатія – це здатність до співчуття у всьому емоційному спектрі, здатність поставити себе в позицію іншого в його ситуації [154, с. 57]. Важливу роль у розвитку цього феномену грає система освіти і культурна політика. Це цілком підтверджується і даними опитування, які свідчать про те, що майже половина представників різних країн світу основою міжкультурного примирення вважають домінування в суспільстві тенденцій толерантності та емпатії (49% опитаних) і майже стільки ж надають першочергове значення якості та характеру освіти (47% опитаних), а тільки лише 3% вважають важливими в цьому плані політичні домовленості (див. Додаток Б, малюнок Б.2).

Отже, станом на сьогодні є велика потреба в такій освіті, яка б надавала максимальний досвід інтелектуального пізнання інших культур, досвід емоційної підтримки та емпатії. Для цього потрібен не тільки час, а й специфічний психологічний клімат, що продукує симпатію та довіру. Чим більше людей досягнуть рівня емоційного співпереживання (емпатії), тим менше буде між ними та їх культурами ціннісних конфліктів.

У плані нашого розгляду нас особливо цікавила думка представників різних країн світу, (які взяли участь у анкетному опитування у якості

респондентів), с приводу перспектив розвитку крос-культурних відносин. Виявилось, що переважна більшість опитаних (а саме, 72%) вважає діалог культур таким сприятливим культурному взаємозбагаченню та таким, що розширює можливий спектр ідей стосовно вирішення спільних глобальних проблем. Але були і такі (хоча і в невеликій долі), що вважають діалог культур небезпечним, з точки зору нав'язування певних ідеологій та способів життя та такі, що висловили певні побоювання побоюються с приводу сприяння діалогу культур стиранню локальних культур (відповідно, 6 та 3 % опитаних). Повний розподіл думок щодо ролі та значення діалогу культур представлено на малюнку 7, що надається нижче.



Малюнок 18. Бачення представниками різних країн світу ролі та значення діалогу культур

Оцінюючи вплив контакту з іншими культурами на себе особисто, респонденти відзначили, що це, перш за все, збагачує (57% опитаних) та викликає зацікавлення (33% опитаних). Проте, 6% все ж таки зізнались, що контакт з іншими культурами їх лякає, а 3% – дратує.

Значення інституту освіти у формуванні цінностей та особистих якостей, які сприяли б встановленню діалогічного характеру відносин між різними культурами та їх представниками підтверджується даними анкетування школярів, деякі результати якого вже наводилися нами у тексті дисертаційної роботи. Саме від оптимістичності сформованого у школах світогляду залежить і установка на активність у громадському житті. Так, 82% учнів шкіл, заснованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена, мають установку на активну позицію у сприянні становленню загальнолюдської системи цінностей та миру між народами. Вони вважають це суспільним обов'язком. Серед представників інших шкіл таких не більше 26%. Якщо абсолютна більшість учнів у школах Руху Гюлена вірять, що можна щось змінити на краще, то серед учнів інших шкіл таких значно менше (32%). Тільки 34% з них вважають це суспільним обов'язком кожного члена глобального співтовариства (див. Додаток Б, малюнок Б.11).

Щоб адекватно оцінити ефективність шкіл, започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена у формуванні глобальної єдності, ми додатково задали кілька питань учням, які навчаються в цих школах. Переважна більшість опитаних учнів вважає, що найвпливовіший фактор у їх інтелектуальному та моральному становленні – це особистий приклад Вчителя (72% опитаних). Трохи більше за чверть учнів в якості основного фактору зазначили зміст виховних та позакласних заходів (28 %).

Що стосується перспективного бачення розвитку крос-культурних відносин, то близько двох третин опитаних учнів шкіл, заснованих за ініціативи Руху Гюлена вірять у взаємозбагачення культур у цьому глобальному процесі; 24% відзначають, що крос-культурні комунікації будуть сприяти відродженню локальностей, а 8% не виключають

можливостей гомогенізації. Розподіл думок з цього приводу візуалізовано малюнком 8, наведеним нижче.



Малюнок 8. Бачення учнями шкіл Руху Гюлена перспектив розвитку крос-культурних відносин (% до опитаних у групі)

Стосовно майбутнього крос-культурного простору, то, за даними наших досліджень, 98% вірять у мирне співіснування на основі загальнолюдських цінностей, діалогу і співпраці, і тільки 3% опитаних припускають конфлікт цивілізацій.

1. Кьоксал Топтан – бувший міністр освіти Республіки Туреччина – поділився своїми враженнями: «Я відвідав наші турецькі школи в Узбекистані. Мені було настільки приємно відзначити те, що в цих навчальних закладах надається незалежна, високоякісна освіта відповідно національним та державним стандартам тієї країни, в якій вони функціонують. Я вважаю, що наші люди за моральної підтримки Фектхуллаха Гюлена реалізують наймасштабніший освітній проект в світі. Ми повинні тільки сприяти цьому процесу. Новий тип особистості, нові інтелектуали виховуються в цих школах».

2. Фейяз Беркер – Голова правління холдингу «Текфен» – зазначив: *«Для мене є найважливішим те, що вони змогли впіймати найсучасніший тип освіти. Багато моїх знайомих теж бачили ці школи. Всі однаково відзиваються про них, про сучасний тип якісної освіти. В країнах, які я відвідав мені доводилося познайомитися з дипломатами, державними діячами, людьми мистецтва та науки, які є випускниками саме цих шкіл. Цей результат підтверджує успішність моделі цього освітнього проекту».*

3. Джора Ганієвіч Йолдашев – Міністр освіти Узбекистану – підкреслив: *«Наш президент дуже схвально відгукується про ці школи. Він був дуже вражений рівнем знань та вміннями учнів в цих школах».*

4. Сулейман Демірель – бувший президент Республіки Туреччина – визнав, що *«ці школи готують надійні та довготривалі підвалини для співпраці та дружби між нашим та іншими народами, здружують майбутні покоління та вчать їх жити разом в мирі та взаємопідтримці».*

5. Прем'єр міністр штату Вестерн Кейп Південно-африканської Республіки Ебрахім Ресоль оцінив значення турецьких шкіл для його країни так: *«Турецькі школи, які діють в нашому штаті, є особливо сильними навчальними закладами. Найважливіше – вони отримали надзвичайну підтримку та попит серед нашого суспільства. Країни Африки звикли жити під гнітом колоній і досі не можуть позбавитися від слідів рабства. Турецькі школи прививають африканській молоді впевненість в собі, стимулюють їх звернутися до ... витоків своєї власної культури і черпати сили для національного відродження саме звідти. Ці школи вирощують добре освічених, не пригнічених, самосвідомих індивідів, котрі готові працювати для того, аби поставити свою країну на власні ноги».*

6. Вчитель школи «Уфук» пан Бонзайєр (Південно-африканська Республіка Убунту) дав досить високу оцінку шкіл Гюлена: *«Окрім вчителів, які приїхали з Туреччини, більшість вчителів в школі є місцевими громадянами, переважно жінки. Біля 1400 учнів навчається в турецьких школах, які відзначаються 100% вступом своїх випускників до вищих*

навчальних закладів. Разом з тим ці школи увійшли до десятки кращих шкіл країни за результатами олімпіад».

7. Вчитель англійської мови Насрейєн Вільямс, зазначив, що: *«... класи малочисельні, вчителі якісні, в школі панує дисципліна. Завдяки таким факторам наша школа є одною з найкращих в країні. За це ми повинні подякувати нашим турецьким колегам та бізнесменам, котрі подарували нашому народу таку можливість, таку модель освіти».*

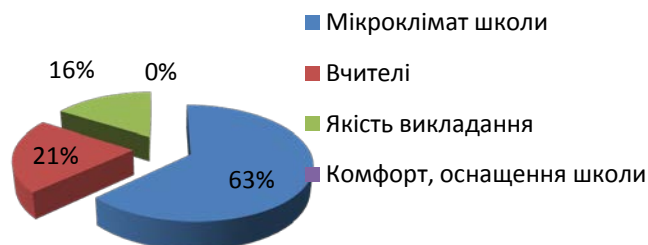
Окрім того, нами було проведене опитування батьків дітей, що навчаються в школах, заснованих за ініціативи Руху Гюлена. У опитуванні взяли участь 1372 респонденти з різних країн світу (Боснії, Бельгії, Америки, Туреччини, Індонезії, Іраку). Ціллю опитування було визначення об'єктивної оцінки якості шкіл та рівня задоволеності батьків. Також ми намагалися виявити особливості функціонування шкіл Гюлена, які відрізняють їх від решти, та факторів, котрі мають основний вплив на особливості формування особистості нового покоління, яке навчається та виховується в них.

Як показали дослідження, 91% опитаних батьків задоволені навчальним закладом, у якому навчається дитина (див. Додаток Б, малюнок Б.5). Причому 94% респондентів задоволені саме мікрокліматом школи та відношенням до дитини. Окрім того, батьки відзначили позитивні зміни, які відбулися в їх дітях за період навчання у школі Ф. Гюлена. Близько половини з них відзначило, що їх діти стали більш успішними у навчанні (48% опитаних), 28% опитаних помітили у своїй дитині позитивні зміни у бік більшої ввічливості та шанобливості, а 24% – у бік доброти та терплячості.

Загалом всі батьки досить високо оцінили роль школи у моральному і інтелектуальному формуванні особистості їх дітей: 92% визнали, що це залежить від школи на 50% і вище (див. Додаток Б, малюнок Б.6).

Серед факторів, що, на думку батьків, відіграють важливу роль у позитивних змінах в дитині, були названі: мікроклімат школи, особистість вчителя та викладацький склад, якість викладання (відповідно, 63%, 21% та

16% опитаних). Загальну картину розподілу візуалізовано на малюнку1, наданому нижче.



Малюнок 1. Розподіл відповідей респондентів, що відображає їх думку про значущість факторів позитивних змін дитини (% до всіх опитаних)

На думку майже абсолютної більшості батьків (98%) їх дитина у школі не страждає від дискримінації, бо в цьому навчальному закладі не існує тенденцій домінування та привілейованості окремої нації, культури, тощо. Відсутність будь-якого ідеологічного впливу, безумовно, позитивно, характеризує таке полікультурне, поліконфесійне освітнє середовище, яким є школи, основані на методологічних ідеях Ф. Гюлена.

У результаті даного анкетування ми доходимо висновку про те, що батьки, окрім якісної освіти, задоволені атмосферою, в якій росте та формується їх дитина. Опитування підтвердило той факт, що саме мікроклімат шкіл та особистий приклад вчителя складають основу конструктивного формування свідомого та толерантного майбутнього учасника крос-культурних комунікацій та відповідального члена глобального суспільства. Разом з тим, підтверджується об'єктивність та загальнолюдський характер системи цінностей, котрі прививаються новому поколінню в школах, а також відсутність будь-якого ідеологічного впливу.

У зв'язку з наміром побудувати нову модель освіти ми поставили собі завдання виявити думку батьків щодо цілі заснування таких шкіл, як школи,

започатковані на основі методологічних ідей Ф. Гюлена. Згідно отриманих результатів, більше половини респондентів вбачають у якості провідної цілі таких шкіл підвищення рівня освіти в світі (60% опитаних) в якості цілі зазначили. Близько третини батьків вважають, що школи, про які йдеться, роблять внесок у побудову мирного глобального співіснування, завдяки вихованню нового покоління на основі загальнолюдських цінностей (32% опитаних). Але, нажаль, були і такі респонденти, які з невідомих, суто суб'єктивних причин, вважають, що основною метою шкіл є прибуток (8% опитаних). Загалом же, отримані відповіді підкріплюють думку експертів про досить високу ефективність освітянського Руху Гюлена у формуванні глобальної єдності.

Така висока оцінка місії навчальних закладів стає можливою завдяки врахуванню тих факторів, які впливають на можливість представників різних культур мирно навчатись і зростати в одному спільному колективі. Посилаючись на думку батьків тих учнів, що навчаються в школах Руху Гюлена така можливість забезпечується, по-перше, орієнтацією навчально-виховного процесу на загальнолюдські цінності, толерантність і міжкультурний діалог та, по-друге, від, так би мовити, «моделі вчителя» (58 та 39% опитаних батьків підтримали відповідні позиції).

З метою виявлення специфіки навчання у школах, започаткованих на методологічних ідеях Ф. Гюлена, ми спробували порівняти погляди на сучасний стан крос-культурних комунікацій учнів цих та інших шкіл, виявити й порівняти їх позиції щодо майбутнього. Для цього було проведено анкетне опитування учнів, які навчаються в школах, заснованих за ініціативи Руху Гюлена, та учнів, які навчаються в інших приватних та державних закладах освіти. Вибіркова сукупність склала 1474 учня з різних шкіл різних країн світу (Туреччини, Боснії, Бельгії, Америки, Індонезії, Нігерії).

Показовим є той факт, що рівень задоволеності школою учнів шкіл Руху Гюлена удвічі перевищує рівень задоволеності учнів інших шкіл (див. Мал. 2).

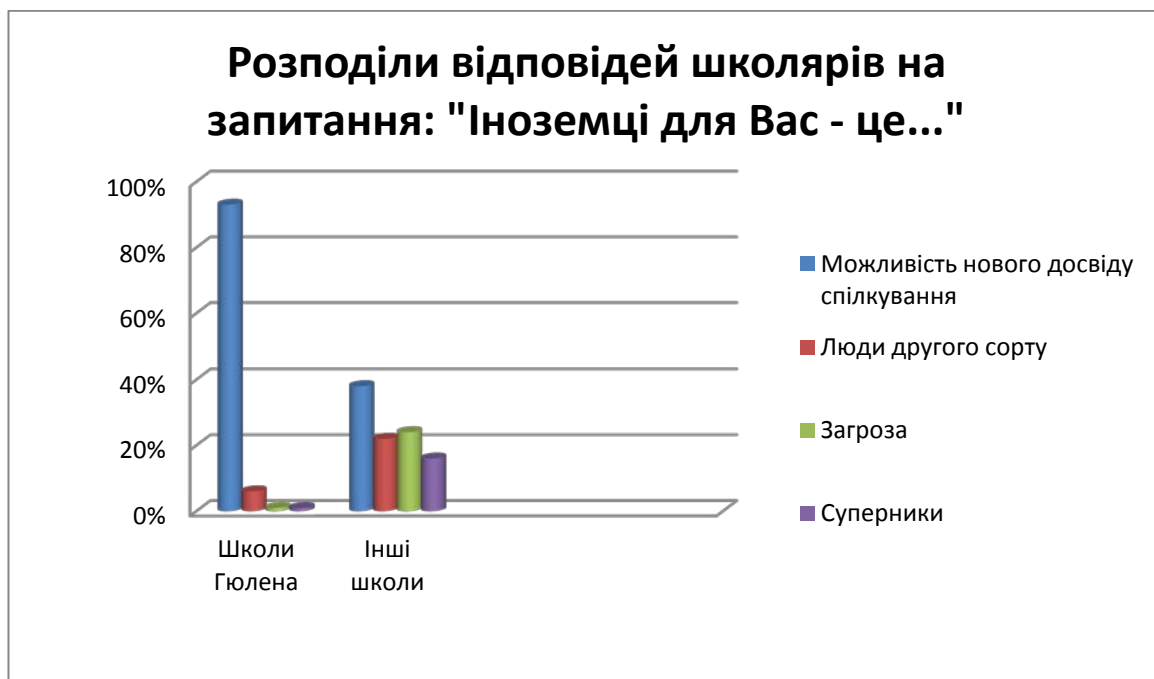


Малюнок 2. Рівень задоволеності учнів своєю школою (% до опитаних по кожній з груп)

Рівень освіти оцінювався за стовідсотковою шкалою. У переважній більшості учнів шкіл, заснованих на ґрунті методологічних ідей Ф. Гюлена, цей рівень є досить високим і перевищує 80% (у 87% опитаних). Що ж стосується представників інших шкіл, то тут рівень задоволеності є значно нижчим: тільки у 37 % учнів він перевищує позначку 80%; окрім того, досить великою є частка тих, хто задоволений своїм навчальним закладом тільки наполовину (48% опитаних) (див. Додаток Б, малюнок Б.7) 92% опитаних учнів шкіл, заснованих на методологічних ідеях Ф. Гюлена не змінили б свій вибір школи, тоді як серед інших учнів таких тільки 28%. Що є, дійсно, вражаючою різницею (див. Додаток Б, малюнок Б.8).

Навчання разом з дітьми різних національностей і культур вважають позитивним фактором більше 80% учнів гюленівських шкіл, серед інших учнів – таких 62%. При чому, для 90% опитаних учнів шкіл Руху Гюлена, навчання з іноземцями розцінюється як можливість нового досвіду спілкування, тоді як таких серед учнів інших шкіл тих що наслідують таку ж саму точку зору майже удвічі менше – 46%. Збоку учнів шкіл Руху Гюлена, іноземці не вважаються людьми «другого сорту» (тільки 4% опитаних мають протилежну точку зору), а загрозу і суперництво по відношенню до них

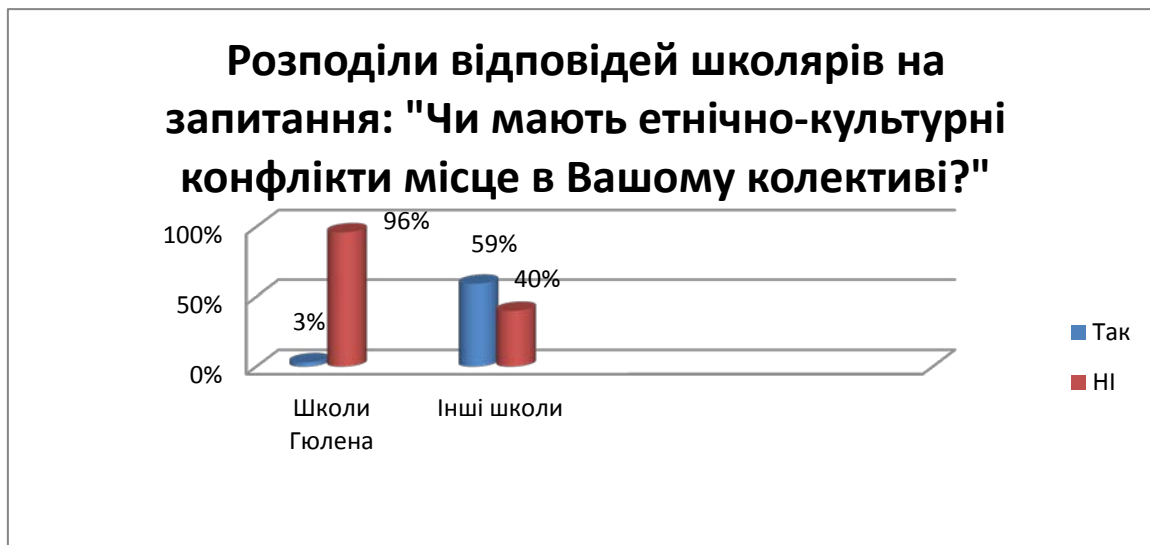
відчуває не більше 2% учнів. Серед учнів інших навчальних закладів частка і тих й інших є значно більшою: кількість школярів, що проявляє негативне ставлення до іноземців перевищує двадцятивідсотковий поріг, а по деяких позиціях наближається до третини. Більш детальне наочне співставлення розподілів представлено на малюнку 3.



Малюнок 3. Порівняльна картина ставлення до спільного навчання з іноземцями учнів різних шкіл (% до опитаних по кожній з груп)

Не менш вражаючими є результати порівняння відповідей учнів шкіл започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена та учнів інших шкіл на запитання про те, чи трапляються в їх школах випадки етнічно-культурних конфліктів. Переважна більшість учнів шкіл Руху Гюлена не стикалася з такою негативною практикою (92% опитаних), утім як ситуація у

інших навчальних закладах є набагато менш втішною (див. Мал. 4).



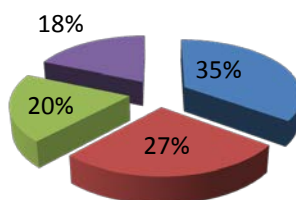
Малюнок 4. Визнання наявності культурно-етнічних конфліктів у колективі учнями різних шкіл (% до опитаних по кожній з груп)

Абсолютна більшість учнів шкіл, започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена, незалежно від того, в якій країні вони навчаються, вважає, що різні культури можуть мирно співіснувати та рівноправний діалог між культурами є можливим. Окрім того всі ці учні мають позитивну налаштованість на майбутнє (див. Додаток Б, малюнок Б.10). Серед учнів інших шкіл відсоток тих, хто вірить у можливість культурного діалогу – не перевищує 60%.

На думку учнів шкіл, започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена, їх навальні заклади відрізняються від всіх інших, перш за все, дружньою атмосферою та якістю освіти. Так вважає, відповідно, 35 та 27 %% опитаних. Повну картину розподілу думок респондентів с приводу переваг шкіл Гюлена перед іншими школами представлено на малюнку 5.

Росподіл відповідей учнів шкіл Руху Гюлена на запитання: "Чим відрізняється Ваша школа від решти?"

- дружньою атмосферою
- якістю освіти
- толерантним відношенням до відмінностей
- педагогічним складом



Малюнок 5. Відмінності шкіл, започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена від інших шкіл (% до опитаних по групі)

Підводячи підсумок зазначимо, що результати проведеного анкетування свідчать про високий рівень самосвідомості та соціальної відповідальності, який формується в учнів, що навчаються в школах, котрі засновані та функціонують згідно ідей Руху Гюлена. Слід відмітити оптимістичну налаштованість цих учнів щодо майбутнього світу та крос-культурних відносин, високий рівень толерантності та доброзичливості по відношенню до представників інших культур та національностей. Завдяки окремим питанням, на які відповідали саме учні шкіл, заснованих за ініціативи Руху Гюлена, вдалося виявити основні фактори, які відіграють основну роль у моральному та інтелектуальному формуванні учнів: шкільна атмосфера доброзичливості, толерантне відношення до відмінностей, особистий приклад вчителя.

