

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

ХРЕСТОМАТІЯ

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ



ХРЕСТОМАТІЯ

ДРОГОБИЧ, 2021

УДК 1:37(076.6)
X 91

Рекомендовано до друку вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(протокол № 7 від 20.05.2021 р.)

Рецензенти:

Н.В.Скотна – доктор філософських наук, професор, ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Ж.В. Янко – кандидат філософських наук, доцентка кафедри філософії імені професора Валерія Григоровича Скотного Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

X 91 Філософія освіти : хрестоматія /укладач О.А.Ткаченко.
Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021.
314 с.

Запропонований навчальний посібник – один із головних змістовних елементів навчально-методичних матеріалів з курсу «Філософія освіти» підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Акцентується увага на розумінні педагогіки як конкретної філософії як безумовно-ціннісної присвяченості (співтворчості); актуалізуються духовно-душевні виміри освітньо-педагогічного процесу, його суб'єкт-суб'єктні стосунки, значущість культури як «третього суб'єкта» освітнього процесу. Пропонується філософське розуміння понять душа, дух, духовність, виховання, Дитина, культура, мудрість, людина, освіта, спілкування, Учитель, Учень та інш.

Розраховано для магістрантів, науковців, викладачів, фахівців у сфері філософії, педагогіки, освітан та всіх, хто цікавиться проблемами освіти та виховання.

ЗМІСТ

ВІД УКЛАДАЧА		6
ПЕРЕДМОВА		10
АМОНАШВІЛІ Ш.О.	ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ	12
АМОНАШВІЛІ Ш.О.	ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ	25
АРИСТОТЕЛЬ	ПОЛІТИКА. КНИГА ВОСЬМА	36
БАТІЩЕВ Г.С.	ДІАЛЕКТИЧНІ РЯДКИ	48
БАТІЩЕВ Г.С.	ТРИ ТИПИ ПЕДАГОГІКИ	65
ВОЗНЯК В.С.	ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ВИХОВАННЯ	73
ВОЗНЯК В.С.	ПРОБЛЕМА «ТРЕТЬОГО СУБ'ЄКТА» ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	81
ГАДАМЕР Г.-Г.	ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ – ВЧОРА, СЬОГОДНІ, ЗАВТРА	93
ДЕРРІДА Ж.	ЗАКОН ДОСТАТНЬОЇ ПІДСТАВИ: УНІВЕРСИТЕТ ОЧИМА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКІВ	111
ІЛЬЄНКОВ Е.В.	ФІЛОСОФІЯ І МОЛОДІСТЬ	129
ІЛЬІН І.О.	БОРОТЬБА ЗА АКАДЕМІЮ	135
ІЛЬІН І.О.	ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ	140
КАЗІНІК М.	ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО	148
КАНТ І.	ПРО ПЕДАГОГІКУ	155
КОРЧАК Я.	ЯК ЛЮБИТИ ДІТЕЙ	166
ЛІМОНЧЕНКО В.В.	ФЕНОМЕН ДИТИНСТВА В СВІТЛІ ХРИСТІЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ	174
МАКСИМОВИЧ М.О.	ЛИСТ ПРО ФІЛОСОФІЮ	185
МАЛАХОВ В.А.	ПОКЛИКАННЯ УЧНІВСТВА	190
МИХАЙЛОВ Ф.Т.	ЩО ПРИХОВУЄ РОЗУМ ПІД СЛОВОМ «ВИХОВАННЯ»	198
МОВЧАН В.С.	НАВ'ЯЗЛИВЕ ДОБРО ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМА	205
МОНТЕНЬ М.	ПРО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ	218
НАТОРП П.	ФІЛОСОФІЯ ЯК ОСНОВА ПЕДОГІКИ. ВСТУП	222
ПЕТРУШЕНКО В.Л.	ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ: ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН	227
ПЛАТОН	ЗАКОНИ	238

ПЛАТОН	ДЕРЖАВА	241
СІЧ О.	КІНЦЕВА МЕТА ОСВІТИ –	244
	ЄВАНГЕЛІЗАЦІЯ І ЗРОСТАННЯ У	
	СВЯТОСТІ	
СКОТНИЙ В.Г.	ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В	254
	ТРАНСФОРМАЦІЯХ СОЦІАЛЬНО-	
	КУЛЬТУРНОГО БУТТЯ	
СОЛОВЕЙЧИК С.Л.	ПЕДАГОГІКА ДЛЯ ВСІХ. КНИГА	278
	ПЕРША. ЛЮДИНА ДЛЯ ЛЮДИНИ.	
	ГЛАВА 1. ЦІЛІ ВИХОВАННЯ	
ТАБАЧКОВСЬКИЙ В.Г.	ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ У СВІТЛІ	285
	СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ	
	АНТРОПОЛОГІЇ	
ЮРКЕВИЧ П.Д.	ВИХОВАННЯ	306
ЮРКЕВИЧ П.Д.	РОЗУМ ЗА ВЧЕННЯМ ПЛАТОНА І	308
	ДОСВІД ЗА ВЧЕННЯМ КАНТА	
ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ	<i>Януш Корчак «У мудрій самотності</i>	312
	<i>вдумливо спостерігай»</i>	

– Діти, діти, куди ви нас тягнете?
– До Світла!
– А де воно?
– Ми Вам покажемо Шлях!
– Це далеко? Може не потрібно?
– Йдіть за нами, треба поспішати!
Поки не наступила темрява!

– Діти, діти,
Ми бачимо схід Сонця!
– Значить,
у вас відкриваються очі!
– Діти, діти,
ми радіємо Райдузі!
– Значить,
пробуджується Розум ваш!
– Діти, діти,
ми відчуваємо подих Зірок!
– Значить,
ви прозріваєте!
– Діти, діти,
ми плачемо!
– Значить,
ви зрощуєте зародок зерна Культури!
– Діти, діти,
що нам робити далі?
– Виховуйте нас!

(Ш.А. Амонашвілі)

ВІД УКЛАДАЧА

Шановний читачу!

Сподіваємось, що запропоновані першоджерела об'єднають усіх, хто не втратив здатність усвідомлення вищого рівня педагогічної співтворчості – підіймати людину, її життя до співпричетності з Істиною, Добром, Красою. Усіх тих, хто усвідомлює, що головною метою освіти є не функціональність і придумування різноманітних зовнішніх «інструментів» впливу на дітей, а допомога у збереженні у них самостійного мислення і здатності при будь-яких життєвих ситуаціях залишатися Людиною. Об'єднати однодумців, які готові поринути в духовно-душевні глибини освітньо-педагогічного простору і які розуміють, що педагогіка взагалі є не що інше, як конкретна філософія, яка постійно повинна доводити творчу силу своїх принципів до проблем людської освіти. Особливо в непростий сьогодні час, коли, на думку відомого українського філософа П. Д. Юркевича, освіта і наука залишаються «без культури і без відомості про саму себе і своє ставлення до останніх цілей людської особи».

Запропоновані тексти допоможуть читачеві заглибитись в основні поняття філософії освіти, без яких, на думку Симона Соловейчика, педагогіка – облуда, облуда, облуда... Мовиться про слова «несерйозних, неділових людей: совість, правда, честь, свобода, серце, радість, щастя, краса, добро, віра, надія, любов, справедливість, моральність, обов'язок, дух, душа і духовність» (С. Соловейчик). У них, на жаль, може міститися брехня, а без них все обертається неправдою неминуче.

Давай, шановний читачу, разом з Г. Батищевим спробуємо відповісти на запитання:

- Що є для нас освіта та виховання?
- Який, в ідеалі, результат виховання?
- На що спрямоване виховання? Хто виховує?

- У лоні якої культури, яких її сфер виховуються діти?
- Як бути, якщо ми самі потопаємо у підступному болоті матеріального світу і забуваємо про духовне?

Разом з В. Петрушенком, В. Табачковським та ін., доторкнувшись до глибин людського ества, у нас є змога наблизитися до образу Дитини, Учня і Вчителя. Також запропоновані В. Табачковським антропологеми актуалізують ідею про те, що для теорії й практики сучасної педагогіки надто важливим є філософське витлумачення проблем спілкування і, зокрема, поняття зустрічі. Становлення особистості здійснюється саме у конкретному, відповідальному, творчому факті зустрічі. «Можливого не тільки з окремою людиною чи групою людей, але й з минулим, культурою, з поетичними образами та *духовною реальністю* взагалі» (В. Табачковський).

Таким чином, вчитися означає: узгодити наші справи і вчинки з тим, що приносить нам кожна зустріч з істотним (Мартін Гайдеггер).

У контексті цього, В. Возняк пропонує нам пильніше вдивитися у логіку здійснення освітнього процесу, у спосіб його побудови і, зокрема, він робить наголос на «третьому суб'єкті» (традиційно ми звикли тільки до S–S відносин) педагогічного процесу. «Перетворення змісту освіти саме в культуру, в повному й істинному значенні цього поняття – ось суть моєї ідеї «третього суб'єкта»... Культура (як зміст і змістовність процесу навчання) – третій суб'єкт, і найскладніша, і найголовніше завдання педагога – «надати слово» саме «третьому», активувати суб'єктність культури, щоб саме вона і вчила, і виховувала – у смислі: живила собою – душу, серце і розум кожного учня» (В. С. Возняк).

Давай, шановний читачу, разом з Янушем Корчаком подивимося на себе – педагогів своїх і чужих дітей – і запитаємо один в одного: «У чому біда наша?». Чи є у нас підрахунок того, скільки дітей ми вже встигли озлити, відвернути від Бога, віддати пітьмі?

У цьому контексті Ш. О. Амонашвілі пише: «Ми ж відчуваємо і бачимо, що з нами відбувається щось нечисте? Запитаємо один в одного: «В чому біда наша? Кожен знайде свою відповідь. Хтось, мабуть, скаже: «Бідно живемо». Хтось пояснить: «Втратили віру». Хтось додасть: «Буксує економіка». Інший буде товкти: «Влада не та». Інший вигукне: «Скрізь корупція та злочинство». Хтось пригадає: «Багато хамства й бездушності». Будуть і ті, які скажуть: «Все нормально». Але прийде Мудрець, який пояснить нам: «Втрата Культури є втратою людського обличчя».

У цьому наша біда. Ви теж визнаєте це?

Досвід спілкування зі студентами показує, що в них ще залишається відчуття причетності до Вічного і Абсолютного, прагнення подолати вульгарність свого мислення, яке цинічно було нав'язане духом вихованства. Отже, їм потрібні такі матеріали. Ось, наприклад, уривки з роздумів Наталії, студентки інституту іноземних мов ДДПУ імені Івана Франка після опрацювання першоджерел з курсу «Філософія освіти». Вона пише: «Останнім часом я почала все частіше задумуватись про виховання дітей... І, якщо відверто, мені страшно. І це не той страх, який відчуваєш, коли чуєш якийсь шум уночі, чи коли повертаєшся пізно додому. Ні. Цей страх не такий різкий і не такий скороминучий. Його не так легко позбутися... Мене лякає думка, що я не зможу впоратися з вихованням своєї дитини. А якщо задуматись про школу... Врешті, я зрозуміла, що не потрібно бути великим теоретиком, щоб виховати справжню Людину. Достатньо просто оточити дитину, учня любов'ю. Так, саме любов'ю. А також виховання дитини потрібно почати з себе. Може, мені, мабуть, не стати великим педагогом, проте я віритиму, що я – мама від Бога, вчитель від Бога. Адже, якщо я матиму дітей, якщо я працюватиму в школі, значить така воля Творця, значить таким є моє призначення. Тепер мені більше не страшно». А Ірина, магістр 2019–2020 н.р., скаже: «Після знайомства з ідеями відомих філософів про педагогіку та виховання, зрозуміла, що я є там, де повинна бути. Любов до дітей, віра у їхні

можливості, відкидання формального оцінювання – все це дозволить правильно зрозуміти світ дітей».

Уперше читач має змогу познайомитися з перекладами Олександра Ткаченка текстів Ш. О. Амонашвілі, Г. С. Батіщева, С. Л. Соловейчика, П. Наторпа, П. Д. Юркевича, І. О. Ільїна, Ф. Т. Михайлова та ін. Укладач хрестоматії, здійснивши ці переклади, тим самим продовжує реалізацію проекту популяризації ідей відомих філософів минулого і сучасності, послідовників педагогіки співтворчості, безумовно ціннісної посвяченості українською мовою. Такий проєкт передбачає також підготовку відеоматеріалів та аудіотекстів.

Ми висловлюємо щиру вдячність Н. В. Скотній, В. С. Возняку, В. В. Лімонченко, Ж. В. Янко та іншим колегам і друзям за поради; студентам, у спілкуванні з якими ми постійно перебуваємо в Учнівстві, і разом з якими ми реалізуємо цей проєкт. Щиро сподіваємося на подальшу творчу співпрацю.

З повагою
Олександр Ткаченко

ПЕРЕДМОВА

Філософські проблеми педагогічної науки – одна з найцікавіших і перспективних сфер розвитку знання, не кажучи вже про безпосередню суспільно-практичну значимість філософського осмислення складних педагогічних проблем. Внутрішня спорідненість філософії та педагогіки відстежується уже при визначенні предметів цих наук. Філософія пов'язана з осмисленням граничних засад людського буття, сфера її інтересу – одвічні проблеми, спосіб її існування – жива духовно-теоретична рефлексія на безконечні підстави, її багатство – історичний досвід такої рефлексії. Педагогіка має справу з теорією та практикою онтогенетичного розвитку людини, вона покликана розгадати таїну становлення особистості й практично посприяти такому становленню. Таким чином, у філософії і педагогіки виявляється спільний інтерес – *людина та її буття у світі*, тільки кожна з них освоює предмет своїми специфічними засобами...

Педагогіка власними засобами зі своїми проблемами впоратися не здатна – вона навіть неспроможна адекватно *усвідомити* їх. Без філософського «очищення» основних, фундаментальних педагогічних понять важко серйозно вести мову про кардинальну переорієнтацію педагогіки на людину, на зведення рахунків зі своїм тоталітаристським та авторитаристським минулим. Поза досвідом філософської рефлексії – розумно-критичної (тобто – самокритичної) – немає жодних гарантій, що педагогічна наука не розкриє обійми якійсь новій «ідеології» і не буде присягати на вірність під новими прапорами (що, до речі, і відбувається усюдно). Замість деідеологізації педагогічного процесу відбулася елементарна *переідеологізація*. А перехід від «комуністичного виховання» до «національного» (іноді кажуть – «громадянського») викликає подив – і не ідіотизмом своїм, а простотою й лукавою «невимушеністю». Виникає

відчуття, що з однієї казарми ми потрапили у іншу, так і не встигнувши вдихнути свіжого повітря. Свобода нас навіть не п'янить, у нас від неї кисневе отруєння, нудота, але не сартрівська, а суто натурально-емпірична.

Філософське вторгнення у «заповідні» (а точніше – у вельми захищені) педагогічні сфери не є, власне, *інтервенцією*: філософія залишається на своїй законній території і не збирається повчати педагогіку. Менторство – не філософський стиль. Філософія лише може запропонувати педагогіці свої розмірковування, своє розуміння шляхів розв'язання проблем, у жодному разі не претендуючи на остаточну істину. Філософія пропонує педагогіці дружбу і співробітництво, підозрюючи, що від цього жодна зі сторін не потерпить шкоди.

...Наша освіта відчайдушно загрузла у болоті *розсудкових форм* і не менш розсудкових інноваційних симулякрів, бездумних реформувань. Ми досі ще не можемо *помислити* проблеми освітнього простору *культурно* (істотно, за вищою мірою істотності), хоча розмов, говоріння і публікацій на цю тему – безмірно. Більш-менш адекватна філософсько-критична рефлексія тут більш ніж необхідна...

...Відомо, якщо Бог бажає покарати, то позбавляє *розуму*, – що з нами вельми часто і відбувається. Значущість *розуму* непомірно зростає у часи суцільних суспільно-історичних зсувів, потрясінь, у кризових станах, коли серед буяння емоцій та пристрастей і безперервної істерії розсудку, що втратив елементарний глузд, ніхто не бажає прислухатися до голосу розуму, який ледь чути серед барабанного дробу. Проте саме розум – це *останній гарант* самої можливості не захлинутись в екскрементах злободенності, не зірватися у безодню відчаю і якимось надлюдським зусиллям втриматися на роковій межі.

Володимир Степанович Возняк,
професор, доктор філософських наук

ШАЛВА ОЛЕКСАНДРОВИЧ АМОНАШВІЛІ

ЗМІСТ І СУТНІСТЬ ГУМАННОЇ ПЕДАГОГІКИ¹



1. Духовність і гуманність – фундаментальні поняття освіти. Але чим вони є насправді? Що саме ми розуміємо під цими словами в педагогіці?

