

## ЕТИЧНИЙ ТА ЕСТЕТИЧНИЙ ДИСКУРСИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

**Ольга ПАВЛОВА**

### ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ У НЕКЛАСИЧНІЙ ЕСТЕТИЦІ

*Статтю присвячено проблемі вивчення естетичного виміру освіти. За умов панування класичного ідеалу науки, що був сформований новоєвропейською філософією, зокрема, добою Просвітництва, розуміння природи людини було обґрунтоване класичним раціоналізмом. У межах такого підходу розум розглядався не лише як головне знаряддя пізнання, що керує історією, але й як взірць для процесу виховання та навчання. Абстрактне розуміння структури продуктивних сил людини призвело до викривлення її інших здібностей, співвідношення яких не можна повністю раціоналізувати. Це зумовило необхідність введення до інструментарію освітніх засобів таких продуктивних здатностей, як естетичне почуття та художній смак (Ж.-Ж. Руссо, І. Кант) вже за доби Просвітництва. Естетичні здібності дозволили переосмислити як структуру душевних сил людини, так і принцип її розвитку в процедурах виховання та навчання. Відкриття апріорного принципу доцільності дає змогу розуміти освіту як процес включення людини в культуру. Це не лише раціоналістична технологія формування сукупності знань, але доцільна діяльність всебічного розвитку особистості. Некласична естетика довершує процес трансформації освітніх стратегій, в результаті якої набувають нового змісту та освітнього виміру такі категорії як уява, смак, гра.*



У дискурсі класичної філософії естетика була обов'язковою складовою, яка виконувала роль нижчого шаблю пізнання (А. Баумгартен, І. Кант, Ф. Гегель). Без неї не можна було побудувати всебічну, універсальну карти-

ну світу. А оскільки в класичній філософії всі дисципліни мали чітко визначене проблемне поле, то естетика розглядалася як самостійна наука, яка здатна обґрунтувати автономію своєї предметної сфери – мистецтва (структуру взаємодії культурних сфер зазначив І. Кант, обґрунтувавши апіорні принципи кожної з трьох «Критик»). Це приводило до того, що у кожній автономній області, певною мірою, відтворювалися усі складові інших предметних сфер. І хоча у колі класичної естетики переважала гносеологія, все одно в ній були присутні аксіологічні, онтологічні, соціальні і, безсумнівно, педагогічні експлікації. Завдання цієї статті полягає в аналізі естетичного виміру освітнього процесу, його основних завдань та специфіки трансформації у некласичну добу.

Система освіти репрезентує функцію культурної легітимації, відтворюючи демаркацію між тим, що має бути засвоєним і трансльованим, і тим, що на це не заслуговує. Легітимація засобів продукування людини є надто складним завданням, потребує додаткових рефлексивних зусиль та раціонального пояснення, хоча лише ним не може вичерпатися. «Естетичне виховання» (Ф. Шиллер) в західноєвропейській культурі відносилось не до родових інстанцій легітимації (стандартів класичної освіти), специфічних інстанцій (переважно професійного характеру). Некласична культура формує свої вимоги до життєвого світу, зокрема для процесу формування людини, яким в сучасному соціумі є освіта.

Освіта, як необхідна соціальна інституція, стає за доби Просвітництва загально визнаним шаблоном культурної еволюції і способом утворення людини. На засадах абсолютизації культу розуму «релігія освіти», як свідчить Гадамер, призвела до того, що зміст поняття «природного утворення» повністю відокремлюється від терміну «освіта», яка має значення «специфічно людського способу перетворення природних схильностей і можливостей» [1, 51]. Ідея освіти містить у собі приховану опозицію природи і культури (саме тому вихователі, зазвичай, більше часу мають присвячувати виправленню того, що склалося стихійно, ніж тому що було іманентно включеним у процес формування своїх учнів). Отже, природне утворення, яке створюється стихійним чином не є достатнім для людини. Воно потребує рефлексії у процесі власного становлення, а, отже, свідомої стратегії формування. Природна генеза має бути скерована, але яким чином це має відбуватися – залишається відкритим питанням. Оскільки обидві крайнощі – і жорсткий контроль над формуванням людини, і невтручання у неї – може призвести до сумних наслідків.