Ефективність діяльності шкіл, започаткованих на основі методологічних ідей Ф. Гюлена було підтверджено також і даними, отриманими в ході контент-аналізу 24 журналів, що видаються у різних країнах світу англійською та турецькою мовами. З 120 повідомлень про Рух Гюлена, які

були опубліковані протягом 2009-2011 років, наведемо ті, які є найбільш суттєвими та інформативно ємкими:

1. Під час відкриття турецького коледжу в Афганістані Президент Афганістану Сібгатуллах Санджар подякував Туреччині за її підтримку в демократизації Афганістану та відзначив те, що *«турецькі школи відкривають нові демократичні горизонти перед населенням країни, слугують гідним прикладом демократії та толерантності»*.

2. Заступник мера Х'юстона США Масрур Кан відмітив роль Фонду письменників та журналістів, який був заснований за ініціативи Гюлена в Туреччині, а потім *«розширив масштаб своєї діяльності до глобального рівня, у встановлення діалогу між інтелектуалами різних країн та толерантності між представниками різних культур та націй і запросив кілька представників цього фонду в Х'юстон для того, аби вони допомагали в організації подібних заходів діалогу вже в Америці»*.

3. У Північному Іраку перша турецька школа була відкрита в 1994 році. Зараз їх уже 8 – в Ербілі та Керкуці. В цих школах працює 95 вчителів з Туреччини та 111 – з Іраку, навчається 2228 учнів, серед яких за етнічним походженням є курди, тюркмени, асирійці, араби; за релігійним – християни, мусульмани, кілдійці. Найвпливовіші люди регіону буквально змагаються, аби віддати своїх дітей до цих шкіл. Один з депутатів партії КДП так описав ці школи: *«Нам багато було завдано ударів, які відкрили глибокі рани. Ці школи не просто дають якісну освіту та світле майбутнє нашим дітям, вони загоюють наші болючі рани. Уявіть собі, що з першим комп'ютером ми познайомилися завдяки цим школам»*.

4. З Тернополю та Одеси до Стамбулу на запрошення Фонду письменників та журналістів прибула делегація для участі в традиційній конференції «Освіта, наука, держава та інтелектуальна інтеграція». Декан Тернопільського національного університету Рибак Теофан Іванович так виразив своє враження від співпраці: *«Є багато чому навчитися у наших турецьких колег. Ми в своїй країні вже десять років сперечаємося про те,*

якою повинна бути нова модель освіти. Я вважаю, що договір, підписаний між нами та Університетом «Фатіх», відкриє для нас нові горизонти в цій нелегкій справі». Професор Прикарпатського університету Федорчак Петро Степанович відзначив, що *«всі, хто хоче миру повинні приєднатися до таких проектів».* Серед запрошених був також один з командирів підводних суден України, капітан-лейтенант Євген Липаков, який наступними словами підвів підсумок такої співпраці: *«З підводних суден за радянських часів я впродовж довгих років слідкував за берегами Туреччини, збирав таємну інформацію про «ворожу» країну, але жодного разу не ступив на турецьку землю. Сьогодні я тут і розумію, що ті, кого ти вважав колись за ворога, можуть одного дня стати для тебе другом».*

Наведені вище висловлювання дають можливість впевнитися у високій ефективності Руху Гюлена, особливо, з огляду на ступінь розвитку крос-культурних комунікацій. Ці високі оцінки шкіл Руху Гюлена з точки зору формування крос-культурних комунікацій та глобальної єдності навколо загальнолюдських цінностей дали нам можливість виділити основні характерні особливості Руху Гюлена:

- цей рух є суцільним продуктом громадянської ініціативи;
- він не є місіонерською організацією та не має політичних інтересів і зв'язків;
- не переслідує ніякої користі та не має прихованого наміру створення політичного авторитету чи альтернативної сили;
- є важливим досвідом з точки зору становлення громадянського суспільства, планетарної етики та системи освіти, адаптованої до умов глобалізації з усіма її вимогами по відношенню до якостей нового покоління;
- цьому рухові притаманна ефективна динаміка у налагодженні діалогу між різними цивілізаційними системами;
- він продукує нову систему особистісної та суспільної самовідданості, оскільки обрав за принцип не отримання привілеїв від суспільства, а надання їх суспільству;

- рух має структуру діяльності, що охоплює всі верстви суспільства;
- він пропонує холістичну систему освіти, засновану на системі загальнолюдських цінностей;
- рух пропонує своїм учасникам широке поле соціального та особистісного самовизначення та самореалізації;
- він оцінюється як позитивний рух, оскільки з точки зору культури, освіти та релігії пропонує синтез фізичного і метафізичного, розуму і серця, науки і віри; з соціальної точки зору – толерантність, емпатію та діалог; з точки зору дій та поведінки – позитивну ініціативу.

Таким чином, в результаті проведеної дослідницької роботи були виділені основні *особливості*, характерні Руху Гюлена: по-перше, це продукт громадянської ініціативи; по-друге, він охоплює всі верстви суспільства, проте не є місіонерською організацією та не має політичних інтересів і зв'язків; по-третє, сприяє налагодженню діалогу між різними цивілізаційними системами, у-четверте, продукує нову систему особистісної та суспільної самовідданості, є важливим досвідом з точки зору становлення громадянського суспільства; у-п'яте, пропонує холістичну систему освіти, широке поле соціального та особистісного самовизначення та самореалізації.

Таким чином, проведений теоретичний аналіз і дані емпіричного дослідження дозволяють зробити висновок, що в сфері крос-культурних комунікацій склалися наступні основні тенденції: культурний імперіалізм, інтеркультуралізм, мультикультуралізм, транснаціоналізм, інтерналізація, культурна ідентифікація, культурна різноманітність, асиміляція, транскультурація, культурне привласнення. Їх визначення та інтерпретація наслідків дозволяють установити їх розбіжності, умови та сфери впливу на культуру та її репрезентів. Разом з тим, ми дійшли висновку, що такі концепції, як культурна різноманітність, космополітизм, інтеркультуралізм, можуть скласти конструктивну перспективу для згубних, з точки зору збереження рівноправності, культур тенденцій імперіалізму, культурної нетерпимості, націоналізму, расизму та асиміляції.

В ході емпіричного дослідження, здійсненого нами шляхом анкетування представників різних країн світу, на результати якого ми вже не одноразово посилалися в тексті даної роботи, окрім всього іншого, нами було більш детально досліджено ставлення світового товариства до процесу глобалізації. Загалом отримані результати підтверджують можливість існування в сучасному світі безлічі етноцентричних течій, які побудовані на стереотипах. Серед них, наприклад, – албанофобія, антикаталанізм, франкофобія, антиарабізм, антитюркізм, антиіталізм, антисемітизм та інші. Упередженість та стереотипи, які лежать в основі етноцентризму, породжують негативні тенденції сучасності у вигляді націоналізму, ксенофобії, тероризму, тощо. Саме вони складають серйозну перепону на шляху глобального порозуміння та мирного співіснування і співпраці. Слід враховувати, що поняття етноцентризму майже повністю співпадає з поняттям ксеноцентризму та ксенофобії, противагою яким виступає культурний релятивізм, ціннісний плюралізм та ксенофілія/алофілія.

Фетхуллах Гюлен під толерантністю та діалогом розуміє сприймання та прийняття людей незалежно від різниці в поглядах, думках, світосприйнятті, в ідеології, етнічності та вірі. Він говорить, що потрібно визнати той факт, що різниці існують, проте їх не потрібно «виправляти», а важливо просто навчитися до них прислухатися та розуміти [146, с. 112]. Учасник діалогу повинен створити *нову локально-універсальну парадигму*, для того, щоб засвоїти мирну інтерпретацію існуючої реальності. Люди, хоча вони і є представниками різних ідеологій та вірувань, повинні говорити один з одним для того, щоб виправити хибні позиції непорозуміння та упередження. Ф. Гюлен зробив значний внесок у розвиток концепції загальнопланетарної етики та загальнолюдських цінностей, виявив особливості формування толерантності та крос-культурних комунікацій під впливом глобалізаційних процесів. Гюлен розвинув мирний шлях розвитку різноманітних та часто суперечливих аспектів сучасності. Він надихнув тисячі людей, учасників громадянсько-освітянського руху, до побудови мирного світу, заснованого на

діалозі, толерантності, альтруїзмі, співчутті, відчутті громадянського обов'язку.

Емпірично було доведено, що більшість громадян різних країн світу, як зрілого віку, так і досить молодих, схиляється до думки про те, що саме загальнолюдські цінності повинні складати платформу глобальної інтеграції, і, що не якась окрема культурна система, а саме планетарна етика є необхідною умовою забезпечення стабільних та конструктивних міжкультурних комунікацій та будь-якої взаємодії.

Таким чином, за результатами комплексного емпіричного дослідження було зроблено ряд важливих, для розв'язання зазначеної у вступі проблемної ситуації, висновків, основними з яких є наступні:

1) З позиції експертної думки, ідеї, які застосовуються в рамках діяльності Руху, можуть бути застосовані в суспільствах, незалежно від їх культурного та етнічного складу.

2) Школи, засновані на методологічних ідеях Ф. Гюлена, суттєво відрізняються від інших навчальних закладів своїми освітніми практиками, мікрокліматом, якостями педагогів, що справляє позитивний вплив на результати освітньо-виховного процесу, оскільки сприяє:

а) позитивним змінам особистості у моральному та інтелектуальному плані;

б) конструктивному формуванню свідомого та толерантного майбутнього учасника крос-культурних комунікацій та відповідального члена глобального суспільства;

в) оптимістичній налаштованості підростаючого покоління щодо майбутнього світу та крос-культурних відносин, сприяє зростанню рівня толерантності та доброзичливості по відношенню до представників інших культур та національностей;

г) готовністю брати на себе соціальну відповідальність за своє суспільство та за добробут всього суспільного ладу, приймаючи активну участь в проектах, націлених на благо людей.

Загалом, дослідження досвіду освітніх закладів, заснованих на ініціативі Руху Гюлена, дозволило сформувати цілісний образ дієвої ефективної моделі освіти, такої, що формує крос-культурну компетентність у нового покоління, сприяє накопиченню крос-культурного капіталу, а разом із тим і конструюванню глобальної єдності та створенню платформи глобальної інтеграції.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі сформульовано основні положення та запропоновано основні визначення понять, що мають теоретичне та практичне значення для подальшого вивчення проблеми крос-культурних комунікацій. У результаті теоретичного осмислення ряду наукових праць, автором здійснено теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової задачі, що полягає у виявленні методів формування крос-культурної компетентності у нового покоління та шляхів створення платформи глобальної соціокультурної інтеграції.

Згідно проведених досліджень проілюстровано, що сучасні процеси глобалізації та інтенсифікації крос-культурних контактів ставить перед суспільствами питання налагодження конструктивних крос-культурних комунікацій та мінімізації конфліктів етнічного, національного і культурного характеру. Адже ситуація постмодерну загострила такі кути життя глобального соціуму як національна, релігійна, етнічна, культурна нетерпимість, націоналізм, расизм, ксенофобія, етноцентризм і разм з цим привела окремі суспільства в стан взаємозалежності, що вимагає злагодженої співпраці та взаємопорозуміння заради вирішення спільних проблем та досягнення спільних цілей. В дослідженні теоретично обгрунтовано та емпірично підтверджено, що, не дивлячись на прояви негативних тенденцій в сфері крос-культурного спілкування та на існування таких перепон на шляху їх конструктизації як стереотипи та упередження, встановлення гармонійного міжкультурного ладу доби постмодерну все ж таки можливе. В якості такого ресурсу пропонується соціальний капітал. Над розробкою та осмисленням цього поняття працювало немало науковців і існує широке коло його визначення. Однак, жодне з них не описує повністю суть та функції даного феномену. Тому в роботі на основі дослідження ряду визначень подається авторська позиція щодо розуміння соціального капіталу: 1) соціальний капітал – соціальний феномен, котрий являється

джерелом та ресурсом індивідуальної та колективної дії; 2) соціальний капітал – колективна цінність, сформована на основі норм та цінностей, які розділяються учасниками комунікацій. Відповідно, в якості ресурсу колективної дії в міжнародних масштабах доцільно розглядати такий ресурс як крос-культурний капітал – специфічна грань соціального капіталу, що є ресурсом колективної діяльності в міжнародних масштабах.

Сьогодні людство стоїть перед обличчям фундаментальних трансформацій реальності та взаємовідносин, що витікають з процесів глобалізації, яка характеризується загальністю змін, руйнуванням організаційних основ соціальної структури, її децентралізацією, змішуваністю культур, послабленням національно-державного чинника, зміною системи цінностей. Крім того, однією з основних рис глобалізації є перехід до нового типу раціональності, адже глобалізація несе в собі нову нормативно-теоретичну парадигму, в основу якої покладений принцип мозаїчності культур різних соціальних груп. Це підтвердили і результати проведеного автором опитування (N=1205) науковців, політиків, вчителів, соціальних та культурних діячів, бізнесменів старшокласників та їх батьків, що проживають у 6 країнах світу (Боснії, Бельгії, Індонезії, Іраку, Україні, Нігерії). Більшість з респондентів відзначають позитивні сторони глобалізації щодо розвитку крос-культурних комунікацій, основним важелем у цьому процесі вважають освіту і усвідомлюють необхідність формування платформи глобальної інтеграції на основі загальнолюдських цінностей. Дослідники глобальних культурних процесів П. Раскін, П. Рей, Д. Кортен в своїх працях теж підтверджують наявність у людей прихованого потенціалу до нової ідентичності згідно новим цінностям світової свідомості. А також вважають вірогідним прогнозом появи глобальної громадянської ідентичності.

Центральна ідея дисертаційної роботи полягає у тому, що крос-культурна комунікація та діалог на основі толерантності є обов'язковою умовою продуктивного, мирного та конструктивного функціонування

глобального суспільства. Соціальні спільноти мають об'єднуватися та створювати горизонтальні власні структури, закладаючи підвалини глобального громадянського суспільства та співпраці, нейтралізуючи згубний вплив радикальної налаштованості, упередженості, нетерпимості. Адже громадянське суспільство набуває статусу контр-рівноваги, балансу та доповнюючого фактору по відношенню до держави. Незалежні соціальні та громадські рухи, неурядові організації мають розробляти та пропонувати нові інтегративні проекти та сприяти накопиченню крос-культурного капіталу, який забезпечить взаємодовіру та інтегрує плюралістичність на основі загальних цінностей та цілей. А також культивувати крос-культурну компетентність, котра допомагає сприймати та розуміти специфічні ідеї, способи мислення, почуття та дії представників інших культур під час взаємодії з ними.

В основу роботи покладено теорію *культурної глокалізації Р. Робертсона*, яка обґрунтовує ідею досягнення вселюдського консенсусу на основі спільних цінностей та ідеалів, що не вимагає ізоляції, краху національної держави, уніфікації та підлеглості єдиному центру влади. Окрім того, у дисертації використовується аналітичний потенціал *теорії мультигетеродоксії Ш. Ейзенштадта*, яка підкреслює роль місцевих традицій, від яких залежать способи реакції периферійної групи на соціальні зміни і культурні виклики («ксенофобія + традиціоналізм», чи навпаки – «толерантність + готовність до інновацій»).

Методологічною основою розробки наукової проблеми, яка стала приводом здійснення дисертаційного дослідження, стала *теорія культурної ойкумени Ульфа Ганнерса*. Під *ойкуменою* розуміється простір постійних культурних взаємодій, взаємопроникнення культур і обміну культурним досвідом. Серед можливих сценаріїв долі глобальної культурної ойкумени («глобальна гомогенізація», «культурне насичення», «культурна деформація» та «зріюча культурна амальгація») ми підкреслюємо значущість четвертого,

що розуміється нами як рівноправний культурний діалог і обмін між центром і периферією, що приводить до загального збагачення культур.

Але особливу значущість у розв'язанні зазначеної проблемної ситуації, пов'язаної із забезпеченням конструктивних крос-культурних комунікацій в умовах глобалізації, має *планетарна етика діалогу, толерантності та співпраці у встановленні глобального світу Ф. Гюлена*. Він обґрунтовує наступні категорії: толерантність, діалог, емпатія, співчуття. В якості механізму, направленого на ефективне встановлення системи загальнолюдських цінностей задля забезпечення міжкультурного діалогу, пропонується нова система освіти, здатна виступити в якості платформи глобальної інтеграції.

Зазначено, що реалізація масштабних міжнародних проектів часто не є можливою для національних урядів, сфера та повноваження діяльності яких є чітко регламентовані. Тому необхідним вбачається наявність іншої ініціативи, яка б мала вищий ступінь мобільності та гнучкості на міжнародній арені. В якості альтернативи пропонується «третій сектор», тобто, громадянська ініціатива у вигляді неурядових організацій та соціальних рухів, які діють за рахунок енергії суспільства на добровільних засадах та не мають кордонів обмеження своєї діяльності. Соціальний рух – це певна структурна мережа, яка складається з вільно організованих колективів, громадських організацій, що діють разом для досягнення спільної мети. «Третій сектор» несе в собі потенціал культивування енергії та активності суспільства.

Саме в якості «третього актора» на засадах громадянської ініціативи та доброї волі діє міжнародний соціальний Рух Гюлена, який направляє свої зусилля на формування особливого типу освіти, котрий би уможлиблював формування «нової», цілісної особистості постмодерну, яка має синтезувати в собі духовність з високим інтелектом та наукою, а також набуття цією особистістю крос-культурної компетентності. Ініціатором руху став турецький мислитель, письменник та соціальний діяч Фетхуллах Гюлен (нар.

1941р.). Зародження руху припадає на 60-і роки. Відкриття навчальних закладів та громадських організацій почалося в 1980-их роках. На початку 90-их рух переріс із загальнонаціонального у міжнародний і на сьогодні функціонує в 135 країнах світу. Кількість учасників та установ чітко визначити не можливо, адже рух не має процедури членства, ієрархії та є децентралізованим. Він складається з мережі окремих організацій, які направляють свою діяльність на забезпечення благом суспільств, в яких функціонують. Ціллю руху є встановлення гармонійного міжкультурного діалогу та прогрес як окремих суспільств, так і всього глобального універсуму на основі системи загальнолюдських цінностей.

Крос-культурний капітал розглядається у роботі як сукупність знань, навичок, здібностей та психологічних особливостей, що надає індивідам конкуруючу перевагу в процесах взаємодії, праці та в культурно-гетерогенних середовищах. В ряд основних компонентів концепту крос-культурного капіталу, на нашу думку, включається і *рівень культурної освіченості*, адже культурний фон індивіда впливає на його поведінку, зумовлює здатність адаптації та пристосування до соціального оточення.

Для позначення широкого спектру комунікаційних питань, які природно з'являються в межах організації, сформованої індивідами різних культурних, релігійних, соціальних, етнічних та освітніх орієнтацій, використовується термін «*крос-культурні комунікації*». Саме характер цих комунікацій визначає основу глобальної єдності. На шляху позитивної комунікації можуть виникати такі перепони як упередження, стереотипи, котрі унеможливають адекватне сприйняття партнера взаємодії, а в свою чергу співпрацю та порозуміння з ним. Тому потрібно всіляко боротися в напрямку викорінення подібних тенденцій. Адже науково доведено, що упередження є ірраціональним компонентом суспільної та індивідуальної свідомості. Стереотип же є перепорою для емоційної ідентифікації, накладає свій відбиток на фактичні дані вже в момент їх сприйняття та приводить до руйнівних дій та вчинків. Стереотипи фокусуються на різниці та її

перебільшенні. Недостатність близьких стосунків приводить до уніфікації стереотипу. В наукових колах дослідники прийшли до висновку про те, що стереотип є результатом недостатнього виховання та освіти, і, навіть, неадекватного розумового та емоційного розвитку.

Результати анкетного опитування з представниками політичної, наукової, культурної, бізнесової еліти з 6 країн світу (Боснія, Бельгія, Індонезія, Ірак, Україна, Південна Африка, Нігерія) з приводу перспектив розвитку крос-культурних відносин показали, що саме діалог культур вважається необхідною умовою культурного взаємозбагачення та розширення можливого спектру ідей щодо вирішення спільних глобальних проблем. Більше половини досвідчених, компетентних та інтелектуально розвинених представників різних країн світу позитивно ставиться до контакту з іншими культурами, вважаючи, що такий контакт збагачує їх особистість (57% опитаних), а приблизно у третини викликає зацікавлення (33% опитаних).

На шляху формування платформи крос-культурної глобальної інтеграції людство постає перед вибором між рядом *тенденцій розвитку міжкультурних комунікацій*: культурний імперіалізм, інтеркультуралізм, мультикультуралізм, транснаціоналізм, інтерналізація, культурна ідентифікація, культурна різноманітність, асиміляція, транскультурація, культурне привласнення. За даними проведеного автором анкетування представників різних країн світу, можна сказати, що, на їх думку, сьогодні в світі домінують тенденції етноцентризму та ксенофобії (44 та 25%% відповідно), які повинні бути каналізовані в більш конструктивні позиції. Унаслідок розміркувань над такими результатами, було зроблено висновок, що конструктивну альтернативу для подібних згубних, з точки зору збереження рівноправності культур та мультикультурного середовища, тенденцій можуть скласти такі концепції, як культурна різноманітність, космополітизм, інтеркультуралізм. Цей висновок підкріплюється і громадською думкою: близько 70% опитаних нами представників різних

країн світу вірять у взаємозбагачення культур у процесі глобалізації. Окрім того, близько чверті респондентів вважає, що відродженню локальностей у цьому процесі можуть сприяти саме крос-культурні комунікації.