Про гуманізм і про духовність в освіті зараз багато говорять і пишуть. Так багато, що ці поняття стали модними і настільки звичними, наче відображають

справжню і поширену практику. Натомість

розуміння і застосування у педагогіці цих понять часто не відповідає їх глибинній суті

Така біда трапилася і з поняттями – розвиток і співробітництво. Тепер настала черга стати модними таким поняттям: духовність і формування духовності, гуманність і гуманне ставлення до дітей, особистість і особистісно орієнтоване навчання (виховання, освіта). Є небезпека, що відбувається і їх девальвація.

Тим часом поняттям духовність і гуманність судилося змінити наш меркантильний, технократичний, матеріалістично заклопотаний світ, протиставити насильству нижчих цінностей – почуттю власності, індивідуалізму, жадібності, культу наживи і т. д. – цінності вищі, і, передовсім, такі як: віра у вище, піднесене, любов до ближнього, совість, служіння добру.

¹ Амонашвили Ш. А. Содержание и смысл гуманной педагогики. Сайт «Всеукраїнська культурно-освітня асоціація гуманної педагогіки». URL : http://gumanpedagog.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=15&lang=uk – переклав з російської Олександр Ткаченко.

Духовність і гуманізм – фундаментальні поняття, здатні через освіту сприяти безперервному еволюційному процесу людства. Вони – опора особистості на її важкому шляху сходження.

Але духовність і гуманність втратять силу впливу, якщо їх перетворити на звичайні, поширені слівця і позначати ними неадекватні, суперечливі реалії. Вони – поняття, а не просто слова для буденних розмов; інструменти, а не прикраси; поле бою, а не печери для укриття. У них ми вкладаємо сенс, що позначає принцип і спосіб життя в сьогоденні та майбутньому.

Ці поняття не короткочасного порядку, такі, як, скажімо, технічні засоби або алгоритмізація навчання, програмування, комплексний підхід, стандарти освіти, тестування та ін., які сьогодні є, а завтра можуть зникнути. Вони – вічні, позаяк становлять першооснову, дієву суть освіти і виховання. Повертаючи їм справжнє значення, ми відроджуємо енергію, накопичену тисячоліттями, яка здатна надихнути багатьох на духовний подвиг в ім'я того, щоб духовність і гуманність стали нормою для кожного з нас.

Який же висновок можна зробити з цього?

Перше – ми повертаємо до нового життя поняття, на які покладаємо великі надії: з одного боку – вивести з кризи нашу педагогічну свідомість, з іншого – дати орієнтир освіти з її цілями, процесами і змістом.

Друге – маючи гіркий досвід вульгаризації важливих понять, яким судилося зіграти виняткову роль в оновленні освіти, нам слід уберегти поняття духовності і гуманності від девальвації, щоб вони не втратили закладену в них енергію перетворення.

2. Настав час не просто говорити і навіть кричати про духовний гуманізм – шукати шляхи допомоги сприйняття їхнього справжнього значення. А для цього потрібно визначити, відкрити їх первісний зміст.

Тлумачні і навіть філософські словники вкладають у них матеріалістичний зміст. Так, слово «гуманний» означає: людинолюбний,

людяний у вчинках і стосунках, пройнятий гуманізмом, заснований на принципах гуманізму. Гуманізм (від латинського *humanitas* – людський) пояснюється як світогляд, заснований на турботі про благо людини і її права на свободу, рівність, щастя, повагу її власної гідності і т. д., включаючи право на саме життя.

Це так. Але в цих поясненнях сутність відображена радше частково. Якщо підійдемо до слова *humanitas* з позиції санскриту, на наше переконання, зможемо виявити в ньому суть, яка означатиме: людина (смертний), який шукає в собі Світло, зв'язок з Вищим – опору вічності (духу). *Humanitas* – людина, спрямована до Вищого, Творця.

Така людина свій пошук здійснює не тільки і не стільки шляхом занурення в себе, а, головним чином, через думки і діяльність на користь людей, через повагу і любов до кожної людини, в якій бачить собі подібного. Гуманна (людина) приймає кожного як шлях пошуку своєї сутності, і сама стає для іншого шляхом. Це і є духовний аспект слова «гуманний». Єдність ірраціонального і раціонального робить його для нас фундаментальним поняттям, повним ідейного сенсу.

Слово «духовний» в тлумачних словниках майже прирівнюється до слова «моральний». Духовний – це щирий, сердечний, добрий, чуйний. А духовність пояснюється як інтелектуальна, внутрішня, моральна сутність людини.

Зрозуміло, ці якості і прояви пов'язані з духовністю, але вони теж радше є відображенням суті духовності, а не сама суть. Дух – це та Божественна вічна сутність, дія якої спрямована на приборкання хаосу, на встановлення порядку і гармонії. Але він може посилювати хаос, руйнувати гармонію – перетворитися на бунтівний дух.

Говорити про духовність в однозначному розумінні не зовсім правильно, бо кожна людина має свій духовний світ. Але який він? Що приховується за цим поняттям? Як визначити саму якість духовності?

На IV наукових читаннях, присвячених Ліхачову Дмитру Сергійовичу, 2004 року в цьому сенсі було зроблено, на наш погляд, вдалі спроби. Зроблю посилання на думку Н. Д. Нікандрова: «Але в людині є щось ще, щось, що явно йде згори, – те, чого немає у тварин. Це я і назвав би духовністю і духом. Це можна сприймати як і в нерелігійному, так і в релігійному планах, залежно від того, як людина розглядає ситуацію і життя. Мені здається, потрібно просто замінити дріаду – біо і соціо, тріадою – біо, соціо, дух. Напевно, це теж не визначення, і філософи можуть багато заперечити з цього приводу, але я думаю, що коли ми дуже часто говоримо про духовність, хоч якесь її розуміння нам потрібно мати на увазі, інакше ми просто не знайдемо спільної мови».

Цікава думка з цього приводу доктора філософії Р. Г. Сілласте: «Коли ми говоримо про духовність, то можна чітко закласти в це поняття наші уявлення про те, що у нації немає духовності, якщо у неї немає своєї ідеології, немає ідеалів, немає віри і головних цілей, заради яких люди готові жити, працювати і навіть вмирати».

Енергетичне ядро духовності, яке в змозі мотивувати особистість і спрямувати її до звершень блага, складається з віри, любові і совісті. На думку Д. Н. Узнадзе, дитина приходить у земне життя з природженим почуттям віри. А в духовних навчаннях віра визначається як передчуття знання. На її основі людина може відкрити в собі або прийняти із зовнішнього світу особисту істину, яка буде впливати на її думки та вчинки.

Філософ М. К. Мамардашвілі стверджує, що в людині є щось, що від неї не залежить, і наводить приклад совісті. «Таємниця совісті полягає в тому, що вона є в нас. Здорове суспільство – це таке суспільство, яке підтримує в людині те, що від людини не залежить – таємниці на кшталт совісті, – каже філософ. – Що є совість? Її образний опис бачиться нам у такому вигляді: совість є вагами наших вчинків, вона – шлях духовного життя, вона – законодавець моральних норм, суддя у нашому духовному

світі. Совість це не суспільне явище, не регулятор колективного життя, вона – це суто особистісний стан. Але можна стверджувати, що совість кожної людини має якесь загальне законодавство, в силу чого суб'єктивні норми та їх оцінки, що випливають із совісті, набувають суспільної значущості. Це законодавство і є таємниця совісті, таємниця походження всередині нас тієї Звістки (*рос. – Вести*), яка, якщо ми доторкнемось до неї і приймемо її, зробить нас людиною, причетною до цієї Звістки (*рос. со-Вести*). Звістка ця дається людині Згори. Людина з совістю сама народжує у собі або з легкістю приймає моральність. Без совісті моральність перетворюється на набір етикету».

Любов у філософському значенні є такою ж таємницею, як совість, і вона теж дається людині Згори.

Усі ці судження мені знадобилися для того, щоб, по-перше, відродити в понятті «гуманність» його духовний аспект, який є причиною зовнішніх якостей і діянь людини, які ми називаємо Гуманними. По-друге, щоб підкреслити відмінність між гуманністю в матеріалістичному розумінні, що є не самою суттю, а проявом суті, і гуманністю з аспектом духовності, що робить поняття повним. По-третє, гуманність у такому розумінні більш повно відображає сенс гуманної педагогіки, про яку піде мова нижче.

3. Педагогічна свідомість – в кризі.

Педагогічна свідомість давно перебуває у кризі. Чим ця криза визначається?

Перша ознака. Ми протягом 70 років будували і стверджували так звану радянську школу і радянську освіту. Ми далекі від думки, що в них нічого доброго не було і від усього треба відмовитися. Але те, що заважало тоді розвитку педагогічної свідомості і заважає зараз, коли життя і соціальний устрій різко змінилися, це – авторитаризм.

Різного роду авторитаризмом пронизані і науково-педагогічні твердження, і програми зі стандартами, і підручники, і методичні системи,

і характер педагогічного спілкування. Авторитаризм те ж саме, що і насильство. У нових державних документах з освіти він закріплюється з не меншим запалом, що і раніше. У них ми не знайдемо жодного слова про гуманізм, тим більше про духовність навіть в матеріалістичному розумінні. Як і раніше, захищаються дисертації, але педагогічна думка тупцює на місці. Як і раніше, впроваджуються інновації, але знову радше щодо вдосконалення наявного освітнього простору, ніж його переорієнтації на духовні і гуманні цінності.

Друга ознака. Педагогічна свідомість не пропонує освітньому світу цілі освіти. Цими цілями стихійно стають такі: витримати всілякі тести і перевірки, вступити до вищого чи іншого закладу освіти. Як бачимо, вони дуже утилітарні. Освітній процес звужується до навчального процесу. Зі школи все більше витісняється виховання. Ми не знаємо, чого ми хочемо досягти з допомогою освіти, чому саме освітній процес повинен сприяти. Як і раніше, говоримо про якусь підготовку дітей до життя. Але – для якого життя? Яке вже є, або яке буде через 20, 30, 50 років? І де це майбутнє життя: там, за мостом десятиліть, або в наших думках і планах? Нас теж готували до життя радянського зразка, але це життя розвалилося, воно радикально змінилося, і мільйони людей опинилися зовсім не підготовленими до життя в умовах капіталізму, що спричинило трагедії і відчай. Чи можемо, чи маємо ми право знову замкнути нашу педагогічну свідомість на наших помилках?

Третя ознака. Педагогічна свідомість наполегливо заганняє педагогіку в рамки формальної науки. Будує штучну і формалізовану мову для опису педагогічної дійсності. Ця дійсність є живе життя, але наукова мова перетворює її на цифри, таблиці, діаграми, схеми, огортає в штучні поняття і тим самим віддаляє таку науку від тих, кому вона призначена. Вона не хоче визнати, що педагогіка «всезагальна» наука, і тому треба писати доступно для всіх. (В. О. Сухомлинський). Штучне виявлення педагогічних ідей часто маскує їх примітивність або неспроможність.

Узаконені штампи для написання дисертацій душать творчу думку, дають можливість будь-кому, незалежно від таланту і творчих здібностей, стати кандидатом і доктором наук.

Четверта ознака. Педагогічна свідомість перебуває у полоні тривимірного – матеріалістичного сприйняття дійсності. Весь освітній процес з усіма його складовими елементами і учасниками приймається як об'єктивна реальність, що незалежна від суб'єктивної волі людей. Тому причини кризи шукаємо не там, де вони закладаються, а там, де вони проявляються. *Криза освіти починається всередині нашої свідомості* (курсив – О. Ткаченко). Обмеженість свідомості лише матеріалістичними вимірами і породжує кризу, посилює авторитаризм і силовий підхід, починає виробляти так звані педагогічні технології, без розбору оперуючи такими поняттями, як формування, управління. І в ці контексти залучає поняття – особистість, творчість (наприклад, «формування творчої особистості», «технологія особистісно орієнтованого управління навчанням», «формування моральних переконань», «технологія формування творчої особистості» та ін.).

П'ята ознака. Авторитаризм в освіті стає лихом, і навіть трагедією для багатьох школярів. Агресія дорослих – батьків, вчителів, вихователів – змушує дітей і підлітків кидати школу, втікати з сім'ї, з дитячих будинків... Жахає зростання дитячої злочинності, проституції, наркоманії, алкоголізму, торгівлі дітьми. Хіба можна ці лиха прикрасити тим, що десь за кордоном кілька російських школярів перемогли в конкурсах програмістів, математиків, фізиків, тоді як ми не можемо пишатися вихованістю, моральним виглядом, культурними цінностями, мовою багатьох (якщо не більшості) наших підлітків і юнаків.

Отже, ми спробували визначити аспекти кризи педагогічної свідомості, які виникають внаслідок її обмеженості лише матеріалістичним сприйняттям дійсності. Така обмеженість відводить нас від підготовки справжніх учительських кадрів. Ми робимо майбутніх учителів носіями

обмежених поглядів і якогось набору педагогічних технологій, замість того, щоб розкрити в них творчі здібності і зародити спрямованість до цінностей гуманної педагогіки. Хіба важко зрозуміти, що будь-яке якісне оновлення шкільної освіти залежить не від міністерських і навіть не від урядових рішень, а від особистості вчителя, від його підготовки, його поглядів і цінностей, від його соціальної задоволеності. Об'єктивний закон педагогічного суб'єктивізму такий: учитель реформує школу, але він же деформує її.

4. Вихід з кризи – в розширенні свідомості. Які б умови ми не визначали для якісного та перспективного оновлення світу освіти, основа буде полягати в зміні парадигми педагогічної свідомості. Якщо свідомість наша прийме вимір духовності, то поступово відбудеться переорієнтація на нові цінності освіти, на цінності гуманної педагогіки. Ми давно маємо перед собою яскравий і переконливий приклад – це класики педагогіки, класична педагогічна спадщина.

Класична педагогіка заснована на духовних засадах, на засадах християнства. Примітно, що вся класична педагогіка виникла в слов'янсько-європейському просторі, де християнська релігія особливо міцно і широко пустила коріння. Висоту, вічність, мудрість класичні педагогічні вчення черпають з надр християнства.

Але як тільки педагогіка оголосила себе строгою наукою з усіма матеріалістичними умовностями, вона почала слабшати і бліднути. Ми приписуємо класикам роль родоначальників педагогічної науки, скажімо, Яну Амосу Коменському, Костянтину Дмитровичу Ушинському, тоді як вони, знаючи, що таке наука, не вважали педагогіку наукою. Зокрема, К. Д. Ушинський підкреслював, що педагогіка – це не наука. Але цим він зовсім не принижував її, а ставив вище від науки, вважав найвищим мистецтвом, яке тільки знає людство. Чи не в цьому якась загадка, чому деякі класики свої блискучі творіння з педагогіки створювали не мовою науки, а мовою художньої літератури? («Еміль» Жан Жака Руссо, «Лінггард

і Гертруда» Іоанна Генріха Песталоцці, «Педагогічна поема» Антона Семеновича Макаренка, «Коли я знову стану маленьким» Януша Корчака, «Серце віддаю дітям» Василя Олександровича Сухомлинського).

Класики визначили вищі педагогічні цінності. Нам потрібно не спростовувати їх, не загравати з ними, і систематизувати їх своїми дисертаціями, не вихолощувати з них духовну основу, а вжитися у них, оживити Коменського, Песталоцці, Ушинського, Пірогова, Макаренка, Сухомлинського через спів-роздуми, спів-творчість з ними.

Нам потрібно піднятися до рівня свідомості класиків. Якщо всю педагогічну класику розглядати як одну особу, в співіснуванні з якою ми розвиваємо нашу свідомість, то нами оволодіє жива думка про природодоцільність виховання, про «всемогутню силу і радість пізнання». Нам стане зрозуміло, чому в бездуховному суспільстві виховання не відбудеться.

Ми бачимо, що саме на основі духовності народжується вища педагогічна думка, запліднюється світ освіти, гуманна педагогіка стає соціально природним явищем, здатним протистояти так званій офіційній науці, яка... віддаляється від поняття духовності в його істинному розумінні, народжуючи авторитаризм, за своєю природою рівнозначний насильству.

Авторитаризм і насильство не є рисами, які притаманні тільки російській (або радянській) освіті. Ними не менше сильно заражені школи Заходу і США. Саме на Заході почався рух так званої «педагогіки ненасильства». Але освітній процес, в якому не буде насильства, все одно не стане гуманним і особистісно спрямованим, якщо його спеціально не зробити таким.

5. Гуманна педагогіка потребує припущення. Ідеї про припущення у педагогіці не існує, хоча всі наукові напрями, філософські та духовні вчення, у тому числі класичні педагогічні вчення, будуються на припущеннях. Яскравий приклад припущення, на основі якого виникла

ціла наука, прекрасна і сильна, належить Н. І. Лобачевському. Ним у 1826 році було висунуто і сформульовано у вигляді аксіоми припущення: в площині через точку, що не лежить на даній прямій, можна провести більше однієї прямої, що не перетинає даної точки. На це «парадоксальне» нібито припущення, яке офіційна наука відразу спростувала, спирається вся так звана «неевклідова» геометрія Лобачевського – відкриття, яке, як сказано у Великому Енциклопедичному Словнику (1998), «зробила переворот в уявленні про природу простору ... і вплинула на розвиток математичного мислення».

