



Володимир ШЕВЧЕНКО

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ САМОВИЗНАЧЕННЯ

Стаття розглядає предметне поле філософії освіти. Розмежовуються філософія освіти і прикмети освітньої філодокси, вказується її дезорієнтуюча роль в освіті. Стверджується, що основним завданням філософії освіти є дослідження способів і шляхів навчання людей мудрості, розпізнавання мудрості і глупоти, завжди функціонуючих у суспільстві. Відтворення й нарощування мудрості та форм її імітації конституює систему освіти, де офіційна система навчальних установ є лише частина системи освіти. Філософія освіти враховує антитетичність освітнього процесу.

Модернізація діяльності державних і недержавних навчально-виховних установ (школи всіх рівнів) в Україні передбачає, що суб'єкти цієї діяльності керуються не тільки поточними, а тому й хиткими, політико-адміністративними установками. Адже такі установки швидко міняються через зміну фізичних осіб, уособлюючих державну владу. Тому радикальна модернізація функціонування системи навчальних установ можлива тільки на фундаментальних світоглядно-ціннісних засадах, притаманних як українському суспільству, так і сучасному глобальному співбуттю націй. Вчення про такі засади розробляє філософія освіти, щодо якої серед учителів, науково-педагогічних працівників та адміністраторів, котрі визначають поточну навчально-виховну державну політику, висловлюються різні погляди, аж до заперечення потреб у філософському розумінні освіти при вирішенні організаційно-методичних питань інституційної педагогіки.

Мета даної статті полягає в тому, щоб сприяти визначеності предметного поля філософії освіти. Тому розглянемо, де, на наш погляд, починається і де закінчується філософія освіти і чому якраз орієнтація на мудрість виражає специфіку філософії освіти.

1. Філософія освіти і освітня філодокса

Філософія освіти як особливий напрям філософських досліджень виділилась в Європі, в тому числі і в Україні, з другої половини XIX ст. (П. Куліш, П. Юркевич, К. Ушинський, Ю. Бачинський та ін.). Усталився цей напрям, як можна висновувати на підставі публікації в 1918 р. праці С. Русової

«Дещо з філософії виховання» [10], протягом перших десятиліть ХХ ст. Загалом такі твердження поділяють усі, хто вивчав формування філософії освіти в Україні та за її межами. Проте вже в 20-ті роки минулого століття вчені констатують і загрози на шляху розробки проблем філософії освіти.

Зокрема, М. Шелер у 1925 р. писав, що загрозу філософії освіти становить хибне піднесення марксизму як «пролетарської науки», тому що наука ніколи не буває функцією якогось класу. Загроза філософії освіти існує також від містики й «дешевої інтуїції» А. Бергсона й інших феноменологів і від «вперто наступаючої на філософію і науку церковної схоластики, спосіб мислення котрої відповідає епосі та суспільству, померлим чотири віки тому». Заважають філософії освіти також антифілософія і антинауковість окультизму, «мутні ідеології масових рухів» та різноманітні дилетантські вибрики «самопевнених «зцілювачів світу» різних ґатунків» [12, 89].

Три із відзначених М. Шелером завад на шляху розробки філософії освіти, а саме: марксизм, ідеологія масових рухів та дилетанство «зцілювачів світу», — особливо негативно проявилися в Україні за радянських часів. Саме тоді аналіз проблем філософії освіти було перервано через те, що провідні українські вчені-гуманітарії були звинувачені більшовиками у прихильності до «фашизму» та «українського буржуазного націоналізму» і знищені органами НКВД. «Почалась, — відзначає П. Кононенко, — ревізія фактів, деформація картини світу. Місце науки все настійливіше заміщалося ідеологією, а пізнання істини — міфологемами. Місце досвіду й розуму заступав абсурд» [6, 6].

Відновилися в Україні дослідження проблем філософії освіти тільки з другої половини 90-х років ХХ ст., тобто після утворення незалежної Української держави. Ініціаторами відновлення розробки філософсько-освітньої тематики стали В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, М. Култаєва (Харків), В. Лутай, М. Михальченко, В. Огнев'юк, В. Табачковський, В. Шинкарук, В. Шубін (Дніпропетровськ), В. Ярошовець, Л. Горбунова, а також ряд інших дослідників, включаючи й автора цієї статті.

