людьми і навіть з іншими істотами.

Ми не пізнаємо саму душу – *що* вона є, але для нас можливо говорити *яка* вона є – про якості душі: слабкодухість або, навпаки, її велич…

Проте у самій душі немає шкали оцінювання. У тричленній структурі людської істоти: *тіло-душа-дух*, посередині інтегровані ми, наше «власне» життя. Тіло – не ми, або не повністю ми. Дух наповнює нас із-зовні – високим або ж низьким стремлінням, силою, словом, надихає, полонить, підносить. Дух є понадособистісним виміром душевного життя. Цінності є духовні, цінності є матеріальні, але вони не душевні. Душа відчуває і прагне, радіє і сумує. Проте вона потребує духовної осі, вертикалі, висоти, аби не жахатися власної безодні. Цінності душа набуває і виявляє в духовному вимірі. Душа виховується на духовних цінностях або духовно занепадає, ниціє.

Без поняття душі неможливо мати гармонію життя. Хто не приймає поняття душі, не може бути й пантеїстом, не знайде спокій навіть у природі. Проте не достатньо думки, що існує душа, яка переживає тіло. Адже нескінченність душевного життя поза духом є марною, або «дурною». Їй бракує напряму. Це «лет» у непроглядному, без обріїв, без відчуття сенсу.

Дух – це дар піднесення, можливість покликання й зростання душі. Отже, поняття душі задовольняє потребу людини в осягненні власного існування, але обрії її розвитку відкриваються у сфері духу.

**Юрій Ковальський** (Дрогобич)

## ОСВІТА БЕЗ ДУШІ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ

Проблема, яку я пропоную розглянути у своїй статті, не є суто педагогічною. Вона не може бути виключно зведеною до дискусії в рамках педагогіки, чи критики окремих освітніх політик. Мова йде про значно глибший зсув у способі розуміння людини та світу довкола неї, що виявляє себе у трансформації самої ідеї освіти. Відтак, те, що ми позначаємо в цій роботі як «освіту без душі», не є звичайною метафорою в риторичному сенсі, а може послужити своєрідним концептуальним індикатором. Він фіксує втрату освітою свого антропологічного ядра, відповідального за внутрішнє формування суб'єкта навчання.

Термін «душа» в даному контексті потребує нашого уточнення, щоб уникнути надмірної метафізичності й спрощення проблематики, що розглядається. Як відомо, у класичній філософській традиції, від Платона і аж до німецького ідеалізму, душа представлена не субстанцією у богословському розумінні, а певним принципом внутрішньої організації людського досвіду, центр, який поєднує наше пізнання, афективність і волю. Він формується у процесі життєдіяльності, і насамперед у взаємодії з іншими людьми та світом культури [1, с. 8-9]. У філософському ж дискурсі сьогодення цей термін можемо адекватно розкрити через поняття суб'єктивності, самовідношення і життєвого світу. Відповідно до цього, освіта без душі означала б таку конфігурацію освітнього процесу, в якій ці виміри або б маргіналізувались, або взагалі підлягали б елімінації.

Сучасне перетворення освіти відбувається у світлі процесів, які можна назвати радикалізацією інструментальної раціоналізації. І справа не лише в зростанні ролі раціональної організації, чи оптимізації, яку наше роботизоване суспільство так сильно полюбляє. Є й інша сторона, яка проявляє себе у поступовому витісненні інших форм раціональності, насамперед тієї, що безпосередньо пов'язана з розумінням сенсу та цілей тих, чи інших форм діяльності. Іншими словами – смерть мислення як такого. Така інструментальна раціоналізація в класичному веберівському розумінні орієнтована на вибір найефективніших засобів для досягнення поставлених цілей, однак в просякнутому споживацькою логікою суспільстві, вона вже визначає не лише засоби, а й цілі, підміняючи необхідне, логічне запитання «навіщо?» на «як найефективніше?». Добре відомо, куди приводить домінування подібної ментальної установки. Інструментальний розум, що спрямований виключно на контроль та ефективність, втрачає найменшу здатність до самокритики і перетворюється на форму тоталітарного панування.

Принципово важливим є розуміння, що така радикалізація інструментальної раціональності змінює також структуру суб'єктивності. В цих умовах, людина мислить себе і власну діяльність крізь призму продуктивності. У цьому сенсі освіта стає примітивним інструментом для досягнення зовнішніх цілей, передусім економічних. Саме тут закладається підґрунтя для споживацького відношення до освіти, остання сприйматися як ресурс, а не як процес, у якому формується сама людина. Інтегрована в логіку ринку освіта становить цінність лише з позиції продукування людського капіталу.

Критика цього процесу вже отримала систематичне обґрунтування у сучасній філософії освіти. Зокрема, Герт Б'єста у своїх працях вказує на те, що популярна сьогодні культура «вимірювання» призводить до атрофії ключових аспектів освіти, що причетні до формування автономності учасника освітнього процесу [2, с. 81]. Ця теза фіксує центральну для нашого дослідження проблему – освіта втрачає здатність розвивати суб'єкта як такого.