Можливість людини вийти за межі свого предметного буття, здійснити процес розпредметнення світової культури, здатність пізнати себе у інобутті, навчитися надавати значення іншому – у цьому полягає гуманістичний зміст просвітницької ідеї освіти. Вона є логічним продовженням гегелівської

системи, яка обґрунтовувала можливість повернення абсолютного духу із іноформи раціональними засобами.

За доби Просвітництва ідея освіти була включена в контекст концепції світового поступу розуму. Отже, методологічний сумнів, звільнення від забобів традиції потребує очищення розуму від ідолів та примар (Ф. Бекон) до «чистої дошки» (Д. Локк). Процес правильного утворення розуму, а також виявлення правил користування ним є завданням новоевропейської філософії і підґрунтям розуміння процесу освіти. Але вже у Ж.-Ж. Руссо педагогічний процес не може обмежитися лише «правилами для керування розумом». Виховання почуттів естетичними засобами стає необхідним моментом його освітньої стратегії. І хоча, розвиток мистецтв, як і розвиток наук, призводить до занепаду моральності, але формування ідеальної людини, як сказав би Ф. Гегель, людини що відповідає своєму поняттю, стає неможливим без естетичної допомоги. Отже, з одного боку, естетичні почуття порушують монополію розуму в освітній сфері, але з іншого боку, у класичній естетиці вони не заперечують його прав і засобів, а є допоміжним другорядним засобом.

Керування смаком, також як і раціональна орієнтація, є певною мірою наслідком новоевропейської секуляризації свідомості. Тому що смак має власний апіорний принцип і виходить з-під контролю релігійних канонів (як комічне руйнує релігійне дуже добре продемонстрував Умберто Еко у художній формі). Але смак, на відміну від радикального розуму, зберігає свій іманентний зв'язок із традицією і залишається відповідним «вільним правилом» (І. Кант) гри у неї. Тобто, з одного боку, він вже не є серйозним ставленням до суворості традиційного канону, але не пориває свого зв'язку з ним. Саме тому мистецтво, хоча й асоціюється із вільною творчістю і свободою, але перехід від канону до норми і настанови оригінальності відбувається більш поступово, ніж у філософії та науці. Лише після романтичної ревізії естетики й остаточно лише у модерністських пошуках переважає постулат оригінальності та вимога абстрактного заперечення норм. Тоді як у філософії і науці ця трансформація має більш чітко визначені межі. Це обумовлено тим, що розум, як головне знаряддя та ідеал побудови знання взагалі та наукового знання зокрема, не прагне до поступового опосередкування, а завжди має визначати межі (визначити дорівнює визнати свої межі, вважає Б. Спіноза), у тому числі і межі власного застосування (адже, навіть розсудок, коли він виходить за межі досвіду стає розумом, що будує мур між трансцендентальною аналітикою і трансцендентальною діалектикою в філософії І. Канта, між природознавством і метафізикою, за Кантом).

Кантівська філософська система є одним із базових філософських учень ще і тому, що фундатор трансцендентального ідеалізму був одним із перших філософів, що займалися педагогічною діяльністю, а, отже, мав, викласти своє вчення так, щоб воно мало форму «всезагального сповіщення». Ідея освіти

імпліцитно мала бути присутня в його концепції, але не як певна раціонально визначена мета, а як мета, що до кінця невизначена, а тому вона завжди залишається відкритою.

Тому освіта як така не може бути зрозумілого без поняття мети. Отже, мета освіти, має бути пояснена не механічним чином у експлікації причинно-наслідкових зв'язків, але зрозуміла (у герменевтичному сенсі розрізнення «пояснення» і «розуміння») лише як кінцева мета без мети, тобто у відповідності до апіорного принципу доцільності, який був розроблений Кантом у трансцендентальній естетиці. Саме тому, що мета освіти не задана для неї наперед, а створюється і усвідомлюється разом у історичному процесі формування людини, тому її можна визначити гегелівським поняттям «шлях, що сам себе конструює». Отже, формування освітніх стратегій, які були узагальнені у класичному стилі філософування не буде завершеним, якщо не висвітлити естетичний підхід до них. В контексті розрізнення вивчення науки та більш широкого поняття освіти розкривається сенс естетичного виміру педагогічного процесу.