Класична педагогіка знайшла свою основу, яка позначена вічністю. Для Марка Фабія Квінтіліана на зорі християнської ери вона виражалася в аксіомі: «Наша душа небесного походження». Звідси – всі його погляди на дитину, на виховання та навчання, його практична педагогічна діяльність. Для Яна Амоса Коменського такою основою є Християнське вчення. Він у текстах або підтекстах своїх праць спирається на нього, даючи своє тлумачення віршів Нового Завіту. Християнське вчення пронизує праці Костянтина Дмитровича Ушинського, Йоганна Генріха Песталоцці. Християнська духовна культура – підтекст педагогічних поглядів Василя Олександровича Сухомлинського.

Гуманно-особистісна педагогіка, що склалася у нашому досвіді (одна з варіацій на тему гуманізації освіти), будується на фундаментальних допущених, фундаментальних аксіоматичних засадах, які становлять Істину для Світових Релігійних Учених і предмет для багатьох духовно-філософських вчень. Суть припущень у таких трьох положеннях:

- душа людини – це реальна субстанція;
- вона спрямована до вічного сходження і вдосконалення;
- земне життя – це відрізок шляху сходження.

З цих припущень випливають три постулати віри вчителя у Дитину:

- Дитина – це Явище, «веління духу» в нашому земному житті;

- Дитина несе в собі своє життєве завдання, життєву Місію, якій вона повинна служити;
- Дитина несе в собі первозданну енергію духу – необмежену можливість духовного вдосконалення.

І з цього можна зробити висновок про те, що Дитина є єдністю духовних і природних сутностей, які онтологічно присутні в ній, суть союзу Неба і Землі, Душі і Тіла, неповторна частинка Цілого, унікум серед унікумів.

Це і є спробою усвідомити духовний аспект гуманного педагогічного мислення, зміст духовного виміру. Але позаяк Дитина ще й субстанція природна, матеріальна, то треба, щоб наша свідомість охопила її і з цієї точки зору. Мається на увазі психологічна природа Дитини. За словами Д. Н. Узнадзе, в дитину спочатку закладене насіння її майбутньої особистості. Прояв цих задатків пов'язаний зі стихійними прагненнями, краще сказати – пристрастями (в їх позитивному сенсі): жагою до розвитку; жагою до дорослішання; жагою до свободи. Ці прагнення – сфера психологічної науки. Вона виявляє в них вікові закономірності, які є суттю об'єктивної реальності.

6. Гуманна педагогіка породжує акцентологію – необхідність точного визначення і розстановки акцентів виховання і освіти особистості. Духовні засади гуманної педагогіки і психологічне розуміння природи Дитини в єдності створюють педагогічний світогляд, через який осмислюються вся освітня атрибутика, всі складові частини освіти.

У контексті акцентології одні проблеми, які вважалися важливими для традиційної педагогіки, в гуманній педагогіці втрачають сенс. Інші переосмислюються. Але виникає третя група проблем, специфічних для цієї педагогіки, – проблема виховання добродумства, прекрасномислення і почуття відповідальності за свої думки (і вчинки); проблема розвитку, збагачення і піднесення рівня духовного життя; проблема розвитку добромовності, прекрасномовності, чуйномовності, мудромовності і

виховання відповідальності за своє слово; проблема виховання почуття піднесеної любові, співчуття, співпереживання, уміння радіти за інших, поваги, допомоги, надання послуг; проблема ставлення до власності без почуття власності; проблема плекання почуття обов'язку; проблема совісті та вміння жити по совісті; проблема самопізнання і саморозвитку і т. д.

Усі вони, як у фокусі, сходяться на ролі вчителя. Його особистості в гуманній педагогіці надається особлива важливість. Учителю пропонується стати творцем свого суб'єктивного освітнього поля, ошляхетнювальна сила якого буде прямо залежати від його особистісних якостей. Він повинен з урокодавця, із судді і оцінювача знань перетворитися на співавтора душі учня, в мудрого і довірливого здобувача разом з ним сенсу навчання і життя, співпрацювати з учнем. Це –набагато важче, ніж просто давати уроки – суму знань, які не освітлені змістом навчання. Але без цього немає педагогіки, тим більше гуманної.

І тут ми нерідко стикаємося з певною традиційною підміною педагогічних понять. Уважається, що сам педагогічний процес, який би він не був, є співпрацею того, хто дає знання, і тих, хто його отримує; що вчитель, даючи уроки, тим самим вже співпрацює з учнем. На жаль! Це далеко не так.

Співробітництво – завжди співавторство. У співавторстві з учнем вчитель ніби заново народжується, проходить з ним шлях до пізнання Істини. А це ставить перед учителем аксіоматичні вимоги і норми. Не можна виховати моральність, будучи аморальним. Любов виховується любов'ю. Доброта – добротою. Шляхетність – шляхетністю. Особистість – особистістю і т.д. Звідси необхідність постійного творчого сходження вчителя до вершин моральності і дотримання правил: «Навчаючи вчимося», «Виховуючи виховуємось», «Надаючи освіту самі її здобуваємо».

Таким чином, гуманно-особистісна педагогіка головною метою освіти висуває виховання Шляхетної Людини. Акцентологія гуманної

педагогіки переосмислює понятійну сторону педагогіки, розкриваючи і визначаючи в ній духовні аспекти.

<...>

8. Чи потрібно виховувати школярів в гуманній атмосфері, коли суспільство негуманне? Це питання виникає у багатьох працівників освіти. Саме з таким запитанням після семінару у великому місті до мене підійшла одна з його учасниць.

– Ви говорите, дітей треба любити ?! – запитала з обуренням.

– Про це твердить вся класична педагогіка! – відповів я.

– Помиляється ваша класика ... Для цього є батьки, ось і нехай люблять, скільки хочуть. А мені їх любити не треба. Зате я дам їм міцні знання, і вони витримають іспити в будь-якому ВНЗ, зможуть пристосуватися до життя.

Що я міг сказати у відповідь?

Школа створена не для того, щоб пристосовувати дітей до життя, тим більше до того, яке створюється негуманним суспільством. Не життя виробляє негуманних людей, а їх безвольність, бездуховність і аморальність робить життя жорстоким і негуманним. Адаптувати дітей, пристосовувати їх до життя, яке сповнене жорстокості і злості, агресивності і криміналу, значить, сприяти ще більшому погіршенню життя.

Чи може школа, «майстерня людяності» (Коменський), відмовитися від свого призначення? Чи можемо ми, люди освіти, чекати того часу, коли суспільство саме підніметься морально, і гуманізм стане його визначальною якістю, життєвою нормою, щоб приступити до утвердження ідей гуманної педагогіки в освітньому світі? Навіщо нам така школа?

9. Гуманну педагогіку необхідно зміцнювати саме в нашій теперішній дійсності. Саме сьогодні, коли в суспільстві так мало шляхетності, школа зобов'язана взяти на себе творчу працю виховання шляхетних людей, виховання духовно і морально піднесених особистостей. В утвердженні

цієї думки поспішаю звернутися до Володимира Івановича Вернадського. У 1918 році, коли суспільство страждало не менше, ніж зараз, ускладненими формами хвороби антигуманізму, антидуховності, антилюдяності, Вернадський записав у своєму щоденнику: «Не можна відкласти турботу про велике і вічне (тобто про освіту. – Ш.) на той час, коли буде досягнута для всіх можливість задоволення всіх елементарних потреб. Інакше буде пізно. Ми дамо матеріальні блага в руки людей, ідеалом яких буде «хліба і видовищ». Їсти, пити, нічого не робити, насолоджуватися любов'ю. Невже учитель зможе задовольнятися тим, що стане виховувати Зубоскаленків, Мовчатенків, жадібних до грошей банкірів? Добре жити заради чого? Треба шукати більш високі ідеали. Любов до людства – маленький ідеал, коли живеш в космосі».

Досягненню людством високих ідеалів і покликана служити гуманна педагогіка.

ШАЛВА ОЛЕКСАНДРОВИЧ АМОНАШВІЛІ

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ²

Чому народжуються діти?

Щоб ми їх виховували і робили такими ж як і ми?

У такому народженні поколінь не має сенсу.

Вони народжуються не для того, щоб ми їх виховували та уподібнювали до самих себе, а для того, щоб виправити наші помилки і повернути людство на Шлях Істини.

Ми втратили Шлях, потрібен провідник.

²Амонашвили Ш. А. В чаше ребенка сияет зародыш зерна культуры. URL : <https://booksonline.com.ua/view.php?book=107572&page=11> – Переклав з російської Олександр Ткаченко.

Кожна Дитина – відроджене нове буття; це народ, який живе в Істині. Ми звичайно будемо їх виховувати та освічувати. Але що є для нас виховання й освіта?

Наша самість і наша зарозумілість не забариться з відповіддю: передача молодому поколінню накопичених людством знань і, таким чином, підготовка їх до життя.

Але якщо ми непомітно для себе втратили Шлях?

Якими тоді будуть наші уявлення про життя, для якого готуємо своїх синів і дочок?

Як нам переконатися, що ми їх готуємо до життя, а не вплутуємо в наші непорозуміння?

<...>

Але що робити, якщо ми самі потопаємо в облудному болоті матеріального світу і забуваємо про духовне?

Які цінності життя ми почнемо звеличувати в умах і серцях підростаючих людей?

Добре, що більшість розуміють, що дітей потрібно виховувати та освічувати зовсім по іншому.

По-перше, не можна нав'язувати їм наші думки й прагнення та заклипати їх, щоб вони ступали у наш слід.

По-друге, потрібно вірити, що прийшли вони в цей світ зі своїми думками, які є більш піднесеними, ніж наші.

По-третє, потрібно побачити в них рятівників, перед якими ми, як блудні батьки, щиро каємось.

По-четверте, ми повинні звітуватися перед ними, як ми керували (рос. – рулили) життям і чому зараз сидимо на міліні.

По-п'яте, потрібно вміти самому оновлюватися, щоб разом з ними утворити потужну хвилю прогресу.

Сказано: «Коли творите нове, покличте дітей. В них законний початок справ».

* * *

Діти Світла!

У них тільки Істина.

Але вони можуть забути про Істину і прийняти обман, якщо ми забудемо про те, що саме треба виховувати і в чому саме треба їх освічувати.

У них Шлях до Світла.

Але вони можуть потрапити в сітку темряви, якщо ми самі не покажемо їм, з якою мужністю та завзятістю, із запаленим смолоскипом в руках проходимо через пітьму, щоб вибратися до Світла.

У них Віра в Творця.

Але вони можуть втратити віру, якщо не переконаються, з якими стражданнями ми долаємо бездухоність та ліцемірство і як радіємо кожній найменшій перемозі.

У них Чистота.

Але вони можуть впасти в багно, якщо не відчують, як ми самі страждаємо від наших нищих поривань...

У них Любов.

Але вони можуть заразитися ненавистю, якщо покажемо їм, як самі топчемо святі заповіді: «Не вбий» і «Любіть ворогів своїх».

У них Творення.

Але вони можуть стати руйнівниками, якщо разом з новими знаннями ми озброємо їх новою зброєю і направимо проти світу.

У них все тільки Прекрасне.

Але може все стати потворним.

Може... може!

А хіба багато чого вже не відбувається?

Чи є у нас підрахунок того, скільки дітей ми вже встигли озлити, відвернути від Бога, віддати пітьмі?

Сказано суворо: «Так само і в Отця вашого Небесного немає волі, щоб загинув один з тих малих».

* * *

Дорогі Колеги!

Ми ж відчуваємо і бачимо, що з нами відбувається щось нечисте?

Запитаємо один в одного: «В чому біда наша?»

Кожен знайде свою відповідь.

Хтось, мабуть, скаже: «Бідно живемо».

Хтось пояснить: «Втратили віру».

Хтось додасть: «Буксує економіка».

Інший буде товкти: «Влада не та».

Інший вигукне: «Скрізь корупція та злочинство».

Хтось пригадає: «Багато хамства й буздушності».

Будуть і ті, які скажуть: «Усе нормально».

Але прийде Мудрець, який пояснить нам:

«Втрата Культури є втратою людського обличчя».

В цьому наша біда.

Ви теж визнаєте це?

* * *

<...>

Дорогі колеги!

Насмілюся ще раз потурбувати Вас з приводу педагогічної філософії Культури.

Нам потрібен свій погляд про налагодження явищ життя як інструментів оркестру. Як вже знаємо, саме в цій діяльності Духу розвивається Культура.

Спробуємо викласти цей погляд у вигляді основних постулатів і зробимо це без жодних претензій на відкриття.

Перший постулат.

Існує два світи, в яких виражається наше людське буття.

Це світ матеріальний, інакше, світ зовнішній, і світ духовний, інакше, світ внутрішній. Також існують відповідно форми життя: життя у матеріальному світі і життя у духовному світі (духовне життя).

Життя у матеріальному світі – це зовнішня, проявлена частина життя духовного світу. Духовне життя є багатшим, воно багатогранніше і багатовимірніше, ніж життя у матеріальному світі. Те, що здійснюються в матеріальному світі як різні види діяльності та їх продукти, є прояв волі Духу людини.

Другий постулат.

Зовнішній світ населений людьми і всіма тими сутностями (істотами), які створила Природа, створив Творець. Цей світ багатий різноманітними формами матерії. Людина, спілкуючись з іншими людьми, займаючись творчістю і працею, перетворює матеріальний світ, створює у ньому нові форми.

Внутрішній світ населений образами і явищами життя (назвемо останні теж образами). Образи виникають у ньому з двох джерел: внутрішніх і зовнішніх. Нам буде важко розмежовувати образи за джерелами, вказавши на одні, як на ті, що народилися з внутрішнього джерела, і на інші, які прийшли із зовнішнього джерела. При старанні, мабуть, таку роботу з більшою або меншою точністю можна виконати. Але для нас це не головне. Важливіше те, що внутрішній світ має своїх «жителів», і він постійно поповнюється.

Позаяк образи у внутрішньому світі поводяться певною мірою самовільно, часто поза нашою волею і нашою свідомістю, то можна сказати, що вони наділені певним розумом, вони живі і розумні сутності нашого духовного світу.

Третій постулат.

Духовний світ будується, і життя в ньому протікає абсолютно за іншими законами. Це пов'язано, передовсім, з особливим проявом у ньому часу і простору.

У матеріальному світі час і простір мають свої обмеження; вони виражаються у поняттях: минуле, сучасне, майбутнє (вчора, сьогодні, завтра), тут, там, близько, далеко, вгору, вниз тощо.

Та дійсності, яка відображається в цих поняттях, в духовному світі не існує. Духовний світ і життя у ньому не визнають поділу часу на минуле, сьогодення і майбутнє. У ньому все відбувається завжди і всюди, що рівносильно вислову «тут і зараз», тільки не в тому земному розумінні, що зараз або ніколи, а в духовному: все відбувається завжди і там, де це потрібно. Духовний світ будується на цій основі, він без часу і простору.

Ті образи, які виникають у духовному світі з внутрішнього і зовнішнього джерел, там зливаються в єдиному потоці життя. Сутності (образи, явища життя) духовного світу, раз вони там оселилися, знаходять інший стан буття, що відрізняється від стану всього в матеріальному світі: вони не мають віку, не старіють і не молодіють, вони тільки пізнаються, наповнюються сенсом, налаштовуються.

Вічність для матеріального світу – це нескінченне майбутнє, а безмежність – це «там», яке не має кордонів.

Вічність для світу духовного – це незгасний вогонь миті, мить. Ця мить не вимірюється, бо, по суті, вона безчасова. А безмежність – це тут і всюди, бо немає такого місця – «далеко».

Четвертий постулат.

Одна з найважливіших умов якості духовного життя пов'язана з якістю і кількістю образів. Якість образів визначається такими критеріями, як краса і витонченість, піднесеність, відкритість. Якісними можуть бути образи любові, доброти, радості, співрадості, співчуття, великодушності; образи науки (закони природи, будова речовин, цілісна картина світу);

образи героїзму, відданості, служіння, самопожертви; образи праці і творчості тощо.

Що більше буде таких світлих образів в духовному світі, що багатограннішим і багатшим стане там життя. Духовний світ не може бути перенаселений.

П'ятий постулат.

Тепер настав час згадати про «чашу», з якою приходить у земне життя кожна людина. Не будемо прискіпливо вишукувати, що це за «чаша» і звідки вона. Прийmemo як припущення, як віру, що «чаша» звідти ж, звідки і весь Всесвіт з її духовними і матеріальними світами. Нам важливіше знати, що «чаша» ця «невичерпна». Сказано: У «Чаші» лежить крилата дитина», «Десь в глибині «Чаші» сяє зародок зерна Культури». У «чаші» записані також зміст і призначення людини, її місія.