Для встановлення контакту та проведення здорового процесу комунікації необхідним є володіння певним рівнем *інтеркультурної (крос-культурної) комунікативної компетентності*, під якою розуміється здатність до успішної комунікації з представниками іншої культури. Крос-культурна компетентність являє собою набір пізнавальних, поведінкових та мотиваційно-емоційних складових, які дають змогу індивіду ефективно адаптуватися в інтеркультурному середовищі. Аналіз таких феноменів як крос-культурний капітал та крос-культурна компетентність дозволив зробити висновок, що їх формування можливе завдяки особливому типу освіти, яка базується на холістичній концепції. Такого типу освітня концепція спирається на освітню філософію, котра стверджує, що особистість кожної людини, її світогляд та ціль життя визначається процесом відносин між нею та суспільством, Всесвітом і духовними цінностями. Теоретики холістичної течії – Міллер і Кесслер – вважають духовність основою холістичного вчення. Холістична ідея освіти є постмодерним підходом, який привертає усе більшу увагу завдяки тому, що доповнює недолік сучасної освіти, котрий полягає в розуміння людини не як цілісної істоти.

Ініціатор освітянського соціально-культурного міжнародного руху Фетхуллах Гюлен пропонує формування засобами освіти системи загальнолюдських цінностей в якості *інтегральної міжкультурної платформи*. Серед цінностей планетарної етики Гюлена першочергове місце займають толерантність, емпатія, милосердя, альтруїзм, скромність, любов, прийняття кожного в його власній позиції, чесність, конструктивні дії, свобода, демократія, персональна інтеграція. Результати опитування, проведеного автором свідчать про те, що ця думка поділяється представниками різних націй та вірувань: з них 42% відзначили, що крос-

культурні відносини повинні відбуватися на основі загальнолюдських цінностей, 28% підкреслили значущість толерантності, 18% – взаємоповаги, 9% – емпатії. На думку автора, саме на основі толерантності та емпатії описаний може бути створена ціннісна платформа глобальної крос-культурної інтеграції.

Завдання створення цієї платформи, формування крос-культурної компетенції та накопичення крос-культурного капіталу у сучасному світі покладається на інститут освіти, функції якого дещо трансформуються у глобальному світі. Синтез традиційної і раціоналістичної моделей освіти, а також експлікація позитивних моментів гуманітарно-освітньої, особистісно-орієнтованої, аксіологічної, проектної, культурологічної концепцій дозволили нам більш широко розгорнути *гуманістичний (феноменологічний)* аспект культурологічної парадигми, що сприятиме розвитку холістичної освіти. У той же час це дало можливість побудови нової, авторської моделі освіти, що має вирішувати завдання створення платформи глобальної інтеграції на засадах загальнопланетарної етики. В дисертації саме концепція холістичної (комплексної, цілісної) освіти закладається в основу *культурно-комунікативної моделі*. Завдяки такій освіті індивід самоідентифікується, пізнає ціль та сенс життя через ланцюг зв'язків з суспільством, оточуючим світом і такими гуманітарними цінностями, як співчуття та мир.

Проведено порівняльний аналіз Руху Гюлена з іншими громадянськими ініціативами в сфері освіти, такими як програма ООН «Освіта заради миру», програма ЮНЕСКО «Освіта для всіх», організація «Опус Деї», «Товариство Ісуса» та встановлена різниця між ними. В дисертаційному дослідженні встановлені структурні характеристики та концептуальні основи руху. Згідно чого Рух Гюлена:

- є продуктом громадянської ініціативи;
- не являється місіонерською організацією;
- не переслідує ніякої користі та не має прихованого наміру створення політичного авторитету чи альтернативної сили;

–є важливим досвідом з точки зору становлення громадянського суспільства, планетарної етики та системи освіти, адаптованої до умов глобалізації з усіма її вимогами по відношенню до якостей нового покоління;

–йому притаманна ефективна динаміка у налагодженні діалогу між різними цивілізаційними системами;

–продукує нову систему особистісної та суспільної самовідданості, оскільки обрав за принцип не отримання привілеїв від суспільства, а надання їх суспільству;

–рух має структуру діяльності, що охоплює всі верстви суспільства;

–він пропонує холістичну систему освіти, засновану на системі загальнолюдських цінностей, а також широке поле соціального та особистісного самовизначення і самореалізації для своїх учасників;

–оцінюється як позитивний рух, оскільки з точки зору культури, освіти та релігії пропонує синтез фізичного і метафізичного, розуму і серця, науки і віри; з соціальної точки зору – толерантність, емпатію та діалог; з точки зору дій та поведінки – позитивну ініціативу.

З позиції експертної думки, ідеї, які застосовуються в рамках діяльності Руху:

–можуть бути застосовані в суспільствах, незалежно від їх культурного та етнічного складу;

–школи, засновані на методологічних ідеях Ф. Гюлена, суттєво відрізняються від інших навчальних закладів своїми освітніми практиками, мікрокліматом, якостями педагогів, що справляє позитивний вплив на результати освітньо-виховного процесу, оскільки сприяє:

а) позитивним змінам особистості у моральному та інтелектуальному плані;

б) конструктивному формуванню свідомого та толерантного майбутнього учасника крос-культурних комунікацій та відповідального члена глобального суспільства;

в) оптимістичній налаштованості підростаючого покоління щодо майбутнього світу та крос-культурних відносин, сприяє зростанню рівня толерантності та доброзичливості по відношенню до представників інших культур та національностей;

г) готовністю брати на себе соціальну відповідальність за своє суспільство та за добробут всього суспільного ладу, приймаючи активну участь в проектах, націлених на благо людей.

Дослідження за вказаними напрямками дозволило виділити основні *характерні особливості* Руху Гюлена: по-перше, це продукт громадянської ініціативи; по-друге, він охоплює всі верстви суспільства, проте не є місіонерською організацією та не має політичних інтересів і зв'язків; по-третє, сприяє налагодженню діалогу між різними цивілізаційними системами, учетверте, продукує нову систему особистісної та суспільної самовідданості, є важливим досвідом з точки зору становлення громадянського суспільства; уп'яте, пропонує особливу систему освіти, широке поле соціального та особистісного самовизначення та самореалізації.

За результатами порівняльного аналізу було виявлено ряд важливих суттєвих відмінностей шкіл, заснованих на методологічних ідеях Ф. Гюлена, що криються у специфіці освітніх практик, мікроклімату навчального закладу, якісних характеристиках педагогічного складу, а в сукупності забезпечують позитивний вплив на формування світогляду особистості, крос-культурних комунікативних компетенцій. Результати дослідження свідчать про високий рівень самосвідомості та соціальної відповідальності, який формується в учнів, що навчаються в школах Руху Гюлена. Ці учні різко відрізняються від решти своїм оптимізмом щодо майбутнього світу та позитивною налаштованістю на крос-культурні відносини, а також на активну участь в побудові спільного благополучного майбутнього. Також такі учні різко вирізняються високим рівнем толерантності та доброзичливості по відношенню до представників інших культур.

На основі дослідження досвіду освітніх закладів, заснованих на ініціативі Руху Гюлена, сформульовано цілісний образ дієвої ефективної моделі освіти, такої, що формує крос-культурну компетентність у нового покоління, сприяє накопиченню крос-культурного капіталу, а разом із тим і конструюванню глобальної інтегративної платформи. У новій моделі освіти, як узагальненому, синтезованому образі, відображено фундаментальні властивості холістичної освіти. Хоча існуючої концепції холістичної освіти не достатньо для повної характеристики гюленівського підходу до процесу освіти та її результатів і цілей. Освітні концепції Руху Гюлена є унікальними в своєму роді. В основу розробки такої моделі закладено ключові ознаки педагогічних процесів, результати аналізу їх динаміки.

Оскільки модель обов'язково містить прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним образом майбутнього, дисертаційним дослідженням було передбачено прогнозування наслідків формування платформи глобальної інтеграції на основі планетарної етики та культурного діалогу, які закладаються в закладах освіти. Запропонована в дисертації модель здатна виконувати свої функції не тільки на теоретичному а і на емпіричному рівні, а саме: 1) *вимірювальну* (вимірювання соціальних характеристик освіти, комунікативної компетентності тощо); 2) *описову* (фіксація емпіричних досліджень крос-культурних комунікацій і вираження їх в поняттях науки), так і на теоретичному; 3) *пояснювальну* (розкриття сутності крос-культурних комунікацій і виявлення потенціалу концепції освіти, реалізовану Рухом Гюлена в умовах формування глобальної єдності); 4) *критеріальну* (перевірка істинності деяких положень гуманістичної парадигми, комунікативної концепції та теорії глокалізації, або системи гіпотез щодо факторів формування платформи глобальної інтеграції); 5) *оціночну* (оцінка майбутнього стану розгорнутої системи крос-культурної взаємодії на основі загальнолюдських цінностей і культурного діалогу).

Розроблена модель освіти може бути ефективно використана у формуванні крос-культурного капіталу, платформи глобальної інтеграції та висуває при цьому наступні вимоги, які полягають у наявності:

- громадянської ініціативи, заснованої на принципі альтруїзму та глобально-соціальної свідомості;
- крос-культурного капіталу;
- крос-культурної компетентності;
- мотивації (основаної на критеріях морально-духовного задоволення);
- набору загальнолюдських цінностей, таких як толерантність, емпатія, взаємоповага та милосердя.

Отже, в результаті дослідження та вирішення поставлених завдань були зроблені наступні висновки, згідно яких необхідно:

- переосмислити принципи функціонування, функції та завдання сучасної освітньої системи;
- прививати новому поколінню набір загальнолюдських цінностей, таких як емпатія, толерантність, повага до різноманітності стилів життя, культур та поглядів, милосердя;
- засобом холістичного підходу до процесу навчання та виховання нового покоління розвивати в нього крос-культурну компетентність, яка є запорукою успішного функціонування в мультикультурному середовищі та створює можливість бути успішним учасником крос-культурних комунікацій, направлених на вирішення спільних для всіх жителів глобального співтовариства проблем, а також глобального прогресу та миру;
- конструювати платформу глобальної інтеграції, яка буде полягати не в уніфікації, а в «єдності різноманіть», що стане потужним поштовхом для взаємозбагачення та прогресу глобального співтовариства. Необхідність конструювання та формування платформи глобальної інтеграції є необхідною умовою для попередження «глобального безладу» та конфліктних ситуацій, «сутички цивілізацій» на основі етнічної, релігійної та національної нетерпимості, а також для швидкого та ефективного вирішення

глобальних проблем, які складають загрозу для кожного суспільства в цілому, адже процес «стиснення універсуму» є неминучим і процеси взаємопроникнення розвиваються незалежно від суб'єктивного бажання;

– взяти за приклад в реалізації перерахованих вище цілей соціальну культурну та освітянську діяльність Руху Гюлена, засновану на методологічних ідеях діалогу, толерантності, емпатії, милосердя, альтруїзму, соціально-глобальної свідомості та активності, планетарної етики Ф. Гюлена.

Україна теж поступово інтегрується в міжкультурний простір. Чимала кількість іноземних інвесторів та студентів перебувають на території нашої країни. Громадяни України часто подорожують до країн Європи та країн Сходу з ціллю відпочинку, роботи, чи навчання. Пострадянському простору характерна консервативність та страх перед контактом з представниками інших культурних фонів. Часто в своїх судженнях громадяни України керуються стереотипами та упередженими судженнями, що заважає адекватній оцінці та сприйняттю «іншого», а також всього корисного, що можна запозичити з процесу комунікації з ним, його досвіду. Саме з цієї точки зору пропонована Рухом Гюлена модель освіти могла б привнести немало користі у виховання та навчання нового покоління України, у формування їхньої відкритості, мобільності та толерантності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Астахова Е. В.* Проблема понимания как ключевая задача современного образования / Е. В. Астахова // Збірник наукових праць: Методологія теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – Х., 2009. – 15 випуск. – С. 567-569.
2. *Балцевич В. А.* Толерантность / С. Я. Балцевич // Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Минск: Книжный дом, 2003. – 581 с.
3. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек / Пер. с нем. В Седельника, Н. Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
4. *Бек У.* Что такое глобализация? Ошибки глобализма – ответы на глобализацию / У. Бек / Пер. с нем. А. Григорьева, В Седельника. - М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 301 с.
5. *Бирюкова М.В.* Проблемы прогнозирования и проектирования развития образования: мировые тенденции и возможности Украины / М.В. Бирюкова // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В.И. Астаховой. – Х.: НУА, 2008. – Разд. 1.4. – С. 94–112.
6. *Бирюкова М.В.* Социальные технологии проектирования образовательной системы региона: монография / М.В. Бирюкова.– Х., НТУ «ХПИ»: Форт, 2011. – 364 с.
7. *Білецький В. С.* Громадські організації та їх роль у житті суспільств / В. С. Білецький // Схід . – К., 1997. – С. 16–19.
8. *Бірюкова М. В.* Проективний підхід до осмисленні нової концепції освіти / М. В. Бірюкова // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: - Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2010. – С. 355 – 365.
9. *Валлерстайн И.* Конец знакомого мира / И. Валлерстайн / Пер. с англ., под. ред. Иноземцева В. И. – М.: Логос, 2003. – 386 с.

10. *Вардарева Р.* Емпатія и «Другия» в Детската Градина» / Р. Вардарева, Я. Тоцева // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 9-11.
11. *Вербовський О. В.* / Вплив глобалізаційних процесів на виховання культури міжнаціональних стосунків / О. В. Вербовський // Збірник наукових праць: Соціологія другого модерну: проблема перевизначення поняття суспільчознавчого дискурсу. – Л., 2009. – С. 152-156.
12. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве: Монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х.: НУА, 2010. – 332 с.
13. *Гельд Д.* Глобальні трансформації: політика, економіка і культура / Д. Гельд, Е. МакГрю, Д. Голдблатт, Дж. Перратон – К.: Фенікс, 2003. – 678 с.
14. *Гидденс Э.* Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М.: Весь Мир, 2004. – 216 с.
15. *Дубликаш Т. Н.* Структура общественного сознания и его зрелость в аспекте трансформационных процессов / Т. Н. Дубликаш // Збірник наукових праць: Методологія теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – Х., 1999. – С. 58-61.
16. *Жуков В. А.* Из истории немецкой философии XVIII в. Предклассический период. От вольфовской школы до раннего Канта / В. А. Жуков. – М., 1996. – 260 с.
17. *Зенкин С. Н.* Культурный релятивизм: к истории идеи / С. Н. Зенкин // Французский романтизм и идея культуры. – М.: РГГУ, 2001. – С. 21-31.
18. *Зубов В.* Глобалізована соціальність / В. Зубов // Вища освіта України. – 2001. – № 3. – С. 9 – 13.
19. *Кабачная О.В.* К постановке проблемы коммуникационного конфликта / О. В. Кабачная // Вісник Харківського державного університету: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – Х., 1999. – С. 87-89.

20. *Клімова Г.П.* Особливості американської моделі правового виховання / Г. П. Клімова // Правове виховання в сучасній Україні: монографія / за ред. В.Я.Тація, А.П.Гетьмана, О.Г.Данильяна. – Х.: Право, 2010. – С.175-197.
21. *Клюєв Н. В.* Формування міжетнічної толерантності у школярів початкових класів / Н. В. Клюєв, С. В. Макропуло, Н. М. Рибалко, В. М. Клюєв // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 34-39.
22. *Колкунова В. В.* Діалогова взаємодія суб'єктів виховного процесу: принцип морального виховання особистості у полікультурному середовищі / В. В. Колкунова // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 38-41.
23. *Конечкая В.* Социология коммуникации: Учебник / В. Конечкая. – М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
24. *Кузьмин Н.* Социальное пространство межкультурного взаимодействия: осмысление концепта / Н. Кузьмин // Соціологія в ситуації сучасних невизначеностей: Тези доповідей. – Соціологічна асоціація України, 15-17 жовтня 2009, м. Харків. – Х. 2009. – С. 135-138.
25. *Култаєва М. Д.* Трансформаційні теорії громадянського суспільства в німецькій теоретичній соціології / М. Д. Култаєва // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: - Соціол. асоц. України, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – С. 3 – 13.
26. *Кушерець Т. В.* Соціальні рухи як чинники зростання культурної багатоманітності / Т. В. кушерець // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 45 -47.
27. *Лисиця Н. М.* Крос-культурні відмінності комунікації в суспільстві / Н. М. Лисиця // Вісник Харківського національного університету ім. Каразіна. – Х., 2001. – С. 527 – 532.

28. *Марру А.-И.* История воспитания в античности (Греция) / А. – И. Марру / Пер. с франц. А.И. Любжина. – М.: Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, – 1998. – 242 с.
29. *Михайлёва Е. Г.* Образование в современном обществе: ключевые тенденции развития // Вісник Харківського державного університету: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – Х., 1999. – С. 519-526.
30. *Мишель Т.* Гюлен как педагог и религиозный наставник / Т. Мишель // Фетхуллах Гюлен: Очерки, перспективы, мнения / Сост. Унал С., Ешилова Х. – М.: Новый Свет, 2006. – С. 73 – 83.
31. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008. – 132 с.
32. *Окса М. М.* Толерантність як компонент професійної культури вчителя / М. М. Окса // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 49-54.
33. *Олійник О. М.* Глокалізація як соціокультурний феномен: Автореф. Дис.. ...канд.. філос.. наук: 09.00.03 / О. М. Олійник. – Запоріжжя, 2010. – 16 с.
34. *Ослон А.* Уолтер Липпман о стереотипах: выписки из книги «Общественное мнение» / А. Ослон // Социальная реальность. – 2006. – № 4. – С. 125-141.
35. *Патнэм Р.* Чтобы демократия сработала / Р. Патнем. – М., 1996. – С. 164.
36. *Победа Н. А.* Возрождение духовности как предмет социологического анализа / Н. А. Победа // Збірник наукових праць: Методологія теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – Х., 2000. – С. 43-49.
37. *Подольская Е. А.* Образование как предмет философской рефлексии в координатах цивилизационного развития / Е. А. Подольская // О простом и сложном профессионально : спец. вып. Уч. зап. Харьк. гуманитар. ун-та

«Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА ; Нар. укр. акад. – Х.: НУА, 2011. – С. 51–72

38. *Подольська Є. А.* Етнічність, релігія, нація: міжкультурні комунікації / Є. А. Подольська, О. А. Філіппова, К. А. Іванова – Х.: Золоті сторінки, 2003. – 191 с.

39. *Полякова Я. В.* Європейські концепції полікультурної освіти і виховання / Я. В. Полякова // Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь. – М., 2008. – С. 60-63.

40. *Россиус А.* Античная педагогика: теория и пути развития (анализ концепций) / А. Россиус // Личность и общество в религии и науке античного мира. – М., 1990. – С. 169.

41. *Рябова Т. Б.* Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т. Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. V. – Вып. 1–2. – С. 120 –139.

42. *Сакурянская Л.Г.* Проблемы социокультурной детерминации личности в контексте современного социального знания / Л. Г. Сакурянская // Збірник наукових праць: Соціологія другого модерну: проблема перевизначення поняття суспільчознавчого дискурсу. – Л., 2009. – С. 5-9.

43. *Саппа М. М.* Девіантна поведінка на тлі соціальних змін: активісти соціальних рухів / М. М. Саппа // Вестник Международного Славянского университета, 2001. – Т.IV. – №5. – С. 89–91.

44. *Саппа М. М.* Девіантна поведінка: соціологічний, психологічний та юридичні аспекти / М. М. Саппа // Матеріали науково-практичної конференції, Харків, 14 березня 2009 р. – Х.: 2009. – С. 16-17.

45. *Слющинський Б. В.* Соціологія міжкультурної комунікації як спеціальна соціологічна теорія: перспективи та можливості статусного визначення / Б. В. Слющинський // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Х., 1995. – 17 випуск. – С. 62-65.

46. *Стеценко Т. О.* Интегративна роль социального капитала у современном обществе / О. Т. Стеценко // *Вісник Одеського національного університету*. – Том 16. – Випуск 10. – О., 2011. – С. 645-650.
47. *Судаков К. В.* Динамические стереотипы, или информационные отпечатки действительности / К. В. Судаков. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 173 с.
48. Толерантность в третьем значении // *Большой Энциклопедический словарь*. [Ел. доступ: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/294398>].
49. *Тритенко Б. А.* Геллий и его книга «Аттические Ночи» / Б. А. Тритенко. – Т.: 1993. – 358 с.
50. *Шаллер К.* Универсализм Я. А. Коменского / К. Шаллер // *Человек – культура – общество в концепции Яна Амоса Коменского*. – М., 1997. – С. 76.
51. *Шах М.* Толерантность в современном мире / М. Шах // *Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії: матеріали конференції, 12 жовтня, 2008, м. Мелітополь*. – М., 2008. – С. 74-77.
52. *Штомпка П.* Социология социальных изменений / П. Штомпка. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 416 с.
53. *Ячный А. М.* Ненасильственное разрешение социальных конфликтов: возможность или реальность? / А. М. Ячный // *Збірник наукових праць: Методологія теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства*. – Х., 2000. – С. 48-50.
54. *Abramson H.* Assimilation and pluralism / H. Abramson / Ed. By Thernstrom S. // *Harvard encyclopedia of American ethnic groups*. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1980. – P. 150-160.
55. *Akbar S. A.* Al-Beruni: The First Anthropologist / S. A. Akbar. – Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland, 1984. – 194 p.
56. *Aktay Y.* Bir toplumsal hareket olarak okullaşma / Y. Aktay // *Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları – I* / Ed. Ateş T., Karakaş E., Ortaylı İ. – İ.: Ufuk kitapları, 2005. – S. 289 – 304.
57. *Albrow M.* Globalization, Knowledge and Society / M. Albrow. – L.: Sage, 1990. – 364 p.