Науку можна вивчити, це не суперечить її поняттю, на думку Канта, оскільки у теорії пізнання поняття має узгоджуватися із предметом. У сфері моралі навпаки поняття нависає над предметом. І лише у сфері прекрасного існує гармонія пізнавальних здібностей, хоча поступово навчитися здобуткам цієї сфери, як вважає автор «Критик», неможливо: «Оскільки навчання є ніщо інше, ніж наслідування, то навіть найбільшу здібність, розумність як таку генієм вважати не можна... Так як тому, що можна навчитися, тобто досягнути природнім шляхом дослідження і міркування відповідно до правил, що за своєю специфікою нічим не відрізняється від наслідування» [3, 182]. Тому, вважає Кант, найбільший розумник від учня відрізняється лише ступенем, кількісно, тоді як «неможливо навчитися натхненно створювати поетичні витвори, навіть якщо дуже детально було прописано усі складності римування і були надані неперевершені взірці» [3, 182]. Хоча Кант передбачає певне проникнення освітніх стратегій у мистецтво: смак можна виховати, але геній – ніколи. Отже, різниця між генієм та смаком визначає могутність педагогіки у царині Аполлона.

Автор «Критики здібності судження» визначає різницю між естетичним смаком і генієм через поняття продуктивності. Якщо геній є продуктивною здібністю, то смак такою не є, отже, він репрезентується лише як здібність до судження: «Для судження про прекрасні предмети як такі потребується смак, для самого ж прекрасного мистецтва, тобто для створення подібних предметів, необхідним є геній» [3, 184]. Непродуктивність смаку забезпечує йому більш продуктивне застосування, він може бути аплікованим і до «корисного або механічного мистецтва» (І. Кант). «Отже, значення поняття генія систематично обмежується особливим випадком прекрасного у мистецтві, у той час як поняття смаку, навпаки, універсальне», – пояснює Г. Гадамер [1, 97].

Але і в сфері мистецтва одного генію недостатньо. Бо він «може дати лише багатий матеріал для витворів прекрасного мистецтва, його обробка і форма потребують вихованого школою таланту, який спроможний використовувати цей матеріал таким чином, щоб він вистояв перед здібністю судження» [3, 184]. Прекрасне не може обмежитися лише генієм при створенні витворів мистецтва. І шкільне навчання є істотною умовою сфери прекрасного. Навчання, навіть «механічне навчання» за певними правилами, є обов'язковим моментом естетичної царини.

Але момент механічності у естетичному навчанні не заперечує обов'язкове механічне використання цих правил. Кант вводить у вжиток поняття «вільного правила», яке є одночасно і збереженням традиційного, але, водночас, і перехід до принципово нового. Подібно до того, як граматики мови визначає побудову правильно утворених фраз, число і зміст яких не можна передбачити заздалегідь, витвір мистецтва – поема, драма, роман – є оригінальним витвором, новою формою існування в просторі мови.

Отже, стратегія естетичної освіти в класичній естетиці була заснована на вільному відхиленні, яке, як визначив би Гегель, знімало (зберігало, заперечувало, піднімало на новий рівень) механічне використання традиційних засобів, але водночас відповідало б здатності судження (певному гармонійному поєднанню розсудку і уяви).

Інтерес до естетичної освіти у Канта, як і до сфери естетичного в цілому, був викликаний не бажанням створити теоретичну концепцію філософії мистецтва, а бажанням забезпечити цілісність філософської системи в цілому. Здібність судження мала бути містком, який забезпечує перехід від чистого теоретичного розуму до практичного. Тому аналізу смаку як здібності судження про прекрасне, яка вписується в освітні стратегії, Кант приділяє більше уваги, ніж генію. Але здатність до судження не в змозі виконати свою історичну місію: вона гармонізує суб'єкт не з моральнісним розумом, а з нейтральним розсудком, а тому останній розділ останньої «Критики» присвячений телеології. Естетичні стратегії освіти не мають для Канта такого значення як когнітивні зусилля, а отже, є визначними лише для самої естетичної сфери. Та сама позиція зберігається і в гегелівській естетичній концепції, якою завершується розвиток класичної естетики.

