

Світлана ЧЕРЕПАНОВА

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ОНТОЛОГІЧНОМУ ВИМІРІ: ЦІЛІСНІСТЬ БУТТЯ ЛЮДИНИ ТА БУТТЯ КУЛЬТУРИ



У статті розглянуто взаємообумовленість буття людини і буття культури, погляди М.Шелера, Е.Кассірера, М.Гайдеггера та ін. Представлена спроба в онтологічному контексті осмислити філософію освіти як філософію людини, і водночас спосіб буття людини в універсумі культури. Це враховує об'єктивні тенденції подолання відчуження науки, культури і мистецтва від освіти. Відповідно активізуються пізнавальні можливості людини, її здатність до самореалізації, що має стратегічне значення за умов інтеграції України в європейський освітній простір.

Людське буття, безумовно, належить до актуальних досліджень філософії освіти. Весь людський досвід становить предмет філософського, наукового, освітнього аналізу. Категорія буття в структурі філософського знання є предметом онтології, в теорії пізнання — основа картини світу (як і будь-яких інших категорій). Філософський спосіб буттєвого відношення «ЛЮДИНА — СВІТ» вирізняє універсальність. На основі філософського способу відношення до буття освіта набуває світоглядно-ціннісні орієнтири. З цими питаннями пов'язана трансляція в поколіннях духовних і морально-етичних цінностей, підготовка нових поколінь до життя в сучасному мінливому світі.

Проблемно-прогностичне поле сучасної філософії освіти суттєво зумовлює онтологічний контекст життєдіяльності і творчої самореалізації людини в реаліях глобалізації, особливо своєрідність взаємозв'язку буття людини і буття культури.

Філософія освіти покликана передусім осмислювати дійсне буття людини в його проблемності і суперечностях. Відтак методологічне значення набувають «спосіб даності буття» (М.Гайдеггер), форми буття людини у світі, її «амбівалентність» (лат. *ambo* — обидва і *valentia* — сила), двоїстість переживань (водночас позитивне і негативне, добро і зло) і

ставлення до іншої людини (предмета, явища). Буття людини — це її життєвий шлях і творчість життя, свобода як антропологічна цінність і відповідальність, соціум і техніка, «мікрокосм» і «макрокосм» (античність, Г.Сковорода, М.Бердяєв), космізм і ноосфера, екзистенціально-комунікативні відносини «Я-Ти-Ми», «Я-Інший». Згідно з висновком М.Булатова, «концепція (чи теорія) ноосфери в тому вигляді, в якому її розробили Володимир Вернадський або Тейяр де Шарден, а зараз продовжують їхні послідовники, застаріла. Ноосфера — це не загальна гармонія, а навпаки, дисгармонія між людьми, між ними і природою. Проявом цієї дисгармонії є глобальні проблеми — вони становлять ядро ноосфери в сучасному розумінні» [2, 21]. На це необхідно зважати в зв'язку з ідеями ноосферної орієнтації освіти (А.Урсул, К.Колін та ін.). Також набули поширення «рух ноосферитів», так звані біоадекватні підручники, численні псевдометодики, коли під приводом «усучаснення» освіти і виховання, радше здійснюється певний тиск на свідомість. Так, феномен дітей індиго (при народженні вони мають не дві спіралі ДНК, а 12) інколи абсолютизується як «приклад надлюдей, до якого потрібно прагнути». Термін «індиго» (синій) започаткували американські психологи (80-ті рр. ХХ ст.) для характеристики дітей з незвичайними здібностями (екстрасенсорними та ін.). Виникли дослідницькі центри, орієнтовані не стільки на наукове вивчення здібностей дітей індиго, скільки на комерційний успіх. Згідно з аналізом російських експертів (від 10 травня 2005 р.) «носферизм — є релігійно-політична ідеологія, заснована на маніпуляціях основними концептуальними ідеями В.Вернадського і його іменем. Окремі течії ноосферизму — це окультизм з його негативним відношенням і нетерпимістю до традиційних духовно-етичних і національно-культурних цінностей..; впровадження в будь-якій формі в освітню діяльність державних і муніципальних освітніх установ релігійно-політичної ідеології ноосферизму і «ноосферної освіти» однозначно мають протиправний характер» (Кузнецов М., Понкін І. // http://bank.orenipk.ru/Text/t16_19.htm).

Взаємодія буття людини і буття світу як проблема філософії освіти особливо загострюється в контексті універсального і індивідуального, загальнолюдського і національного, глобалізації і самотності. В.Андрущенко пов'язує усвідомлення людством самого себе як «продукту універсальної ноосферної цілісності» з педагогікою духовності. На його думку, «ноосферне буття людства, з одного боку, встановить розумні межі глобалізації, з іншого — забезпечить усвідомлення «національного» як розширення і поглиблення сфери існування всезагального. Ноосферне буття людства — це буття людей в їх духовній єдності, забезпечити яку здатна лише педагогіка духовності шляхом виховання кожної особистості в контексті єдності загальнолюдських і національних цінностей, традицій та пріоритетів» [1, 17–18].

В Стокгольмі (Швеція) побачило світ видання, автор якого Курт Тернлюнд розглянув проблеми існування і суб'єктивності як тему філо-

софії освіти [20]. Питання теорії філософії освіти, її особистісний вимір, цінності і стандарти освіти з погляду практики моралі висвітлив англійський автор Ричард Прінг [21].