58. *Albrow M.* The Global Age / M. Albrow. – Standford, 1997. – 242 p.
59. *Alcoff L. M.* What Should White People Do? / L. M. Alcoff – Hypatia, 1998. – Vol. 13, No. 3. – P. 26 - 32.
60. *Alexander V. D.* The Cultural Diamond - The Production of Culture / V. D. Alexander // Sociology of the arts: exploring fine and popular forms. – Wiley-Blackwell, 2003. – P. 162 - 170.
61. *Allen J.* Opus Dei: An Objective Look Behind the Myths and Reality of the Most Controversial Force in the Catholic Church. Doubleday Religion / J. Allen. – N.Y., 2005. – 346 p.
62. *Almond G.* The Civic Culture: Political Attitudes And Democracy In Five Nations / G. Almond, S. Verba – L.: Sage, 1989 – 203 p.
63. *Ang S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education / S. Ang, L. Van Dyne – 2-d ed. – N. Y.: Columbia University Press for NBER, 2008. – 235 p.
64. *Angell R.* Science, sociology, and education / R. Angell // The Journal of Educational Sociology. – Vol. 1, No. 7. – 1928. – 406-413 p.
65. *Ankerl G.* Coexisting Contemporary Civilizations: Arabo-Muslim, Bharati, Chinese, and Western / G. Ankerl. – Geneva.: INU PRESS, 2000. – 252 p.
66. *Appiah A.K.* Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers / A. K. Appiah. – N. Y.: W.W. Norton, 2006. – 313 p.
67. *Archer M.S.* Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory / M. S. Archer. – C.: Cambridge University Press, 1988. – 344 p.
68. *Archer M.S.* Social Origins of Educational Systems / M. S. Archer. – L.: Sage, 1979. – 327 p.
69. *Archer M.S.* Sociology for One World: Unity and Diversity / M. S. Archer // International Sociology. – Vol. 6, № 2. – 1991. – P. 14 - 21.
70. *Archibugi D. A.* League of Démocraties or a Démocratie United Nations / D. A. Archibugi // Harvard International Review. – October 2008. – P. 8 -16.

71. *Archibugi D. A.* Opening to the World: International Cooperation in Science and Technology / D. A. Archibugi / European Commission. European Research Area // Journal of Global Policy. – Vol. 1, no. 2. – Brussels, 2008. – P. 917-931.

72. *Archibugi D. A.* The G20 is a luxury we can't afford / D. A. Archibugi // The Guardian. – Saturday, 28 March, 2008. – P. 17.

73. *Baghramian M.* Relativism / M. Baghramian. – London: Routledge, 2004. – 306 p.

74. *Barkan E. R.* Immigration, Incorporation and Transnationalism / E. R. Barkan. – New Jersey, USA: Transaction Publishers, Somerset, 2003. – 284 p.

75. *Bartell M.* Internationalization of universities: A university culture-based framework / M. Bartell. – N. Y.: Higher Education, 2003. – 245 p.

76. *Bauman Z.* Globalization: The Human Consequences / Z. Bauman. – New York: Columbia University Press, 1998. – 273 p.

77. *Beck U.* The Cosmopolitan Vision / U. Beck. – Cambridge: Polity Press, 2006. – 245 p.

78. *Beck U.* The Debate on the Individualization Theory in Today's Sociology in Germany / U. Beck // Sociology in Germany. – 3-th ed. – Opladen: Leske und Buderich, 1994. – P. 211 – 220.

79. *Benedict R.* Patterns of Culture / R. Benedict. – New York: Houghton Mifflin, 1934. – 387 p.

80. *Bennett M. J.* Basic Concepts of Intercultural Communication / M. J. Bennett. – Boston: Intercultural Press, 1998. – 231 p.

81. *Bentley J.* Old World Encounters: Cross-Cultural Contacts in Pre-Modern Times / J. Bentley. – New York: Oxford University Press, 2003. – 246 p.

82. *Berkson I. B.* Theories of acculturation: A critical study / I. B. Berkson. – New York: Arno Press, 1969. – 237 p.

83. *Berlo D. K.* The process of communication / D. K. Berlo. – New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1960. – 193 p.

84. *Biema D. V.* The Ways of Opus Dei / D. V. Biema. – Time. April 19, 2006. – P. 14.

85. *Blau P.* Exchange and power in social life / P. Blau. – New York: Wiley, 1964. – 225 p.
86. *Bonney R.* False Prophets: “The Clash Of Civilization” And The Global War On Terror. – UK: Peter Lang Ltd., 2008. – 352 p.
87. *Bostancı N.* Yurt dışındaki Türk okullarının arka planı / N. Bostancı // Barış Köprüleri, Dünyaya Açılan Türk Okulları – I / Ed. Ateş T., Karakaş E., Ortaylı İ. – İstanbul: Ufuk kitapları, 2005. - P. 169 – 180.
88. *Bourdieu P.* Reproduction: In Education, Society and Culture / P. Bourdieu. – London: Sage Publications, 1990. – 288 p.
89. *Bourricaud F.* The Sociology of Talcott Parsons / F. Bourricaud. – Chicago: Chicago University Press, 1984 – 326 p.
90. *Boyd B. S.* A Comparison: The Wisdom Of Fethullah Gülen And The Truth Of Parker Palmer. Enlightened Education As A Key To Global Transformation / B. S. Boyd // Islam In The Contemporary World – 3. The Fethullah Gülen Movement in Thought and Practice: Conference Paper, Norman, Oklahoma, USA, University of Oklahoma, November 4-5, 2006. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 77 – 86.
91. *Bulaç A.* Modern Ulus Devlet / A. Bulac. – İstanbul: İz Yayıncılık, 1998. – 272 s.
92. *Calhoun C.* Nationalism and sivil Society: Democracy, Diversity and Self Determination / C. Calhoun. – Oxford, 1994. – 268 p.
93. *Çelik G.* Fethullah Gülen as a Servant Leader. Islam In The Contemporary World – 3 / G. Çelik, Y. Alan // The Fethullah Gülen Movement in Thought and Practice: Conference Paper, Norman, Oklahoma, USA, University of Oklahoma, November 4-5, 2006. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 104 – 113.
94. *Çetin M.* The Gülen Movement: Civic Service Without Borders / M. Çetin. – N. Y.: Blue Dome Press, 2009. – 349 p.
95. *Çetin M.* Voluntary Altruistic Action: Its Symbolic Challenge Against Sinecures Of Vested Interests / M. Çetin // Islam In The Contemporary World – 3. The Fethullah Gülen Movement in Thought and Practice: Conference Paper,

Norman, Oklahoma, USA, University of Oklahoma, November 4-5, 2006. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 42 – 55.

96. *Chandler D.* The Transmission Model of Communication. [Ел. доступ: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/trans.html>].

97. *Charles J. R.* The World of Aldous Huxley / J. R. Charles. – Harper, 1947. – 544 p.

98. *Charnovitz S.* Two Centuries of Participation: NGOs and International Governance / S. Charnovitz // Michigan Journal of International Law. – Winter 1997. – P. 124 – 131.

99. *Cialdini R. B.* Influence: Science and practice / R. B. Cialdini. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – 262 p.

100. CISV International Building Global Friendship. [Ел. доступ: <http://resources.cisv.org/docs/main?action=document.view&id=961>].

101. *Clarke-Habibi S.* Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina / S. Clarke- Habibi // Journal of Transformative Education. – 2005. – Vol. 3 (No. 1). – P. 33-56.

102. *Coffey J.* Persecution and Toleration in Protestant England, 1558–1689 / J. Coffey. – London: Longman Publishing Group, 1999. – 224 p.

103. *Collins R.* Four Sociological Traditions: Selected Readings / R. Collins. – USA: Oxford University Press, 1994. – 336 p.

104. *Coser L.* Masters of Sociological Thought: Ideas in Historical and Social Context / L. Coser. – 2-nd ed. – New York.: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1977. – 343 p.

105. *Crane H.* “Are you talking to me?” Stakeholder communication and the risks and rewards of dialogue / H. Crane, S. Livesey – Sheffield, UK: Greenleaf, 2003. – 265 p.

106. *Danesh H. B.* Towards an integrative theory of peace education / H. Danesh // Journal of Peace Education. – 2006. – No. 3. – 55–78 p.

107. *Danesh H. B.* A consultative conflict resolution model: Beyond alternative dispute resolution / H. B. Danesh, R. P. Danesh // International Journal of Peace Studies. – 2002. – No 7. – 17-33 p.
108. *Dasgupta P.* Social Capital: A Multifaceted Perspective / P. Dasgupta, I. Serageldin – Washington, D.C.: The World Bank, 2000. – 424 p.
109. *Davies T. R.* The Possibilities of Transnational Activism: the Campaign for Disarmament between the Two World Wars / T. R. Davies. – Leiden: Martinus Nijhoff, 2007. – 343 p.
110. *Dolby N.* Social identities in transnational times / N. Dolby, C. Cornbleth // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. – 2001. – Vol. 22 (Issue 3). – P. 293-296.
111. *Downing J.* Questioning the media: a critical introduction / J. Downing, A. Mohammadi, A. Sreberny-Mohammadi – London: Sage, 1995. – 482 p.
112. Duke University Libraries [Ел. доступ: http://library.duke.edu/research/subject/guides/ngo_guide/igo_ngo_coop/ngo_wb.html].
113. *Durkheim E.* The Rules of Sociological Method / E. Durkheim. – Chicago: The University of Chicago Press, 1938. – 267 p.
114. *Earley P.C.* Cultural intelligence: Individual interactions across cultures / P. C. Earley, S. Ang – Standford, California: Stanford University Press, 2003. – 379 p.
115. *Eccles J. C.* The Self and Its Brain: An Argument for Interactionism / J. C. Eccles, K. Popper – London: Routledge, 1983. – 356 p.
116. *Edwards B.* Civil society and social capital beyond Putnam / B. Edwards, M. W. Foley – London: Sage, 1998. – 283 p.
117. *Eisenstadt S. N.* Comparative Civilizations and Multiple Modernities / S. N. Eisenstadt. – New York: The Free Press, 2007. – Vol. 2. – 1055 p.
118. *Eisenstadt S. N.* Revolution and the Transformation of Societies / S. N. Eisenstadt. – New York: Free Perss, 1978. – 538 p.

119. *Elster J.* Merton's Functionalism and the Unintended Consequences of Action / J. Elster. – Ed. By Clark J., Modgil C., Modgil, S. – London: Falmer Press, 1998. – 229 p.
120. *Emmott B.* Vision: The Lessons of the 20th Century for the 21st / B. Emmott. – London: Allen Lane, 2003. – 367 p.
121. Enciclopedia Britannica [Ел. доступ: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/598612/Toleration-Act>].
122. *Ergene M. E.* Gülen Hareketi'nin Analizi: Geleneğin Modern Çağa Tanıklığı / M. E. Ergene / Ed. Özdemir A. – İstanbul: Yeni Akademi Yayınları, 2005. – 402 s.
123. *Everett M. R.* Edward T. Hall and The History of Intercultural Communication: The United States and Japan / M. R. Everett, W. B. Hart, Y. Miike // Keio Communication Review. – 2002. – № 24. – P. 1-5.
124. *Festinger L.* A theory of cognitive dissonance / L. Festinger. – Stanford, CA: Stanford University Press, 1957. – 291 p.
125. *Fiedler R.* Is The “Clash Of Civilization”, As Predicted By Samuel Huntington, inescapable / R. Fieldler. – Find Knowledge, 2009. – 32 p.
126. *Florini A.* The Third Force: The Rise of Transnational Civil Society / A. Flourini. – New York: Carnegie Endowment, 2000. – 295 p.
127. *Forbes S. H.* Values in Holistic Education / S. H. Forbes // Education, Spirituality and the Whole Child: The Third Annual Conference, London, Roehampton Institute, June 28, 1996. – L. 1996. – P. 8- 19.
128. *Ford C. S.* Human Relations Area Files: 1949-1969, a Twenty-Year Report / C. S. Ford // Cross-Cultural Research. – February 1970 – Vol. 5 (No. 1). – P. 31-61.
129. *Fukuyama F.* Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity / F. Fukuyama. – New York: The Free Press, 1995. – 439 p.
130. *Galtung J.* Essays in Peace Research / J. Galtung. – Copenhagen: Eljers, 1975. – Vol. 1. – 207 p.

131. *George S.* Global citizens movement: A new actor for a new politics / S. George / Ed. By Sen J. and Kumar M. – New Delhi, 2001. – 256 p.
132. *Glossary of Sociological Terms* / Ed. By Tony Bilton. – New Zeland: School of Sociology and Anthropology - University of Canterbury, 1997. – P. 204, 354.
133. *Gordon M. A.* Sociology of Education / Dictionary of Sociology. – Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. – P. 56, 443.
134. *Gray A.* Studying Culture: An Introductory Reader / A. Gray, J. McGuigan – London: Edward Arnold, 1993. – 384 p.
135. *Griffin E. A.* A First Look at Communication Theory / E. A. Griffin. – 6-th ed. – New York: McGraw-Hill, 2006. – 398 p.
136. *Grube D. M.* Gotthold Ephraim Lessing's Ring Parable: An Enlightenment Voice on Religious Tolerance, in Boeve, Lieven, Faith in the Enlightenment? The critique of the Enlightenment revisited / D. M. Grube. – New York: Rodopi, 2006. – 394.
137. *Gudykunst W.* Cross-Cultural and Intercultural Communication / W. Gudykunst. – USA: Sage, 2003. – 302 p.
138. *Gudykunst W.* Communicating with strangers: An approach to intercultural communication / W. Gudykunst, Y. Y. Kim – 4th ed. – New York: McGraw Hill, 2003. – 323 p.
139. *Guidry J.* Globalizations and Social Movements: Culture, Power, and the Transnational Public Sphere / J. Guidry. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003. – 443 p.
140. *Gülen F. M.* Çağ ve Nesil / F. M. Gülen. – Izmir: Nil Yayınları, 2004. – 206 s.
141. *Gülen F. M.* Ölçü veya Yoldaki Işıklar / F. M. Gülen. – Izmir: Nil yayınları, 1998, 288 s.
142. *Gülen F. M.* Örnekleri Kendinden Bir Hareket / F. M. Gülen . – Izmir: Nil Yayınları, 2004. – 237 s.

143. *Gülen F.M. Prizma 3* / F. M. Gülen. – İzmir Nil Yayınları, 2002. – 247 s.
144. *Gülen F.M. Ruhumuzun Heykelini Dikerken* / F. M. Gülen. – İzmir: Nil Yayınları, 2004. – 113 s.
145. *Gülen F.M. Toward a Global Civilization of Tolerance and Love* / F. M. Gülen. – New Jersey: Tughra Books, 2009. – 271 p.
146. *Guttek G. L. Historical and Philosophical Foundations of Education: A Biographical Introduction* / G. L. Guttek. – Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc, 1984. – 338 p.
147. *Halstead J. M. Values in education and education in values* / J. M. Halstead, M. J. Taylor – London: The Falmer Press, 1996. – 215 p.
148. *Hamm B. Cultural imperialism: essays on the political economy of cultural domination* / B. Hamm, R. Ch. Smandych // Reference, Information and Interdisciplinary Subjects Series. – Toronto: University of Toronto Press, 2005. – P. 38 – 43.
149. *Hannerz U. Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning* / U. Hannerz. – New York: Columbia University Press, 1992. – 347 p.
150. *Hannerz U. Transnational Connections: Culture, People, Places* / U. Hannerz. – USA and Canada: Routledge, 1996. – 201 p.
151. *Hanson Ch. P. Necessary Virtue: The Pragmatic Origins of Religious Liberty in New England* / Ch. P. Hanson. – USA: University Press of Virginia, 1998. – 425 p.
152. *Harris I.M. Types of peace education* / I. M. Harris / Ed. By Raviv A., Oppenheimer L., and Bar-Tal R. *How Children Understand War and Peace*. - San Francisco: Jossey- Bass Publishers, - 1999. – 371 p.
153. *Heider F. The psychology of interpersonal relations* / F. Heider. – N.Y.: John Wiley & Sons, 1958. – 322 p.
154. *Hoffman M.L. Empathy and Moral Development* / M. L. Hoffman. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 342 p.

155. *Hoult T. F.* Dictionary of Modern Sociology / T. F. Hoult. – Totawa, N. J.: Littlefiel Adams, 1969. – 573 p.
156. *Hughes T.* Loyola and the Educational System of the Jesuits / T. Hughes. – Biblio Bazaar, 2010. – 326 p.
157. *Huntington S.* The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order / S. Huntington. – New York: Simon and Schuster Paperbacks, 1997. – 307 p.
158. *Hurst Ch. E.* Social Inequality: Forms, Causes / Ch. E. Hurst. – Boston: Pearson Education, Inc, 2007. – 274 p.
159. Informal Education [Ел. доступ: <http://www.infed.org/biblio/holisticeducation.htm>].
160. *Inkeles A.* Making men modern: On the causes and consequences of individual change in sex developing countries / A. Inkeles // American Journal of Sociology. – 1969. – No. 75. – P. 208-225.
161. *Jackson R.* Holistic Special Education: Camphill Principles and Practice / R. Jackson. – Edinburgh: Floris Books, 2006. – 379 p.
162. *Jacobs J.* The Life and Death of Great American Cities / J. Jacobs. – New York: Random House, 1961. – 458 p.
163. *James S.* Chapter 9: The United Nations and Peace Education / S. James // Encyclopedia of Peace Education. – Charlotte: Information Age Publishing, 2008. – P. 75-83.
164. *Jepperson R. L.* Institutions, Institutional Effects, and Institutionalism. In the New Institutionalism in Organizational Analysis / R. L. Jepperson / Ed. By Powell W. W. – Chicago: University of Chicago Press, 1991. – 384 p.
165. *Johnson A. G.* The Blackwell dictionary of sociology: a user's guide to sociological language / A. G. Johnson – 2-nd ed. – Wiley-Blackwell, 2000. – 432 p.
166. *Johnson M.L.* Trends in peace education. – Bloomington: ERIC Digest, 1998. – 242 p.

167. *Kalyoncu M.* Building Civil Society In Ethno-Religiously Fractured Communities: The Case Of The Gülen Movement In Turkey And Abroad / M. Kalyoncu // Muslim World in Transition. Contributes of the Gülen Movement: Conference Paper, London, UK, October 25-27, 2007. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 402 – 413.
168. *Kant I.* Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose / Translated by Lewis White Beck. – Mobile Reference, 2009. – 29 p.
169. *Kaplan B. J.* Divided by Faith: Religious Conflict and the Practice of Toleration in Early Modern Europe / B. J. Kaplan. – Cambridge: Harvard University Press, 2007. – 428 p.
170. *Kaymakcan R.* Gülen's Holistic Education Understanding and Its Influence to Gülen Inspired Schools / R. Kaymakcan // Civilization Studies & Dialogue of Cultures: Conference materials, Cairo, Egypt, 19-21 October 2009. – I., 2010. – P. 104 – 109.
171. *Keohane R. O.* Transnational relations and world politics / R. O. Keohane, J. S. Nye. – Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press, 1972. – 484 p.
172. *Kohls L. R.* Developing Intercultural Awareness / L. R. Kohls, J. M. Knight. – Boston: Intercultural Press, 1994. – 208 p.
173. *Kriegman O.* Dawn of the Cosmopolitan: The Hope of a Global Citizens Movement / O. Kriegman. – Boston: Tellus Institute, 2006. – 385 p.
174. *Kriegman O.* Great Transition Initiative. Global citizens movement / O. Kriegman // Encyclopedia of Earth. – Washington, D.C.: Environmental Information Coalition, National Council for Science and the Environment, 2006. – P. 240 -245.
175. *Kurtz L.R.* Gulen's Paradox: Combining Commitment and Tolerance / L.R. Kurtz // The Muslim World. – July 2005 – Vol. 95. – P. 373 – 384.
176. *Lee Y-T.* Stereotype Accuracy: Toward Appreciating Group Differences // American Psychological Association / Y.-T. Lee, J. J. Lee, C. R. McCauley. – September 1995. – P. 64-68.