Некласична естетика, основи якої почали формуватися ще у романтичній теорії, трансформує принципи попереднього етапу розвитку, в тому числі і ставлення до естетичних стратегій освіти. Якщо класична естетика сформувалася на тлі логоцентризму, то некласична виходить з інших позицій:

- пориває лінійну спадкоємність і являє собою історичне поєднання декількох естетичних шкіл, що існують і розвиваються паралельно;
- висуває на перші ролі інші здібності, які мають естетичне забарвлення (воля у Ф. Ніцше, інтуїція і А. Бергсона, несвідоме у З. Фрейда, уява у А. Бретона);

- моделює інваріанти власної реальності, тоді як класика намагалася їх описати;
- заперечує єдність істини добра і краси, на якій ґрунтувалася класична естетика;
- як наслідок, бачить світ не як певну тотальність, яку можна досягнути розумом і лише одна із проєкцій якого може бути досягнута як прекрасне, а висуває естетичне як виклик існуючому і його розумовим поясненням;
- принципом зв'язку обирає не гармонію, а конфлікт, контраст, що знаходить яскраве вираження у художній практиці;
- порушує чітку розмежованість філософських дисциплін, а тому стає різновидом міждисциплінарних досліджень, поєднуючи у собі історичні, соціологічні, антропологічні, освітні стратегії;
- однією з перших філософських дисциплін порушує сталу бінарну опозицію суб'єкту і об'єкту, що спочатку знаходить вираження у руйнації монолітності суб'єкту (фрейдизм, позитивізм, феноменологія), а завершується «смертю автора» (Р. Барт);
- руйнація меж не лише з певними філософськими дисциплінами, але і з філософією як такою, що починається з обґрунтування можливості «поетичного мислення», а завершується постмодерністською агресією, яка репрезентує філософування взагалі як різновид літератури (Р. Рорті, А. Данто).

Це не може не вплинути на формування освітніх стратегій. Некласична естетика у своєму агресивному потягові вийти за межі, здійснити трансгресію (Ж. Батай) поширює їх не лише на царину прекрасного, але і на культуру в цілому, що спричинює трансформацію освіти як соціального інституту формування людини та її здібностей:

- апріорний принцип доцільності стає законодавством не лише для мистецтва, а й для світу культури (що має бути легітимізоване і в педагогіці, оскільки формування людини як «ідеалу краси» (І. Кант) є процесом, остаточна мета якого ніколи не може бути визначена);
- уява стає не лише свавіллям, а й культуротворчою здатністю, що поєднує у собі історичні (Дж. Коллінгвуд), наукові (Г. Башляр), етнічні (К. Леві-Строс) конотації, і долає прірву між натуралізмом і психологізмом класичної естетики. Розвиток «синтетичної здібності» стає свідомим зусиллям освіти, також як і формування розуму, пам'яті, волі;
- гра стає не лише особливістю царини Аполлона, а має дидактичне значення, стає способом уявлення і пізнання культури в цілому;
- естетика тепер розуміється не як нижчий щабель теорії пізнання, а стає рівноправною дисципліною в колі філософського знання і предметом навчання та виховання;
- наслідком цього є розуміння естетики не як сфери гносеологічних пошуків, а як вияву онтологічної укоріненості людини у світі, як визнання



естетичних процедур приєднання до «життєвого світу», прихованого від буденності раціонально налаштованого європейця;

- завдяки переосмисленню вихідних принципів естетики руйнується логоцентрична ієрархія розумоосяжного буття, а разом з тим, людина навчається поважати інші світи і культури, навіть тоді, коли вони зовсім не схожі на європейські;
- естетика стає напрямком екологічної освіти, адже екоестетика стає складовою неklasичної філософії.