Якщо спробувати уважно простежити генеалогію споживацького ставлення до освіти, стає очевидним той факт, що йдеться про перебудову самого способу мислення освіти як такої. Втім, до прикладу, освіта, за Платоном, аж ніяк не є передачею знання як готового об'єкта, що може бути «вкладений» у душу як атрибут, чи придаток. Вона є глибоким процесом зміни орієнтації самого суб'єкта, «поворотом душі». Властиво, цей поворот не може бути здійснений зовнішнім актом давання чи отримання, він передбачає внутрішню працю, напруження, боротьбу і, що особливо важливо, зміну способу буття людини в цілому. Звідси, знання тут не є тим, що можна мати, воно є тим, чим потрібно стати.

Саме ця відмінність між «мати» і «бути» дозволяє простежити, я б сказав, фундаментальну несумісність класичного розуміння освіти з сучасною споживацькою логікою. Споживацтво, якщо заглянути в його базову структуру, передбачає привласнення об'єкта, заволодінням ним, з метою задоволення потреби. Тому воно є орієнтованим виключно на кінцевий результат, який має бути досягнутий із мінімальними витратами часу і докладених зусиль. Освіта ж, у вже згаданому платонівському сенсі не тільки не дає гарантії негайного

результату, але й передбачає за собою тривалий процес, у якому суб'єкт не отримує, а змінюється. У цьому беззаперечно полягає її внутрішня антиномія щодо будь-якої логіки споживання.

Кант пішов ще далі і визначив освіту, як умову можливості людської автономії. Він цілком слушно відзначив, що людина постає суб'єктом лише тоді, коли здатна мислити самостійно, а отже користуватись власним розумом без зовнішнього посередництва [3, с. 17]. Зрозуміло, що така здатність не підлягає інтеграції у споживацьке мислення, оскільки її не можна отримати у вигляді готового продукту, немов з прилавка магазина, вона розвивається лише у процесі активної роботи суб'єкта над самим собою. Ба більше, процес навчання, передбачає своєрідний досвід відчуження, в якому особа втрачає свою первинну тотожність і змушена віднайти себе на новому рівні [4, с. 55]. Освіта постає як перетворення і безперервний пошук.

Якщо в класичній традиційній парадигмі освіта не потребувала доведення своєї корисності, оскільки сприймалась в притомному руслі, як можливість до саморозвитку, то у масовій культурі це розуміння парадоксально відходить на другий план. В першому випадку навчання як процес, в другому – як доступ до ресурсу, або ж винагорода за «страждання». Якщо ми відштовхуємось від ось цього хворобливого підходу, то очевидно, що мотивацією до знань є накопичення капіталу, капіталу зовнішнього, який можна інвестувати у виключно матеріальне задоволення, а не у внутрішнє збагачення. Освіта, яка втратила свою сутність зустрічається з проблемою, яка полягає не в недостатності знань, а в зміні способу їх засвоєння [5, с. 98-99].

Особливо показовою є трансформація мови, якою зазвичай описується освітній процес. У дискурсі сьогодення дедалі частіше з'являються такі поняття як «освітній продукт», «освітні послуги», «споживач освіти» і тд. Будемо відвертими, ця зміна зовсім не є нейтральною, вона ілюструє всю глибину змін відносин у сфері освіти. Коли ж студент, учень постає як споживач, а університет, школа – як постачальник послуг, освітній процес стає транзакцією, в якій центральним критерієм постає задоволення «клієнта» [2, p. 41-43]. За таких умов сама ідея концепції *Bildung* – як процесу, який може і повинен бути складним, місцями дискомфортним і непередбачуваним, опиняється під загрозою. Ця редукція, хоч і нав'язується нам ззовні, однак культивується саме людиною, яка сама починає оцінювати власне навчання з позиції ефективності та специфічного прибутку.

Якщо історико-філософська реконструкція дозволяє нам побачити розрив між класичною ідеєю освіти як внутрішнього становлення і сучасною логікою привласнення знання, то аналіз сучасних освітніх практик відкриває перед нами конкретні механізми, через які цей розрив закріплюється. Бездушна освіта, як ми вже встановили, не є абстрактною метафорою, вона характеризує освітнє поле, що вибудовується під впливом модної та сучасної неоліберальної раціональності, культури поклоніння алгоритмам. Саме в цьому місці споживацтво освіти перестає бути індивідуальною установкою і постає системно організованим принципом. Учень має можливість обирати курси, дисципліни, форми навчання тощо, керуючись логікою вигоди, що передбачає мінімізацію потенційних ризиків. Для освіти це послідовно означає те, що вона більше не

являє собою простір, у якому індивід сам може бути поставлений під питання, натомість бачимо сервіс, котрий намагається задовольняти «покупця». Чи варто казати, що подібне відношення ставить в умови, коли складно відповісти, чи перед нами публічний дім, чи університет? Навчання не повинне бути обслуговуванням, більше того, воно ним не може стати, бо це заперечувало б його сутність. Потрібно виходити з розуміння, що саме на учневі лежить роль здобувача освіти, а не навпаки. Освіта, що «здобуває» учня – це фашизм.