Отже, із 90-х років минулого століття філософія освіти в Україні розуміється як напрям у системі філософських досліджень та підготовки спеціалістів і як навчальна дисципліна, що викладається у вищих, передусім у педагогічних, навчальних установах. Тепер філософія освіти функціонує як галузь філософії подібно до того, як протягом ХVІІІ–ХХ ст. в європейській культурі набули відносної самостійності «філософії» історії, права, релігії, моралі, господарювання (економіки), культури, техніки, мови тощо.

Більше того, нині висловлюється думка навіть про те, що найперспективнішою для філософії в цілому є ідея «розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі» [11, 133]. Проте одночасно в науковій літературі зустрічаємо і твердження, що «Україна й зараз суттєво відстає від багатьох країн, насамперед розвинених, в розробці і впровадженні філософії освіти» [1, 41]. Прямо це проявляється в неприйнятті філософії освіти як дослідницького напрямку. Зважаючи на цей факт, спробуємо уточнити обставини, за яких філософія освіти не підтримується деякою частиною викладачів філософії та педагогіки, а також особливості самої філософії освіти та її предмета.

Неадекватне ставлення до філософії освіти, як показує аналіз суті згаданого вище спротиву, зумовлене переважно слабким знанням історії

суспільства, філософії і педагогіки, закріпленням догматизмом марксистсько-ленінського штибу. Догматик, підкреслював випускник філософського факультету Київського університету 1905 р. і ґрунтовний знавець української філософії Г. Шпет, прагне «створити собі світ із литого свинцю», проте при аналізі цього світу виявляється, що «догматик не знає, куди і звідки він іде» [13, 183]. Саме так поводяться ті викладачі вузів «із ступенями», котрі вважають, нібито питання філософії освіти пов'язані виключно із вирішенням суто естетичного питання: «не втратити і зберегти все краще, що було в нашій освіті в минулому» [9, 418]. Дехто до цього «кращого» вимагає включити діалектичний матеріалізм як методологію комуністичної педагогіки, котра ще недавно панувала в Україні. Дана вимога аргументується гадкою, що «діамат», мовляв, належить до «власних, вітчизняних наукових наробок» [4, 62].

Подібні твердження прямо вказують на те, що є викладачі вузів і шкіл, котрі не знають, що діалектичний (та історичний) матеріалізм є переважно «російською» версією «складання» Г. Плехановим, В. Леніним, Й. Сталіним та ін. «діалектики» (по суті — еристики) Г. Гегеля, «матеріалізму» (по суті — органіцистсько-антропологічного вчення) Л. Фейєрбаха та російсько-общинних утопій XIX ст. в одне вчення про світоустрій і життєустрій людей. Термінологічно воно було прив'язане творцями діалектичного матеріалізму до науково-позитивістичних і реалістичних (в смислі реалізму як містико-ідеологічної доктрини католицизму) візій К. Маркса, Ф. Енгельса та Й. Діцгена.

Діалектичний матеріалізм, таким чином, не належить до здобутків вітчизняної, тобто української, філософії, бо утворився внаслідок механічної «складки» елементів західного (німецького) та східного (російського) світоглядів. Правда, на відміну, наприклад, від західних неомарксистів 60–70-х рр. XX ст. на Заході (Т. Адорно, Р. Гароді, Г. Маркузе, Е. Блох тощо), котрі головну ваду марксизму вбачали в некритичному запозиченні К. Марксом уявлень Г. Гегеля про діалектику, теперішні неомарксистичні в Україні вразливе місце марксизму вбачають в історичному матеріалізмі. Так, «домашні» неомарксистичні гадають, що «історичний матеріалізм у його тлумаченні ревнивими хранителями чистоти марксизму-ленінізму» дуже загальмував «розвиток діалектико-матеріалістичної філософії» як методології педагогіки. Тепер же буцімто «подібну негативну роль відіграла і, на жаль, продовжує відігравати філософія освіти» [4, 103].

Варто підкреслити, що автори, котрі вбачають у діалектичному матеріалізмі філософію, але не визнають філософію освіти, легковажно ставляться до змісту власних міркувань. Адже коли йдеться про філософію освіти саме як про філософію, то мається на увазі не одна із наук в «ряді» наук, а людиноцентричне вчення про мудре ставлення до освіти або ж про дослідження освіти в контексті «дружби з мудрістю» («любові до мудрості»). Розгляд же освіти з точки зору діалектичного матеріалізму, або — ширше — з точки зору феноменології, реалізму (неотомізму), православ'я, критичного раціоналізму чи навіть з позицій «постмодернізму», означає, що в усіх цих та подібних випадках говориться, по суті, не про «дружбу з мудрістю», тобто не про філософію, а про дуже схоже з нею мислительно-символічне явище. Воно утворює «любов до вигадок», тобто філодоксу. Розглядаючи філософію освіти, таким чином, обов'язково слід ураховувати властиву суспільству

антитетику, суть якої проявляється в тому, що кожна складова частка культури має, як учив Г. Сковорода, свою тінь, марево.