Таким чином, естетика стає складовою освітнього процесу і формує власні стратегії у сфері освіти. Це стосується не лише філософської освіти, а й освіти в цілому, хоча уявити сучасну філософську освіту поза естетичним неможливо. Некласична філософія пронизана естетичними пошуками: «Сучасність нібито зовсім не потребує особливого різновиду естетичного філософування, хоча естетична забарвленість філософії стала визначною характеристикою: естетика розпоршується по всій сфері філософської проблематики – естетичне стає ключовою характеристикою сучасності» [2, 31]. З позицією А. Грякалова можна сперечатися. Але безперечним залишається визнання культурологічного підходу у міждисциплінарних дослідженнях, який визначає культуру як тотальність людського способу життєдіяльності, що керується апіорним принципом доцільності. Цей же принцип, безсумнівно, виведений з естетичної сфери, а, отже, культура в цілому є естетичним феноменом.

Естетика сформувала такий ідеал освіченості, згідно з яким освічена людина – це не той хто багато знає, тому що багатознання не навчають навіть розуму (Геракліт), а той, «хто володіє справжнім тактом» [1, 56]. А такт вже має не пізнавальну функцію, а естетичну. Гадамер вважає, що поєднання естетичного й історичного почуття, здатність зберігати дистанцію, але в той час поважати інше, вміння знайти спільну мову – ось що забезпечує освіченість. «В світі закладене загальне почуття міри і дистанції по відношенню до неї самої, і через неї – підйом над собою, до всезагального. Ця всезагальність – точно не є загальністю понять і розуму» [1, 59]. Тому автор «Істини та методу» приходиться до висновку, що освічена свідомість має характер швидше почуття. Оскільки почуття є загальним настільки, наскільки широку сферу воно може охопити, з одного боку. А з іншого – наскільки воно може сприймати різницю в межах сфери схопленого. Почуттєве підґрунтя освіти та її естетична репрезентація стали такою ж міцною зброєю проти схоластичної системи навчання, як і раціональні пошуки новоєвропейської філософії. І розумова дедукція понять, як засіб піднесення від одиничного до загального, є лише лінійною схемою процесу освіти.

Але естетична освіта має свої складності. Оволодіння культурним капіталом може здійснюватися двома способами. Можна увійти в його контекст шляхом спонтанного навчання у родині, розширюючи його потім в процесі осві-

ти. З іншого боку, існує більш пізнє впорядковане свідоме навчання, що створює особливе ставлення до мови та культури. Компетенція знавця, несвідоме оволодіння інструментами осягнення культури, зокрема естетичними, так само і мистецтва мислення або мистецтва життя, не може бути повністю трансльоване виключно засобами понять та приписів. Майстер будь-якої справи часто-густо не може сформулювати принципи свого судження. Будь-яке інституціоналізоване навчання передбачає певний ступінь раціоналізації, яка, безумовно, впливає на подальшу діяльність людини. Але вільне задоволення від процесу навчання дуже часто зникає, коли нависають нудні глиби правил.

Формальне навчання забезпечує засоби вираження, які виводять практичні уподобання на рівень квазісистематичного дискурсу та організують їх навколо чітко сформульованих принципів. Таким чином досягається символічне опанування практичними принципами смаку. Ті, хто вже має почуття краси, отримують принципи, поняття, формули замість імпровізації, але, перш за все, (і з цієї причини естети не люблять педагогів) раціональне викладання прекрасного займає місце безпосереднього досвіду, пропонуючи рішення тим, хто бажає компенсувати витрачений час.

У той же час освітні заклади можуть хоча б частково згладити нестачу культурного досвіду у тих, хто не отримує його в своєму культурному середовищі. Безсумнівно, ця ідея ґрунтується на ідеалізованій моделі освіти, яка не часто реалізується на практиці, не дивлячись на відмінність культурних контекстів. Викладання предметів так званого художнього циклу анітрохи не допомагає формуванню «культурного капіталу» у тих, хто ним не володіє від початку. Та не дивлячись на формальне визнання важливості естетичної освіти, на велику кількість практичних і теоретичних розробок, ряд успішних експериментів, загальний рівень культурної компетентності знижується, що підтверджують дані соціологічних досліджень.

