

*Кравченко А. А.*

## **ОСВІТА ЯК ВІТАЛЬНИЙ ПРОЦЕС «НАВЧАННЯ МИСЛИТИ»**

*У статті досліджено проблему освіти в її поєднанні з проблемами духовного зростання. Це означає піднесення «емпіричного Я» до «родового Я», яке тільки і здатне усвідомлювати культуру. Становлення та повний розвиток особистості здійснюється завдяки «освітньому знанню», яке і може слугувати основою мислення як умови правильної налаштованості на світ.*

*Ключові слова: освіта, мислення, особистість, культура, суб'єкт-об'єктне відношення, істина, «освітнє знання».*

Необхідним аспектом сучасної освіти є визначення філософії теоретичним підґрунтям педагогічного процесу. Теоретичне обґрунтування педагогіки є справою філософії, без чого вона не може існувати «як наука». У своїх власних інтересах філософія не повинна ухилятися від обов'язків доводити на ділі значення і творчу силу своїх принципів, особливо щодо проблем освіти. Якщо філософія хоче бути «вченням про дух» або «вченням про розум», то вона повинна брати до уваги те, що немає людського духу, немає людського розуму, які б не перебували у процесі становлення, а значить, у процесі вічного «формування», самотворення.

Проблематика сучасного освітнього розвитку в контексті філософії розглядається в різних аспектах в розвідках вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема В. Андрущенко, З. Баумана, П. Бергера, У. Бека, В. Беха, Л. Горбунової, А. Карпова, В. Колпакова, В. Кременя, З. Самчука та ін.

Важливе методологічне значення для розуміння сутнісних характеристик освітнього процесу та педагогічної діяльності в динаміці змін, які обумовлюють кризи людини, культури, освіти, економіки тощо, глибинних трансформацій соціально-культурного буття людини, для системаного розуміння комплексу освітніх проблем має теоретичне надбання класиків філософії, які розробляли проблеми знання і мислення в контексті культури – П. Наторпа, В. Віндельбанда, М. Шелера, Х. Ортеги-і-Гасета, Л. Шестова.

Разом з тим, незважаючи на численні дослідження практичних і теоретичних аспектів цієї проблеми, в наукових розвідках не склався цілісний підхід до визначення основних характеристик функціонування освітнього процесу в контексті культури мислення та становлення особистості.

У статті поставлено за мету систематизувати знання про завдання освіти як процесу, зокрема в плані навчити мислити і розуміти, що має надзвичайно важливе значення для формування національної освітньої системи, конкретизації її основних пріоритетів і напрямків розвитку.

Стверджуючи, що саме філософія осягає всезагальні основи становлення людського буття, ми повинні прийти до усвідомлення, що вона «повинна складати основу наукової підготовки вчителя та вихователя» [3, 375], – зазначав П. Наторп. Засновуючись на досягненнях класичної філософської традиції, мислитель приходить до висновку, що освітня діяльність повинна спиратись на «загальнообов'язкові закони духовного зростання» [3, 375]. Під «духом» він розуміє сукупність змісту свідомості, який закономірно утворюється. «Творення цих світів духовного змісту в людському духові, який формується, спочатку в окремому духові, а через це і у людстві як цілому, – це і є нічим іншим, як людською освітою, утворенням людини в людині. Керувати цим творенням (не виконувати його: воно виконується саме собою, але пильнувати за ним, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало за своїм власним, внутрішнім, конструкційним планом) – ось завдання виховання як в найвужчому, так і в найширшому смислі» [3, 333].

Незважаючи на позитивні моменти у розумінні П. Наторпом сутності освіти, воно містить ряд зауважень. Перш за все зазначимо, що він належить до представників неокантіанства, яке було філософією культури, об'єктивного порядку та цінностей. Це була філософія «критично-трансцендентального раціоналізму». З таких позицій неокантіанство виступало у якості активної філософії освіти, яка претендувала спрямовувати та змінювати людину відповідно до встановленого ідеалу, який є кантівським ідеалом «космополітичної особистості». Неокантіанська концепція людини як культурного феномену передбачає, що справжній індивідуальний розвиток полягає у наближенні людини до ідеалу, в узгодженні поведінки зі стандартом, який має універсальне значення. Згідно з таким підходом, наперед встановленим об'єктивним ідеалом розгортання освітньої діяльності стає ідеал науки, в основі якого лежить розсудковий інтелект. Навряд чи можна погодитись з тим, що «духовне зростання» може відбуватись виключно в вузьких межах наукового пізнання.