Отже, в кожному, в тому числі й українському, суспільстві існує мудрість і її тінь, марево мудрості, котре називається дурістю (глупотою). Вона різноманітно представлена малими і велетенськими вигадками. Заодно це означає, що в кожному суспільстві, як учив Платон в IV ст. до н.е., є і любителі мудрості (філософи), і філодокси, тобто любителі марень, вигадок, дурості та самодурства. Нині також констатується, що в суспільних науках ситуація «досить неоднорідна», бо включає в себе і «відвертих дурисвітів», і «вчених світового рівня» [7, 12]. Словом, треба розрізняти знання, бо тільки воно мовить про суще, і гадку (доксу) як балачку «про ніщо». «Платон, — підкреслює Г. Шпет, — знайшов і ім'я для любителя «гадки»: філософу він протиставив філодокса» [13, 238].

Разом з тим явище глупоти мало вивчене українською і зарубіжною філософією. Але дослідження проявів нераціонального (на відміну від форм ірраціонального), представлених науковою та художньою літературою, дозволяє твердити, що глупота як марево мудрості визнає наявність у людини волі, цілеспрямованості та розуму. Нераціональність, отже, невігластво і некомпетентність, завжди виникають тоді, коли людина чи група людей за різних життєвих обставин (це показав своєю «Похвалою Глупоті» Е. Роттердамський ще за часів Ренесансу) виконує роботу одним і тим самим способом, але сподіваючись обов'язково отримати різноманітні бажані результати.

Іншими словами, мудрий ніколи не міряє розмаїття речей і людських вчинків одним масштабом, бо це був би вияв неспроможності створити інформацію. Одномірні зв'язки з довкіллям, в тому числі з іншими людьми, людина вибудовує загалом не на основі знання, а на гадках, тобто на символіко-міфопоетичній основі. Своєрідним прообразом (архетипом) глупоти можна вважати, скажемо, зображеного Г. Сковородою Алквіада, який прагнув пізнати сутність богів, роблячи одне і те саме, — розбиваючи скульптурні форми богів. Алквіад не розумів, що боги — це опредметнені людьми і символічно представлені людям думки самих людей.

Досить дотепно глупоту як одноманітну імітацію неіснуючого представив О. Черногуз у своєму сатиричному романі «Жених із Вапнярки», описавши тривалі намагання працівників фантастичного «науково-дослідного інституту пошиття шапок» спарувати їжача і ондатру. Гадалося, що буде виведена тварина із хутром ондатри, але матиме овалоподібну форму, яка нібито властива їжачам. Відпаде потреба пошиття шапок, бо після вичинки шкур «ондатроїжаків» отримуватиметься готова хутряна шапка. Звичайно, все це вимисел. Гірше, коли люди багато життєвих сил віддають реалізації марень філодоксів про «будівництво суспільства». Загалом же в суспільстві були і є люди, котрі полюбляють збирати і створювати гадки. Тобто світ, суспільство із властивою йому освітою можна витлумачувати і керуючись філософією, і спираючись на різноманітні гадки, отже, в межах філодокси.

Варіацій філодоксичного тлумачення як освіти, так і філософії безліч. Однією з них є ототожнення якоїсь конкретної філодокси із філософією. Наприклад, це може бути ототожнення діалектичного матеріалізму як

оповіді про неіснуючі загальні закони руху природи, суспільства і мислення із філософією. Іншим проявом філодокси буває тлумачення філософії як не пов'язаного із певною національною культурою методу світобудівництва і життєбудівництва, якому приписуються риси «всезагального» вчення, рівновіддаленого від науки, ідеології, мистецтва, освіти, релігії тощо. Під філософією в такому разі розуміється космополітична «система знань про основи буття, пізнань й моралі» [3, 42]. Витлумачена таким чином філософія, з погляду Г. Ващенко, «допомагає зрозуміти істину й глибину християнської моралі». Припускається в цьому випадку, що філософія розглядає «в світлі людського розуму» питання, котрі «становлять зміст християнської догматики», встановленої «в світлі Божественного Об'явлення» на вселенських церковних соборах [3, 42]. Завдяки подібним тлумаченням філософія набуває розмірів планетарної філодокси. Це може створювати ілюзію, нібито філософія однаково сприяє і навчанню людей наукам, і навчанню різноманітному невігластву.