«Чаша» не посудина, в якій зберігаються наші витoki. У ній наше вище «Я», від якого і через яке йдуть імпульси до кращих спонукань; там ми могли б шукати причину наших прагнень до вдосконалення, до Світла.

Шостий постулат.

Як у духовному світі може відбуватися налаштування життєвих явищ, на зразок інструментів оркестру, їх зосередження в фокусі життя?

Життєві явища або образи ми назвали живими і мислячими сутностями духовного світу. Але вони самі собою не налаштовуються. Це тільки тією мірою, якою дозволяє безладний рух. Отже, потрібен «налаштовувач». Але це не той випадок, коли в матеріальному світі ми викликаємо настроювача рояля, той настроює його нам, а ми потім граємо.

Інакше кажучи, у духовному світі не викличеш «налаштовувача» з матеріального світу. Ніхто з зовнішнього світу не в змозі налаштовувати духовний світ іншого. У духовного світу свій «налаштовувач», він знає, як гармонізувати образи і життєві явища, як їх нашаровувати, як

переплавляти у фокусі життя, щоб вийшли еволюція, сходження, вдосконалення, загалом же, зрушення в Культурі.

Але «настроювач» вимагає від господаря, щоб той був уважний до нього, зустрічав його, допомагав у роботі, навчався у нього настроювання тих чи тих груп образів в єдине ціле. Тобто, початкова спрямованість до вдосконалення повинна перейти в іншу, вищу якість – у свідому спрямованість – самовдосконалення. Ось такий «настроювач» в духовному світі. Це довге і терпляче намагання душі – безперервно, постійно бачити в собі Культуру.

Проходить воно, в основному, непомітно, невловимо навіть тоді, коли підключаються воля і свідомість. І людина не зможе назвати дату, коли саме досягнуті ті чи ті результати, хоча бачить, що прогрес є.

А тепер сьомий постулат, найважливіший для нас.

Може бути, дорогі Колеги, Вам здалося, що виховувати Культуру в дитині ми не зможемо через те, що внутрішній світ не допускає «настроювача» із зовнішнього світу?

Дозвольте мені тоді спочатку нагадати, що означає слово «виховання» в його духовному сенсі: виховання – це насичення духовної осі образами.

Уявімо собі таку картину: ми сидимо біля каміна і спостерігаємо, як таємниче і прекрасно танцює полум'я. Нам невідомі причини, чому воно зараз так грає і переливається, але, слід вважати, що невидимий нам «настроювач» веде свою творчу діяльність. Однак якщо зауважимо, що вогонь слабшає і ось-ось згасне, хіба не здогадаємося про одну, від нас залежну річ: потрібно кинути в камін полін? І як тільки ми це зробимо, вогонь стане ще сильнішим, і тоді полум'я продовжить свій таємничий і ще прекрасніший танець.

У чому ж наша виняткова роль у вихованні Культури?

У тому, щоб жити духовний світ, постійно забезпечувати його образами, тільки піднесеними і прекрасними.

Але звідки брати нам ці образи, яким не буде рахунку?

Їх потрібно брати нам з власного духовного світу.

Інакше кажучи, те, що надходить у нас із зовнішнього світу і виникає з духовних джерел, ми ошляхетнюємо, піднімаємо, розвиваємо. Ось цими образами ми і повинні забезпечувати духовний світ наших учнів і вихованців.

Виховання культури відбувається у діалозі духовних світів. А найкраще виховання тоді, коли виникає духовна спільність між учителем і учнем, вихователем і вихованцем. У цій спільності образи перетікають з одного світу в інший без будь-якого посередництва, наче самі собою. Ось таке «тихе», непомітне, природне виховання.

Ви розумієте, дорогі Колеги, до чого я схиляюся? До того, що вчитель, який виховує Культуру, сам повинен бути спрямований до високої Культури, самовдосконалюватися. Тільки не кажіть, що комусь вже надто багато років і тому вже не час цим займатися. Не забудемо мудрість: «Коли живемо в безмежності, нічого ніколи не закінчується, а все тільки починається».

Життя за образом Культури зробить нас нескінченним джерелом прекрасних образів, які діти непомітно будуть вбирати у себе.

Але якщо до цього додамо і усвідомлену спрямованість до виховання, як робила це глибоко шанована мною Варвара Вардіашвілі, то в житті наших вихованців створимо диво.

Однак які образи можуть надходити від безкультурного вчителя і вихователя?

Потворні образи. Які ж ще?

І як буде внутрішньому «настроювачеві», якщо він вміє творити тільки за законами Краси, а не по-іншому?

Якщо замість сухих полін ми кинемо у вогонь шматки зношених шин, вогонь почне диміти і чадіти, і ми, ті, що його оточують, задихнемося.

У «чаші» сяє зародок зерна Культури!

Велика ця Істина!

Вона здатна спонукати вчителів Світу до подвигів і творчості.

Потрібно розбудити зародок.

Чим пробудити?

Чим же іншим, якщо не тими ж самими силами, що є основою Культури: Любов, Краса, Знання! Нехай буде тільки Культура станом нашого Духу.

...Маленька сільська школа.

Ми з Вами спостерігаємо за працею вчителя.

Граються діти, галасують, пустують.

Один сільський хлопчик боляче вдарив дівчинку палицею по руці.

Вона заплакала. Біжить до вчителя, який, до того ж, є її батьком.

Просить захистити її та покарати хлопчика.

Кривдник відійшов у бік, наляканий.

Чи можете Ви вгадати, дорогі Колеги, яким буде рішення вчителя?

Не таким, які бувають, коли Любов, Краса й Знання блукають у педагогічній свідомості як бездомні, не розуміючи, для чого вони там, а закон «зло має бути покаране» тріумфує.

Рішення сільського вчителя буде дивним, тому що він захоплений (одержимий) своєю Педагогічною Культурою.

Він садить дівчинку собі на коліна і щось нашіптує їй на вушко; вона заспокоюється. Потім тихо говорить: «Йди до нього і пригости його малиновим варенням».

Смакувати варенням сільському хлопчику випадає дуже рідко. Проте він чекає не частування від дівчинки, якій завдав болю, а покарання від вчителя.

Сашенька підходить до нього і пропонує баночку з варенням.

– Їж, дуже смачно! – каже вона посміхаючись, начебто не було ніякої образи, але сльози на очах ще не висохли.

Хлопчик вражений.

Ну, він покараний чи не покараний?

У його «чаші» сяє зародок зерна Культури.

Що зробить частунок варенням замість гірших очікувань?

Розбудить зародок чи перешкоджатиме його виявленню?

Минуть роки, він подорослішає. Чим стане ця життєва подія у його духовному світі?

Моя гуманна педагогіка, яка є Педагогікою Культури, вчить мене:

- Помістіть Дитину в море Доброти, і усяке зло, якщо воно є в ній, потоне.
- Тримайте Дитину у світі Краси, і все потворне, якщо воно є в ній, покине її.
- Кидайте дитину в полум'я Любові, і будь-яка ненависть, якщо вона є в ній, згорить.

Але ось який висновок зробили американські вчителі, яким очевидець цієї історії розповів про варення: «На завтра цей хлопчик мав ударити дівчинку палкою по другій руці». Отже, хлопчика потрібно було покарати, а не пригощати варенням.

Не збираюсь обговорювати, що могло б зробитися із зародком зерна Культури в «чаші» хлопчика, ідучи за американським варіантом розв'язання педагогічних проблем.

Зробіть це самі, якщо є бажання.

АРИСТОТЕЛЬ

ПОЛІТИКА

КНИГА ВОСЬМА³



1.1. Те, що законодавець повинен з особливою увагою ставитись до виховання молоді, – в цьому ніхто не сумнівається, адже в тих державах, де цим нехтують, державному устроєві завдається шкода. Для кожної системи правління необхідна й відповідна система виховання; кожен державний

лад має свої відмітні риси, що сприяють його збереженню і визначають його від початку; наприклад: демократичний характер устрою – демократію, олігархічний – олігархію. І завжди кращий зміст обумовлює існування кращого виду устрою.

2. А ще для застосування всіх (природних) можливостей (людини) в роботі необхідне певне попереднє виховання й набуття відповідних навичок (до того чи того виду) діяльності. Отже, зрозуміло, що для прищеплення чеснот треба проводити виховну роботу. Оскільки вся держава ставить перед собою одну мету для всіх, то зрозуміло й те, що виховання – загальнодержавна справа, і воно повинне мати загальний характер. І не бути справою якоїсь окремо взятої особи. Тепер же кожен дбає про виховання своїх дітей, навчаючи їх по-своєму, як заманеться. Насправді ж те, що є спільною справою, треба й виконувати спільно. І так само не думаймо, ніби кожен громадянин – сам по собі; навпаки, всі громадяни належать державі, бо кожен із них – (невід’ємна) частинка

³ Аристотель. Політика. Київ, 2000. С. 213–236. Переклав з давньогрецької Олександр Кислюк.

держави. Турбота ж про кожну частинку, природно, передбачає піклування про ціле, разом узяте.

<...>

Отже, зрозуміло, що закон повинен визначати характер виховання юнацтва як суспільне явище. Не випускаймо з уваги й того, що являє собою виховання і яким чином його треба здійснювати. Адже нині міркують (з приводу цього питання) по-різному: не всі вважають, що молодь слід навчати в дусі чеснотливості, або ставити перед нею мету – досягнення найвищого блага, або розвивати в неї інтелект і чесноти (тут теж немає однастайності).

4. Тож, з огляду на різні підходи щодо виховання, не з'ясовано й таке: чи необхідно розвивати в дітей саме практичні нахили в їхній діяльності, чи ті, що повністю пов'язані з чеснотами, чи, нарешті, ті, що ведуть до вищих, абстрактних знань, всі ці погляди мають своїх прихильників. Немає згоди і в тому питанні, що, зрештою, веде до чеснотливості. А що принаймні не всі цінують одну й ту саму чесноту – то, виходить, існують розбіжності й у думках про застосування її на практиці.

II. 1. Отже, зрозуміло, що з корисних предметів необхідно вивчати ті, в чому існує потреба, але не всі; оскільки одні види діяльності притаманні вільним за походженням особам, інші – невольним, то, мабуть, із перших видів діяльності слід брати ті, що не перетворюють вільної особи на ремісника. До ремісничих занять ми відносимо такі мистецтва й предмети навчання, що роблять фізичні, психічні й інтелектуальні сили вільної людини непридатними для застосування їх у чеснотливих діях. Тому і вважаємо ремісничими такі мистецтва й заняття, якими послаблюються фізичні сили; до них належать поденні роботи, через що інтелект, зайнятий ними, розвивається слабо.

2. Із числа «вільних» наук вільній людині можна вивчати тільки деякі до певних меж; надмірне ж захоплення ними, з тим щоб опанувати їх якнай докладніше, завдає шкоди.

Адже неабияке значення має і те, заради чого хтось робить або вивчає що-небудь. Бо коли це робиться в особистих інтересах чи в інтересах друзів або чеснотливості, то воно гідне вільної людини, але чинити саме так в інтересах чужих часто означає поведінку, притаманну найманцеві й рабові. Отже, на сьогодні зазначені предмети, як сказано вище, двоякі за характером.

3. Нині звичайними предметами є чотири: граматика, гімнастика, музика і, як додає дехто, малювання. З них граматика і малювання вивчаються як предмети, що корисні у вжитку і часто мають практичне застосування. Гімнастикою ж займаються тому, що вона сприяє розвиткові мужності. Щодо музики, то можуть виникнути сумніви (стосовно користі її вивчення), адже тепер музикою займаються переважно тільки заради втіхи. Але наші предки помістили музику в число загальноосвітніх предметів тому, що сама природа, як уже неодноразово вказувалося, прагне надати нам можливість не тільки правильно скеровувати нашу діяльність, але й пречудово користуватися нашим дозвіллям. Останнє ж — ми знову наголошуємо — служить основною засадою нашої діяльності.

4. Коли ж необхідне те й те: і діяльність, і дозвілля — і дозвіллю треба віддавати перевагу перед діяльністю, то виникає питання, яким чином заповнити це дозвілля? Звичайно, не розвагами, бо в такому випадку вони неминуче виявилися б кінцевою метою нашого життя. Оскільки це неможливо, але трудящій людині потрібен відпочинок, то ігри існують задля розслаблення. Усяка діяльність пов'язана з тяжкою працею і напруженням сил. І тому розваги повинні мати своє місце, але при цьому, визначаючи на них час, користуймося ними як ліками, у зручний для цього момент. Адже розслаблення фізичних сил під час ігор заспокоює душу і дає бажаний відпочинок.

5. Але дозвілля, мабуть, уже в самому собі має і насолоду, й блаженство, і щасливе життя, і все це випадає на долю не зайнятих людей, а тих, хто користується дозвіллям. Адже той, хто робить що-небудь, прагне

здобути те, чого йому бракує; щастя ж – кінцева мета, пов'язана не із виснажливою працею, а, на загальну думку, з насолодою. Однак цю насолоду не всі визнають однаковою для всіх; кожен визначає її у відповідності із самим собою та зі своїми властивостями; найкраща людина воліє, звичайно, найкращу насолоду – ту, яка має найкращі властивості. Звідси зрозуміло, що для вміння користуватися дозвіллям у житті треба дечого навчитися, в чомусь виховатися, і як це виховання, так і це навчання містять у самих собі мету; тим часом те навчання, що характеризується необхідним (чинником) для застосування його в діяльності, має на увазі іншу мету.

6. Тим-то й наші предки піднесли музику до виховних предметів не як необхідний (певної нагальної потреби у вивченні музики немає) і не як загальнокорисний предмет, на кшталт грамоти, що необхідна і для ведення грошових справ, і для домашнього господарства, і для наукових знань, і для багатьох галузей державної діяльності. І малювання також, мабуть, вивчається тому, що дає користь, аби краще судити про художні твори, так само як гімнастика зміцнює здоров'я і розвиває фізичні сили. (Музика ж нічого подібного не дає). Тому залишається одне: вона служить для заповнення нашого дозвілля і з цією метою, мабуть, і зарахована до виховних предметів. Вважається, ніби музика править за інтелектуальну розвагу вільних людей. Тому-то й Гомер у своїй поемі висловився так: «Приємно буває, коли на бенкет запросити співця найкращого». Потім він говорить про тих, хто запрошує «співця», і продовжує: «Він – той, хто дарує всім радість». Ще в одному місці устами Одиссея поет стверджує, що найкраще провести час – це віддатися веселощам: «Гості в оселях сидять, слухаючи з радістю пісень кіфариста».

III. 1. Отже, зрозуміло, є й таке виховання, яке батьки повинні давати своїм синам не тому, щоб воно було практично корисним для них, а тому, що воно гідне вільної людини і само по собі прекрасне. Чи входить у коло цього виховання один предмет, чи їх декілька, і які вони, і як їх ставити, –

все це ми з'ясуємо згодом. Тепер же, на підставі наших попередніх міркувань, достатньо з'ясовано, що вже й стародавні відносили музику до предметів виховання.

А ще (правильність нашої думки підтверджує таке): дітей треба навчати загальнокорисних предметів не тільки задля користі, яку маємо з цього, – як, приміром, навчання грамоти, – але й тому, що завдяки цьому навчанню можна здобути багато інших знань.

2. Так само і з малюванням: і його вивчають не заради того, щоб не дати себе обманути, купуючи що-небудь або продаючи із домашнього начиння, а тому, що воно розвиває уважність при визначенні тілесної краси. Узагалі, шукати скрізь тільки одну користь найменше личить людям з високими духовними інтересами і вільним (за походженням).

Зрозуміло й те, що у справі виховання розвиток навичок має передувати розвиткові розуму і фізичне виховання має йти попереду інтелектуального. Звідси випливає, що хлопчиків слід насамперед віддавати в руки вчителів гімнастики й педотрибів: перші приведуть у належний стан їхній організм, а другі скерують відповідним чином їхню гімнастичну вправність.

3. Тепер грецькі держави, видається, найбільше турбуються про виховання молоді, але майже всі намагаються надати організмові «атлетичного» вигляду, тим самим калічачи фігуру дітей і заважаючи їхньому природному зростанню...

<...>

5. ...У вихованні першу роль повинне відігравати прекрасне, а не тваринне. Адже ні вовк, ні якийсь інший звір не піддаватиме себе небезпеці задля прекрасної мети; це справа доблесного мужа. Але ті люди, котрі, виховуючи хоробрість у дітей, надають цьому надмірного значення, випускають з уваги інше необхідне, роблячи з них, імовірно, ремісників. Вони виховують дітей тільки для розв'язання одного із завдань у державі, але, як свідчить досвід, цим самим чинять гірше за інших. Судити ж про

все це треба не за минулим досвідом, а за теперішніми справами: тепер у лакедемонців з'явилися суперники по вихованню, тоді як раніше їх не було.