177. *Levinas E.* Totality and Infinity. An Essay on Exteriority / E. Levinas.
– Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1979. – 307 p.
178. *Liddell H.* A Greek-English Lexicon / H. Liddell, R. Scott, H. Jones,
R. McKenzie. – Oxford: Clarendon Press, 1996. – 2207 p.
179. *Lin N.* Building a Network Theory of Social Capital / N. Lin. – L:
Sage, 1999. – 327 p.
180. *Lippmann W.* Essays in the Public Philosophy / W. Lippmann. –
Boston: Little Brown, 1955. – 236 p.
181. *Littlejohn S.* Theories of Human Communication / S. Littlejohn, K.
Foss. – 9-th ed. – Thomson and Wadsworth, 2008. – 437 p.
182. *Loyola I.* Rules for Thinking with the Church / I. Loyola / Ed. By
Bettenson H. – 3-rd ed. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 472 p.
183. *Lubjuhn P. A.* Response To Huntington's " Clash Of Civilizations":
Civilizations vs Nation State / P. A. LubJuhn. – Norderstedt, Germany: Books On
Demand, 2005. – 36 p.
184. *Lyotard J.-F.* The Postmodern Condition / J.-F. Lyotard // Culture and
Society: Contemporary Debates. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
– P. 330- 341.
185. *Malachi M.* The Jesuits: The Society of Jesus and the Betrayal of the
Roman Catholic Church / M. Malachi. – New York: Simon & Schuster, Linden
Press, 1987. – 304 p .
186. *Marx K.* The Communist Manifesto / K. Marx, F.Engels / Introd. By
Martin Malia. – New York: Penguin group, 1998.
187. *Matsuura K.* Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical
Foundations / K. Matsuura. – Charlotte: Information Age Publishing, 2008. – 348
p.
188. *McAndrew F. T.* African of Americans of African and European
descent / F. T. McAndrew, A. Akande // Journal of Social Psychology. – 1995. –
No. 135. – P. 649–655.

189. *McMahon Fr. M.* The Jesuit Model of Education / Fr. M. McMahon. – Harvard University Press, 2004. – 263 p.
190. *Meighan R.* Sociology of Educating / R. Meighan, I. Siraj-Blatchford. – 3-rd ed. – London: Cassell, 1997. – 409 p.
191. *Meissner W. W.* Internalization in Psychoanalysis / W. W. Meisser. – New York: International Universities Press, 1981. – 311 p.
192. *Meriç Ü.* Merkezim Kız Kulesi, çevrem se tüm kainat / Ü. Meriç // Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları – I / Ed. Ateş T., Karakaş E., Ortaylı İ. – İ.: Ufuk kitapları, 2005. – S. 161 – 168.
193. *Merton R.* Social Theory and Social Structure / R. Merton. – London: The Free Press of Glencoe, 1957. – 423 p.
194. *Meyer J.W.* The World Polity and the Authority of the Nation State / J. W. Meyer. – Newbury Park, C.A.: Sage, 1987. – 439 p.
195. *Miller K.* Communication Theories: Perspectives, Processes and contexts / K. Miller. – New York: McGraw Hill, 2005. – 372 p.
196. *Miller R.* Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları / R. Miller // Değerler Eğitimi Dergisi, 2005. – No. 10. – S. 33-40.
197. *Milton K.* Hate Prejudice and Racism / K. Milton. – State University of New York Press, 1993. – 224 p.
198. *Modood T.* Multiculturalism: A Civic Idea / T. Modood. – Polity, 2007. – 314.
199. *Mosterín J.* A World without Nation States / J. Mosterin. – Vol. 23. – Tokyo, 2005. – 377 p.
200. *Mosterín J.* What is Culture and How Does it Evolve? / J. Mosterin–Tokyo, 1999. – Vol. 17. – 535 p.
201. *Murdock G. P.* Atlas of World Cultures / G. P. Murdock. – Pittsburgh: The University of Pittsburgh Press, 1981. – 157 p.
202. *Murdock G. P.* Standard D. R. – Cross-Cultural Sample / G. P. Murdoc // Ethnology, 1969. – No.: 8. – P. 329-369.

203. *Nussbaum M. C.* Kant and Stoic Cosmopolitanism / M. C. Nussbaum // The Journal of Political Philosophy, 1997. – Vol. 5, No.: 1. – P. 15-25.
204. *Ohmae K.* The End of the National State: The Rise of Regional Economies / K. Ohmae. – London: Sage Publication, London, 2007. – 407 p.
205. *O'Malley J.* The First Jesuits / J. O'Malley. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1993. – 457 p.
206. *Ong A.* Flexible Citizenship: The Cultural Logic of Transnationality / A. Ong. – Durham: Duke University Press, 1999. – 207 p.
207. Opus Dei Info [Ел. доступ: [http://www.opus-info.org/index.php?title=The Truth About Opus Dei %E2%80%93 An Extremely Dangerous Sect](http://www.opus-info.org/index.php?title=The_Truth_About_Opus_Dei_%E2%80%93_An_Extremely_Dangerous_Sect)].
208. *Ortiz F.* Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar / F. Ortiz. – Durham, NC: Duke University Press, 1940. – 230 p.
209. *Ousterhout R.* Ethnic Identity and Cultural Appropriation in Early Ottoman / R. Ousterhout. – Maqarnas, 1995. – Vol. XII. – 289 p.
210. *Page J. S.* Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations. Chapter 1 / J. S. Page. – Charlotte: Information Age Publishing, 2008. – 185 p.
211. *Panaskovic R. M.* Fethullah Gülen's Response To the "Clash of Civilizations" Thesis / R. Panaskovic // Muslim World in Transition. Contributions of the Gülen Movement: Conference Paper, London, UK, October, 25-27, 2007. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 156 – 167.
212. *Passeron J. C.* Reproduction in Education, Society and Culture / J. Passeron. – London: Sage, 1970. – 288 p.
213. *Payne G.* Principles of Educational Sociology / G. Payne. – New York: An Outline, 1928. – 242 p.
214. *Pittinsky T. L.* A two-dimensional theory of intergroup leadership: The case of national diversity / T. L. Pittinsky // American Psychologist, 2010. – No.: 65. – P. 194-200.

215. *Polanyi K. The Great Transformation / K. Polanyi. – Frankfurt / M: Suhrkamp, 1978. – 348 p.*
216. *Powell J. W. First through the Grand Canyon / J. W. Powell. – New York, Outing Pub. Co., 1915. – 320 p.*
217. *Powell W.W. The New Institutionalism / W. W. Powell // The International Encyclopedia of Organization Studies. – Thousand Oaks, Ca.: Sage Publishers, 2007. – P. 227 - 234.*
218. *Pries L. Migration and Transnational Social Spaces / L. Pries. – Aldershot, United Kingdom: Ashgate, 1999. – 280 p.*
219. *Puca P. St. Ignatius of Loyola and the Development of the Society of Jesus / P. Puca // L'Osservatore Romano Weekly Edition in English. – 2008. – 30 January. – P. 52.*
220. *Putnam R. D. Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy / R. D. Putnam, R. Leonardi, R. Y. Nanetti. – Princeton: Princeton University Press, 1994. – 281 p.*
221. *Random House dictionary. – Random House, 1966. – 693 p.*
222. *Rawls J. A Theory of Justice / J. Rawls. – Oxford: Oxford University Press, 1999. – 538 p.*
223. *Ray P. The Cultural Creatives: How 50 Million People are Changing the World / P. Ray, S. Anderson. – New York: Three Rivers Press, 2000. – 384 p.*
224. *Remer G. Humanism and the Rhetoric of Toleration / G. Remer. – Pennsylvania: University Park: University of Pennsylvania Press, 1996. – 320 p.*
225. *Repgen K. Negotiating the Peace of Westphalia: A Survey with an Examination of the Major Problems / K. Repgen. – Vol. 3. – 542 p.*
226. *Reynolds V. The Sociobiology of Ethnocentrism / V. Reynolds, V. Falger, I. Vine – Athens, GA: University of Georgia Press. – 1987. – 206 p.*
227. *Robertson R. Globalisation. Social Theory and Global Culture / R. Robertson. – London: Sage, 1992. – 211 p.*
228. *Robertson R. World-Systems Theory. Culture and Images of World Order / R. Robertson. – London: Sage, 1992. – 307 p.*

229. *Robertson R.* Globalization: Time-Space and Homogeneity / R. Robertson. – London: Sage, 1995. – 247 p.
230. *Rogers E. M.* Communication and development: Critical perspectives / E. M. Rogers. – Beverly Hills, CA: Sage, 1976. – 148 p.
231. *Rosenthau J.N.* The Study of Global Interdependence / J. N. Rosenthau. – London: Printer, 1980. – 321 p.
232. *Rosnow R. L.* Poultry and Prejudice / R. L. Rosnow // Psychologist Today. – 1972. – March. – P. 8.
233. *Rothkopf D.* In Praise of Cultural Imperialism / D. Rothkopf // Foreign Affairs. – 1997. – Summer. – Vol. 107. – P. 45 – 53.
234. *Said M.* Reading The World In Fethullah Gülen's Educational Philosophy / M. Said // Islam In The Contemporary World – 3. The Fethullah Gülen Movement in Thought and Practice: Conference Paper, Norman, Oklahoma, USA, University of Oklahoma, November 4-5, 2006. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 69 – 79.
235. *Salomon G.* The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal / G. Salomon / Ed. By Salomon G., Nevo B. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. – 296p.
236. *Salwen M. B.* Cultural imperialism: A media effects approach / M. B. Salwen // Critical Studies in Media Communication. – No.: 8. – 1991. – March. – P. 29–38.
237. *Sanderson S. K.* Social Transformations: A General Theory of Historical Development / S. K. Sanderson. – Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999. – 274 p.
238. *Schiller H. I.* Communication and cultural domination // International Arts and Sciences Press. – 901 North Broadway, White Plains, New York 10603, 1976. – P. 9–10.
239. *Schofield K.* The Purposes of Education / K. Schofield // Queensland State Education: Conference Papers, Kaye Schofield, September 1999. – S., 2010. – P. 196 - 203.

240. *Schreiner P.* Holistic Education Resource Book / P. Schreiner. – Münster: Waxmann, 2004. – 154 p.
241. *Science Encyclopedia* [Ел. доступ: <http://science.jrank.org/pages/7979/Pluralism.html>].
242. *Simmel G.* The Sociology of Georg Simmel / G. Simmel / Transl. By Kurt Wolff. – Glencoe, IL: Free Press, 1950. – 241 p.
243. *Smith J.* Social Movements for Global Democracy. Themes in Global Social Change / J. Smith. – Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2007. – 286 p.
244. *Society of Jesus* [Ел. доступ: <http://www.sjweb.info/education/index.cfm>].
245. *Souto-Manning M.* Educating Latino children: International perspectives & values in early education / M. Souto-Manning // *Childhood Education*. – 2009. – No.: 85. – P. 182-186.
246. *Speth J. G.* Red Sky at Morning / J. G. Speth. – New York: Yale University Press, 2004. – 329 p.
247. *Steele C.M.* Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans / C. M. Steele, J. Aronson // *Journal of Personality and Social Psychology*. – November 1995. – Vol. 69 (5). – P. 797–811.
248. *Stillman G. B.* Global Standard NGOs / G. B. Stillman. – Geneva: Lulu, 2007. – 324 p.
249. *Storti C.* Cross-Cultural Dialogues / C. Storti. – Boston: Intercultural Press, 1994. – 227 p.
250. *Sumner W. G.* Folkways / W. G. Sumner. – New York: Ginn, 1906. – 273 p.
251. *Swedberg R.* The Max Weber dictionary: key words and central concepts / R. Swedberg, O. Agevall. – Stanford University Press, 2005. – 344 p.
252. *Tarrow S.* The new transnational activism / S. Tarrow. – New York City, USA: Cambridge University Press, 2005. – 258 p.

253. *Temple J.* Growth Effects of Education and Social Capital in the OecD / Ed. By Helliwell J. F.: The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being / J. Temple // Human Resources Development Canada and OECD: International Symposium Report, S., November 23-24, 2001. – C. 2002. – P. 62 – 67.
254. The General Confederation of Warsaw [Ел. доступ: <http://www.reformation.org/confederation-of-warsaw.html>].
255. *Tocqueville A.* Democracy in America / A. Tocqueville / Trans. Mayer J. P. – New York: Perennial Classics, 2000. – 540 p.
256. *Toh S.-H.* Education for Peace: Towards a Millennium of Well-Being / S.-H. Toh // Working Document of the International Conference on Culture of Peace and Governance: Conference paper, Maputo, Mozambique, 1-4 September, 1997. – N. Y., 1997. – P. 230 – 238.
257. *Tuncer F.* Gülen'in Eğitim Anlayışı ve Zihni Oluşum Temelleri / F. Tuncer // Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları – I / Ed. Ateş T., Karakaş E., Ortaylı İ. – İ.: Ufuk kitapları, 2005. – S. 259 – 280.
258. *Türköne M.* NGO olarak Türk Okulları / M. Türköne // Barış Köprüleri: Dünyaya Açılan Türk Okulları – I / Ed. Ateş T., Karakaş E., Ortaylı İ. – İ.: Ufuk kitapları, 2005. – S. 145 – 160.
259. *Ugur E.* Religion As A source Of Social Capital. The Gülen Movement In The Public Sphere / E. Ugur // Muslim World in Transition. Contributes of the Gülen Movement: Conference Paper, London, UK, October, 25-27, 2007. – Ney Jersey: Turhra Books, 2009. – P. 82 – 93.
260. *Uhlhaas A.* How Is Huntington's Myth There Is a Clash Of Civilizations Used In The Post-September 11 Discourse On The War Against Terrorism / A. Uhlhaas. – Find Knowledge, 2003. – 11 p.
261. *Ünal A.* Medya Aynasında Fethullah Gülen: Kozadan Kelebeğe / A. Ünal. – İstanbul: Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı Yayınları, 1999. – 399 p.
262. UNESCO. [Ел. доступ: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>].

263. UNESCO. [Ел. доступ:
<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/tolerance.pdf>.]
264. UNESCO. [Ел. доступ:
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>.]
265. United Nations. [Ел. доступ:
<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/link5.htm>.]
266. United Nations. [Ел. доступ:
<http://www.un.org/en/documents/charter/chapter10.shtml>.]
267. United Nations. [Ел. доступ:
<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/2000.htm>.]
268. University For Peace. [Ел. доступ:
<http://www.upeace.org/about/campus/>.]
269. University For Peace. [Ел. доступ:
<http://www.upeace.org/pdf/resolution.pdf>.]
270. *Van Slyck M.R.* Adolescents' beliefs about their conflict behavior / M. R. Van Slyck, M. Stern, S. Elbedour / Ed. By Raviv A., Oppenheimer L., Bar-Tal D.: How Children Understand War and Peace. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. – 330 p.
271. Vatican [Ел. доступ:
http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/speeches/2002/october/documents/hf_jp-ii_spe_20021007_opus-dei_en.html.]
272. *Wallerstein I.* The Modern World System I / I. Wallerstein. – London, UK: University of California Press, 2011. – 440 p.
273. *Wallerstein I.* The Modern World System III / I. Wallerstein. – London, UK: University of California Press, 2011. – 390 p.
274. *Wallis K. C.* Internalization: The Origins and Construction of Internal Reality / K. C. Wallis, J. L. Poulton – Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2001. – 182 p.

275. *Walzer M. On Toleration* / M. Walzer. – New Haven: Yale University Press, 1997. – 144 p.
276. *Waters M. Globalization* / M. Walzer. – N.Y.: Routedge, 1995. – 471 p.
277. *Webb L. E. Fethullah Gulen: Is There More To Him Than Meets the Eye?* / L. E. Webb – Izmir: Mercury, 2005. – 158 p.
278. *Whaites A. NGOs, Civil Society and the State: Avoiding theoretical extremes in real world issues* / A. Whaites // *Development in Practice*. – 1998. – Vol. 8 (No.: 3). – P. 343 – 349.
279. What is a NGO? [электронный ресурс] – 2011. – Режим доступа: www.willamette.edu.
280. *White L. A. Reconsidering cultural imperialism theory* / L. A. White // *Transnational Broadcasting Studies*. – Oxford, Spring/Summer 2001. – P. 124 – 138.
281. Wikipedia. [Ел. доступ: http://en.wikipedia.org/wiki/Cultural_diversity].
282. Wikipedia. [Ел. доступ: <http://en.wikipedia.org/wiki/Paideia>].
283. *Wiseman R. L. Intercultural communication theory* / R. L. Wieseman. – Thousands Oaks: Sage, 2003. – 372 p.
284. *Witte J. Jr. Religious Human Rights in Global Perspective* / J. Jr. Witte, J. D. Van de Vyver. –Kluwer: The Hague, 1996. – Vol. 1. – 597 p.
285. *Znaniiecki F. The Polish Peasant in Europe and America* / F. Znaniiecki / With Thomas W. I. Thomas. – USA: Kessinger Publishing, 2007. – 368 p.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А. Програми емпіричних соціологічних досліджень, проведених автором за темою дисертаційної роботи

I. ПРОГРАМА СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

на тему:

«ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ ЄДНОСТІ: ЕКСПЕРТНА ДУМКА»

Актуальність даного емпіричного дослідження, звичайно, тісно пов'язана із загальною актуальністю нашої дисертації, та з тими питаннями, що розглядаються нами як такі, які обов'язково потребують вирішення. У зв'язку з неминучими глобалізаційними процесами, динаміка яких зростає з кожним днем, представляється вкрай необхідним створення належних умов для розвитку рівноправного діалогу культур, толерантності, емпатії, платформи конструктивних крос-культурних комунікацій, та загальної планетарної етики. Саме тому нас цікавлять, передусім, питання про основні, пріоритетні напрямки розвитку людства. Обґрунтування цих питань, на наш погляд, є неможливим без виявлення експертної думки щодо перспектив формування глобальної культурної єдності.

Дозволимо собі опустити обов'язковий програмний підрозділ, що стосується ступеню розробленості проблеми дослідження. У вступі до дисертаційної роботи нами було досить детально описано напрямки сучасних досліджень, присвячених різним аспектам проблеми становлення та розвитку глобальної (в соціокультурному плані) цивілізації, та викладено досить

довгий перелік прізвищ видатних вітчизняних і зарубіжних науковців, що працювали та/або працюють над цими дослідженнями.

Об'єктом даного емпіричного дослідження виступили представники політичної, наукової, культурної, бізнесової еліти з 6 різних країн світу (Боснії, Бельгії, Індонезії, Іраку, України, Південної Африки, Нігерії).

Предмет дослідження: перспективи формування глобальної культурної єдності.

Мета дослідження: спрогнозувати розвиток крос-культурних відносин як основи формування платформи глобальної культурної інтеграції.

Завдання дослідження:

- виявити ставлення компетентних осіб до процесу глобалізації (зокрема, культурних течій цього процесу);
- визначити оцінки, що мають місце у експертній думці, які стосуються шляхів (можливих, ймовірних, бажаних) розвитку крос-культурного простору;
- визначити, який вплив справляє на представників різних країн світу контакт з іншими культурами (представниками інших культур);
- уточнити, які цінності можуть скласти (чи повинні складати) основу крос-культурних відносин;
- виявити ті фактори, які сприяють крос-культурній комунікації та розвитку платформи глобальної інтеграції, а також ті, що перешкоджають цьому процесу.
- визначити можливість/неможливість домінування якої-небудь культури (культур) на фоні платформи глобальної культурної інтеграції.

Теоретична інтерпретація основних понять.

1. Світове співтовариство – взаємозв’язана система держав світу; різні групи країн, що об’єднуються за будь-якими спільними характеристиками (економічними, політичними, ідеологічними, культурними); це поняття нерідко застосовується для протиставлення однієї держави та її політики групі інших держав, що і називаються в цьому контексті «світовим співтовариством» чи «світовою спільнотою».

2. Глобалізація – (англ. *globalization*) в самому загальному значенні – це перетворення певного явища на світове, на таке, яке стосується всієї земної кулі; походження: від латинського *globus* – «куля»; від якого утворено прикметник «глобальний» (англ. *global* – той, який має відношення до земної кулі: світовий, планетарний); від якого утворено дієслово *globalize* – перетворювати певне явище на глобальне, «глобалізувати» і, нарешті, іменник *globalization*.

3. Платформа глобальної культурної інтеграції – загальнопланетарна етика; платформа спільних цінностей, що здатна сприяти міжнародній інтеграції та успішному, узгодженому функціонуванню усієї глобальної системи соціуму.

4. Толерантність – (теоретично) це справедлива, об’єктивна і терпима позиція людини по відношенню до тих, чий вірування і особисті риси (раса, релігія, національність і т. п.) відрізняються від її власних; (практично) терміном «толерантність» позначається підтримка практики, яка забороняє етнічну та релігійну дискримінацію.

5. Крос-культурні відносини – відносини (стосунки), які складаються між представниками двох чи більше культур та від яких значною мірою залежить збереження миру усередині держави та у її зовнішніх зв’язках, дотримання прав і свобод людини, розвиток етнічної культури різних народів, що населяють ту чи іншу (багатонаціональну) державу.

6. Крос-культурна комунікація – спілкування (взаємодія) між представниками різних культур, здійснюване в умовах значних культурно обумовлених відмінностей в комунікативній компетенції учасників цього процесу; ці відмінності впливають на удачу/невдачу комунікативної події .

7. Комунікативна компетенція – знання використовуваних при комунікації символічних систем, правил їх функціонування та принципів комунікативної взаємодії, а також вміння застосовувати ці знання на практиці.

8. Крос-культурна компетентність – здатність до успішної комунікації з представниками іншої культури; набір пізнавальних, поведінкових та мотиваційно-емоційних складових, котрі дають змогу індивіду ефективно адаптуватися в інтеркультурному (крос-культурному) середовищі; включає в себе: по-перше, знання, що дають необхідну інформацію для ефективної взаємодії; по-друге, мотивацію (наприклад, позитивний настрій щодо іншої культури); по-третє, уміння, тобто необхідні навички поведінки для ефективної взаємодії; учетверте, – емпатію.

9. Крос-культурний простір – соціальний, ціннісний простір, сукупність процесів, стосунків і взаємозалежностей в соціокультурній сфері, які ієрархічно пов'язані між собою; місце крос-культурної взаємодії.

10. Крос-культурний капітал – специфічна грань широкого концепту людського капіталу; це сукупність знань, навичок, здібностей та психологічних особливостей, що надає індивідам конкуруючу перевагу в процесах взаємодії, праці та в культурно-гетерогенних середовищах.