Філософські ідеї, теорії так чи інакше зумовлюють теоретико-світоглядні засади освітньої діяльності, в тому числі вищої школи. Простежується певний взаємозв'язок технократичної теорії (Т.Веблен) і мерітократичної (лат. *meritus* — достоїнство) концепції вищої освіти. Егалітарна теорія (фр. *égalité* — рівність) орієнтує на загальнодоступну вищу освіту. Ідеї лібералізму, нео-прагматизм, постмодерністський дискурс спричиняють вплив на сучасну освітню практику. Не втрачає актуальності гуманістично орієнтоване виховання і навчання. Варто зауважити суттєвий внесок в українську гуманістику, як і своєчасність пошуків у галузі філософії освіти академіка Степана Балея (1885—1952), який належав до двох культур — української і польської. Українською мовою видання зібрання праць С.Балея (у 5-ти т. і 2-х кн.) започаткував Марат Верніков — доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України. Наукові дослідження С.Балея підносили «українську філософсько-психологічну і педагогічну думку на загальносвітовий рівень». Його науковий підхід вирізняє синтез філософії, педагогіки, психології. Він входить до педагогіки «як реформатор», зі своєю «гомоінтенційною філософією освіти, зі своєю гуманістичною психологією. Філософія освіти С.Балея продовжує історичні традиції гуманізму, усучаснюючи їх відповідно до того духу, який властивий гуманістичним течіям ХХ століття — турбота про конкретну людину і її конкретне індивідуальне існування, зацікавлення конкретною долею конкретної людини» [3, 39].

Очевидно, залежно від того як філософія освіти розв'язує проблеми буття, які філософські підходи реалізується «на вході» освітньої системи країни (і в педагогічних технологіях) — «на виході» суспільство отримує особистість з певним світобаченням, соціокультурними, морально-етичними цінностями, засадами професійної діяльності, ставленням до духовних здобутків інших народів і спільнот, загалом до Іншого (дихотомія «свій — інший»).

З позицій онтологічного осмислення філософії освіти, доцільно враховувати взаємозв'язок світоглядних категорій, а саме: «буття людини» — «буття нації» — «буття культури» — «буття людства», «самосвідомість особистості» — «самосвідомість людства», «життєдіяльність» — «свобода» — «цінність» — «самоцінність людини».

В історико-філософській традиції людина розглядається в єдності тіла, душі, духу. Проте такий підхід не вичерпує всієї складності проблеми людини. Кожна конкретна людина виявляє універсальну цілісність через власну тілесну, душевну і духовну самобутність. М.Мерло-Понті у праці «Феноменологія сприйняття» дійшов висновку, що феномен — є життєвий шар (тло, простір) іншого, де «інший» і речі дані споконвічно, а система «Я-Інший-рiч» — в момент зародження..; «тіло іншого є

первісний культурний ОБ'ЄКТ».., тіло створює певну проекцію, вибудовує «НАВКОЛО себе культурний СВІТ»..; культура є «система символів, і філософія покликана розмірковувати над Логосом всієї системи, який веде від сприйняття і мовчазного світу до слова, і спонтанно об'єднує в одне ціле безліч монад, минуле і майбутнє, природу і культуру» [9, 60, 196]. В.Франкл вважав духовним в людині «те, що може протистояти соціальному, тілесному і навіть психічному в ній; духовним є вільне в людині, це також здатність заперечити, стати над собою, не прийняти себе, відсторонитися від своєї фактичності» [12, 111—112].

Тенденції *цілісного* розуміння людини (гуманістичний ідеал людини доби Відродження) активізує подолання картезіанського раціоналізму (кінець XVIII — початок XIX ст.). Такі тенденції властиві для представників німецького раннього романтизму (Новалис), просвітництва (Гердер, Гете), німецької класичної філософії (Гегель). В XIX — XX ст. складаються ірраціоналістичні концепції людини, на перший план висуваються певні позамисленнєві властивості (почуття, воля). Натомість «цілісне вивчення людини» все ще вважається проблематичним (В.Розін).

До тепер привертає увагу як засновник «нової філософської антропології» німецький філософ Макс Шелер (1874—1928). Особливо це стосується незавершеної праці «Місце людини в космосі» («Die Stellung des Menschen im Kosmos», 1928). На його пошуках позначились ідеї «філософії життя», погляди Е.Гуссерля (початки феноменології «життєвого світу»), М.Гайдеггера («усяка онтологія є феноменологія»), М.Вебера (проблема «вітальності» і «розуму»). Він прагнув створити нову філософію людини, простежити цілісність сутності людини (космос, світ, природа, суспільство, освіта), «функціональну *єдність* ансамблю *поривання і духу*».., атрибутів буття наживо співвіднесених в самоті людини як *Ens per se* (лат. — суще за посередництвом себе) і *Ens a se* (лат. — суще завдяки собі). Людина у нього — «*місце зустрічі*», а «*становлення Бога і становлення людини від самого початку взаємно передбачають одне одного*»..; і «лише завдяки *особистій самовіддачі відкривається* можливість також «знати» про буття через себе сущого» [16, 94—95].

Макс Шелер досліджує освіту як категорію онтологічну, «образ сукупного людського буття». У праці «Форми знання і освіта» (1926) він акцентує, що на той період йому не були відомі спроби дати «*філософське сутнісне визначення освіти*». А коли поглянути на «освіту» в значенні «*cultura animi*» (лат. — культура духу) — спочатку як на щось ідеальне (не тільки як на процес), — то вона є передусім певні в кожному випадку індивідуально самобутні форма, образ, ритміка, в межах яких і згідно з ними здійснюється вся вільна духовна діяльність людини; з іншого боку, ця діяльність керує і спрямовує також всі психофізичні життєві вияви (висловлювання і дії, мовлення і мовчання), всю «поведінку» людини.

Згідно з його висновком, «освіта є *категорія буття*, а не знання і перживання».., освіта є оформлення сукупного людського буття; тільки

оформлення не матеріальної речі як В скульптурі чи картині, а викарбування, оформлення живої цілісності в формі часу як цілісності, яка складається виключно...із протікання процесів, із актів. І цьому утвореному буттю суб'єкта відповідає завжди один світ, «мікрокосм», — сам по собі цілісність... Даний «мікрокосм» — не окрема галузь світу як предмет знання, освіти людини, але саме цілісність світу. В ній об'єднані всі сутнісні ідеї і сутнісні цінності речей, що до того перебували розрізнено; тепер вони реалізовані в одному великому абсолютно реальному «універсумі».