IV. 1. Отже, можна визнати, що (молодь) слід навчати гімнастики; зрозуміло також і те, яким чином має проводитися це навчання. Звичайно до настання статевої зрілості гімнастичні вправи повинні бути нескладними, щоб тіло не спотворювалося у своєму розвитку; а ще треба зовсім уникати посиленого й примусового харчування і не доручати виснажливих робіт. Як доказ (на користь того), що ці заходи можуть уповільнювати розвиток фізичних сил, можна взяти приклад Олімпійських ігор, де серед переможців рідко зустрінеш двох-трьох одних і тих самих осіб, котрі б перемогли спочатку в юнацькому віці, а потім уже дорослими чоловіками. Це пояснюється тим, що юнаки виконували дуже складні вправи і втрачали свою силу.

2. Досягши ж зрілості, три роки треба віддати на опанування решти предметів виховання, а в наступному віковому періоді доцільно виконувати тяжкі роботи й споживати необхідну їжу. Ні в якому разі не можна одночасно напружуватися у роботі розумово й фізично, оскільки таке поєднання взаємно шкодить одне одному – напруження фізичних сил перешкоджає розвитку інтелекту, перевтома ж останнього – розвитку тіла.

3. Стосовно ж музики, то сумнівні питання вже розглянуто раніше. Тому не уриватимемо наших досліджень, а продовжимо їх, аби дати поживу для міркувань, коли хто-небудь захоче про це поговорити. А втім, нелегко з'ясувати, в чому полягає природа музики, заради чого треба займатися нею: може, задля розваги й відпочинку, подібно до того, як ми віддаємося сну та бенкетуванню? Річ у тім, що останні самі по собі мають на увазі досягнення не важливої мети, а лише приємних відчуттів; як мовить Еврипід – аби проганяти турботи. Тому дехто й музику ставить в один ряд із (сном, бенкетуванням), – тобто спить, п'є, танцює під музику.

4. Чи радше слід вважати, що музика має певне відношення до моральної чеснотливості й що вона справляє в цьому випадку дію, подібну до гімнастики: як гімнастика сприяє розвиткові організму до певного рівня, достеменно так і музика здатна справити певний вплив на поведінку людини, розвиваючи в ній здатність правильно радіти? Чи (ставлячи третє питання) музика містить у собі щось сприятливе для користування дозвіллям і для інтелекту?

Зрозуміло, що юнаків слід виховувати не для розваг; коли вчаться, то не граються, – навпаки, навчання пов'язане з виснажливою працею. Звичайно, недоцільно хлопчикам і юнакам узагалі проводити власне дозвілля так, як його проводять дорослі люди, адже недосконале не може досягти найвищої мети.

5. Мабуть, можна було б припустити, що те, чим займаються старанно хлопчики, послужить засобом розваги для них тоді, коли вони визріють і стануть мужами. Та коли це так, то для чого тоді навчати хлопчиків музики, а не чинити подібно перським і лідійським царям, котрі розважаються музикою і знайомляться з нею через посередництво інших осіб (тобто музикантів)? Тим більше, що музичне виховання тих, хто постійно вправляється в одній і тій самій справі й мистецтві, буде, звичайно, більш митецьким, ніж виховання тих, хто має справу з ним стільки часу, скільки необхідно виключно з метою засвоєння. І коли хлопчики самі повинні ґрунтовно вивчати музику, то чом би їх не навчати й кухарства, – що було б, звичайно, нісенітницею.

6. Виникає ще одне запитання: чи сприяє музика удосконаленню морального обличчя людини? І чому хлопчики повинні вивчати музику самі, а не слухати, як грають і співають інші, й при цьому належним чином радіти та спромогтися на правильне судження (про виконання п'єси), як то чинять лакедемонці, котрі, хоч самі й не навчаються музики, все-таки, подекуди, можуть правильно судити про те, які пісні гарні, а які – ні. Те саме зауваження стосується й думки про те, що музика повинна зробити

наше життя приємнішим і розважати відповідно до потреб вільної (за походженням) людини. Тоді для чого, знову ж таки, слід навчати музики самих хлопчиків, а не допускати, щоб вони насолоджувалися нею, коли її виконують інші?

7. Можна побачити це на прикладах із уявлень, що існують у нас про богів: у поетів Зевс сам не співає і не грає на кіфарі; тих же, хто має справу з цими мистецтвами, ми називаємо ремісниками і вважаємо, що займатися ними не пристало мужеві, хіба що у випадках, коли він напідпитку або робить це жартома. А втім, ми до цього повернемося згодом.

V. 1. Перше питання полягає ось у чому: треба чи не треба відносити музику до предметів виховання? Вище ми поставили для розв'язку три питання стосовно покликання музики. Що ж вона являє собою? Чи це предмет виховання, чи забава, чи інтелектуальна розвага? З цілковитою підставою музику можна віднести до всіх цих понять, і в усіх вона, очевидно, має свою частку. Забава має на меті забезпечити відпочинок, що, звичайно, приємна річ, бо він діє немовби ліки проти втоми від надсадної праці. Потім: розвага для інтелекту, на загальну думку, має містити в собі не тільки прекрасне, але й дарувати задоволення, бо щастя полягає саме в поєднанні прекрасного з радістю, яку воно дає. А музику всі мають за дуже приємну річ, байдуже, супроводжується вона співом чи ні.

<...>

3. Трапляються люди, для котрих забава становить найвищу мету в їхньому житті, тому що й це, мабуть, містить у собі певну насолоду й може правити за мету. Однак не всяка насолода може вважатися такою. Прагнучи до неї як до кінцевої мети (в їхньому розумінні), люди приймають за неї якусь іншу (випадкову) насолоду, тому що вона має певну схожість із тією (насолодою), яка становить найвищу мету в людській діяльності. Але подібно до того, як найвища мета людського життя не повинна бути чимось іншим, що дає багато в майбутньому, так і згадані насолоди мають існувати не заради чогось такого, що миготить у

майбутньому, а задля того, що вже відбулося, – наприклад, для спочинку від тяжкої праці і полегшення гіркоти. Отже, тут можна вбачати причину, що спонукає людей до пошуків свого щастя з допомогою цих (випадкових) насолод. І хтось, користуючись цим, слушно вважатиме за причину саме це.

4. Але не тільки однією цією причиною пояснюється те, чому вдаються до насолоди, яку дарує музика. До неї звертаються, оскільки вона, мабуть, корисна тим, хто хоче відпочити після роботи. І все ж треба ще розглянути, чи не є така користь від музики випадковою, а також з'ясувати, чи суть музики полягає у чомусь вищому порівняно з указаною користю, яку вона дає. Однак тоді виникає питання: чи не повинна музика, окрім звичайної насолоди, яку вона дарує і яку відчують усі, давати ще й інтелектуальну, бо ж справді, музика природно наснажує, тому слухають її залюбки люди всякого віку та різного рівня моралі. Навіть більше, вона покликана для ще вищої мети, а саме: справляти дію на людську поведінку та психіку. Це стане зрозумілим, коли з'ясується, що музика має певний вплив на наші моральні риси.

5. Те, що так буває насправді, доводять, окрім усього іншого, пісні Олімпа, які, з чим згодні всі, надихають наші душі, а натхнення і є насолодою для нашого морального стану. Слухачі ж при цьому, навіть коли тільки сприймають їх просто, без мелодії та ритмів, усе одно відчують (душевне) задоволення. Оскільки музика сама по собі щось приємне, а чеснотливість полягає у належній радості, любові й ненависті, то, мабуть, нічого так ревно не слід вивчати юнакам і ні до чого не звикати такою мірою, як до вміння правильно судити про шляхетний характер і вчинки, гідні похвали, радіючи однаковою мірою з тих і тих звуків.

6. Ритми й мелодія відображають щонайправдивіше гнів і лагідність, мужність і поміркованість та всі протилежні їм риси, а також решту моральних якостей. Це видно з досвіду: слухаючи музику, ми змінюємося в настрої. Звичка ж відчувати гіркоту чи радість, сприймаючи якість

відображення реальності, призводить до того, що ми починаємо спізнавати ті самі почуття, стикаючись із дійсністю. Хто, приміром, дивлячись на чийсь портрет, спізнає радісне почуття не з якоїсь іншої причини, а саме тому, що він бачить перед собою зображення певної особи, тому, звичайно, буде приємно зустрітися віч-на-віч із людиною, портретом якої він милувався.

<...>

8. Що стосується мелодій, то вже в них самих передаються душевні переживання. Це зрозуміло з такого: музичні лади істотно відрізняються один від одного, тож, коли ми слухаємо їх, у нас з'являється різний настрій, і ми не однаково ставимося до кожного з них...

9. Все це добре з'ясовують ті філософи, котрі займаються питаннями виховання, і їхні міркування знаходять своє підтвердження у самих фактах. Те саме стосується й ритміки; одні ритми мають спокійніший характер, інші – рухливий, із цих останніх в одних ритмах рухи грубіші, в других – витонченіші.

Отже, з цього видно, що музика здатна справляти певний вплив на моральні риси душі. Тому, мабуть, її слід піднести до числа предметів виховання молоді.

10. Навчання музики відповідає самій природі цього віку; в молодому віці люди не схильні братися з доброї волі заповзято до того, що їм не до вподоби, а музика якраз за своєю природою належить до числа таких предметів, що дарують приємне. Зрештою, між гармонією та ритмікою, з одного боку, й душею – з другого, існує певна спорідненість, тому дехто з філософів стверджує, що сама душа і є гармонією, інші ж запевняють, що душа має гармонію в собі.

VI. 1. Тепер слід з'ясувати висловлений раніше сумнів: чи треба навчати молодь музики таким чином, щоб самі юнаки уміли співати й грати на музичних інструментах, чи не треба? Принаймні не підлягає сумніву, що для розвитку людини важить, чи буде вона на практиці

виконувати ту або ту справу. Само собою зрозуміло, що неможливо чи досить складно судити із знанням справи про те, до чого сам не причетний. З другого боку, діти також повинні братися за якусь цікаву справу, і в цьому відношенні треба вважати розумним винаходом те Архітове брязкальце, котре дають дітлахам, щоб вони, бавлячись ним, не трошили чогось удома, адже дитинство пов'язане з пустощами. Отже, коли Архітове брязкальце годиться для малих дітей, то подібним «брязкальцем» у вихованні старших буде музика. Із наведених вище міркувань видно, що для здобуття повної музичної освіти дітей треба, щоб вихованці вивчали музику на практиці.

<...>

4. Отже, зрозуміло, що навчання музики не повинне бути перешкодою іншим видам діяльності (людини), що воно не повинне перетворювати її (у фізичному відношенні) на ремісника, робити її непридатною для виконання військових і цивільних обов'язків, незалежно від того, чи це буде стосуватися практичного використання, чи теоретичного вивчення надалі. Навчання музики задовольнятиме в тому випадку, коли молоді люди не працюватимуть над нею з метою брати участь згодом у професійних змаганнях, а також коли не вимагати від дітей засвоєння різних викрутасів у музиці, які увійшли тепер до програми музичних змагань, а звідти перейшли і в школи. Музична освіта молоді повинна тішити красою мелодії й ритмом, а не давати тільки насолоду в загальному розумінні, яку здатні відчувати навіть декотрі з тварин і простолюду, а також усі старші люди й діти.

5. Із мовленого зрозуміло й те, на яких інструментах треба навчати молодь, до програми навчання не варто брати ні флейти, ні якогось іншого інструмента, на якому грають професійні музиканти, наприклад, кіфари або чогось подібного, а користуватися тільки такими, які позитивно впливатимуть на слухачів чи то в музичному вихованні, чи то у вихованні взагалі. Зрештою, флейта – інструмент, що не стільки сприяє розвиткові

моральних рис людини, скільки збуджує психічні почуття, тому й користуватися нею треба в таких випадках, коли видовище, (супроводжуване грою на флейті), може справити на людину скоріше очищувальний вплив, ніж здатне її чогось навчити. Додамо до цього й те, що гра на флейті створює певну перешкоду в справі виховання, оскільки при ній виключена можливість розмовляти. Тому наші предки з повним правом викреслили гру на флейті з числа освітніх предметів для молоді, як усунули її з ужитку серед вільних, хоча спочатку гра на флейті була в них у користуванні.

<...>

VII. 1. Отже, слід викреслити (із програми) виховання професійне навчання гри на музичних інструментах. Зрештою, під професійним навчанням розуміється підготовка музикантів до змагань. Хто вивчає музику з погляду (такого) знавця, робить це не задля показу власної чеснотливості, а заради того, щоб дарувати втіху своїм слухачам. А така мета вивчення музики – досить обтяжлива, тому-то й поміркуймо, що подібне вивчення – справа не вільних людей, а найманців, і що це вивчення робить із людей ремісників, бо та мета, яку вони мають на увазі, обтяжує. А ще, коли слухач музики буває грубим, то й виконавець починає підігравати смакам публіки, споганюючи своє тіло усілякими рухами, яких вимагає гра на таких інструментах.

<...>

8. Для виховання... треба користуватися моралістичними мелодіями й відповідними ладами. Таким ладом, як ми сказали, є дорійський. Можна скористатися у вихованні юнацтва також і іншими ладами, коли цього не заперечуватимуть особи, причетні до філософії та музики.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ

ДІАЛЕКТИЧНІ РЯДКИ⁴

МУДРИЙ



Мудрий – хто, не звабившись, долає
будь-яке *посейбічне* мудрування
будь-якого замкнутого в собі світу,
будь-якого самовдоволеного буття,
що випало з безберегої на взаємності,
позбавивши себе перспектив-спрямувань
до зустрічі зі світами інакшими
і власною таємничою глибиною.
Той мудрий, хто розсуває межі
власної духовної індивідуальності

і вміщає в себе життя інакші
і живе одночасно багатьма життями;
хто завжди відкритий до нової зустрічі,
до братерського світіння на взаєм,
готовий прийняти досвід Культури –
духовний досвід Культури СЕРЦЯ;
хто кожний подих життя свого
зробив безумовним *Служінням Світлу*.
Мудрий – хто віднаходить *міру* необхідності
(але не привласнює її собі)
також і *негативного* досвіду свободи –
досвіду оман, зламів і зла, –
хто вміє поразки обертати на перемоги

⁴ Генріх Батищев Діалектичні рядки. *Філософська і соціологічна думка*. 1993. № 4. Переклав з російської І. Мойсєєв.

над ще сутужнішими скрутами,
а втрати падінь – на енергію світлих злетів
та на повчальні *уроки всезагальні*:
аби з граничного мінімуму подій
видобувати граничний максимум уроків –
заради спільної Творчості.

Мудрий – хто завше свідомий
не мудрості своєї
проти на сьогодні непідсильних завдань –
космічно велетенських і найменших,
хто, навіть здобувши найліпше досягнення,
не зіб'ється з ритму становлення вічного,
не втратить *сумирності Дитини-Спадкоємця*
Безмежної Діалектики Універсуму.

Як Дитя, довірливий ти перед Вищим
і роззброєно беззахисно щирий,
в простоті служіння Зіркам-Святиням
і відданості грядущому вдосконаленню.

Як Дитя, ти *весь живеш в учнівстві*
і невтомно черпаєш з океану Універсуму,
повного нежданої таїни,
новизну дивовижну і повчальну,
загадковість і більших, і менших
і прагнеш у *кожного вслухатися*,
як в унікальний голос Універсального Хору.

І робиш це не з принуки,
А в усій простоті любові.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ

ВМІЄ СПІЛКУВАТИСЬ

Вміє спілкуватися – хто уважний до інших:

хто живе в *домінантності* на друзів своїх –

і ближніх, і далеких, і незнайомих,

і обране ціложиттєве Служіння перетворює

на щогодинне *мале* добродіяння,

а з нього й складається благо загальне;

хто, чуйно готовий до поклику будь-кого,

вкладає себе в добротурботливі вчинки,

ненав'язливо пособляє, підтримує

і простою користю, і співчутливою увагою,

і націлюючим пориванням духу.

Але спілкувальник не той, хто метушиться,

потопаючи в морі житейському звабному,

а до себе самого не уважний і некритичний,

і заповонив свій час і простір

надмірною *активністю-на-зовні*,

як повсюдний фахівець у чужих справах,

котрий втрутливо критиканствує про все,

а сам крутиться в автоматизмі звичок.

Адже в сутолоці контактів численних

не лишається місця для жодного вчинку,

сповненого спілкування навзаєм:

зростаюча кількість знецінює якість,

пусті знаки і зовнішні дотикання

підмінюють внутрішню співпричетність,

клопоти кваплять і часу немає

для над-часової глибинної зустрічі.