Емпірична операціоналізація основних понять.

1. *Вимірювання експертної думки щодо процесу глобалізації:*

– позитивне/негативне ставлення до процесу глобалізації;

– віра/зневіра у взаємозбагачення культур у цьому глобальному процесі;

– згода/незгода із тим, що сприяння крос-культурних комунікацій відродженню локальностей;

– виключення/допущення можливості гомогенізації;

– тощо (загалом 14 суджень).

Вимірювання здійснювалось за допомогою порядкових шкал, які відображали ступінь згоди респондента з запропонованим судженням, а саме:

–2	–1	0	1	1
зовсім не згоден	(скоріше) не згоден	вагаюсь	(скоріше) згоден	повністю згоден

2. *Вимірювання експертній думки щодо шляхів (можливих, ймовірних, бажаних) розвитку крос-культурного простору:*

– налаштованість/не налаштованість на мирне співіснування на основі загальнолюдських цінностей;

– налаштованість/не налаштованість на діалог і співпрацю;

– припустимість/неприпустимість конфліктів на мікро-, мезо- та макрорівні соціальної взаємодії різних культур, цивілізацій.

3. *Вимірювання можливого впливу, який справляє на представників різних країн світу контакт з іншими культурами:*

– готовність/неготовність прийняти іноземця (іноземку) в якості члена своєї сім'ї;

– готовність/неготовність експерта прийняти іноземця (компетентного спеціаліста) на роботу до «своєї» компанії;

- чи повинні/не повинні іноземці мати такі ж самі права, що і громадяни тієї чи іншої країни;
- чи утворюють іноземці «загрозу» для громадян тієї чи іншої країни;
- можливість/неможливість запозичення щось нового, цікавого у представників інших культур, народів, країн;
- чи є іноземці бажаними/небажаними гостями країни.

4. Вимірювання ціннісної основи крос-культурних відносин:

- на яких цінностях і якостях мають базуватися крос-культурні відносини (поваги до людини, соціальної рівності та солідарності, правової та політичної культури, толерантності, взаємоповаги, та емпатії)

5. Вимірювання впливу факторів що сприяють/перешкоджають формуванню глобальної єдності:

- уточнення того, що саме справляє вплив на мирне співіснування різних народів світу (культурні, політичні, економічні та інші події);
- чи мають/не мають конфлікти світового масштабу релігійне підґрунтя;
- чи є діалогічність важливою компонентою мирного співіснування різних культур, етносів, тощо.

6. Вимірювання теоретичної ймовірності домінування якої-небудь культури (культур) на фоні платформи глобальної культурної інтеграції:

- домінування якої культури очікується у найближчому світовому майбутньому (західної, Далекого Сходу, Близького Сходу, Культури загальнолюдських цінностей та планетарної етики);
- домінування якої тенденція в крос-культурних відносинах спостерігається на сьогоднішній день (етноцентризму, культурного релятивізму, ціннісного плюралізму, ксенофобії);

7. Загальні перспективи формування платформи глобальної культурної інтеграції:

- гіпотетична можливість/неможливість гармонійного, мирного співіснування різних культур світу;
- конфліктність/безконфліктність майбутнього крос-культурного простору;
- гіпотетична можливість/ не можливість формування єдиної планетарної культури.

Гіпотези дослідження.

Гіпотеза 1. У світовому співтоваристві домінують тенденції етноцентризму та ксенофобії.

Гіпотеза 2. Система освіти є важливим суб'єктом розвитку та накопичення крос-культурного капіталу.

Гіпотеза 3. Культурна політика є одним з найвпливовіших факторів розвитку крос-культурних відносин та комунікації.

Гіпотеза 4. Основою міжкультурного примирення є толерантність та діалог.

Методи дослідження та їх обґрунтування.

1. *Теоретичні методи:* аналізу та синтезу, індукції та дедукції, системний та порівняльний аналіз.

2. *Емпіричний метод:* анкетне опитування експертів; тип вибірки – направлена (цільова) зі здійсненням відбору доступних випадків; $n = 1205$. Саме такий відбір респондентів нами був здійснений з ряду причин: по-перше, ми мали на меті дослідити, так би мовити, «інформаційно-багаті» випадки (експерти – це люди, які володіють більш повним об'ємом

інформації та більш поглибленим знанням відносно досліджуваної нами проблеми); по-друге, метою даного дослідження не передбачено перенесення отриманих результатів на всю генеральну сукупність, ми скоріше орієнтовані на отримання якісного опису такого соціального феномену як платформа глобальної культурної інтеграції.

Слід відмітити, що при зверненні до невипадкової вибірки (як от направлена вибірка), зазвичай, не є обов'язковим опитування великої кількості респондентів. Не дивлячись на це, ми свідомо суттєво збільшили об'єм нашої вибіркової сукупності, з урахуванням того, що згідно із темою дисертаційної роботи, відповідно її основним положенням, цілям та завданням, нас цікавила думка представників декількох (чи, навіть, багатьох) країн світу.

Взагалі, метод експертного опитування передбачає компетентну участь фахівців в аналізі і вирішенні досліджуваної проблеми і саме цей метод у практиці соціологічних досліджень часто використовується при прогнозуванні того чи іншого явища, події, тощо.

Висновки, зроблені за результатами дослідження, задля уникнення небажаних змістовних тавтологій, включено до основного тексту дисертаційної роботи та детально описано у розділі II дисертаційної роботи (див. с. 101-108) та розділі IV (див. с. 144-148; 155-160).

II. ПРОГРАМА СОЦІОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

на тему:

«РОЛЬ ОСВІТИ У НАКОПИЧЕННІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО КАПІТАЛУ ТА ФОРМУВАННІ ГЛОБАЛЬНОЇ КУЛЬТУРНОЇ ЄДНОСТІ

(на прикладі діяльності шкіл Ф. Гюлена)»

Актуальність зазначеної теми дослідження полягає в тому, що саме інститут освіти завжди вважався (і був таким) одним з найважливіших суб'єктів соціалізації, трансляції та формування системи цінностей. Саме інститут освіти, на думку експертів, володіє всіма необхідними способами та засобами конструювання культурної єдності, створюючи платформу накопичення крос-культурного капіталу. Саме за допомогою методів освіти та виховання з'являється можливість формування особистості, яка може відповідати вимогам та критеріям функціонування постмодерного світового ладу. В нинішніх кризових умовах, коли система освіти не відповідає вимогам доби постмодерну, особливу увагу слід приділяти формуванню у нового покоління крос-культурної компетентності та планетарної етики толерантності. Саме тому виявляється вкрай важливим визначення особливостей регулювання крос-культурних комунікацій на основі *холістичної освіти*.

Об'єктом емпіричного дослідження виступили:

– експерти – представники політичної, наукової, культурної, бізнесової еліти, переважно тією чи іншою мірою знайомі з принципами холістичної освіти та діяльністю шкіл Ф. Гюлена (з 6 різних країн світу: Боснії, США, Індонезії, Іраку, України, Південної Африки, Нігерії).

– батьки учнів різних шкіл;

- школярі;
- періодичні видання;
- документи нормативно-методичного характеру.

Предмет дослідження: роль інституту освіти та навчальних закладів у накопиченні крос-культурного капіталу та формуванні глобальної культурної єдності.

Мета дослідження: визначити можливості та шляхи розвитку цивілізаційного діалогу засобами освіти.

Завдання дослідження:

- визначити ефективні, дієві механізми реалізації та розвитку ідей крос-культурної, глобальної інтеграції у сучасних навчальних закладах;
- визначити, за допомогою яких специфічних методів, прийомів, засобів освіти здійснюється розвиток комунікативних та крос-культурних компетенцій;
- проаналізувати діяльність шкіл у яких навчально-виховний процес базується на принципах холістичної освіти та методологічних ідеях Руху Гюлена, надати об'єктивну оцінку якості цієї діяльності;
- здійснити порівняльний аналіз діяльності шкіл, що працюють згідно методологічних ідей Ф. Гюлена та принципів Руху Гюлена з діяльністю інших шкіл (з точки зору формування крос-культурних комунікацій та глобальної інтеграції навколо загальнолюдських цінностей);
- здійснити аналіз нормативно-, науково- та навчально-методичної бази навчальних закладів, що наслідують принципи холістичної освіти (на прикладі тих, що засновані на мотивації Ф. Гюлена);
- виявити чинники, які справляють значний вплив на формування особистості нового покоління, його ціннісної свідомості; виділити ті з них,

які спричиняють позитивні зміни у свідомості та поведінці особистості, сприяють моральному та інтелектуальному визріванню.

Теоретична інтерпретація основних понять.

1. Платформа глобальної культурної інтеграції – єдність загальнопланетарної етики; платформа спільних цінностей, що здатна сприяти міжнародній інтеграції та успішному, узгодженому функціонуванню усієї глобальної системи соціуму.

2. Толерантність – (теоретично) це справедлива, об'єктивна і терпима позиція людини по відношенню до тих, чиї вірування і особисті риси (раса, релігія, національність і т. п.) відрізняються від її власних; (практично) терміном «толерантність» позначається підтримка практики, яка забороняє етнічну та релігійну дискримінацію.

3. Крос-культурна комунікація – спілкування (взаємодія) між представниками різних культур, здійснюване в умовах значних культурно обумовлених відмінностей в комунікативній компетенції учасників цього процесу; ці відмінності істотно впливають на удачу або невдачу комунікативної події.

8. Крос-культурна компетентність – здатність до успішної комунікації з представниками іншої культури; набір пізнавальних, поведінкових та мотиваційно-емоційних складових, котрі дають змогу індивіду ефективно адаптуватися в інтеркультурному (крос-культурному) середовищі; включає в себе: по-перше, знання, що дають необхідну інформацію для ефективної взаємодії; по-друге, мотивацію (наприклад, позитивний настрій щодо іншої культури); по-третє, уміння, тобто необхідні навички поведінки для ефективної взаємодії; учетверте, – емпатію.

8. Крос-культурний капітал – специфічна грань широкого концепту людського капіталу; це сукупність знань, навичок, здібностей та

психологічних особливостей, що надає індивідам конкуруючу перевагу в процесах взаємодії, праці та в культурно-гетерогенних середовищах.

9. Інститут освіти – відносно стійка система соціальних зв'язків, відносин, взаємодій, що склалася історично; певним чином ієрархізована, рольова діяльність пов'язана з навчанням, вихованням, підготовкою людини до виробничо-трудової діяльності, тощо, яка спирається на соціальні установи та регулюється соціальними нормами.

10. Холістична освіта (холістичний підхід в освіті) – освіта, яка передбачає цілісність в символічному синтезі «розум-серце», тобто базується на ідеї «ціннісної освіти» як певної діяльності по «прищепленню» новому поколінню загальнолюдських цінностей, формуванню (за допомогою різних навчальних програм, навчально-виховних практик, тощо) чуйності до інших культур, етносів, народів з ціллю трансформування цих цінностей в відповідні дії (практики, вміння та навички).

Емпірична операціоналізація основних понять.

1. Вимірювання крос-культурної компетентності:

- наявність/відсутність знань, що дають необхідну інформацію для ефективної взаємодії (наприклад, знання іноземних мов);
- позитивний/негативний настрій щодо іншої культури
- наявність/відсутність навичок, практик (утому числі і відображених у поведінкових проявах) комунікації з представниками інших культур;
- наявність/відсутність проявів емпатії (співпереживання);
- наявність/відсутність проявів толерантного (терпимого) відношення до інших культурних норм, традицій, представників, тощо.

2. Дослідження шляхів реалізації холістичного підходу в навчально-виховному процесі базується на тому, що холістична освіта проявляється в

відповідних освітніх практиках. Ці практики можна дослідити за допомогою аналізу певних документів нормативно-методичного характеру, зокрема таких, як робочі навчальні плани та програми:

– якщо програма наслідує принципи холістичної освіти, то її зміст буде включати:

1) теми, пов'язані з навчанням розв'язанню конфліктів, яке сконцентроване на соціально-поведінкових симптомах конфліктів та напрацюванні навичок вирішення міжособистісних конфліктів техніками переговорів та посередництва;

2) теми, пов'язані з демократичною проблематикою, які сприяють розумінню того, що з більшою демократизацією суспільства відсоток вирішення конфліктних ситуацій за допомогою грубої сили зменшується;

3) навчальний курс прав людини, який ставить за мету довести, що обізнаність громадян в сфері прав людини стає основою для реалізації такої стратегії, котрій повинно слідувати людство задля того, щоб наблизитися до моделі мирної глобальної спільноти. Ці програми спираються на міжнародні домовленості та декларації ООН.

– збіг/розходження з базовим загальноосвітнім планом

– виразність/невиразність, наявність/відсутність ідеологічної забарвленості навчальних програм;

– наявність/відсутність доповнення програми уроками релігії чи духовної моралі;

– наявність/відсутність у тематиці навчальних предметів, що відображують ідеї (неформальної) ціннісної освіти, тобто такої, що в її центрі знаходяться основні загальнолюдські цінності.

– моделі лідерства та поведінки вчителів (позитивна налаштованість мислення та дій, висока внутрішня культура, культура дій, поведінки).

3. *Вимірювання рівня задоволеності батьків якістю отриманих знань та розвитком компетенцій* своїх дітей, що навчаються в тій чи іншій школі (зادля аналізу діяльності шкіл в яких навчально-виховний процес базується на принципах холістичної освіти):

– задоволеність/незадоволеність якістю освіти у навчальному закладі, в якому навчається їх дитина:

-1	0	1
Не задоволений взагалі	Не зовсім задоволений	Повністю задоволений

– задоволеність/незадоволеність вихованням, відношенням до дитини та мікрокліматом школи;

4. *Аналіз діяльності шкіл у яких навчально-виховний процес базується на принципах холістичної освіти* та її порівняльний аналіз із діяльністю інших загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється через:

а) вимірювання якості змін у дитині з того часу, як вона почала навчатися в цій школі у бік:

- успішності/неуспішності
- шанобливості/нешанобливості
- серйозності/несерйозності
- терплячості/нетерплячості
- турботливості/грубості

а) *вимірювання рівня ціннісної (само-)свідомості, соціальної відповідальності та учнів різних шкіл:*

- усвідомлення/неусвідомлення наявності/відсутності користі для розвитку власної особистості, від спілкування з представниками інших культур;

- наявність/відсутність у перспективі на майбутнє зацікавленості в підтримці активної позиції у налагодженні дружніх стосунків між народами, культурами, попередженні культурно-етнічних конфліктів.

б) *вимірювання рівня оптимістичності щодо загального світового майбутнього та крос-культурних відносин:*

- можливість/неможливість проживання в гармонічній співпраці та мирі різних культур та націй;

- позитивне/негативне бачення майбутнього мультикультурного, глобалізованого світу;

- можливість/неможливість рівноправного діалогу між різними культурами;

в) *вимірювання рівня толерантності та доброзичливості по відношенню до представників інших культур, національностей, тощо:*

- наявність/відсутність негативного ставлення до дитини у стінах навчального закладу, якщо вона є представником не домінуючого етносу;

- наявність/відсутність привілейованості певної нації, культури в стінах навчального закладу;

- переваги/недоліки навчання дитини разом з представниками різних культур та національностей;

- позитивне/негативне ставлення до іноземців;

- потрібність/непотрібність, важливість/не важливість в умовах сучасного світу вивчення іноземних мов.

г) проведення контент-аналізу періодичних видань:

– одиниці рахунку: а) повідомлення про діяльність навчальних закладів та загалом усього Руху Гюлена, тобто їх кількість: вербальні (окремі статті, присвячені власне цій діяльності, абзаци статей, що не пов'язані прямо з висвітленням цієї діяльності); візуальні (фотознімки); б) найбільш виразні терміни та вирази, за допомогою яких описується діяльність руху та навчальних закладів;

– одиниці аналізу: позитивний/негативний характер термінів та виразів, за допомогою яких описується діяльність руху та навчальних закладів.

5. *Вимірювання об'єктивної оцінки якості діяльності шкіл, що реалізують принципи холістичної освіти*, передбачене шляхом дослідження експертної думки (експертні опитування та інтерв'ю):

– ознайомленість/неознайомленість з ідеями Фетхуллага Гюлена;

– наявність/відсутність практики реального застосування цих ідей у навчально-виховному процесі;

– наявність/відсутність користі від заходів, що проводяться в рамках соціального Руху Гюлена, для плідного та позитивного розвитку міжкультурних відносин:

0	1	2
Відсутні	Частково відсутні/наявні	Наявні

– наявність/відсутність змін у ставленні людей (що безпосередньо брали участь у розвитку освітянського Руху Гюлена) до представників інших культур та національностей після знайомства з теорією планетарної етики, толерантності та діалогу; якість цих змін (позитивні/негативні).

– потрібність/непотрібність, важливість/неважливість практичного застосування ідей планетарної етики;

– виправдання/невиправдання сподівань та очікувань від Руху Гюлена:

1	2	3
«Не те, чого очікував»	«Все, чого очікував»	«Більше за очікуване»

6. Дослідження чинників формування особистості нового покоління, його ціннісної свідомості:

а) дослідження мікроклімату школи;

в) вимірювання ставлення агентів соціалізації в школі до учнів;

г) дослідження ролі школи у моральному і інтелектуальному формуванні особистості їх дитини (засоби, методи та методики, впливові особи, тощо);

д) дослідження системи цінностей, які культивуються начальним закладом та прищеплюються його вихованцям, вимірювання ціннісного поля учнів, його структури та ієрархії.

е) вимірювання впливу конкретних чинників, що викликають позитивні зміни в характеру та діях особистості:

– якість викладання уроків;

– зручність, комфорт та сучасне обладнання школи;

– приклад вчителів;

– мікроклімат школи;

– шкільна атмосфера (доброзичливість);

– толерантне відношення до відмінностей,

Гіпотези дослідження.

Гіпотеза 1. Організація навчально-виховного процесу та освітніх програм шкіл, які наслідують принципи холістичної освіти, впроваджені згідно методологічних ідей Руху Гюлена має свою специфіку, що сприяє домінуванню загальнолюдських цінностей у ціннісній полі особистості.

Гіпотеза 2. Ідеї холістичної освіти, модель якої впроваджується в освітніх закладах, заснованих за ініціативи Руху Гюлена та яка базується на методологічних ідеях Ф. Гюлена є корисними для позитивного розвитку міжкультурних відносин.

Гіпотеза 3. Потужним чинником позитивних змін у свідомості та поведінці дитини є мікроклімат навчального закладу та особистий приклад вчителя (педагога).

Гіпотеза 4: від оптимістичності сформованого у школах світогляду залежить і установка на активність у громадському житті.

Методи дослідження.

1. *Теоретичні методи:* аналізу та синтезу, індукції та дедукції, системний та порівняльний аналіз.

2. *Емпіричні методи:*

1) анкетне опитування:

– експертів (людей, які певним чином мають відношення до діяльності Руху Гюлена, $n=437$);

– батьків (дітей, що навчаються у школах, $n=1372$);

– учнів шкіл ($n=1474$).

2) напівформалізовані інтерв'ю з експертами (людьми, які безпосередньо приймали участь у відкритті шкіл, заснованих за ініціативи Руху Гюлена в різних країнах, $n=30$);

3) аналіз документів – навчальних програм (n=20);

4) контент-аналіз періодичних видань (n=24).

3. Структура дослідження. Дослідження ролі освіти у накопиченні крос-культурного капіталу та формуванні глобальної культурної єдності (на прикладі діяльності шкіл, заснованих за ініціативи Руху Гюлена) є комплексним та багатоступінчастим. Для нього є характерним комплексний об'єкт. Воно передбачає проведення шести паралельних емпіричних досліджень, що проводилися на різних вибірках з використанням різних дослідницьких методів (як кількісний, так і якісних). Утім всі ці дослідження, а також комплексність об'єкту та методів дослідження підпорядковані єдиним загальним цілям, як було зазначено вище. Інструментарії дослідження, які включено до матеріалів додатків нашої дисертаційної роботи, сконструйовано таким чином, щоб дані отримані по результатах кожного з них можна було б об'єднати за принципом додатковості, піддати їх співставленню та порівняльному аналізу.

Висновки, зроблені за результатами дослідження, задля уникнення небажаних змістовних тавтологій, включено до основного тексту дисертаційної роботи та детально описано у розділі III (див. с. 134-143).

ДОДАТОК Б. Анкетні листи, бланки інтерв'ю авторських емпіричних досліджень та діаграми, що візуалізують розподілення відповідей на певні запитання

АНКЕТНИЙ ЛИСТ №1

(для людей, в тій чи іншій мірі знайомих з рухом Ф. Гюлена; **n=1205**)

Доброго дня! Ми являємося дослідницькою групою, яка займається дослідженнями процесу глобалізації та пов'язаного з ним проблемного кола як соціального явища, зокрема ролі інституту освіти у встановленні конструктивних крос-культурних комунікацій та планетарного миру в епоху постмодерну. Без Вашої думки це дослідження не може бути проведене. Ваші щирі і вдумливі відповіді на запитання допоможуть більш повно усвідомити сучасний стан процесу, скорегувати курс його розвитку, а також розробити ряд рекомендацій щодо правильного його регулювання та запобігання міжнаціональних та міжкультурних конфліктів.

Будь ласка, обведіть кружечком номери відповідей, що відображають

*Вашу думку, а, де необхідно, напишіть свій варіант відповіді на потрібному рядку. Якщо у Вас виникнуть які-небудь зауваження або пропозиції із приводу проведеного дослідження, звертайтеся: **aksanabr@yahoo.com***

Заздалегідь дякуємо Вам за участь у дослідженні!