Такий «універсум» зосереджений і зосереджуваний в одній індивідуальній людській істоті, і є освітній світ. «Душа людини — це в певному сенсі все», — знаменитий вислів Аристотеля, на якому виросла велика історична традиція ідеї «мікрокосма» від Фоми Аквінського, Миколи Кузанського, Джордано Бруно через Ляйбніца до Гете. Відповідно до цієї ідеї, людина як частина світу, хоча і не ідентична цілому світу в плані наявного буття, проте сутнісно ідентична йому, так що ціле світу утримується в людині як в одній із частин світу загалом».

Шелер виділив три основні сутнісні визначення духу, до яких можна звести дійсно людські духовні і розумні функції: визначеність суб'єкта лише змістом *речі* (на відміну від визначеності на основі потягів, потреб); *свобідна* від хтивості *любов* до світу як надмір, вихід за межі будь-якої зв'язаності речами; здатність відрізнити *Was-sein* (сутність) від *Daß-sein* (наявне буття) і вміння будувати на цій основі «сутності»; поза цими функціями неможливе виникнення «світобачення». Але від функцій, або первісних актів духу, «ми з необхідністю наближаємось до *конститутивного поняття людини*: людина є істота в самій собі піднесена і підноситься над всім життям і його цінностями (та і над усією природою загалом), — істота, в якій психічне вивільнилось від служіння життю і облагородилось, перетворившись в «дух», в той самий дух, якому тепер і в об'єктивному і в суб'єктивно-психічному сенсі служить саме «життя».

За Шелером вічно нове і зростаюче «становлення людини» має точний смисл — гуманізація. Хоча досить суперечливою є його думка, щодо гуманізації як «водночас самообожнення і спів-здійснення ідеї божества, — не очікування деякого Спасителя із-зовні.., але саме самообожнення і спів-здійснення вічно лише «сушої» ідеї духовного божества в акті *Прориву*, як основи всіх без виключення життєвих форм природи і всіх її видів»... В цьому Шелер вбачає «ядро будь-якої «освіти» і останнє філософське виправдання її смислу і цінності» [17, 89—90, 95—96].

З-поміж позитивних стимулів до освіти Шелер першочергово виокремив «*ціннісний взірць особистості*, яка завоювала нашу любов і повагу, а також взірці національні, професійні, художні, моральні, взірці високої людської освіченості, хоча існують і «антивзірцеві еволюції, їх потрібно уникати!». Він зробив акцент на структуроутворенні, яке відбувається в індивіді під впливом соціальних і конкретно-історичних умов в процесі його освіти. В кінцевому рахунку видатні особистості суть той перший

вихідний пункт, завдяки якому це структуроутворення передається більшості, масі. Структуроутворення охоплює не лише розум, мислення, споглядання, але не меншою мірою душевні функції — те, що народна традиція іменує «серцем». Існують як такі, що склалися, утворювання серця, волі, характеру, і завдяки цьому (за Паскалем) очевидність серця, *ordre du coeur* (фр. — порядок серця), *logique du coeur* (фр. — логіка серця), а також такт і *esprit de finesse* (фр. — витонченість) відчуження і ціннісне відношення.

Шелер намагався з філософських позицій дати відповідь на фундаментальне питання: *що є знання?* На його думку, знання як таке «має бути визначено так, щоб жодний його особливий рід чи щось, що вже само по собі вміщує в собі знання, та і загалом «СВІДОМІСТЬ» (судження, уявлення, умовивід та ін.) не були б використані в дефініції, — тобто знання має бути визначено в суто онтологічних поняттях...; знання є буттєве відношення, і саме таке, яке передбачає буттєві форми «цілого» і «частини» знання ... є там і тільки там, де *так-буття* існує як строго ідентичне не лише *extra mentem* (лат. — поза мисленням, думкою), а саме *in re* (лат. — букв. «в речі»; по суті речей), але і водночас *in mente* (лат. — в думці; мисленнево) — як *ens intentionale* (лат. — суще завдяки собі), або як «предмет» (наявне буття предметів безпосередньо дано тільки віднесеності до потягів і волі як наявне буття супротивних суб'єктів дії, а не будь-якому «ЗНАННЮ»).

Шелер виділив три вищі роди знання і відповідний кожному тип особистості: релігія (тип святого), філософія (тип споглядача), позитивна наука (тип дослідника). Він окреслив «три вищі цілі» становлення, яким має слугувати знання: «освітнє знання» (*становлення і повний розвиток особистості*), «спасенне, або святе знання» (*становлення світу і позачасове становлення самої вищої основи світу в його так-бутті і наявному бутті*); «спасенне знання» домінує разом з релігією і церквою в Середньовіччі) і знання позитивної «науки» (*знання заради владарювання, або знання заради досягнень*; «знання-панування» уособлює позитивну науку і розум) [18, 65, 68–70].

Продуктивні роздуми Шелера стосовно культури знання. Так, з трьох ідеалів знання «новітня історія Заходу і його культурні придатки, які розвиваються самостійно (Америка та ін.) надають перевагу знанню заради досягнень, спрямованому на можливу практичну зміну світу в формі розподілу своєї праці спеціальних позитивних наук. Освітнє і спасенне знання в пізнішій історії Заходу все більше відходили на задній план. *Азіатські культури*, навпаки, саме в розробці освітнього і спасенного знання, а також знання, спрямованого на вітальний світ і орієнтованого технологічно, мають такі самі значні переваги, які Європі властиві в галузі знань, орієнтованих на оволодіння зовнішньою природою.

Позитивізм і прагматизм — однібічні філософські формулювання цього дійсного стану новозахідноєвропейської культури знання... Якщо впродовж попередньої історії великі культурні регіони розвивали роди

знання, кожен по-своєму, однобічно (Індія — спасенне знання і вітально-душевну техніку набуття людиною влади над самою собою, Китай і Греція — освітне знання, Захід з початку ХІІ ст. — трудове знання, знання позитивних наук), то сьогодні у всьому світі настав час, коли потрібно прокласти шлях до вирівнювання і взаємодоповнення цих однобічних спрямувань духу» [18, 71—75].