Розробка філософії освіти, таким чином, супроводжується її «тінню» — освітньою філодоксою. Філософія в цьому смислі особлива тим, що безпосередньо пов'язана із функціонуванням у суспільстві освіти, бо головна прикмета філософії, повчав ще Аристотель, полягає в орієнтації на збагачення людей мудрістю. Це означає, що не тільки «сутність світу схована в назві його» (Г. Сковорода), але і зміст філософії освіти закодований у інформативній значущості вислову «філософія освіти». Ключовими в межах розкодування цього змісту постають, отже, тлумачення мудрості (софійності) та освіти.

2. Зміст мудрості

Мудрість у суспільстві — предмет специфічного (дружнього або приязного) людського відношення і соціокультурний стан існування людини. Завдяки цьому конститується філософія, а освіта функціонує як об'єкт, що досліджується в контексті ставлення людей до мудрості, тобто в контексті філософії. Таке ставлення, отже, відмінне від погляду на освіту в аспекті ставлення до «видуманого», гаданого, тобто в річищі філодокси.

Звертаючись же до питань змісту мудрості як основного для філософії поняття, доцільно зазначити, що проблеми мудрості в Україні розглядав ще в III ст. до н.е. Біон Дніпровський (Борисфеніт) з Ольвії, а співвідношення мудрості і глупоти, істини і хибності Анахарсій Скіфський аналізував навіть на два століття раніше Біона. Інтерес до мудрості в Україні зберігався і в часи існування Київської Русі. Принаймні слов'яномовні філософські значущі тексти, починаючи з «Велесової книги» і реконструйованого М. Брайчевським «Літопису Аскольда», мають в основному софієцентричну орієнтацію. Мудрість, вважалось в Київській Русі, царює над усіма чеснотами. Вона притаманна тільки тим людям, котрі покуштували гіркоту і солодощі життя та, маючи цей досвід, уміють утриматися від лихих справ. Побутувало в киеворуські часи переконання, згідно з яким людина немудра і неосвічена від звірів відрізняється тільки своїм зовнішнім виглядом. Словом, орієнтація на пріоритет мудрості і мудрого життя особи стала питомою прикметою української філософської думки здавна.

Тому коли в ренесансно-бароковому XVI ст. С. Оріховський-Роксолан, а в XVII ст. К. Транквіліон-Ставровецький, С. Почаський тощо високо підносять суспільну значущість мудрості і філософії як вчення, що формує любов до мудрості, то в цьому виражався і ментальний софієцентризм української філософії та освіти. Заодно це означає, що філософія в Україні, як і в Греції, Римі та інших країнах, поставала у формах, невіддільних від освіти. Тому саме у філософії вбачався і наріжний камінь освіти, під якою розумілося не «образування» (не німецьке *Bildung*), а освоєння, привласнення та індивідуалізація мудрості, в якій вбачалася основа існування суспільства, нормального життя людей у світі.

Причому вже в добу Київської Русі проявилася відмінність інтерпретації мудрості на території нашої Батьківщини та за кордоном, зокрема, у Візантії й інших європейських державах. Досліджуючи це питання, історик XIX ст. Є. Болховітін, наприклад, зазначав, що назва храму св. Софії (тобто Мудрості) в Костянтинополі, згідно з легендою, була нібито підказана ангелом, який Софію витлумачив як «Слово Боже». Крім цього, Софія тлумачилася у Візантії та Римі (Ігнатій Богоносець, Амвросій Медиоланський, Августин) ще і як «Син Божий», і як «Божа Матір», через що й поширилося в Європі щорічне церковно-християнське святкування у вересні «різдва Богородиці» [2, 48–50].