За М. Гайдеггером подібне тлумачення сутності освіти протиставляється справі її осмислення. У філософії неокантіанства проявляються притаманні усьому Модерну намагання використовувати освіту для «виправлення» людини. Наука і освіта сприймаються як інструменти цілеспрямованої трансформації

суспільства та індивідів. Перетворення дійсності постає тут основною метою, в контексті якої сприймаються всі інші проблеми, зокрема проблема виховання та навчання. Це перетворення дійсності не завжди отримувало форму соціально-політичної революції, як у Франції або Росії. Для неокантіанців перетворення дійсності відбувається в процесі набуття культури, воно є культурним перетворенням. Втім, зорієнтованість на ідеал новоєвропейської науки надає освіті утопічного характеру. Чим більш догматично цей ідеал нав'язується освітньому процесу, тим більш авторитарним він стає.

Міркуючи над цією проблемою, Х. Ортега-і-Гассет, встановивши значення слова «освіта», виділяє дві функції педагогіки як науки про освіту: перша – об'єктивне визначення ідеалу, який необхідно досягнути, і друга, головна, – виявлення інтелектуальних, моральних та естетичних засобів які допоможуть зробити цей ідеал привабливим для тих хто навчається. Оскільки освіта покликана змінити реального індивіда через наближення його до ідеалу, то «першочергове завдання полягає у визначенні того, яким є ідеал людини, досягнення якого є метою освіти та вимагає використання визначених методів» [4, 18]. Отже, з точки зору Х. Ортега-і-Гассета освіта є піднесенням «емпіричного Я» до рівня «родового Я», яке тільки і здатне усвідомлювати культуру. Однак ідеалом освіти виступає людина, здатна не тільки усвідомлювати, але й творити культуру спільно з іншими людьми. Втім, виходячи із уявлень неокантіанства, філософ віддає перевагу культурі над життям.

Подібне розуміння освіти в подальшому призводить до «вільної педагогіки». Відбувається перехід від абстракції «родового Я» до конкретної людини, буття якої представляє собою акт життя. У такому випадку культура повинна розумітися як повнота життя, а саме життя – як творчість. Метою освіти є тепер не культура, а життя. Відповідь на питання, що таке освіта та в чому полягає її мета, залежить від адекватного розуміння сутності життя. В основі культури міститься спонтанне, стихійне життєве начало, породжуюча природа (*natura naturans*). Таким чином, на початкових стадіях освіти життя повинно бути головним предметом уваги. У подальшому в межах вищої освіти можна переходити до вивчення цивілізації та культури, спеціалізуючи дорослий розум. Життєвість свідомості полягає, згідно із таким підходом, у відсутності спеціалізації, у здатності вирішувати будь-які проблеми. Первинна вітальність є джерелом різноманітних форм культури, в силу чого педагогіка повинна винайти прийоми посилення життя, а освіта лише використовувати їх. Годі освіта повинна прагнути не до передачі культурних норм, а до надання форми самому життю,

до стимуляції життєвих сил учня. Для того, щоб здійснити соціально-культурну реконструкцію, необхідно повернути культурі дійсне буття, необхідно її оживити.

У цьому контексті важлива думка В.Н. Орлова та О.І. Карпукіна, згідно з якою низький рівень культурних потреб сприяє зануренню людини у «розважальну», точніше, просто примітивну культуру, відхід від «справжньої» культури до «споживчої». Все це, на думку дослідників, є вираженням відчуження культури. Слід відзначити, що відчуження виявляється і в «роз'єднанні» освіти та культури. Освіта, позбавлена культури, втрачає власну сутність, стає чужою особистості та суспільству, перетворюється в «ремесло», в систему середньовічного навчання, в якій вчитель виконує функції «майстра», а учень «підмайстер'я»: один «втовкмачує» знання, інший їх механічно студіює [2, 26-27]. Це веде до того, що і людина, і суспільство перестають відчувати потребу в освіті, заснованій на дійсному вкоріненні особистості у духовні основи загальнолюдської культури.

Подолання відчуження освіти від людини можливе тільки шляхом перетворення освітньої діяльності на життя. Необхідно повернути життя в освітній простір, адже краще за все навчає саме життя. Невідчужена освіта і є нічим іншим, як життям. На безпосередньому зв'язку освіти та життя наполягав М. Шелер. Він запропонував класифікацію знання та сформулював розуміння освіти як «цілісного культурного феномену» [6, 5]. Заслужує на увагу те, що освіта та знання тут розглядаються як цілісні системні утворення, взаємопов'язані з іншими сферами соціально-культурного буття. У цьому контексті варто звернутися до думки В.П. Андрущенка, згідно з якою «освіта у світлі принципу системності постає як цілісне, системне утворення, яке своїми багатогранними зв'язками входить у систему вищого виміру – суспільство загалом, взаємодіє з усіма його структурними підрозділами і водночас – як особливий суб'єкт, що має власні структурні елементи, внутрішні зв'язки між якими визначають її (освіти) сутність і спрямованість. Освіта як система вища за її складники; вона характеризується як нова якість, що визначає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожного із складників, які її утворюють. Освіта як система має свій «внутрішній дух», який пронизує кожен із складників, зумовлює його розвиток саме в цьому, а не іншому напрямі» [1, 7].