За Ясперсом, сутністю освіти є «формування здатності до пошуку істини через постійну співвіднесеність себе і своїх цілей з ідеєю ЦІЛОГО» [19, 308].

Взаємозв'язок індивідуального і універсального в людині зазначив Е.Фромм. На його думку, «тільки людина здатна знайти мету життя і засоби для її реалізації...», проте вона здатна охопити досвід *цілісної універсальної людини* лише тоді, коли реалізує власну індивідуальність, а не прагне звести себе до абстрактного загального знаменника. Життєве завдання людини цілком парадоксально поєднує в собі реалізацію індивідуальності, і водночас вихід за її межі та досягнення універсальності. Тільки повністю розвинена індивідуальна самість здатна відкинути Его» [13, 371—372].

Цілісність як первинне начало і водночас неможливість отримання властивостей цілого із властивостей компонентів є принципами холізму (грец. ολόξ — весь, цілий). Розглядаючи реляційно-холістський підхід до науки і наукового знання, І.Цехмістро зазначив, що «реляційний холізм пориває з ціннісно-нейтральним ідеалом знання і першочергово визнає ціннісний аспект буття висхідним і визначальним; людина визнається як неусувний і найсуттєвіший аспект реальності; тобто висхідними і первісними є цілісність (немножинність), всеєдине, благо, краса. Віддаючи належне науці, реляційно-холістський підхід не привносить ззовні загальнолюдські цінності в буття (від людини), а визнає їх висхідне укоріненими у бутті (разом з людиною)» [15, 9—10].

Ознакою сучасного типу освіти В.Стьопін вважає «нові етичні мотиви, які будуть виникати в новій парадигмі знання і формуватися поступово у міру освоєння і розширення масштабів *історичного розвитку людино-розмірних систем* (виділено мною. — С.Ч.), — у міру виникнення нових соціальних технологій, біотехнологій, розвитку генетичної інженерії, глобальної інформаційної мережі, через дослідження синергетичних ефектів у нелінійних середовищах та ін. Власне завдяки цим процесам може виникнути новий образ істини, пов'язаний з моральними імперативами. І якщо в новоевропейській культурній традиції істинне знання розглядалося як обґрунтування моральності, то в сучасних ситуаціях намічаються тенденції іншого бачення, таких, які чимось *нагадують давньокитайську концепцію Дао, що означає не тільки істину, але і моральність і життєвий шлях людини*» [11, 24—25].

Звичайно, суб'єкт пізнання як і відносини Я-Ти-Ми (Л.Фейєрбах, М.Бубер, М.Бахтін, М.Шелер, М.Гайдеггер, Е.Гуссерль) змінюються

відповідно до трансформації концепцій раціональності: класичної (Р.Декарт, І.Кант), неklasичної і постнеklasичної. Досліджуються проблеми раціоналізму та ірраціоналізму в філософії, науці, освіті (В.Скотний). Особливо актуальна всеохоплююча теорія змін, підґрунтям якої є синергетика, ідеї самоорганізації (І.Пригожин, І.Стенгерс), відтворення цілого із складових частин, єдність науки, культури, освіти, загалом «новий діалог» людини і природи, людини і суспільства [10].

Провідну тенденцію філософії освіти в контексті становлення філософсько-методологічної парадигми постнеklasичної науки В.Лутай визначив як «рух на випередження» [7]. І.Добронравова зазначила, що змінюючи тип наукової раціональності, постнеklasична наука «опинилася перед проблемою створення неklasичного ідеалу раціональності. Все це надзвичайно важливо для філософії освіти, оскільки вона залежить від розуміння людської здатності навчати і вчитися. Дослідження складних систем, що самоорганізуються, які включають людину, стали центральними в постнеklasичній науці, особливо в синергетиці, трансдисциплінарній науці про самоорганізацію» [5, 116].

Людиномірність — характерна ознака постнеklasичної філософії, науки, наукового пізнання, а відтак і філософії освіти. З позицій постнеklasичного підходу філософія освіти постає як теорія (модель постановки проблеми) і певний напрям досліджень. На думку вчених, системоутворюючим чинником функціонуючих систем є кінцевий результат (П.Анохін). В кінцевому підсумку філософія освіти орієнтована на людину і функціонує як системне соціокультурне явище.

Духовні основи цілісності буття людини і буття культури першочергово визначають мова, писемність, фольклор, релігія, традиції народної культури, мистецтва, педагогіки. Народність і громадське виховання в їх взаємозв'язку розглянув К.Ушинський. Ідея культури як системи формотворень людського духу (мова, міф, гра та ін.) становить найважливіший здобуток європейської філософської думки XVIII — XIX ст. О.Потебня вбачав у національній мові найглибшу «стихію» народного буття. За Вітгенштайном природна мова є певна особлива «форма життя», водночас «форми життя» — це «протофеномени», «стійке підґрунтя» будь-якої культури, даність і вихідна точка дослідження; адже будь-яка мова «міфологічна», завдяки мові кожен народ осмислює символічний смисл ритуалів, а давня магія постає як комунікативна форма так званої мовної гри.

Визначити «людину в термінах культури» прагнув Е.Кассіер. На його думку, задовго до держави як форми соціальної організації, людина відкрила інші можливості організувати свої почуття, бажання і думки. Його цікавило питання: *що таке людина?* Узагальнюючи різні підходи, вчений зауважив, що зацікавлення цим питанням виявили психологічна інтроспекція (спосіб біологічного спостереження і експерименту) і дослідження історичні. В якості альтернативного підходу він запропонував власну «Філософію символічних форм», хоча вважав, що «його метод

не відрізняє радикальна новизна, оскільки не відмінняє, а лише доповнює попередні пошуки».