Тлумачення ж мудрості в давній Україні, як це представлено, наприклад, фресками храму св. Софії в Києві, відрізняється від римо-візантійського. Зокрема, мудрість за своїм змістом розумілася в Україні дароносною, тобто творчою, і по суті не являлася божеством у прямому значенні цього слова. Вона зображувалася як «свята», тобто «богонаближена» Софія, проте функціонально мислилася як притаманна світові здатність, що невидимо роздає людям різні здібності й уміння: дар осягати й пізнавати потайне; дар розуму, тобто уміння тлумачити суть пізнаного; дар поради, що спирається на тверді підстави; дар «кріпості», непохитності в діяльності і судженнях, коли навіть «сім труб» не здолають «Іерихон»; дар відання, знання, отже, уміння «тримати зірки»; дари зваженості, поміркованості та істинності «голосу свого», а також дари віри, надії, любові, цнотливості тощо, котрі сприяють людям у житті.

Причому філософський софієцентризм в Україні набував все більш витончені форми в міру розгортання шкільних установ. Школи, якими б вони не були в світлі різних оцінок науковців різних часів, внесли в суспільний освітній процес регулярність, системність та наукову ґрунтовність. Внаслідок цього зміст мудрості як мети навчання і способу суспільного існування людини деталізується й суттєво уточнюється. Очевидно, найповніше це виражене ренесансно-бароковим твором «Лабіринт» Хоми Євлевича, який можна вважати своєрідним гімном мудрості [5]. Аналіз змісту мудрості в цьому творі настільки всебічний, що по суті не втратив своєї філософсько-освітньої актуальності й евристичної цінності до цього часу.

Основною прикметою тлумачення мудрості Х. Євлевичем є гуманістично-антропоцентрична орієнтація. Адже мудрість — це, перш за все, основа існування світу людей, їхня турбота про його предметне розширення, розмноження і примноження потрібних людям багатств. Заодно вона є основним засобом порятунку людей від негараздів, що трапляються в їхньому житті. Мудрість є також опора в доброму управлінні землями і народами,

запорука добродійності. Загальний же зміст мудрості хоча й безмірний, проте рівний «земному колу», а сама вона виявляється як плин часу світу. Мудрість всепроникна і всеохоплююча. Виражаючись словами у міркуваннях, вона орієнтує людей на досягання високої життєвої мети, розкриття світових таємниць. Також вона є джерелом порад і засіб викриття всілякої фальші. Мудрість включає в себе й уміння «блуди помічати», рятувати від різних скрут людей та держави. Мудрість, зрештою, — це й історія, пам'ять про «дороги дідів», поєднання традиційного і нового, творчого.

Через це «одурілість», немудрість постає у світі, насамперед, у формах руйнування, підлотності та облудної любові. Всі немудрі діла робляться легко, особливо якщо людина надії покладає на фортуна. Хто довіряє фортуні, той обов'язково потрапляє в життєву скруту. Мудрість же допомагає діяти непомильно, бо мудрий спочатку власним розумом належно виміряє (розміркує), а вірогідний результат мудрих дій — щастя — перевірить, зважаючи на досвід інших людей. Річ у тім, що все у світі має власний «виворіт», приховану потайну сторону. Щастя при уважному розгляді може бути схованкою біди. Мудрість же проявляється в далекоглядності, в розумінні того, що до уваги треба брати й «невидиме», котре обмежує існування явно даного. Коли присутність невидимого невідомого ігнорується, то щастя і праця стають примарними, а людське життя — подібним до наливання водою бездонної діжки.

Сформоване українською філософською традицією XVI–XVIII ст. інтегративно-синтетичне тлумачення мудрості продовжує функціонувати і в наш час, набувши більш деталізовані форми. Зокрема, в дослідженнях стану і тенденцій сучасного національного інтелектуального потенціалу України підкреслюється, що освітній процес у суспільстві нині орієнтується на людину, як найвищу цінність, а конкретніше — на становлення і творчу самореалізацію мудрої особистості. Тому нині філософія, політологія, історія, соціологія, економічна теорія, культурологія тощо розуміються як «основа мудрості людини, таїнства її духовної привабливості, теоретичне підґрунття світоглядної культури, що надає людині можливість реалізуватися як великій і неповторній особистості» [9, 412].