Запропоновані М. Шелером форми знання дають можливість подолати відчуження культури, життя та освіти. Основними формами знання є «технократичне знання», «освітнє знання» та «метафізичне

знання». На основі кожної з форм знання будується відповідна форма освіти. Початковою є форма «технократичного знання». В її межах знання постає інструментальним засобом, а не самоціллю. Проблема полягає у тому, що «технократичне знання», яке М. Шелер називав знанням заради досягнень зовнішньої мети, слугує пануванню над світом, його практичному перетворенню [6, 6-7]. Історично склалося так, що починаючи з Нового часу саме таке знання міститься в основі класичного типу раціональності та складає фундамент сучасної системи освіти. Воно є корисним та необхідним, але в освітньому процесі, заснованому на такому знанні, відбувається відчуження самої освіти як «культури духу» від живого процесу культуротворчості. Відбувається руйнація того «внутрішнього духу», котрий надає освіті системності та цілісності. Це відбувається внаслідок розриву інтелектуальної та етичної складової освіти.

На думку М. Шелера, «становленню та повному розвитку особистості», служить «освітнє знання», «за посередництвом якого ми розширюємо і розвиваємо в нас буття і так-буття духовної особистості до мікрокосму, намагаючись бути причетними тотальності світу» [6, 22-23]. У такому контексті «освітнє знання» за своєю природою постає знанням рефлексивним та ціннісним. Слід відзначити, що воно не формується стихійно, виходячи з емпіричних форм повсякденного досвіду. Це знання, яке стало змістом нашої «душі», та яке тепер неможливо відділити від особистості. Для М. Шелера освіта є розвитком духу, відповідно те знання, яке призводить до цього розвитку, є «освітнім знанням». Воно виступає тією призмою, крізь яку відбувається впорядкування та осмислення будь-якого емпіричного досвіду в цілісність світу – у мікрокосмос. «Освітнє знання» перебуває нібито поза чуттєвою багатоманітністю світу, але саме воно дозволяє «потокі чуттєвості» бути оформленим, надає речам образ та форму. Саме тому це знання є ненав'язливим та протилежне будь-якій «гордості освітою». Навпаки, пишатися освітою може тільки неосвіченість. Справжнє «освітнє знання» знає те, що воно не знає, воно є «розумним незнанням». З цього слідує, що «освітнє знання – це набуте на одному або небагатьох добрих, точних візрцях та включене в систему знання сутнісне знання, яке стало формою та правилом схоплення, «категорією» усіх випадкових фактів майбутнього досвіду, які мають ту ж саму сутність» [6, 37]. Тому цілком логічно, що М. Шелер «освіченим» називає не ту людину, яка знає «багато» про світ або може відповідно до законів передбачити процеси і керувати ними, а ту, яка опанувала структурою своєї особистості, сукупністю впорядкованих в єдність одного стилю

ідеальних динамічних схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінки світу, поводження з ним, схем, які наперед задані всякому випадковому досвіду, які відповідно до одного образу переробляють його та включають у цілісність «особистісного світу».

Необхідно звернути увагу на те, що «освітні знання» – це не будь-яке знання. Емпірично здобуті знання можуть цілком належати до «технологічного знання», тобто такого знання, яке допомагає впорядковувати та використовувати навколишній світ, але вони не виконують головної функції освіти, вони не стосуються справи розвитку духу. «Освітні знання» може бути здобутим на основі одного «доброго, точного взірця». Мається на увазі, що людина навчається при цьому не «знанню про щось», а «сутнісному знанню». Вона при цьому формує здатність розуміти, здатність рухатись за логікою зовнішніх тіл. Таким чином, освіта дає не конкретні, емпіричні знання, вона формує здатність мислити, схоплювати всезагальну схему взаємодії зі світом.

З цього приводу характерною є думка М. Гайдеггера, яку він висловив стосовно феномену навчання. «Що таке навчання? Людина вчиться остільки, оскільки вона всі свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернено по істині. Мисленню ми вчимося, прислухаючись до того, що дане для думки» [5, 25]. Отже, в контексті таких міркувань стверджується необхідність не просто внутрішньої зміни для того, щоб навчатись, навчання постає процесом «прислуховування» до істини. Навчитись, на думку М. Гайдеггера, можна тільки в тому випадку, коли ми будемо налаштовані на істину предмета навчання, коли ми зможемо бути належними тому, що звернене до нас по істині.