1. Як Ви ставитесь до процесу глобалізації?

- а) Позитивно.
- б) Нейтрально.
- в) Негативно.

2. Чи є процес глобалізації позитивним явищем з точки зору культури та крос-культурних відносин?

1. Так. 2. Ні. 3. Скоріше так, ніж ні. 4. Скоріше ні, ніж так.

3. Продовжіть речення: «Глобалізація –».

1. ...загроза. 2. ...перспектива.

4. Чи вважаєте Ви, що можливо каналізувати негативні прояви глобалізаційних процесів у позитивні?

1. Так 2. Ні

5. Яка сфера життєдіяльності має відігравати в гармонізації процесу глобалізації провідну роль?

1. Політики. 2. Економіки. 3. Освіти та культури.

6. Підтвердіть або заперечте твердження: «Освіта – основний фактор у формуванні особистості XXI століття».

1. Повністю згоден.
2. Швидше згоден, ніж ні.
3. Швидше не згоден, ніж згоден.
4. Не згоден.

7. З Вашої точки зору, глобалізація:

- а) можливість взаємозбагачення;
б) загроза для Вашої та решти локальних культур;
в) єдність в різномайтті.

8. В якому стані сьогодні знаходиться світова культурна ситуація?

1. Гарний.
2. Нормальний.
3. Задовільний.
4. Поганий.

9. Чи можливе мирне існування окремих народів в глобалізованому просторі за умови збереження їх індивідуальних культур?

1. Так.
2. Ні.
3. Важко відповісти.

9. Які, на Ваш погляд, найбільш значущі чинники впливають на зміни в даному процесі?

1. Соціально-культурні.
2. Політичні.
3. Економічні

10. Чи є, на Вашу думку, потреба в корегуванні процесу глобальних крос-культурних комунікацій?

1. Так.
2. Ні.

11. На яких цінностях і якостях, на Вашу думку, мають базуватися крос-культурні відносини (позначте, будь ласка, не більше п'яти варіантів):

1. Повага до людини.
2. Забезпечення рівності.
3. Дотримання Кодексу Прав Людини.
4. Толерантність.
5. Взаємоповага.
6. Визнання права іншого на вираження свого світогляду та впровадження свого стилю життя.
7. Емпатія.

8. Загальнолюдські цінності.
9. Соціальна солідарність.
10. Незалежність думок.
11. Економічні домовленості та взаємовигідна співпраця.
12. Політичні домовленості.

12. Перспективи розвитку крос-культурних відносин:

1. Гомогенізація.
2. Взаємозбагачення культур.
3. Відродження локальностей.
4. Свій варіант _____

13. Чи є необхідним формування єдиної планетарної культури?

1. Так.
2. Ні.

14. Чи можливо це?

1. Так.
2. Ні.

15. Домінування якої культури Ви очікуєте в XXI столітті?

1. Західної.
2. Далекого Сходу.
3. Близького Сходу.
4. Ніякої
5. Культури загальнолюдських цінностей та планетарної етики

16. Яка тенденція в крос-культурних відносинах домінує на сьогодні?

1. *Етноцентризм* (погляд на всі інші культури з позиції своєї власної)

культури та переконання в тому, що моя власна культура краща за всі інші) .

2. **Культурний релятивізм** (оцінка іншої культури з її власної позиції, толерантне ставлення до неї та згода з тим, що вона теж має позитивні та корисні риси і може бути рівноправної з іншими культурами, хоча іншою).

3. **Ціннісний плюралізм** (побутування широкого універсального спектру цінностей, котрі можуть належати до різних культур, але набули статусу універсальних та сприймаються глобальними культурними колами).

4. **Ксенофобія** (страх або ненависть до чогось, чи до когось незнайомого, чужого; сприйняття його як чогось незрозумілого, небезпечного та ворожого).

5. *Інше* _____

17. Чи мають світові конфлікти культурне / релігійне підґрунтя?

1. Так.

2. Ні.

3. Ваш варіант _____

18 . Чи можливо згладити ситуацію ворожнечі за допомогою діалогу, толерантності та єднання навколо спільних цінностей?

1.Так.

2. Ні.

19. Чи має окрема країна потребу в міжнародній співпраці у вирішенні таких проблем, як: екологічна небезпека, наркоманія, СНІД, дотримання прав людини, організована злочинність, контрабанда, незаконна торгівля зброєю, ринкова економіка...?

1. Так.

2. Ні.

20. Найважливіша основа примирення різних етносів, націй та культур:

1. Політичні домовленості.
2. Економічна співпраця.
3. Рівень та характер освіти суспільства та свідомості індивідів.
4. Домінування в суспільстві тенденцій толерантності та емпатії.

**21. Чи знаходите ви спілкування з іншими культурами небезпечним?
Якщо так, то чому?**

1. Ні.
2. Так, тому що _____

22. Продовжіть речення: «Діалог культур....»

1. ...стимулює розвиток та відродження локальностей.
2. ... стирає локальні культури.
3. ... сприяє загальному культурному збагаченню та розширює можливий спектр ідей та рішень глобальних проблем.
4. ... є небезпечним з точки зору нав'язування інших ідеологій, способів життя.

23. Доповніть речення: «Контакт з іншою культурою...»

- 1) збагачує мене.
- 2) викликає зацікавленість.
- 3) лякає.
- 4) дратує.

24. Чи вважаєте Ви, що різні культури можуть співіснувати в гармонії та мирі?

1. Так.
2. Ні.

25. Майбутнє крос-культурного простору:

1. Конфлікт, зіткнення цивілізацій.
 2. Мирне співіснування на основі загальнолюдських цінностей, діалогу та співпраці.
 3. Ваш варіант
-

26. В якому середовищі людина має тенденцію більше дотримуватися цінностей та норм власної культури?

1. В середовищі своєї культури.
2. В оточенні представників інших культур .

27. Чи є у Вас друзі іноземці?

1. Так
2. Ні

28. Чи готові Ви прийняти іноземця/іноземку в якості члена своєї сім'ї?

1. Так.
2. Ні.
3. Залежно від його/її етнічного, культурного та расового походження.
4. Залежно від його/її віросповідання.
5. Залежно від рівня його/її загальнолюдських цінностей.

29. Іноземець в Вашій країні для Вас:

1. Загроза.
2. Можливість запозичити щось нове, новий досвід.
3. Такий самий громадянин, як і я.
4. Небажаний гість, який повинен знати своє місце.

30. Чи повинні іноземці мати такі ж права, як і громадяни тієї країни, де вони проживають?

1. Так
2. Ні

3. Ваш варіант

31. Чи готові Ви прийняти іноземця (компетентного спеціаліста) на роботу у Вашу компанію?

a. Так, тому що _____

b. Ні, тому що _____

Додаткова інформація про респондента:

Ваша освіта.....

Ваша професія.....

Ваш стаж роботи.....

Ваше звання.....

Місце проживання

ДЯКУЄМО за Ваші цінні та щирі відповіді. Ваш досвід та точка зору в серйозній мірі допоможуть нам висвітлити коло нагальних проблем глобального соціально-культурного характеру та знайти шляхи їх подолання.

Інтерв'юєр, не забудьте вказати дату та місце заповнення анкети

число, місяць, рік, країна, місто



*Малюнок Б.1. Наслідки для особистості від контакту з іншою культурою
(% до всіх опитаних)*



Малюнок Б.2. Основа міжкультурного примирення (% до всіх опитаних)

(Опитування експертів – людей, які певним чином мають відношення до діяльності Руху Гюлена та є представниками різних країн світу; **n=437**)

Доброго дня! Ми являємося членами дослідницької групи, яка займається дослідженнями процесу глобалізації та пов'язаного з ним проблемного кола як соціального явища. Зокрема ролі інституту освіти у встановленні конструктивних крос-культурних комунікацій та планетарного миру в епоху постмодерну. Без Вашої думки це дослідження не може бути проведене. Ваші щирі і вдумливі відповіді на запитання допоможуть більш повно усвідомити сучасний стан процесу, скорегувати курс його розвитку, а також розробити ряд рекомендацій щодо правильного його регулювання та запобігання міжнаціональних та міжкультурних конфліктів.

Будь ласка, обведіть кружечком номери відповідей, що відображають

*Вашу думку, а, де необхідно, напишіть свій варіант відповіді на потрібному рядку. Якщо у Вас виникнуть які-небудь зауваження або пропозиції з приводу проведеного дослідження, звертайтеся: **aksanabr@yahoo.com***

1. Чи знайомі Ви з особистістю та ідеями відомого мислителя, соціального діяча Фетхуллаха Гюлена?

1. Так.

2. Ні.

2. Чи доводилося Вам спостерігати застосування його ідей на практиці, в освітніх установах, зокрема?

1. Так.

2. Ні.

3. Чи вважаєте Ви корисними заходи, що проводяться в рамках соціального руху Фетхуллаха Гюлена, для плідного та позитивного розвитку міжкультурних відносин?

1. Так, безумовно.

2. Розходжуся в думці з окремих питань.

3. Ні.

4. Як змінилося Ваше відношення до представників інших культур та національностей після знайомства з теорією планетарної етики, толерантності та діалогу Ф. Гюлена?

1. Позитивне відношення (не змінилося).

2. Негативне відношення (не змінилося).

3. Змінилося з позитивного на негативне.

4. Змінилося з негативного на позитивне.

5. Чи переконалися Ви в практичній ефективності заходів Руху Гюлена в сфері культури та освіти в напрямку забезпечення толерантних міжкультурних відносин?

1. Так, вважаю досить ефективними.

2. Так, але можна чекати більшого.

3. Ні, не ефективні.

4. Ні, проте можуть застосовуватися.

6. Чи вважаєте Ви можливим та необхідним практичне застосування методологічних ідей Ф. Гюлена в будь-якій країні (культурі)?

1. Так.

2. Ні, тому що_____

7. Чи хотіли б Ви застосувати систему освіти, яка використовується в навчальних установах, заснованих на методологічних ідеях Ф. Гюлена в своєму навчальному закладі/ в своїй країні?

1. Так.

2. Так, але з деякими корективами_____

3. Ні, тому що_____

Додаткова інформація про респондента:

Ваша освіта.....

Ваша професія.....

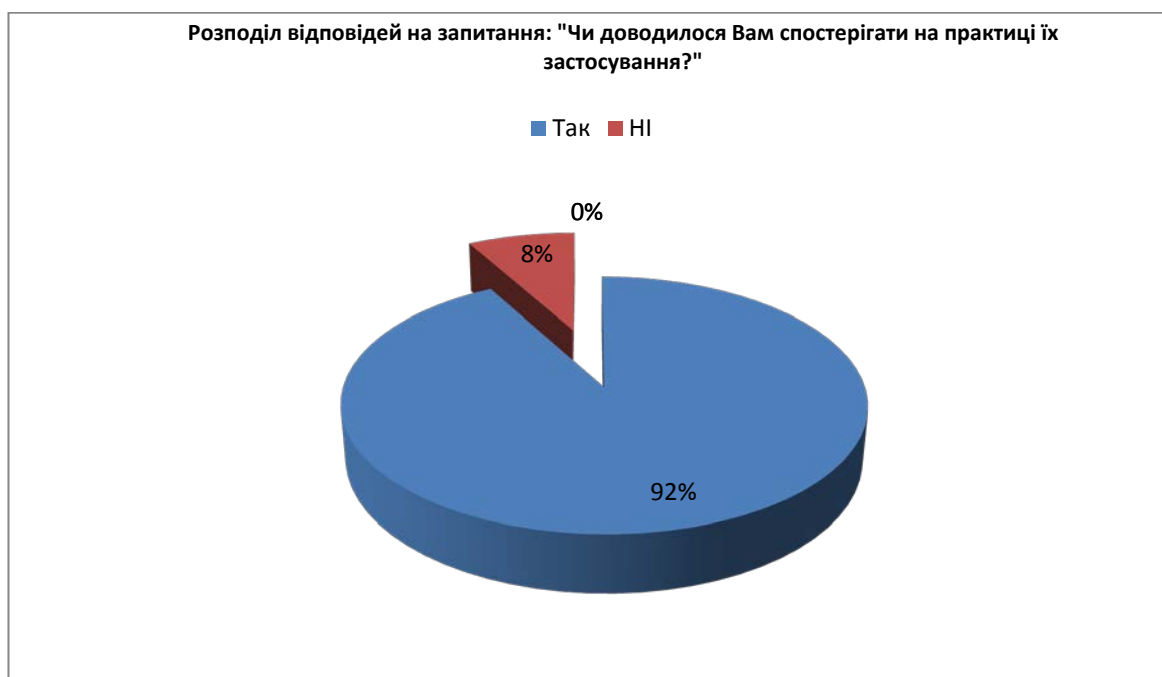
Ваш стаж роботи.....

Ваше звання.....

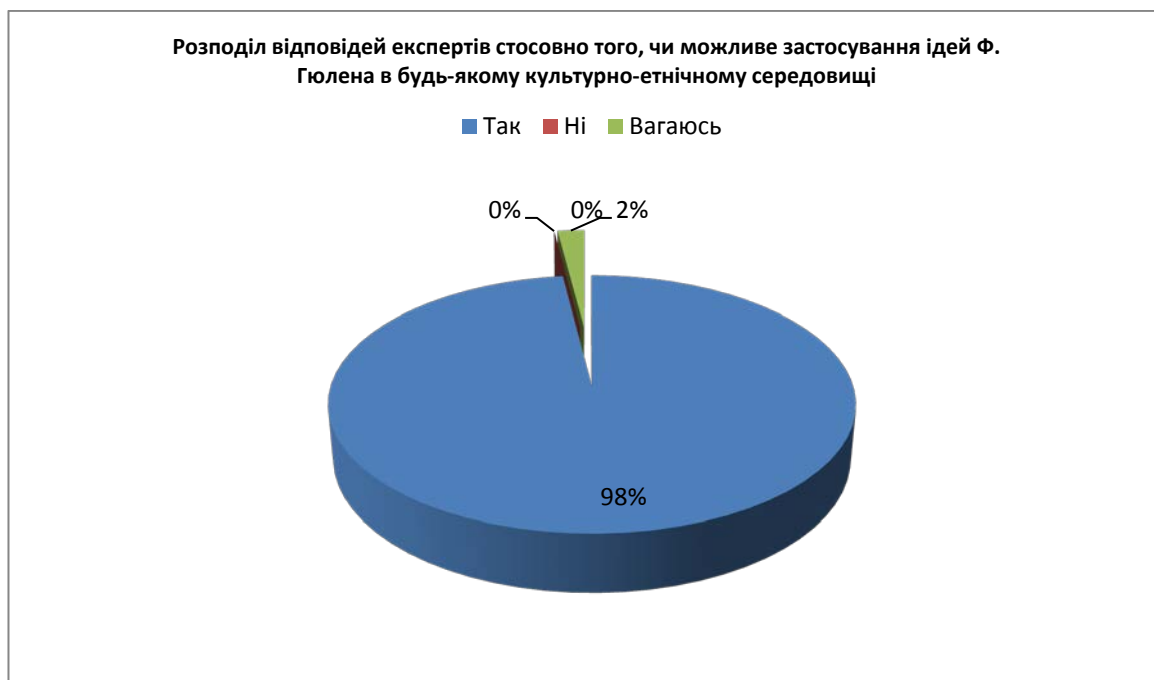
ДЯКУЄМО за Ваші цінні та щирі відповіді. Ваш досвід та точка зору в серйозній мірі допоможуть нам висвітлити коло нагальних проблем глобального соціально-культурного характеру та знайти шляхи їх подолання.

Інтерв'юєр, не забудьте вказати дату та місце заповнення анкети

число, місяць, рік, країна, місто



Малюнок Б.3. Практичне застосуванні ідей Ф. Гюлена (% до всіх опитаних)



Малюнок Б.4. Оцінка перспектив застосування ідей Ф. Гюлена у будь-якому культурно-етнічному середовищі (% до всіх опитаних)

АНКЕТНИЙ ЛИСТ № 3

(анкетне опитування батьків учнів різних шкіл; **n=1372**)

Доброго дня! Ми проводимо соціологічне дослідження ролі інституту освіти у встановленні конструктивних крос-культурних комунікацій та планетарного миру в епоху постмодерну. Без Вашої думки це дослідження не може бути проведене. Ваші щирі і вдумливі відповіді на запитання допоможуть більш повно усвідомити сучасний стан процесу, скорегувати курс його розвитку, а також розробити ряд рекомендацій щодо правильного його регулювання, запобігання міжнаціональних та міжкультурних конфліктів, перспектив розвитку сучасних концепцій освіти.

Будь ласка, обведіть кружечком номери відповідей, що відображають

*Вашу думку, а, де необхідно, напишіть свій варіант відповіді на потрібному рядку. Якщо у Вас виникнуть які-небудь зауваження або пропозиції із приводу проведеного дослідження, звертайтеся: **aksanabr@yahoo.com***

1. В якому навчальному закладі навчаються Ваші

діти? _____

2. Що стало причиною вибору саме цієї

школи? _____

3. Чи задоволені Ви рівнем та якістю освіти?

а) так; б) ні; в) не зовсім.

4. Чи задоволені Ви вихованням, відношенням до Вашої дитини та мікрокліматом школи?

а) так, тому що _____

б) ні, тому

що _____

5. Що виділяє цю школу серед решти шкіл?

6. Позначте чотири пункти, котрі пояснюють, що саме змінилося у Вашій дитині з того часу, як вона почала навчатися в цій школі?

а) стала більш успішною;

б) більш ввічливою і шанобливою;

в) більш серйозною і врівноваженою;

- г) більш доброю і терплячою;
- д) більш грубою і агресивною;
- е) менш успішною.

7. Вкажіть відсоток ролі школи в успішному формуванні особистості Вашої дитини, в інтелектуальному та моральному її розвитку?

8. Який основний фактор зіграв роль у позитивних змінах Вашої дитини?

- а) якість викладання уроків;
- б) зручність, комфорт та сучасне обладнання школи;
- в) вчитель;
- г) мікроклімат школи.

9. Чи являється Ваша дитина представником іншої, відмінної від домінуючої, нації, етносу, культури в школі?

- а) так;
- б) ні.

10. Якщо так, то чи страждає вона від принижень, чи дискримінації з цього приводу з боку вчителів, однокласників?

- а) так;
- б) ні.

11. Чи страждала від цього тиску Ваша дитина в школі, до якої вона ходила раніше?

- а) так;
- б) ні.

12. Чи існує в школі тенденція домінування, привілейованості певної нації, культури?

а) так;

б) Ні.

13. Плюси та мінуси для Вас того, що Ваша дитина вчиться разом з представниками різних культур та національностей:

а)плюси: _____

б) мінуси: _____

14. Чи хвилює Вас те, що засновниками школи є іноземці?

а) так;

б) Ні.

15. Чи помічали Ви в школі які-небудь ідеологічні тенденції?

а) так; б) ні.

16. Чи має навчальна програма цієї школи якісь особливості? Які?

a) так _____

б) ні, вона повністю відповідає затвердженям державою стандартам.

17. На якій мові ведеться навчання в школі?

18. Які іноземні мови вивчають в Вашій школі?

19. Чи вважаєте Ви вивчення іноземних мов перевагою?

а) так;

б) Ні.

20. Що, з Вашої точки зору, являється ціллю заснування таких шкіл?

а) підвищення рівня освіти в світі;

б) вклад у побудову мирного глобального співіснування, завдяки вихованню нового покоління на основі загальнолюдських цінностей, толерантності;

в) особиста користь, прибуток;

г) розповсюдження певних ідей, поглядів, культури.

21. Чи являються такі школи корисними з точки зору формування глобальної платформи взаєморозуміння, мирного співіснування, подолання культурно-етичних конфліктів та співпраці?

а) так;

б) ні.

22. Завдяки яким факторам, які мають місце в Вашій школі, представники різних культур та національностей можуть мирно вчитися в одному класі/ школі і мати дружні стосунки?

а) орієнтація виховного процесу на загальнолюдські цінності, толерантність та діалог;

б) модель вчителя;

в) зміст навчальної програми.

23. Вкажіть, чим саме в цій школі відрізняються відносини «вчитель-учень-батьки»:

24. Охарактеризуйте в трьох словах вчителів, котрі працюють в Вашій школі?

Додаткова інформація про респондента:

Ваше місце проживання:.....

Ваша професія:.....

ДЯКУЄМО за Ваші цінні та щирі відповіді. Ваш досвід та точка зору в серйозній мірі допоможуть нам висвітлити коло нагальних проблем глобального соціально-культурного характеру та знайти шляхи їх подолання.



Малюнок Б.5. Задоволеність батьків навчальним закладом (% до всіх опитаних)



Малюнок Б.6. Оцінка батьками ролі школи у моральному та інтелектуальному формуванні особистості дитини (% до всіх опитаних)

АНКЕТНИЙ ЛИСТ № 4

(опитування учнів різних шкіл, різних країн світу; **n=1474**)

Доброго дня! Ми проводимо соціологічне дослідження ролі інституту освіти у встановленні конструктивних крос-культурних комунікацій та планетарного миру в епоху постмодерну. Без Вашої думки це дослідження не може бути проведене. Ваші щирі і вдумливі відповіді на запитання допоможуть більш повно усвідомити сучасний стан процесу, скоригувати курс його розвитку, а також розробити ряд рекомендацій щодо правильного його регулювання, запобігання міжнаціональних та міжкультурних конфліктів, перспектив розвитку сучасних концепцій освіти.