Дружба з мудрістю, отже, філософія, таким чином, зовсім не є чимось побічним, несуттєвим та «прикладним» для освіти. Будучи вченням про мудрість і мудре життя, філософія містить у собі й вчення про процедури і способи успадкування, збереження та примноження мудрості з покоління в покоління, від суспільства до суспільства. Одночасно успадкування, збереження та примноження мудрості становить зміст освіти як соціокультурної основи суспільства. Вона, власне, й репрезентує світ людей. Через це дружба з мудрістю виражає і «мудрість любові до освіти», тобто є філософією освіти. Якщо ж погодитися з деякими іншими міркуваннями, наприклад, гадати, що філософія є теорією розвитку освіти, то із поля зору філософії в цьому випадку виключатиметься явище, наприклад, освітньої деградації. Коли ж мовимо про те, що філософія освіти функціонує як вчення про зростання людей в мудрості, то йдеться, по суті, про освіту як суспільний процес, котрий не вільний від усього того, що є в суспільстві, отже, і від проявів глупоти.

3. Освіта як предмет філософського аналізу

Розгляд освіти в контексті ставлення до мудрості потребує деяких уточнень, котрі стосуються, власне, розуміння освіти. Варто, зокрема, констатувати, що освіта, зрозуміла як система соціокультурного успадкування, існує в кожному суспільстві. Тому освіту логічно визначати як універсальний архетип, що виражає «перше і останнє» начало соціокультурного самовідтворення людства. Саме цим освіта відрізняється від архетипу природного самовідтворення людського роду, що реалізується формами розгортання різноманітних генотипів у відповідних екосистемах. Генотипів же соціокультурного самовідтворення людей нема. Культура і соціальні форми людського буття мають штучне походження і суто дискретний спосіб існування, представлений сумішшю, безладдям інформаційно-знакових та символіко-фіктивних форм.

Передача соціокультурних надбань із покоління в покоління в будь-якому суспільстві не здійснюється природною подією народження. Така передача вимагає існування прямих (батьки, вчителі і т. д.) і непрямих (книги, засоби масової інформації тощо) посередників. Пріоритет у соціокультурному відтворенні належить не завжди тим, хто народжує, а наставникам, котрі навчають нове покоління розкодувати означену інформацію і витлумачувати фікції тією мірою і тими засобами, якими наставники самі володіють. Завдяки навчанню люди нового покоління набувають нетотожні вміння користуватися готовим знанням і такими символами, що означають неіснуюче, тобто ніщо. На цій основі нове покоління виробляє навички самостійного створення і кодування нової інформації та означення неіснуючого.

Філософськи розглянута в першому наближенні освіта, таким чином, — це, перш за все, «граничний» соціокультурний архетип. Його зміст утворює освоєння і привласнення наявних у суспільстві знань і навичок, котрі стосуються як взаємодій людей з усім існуючим, так і їхніх означень неіснуючого, а також створення, означування і використання нової інформації про світ і нові навички дій. Зрештою, освіта — це саме суспільство в стані свого соціокультурного самовідтворення, тому є упорядковане і безладне переміщення й напластування розмаїття, набування, використання і творення знань і незнання, інформації і дезінформації, необхідного і надмірного тощо.

Підкреслимо, що природний спосіб відтворення (народження) людей у певній екосистемі тотожний на всій планеті. Проте освіту як соціокультурне відтворення людей визначають не природні, а суспільні особливості життєдіяльності людей у межах цілком конкретної екосистеми. Схеми цієї життєдіяльності утворюють зміст специфічного архетипу соціокультурного існування людей, завдяки чому освіта, функціонуюча в суспільстві даного народу, відрізняється від інших освітніх систем. Тобто освіта як архетип родового існування людства універсальною буває тільки в межах космоцентричних теоретичних міркувань. Безпосередній же зміст освіти утворюють конкретні архетипи соціокультурного існування спільнот людей. Тому універсальне тлумачення освіти диференціюється на поняття про освітні системи національно визначених спільнот. Мається на увазі, що гірським народам, наприклад, потрібна дещо інша освіта, ніж жителям долин, а жителям пустель зовсім не треба знати й уміти все те, що мусять

знати і уміти мешканці приполярних територій планети. Тобто освіта хоча і є «граничний» соціокультурний архетип, але його конкретний зміст визначається і виражається розмаїттям способів національних прикмет існувань людства, пов'язаних із певними екосистемами.