Філософія символічних форм виходить з передумови, згідно з якою коли існує якийсь визначення природи або «сутності» людини, то це визначення може бути зрозуміло лише як функціональне, а не субстанціальне. Ми не можемо визначити людину за допомогою якогось внутрішнього принципу, який встановлював би метафізичну сутність людини, або... звертаючись до її вроджених здатностей або інстинктам, що підтверджуються емпіричним спостереженням. Найголовніша характеристика людини — це не метафізична або фізична природа, а її діяльність. Саме праця, система видів діяльності визначає сферу «людськості». *Мова, міф, релігія, мистецтво, наука, історія* суть складові частини, різні сектори цього кола».

За висновком Кассіра «філософія людини» є така філософія, яка повинна прояснити для нас фундаментальні структури кожного з цих видів людської діяльності і водночас дати можливість зрозуміти її як органічне ціле. Мова, мистецтво, міф, релігія — це не випадкові, ізольовані творіння, вони пов'язані загальними узами. Але ці узи не субстанціальні (як вони сприймалися і були описані схоластичною думкою), а радше функціональні. Саме цю основну функцію мови, міфу, мистецтва, релігії і потрібно шукати за їх численими формами і виявленнями; саме такий аналіз в кінцевому рахунку має віднайти їх загальне джерело» [6, 514, 519—520].

Онтологічний вимір духовності персоніфікує особистісне буття людини в його ментальних ознаках, і водночас як суб'єкта історії, суб'єкта нації, суб'єкта світу. Менталітет радше духовний феномен, з яким пов'язується національна ідентичність особистості. Представники французької школи історичного синтезу (1932), відомої як «Школа Анналя» (М.Блок, Л.Февр, Ж. Ле Гофф та ін.) під ментальністю розуміли певний «канон інтерпретацій», передусім психологічні, емоційні, етнічні ознаки (звичаї, вірування, міфи, ритуали, код символів тощо).

Культурно-історичну пам'ять народу — нації — особистості збагачує духовний діалог поколінь. Йдеться про специфіку опредметнення і розпредметнення практично-духовного досвіду, об'єктивованого в багатоманітних формах життєдіяльності людських поколінь, дистанційованих в просторі і часі. Філософсько-світоглядний і педагогічний смисл має «родове самопізнання» (П.Флоренський). Можливо, саме в такий спосіб ми і відкриваємо в собі Людину? Як наголосив український мислитель Г.Сковорода, «тілесним не нап'ється дух», а власна «криниця чиста» і духовні шукання торують шлях до людського самопізнання і пізнання світу. Завдяки рефлексії над буттям роду досягається духовно-ціннісний смисл системи «родина — нація — світ». Відповідно світ постає як свій, людський, тобто культурний, освоєний духовно і олюднений людиною заради себе

самої, задля предків і нащадків, де *міра людського* становить визначальну ознаку духовності роду і індивіда.

Очевидно, доцільно говорити про таку іманентну ознаку філософії освіти, як *культуровідповідність*, і пов'язаний з нею «архетип щасливої ЛЮДИНИ». Маємо на увазі укорінення людини в культуровідповідний простір, гармонізацію її особистісного буття в сенсі акмеології (грец. *акте* — вершина, розквіт) і автаркії (грец. *autárkeia*— внутрішня самодостатність, незалежність). Автаркії надавали важливе значення Демокрит, кініки, стоїки, Платон, Аристотель, Г.Сковорода.

Вкажемо на цікаву форму часу в англійській мові: «майбутнє в минулому» («Future-in-the-Past»). Відповідний мотив містить українське прислів'я: «Пізнай свій рід — побачиш свій шлях у житті». Людину, яка перебуває в гармонії з собою і світом, знає своє коріння, здатна критично осмислити досвід предків, всебічно себе реалізувати, залишити по собі як духовний спадок добре ім'я і справи — може вважатися щасливою. Принаймні, «щасливу людину» доцільно розглядати як онтологічне цілепокладання філософії освіти.

Нам імпонує положення М.Мамардашвілі щодо самоцінності реальних духовних запитів, становлення «людини в культурі», «мислення в культурі». Він наголосив, що «культурна форма існування наших думок передбачає в собі незнання, а поле будь-якої культури нескінченне; онтологічне упорядкування буття відтворює себе завдяки нашому зусиллю — ми стаємо іншими і досягаємо цього неперервним продовженням самих себе (виділено мною. — С.Ч.)» [8, 144—149].

В теоретичному і духовно-ціннісному відношенні освіту визначають філософська методологія, наука, культура, мистецтво. Культуру як цінність вирізняють гуманізм, духовність. Культура і мистецтво іманентні творчості. З філософського погляду основоположною ознакою творчості є духовна активність людей. В.Гумбольдт розумів під культурою «дух» народів, котрі діють в історії. М.Костомаров трактував історію як процес зростання духовності народу.

Проте чи спроможні культура і мистецтво змінити на краще буття людини і буття світу? Чи потрібні сучасній студентській молоді (покоління мережі internet) класика і сакральне мистецтво, мистецтво в його різновидах? Зауважимо, що твір мистецтва народжується двічі: як творчість митця і спів-творчість реципієнта (суб'єкта сприйняття). В процесі діалогічного спів-переживання людина щораз відкриває і осягає буття світу як художньо-естетичний смисл загальнокультурних кодів: слова (Логосу), кольору, мелодії, ПЛАСТИКИ... Завдяки мистецтву виявляється латентний (скритий смисл) буття, духовності, Всесвіту. Безперечно одне, під впливом мистецтва (передусім класичного) людина стає все-таки духовно іншою в своїх почуттях, думках, вчинках.

Філософське, наукове, художнє пізнання мають свою специфіку, проте суттєво розвивають і доповнюють самопізнання. Розмежування науки і

мистецтва (від доби Відродження) дотепер негативно позначається на якості освітнього процесу, отже — на духовності молоді (у вищій школі — тенденції скорочення дисциплін художньо-естетичного циклу, особливо мистецтва). Пов'язаний з мистецтвом чуттєво-емоційний рівень самопізнання характеризує індивіда зі сторони його особистісного життєвого досвіду, освоєння художніх здобутків, культурних традицій, духовних цінностей народу в їх історичному розвитку і культури світової.