Не варто також забувати про так звану цифровізацію освітнього виміру. Вже звичні для «рядових» учнів та педагогів адаптивні технології, котрі начебто покликані осучаснити процеси, заграють з персоналізацією навчання, що насправді приводять до тотальної алгоритмізації. У цьому контексті пригадується «пролетаризація духу» Бернарда Стіглера, під якою автор розумів неминучу втрату індивідом здатності до самостійного мислення через збільшення делегування когнітивних функцій технологіям [6, с. 34-35]. Якщо поглянемо на цю тезу крізь освітню призму, то виявиться очевидним, що потенційний студент не просто споживає знання, а споживає їх бездумно. А тому, споживацьке відношення це далеко не лише про економічні механізми, а й про безвідповідальне використання технології там, де в першу чергу вимагається мислення.

Таким чином, душею освіти постає не те, що викладається, а як і заради чого відбувається процес навчання. Іншими словами, це особливе спілкування, атмосфера між вчителем та учнем, де відбувається становлення власне людини, місце, де панує мислення. Це той вимір, що не підлягає інструменталізації, бо знання перестає бути ресурсом і стає подією, що змінює тих, хто вчить і хто навчається. Відповідно освіта не повинна лише фокусуватись довкола ідеї розширення обсягу знань, кількість тут ніколи не матиме переваги над якістю. Ключовим є момент зміни суб'єктом способу власного буття у світі. Саме ця людська здатність є такою вразливою в середовищі, де домінує споживацький спосіб існування.

Відповідно, завдання подолання бездушності не може бути зведеним суто до прищеплювання окремих гуманістичних елементів, чи підходів у чинній нежиттєздатній системі. Проблема очевидно має структурний характер, а отже, і відповідь повинна бути співмірною. А тому, розмова повинна йти про переосмислення самої логіки освіти, рухаючись від моделі, в якій вона функціонує на рівні послуги, до підходу, в якому вона знову стає **подією досвіду**.

Повернення душі в освіту, вимагає не поверхневих косметичних змін, а у відповіді на питання, що означає навчатися?

## Література


1. Скотний В. Проблема душі в античній філософії: Сократ і Платон. *Молодь і ринок:* науковий журнал Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. Дрогобич, 2011. Вип. 8 (79). С. 1-13.
2. Biesta, G. Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. – London: Boulder, 2010. 150 p.

3. Kant, I. An Answer to the Question: What is Enlightenment? – Cambridge: University Press, 1996. pp. 11-22.
4. Hegel, Phenomenology of Spirit. – UK: Oxford University Press, 1977. 503 p.
5. Adorno T. The Culture Industry. – NY: Routledge Classics, 2001. 209 p.
6. Stiegler B. For a New Critique of Political Economy. – UK: Polity Press. 2010. 143 p.

**Ангеліна Разумна** (Дрогобич)

## ПРИЙМЕННИКОВА ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК СЕМАНТИКО-ПРАГМАТИЧНИЙ ЧИННИК В УКРАЇНСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ-РЕПРЕЗЕНТАНТАХ КОНЦЕПТУ *ДУША* (ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ З ПОЛЬСЬКОЮ МОВОЮ)

Концепт *ДУША* є універсальним, адже містить відгуки первісних онтологічних, екзистенційних аспектів, які збереглись у колективній пам'яті та знайшли відображення у фразеологічних одиницях. Як злиті конструкти, вони репрезентують залишки давніх уявлень предків, водночас демонструючи світоглядні зв'язки з іншими народами. Розглядаючи ФО української мови, вважаємо особливо продуктивним їхнє порівняння з польськими, оскільки обидві мовні системи формувалися в умовах тривалих історичних контактів, культурної взаємодії та спільного впливу праслов'янської мови, незважаючи на те, що належать до східнослов'янських та західнослов'янських мов відповідно.

В українській мовознавчій науці досліджували концепт *ДУША* через фразеологічну систему такі мовознавці, як Ірина Голубовська, Зоряна Мацюк, Тетяна Прудникова, Марія Скаб та ін. Серед польських лінгвістів розробляли цю тему Анна Вежбицька, Агата П'ясецька, Мавґожата Борек та ін., зіставляючи українські та польські фразеологічні одиниці, які вербалізують цей концепт, однак виокремлене питання потребує ще подальшого висвітлення.

Згідно з філософським енциклопедичним словником, душа – це «поняття, що виражає індивідуальну своєрідність внутрішнього світу людини, здатність до переживання, співпереживання або відчуження» [6, с. 178]. Водночас на мовленнєвому рівні відображається збереження акцентів від онтологічного і морально-трансцендентного розуміння душі зі зміщенням у психологічний та міжособистісний вектори, де ключовими стають емоційні, особистісні та комунікативні аспекти («1) внутрішній психічний світ людини, її настрої, переживання та почуття; 2) сукупність рис, якостей і властивостей певної особи; 3) найосновніше в чому-небудь, суть чогось. 4) про людину (найчастіше при визначенні кількості» [3]).

У мовній практиці фразеологізми, які містять лише компонент *душа* із підсилювачем – прийменником, формують модальність внутрішнього переживання, що створює емоційно-оцінний спектр висловлювання.