Спілкуватися вміє воістину той,
хто викликає бодай у собі самому
всю осягненну цілісність свого буття
до максимальної повноти присутності,
хто мужньо стрічає сувору правду
свого талану, не лукавить із долею.
Ти ж бо, всупереч усім рольовим маскам,
зрікся хитрощів – способів *здаватися*
заради мудрого мистецтва – просто *бути*,
і здатен відкритись безмежно щиро,
являючи себе в буття повноті:
знаного собі і незнаного,
і сущого, і яким можеш бути, –
у всій загадковій невичерпності.
Бо тоді воістину зустрічаєшся з іншими,
коли перш зустрічаєшся *із собою справжнім*.

* * *

Вміє спілкуватися – хто причетний до *всіх*:
хто вбачає в подібних собі та в інакших
можливість самому *бути кожним* їх них –
у достойніших – себе грядущого,
у пропавших – докір собі недостойному,
і зазнає *спільної вини* за кожен гріх,
безлад і лихо цього хворого світу,
а тому, щомиті відповідально свідомий того,
яким саме станом своїм заражає інших;
хто збувся в душі геть усього дорешти,
що не було б співпричетне до інших:
такий ти увесь – у становленні суціль,
зітканий узами *сутнісної взаємності*,

відкритий до нежданого її розпоширення,
і ти *довіряєш себе* не тільки колу вузькому,
а всім Діалектиці Безміру вірним:
і меншим, і великим, і найбільшим
без винятків ачи умовностей,
і тобі невідоме ніяке *приятельство*,
засноване на втіхах і лестощах,
угодах-поступках і звабах взаємоположення,
а відоме тільки безкорисливе *братство*
в суворій правді, співстраждальній радості –
братство всіх, у кому не згасла іскра вірності
Безмежній Діалектиці Універсуму.

* * *

Вміє спілкуватися – здатний усамітнюватись
і знаходити в тиші чистої німотності
зовсім не провалля в глухоту самоти,
зовсім не замкненість одинака-своєміра
і не саморозчинення в безсуб'єктних стихіях,
але максимальне й найтонше дослуховування
особистісно глибинного буття всіх:
братерську зрідненість з іншими й кожним
(і з нетутешніми, не теперішніми, інакшими),
що єднає понад минушого тлін,
материзну спільного першопоходження,
яка джерелює і живить усіх даруваннями,
а також Підсумок і Адресат абсолютний,
отже і взаємо-буття перед лицем
Діалектики Універсуму, що всіх обіймає.
Твоє спілкування дедалі глибшає
разом з *домінантністю* на Абсолютному.

Саме цю незглибінь співпричетності
й безумовно присутніх взаємин,
саме цю таємницю зрідненості всіх
ти приносиш із тиші Вищого Спілкування
в повзуччя тутешніх зустрічей ближніх.
Отоді недаремне світло горішнє
осява неповторні обличчя
як дарунок і злука Спільноти.
Істинно зустрічається з будь-ким
і навіть з самим собою тільки той,
хто зустрічається з Нескінченністю.
І кожний подих тоді просякнутий
спілкуванням всеосяжним і животворним.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ БАГАТИЙ

Багатий – хто не шукає для себе збагачення
у сфері корисливих інтересів і вигод,
осібних чи групових чи вселюдських,
бо все *привласнення – це світ своємірності*;
ієрархія засобів, органів, сил;
якщо ж їх, другорядних зводять у мету,
або надають і їм право і голос
чинити спротив голосу совісті,
то людина обертає себе на слугу своїх слуг,
на *засіб для своїх засобів*,
і на скільки вона підкоряється їм,
настільки вони витісняють із неї душу і дух

і підмінюють особистісне життя
існуванням *псевдо-я*;
але тільки той насправді багатий,
хто все підпорядкував цінностям
і ніколи не зрадить своїй вірності їм
хоч би за яку хоч найбільшу користь,
хоч би за яку силу чи перевагу,
хто присвятив усе минуше
ціннісному устремлінню до Неминущого,
хто кожний крок, торуючи долю,
кожну думку і теплий подих
спрямував до Вічно Живого,
а все інертне в собі й своємірне,
все не спрямоване, зашкарубле, ледаче
вважає за чуже в собі справжньому,
за те негідне, що треба його подолати
заради торжества Неминущого
і заради в-Ньому-буття воістину самим собою.

* * *

Багатий – не той, хто прагне свого:
хто устремління догматично обмежив
обраною раз і назавжди метою,
держачись незмінного напружання,
ще й вбачає в цьому свою перевагу
довічно забезпечену й гарантовану;
хто звичку накопичувати й привласнювати
накидає сфері над-корисних надбань
і навіть знання, красу і добро
збирає, мов у торбу власної погорди,
аби самопіднести, вихвалитися,

милуватися собою і втішатися;
хто навіть на здобутки спілкування
сміє накладати тавро власності
і вибирає корисне суто для своїх,
підміняючи *єднання – роз'єднанням*
і нехтуючи інакшими як негодящими,
а символи співпричетності всіх до кожного
перекручує в символи нетерпимості
і дар високого гарту духовного
зазіхає *монополізувати* суто для своїх;
але тільки той багатий, хто завше шукає:
невгамно прагне ще збагатитися
світлом оновлення від святості цінностей,
хто їх сприймає не як абстракції,
не лише як безконечно далекі ідеали,
а також як уособлені конкретно,
як здійснювані повнокровно *особистісно*
в наочному досвіді невимовно *близьких* –
кого ти обрав через щиру любов,
через довіру, надію і вірність
як безмежно дорогі *авторитети*,
з котрими невіддільне життя аж до скону.
Отож ти шукаєш⁵ разом із ними,
весь спілкувально відкритий незнаному,
дожидаючи з'яви *нових спрямувань*,
що їх успадковуєш і *твориш в собі*, –
отак щоразу відроджуєш і збагачуєш
довір'я, вірність й посвяту цінностям
у злуці, що понад земне родичання.

⁵В оригіналі – «искательствуєш».

Оцим спілкуванням ти багатий найбільше:

воно ж бо приносить досвід рятівний
як вдосконалюватися в Путництві.

Ти Друзів сприймаєш уже не обмежено
тим, що вони – лиш *можливі для тебе*,
коли себе ставиш на їхнє місце
згідно міри свого спрямування,
але сам прямуєш назустріч відкрито –
як *можливий для кожного з них*,
коли б вони себе поставили на твоє місце
і принесли в тебе свої устремління, –
отож виміряєш себе *їх* мірилами,
їхнім Прикладом ще Вищого Служіння,
ще більшої надійності, вірності і любові.

* * *

Багатий – хто збувся привласнювального я,
хто вирвав із себе останній корінь
своєцентризму і власництва,
своємір'я і першості –
особистої, групової чи вселюдської,
хто не тільки не вторгається у світ зовнішній
з домаганням бути Мірилом Усім Речам,
але і всередині себе не приховує нічого,
що спонукало б до такої претензії.

Такий ти – хто дарує кожному стрічному
найбільшу свободу – бути собою самим.

Такий ти – охоронець власної міри кожного,
вмілий дотримуватися вірно
зустрічних інакших мірил:
хто відрікся від свого,

той одержує все!

Отак ти набуваєш щораз глибшої злуки
з безмірним Надбагатством Універсуму –
і явленим, і до часу прихованим,
і сущим у бутті, і сущим віртуально,
отже не вичерпуваним ніяким буттям, –
злуки з Безмежною Діалектикою,
що всіх пронизує і обіймає.
Її плином і вдачею ти багатий
через узаємоспілкування з твоїми Друзями,
разом з ким і завдяки кому
ти стаєш Її *спів-робітником*,
Її *спів-творцем*, дедалі вірнішим.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ

ВІРНИЙ

Вірний істині – не той, хто вірує в неї
як в однозначну, одну-єдину.
І красі вірний не той, хто відає
одну єдино можливу красу.
І добру вірний не той, хто виключає
будь-яке інакше добро,
відмінне від звичного йому.
Бо той, хто висуває свою вартість-святиню
як єдину і виняткову,
тим самим підносить її над світом
і зводить в абсолютне мірило,
і засліплює себе до кожного іншого

та самого себе заповітного,
і *фанатично* насаджує *одноманітність*,
і відкидає *путі-дороги* інакші,
і обертає свою вірність святині
на згубу для всіх інакших
і для себе самого глибинного.

* * *

Вірний святиням істини, добра і краси
не той, хто подрібнює кожну з них
на безліч загублених одну одною окремостей
і насаджує *атомістичний плюралізм* –
збайдужілість всіх до всіх і відчуженість.
Бо якщо порізнити всіх
і холодно терпіти одне одного
і зачинитися кожному в собі,
то загасне світло *взаємнісного* буття кожного
переткане узами чистої спілкувальності всіх.
Розрив спів-причетності цінностей
підмінює багатолікність – хаосом,
руйнівним для гармонії всіх і для кожного.

* * *

Вірний істині, і добру, і красі
той хто здійснює їх у взаємності
єдино-багатолікій і поліфонічний, –
як живі сузір'я святинь,
що ллють світло всім на Універсальнім Путі,
яким кожний простує унікально-творчо.
Ти зростаєш у вірності твоїм святиням
і *вчишся* поважати рівною мірою інакші,
бо в них – не менш кошовний досвід *Путництва*.

Через поліфонію особистісних вартостей
ти набуваєш дедалі твердішої вірності
всій Безначальній і Безкінечній
завжди саморозкритій *Надгармонії*,
вона ж бо і є Безмежна Діалектика Універсуму.

ГЕНРИХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ

ГАРМОНІЙНИЙ

Гармонійний, хто творить у собі гармоню
всупереч силам дисгармонізації,
всупереч тяжко хворому світу тутешньому.
Він – вільний серед рабів обмеженості,
він – відповідальний серед невідповідальних,
він – вміє спілкуватися серед роз'єднаних і псевдо товариських,
він – надійний серед ненадійних,
він – вірний серед невірних і псевдо вірних,
він – спрямований до досконалості середне-спрямованих
він – сердечний серед безсердечних.
Але не спрямовані не приймають його прикладу
і виштовхують його в сферу для них *потойбічну*,
і спотворюють кожний поданий знак,
до них мовлене слово
відповідно до спотвореного світу тутешнього.
Тим самим вони пошкоджують
навіть ту гармонію, що від себе відштовхнули,
бо вона лиш тоді є гармонія *справжня*,
коли всіх уміщає і зцілює всіх.

* * *

Гармонійний – хто *офірує* своєю гармонійністю

заради близькості до дисгармонійних
і бере на себе тягар їм долею суджений
з усіма мерзотами і стражданнями
і стає зовсім поряд – рівня їм *достоту*,
або разом з ним вони могли піднятися,
відгукнувшись на його життєвий *Приклад*,
і обуритися своє дисгармонійністю
і спрямуватися до Святої Гармонії,
створюваної для всіх.

Проте, якщо спрямований
бере на себе тягар надмірний,
це тягне його в похмуру безодню
руйнувань і мертвотного *хаосу*.

* * *

Гармонійний – тільки той воістину,
хто щоразу шукає унікальну *міру*
між утвердженням свого вдосконалення
всупереч опору інших
та офірою досконалості власною
заради цих самих інших.

Ти *знаходиш* таку міру правдиву
не інакше, як у Вищому Спілкуванні,
бо вона відповідає лиш тій Над гармонії,
що обіймає усі дисгармонії
живлющим ритмом безупинного діяння,
воно ж бо і є
Безмежна Діалектика універсуму.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ

ДІЯЛЬНИЙ

Діяльний – не той, хто активний,
а в активності свавільний і своєцентричний –
хто бажає лишатись постійною величиною,
а світ м'яти як безгласний матеріал,
і на все накидає власне мірило,
щоб пристосувати до себе – завершеного.
А також не той, хто пасивно і покійно
пристосовується до натиску зовнішніх сил
і стає підпомагачем своє-центризму інших.
Тільки той діяльний, хто не хоче
ні панувати, ні рабувати,
а прагне служити, зростаючи в гідності,
універсальній спів-творчості взаємній,
себе вимірюючи мірою *зустрінутого*,
а зустрічається – настільки здатний –
з усім Універсумом Найбезмежнішим
і з кожним – як з *вісником* Універсуму.
Отож діяння – все по той бік
протилежності пасивного і активного,
змушеності і *свого* інтересу,
гетерономії та автономії,
однаково безвідповідальних і безсуб'єктних.
Щомиті діяння успадковує і втримує
даровані людині *можливості*,
позаяк можливості ці *примножує*,
а примножує тим, що занурює їх у боріння

з повсякчас новими труднощами –
енігмами, що гранично важко їх позмагати,
і отак раз у раз відсуває щосили
вперед і вгору – межу для людини можливого.
Тільки в діянні і не інакше
ти зустрічаєш самого себе –
кращого і вищого
і через труднощі-енігми граничні
відкриваєш крок по крокові
свою невичерпну потенційну глибіню.
Якщо ж людина спада в не діяння
покірно-пасивно чи свавільно-активно,
то даровані їй можливості не зростають,
а знесилюються, занепадають і гинуть,
і людина вироджується в тінь самої себе,
і залишається від неї скінченна істота,
що уподібнює себе речі.

* * *

Діяльний – не той, хто продукує витвори-речі,
де зупиняється рук перетворення,
але той, хто за *допомогою* творів
або без їх посередництва
адресує іншим досвід праці самоздійснення
і преображення в кращого й вищого,
адресує себе – світ вчинків-ставлень
до дна відкритий назустріч усім.
Є дві сторони зруйнування взаємності:
пасивний тіка від спільноти
і себе викрадає в інших,
активний витісняє людину із іншого

і натомість нав'язує свавілля
свого псевдо-я, тобто самоті.
Діяння ж – суть саме робота спілкувальності.
Отоді і в будь-якому творові
ти крізь нього зустрічаєш автора,
відроджуючи автора в собі самому.
Мовою вчинків-ставлень і не інакше
ти *відповідаєш* щомиті на заклики
всіх, хто адресував тобі своє життя,
поривання, устремління і творчість.
Відповідаючи їм, ти вчишся відповідати
на безмежний *Заклик* Універсуму,
вчишся бути дедалі повнішою
і свідомо вдячнішою *Відповіддю*.
Адресуючи себе кожному іншому
не як замкненому в тут-і-зараз,
а як унікально живому втіленню
Безмежного *Адресата* Універсуму,
ти входиш глибше і глибше,
чим далі інтенсивніше і багатомірніше
у плин нескінченного *Зустрічання* із Ним,
і тобі відкривається раз по раз виразніше,
Кому живеш ти життя своє, знане й незнане,
і *В Кому* знаходиш своє буття на-ТИ –
буття все інтимнішої взаємності
у дедалі Вищому Спілкуванні.
Якщо ж не стало нікому *Відповіддю*
і нікому не адресоване життя,
о, безглузде і спустошене,
воно вмирає всередині себе,

хоч би й за видимості його продовження...

* * *

Діяльний – хто будує долю свою
всіма доле творчими вчинками-ставленнями
і хто *перемагає* долю свою
в її наперед визначеності та інерції;
хто прокладає собі шлях великотрудної *історії*
в історичній взаємності з іншими
і сходить крізь тимчасове і часове
до над-історичного і *неминущого*;
хто бере на плечі дедалі більший тягар
все важчих боргів людських
і завдяки цьому набуває
необтяженої боргами здатності до свободи;
хто вільно і щедро розширює
терен діянь, несучи допомогу,
і вправно знаходить найдоцільніший спосіб
щораз унікально зосередити сили.
Отак ти восходиш в *Ієрархії* діянь,
пересиляючись з рівня на рівень.
І коли ти стаєш гідним вищого,
тоді все *потрібне* у світі колишніх справ
обертається на щось уже більш *непотрібне*,
колишні засоби – на щось марне,
і тому кожний рівень грядущий,
поки ти не зійшов на нього,
здається всепоглинаючим *спокоєм* чистим.
Однак, для того, хто здобувся на сходженні,
він постає не як безтурботний,
не як гарантованість безризикова,

але як інакше життя, повне нових енігм
й набагато глибшої *творчості*,
де ніщо не буває уготованим,
а безперервно породжується наново.
На вже приготовлене сподіватись облудно,
Бо це затьмарює мудрий сенс
твого безкрайного *Путництва*.

ГЕНРІХ СТЕПАНОВИЧ БАТИЩЕВ ТРИ ТИПИ ПЕДАГОГІКИ⁶

Коли яку-небудь істину підмінюють пласкою банальністю, що без зусиль доступна мисленню, а тим самим витісняють із істини її смислову душу живу, то це може шкодити сильніше ніж нападки на неї. Прихильники, які здійснюють таку підміну, бувають небезпечніші за зовнішніх противників. Але особливо тривожна вульгаризація істин педагогічних. Дітей і онуків наших потрібно буквально рятувати від неї.