Мистецтво постає і як засіб активізації осмислення теорії. Йдеться про взаємодію логіки наукового доведення і художньо-поетичної образності. Важливо те, що наукове і художнє мислення людини, її почуття (страждання і гнів, радість і смуток, іронія і сарказм тощо), моральні чесноти (добро і зло), естетичні переживання (прекрасне і огидне, піднесене і низьке, трагічне і комічне) стають об'єктами мистецтва. Підґрунтя філософсько-світоглядного самопізнання становлять теоретичне мислення, універсальні категорії, межові поняття, аксіологічні засади, символи культури, рефлексія над смыслом буття загалом.

В системі філософії освіти мистецтво покликано врівноважувати чуттєву і раціональну сфери свідомості суб'єктів пізнання. Мистецтво в певному відношенні гармонізує почуття — розум — інтелект, активізує творчий потенціал мислення. Опосередковано впливаючи на соціальну практику, мистецтво спроможне духовно і естетично облагородити буття людини і буття світу, ушляхетнити міжособистісні стосунки.

Зростання уваги до буття значною мірою зумовлено дослідженнями німецького філософа М.Гайдеггера (1889—1976). Тут доцільно враховувати положення «фундаментальної онтології» (термін Гайдеггера). Його аналіз охоплює істину буття і призначення людини, західноєвропейську метафізику і подолання нігілізму, проблеми сучасної технічної цивілізації. За Гайдеггером, людина — суще, сутність яка *в бутті-тут, в присутності* (Dasein), «поетичне мислення» — є нова умова бачення буття (на відміну від існування), буття постає як постійне розкриття присутності, конкретної єдності речей і людини, а головне — людина спроможна вмістити «Ціле». Поняття «екзистенція» тут використано винятково як означення буття людини [14, 31].

Поворот до буття актуалізує ціннісний вимір філософії освіти, отже, цінність людського життя як такого і творчої самореалізації особистості. В осмисленні розмаїття життєдіяльності варто враховувати обмеженість раціоналізму з його акцентом на абсолютне знання, ігнорування ірраціональних процесів, такі концепти як «космічне поривання» (А.Бергсон), «подолання світової волі» (А.Шопенгауер), «воля до влади» (Ф.Ніцше), «потік вражень» (В.Дільтей). Розглядаючи проблеми цінностей, Гайдеггер зазначив, що «метафізичне мислення в цінностях, тобто тлумачення буття як умови можливості, в своїх сутнісних рисах підготовлюється на різних ступенях. Через початки метафізики у Платона — стобіос як ідея, ідея як *αγαθόν* (благо), через переворот у Декарта (ідея як perception) і че-

рез Канта (буття як умова можливості предметності предметів). Безпосередньо і опосередковано (через Гердера) метафізика Ляйбніца визначила собою німецький «гуманізм» (Гете) і ідеалізм (Шеллінг, Гегель).

Оскільки цей ідеалізм ґрунтувався передусім на трансцендентальній суб'єктивності (Кант) і водночас мислив по-ляйбніцівськи, остільки, через своєрідний сплав і загострення до абсолюту, існування суцього мислилось тут водночас як предметність і як дієвість. Дієвість (дійсність) розуміється як знаюча воля (волаюче знання), тобто як «розум» і «дух». Головна праця Шопенгауера «Світ як воля і уявлення» певною мірою підсумовує всі основні напрями західної інтерпретації суцього загалом, проте з ухилом в бік позитивізму, який піднімається» [14, 164].

В теоретико-методологічному сенсі досить складними і суперечливими є проблеми взаємовідношення цінностей власної культури і «інших культур». Особливо це стосується перекладу змісту певної культурно-історичної спільності на мову іншої. Не менш важлива, на думку В.Горського, і «інтерпретація по-українськи» [4, 54–61]. Тут доцільно звернутися до «Листів про гуманізм» Гайдеггера, його роздумів над питаннями: «мова — дім буття» і «думка — мислення буття». Він зазначив, що з часів греків суще розуміли «як наявно існуюче. Оскільки мова є, вона (тобто так чи інакше здійснюване мовлення), належить до наявно існуючого. Мову уявляють завдяки мовленню, в орієнтації на виразні звуки, носії значень. Мова тут — один з видів людської діяльності.

В своїх різновидах поверхово окреслене тут уявлення про мову залишалося провідним в західноєвропейській думці. Ці положення сягають своєї вершини в мовознавчій думці Вільгельма Гумбольдта, яка дотепер, безсумнівно, визначає лінгвістику і філософію мови. Особливо виразно це виявилось у тому, що Гумбольдт визначив сутність мови як «енергію», розуміючи, однак, останню зовсім не по-грецьки, а в сенсі монадології Ляйбніца і як діяльність суб'єкта. Шлях Гумбольдта до мови орієнтований на людину, веде через мову і крізь неї до іншого: до виявлення і відтворення духовного розвитку людського роду.

Розуміння в такому аспекті сутності мови, ще не виявляє суті самого мовлення: способу, яким мова існує, тобто продовжується і залишається зібраною в тому, що дозволяє власне мові в самій собі в якості мови. За Гайдеггером, для осмислення мови як мови, потрібно відійти від звичної методики аналізу; тут не варто орієнтуватися на загальні уявлення, такі як енергія, діяльність, духовна сила, світогляд, вираження, помістивши сюди також як окремий випадок і мову. Він трактує сутність мови загалом як «каз» (каз від розказування — в сенсі показування), використовує для визначення такого казу, наскільки в ньому базується сутність мови, давнє слово — *каз*. В самій сутності мови міститься шлях до її мовлення. Шлях до мови в сенсі мовлення є *мова як каз*. Каз є спосіб, яким говорить подія; спосіб не тільки як модус і вид, але спосіб як *μελος*, пісня, каз, який співає. Тоді мова у сенсі «дім буття» постає як охорон-

ниця присутності; «сказ» виявляє як глибинні таїни мови, так і здатність людини виявити себе засобами мови» [14, 262—272].