Таким чином, освітній простір є тією сферою, у якій предмет виявляється зверненим до нас «по істині». Ми дійсно навчаємось, а не просто оволодіваємо інструментальними навичками «голої діяльності», в тому випадку, коли налаштовуємо себе для зустрічі з предметом, буквально уподібнюємось йому. «Ми намагаємось тут вчитися мисленню. Можливо, мислення – це лише щось подібне до створення певної шафки. За будь-якого випадку, це є ручною роботою (Hand-Werk)» [5, 101]. Якщо мислення є найважливішим ремеслом (Hand-Werk) людини, тоді освіта повинна вчити правильному ставленню, налаштованості, відношенню до світу – все це є необхідним для того щоб «почати вчитися мисленню» [5, 25]. Проте здатність мислити досягається не завдяки навчанню, а у навчанні, тобто ця здатність є не результатом, а процесом. Звідси стає зрозумілим, що сутність освіти полягає не у результаті, а у самому

процесі, якщо його розуміти як становлення людини в людині. Адже розвиток людини є нескінчений процес – він є способом людського буття. Саме тому освітній простір повинен за своєю природою бути людським простором, у якому людина може приводити себе у відповідність з прихованою сутністю людського.

Отже, освіта є простором саморозвитку особистості, її «прислуховування» до таїни світу. Звідси постає необхідність суб'єкт-суб'єктного ставлення до світу. Адже ставлення до світу так чи інакше відображується у ставленнях людини до людини. Корисливе ставлення до природи нерозривно пов'язане з утилітарним ставленням людини до людини, в межах якого «Інший» постає не як самоціль, а як засіб. Характер міжособистісної взаємодії є дуже важливим фактором освітньої діяльності. Саме з переходом від «суб'єкт-об'єктних» відносин до «суб'єкт-суб'єктних» пов'язують сутність реформування освіти, її переходу від авторитарної моделі до демократичної.

Проте постає питання про міру детермінованості системи освіти, а через це про міру її автономії. Без визнання хоча б відносної автономії системи освіти неможливо адекватно пояснити причини трансформації свідомості індивідів, які проходять через неї. Слід відзначити, що більшість концепцій, які стверджують детермінованість освіти та людини наявними соціально-економічними структурами, самі аргіогі вважають себе здатними піднятися над тією обумовленістю, яку вони описують. Соціологічні розвідки репресивної природи освіти важливі у тому сенсі, що розкривають можливості усвідомлення ризиків, які містить в собі освітня діяльність. Зрозуміло, що усвідомлення ризиків повинно супроводжуватись підвищенням рівня відповідальності вчителя. Необхідно підкреслити, що справжня педагогічна діяльність повинна бути усвідомленою. Учитель повинен усвідомлювати зміст та смисл наявних педагогічних практик.

Освіта не може не визначатися наявними детермінантами соціального буття, але вона повинна відповідати сутності «мистецтва мислення», яке є основою будь-яких інших «мистецтв». Це найважливіше, а тому найпростіше ремесло є здатністю прислуховуватись до світу. Саме вмінню уважно прислуховуватись до буття можна навчитися. Вчитися слухати є спільною справою вчителя та учня. Якщо вчитель перестає прислуховуватись, він віддаляється від справи мислення та, внаслідок цього, віддаляється від справи освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 5-8.
2. Карпунин О. И., Орлов В. Н. Культура и отчуждение // Социологические исследования. – 1990. – № 8. – С. 22-28.
3. Наторп П. Философия как основа педагогики / Пауль Наторп // Наторп Пауль. Избранные работы /. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. – С. 295-383. – (Университетская библиотека Александра Погорельского).
4. Санчес Х.Э. Хосе Ортега-и-Гассет как педагог // Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М.Н. Голубевой, А.М. Корбуца. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – С. 7-39.
5. Хайдеггер М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер; пер. с нем. Э. Сагетдинов. – М. : Академический Проект, 2007. – 351 с. – (Философские технологии).
6. Шелер М. Философское мировоззрение / пер. с нем. А. Г. Малинкин // Избранные произведения. – М. : Гнозис, 1994. – С. 3-14.

***Кравченко А. А. Образование как витальный процесс «обучения мыслить».***

*В статье исследуется проблема образования в его взаимосвязи с проблемами духовного роста. Это значит возвышение «эмпирического Я» до «родового Я», которое и способно осознать культуру. Становление и полноценное развитие личности осуществляется благодаря «образовательному значению», которое и служит основой мышления как условия правильного отношения к миру.*

*Ключевые слова: образование, мышление, личность, культура, субъект-объектное отношение, истина, «образовательное знание».*

***Kravchenko A. A. Education as a vital process of «learning to think».***

*The paper investigates the problem of education in its relationship with the problems of spiritual growth. This means the rise of «empirical I» to «tribal I», which is only able to realize the culture. The formation and full development of personality is due to the «educational knowledge», which serves as the basis of thinking as a condition for a correct attitude toward the world.*

*Keywords: education, thinking, personality, culture, subject-object relationship, the truth, «educational knowledge».*