Свідомий спосіб опанування культурою передбачає, що вона є не лише тим, ким людина є від початку. А тим, ким вона стала і тим, що вона має (що, отримала в процесі соціального досвіду). Естетичний досвід є соціально обумовленим. Витвори мистецтва належать не лише тим, хто має можливість придбати їх. І лише небагато людей можуть насолоджуватися артефактами, до яких у музеях теоретично можуть дістатися усі. Якщо взяти за практичну настанову цю освітню стратегію, то можливо жалощі з приводу рівня культурної компетенції залишаться лише деміфологізацією уявлень про велику силу мистецтва, що сформувалися за добу просвітницької, демократичної критики. Інша справа, у чий руки потрапить культурний капітал і яким буде місце цінностей високої культури в ієрархії пріоритетів сьогодення.

На завершення хочеться навести думку Кассірера, який вважає, що пізнати і навчитися можна лише тому, що створено тим, хто пізнає: «коло нашо-



го знання простягається не далі наших створінь» [4, 15]. Отже, лише Бог може пізнати природу. Людина ж здатна пізнати і навчатися лише культурі, адже це є її створінням. Оскільки культура ґрунтується на естетичному принципі доцільності, правомірними є естетичні стратегії освіти.

## Література

1. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Грякалов А.А. Эстетика события // Эстетика сегодня: состояние, перспективы. Материалы научной конференции. 20-21 октября 1999 г. Тезисы докладов и выступлений. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 1999. – С. 31–33.
3. Кант И. Критика способности суждения. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
4. Кассирер Э. Логика наук о культуре // Кассирер Э. Избранное: Опыт о человеке. – М.: Гардарики, 1998. – С. 7–155.

### **Ольга Павлова. Трансформация стратегий образования в неклассической эстетике**

Статья посвящена проблеме изучения эстетического измерения образования. В условиях господства классического идеала науки, который был сформирован новоевропейской философией, в частности, эпохой Просвещения, понимание природы человека было обосновано классическим рационализмом. В рамках такого подхода разум рассматривался не только как главное орудие познания, господствующее в истории, но и как образец для процесса воспитания и обучения. Абстрактное понимание структуры продуктивных сил человека привело к искривлению других человеческих способностей, соотношение которых нельзя полностью рационализировать. Это привело к необходимости введения в инструментарий образовательных способов таких продуктивных способностей, как эстетическое чувство и художественный вкус (Ж.-Ж. Руссо, И. Кант) уже в эпоху Просвещения. Эстетические способности позволили переосмыслить как структуру душевных сил человека, так и принцип его развития в процедурах воспитания и обучения. Открытие априорного принципа целесообразности позволяет понимать образование как процесс включения человека в культуру. Это не только рационалистическая технология формирования совокупности знаний, но и целесообразная деятельность всестороннего развития личности. Неклассическая эстетика завершает процесс трансформаций образовательных стратегий, в результате которых приобретают новый смысл и образовательное измерение такие категории, как воображение, вкус, игра.

***Olga Pavlova. The Transformation of Educational Strategies in Non-classical Aesthetics***

Article is devoted to a problem of research of aesthetic dimension of education. At the period of domination of classical ideals of science, which has been generated by new-European philosophy, an age of the Enlightenment in particular, the understanding of human nature has been substantiated by classical rationalism. Within such approach, the reason was considered not only as the main instrument of knowledge that dominates a history, but also as an example for process of education and training. The abstract understanding of the human productive forces' structure had led to a distortion of other human abilities. Their correlation cannot be rationalized completely. It had led to necessity of using in educational research during Enlightenment (J.-J. Rousseau, I. Kant) such methodological tools as human productive abilities (aesthetic feeling and art taste). Aesthetic abilities allowed rethinking both structure of moral forces of a person, and a principle of his/her development in education and training. The discovery of an antecedent principle of reasonability allows the understanding of education as a process of person's integration into a culture. It is not only rationalistic technology of whole complex of knowledge formation, but also reasonable activity of an all-around developed personality. The non-classical aesthetics completes process of educational strategies transformations. Their result gives a new sense and educational dimension for such categories as imagination, taste, and game.