Ціннісні, дискурсивні, трансдисциплінарні аспекти мови акцентує лінгвістичний поворот в філософії (В.Лук'янець) і гуманітарних науках загалом (Н.Хомський). Досвід трансляції культури (мистецтва) виявляє відмінності східного і західного мислення (К.Юнг).

Осмилення національних традицій в світовому освітньому просторі набуває теоретико-методологічного значення в контексті дослідження Гайдеггера «Із діалогу про мову. Між японцем і запитуючим». Йдеться про представників двох культур — японської і європейської (запитуючий — сам Гайдеггер), котрі прагнуть виявити відмінності світобачення японця і європейця і тенденції їх взаємодії. Гайдеггер самокритично назвав власну трактовку мови як «дім буття» «доволі безпорадною» і зазначив, якщо людина завдяки своїй мові проживає перед лицем буття з його викликом, то ми, європейці, живемо, треба думати, в зовсім іншому домі, ніж східно-азіатська людина. Звідси його проблемне питання: чи необхідно і виправдано для східноазіатів переймати європейську понятійну систему? Для відповіді на це питання співбесідники намагаються розглянути сутність японського мистецтва на засадах європейської естетики.

Проте Гайдеггер висловив сумнів стосовно цього, оскільки таке «іменування і те, що ним іменується виникає із європейської думки, із філософії, то естетичне розглядання повинно залишатись чужим східно-азіатському мисленню. Очевидно, японський досвід містить розрізнення почуттєвого і надчуттєвого світів. На такому розрізненні ґрунтується те, що здавна називають західноєвропейською метафізикою». Японський колега зауважив, що естетика надає необхідні поняття для «охоплення того, з чим ми стикаємось в мистецтві і поезії».

Зустріч з європейською думкою виявила очевидну недостатність японської мови в одному відношенні: японській мові бракує розмежувальної здатності, щоб представити предмети в рівнозначній взаємній упорядкованості одне з одним стосовно їх перетинання підпорядкування і підпорядкованості. Японське мислення знає дещо подібне метафізичному розрізненню, однак ні саме розрізнення, ні те, що розрізняється у ньому не піддаються закріпленню в західних метафізичних поняттях. Японці говорять *іро* (тобто фарба), і говорять *ку* (тобто порожнеча, простір, небо), проте наголошують: без *іро* ніякого *ку*. Японське слово для «мови» — *кото ба* — радше сприймається як простий ієрогліф, а саме у сфері уявлення понять (адже лише через них прагне схопити сутність мови «європейська наука і філософія»). Тут *ба* означає листя, точніше пелюстки цвітіння (наприклад, вишневе і сливове цвітіння). А щоб досягнути *кото*, потрібно протлумачити *ікі* — це передусім чисте захоплення манливої тиші, віяння тиші, що здійснюється цим манливим захопленням, і те вільне, що по-веліває цьому захопленню прийти. Та все ж тлумачення *ікі* потрапляє в па-стку естетичного уявлення, але можна сказати: *ікі* — це принадність і

чарівність, *iki* — віяння тиші осяяного захоплення. *Koto* іменує завжди мить самозахоплення, яке щораз єдине, і в незворотній миттєвості набуває явленість своєї принадної повноти. Тоді *koto* — подія світіння звістки захоплення. Загалом йдеться про пошук і тлумачення відповідних японських слів, за допомогою яких можливо відчуті різницю між почуттєвим (*aistheton*) і не чуттєвим (*noeton*), наприклад: *iro* і *ku*. Смысл *iro* більше ніж цвіт і чуттєво сприймане усілякого роду; *ku* — відкритий простір, по-рожнеча неба, означає більше ніж надчуттєве. Звідси сказ як вияв істотного, герменевтичного виявляє можливість глибшого осмислення японського слова для сутності мови: *koto ba*» [14, 273—298].

Мовна картина світу своєрідно виявляє культуру відношення до природи. За світосприйняттям японців основна ознака простору — не переобтяженість, що сприяє гармонії людини і довкілля. Звідси відома естетизація освіти (любвання цвітінням сакури та ін.), побуту (ікебана), ландшафтного дизайну («японські сади») тощо. Природа тут — живий простір, в помешканнях внутрішні стіни розсувні, кімнати без меблів, простір кімнати плавно перетікає в пейзаж за вікном. Українська мова використовує поняття «обшир» і «простір»: простір може бути замкненим, обшир завжди відкритий. Простір характеризують якісні ознаки, зокрема: просторинь, просторище, безкрайність (степу) і безмежність (ланів), роздолля, привільно (просторо), широчинь (розмах).

Онтологічний вимір філософії освіти передбачає критичне осмислення тенденцій абсолютизації буття (в яких вбачається одна з причин «смерті філософії» в сучасній культурі), альтернативних понять (ніщо, слід, подія, критика, віртуальна реальність та ін.). Модерн вирізняє заперечення традицій як і своєрідна імпровізація на теми ірраціонального, зокрема існуючих віками релігійних традицій — християнської, конфуціанської-буддистської чи будь-якої іншої. Потрібно враховувати, що, наприклад, християнська традиція в тоталітарний період (зокрема, в Україні) виявилася історично перерваною. Звідси й поява поколінь, рівень освіченості яких у галузі культури християнства, сакрального мистецтва мав би бути значно вищим. Постмодернізм виявляє «больові точки» людської цивілізації загалом і конкретного суспільства зокрема. Якщо за реалій модерну істина відносна, то у постмодерні істина радше залежить від людини, істина — це вибір людини. Тобто скільки людей — стільки й істин? Якщо у кожної людини своя істина, тоді так само релятивно сприймаються моральні цінності (добро і зло). Для постмодерністського соціуму характерні «егоїстична агресивність» і «деструкція» (Е.Фромм), «роз'єднані» і «відокремлені», «конфлікт» (М.Фуко), деконструкція (Ж.Деррида), а також спільність і комунікація (Ю.Габермас, К.Ясперс).