Візьмімо тезу, за походженням дуже давню, що у Марксовому формулюванні звучить так: «Вихователь сам має бути вихований». При банально пласкому її прочитанні від неї лишається приблизно таке: мінливі обставини змушують рахуватися з ними, тому доводиться підновляти «багаж» знань, переглядати методики, усіляко пристосовуватись до віянь *із зовні*, до факторів, що «штовхають у бік». Ну, звичайно ж, скаже нам любитель пересічних правил: учитель і сам має вчитися. І до того ж – безперервно... Додасть іще: працювати над собою. Зростати, вчитися, вдосконалюватися – все це для грубого спрощувача означає одне: залишатися самому за своєю суттю *незмінним*. І стратегічний

⁶Батищев Г.С. Избранные произведения / под общ. ред. З. К. Шаукеновой. Алматы : Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. С. 546–553. Переклад з російської Ірини Буцяк.

напрям виховання зберегти так само *незмінним*, тим же самим, що й був. Проте увесь цей внутрішній застій і рутину максимально компенсувати і замаскувати новинками в *царині засобів*, в царині усілякого обладнання і озброєння, тобто усього того, що вдається взяти як інструментарій. Технічні прийоми, навички, вміння – засоби. Діалектична методологія – теж усього лише засіб, хоча й «найзагальніший». Навіть надбання педагогічного мистецтва – засіб, не більше. Виховуватись, змінюватись, навіть працювати над собою – це для спрощувача означає: інакше, краще, ефективніше озброюватись. Такий його замкнений горизонт. Якщо ж ми спробуємо нагадати йому про «вироблення внутрішньої людини» (К. Маркс), про «вироблення себе в людину» (Ф. Достоевський), то це звучить для нього загадкою, незрозумілою і дратуючою, що суперечить його самовдоволеності...

Аби від самого початку категорично відмежуватись від можливих вульгаризацій, давайте чітко усвідомимо собі: що для нас джерело педагогічного самовиховання? Чи визнаємо ми його? Чи не визнаємо як незалежний, об'єктивно суцільний? А якщо визнаємо наполовину, то в якій саме мірі? Чи бачимо ми це джерело – в реальній діалектиці становлення душевно-духовного світу кожної особистості? Скажімо прямо: чи готові ми *вчитися у дітей*? Чи вірні ми імперативу: вихователь сам має виховуватись *діалектичними законами-тенденціями особистісного становлення*? Їм служити, їм іти назустріч, ними себе перевіряти, до них себе добудовувати? Найінтенсивніший і найчастіший процес душевно-духовного становлення – саме у дитинстві. А коли так, то й вчитися його діалектиці потрібно, звертаючись до дитинства. До того «вічного дитинства», яке живе й працює у творці культури і завжди живить його собою, за словами проникливого Р. Рільке.

Вчитися у дітей? Навіть до їх омовнення? Ну звичайно ж, не як у словесних наставників!.. Бо йдеться не про те, наскільки діти себе усвідомлюють і можуть нам про це розповісти. Йдеться про їх дійсне,

невичерпно багате *буття*. Про те, що треба вчитися у цього їх буття. Потрібно вдивлятися, вслуховуватись у нього, занурюватись у нього усіляко – художньо, пізнавально, морально. І не забувати самокритично, що сьогоднішня наука тільки починає досліджувати тонку і складну діалектику дитячого світу. Пам'ятаймо ж, що на нас чекають іще великі відкриття – нових для нас земель і континентів! Якщо ми підійдемо на роль мандрівників загадковою країною дитинства.

Головне – бути об'єктивними до цього джерела педагогічного самовиховання. Тому і логічні типи педагогіки слід розрізняти відповідно до їхнього ставлення до світу дитинства. (Зрозуміло, що тут доведеться поки що відійти від типів історичних, залежно від їх соціальних формацій). Таких головних типів виявляється три: 1) педагогіка формування, 2) педагогіка здібностей, або розвитку заради здібностей, 3) педагогіка власне виховання, або співтворчості. Розрізняються вони залежно від того, які відповіді дають на наступних вісім питань.

Пропонуємо наш екзаменаційний опитувальник: а) на що спрямоване виховання? б) як педагогіка бачить і приймає вихованця? в) хто виховує? г) як, яким провідним методом? д) чому саме виховує і вчить? е) у лоні якої культури, яких її сфер виховуються діти? ж) який ідеальний результат виховання? з) характеристика виховання з точки зору людського покликання.

1. Педагогіка формування

а. Її загальна стратегія визначається постулатом: речі панують над людиною, ведуть її і спрямовують. Речі – соціальні структури, заклади, настанови суть вихователі людей. Саме вони формують людину, і сама вона – лише свідомий зліпок, «відносно самостійний» відбиток їхніх впливів. Відповідно, мова йде не про *само*-формування людини, а про її похідність від первинних речей. Тому роль педагогіки – це роль механізму передач: від панівних соціальних установок до суб'єктивної світу

вихованців. Вона покликана науково, методично, ефективно провести, передати і довести до завершення у кожному формувальний вплив із зовні.

б. З цієї стратегії логічно випливає, що будь-які власні суб'єктивні властивості вихованців бачаться як завада, як перешкода, як те, що потрібно подолати, витравити. Педагогіці формування потрібен пластичний матеріал, м'який віск, чистий аркуш, на якому відтворено соціально заданий «текст». Але приймаючи потрібне і бажане їй за дійсне, вона часто вірить в те, що дитина початково і є не що інше, як порожня посудина, і що її початковий стан – це нуль душевно-духовного світу.

в. Школа постає як *орган* суспільно соціального стану справ, тому і педагог – як функція, як чиновник виховного відомства. У ньому на перший план виходять і переважають не особистісні, а навпаки, стандартно рольові якості. Для дітей він – не старший друг, а їхній казенний господар. І навіть при максимальній зовнішній «гуманізації» і «лібералізації» його постаті і його позиції за суттю своєю він залишається тут *авторитарним* вимагачем і формувальником.

г. Провідний метод формування визначається його односторонньою скерованістю: ззовні, від формувальних факторів – до вихованців. Це, як його не поліпшуй, як його не пом'якшуй, в кінцевому рахунку метод оброки і вкладування, підлаштування під наперед дані зразки-стереотипи. Це – метод покарань і нагород-оплат, метод батога і пряника.

д. При всій можливій мінливості змісту виховання і навчання, ця педагогіка надає перевагу «базисам», навколо яких групується і систематизується сукупність готових зразків – знань, умінь, навичок, ознак і форм соціалізованості індивіда. Тут творчість допустима тільки в межах догми.

е. За провідну область культури приймається природнича наука, її технічна і прикладна значущість, але сама ця науковість береться без її ціннісних елементів, без її гуманітаризованості. Інші ж області культури і науки беруться у заниженому, стертому вигляді, підігнаному під

природничо-наукову парадигму (стійкий зразок). Уніфікація знання пригнічує багатоманіття. Якщо проголошується трудове виховання, то воно тут невиліковно страждає підкоренням людських якостей – і «параметрам» робочої сили.

Культура у цьому типі педагогіки зводиться до *цивілізації*.

ж. Ідеальний підсумок виховання – остаточно сформований, гарно і точно підігнаний під вимоги порядку речей, установчих структур і систем ролей *виконавець*. У межах цього він може бут по-своєму «активним», «винахідливим», у міру їх службових придатностей навіть творчим. Але в межах конформізму.

з. Педагогіка формування не відкриває, а закриває вихованцю можливість вибрати своє призначення, бо не пробуджує, а пригнічує самостійний суд особистісної совісті. Він робить людину пасивним, безвідповідальним співучасником соціально-групового самоствердження, (соціально-групового егоїзму).

2. Педагогіка здібностей, або педагогіка розвитку заради розвитку

а. Загальна стратегія тут – ствердження панування людини над будь-якими речами заради розквіту і нічим не стримуваного прогресу всіх людських здібностей, усіх «сутнісних сил». Цьому розквіту і прогресу надається перевага як самоцілі. На місце формування впливом ззовні ставиться *самоформування*, але воно може втратити свою міру, стати надмірним, таким, що привласнює успіхи, якими людина завдячує отриманій спадщині. Виглядає на те, що творчі здібності укорінені переважно або навіть винятково в них самих, походить з усієї сукупності цих здібностей. Ці здібності постають як автономний світ і вершина людської досконалості.

б. Особлива увага до індивідуальності, до неповторності душевного світу кожного допомагає побачити, що специфічно людські потенційні якості і вроджені здібності, або їх задатки завжди передують вихованню і навчанню. Важливіше за все дати *свободу* саме тому і *виращувати* в

дитині саме те, до чого вона схильна початково. Виховання не повинно нічого нав'язувати, але *жити* і вирощувати зерна здібностей.

в. Педагог впливає на вихованця саме завдяки своїм здібностям, завдяки тому, що культура, яку він викладає для нього, – не зовнішній і чужий зміст, але розкритий йому в його динамічності, множинності концепцій, стилів, зразків. Тому і дітей може він запросити в цей динамізм і в цю багатолітність.

г. Провідним методом стає явний діалог і змагання в розвитку, зараження *потребами* у розвитку, навчанні і вихованні, внутрішньо культурними *інтересами*. Переважає акцент на індивідуальну мотивацію на рівні зацікавлення.

д. Перевага надається зміні способів діяльності, рухливості волі і характеру, вибірковості, максимуму особистісної ініціативи кожного, а понад усе утверджується творчість як діяльність, як самоціль.

е. Уся культура береться поза і незалежно від її зведення до цивілізації, у всіх її областях переважають гуманітарні аспекти, але найбільше – художність, естетизація.

ж. Ідеальний підсумок виховання – максимально розвинутий, максимально здібний в усіх сенсах індивід – душевна особистість у її своєрідності. Що здібніший – то кращий. Що талановитіший – то прекрасніший! Передбачається начебто безмірність розвитку.

з. Педагогіка здібностей розкриває у людині можливості виконати своє призначення – те, з допомогою чого це досягне, – але не дає безумовних цінностей, критеріїв, внутрішнього володіння здібностями. У ній завжди є немалий ризик виростити індивідуальних *самоствердження*, тобто тих, хто віддає перевагу власним інтересам, своїм мірилам, своїй «кращості» – навіть у всьому тому, що мотивоване істиною, красою і навіть добром. Завжди тут є ризик понизити цінності до умовних, відносних, ризик поставити самих себе у центрі всього світу (своєцентризм).

3. Педагогіка власне виховання або педагогіка спів-творчості і безумовно-ціннісної посвяченості

а. Тут надається перевага тому ярусу структури душевно-духовного світу, який має бути вищим за всі здібності, таланти, сили, вищим за діяльнісну сферу, а саме – безумовно-ціннісній посвяченості. Такий, більш високий ярус має призначенням спрямовувати усю людину, усю її долю-життя до згоди з істиною-красою, добром і спілкуванням (общительством). Це – внутрішня (совісна) інстанція, яка спрямовує здібності і керує їх розвитком. На цьому ярусі людина здобуває те спів-творче *ставлення* до всього світу і до самої себе, яке є передумовою будь-якої творчої діяльності, але яке не обов'язково переходить у неї. Це спів-творче ставлення глибше, багатомірніше, діалектичніше. У ньому – духовний образ людини, її духовно-культурна будова.

б. Кожний індивід наділений до виховання і навчання велетенським *прихованим потенціалом* душевно-духовного не лише розвитку, але й удосконалення, радикальної перебудови. Цей потенціал не можна звести лише до явних для нас ярусів особистісного світу.

в. Педагог виховує за принципом: подібне викликається подібним, усіма вимірами і ярусами свого особистісного світу як цілим, через повноту своєї відкритості увійти у спів-причетність з вихованцями до кінця. Він заражає не тільки інтересами, але й тим, що завжди є вищим за будь-які інтереси – привабливістю (притягательностью). Він запрошує вихованців до світу не тільки культурного багатоманіття, але й витонченої гармонії.

г. Виховання базується на включенні у всі можливі, явні і неявні виховні зв'язки, в об'єктивні виховні стосунки духовного споріднення і взаємовідповідальності – співпричетності усіх з кожним і кожного з усіма. Завдяки цьому – через найвищу ціннісну мотивацію: не інтерес, а відданість, самопосвяченість. Не просто діалог, а поліфонія.

д. Пріоритетним є долучення до такого духовного багатства, в якому потреби та інтереси підкоряються ціннісно-смысловим критеріям, динамізм здібностей – гармонізацією заради вірності обов'язку і покликанню. Важливіше долучатися, а не присвоювати: змінити усього себе назустріч культурному смыслу, а не притягнути його до себе і накласти на нього своє мірило.

е. Виховує культура при незамінності та незведенності один до одного наукового пізнання, художності і моральності, але при першості моральності, особливо – глибинного спілкування.

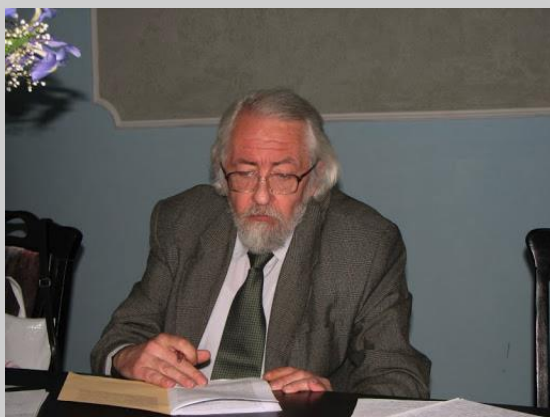
ж. Ідеальний підсумок виховання – світоглядно принципова людина, непідкупна і безстрашна, відкрита і вірна, надійна і уважна своєю совістю до всього навколишнього, всього світу, вона вміє дотримуватись *міри* свого діяння і свого розвитку відповідно до його ціннісно-смыслові виправданості, пам'ятаючи, як важливо бути *гідним* своїх сил і талантів.

з. Креативно-співтворче покликання людини розкривається завдяки умінню *надавати перевагу* життю *інших*, без натяку на своє мірність і своєцентризм, без усякого самоствердження – чи то індивідуального, чи то групового. Згідно з вченням академіка А. Ухтомського, це і є *домінантність на інших*, або одним словом: *іншодомінантність*. У ній – найбільш послідовна альтернатива усім видам користі, егоїзму, фанатизму і закостенілості глухоти душі.

У житті, в реальній педагогічній практиці ці три «типи» бувають якось змішані. Навіть у одного і того самого вчителя може виявитись у певному суперечливому поєднанні і один, і другий, і третій... Запропонований аналіз, сподіваюсь, допоможе кожному розібратися у собі і зробити більш відповідальний і зважений вибір. Особливо це важливо для тих, хто пов'язує свої зусилля і надії із системою оновлення виховних – духовного і громадянського – процесів. Тут, очевидно, буде потрібен саме третій тип педагогіки.

Жахає Чорнобиль... Але не менш жахає, як сказав колись професор І. Аршавський, «Чорнобиль духовний», підміна духовного світу особистості – корисною інформацією... Майже про те саме говорить академік Моїсєєв: «Питання стоїть дійсно надзвичайно гостро – або докорінна перебудова усього нашого буття, або ...або неминуча деградація роду людського». Передовим борцем проти такої деградації і має стати вчитель, що втілює в життя спів-творчу педагогіку.

ВОЛОДИМИР СТЕПАНОВИЧ ВОЗНЯК ДО ПИТАННЯ ПРО СУТНІСТЬ ВИХОВАННЯ⁷



...Настала черга з'ясувати
смысл ключового педагогічного
поняття – «*виховання*». Як автор
книги, беру на себе сміливість
стверджувати, що офіційна
педагогіка (як теоретична, так і
прагматично-практична) не знає,
що це таке. Як сказав би Гегель,

вона не має *поняття про поняття* «виховання».

Майже у кожному навчальному посібнику з педагогіки можна натрапити на таке «визначення»: виховання – це система *цілеспрямованих впливів на людину* з метою вироблення у неї певних соціально корисних якостей. Тобто виховання в кінцевому рахунку є дією на живу людину з

⁷ Вozняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. С. 236–242.

метою інкрустації її у соціум, попередньо обстругавши її, щоб легше, без скрипу, без мила входила вона в соціальні структури, як патрон – у патронник. Так би прямо й казали: для нас виховання – це *формування* (точніше – *формовка*) *людських властивостей* до стану «гвинтика» в соціальній системі, або, більш гуманно, до статусу «фактора» соціального розвитку.

<...>

Виховательські забобони у нас є настільки стійкими, що, мабуть, позбутися їх практично неможливо. А педагогіка в галузі «теорії» зводить їх у ранг «науково засвідчених» та методично рекомендованих принципів, правил і схем, раціоналізуючи до-розсудкове, забобонне. Забобону надається статус розсудку.

Вираз К. Маркса – «вихователь сам повинен бути вихованим» – свого часу набув широкого розповсюдження за ситуації вельми перекрученого, спрощеного розуміння Марксової думки, що зазвичай спостерігається за обов'язкового розповсюдження будь-яких філософських ідей: «здоровий глузд» їх вивертає навпаки і себе ставить мірилом їх тлумачення. Як це звично у нас, «виховання вихователя» стиснулося до лінійної прямої й простоти гасла: «Виховати вихователя!»⁸. І мало хто помічає в цих словах приховану іронію Маркса-діалектика.