Проте історія філософсько-освітньої думки свідчить, що інтерпретація освіти упродовж тисячоліть належно не ураховувала розбіжності природного і соціокультурного самовідтворення людства. Навіть протягом останніх століть, у тому числі на початку нашого XXI ст., на ці відмінності звертають мало уваги. Через це й освіта інтерпретувалася не стільки в плані плюралізму способів соціокультурного самовідтворення народів, скільки на основі протиставлення існування роду людей самобуттю не-людей (тварин, рослин і т. ін.). Наслідком цього протиставлення, по суті, стало переважання інтерпретацій освіти як загальнородової властивості людей. Такий розгляд на передній план завжди виводив проблеми виховання (педагогіку) і навчання (дидактику), котрим давалася природознавчо-космополітична, денаціоналізована інтерпретація. Людина розглядалася не як суб'єкт і предмет освіти, а як природний індивід, складений із «душі» та «тіла». Освіта через це ототожнювалася із сукупністю різноманітних процедур навчання і виучки.

Зокрема, вважалося, що «душу» повинні навчати «духовні особи», бо вона є власністю церкви, а «тіло» мають формувати державно уповноважені вчителі, бо людські тіла, будучи військом і платниками податків, гадалося, мають перебувати у власності держави. Тому освіта як соціокультурне самостановлення націй і особи тривалий час взагалі не розглядалася. Класична і посткласична педагогіка в цілому орієнтувалися на механіко-теологічне «формування людини», що прагнуло «обмежити дикість» людини. Зрештою, як учив ще Й. Песталоцці, людина після навчання повинна, як мінімум, уміти заробити гроші на харчування.

Правда, теологізм потіснився з другої половини XIX ст. педагогічними апеляціями до «природи людини», котрі спиралися на медицину, психологію, деякою мірою фізику, антропологію тощо. Спроби сформувати «богоподібну людину» («майже ангела», як повчали в Середні віки єзуїти), замінили педагогічні проекти формування то «дитини природи», то «громадянина світу», то «гармонійної особи», то «нової людини», то іншого «виховного ідеалу». Але як тільки ставилося питання про функцію і зміст освіти в межах самого людського роду, то виявлялося, що ніякої ґрунтовної відповіді на нього в межах космополітичної філодокси і педагогіки не було і немає тепер. Річ у тім, що освіта національно диференційована, а її розуміння пов'язане із антропоцентризмом вчень про мудрість і мудре життя. Отже, із тими філософіями, що ментально притаманні національним культурам.

Універсальна або всезагальна філософія освіти, таким чином, існує тільки метафорично, а поряд із нею існують філодокси, котрі завжди претендують на всеохоплююче пояснення освіти. Проте сам предмет філософії освіти — освіта — функціонує завжди в певному національному суспільстві й інтерпретується в аспекті домінуючих у національній культурі відношень до мудрості. Саме в межах цих відношень береться до уваги особливість освіти як соціокультурного самовідтворення суспільства. Але цей процес трактується в основному в річищі механічного прогресизму-

регресизму або в межах механічної екстраполяції на суспільство організму розвитку, хоча таке тлумачення освіти стикається із недомовленостями та суперечливими твердженнями.

Наприклад, вважається, що освіта є процес передачі-засвоєння наукових знань, але одночасно визнається і те, що аспектом «інтелектуального потенціалу» постає засвоєння ненаукових, тобто езотеричних, містичних тверджень [8, 400–405]. Освіта визначається також як процес засвоєння людьми суспільного досвіду, а це, по суті, означає, що вона є способом успадкування досвіду творчості й руйнування, злагоди й агресивності, законності й беззаконня тощо. Особливий акцент у сучасній науковій літературі робиться на тому, що освіта не тільки відтворює, але й нарощує інтелектуальний потенціал суспільства. Заодно визнається, що зробити це в умовах «інформаційного вибуху» проблематично.

Значні сподівання пов'язуються із освітою в динаміці соціально-практичних відносин суспільства, зокрема, в навчанні людей гуманності й солідарності. Але також визнається, що в умовах індивідуальної та групової конкуренції в суспільстві, де одні прагнуть нагромадити капітал, а інші — мати тільки зарплату, саме гуманність та солідарність шануються найменше. Конкуренція передбачає успіх і перемогу одних і поразку й невдачу інших. Тому солідарність переможця із переможеними — це лише освітня утопія. Вона поки що тримається завдяки тому, що в розумінні суспільства і освіти, як самовідтворення суспільства, ще присутні солідаристські механіко-біологічні уявлення XVII–XIX ст.