Постмодерністську антропологію вирізняє відмова від загальнонаукового принципу системності, пріоритетною вважається практика «комунікації, яка тягнеться (триває)». Культура постмодерну радше акцентує випадковість людини в мінливому світі, яку замість реальних речей ото-

чують «симулякри» (Ж.Батай), «симулякри третього порядку» — гіперреальність, кібернетична гра та ін. (Ж.Бодріяр), в пізнавальному сенсі наголошується на «смерті суб'єкта». Alter-постмодерн (пізній постмодерн) акцентує на тому, що в нелінійному світі суб'єкт спроможний відкрити самого себе.

Здійснений аналіз дає підстави вважати, що в онтологічному відношенні *філософія освіти є філософія людини, і водночас спосіб буття людини в універсумі культури.*

Онтологічний вимір філософії освіти особливо продуктивний з огляду на проблеми модернізації освітньої галузі України. Відповідне бачення філософії освіти враховує об'єктивні тенденції подолання відчуження науки, культури, мистецтва від освіти. Це активізує пізнавальні можливості людини, її здатність відкрити себе, свою свідомість і світ, світ як простір природи, простір соціуму і простір духовності, здатність її «Я» підноситися до сприйняття істини як форми буття. Осягаючи істину як форму буття, людина долає прояви негативного в собі (агресію, зло, нетолерантність стосовно Іншого, інший як чужий та ін.), ознаками її культурності стають духовна сприйнятливість до інших людей, спільнот, традицій, культур, самодостатність «свого» і «іншого.»

Наголосимо, що культури світу взаємодоповнюють одна одну, виконуючи при цьому своє головне покликання — упорядкування буття людини. В цілісності буття людини і буття культури власне і простежується людиномірність і культуровідповідність філософії освіти, інтенція до полікультурної комунікації при збереженні національної ідентичності, отже — онтологічна відкритість філософії освіти як системного явища.

Література:

1. Андрущенко В. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу // *Філософія освіти*. — 2005. — №2. — С.6-19.
2. Булатов М. (2001) Вступ: загальні риси концепції // Булатов М.О., Загороднюк В.П., Малев К.С., Солонько Л.А. *Філософська антропологія в контексті сучасної епохи*. — К.: Стило, 2001. — С. 5-24.
3. Верніков М. Життя і наукова діяльність академіка Степана Балея // Балея С. *Зібрання праць: У 5-ти т. і 2 кн.* — Т.1. — Львів—Одеса: ІФЛІСЛФС «Cogito», 2002. — С. 19-79.
4. Горський В.С. *Філософія в українській культурі: (методологія та історія). Філософські нариси*. — К.: Центр практичної філософії, 2001.— 236 с.
5. Добронравова І. *Філософія освіти в епоху постнекласичної науки* // *Філософія освіти*. — 2005. — №1. — С.116-125.
6. Кассирер Э. *Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Пер. с англ. и коммент. Ю.А.Муравьева* // Кассирер Э. *Избранное. Опыт о человеке*. — М.: Гардарика, 1998. — С.440-505.

Світлана Черепанова. Філософія освіти в онтологічному вимірі: цілісність буття людини...

7. Лутай В.С. Рух на випередження (Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки) // Вища освіта України. — 2001. — №2. — С. 33-43.
8. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990.— 368 с.
9. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия: Пер. с фр. / Под ред. И.С.Вдовичиной, С.П.Фокина. — Санкт-Петербург: Ювента: Наука, 1999. — 606 с.
10. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой /Пер. с англ. Ю.А.Данилова. Общ. ред. В.И.Аршинова, Ю.Л.Климонтовича и Ю.В.Сачкова. — М.: Прогресс, 1986. — 432 с.
11. Степин В.С. Проблема аксиологического базиса современного образования: Философия, культура и образование (материалы (круглого стола) // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 24-25.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М., 1990.
13. Фромм Э. Душа человека. — М.: Республика, 1992.
14. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления /Пер. с нем. В.В.Бибихина — М.: Республика, 1993. — 447 с.
15. Цехмістро І.З. Постмодернізм і реляційний холізм в сучасній філософії науки // Постмодернізм в філософії науки та філософії культури / Вісник Харківського державного університету, 1997. — Вип. 6. — С. 6-19.
16. Шелер М. Положение человека в космосе //Проблема человека в западной философии. — М., 1988. — С. 31-95.
17. Шелер М. Формы знания и образование / Пер. с нем. А.И.Малинкина // Человек. — 1992. — №4. — С.85-96.
18. Шелер М. Формы знания и образование / Пер. с нем. А.И.Малинкина // Человек. — 1992. — №5. — С.63-75.
19. Ясперс К. Тезисы к вопросу об обновлении высшей школы //Историко-философский ежегодник, 1994.
20. Ternlund Kurt. Existence and subjectivity: a theme in the philosophy of education. — Stockholm, 2001. — 156 s.
21. Pring Richard. Philosophy of education: aims, theory, common sense and research.— London, 2005. — 288 p.

Светлана Черепанова. Философия образования в онтологическом измерении: целостность бытия человека и бытия культуры.

В статье рассмотрены взаимообусловленность бытия человека и бытия культуры, взгляды М.Шелера, Э.Кассирера, М.Хайдеггера и др. Представлена попытка в онтологическом контексте осмыслить философию образования как философию человека, и одновременно способ бытия человека в универсуме культуры. Это учитывает объективные тенденции преодоления отчуждения науки, культуры и искусства от образования. Соответственно активизируются познавательные возможности человека, его способность к самореализации, имеющей стратегическое значение в условиях интеграции Украины в европейское образовательное пространство.

Svitlana Cherepanova. Philosophy of Education in Ontological Dimension: the Integrity of the Human Being and Culture's Being.

The article discussed the interconditionality of human being and culture's being, the views of M.Scheller, E. Kassirer, M. Heidegger and others. An attempt to comprehend the ontological context of philosophy of education as a philosophy of person, and also a way of life in the universe of human culture is presented. It takes into account the objective trends of overcoming the alienation of science, culture and art from education. According activated human cognitive capabilities, his/her ability to self-actualization, which is of strategic importance if integration into the European educational space is actualized.