Будь ласка, обведіть кружечком номери відповідей, що відображають

*Вашу думку, а, де необхідно, напишіть свій варіант відповіді на потрібному рядку. Якщо у Вас виникнуть які-небудь зауваження або пропозиції із приводу проведеного дослідження, звертайтеся: **aksanabr@yahoo.com***

1. Чи задоволені Ви вашим навчальним закладом?

1. Так.
2. Ні.

2. Оцініть рівень освіти у Вашій школі по 100 бальній шкалі

3. Чим особливо відрізняється Ваша школа від інших?

1. Педагогічним складом.
2. Толерантним відношенням до відмінностей (національних, етнічних, культурних).
3. Дружньою атмосферою у відносинах.
4. Якістю освіти.
5. Зручними умовами.
6. Свій варіант _____

4. Що Ви любите найбільше в Вашій школі?

5. Що б Ви хотіли змінити, чи додати?

6. Напишіть 5 особливостей, котрі характеризують Вашого улюбленого вчителя, вкажіть його національність.

7. Який фактор на Вашу думку відіграє найбільшу роль у Вашому інтелектуальному та моральному становленні?

1. Зміст уроків.
2. Зміст виховних заходів.
3. Особистість та приклад вчителів.

8. Чи змінився б Ваш вибір навчального закладу, якби можливість вибору повторилася?

1. Так.

2. Ні.

9. Чи вважаєте Ви важливим та необхідним фактором в сучасному світі вивчення іноземних мов? Які мови ви вивчаєте у Вашій школі?

1. Так, я

вивчаю _____

2. Ні.

10. Знаходите Ви позитивним, чи негативним навчання разом з дітьми інших національностей, культур?

1. Позитивним.

2. Негативним.

11. Іноземці для Вас:

1. Можливість нового досвіду та спілкування.

2. Загроза.

3. Люди другого сорту.

4. Суперники.

12. Чи змінилася Ваша думка з цього приводу з того часу як Ви почали навчатися в цій школі? Як саме? Чому?

1. Так, раніше _____ зараз _____

Тому що _____

2. Ні.

13. Чи вважаєте Ви, що спілкування з представниками інших культур приносить користь розвитку Вашої особистості? Якщо так, то яку саме?

1. Так, _____
2. Ні, _____

14. Чи є певні проблеми етнічно-культурного плану в учнівському колективі? Якщо є, то як ви їх ізолюєте? Якщо немає, то чому?

1. Є, вони вирішуються та попереджаються
-

2. Немає, тому що
-

15. Чи вважаєте Ви, що різні культури та нації можуть жити в гармонічній співпраці та мирі?

1. Так.
2. Ні.

16. Як Ви бачите майбутнє мультикультурного, глобалізованого світу?

1. Позитивно.
2. Негативно.

17. Чи можливий рівноправний діалог між різними культурами?

1. Так.
2. Ні.

18. Чи входить у Вашу перспективу на майбутнє займати активну позицію у налагодженні дружніх стосунків між народами, культурами, попередженні культурно-етнічних конфліктів та встановленні атмосфери миру та загальнопланетарної етики у світових відносинах, незалежно від професії, чи посади?

1. Так.

2. Ні.

19. Чи вважаєте Ви це обов'язком кожного громадянина світу?

1. Так.

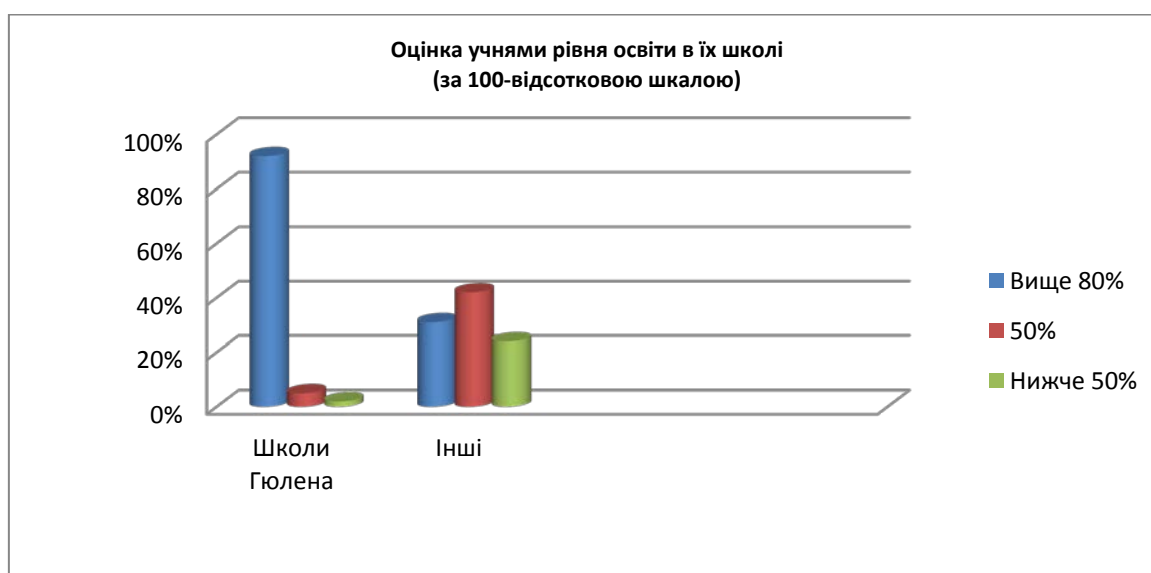
2. Ні.

20. Чи вважаєте Ви, що можете змінити в світі щось на краще?

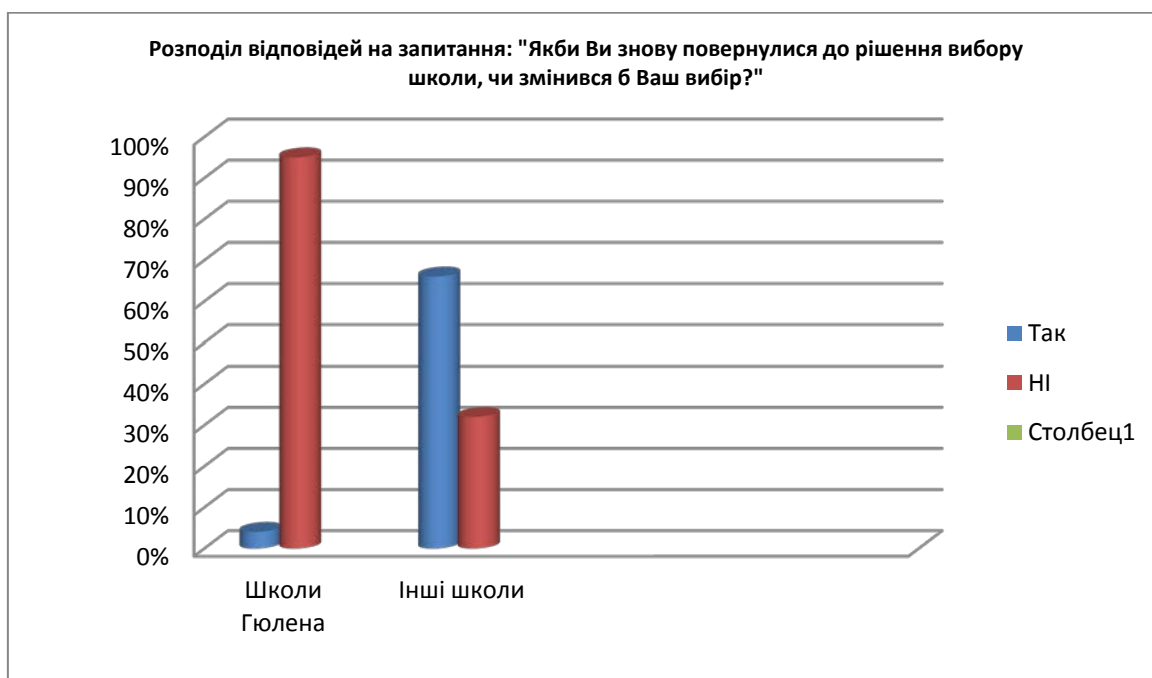
1. Так.

2. Ні.

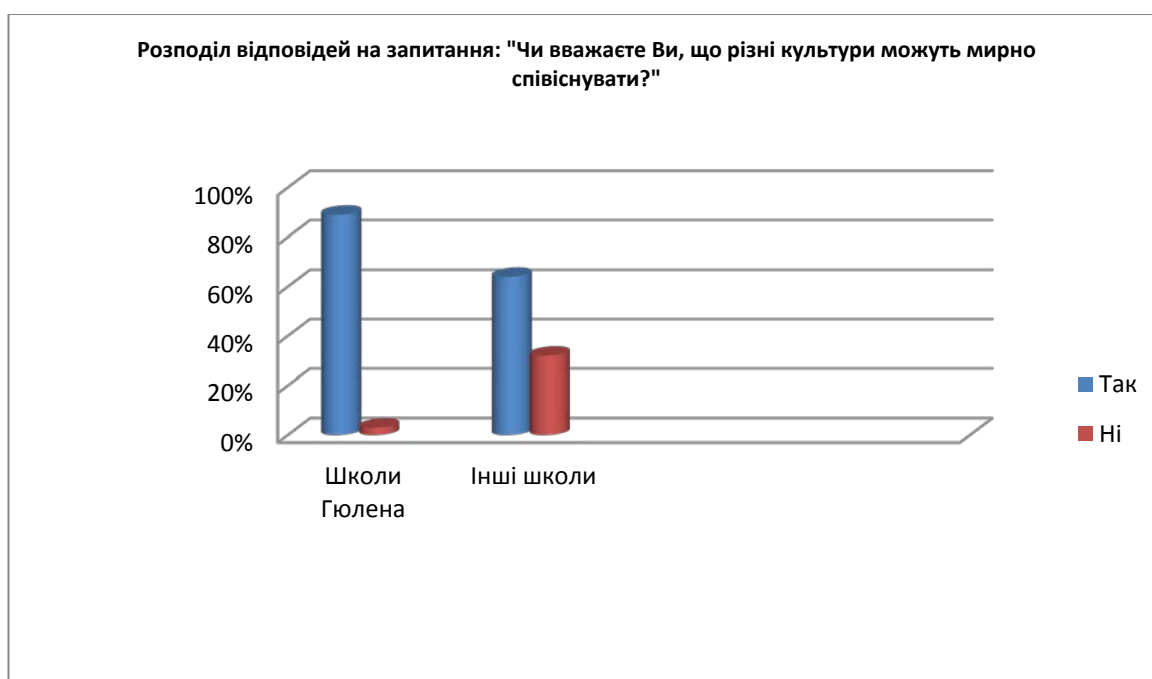
ДЯКУЄМО за Ваші цінні та щирі відповіді. Ваш досвід та точка зору в серйозній мірі допоможуть нам висвітлити коло нагальних проблем глобального соціально-культурного характеру та знайти шляхи їх подолання.



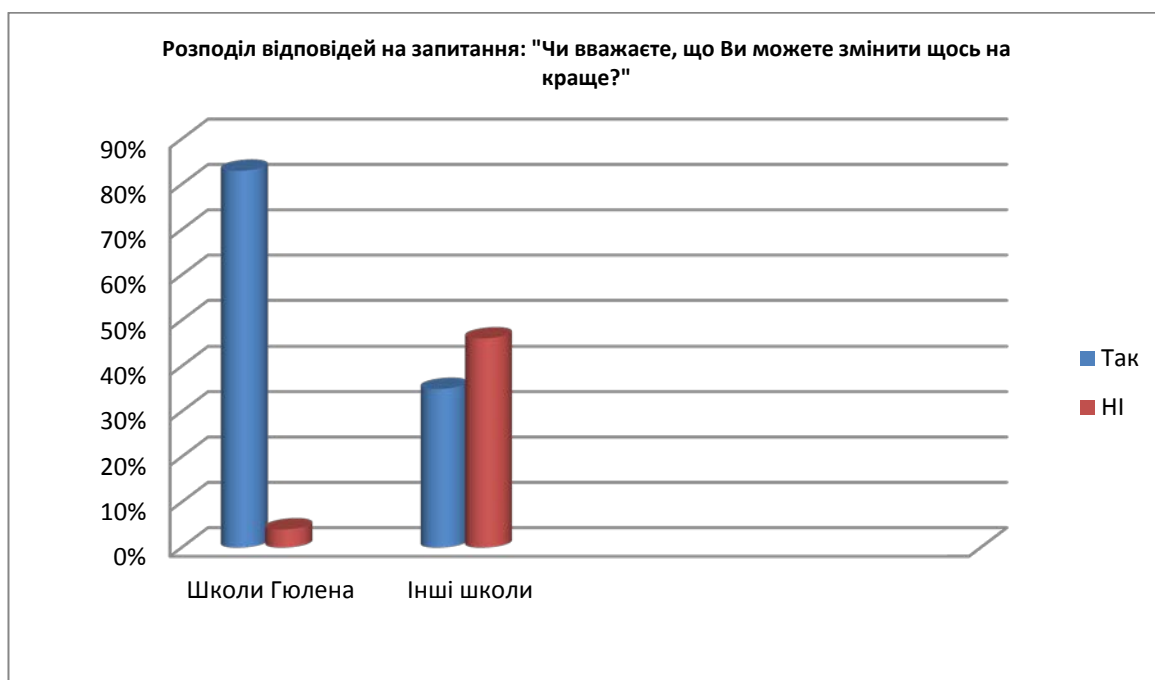
Малюнок Б.7. Рівень освіти в різних школах очами їх учнів: порівняльна картина (% опитаних по групах учнів – представників різних шкіл)



Малюнок Б.8. Бажання учнів різних шкіл повторити вибір школи: порівняльна картина (% опитаних по групах учнів – представників різних шкіл)



Малюнок Б.9. Думка учнів різних шкіл щодо можливості мирного співіснування різних культур: порівняльна картина (% опитаних по групах учнів – представників різних шкіл)



Малюнок Б.10. Оптимістичні/песимістичні погляди на майбутнє учнів різних шкіл порівняльна картина (% опитаних по групах учнів – представників різних шкіл)



Малюнок Б.11. Визнання учнями різних шкіл у якості свого суспільного обов'язку активну участь у встановленні глобальної єдності: порівняльна картина (% опитаних по групах учнів – представників різних шкіл)

БЛАНК ІНТЕРВ'Ю

(з експертами – людьми, що стояли у витоків заснування Руху Гюлена,
безпосередньо приймали участь у відкритті шкіл Гюлена в різних країнах;
n=30)

**1. Що першим спадає Вам на розум, коли йде мова про Рух Гюлена?
(пронумеруйте відповіді по мірі важливості їх для Вас)**

1. Освіта та інші корисні суспільні заходи, направлені на благо суспільства та окремих індивідів.
2. Самопожертва, великодушність та щедрість.
3. Альтруїзм.
4. Соціальна гармонія та мир.
5. Мир в світі.

2. Чого Ви очікуєте від Руху Гюлена?

1. Соціального та професійного успіху.
2. Матеріальної та нематеріальної користі.
3. Довіри та миру.
4. Міжнародної і міжкультурної дружби та партнерства.
5. Встановлення політичної монополії

3. Ваші короткострокові цілі в Русі Гюлена?

1. Краща та вища якість освіти.
2. Більше освітніх установ.
3. Задоволення потреб в освіті та соціальній підтримці якомога більшої кількості людей.

4. Стати більш успішним та більш активним.
5. Донести цілі руху до якомога більшої кількості людей.

4. Ваші довгострокові цілі в Русі Гюлена:

1. Бути корисним для якомога ширшого кола людей.
2. Стати кращим та робити все краще за всіх.
3. Досягти Божої прихильності.
4. Примножити свої знання.
5. Підвищити рівень своєї кваліфікації, для того щоб надавати більш якісні послуги суспільству.

5. Яким чином Ви стали членом Руху Гюлена?

1. Завдяки друзям з цього руху, їх підтримці та допомозі.
2. Шляхом знайомства з роботами Ф. Гюлена та прослухування його лекцій.
3. Завдяки призиву рухом до соціальної толерантності та альтруїзму.
4. Завдяки людям з мого близького оточення (сімя, родичі).

6. Що першим спадає Вам на думку, коли мова йде про Ф. Гюлена?

1. Щирість, любов до Бога та всього Ним створеного.
2. Наука, інтелект, мудрість.
3. Ентузіазм в службі Богу та людям.
4. Чесність, передбачливість, розсудливість, глибина проникнення в сутність речей.
5. Неспокій, біль та самопожертвування заради інших.

6. Нещирість.

7. Політичні та економічні амбіції.

7. Чи знайшли Ви те, чого очікували від руху?

1. Більше, ніж очікував.

2. Все, чого очікував.

3. Не те, чого очікував.

8. Що б Ви зробили, аби Вам дали можливість прожити Ваше життя з початку?

1. Я залишився б на шляху, по якому йду зараз і займався б тією ж справою.

2. Майже та позиція всередині руху

3. Я хотів би поїхати до менш розвиненої та бідної країни, щоб допомогти людям.

4. Я хотів би бути не керівником, а просто вчителем.

9. Що не дозволено всередині Руху Гюлена?

1. Політика, насилля, реакційні рухи.

2. Акції, направлені на конфлікт та насилля.

3. Зловживання рухом з ціллю задоволення власних потреб.

4. Екстримізм, аморальність, шкідливі звички.

10. На чому заснована Ваша ідентифікація з іншими членами руху?

1. Дії та цілі.

2. Робота та її результати.

3. Спільна діяльність.
4. Те, що отримує суспільство від нашої роботи.
5. Персональні якості, характер.

11. Ваше соціальне походження:

1. Місто.
2. Село.
3. Середній клас.
4. Вищий клас.
5. Бідна сім'я.
6. Сім'я вчених, людей мистецтва та культури.

12. Скільки років Ви вже знаходитеся в русі?

1. 2-3
2. 4-5
3. 6-7
4. 8-10
5. 0 +

АНГЛОМОВНІ ПРИМІРНИКИ БЛАНКІВ ЕКСПЕРТНИХ ІНТЕРВ'Ю

INTERVIEW 1 - ACADEMICIAN

Interview research activities within the scope of the Gülen Movement

****The interview paper includes general questions and is open to interviewee's additions, opinions and recommendations.***

Interviewee: academician

Name:

Surname:

Country:

City:

Institution:

Working position:

1. Do you think that the process of globalization is a threat or opportunity for the socio-cultural perspective?
2. Is it possible to form a cross-cultural integration platform? What circumstances are necessary for its formation?
3. According to your opinion, what are the tasks which NGOs and educational institutions should execute during this process?
4. Do you know any alternative social movement which gives some perceptible proposals and solutions in the context of global socio-cultural problems?
5. Do you know/have you ever heard about the Gülen Movement?
6. How would you describe this phenomenon?

7. Have you ever observed a missionary tendency within the movement and its activities?
8. As for you, what are the goals of the Gulen Movement?
9. Are there any certain contributions of the movement and its activities to world peace and cultural reconciliation?
10. What are the factors and methods that make this movement successful?
11. Which feature of the Gulen Movement mostly attracted the most your interest?
12. As for you, what are the sources of motivation of the Gulen Movement?
13. Which features of the Gulen Movement provide integration with other countries and cultures?

Thank you for your help and contribution!

INTERVIEW 2 – BUSINESSMEN

Interview research activities within the scope of the Gülen Movement

****The interview paper includes general questions and is open to interviewee's additions, opinions and recommendations.***

Interviewee: businessman

Name:

Surname:

Country:

City:

1. When did you make the acquaintance with the Gülen Movement, and due to what occasion?
2. How would you describe the Gülen Movement?
3. What are the contributions to society?
4. What is the source of motivation of your financial assistance?
5. How can you be sure of the way in which your financial support is used?
6. Do you enroll your own children to the GM's educational institutions? Why (if you enroll and if don't)?
7. Why do you decide to participate and to contribute the Gülen Movement's activities?
8. Would you like to add something?

Thank you for your help and contributions!

INTERVIEW 3 – TEACHER

Interview research activities within the scope of the Gülen Movement

****The interview paper includes general questions and is open to interviewee's additions, opinions and recommendations.***

Interviewee: teacher

Name:

Surname:

Country:

City:

Institution:

Working position:

1. Would you describe the institution you work?
2. How long do you work in the institution which was opened by the efforts of the Gülen Movement's entrepreneurs?
3. Why did you prefer this institution?
4. Did you take any special courses or undergo special training to start working in this institution?
5. How would you describe the institution you work? What are the features that separate this institution from the other ones?
6. What factors ensure its success?
7. May you introduce your school's curriculum? Do you have a specific curriculum? Do you offer additional courses? What?
8. Do you have any extracurricular activities and events organized by the school?
9. What are the training methods preferred for the moral formation of the students during the process of education?
10. By which methods moral and value education is provided?
11. Which religions, nationalities and ethnic groups are represented in your school?
12. Have religious or racial conflicts ever taken place in your institution? How often? What are the reasons, as for you, if such incidents take place and if they don't?

Thank you for your help and contributions!

INTERVIEW 3 – PARENTS

Interview research activities within the scope of the Gülen Movement

****The interview paper includes general questions and is open to interviewee's additions, opinions and recommendations.***

Interviewee: Parents

Name:

Surname:

Country:

City:

Profession:

1. Would you briefly define the educational institution your child (children) goes?
3. Due to which reason you get to know about these institutions?
4. Why did you choose this institution for the education of your children?
5. What differences do these institutions have from others?
6. How can you evaluate the quality of academic level of education in this institution?
7. What did this school give to your children?
8. Have you noticed any positive changes in your child's character since he/her begun going to this school?
9. Due to which factors this school manages to contribute positively to your child's intellectual and moral formation?
10. Would you like to add something?