Проявляється це не тільки в економічному детермінізмі, у вірі в «об'єктивні закони», котрі нібито невидимо керують освітою, в інтерпретаціях освіти як «надбудови» над економікою та у пошуках «ефективних механізмів» для «органічного розвитку» суспільства, але й у пануванні в педагогіці та суспільствознавстві рефлексивної версії свідомості, започаткованої, по суті, ще Р. Декартом. «Свідомість функціонує лише у віддзеркаленнях, ідеальних формах», — таке механіцистське переконання лежить в основі багатьох теперішніх педагогічних трактатів, хоча воно було спростоване в загальних рисах ще в XIX ст. С. Подолинським та І. Пулієм, а стосовно навчання — на початку XX ст. київським філософом Г. Челпановим, який розробляв енергетико-інформаційне вчення про свідомість в межах педагогіки. Тепер саме це, а не рефлексивне вчення про свідомість у філософії освіти, котра містить у собі синергетичне пояснення становлення освіти й педагогіки інформаційного суспільства.

Словом, зазначені та інші недоречності в тлумаченнях освіти, методологічно зумовлені нерозумінням того, що суспільство — не механічна і не органічна (ціла), а дисипативна система, в якій тільки дещо упорядковане і піддається цілеспрямованому управлінню й перетворенню. Освіта, отже, також лише частково упорядкована система, котра представлена певною сумою державних і недержавних навчальних установ. Але за їхніми межами відбувається спонтанне соціокультурне творення суспільних процесів, котре періодично примушує модифікуватися організовані форми освіти.

Історія свідчить, що навчання, побудоване в середньовічних школах на основі філодокси «богоподібності», обернулося для суспільства Ренесансом і

Реформацією. Навчання в школах доби Модерну на ґрунті філодоксичних уявлень про життя людини згідно із законами природи та вимогами «освіченого розуму» обернулося встановленням у суспільстві панування буржуазно-капіталістичної (міщансько-фінансової) ірраціональності. Навчання, далі, жити згідно з приписами «морального кодексу будівника комунізму» виховало в СРСР руйнівників комунізму тощо. Тобто, відновлення наук та «істинної віри» в часи Ренесансу, встановлення міщансько-грошової ірраціональності Модерну, здатності руйнувати комунізм та подібне вироблялося спочатку поза стінами шкіл. Ураховуючи це, сумнівно ототожнювати освіту як суспільний процес із усією упорядкованою навчально-виховною, особливо шкільною, діяльністю.

Тому й навряд чи варто наполягати на достовірності думки, згідно з якою освіта — це явище культури, співпадаюче із навчальною роботою [8, 362], що вона є тільки педагогічний процес [9, 90], а також продовження державної політики в суспільстві [9, 427]. Адже в таких і подібних міркуваннях не ураховується той факт, що раціональна педагогіка реалізується лише в межах організованої частини освіти, а вся система освіти — відкритий дисипативний процес, бо і саме суспільство утворене неупорядкованими відношеннями людей, в яких незворотно втрачається велетенська маса інформації та енергії. Тому й освіта неспроможна «обертатися навколо людини», як дехто вважає, хоча вчителі, наставники як працівники навчальних установ можуть «обертатися» навколо учня, студента чи аспіранта. Проте в цьому випадку завжди виникає питання про якість підготовки вчителя або: «Чи навчений сам вчитель?».

Загалом же освіта як соціокультурне самовідтворення суспільства, котре постає предметом досліджень філософії освіти, має досить складну структуру, функціонування антитетичних елементів якої перебуває в стані перехрещування. Так, освіта має інституційні і неінституційні форми існування. Вона може ґрунтуватися на наукових знаннях і позанаукових уявленнях. До структури освіти входить як шкільне навчання, так і самонавчання. Організація освіти може бути державною і недержавною, філософоцентричною і філодоксичною, спеціально-професійною і неспеціалізованою. Нині виділяється також глобальна освіта і регіональна, або місцева (національна) освіта. Все це підкреслює той факт, що освіта — це «зріз» стану буття суспільства, що вивчається філософією освіти, в той час як навчання, оскільки воно передбачає функціонування головним чином схем знання, — це категорія філософії пізнання і педагогіки.

” ” ”

Філософія освіти, таким чином, досліджує саме освіту, тобто способи соціокультурного самовідтворення суспільства, в межах яких своє місце посідають раціональність педагогічного процесу та участь держави. Особливість же філософсько-освітнього дослідження полягає в тому, що воно відносно автономне і здійснюється з метою з'ясування стану і тенденцій функціонування мудрості в суспільстві (отже, не тільки в державі), а також для вирішення питань збереження, використання і помноження мудрості із покоління в покоління в суспільному освітньому процесі.