Тому варто у цьому питанні розібратися конкретно. К. Маркс зауважує, що позиція *просвітників*, які стверджували: людина є продуктом виховання і обставин, постає вельми хиткою, оскільки в тіні залишається той факт, що обставини змінюються *самими людьми*, а вихователь сам має бути *вихованим*. Якщо на це не звернути увагу, то доведеться разом із просвітниками поділяти суспільство на дві частини, одна з яких стоїть вище від іншої і проводить «виховну роботу». Але ж де набрати стільки

⁸Ця інвектива жодним чином не стосується змісту дуже мудрої (і мало ким зрозумілої, на жаль) книги мого вчителя, професора Валерія Олексійовича Босенка («Воспитать воспитателя»).

«вихователів», які, своєю чергою, певним чином повинні бути «виховані», і ким «виховані»? Хто ж нам виховає самих вихователів – Господь Бог чи якась надрозумна суспільна організація, інституція, партія? До речі, компартія, як відомо, свого часу і привласнила собі виховні функції: чому ж «уму, честі й совісті» не бути водночас і «сівачем»?..

Що ж, К. Маркс стверджує необхідність «виховання вихователів»? Жодною мірою! Маркс робить такий висновок: *збігання зміни обставин і зміни діяльності, або самозміни*, може бути раціонально зрозумілим як революційна практика, як чуттєво-практична критична діяльність.

Люди *самі себе* змінюють і розвивають, а не якісь «вихователі», що підносяться над іншими людьми. Але людина виявляється здатною до самозміни лише в процесі зміни обставин своєї життєдіяльності.

Що означає в даному контексті слово «революційна практика»? – Чуттєво-практична діяльність, *«революційна»* (в термінології Маркса), тобто така, що трансцендує філістерську *байдужість* і *своєкорисливість*, така, що розплутує вузлик за вузликом суперечності людського буття (на противагу їх консервації або неадекватного відтворення); *критична* діяльність, тобто така, що знімає неадекватні, застарілі форми буття, що суперечать розуму (але не розсудку); само-критична діяльність, тобто така, що *піддає суду розуму* не тільки все навколо, а й *саму себе* і тому готова змінити себе, відмовитися від себе минулої, щоб свою неспокійну творчу сутність не руйнувати, а розвивати – ось, за Марксом, *той дійсний процес*, де змінюються, розвиваються, *виховуються* люди.

Можна, звісно, зробити наголос на слові «революційна» і звести справу до соціальних потрясінь, та ще й у суто волюнтаристській манері, і тоді недовго чекати до «перековки» інакомислячих (тобто просто мислячих) у концтаборах.

У думці Маркса, на мій погляд, найцікавіше інше: сам процес збігу *двох змін*: зміни обставин і зміни діяльності (самозміна). Адже такий збіг є характерним саме для творчої діяльності, і складає *суть виховання*. Але не

того казенного, що має місце у спеціально відведених для «виховної роботи» установах. Йдеться про те дійсне виховання, яке здійснюється ніби «без виховання»⁹, розвиток дитини, скажімо, до п'яти років.

Для дитини, що вростає в людський світ як у свою основу, «обставини» змінюються достатньо швидко й рішуче: ми вводимо її у світ все нових і нових форм (форм речей, стосунків, спілкування). Так що ж виходить: ми дитину виховуємо, адже саме ми вводимо й змінюємо «обставини». – Ніби так, і не зовсім так, а якщо пильніше вдивитися – то зовсім не так.

Нічого не можна «вкласти» в малюка, жодної інформації, жодного навику, рівним рахунком – *нічого*, обминаючи його *власну активність*. А його активність круто замішена на безпосередньому зацікавленні: все, що не є цікавим для дитини, вона не сприймає. Це потім вона навчається під тиском нашого підлого «дорослого» світу «внутрішній еміграції» – робити щось ніби корисне і потрібне «для нас», але тупе і нудне «для себе» суто зовнішньо, розсудково.

Але повернемося до немовляти. Воно освоює щось лише в міру свого інтересу і своєї безпосередньої активності, тому і до «обставин» ставиться вибірково. Вони його не «ліплять», але й ми не «ліпимо» його, і слава Богу. Це вона, дитина, «виліплює» саму себе, свою суб'єктність – не без нашої допомоги. Дитина лепече, і її лепетання, як зауважує В. В. Бібіхін, відчувається нами як «запорука того, що дитина несе в собі світ (рос. – *мир*) не тільки в смислі всесвіту, а і в смислі потенційного визнання дійсності, 'миру' зі світом».¹⁰

⁹ Про «виховання без виховання» йдеться, зокрема, у чудових працях **Симона Львовича Соловейчика**, які й за його життя, і тепер, офіційна «академічна педагогіка» на дух не переносить; проте саме через них, на мій погляд, можна адекватно зрозуміти, що усе виховання – це виховання духу (Див. кн. : Соловейчик С. Л. «Педагогіка для всіх», «Последняя книга», та ін.).

¹⁰ Биbihин В. В. Общение до языка (детский лепет). *Диалектика общения : гносеологические и мировоззренческие проблемы*. Москва : ИФ АН СССР, 1987. С. 124.

Нам здається, що ми керуємо малюком, обслуговуючи його вітальні потреби; насправді ж це він керує нами, і вельми успішно (цей факт був підмічений Е. В. Ільєнковим), і лише в міру цього дитина розвивається. Власне, точки зростання в розвитку малюка – це якраз збіг зміни обставин і діяльності, не просто збігання обставин і діяльності, а сама *змін* того та іншого. В емпіричній педагогії ми цього не бачимо. І взагалі – тут ми прикро мало бачимо. А дитина – це і є «суцільне вікно» (образ В. В. Лімонченко), крізь яке хтось мудрий мовчки дивиться на нас, чекаючи зустрічного погляду. Ми дивимось – і не бачимо. Атрофований у нас такий орган бачення...

Отже, коли збіглися обставини і діяльність (відповідно – зміна обставин і зміна діяльності), акт *освоєння* закінчений. Трансформація обставин виявляє неадекватність попередньої діяльності і, відповідно, необхідність її зміни. Саме в моменті *розв'язання суперечності* і відбувається власне *виховання*: розвиваються діяльні здатності, що зафіксовані у формах людського спілкування, яке, своєю чергою, опосередковане речами, створеними людиною і для людини.

Виховання – не просто діяльність, а *змін* діяльності, що збігається зі зміною обставин; саме це і постає *самозміною*, саморозвитком, *виростанням душі в просторі культури та із культури*. Все, що малюк дійсно освоює *на інтересі* (а інакше просто не освоює), одразу ж стає ним самим, його активною формою відношення. Для нього різноманітні речі, які для нас, дорослих, є лише фрагментами цивілізовано влаштованого побуту, постають як *культура*, тобто як те, що *утворює* (рос. – «образует», тобто зводить в образ) його як самість, живить розумом, оформлює як розум його суб'єктність. Навчаючись (безперечно, з нашою допомогою) користуватись ложкою чи виделкою відповідно до їх цільового призначення, що закріплене в традиції, дитина не просто навчається їсти «культурно», «виховано», тобто їсти за допомогою ложки чи виделки (це – цивілізованість, але саме в такій «вихованості» ми й

вбачаємо своє виховне завдання!). – Тут дитина освоює *доцільність* (відповідність цілі, образу, спів-образність) як таку, а це вже – *культура*, оскільки – утворює. Не говорячи вже про іграшки, які постають культурою в чистому вигляді.

Але найголовнішим є те, що дитина освоює (розпредмечує) наше ставлення до неї: *безкорисливість, ласку, ніжність, радість, любов*. Малюк буквально купається в океані любові. Тому і сам від відкритий світові і безоглядно любить його, не тому, що ми йому це «навіяли», «прищепили», «вклали» в нього, навчили, *виховали* у «такому дусі». Дитинка сама, своєю активністю, своєю безкорисливою зацікавленістю *присвоює форми спілкування*, будучи ледь не *найактивнішим* їх учасником. Будь-які спроби навіяти щось дитині, примусити ззовні – одразу ж викликають гостро негативну реакцію і активний опір: її душа, що проростає і виростає, одразу ж апіорно відкидає зазіхання на свою суверенність. Але коли ми є занадто впертими у своєму «виховательському пориванні», ми тим самим засіваємо в душі дитини *сім'я зла*, яке обов'язково проросте і розпуститься пишними квітами за умов відповідного «освітлення» і не менш відповідних соціальних «добрив»...

Повернімося до нашого, так би мовити, «трансцендентального» малюка. Як тепер бути з «обставинами», хто їх змінює? – Ми самі, але *разом із дитиною*. Сама вона, своєю зростаючою самістю і постає щоразу новою «обставиною» нашого життя. Батьки не помічають, як змінюються *вони самі* з появою та розвитком дітей. Маркс це розумів і не раз казав, що діти виховують своїх батьків.

Отже, секрет виховання – у збігові зміни обставин і зміни діяльності. Досвід «педагогіки співробітництва» (В. Ф. Шаталов, Ш. А. Амонашвілі, С. М. Лисенкова, М. П. Щетинін, Є. М. Ільїн, С. Л. Соловейчик та ін.) засвідчує саме це. Адже з малюком ми *співробітничаетмо*, хоча нам здається, що ми його обслуговуємо, годуємо, вчимо, виховуємо. Наш

словесний звіт про суть справи разюче не відповідає тому, що реально відбувається. Що робити – людині властиво помилятися. Буття завжди *інше*, ніж людські сказання (казки) про нього, тим більше, коли розповідь йде не від буття, а від рефлектуючого розсудку, який наївно вірить у *науково-педагогічні байки про «природу виховного процесу», «засоби і методи»* його. – Не будь у нас чуттєво-практичного досвіду цього іманентного спів-робітництва (воно ж – спів-творчість) з малюками, що *покладений у традиції роду*, сам людський рід давно б перервався. Якби батьки своїх дітей вигодовували-виховували у суворій відповідності до *останніх даних* науки педагогіки, Земля давно була б пустою. Слава Богу, нудні педагогічні книжки майже ніхто не читає.

Душа, свідомість (суб'єктивний дух) виникають в ефірі спілкування, залучення, участі і спів-участі, а не в казарменому просторі крику та опіки, впливу і примусу, покарання і заохочення. Душа як індивідуалізований дух виростає у позакорисливому відношенні, у безкорисливій безпосередності і самоцільності кожного учасника спілкування. Нам може здаватися, що малюк до нас, до дорослих, що обслуговують його, ставиться чисто по-споживацькому, корисливо. Проте ми є його власним органом, знаряддям його життєдіяльності. А тут вже – безкорисливість як така: це просто – життя. Ми для малюка – і умова його життєдіяльності, і *його світ*, у якому він живе. Ми не є *об'єктами* його активності: адже дитина ще не набула дорогоцінних якостей «фастівської натури», щоб членувати живе на «суб'єкт-об'єкт». Для малюка ми, дорослі, – ніби його власне тіло, його «ціло», цільність (див. філологічні розвідки П. О. Флоренського). Ми живимо його собою, своєю щохвилинною *участю*, своїм переживанням і співпереживанням. Але той, хто бачить тут лише «гру в одні ворота» і не розуміє, *що* в ці моменти дає, *дарує нам* дитинка, як вона «живить» нас незримо і невимовно, але енергійно й онтологічно щільно, той взагалі *нічого не зрозуміє*. Пояснити іншому, якщо відсутній відповідний досвід, неможливо. Спробуйте розповісти про музику глухому...

Повторюю: душа як власне душа, як «дух-я» – виростає у ситуації *безкорисливого спілкування* і стверджує *самоцільність кожного учасника цього спілкування*. У випадку з дитинкою – це не блага побажання, а констатація *емпіричного факту*. Правда, природа цього факту – не емпірична, а *трансцендентальна*, можливо, навіть трансцендентна, тому що зрозуміти це до кінця неможливо, але причаститися «мудрим невіданням» – бажано.

Тим і значима «педагогіка співробітництва, що ось це іманентне, глибоко рідне, природне людській душі *співробітництво* вона переносить, розгортає *в усі сфери* педагогічного спілкування. У цьому – секрет успіху педагогів-новаторів: у *зміні традиційного характеру взаємодії вчителів та учнів*, у залученні учнів до спільної справи, яка *захоплює* кожного. Коли ж намагаються запозичити особливу, екзотичну «методику», залишаючи старі засади усього процесу, нічого не виходить.

Таким чином, у контексті нового педагогічного мислення виховання розуміється *не як вплив (дія) людини на людину*. Але як же бути без «впливів», людина не може жити і не впливати на що-небудь. Правильно. Поле для впливу, дії, обробки – неозоре: умови, обставини, форми, речі – все що завгодно, але тільки не жива особистість дитини. *Об'єктом* впливу, педагогічно-хірургічного втручання необхідно постають речово-предметні *умови* освіти і виховання, в тому числі – і самі *форми* спілкування. Світ суб'єктів – *заборонена зона* для впливу, для «виховної роботи». *Особистість* як деякий діяльний центр, в якому дух являє себе всередині кінцевих сфер буття (М. Шелер), вимагає іншого характеру взаємовідношення: співучасті, співчуття, співпереживання, тобто чисто *екзистенціального* категоріального ряду, але не речово-раціоналістичного.

У повсякденному житті, мабуть, неможливо повністю уникнути впливів на іншого: на нас «впливають», і ми прямо чи по побічно *зачіпаємо* (довільно чи мимоволі) інших. Це – невідворотно, таким є

життя. Але що в наших слабких силах, так це – вважати подібний «вплив» *безумовним злом* і за жодних обставин не зводити його в ранг чеснот (навіть тоді, коли за певних умов такий вплив, навіть – тиск на іншого – є необхідним), а тим більше не називати його «*вихованням*». Хоча саме так і розуміється виховання як спеціалістами з педагогіки, так і на рівні простого здорового глузду.

ВОЛОДИМИР СТЕПАНОВИЧ ВОЗНЯК

ПРОБЛЕМА «ТРЕТЬОГО СУБ'ЄКТА» ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Адекватне усвідомлення гострих та системних суперечностей, що накопичуються у сфері освіти, об'єктивно потребує серйозного філософсько-категоріального аналізу. Насамперед варто пильніше вдивитися у логіку здійснення освітнього процесу, у спосіб його побудови. Це дасть змогу побачити витoki наявних проблем та намітити шляхи виходу з кризового стану.

Ідея стосовно необхідності здійснення педагогічної взаємодії як суб'єкт-суб'єктних стосунків вже ствердилася у філософсько-освітній та педагогічній літературі. Але якщо при цьому освіта орієнтована на горезвісні «знання-вміння-навички», логіка здійснення педагогічного процесу так чи інакше залишається старою. Якщо те, з приводу чого спілкуються учні та вчитель, постає лише як «матеріал» для вивчення та засвоєння, – навчання не може втриматися на висоті суб'єкт-суб'єктних стосунків. Отже, потрібен «*третій суб'єкт*».

<...>

Сутність *гуманізації* освіти, на наше переконання, полягає в рішучому переході від суб'єкт-об'єктної (S–O) моделі побудови педагогічного спілкування до суб'єкт-суб'єктної (S–S). Необхідність забезпечення *безумовного пріоритету* другого з названих способів

взаємозв'язку – зовсім не блага побажання. Річ у тім, що суб'єкт-суб'єктні відносини мають безсумнівну онтологічну первинність так само, як і екзистенціальну достовірність. Людина (філогенетично) не починається з S–O стосунків. Будь-які взаємини людей до природи необхідно опосередковані їхнім ставленням один до одного, здійснюються у певній суспільній формі (К. Маркс). Ф. Т. Михайлов з усією рішучістю стверджує: «відношенням, що породжує і зберігає людину, було, є і назавжди залишиться ставлення до суб'єктивності інших людей, яке шукає *спів-почуття, спів-мисля (с-відомості) і злагоди у спів-дії з ними*, формує мотивацію їх і її поведінки, здатне забезпечити *розширене відтворення засобів до життя і головних його умов: спільності людей, яка самоорганізується, креативної і когнітивної духовної і духовно-практичної його продуктивності*»¹¹.

Людина й онтогенетично ніяк не починається з суб'єкт-об'єктних відносин. Ця ідея ґрунтовно опрацьована в контексті комунікативної парадигми (М. Бубер, С. Л. Франк, Е. Левінас та ін.) Адже, згідно з С. Л. Франком, «ніякого готового сущого-в-собі Я взагалі не існує до зустрічі з Ти»¹². Зустріч з «Ти», ставлення «Я-Ти», на відміну від зв'язку «Я-Воно» (Мартін Бубер), при всьому бажанні ніяк не вдасться представити як суб'єкт-об'єктне. Генріх Батищев досить переконливо показав, що S–O ставлення завжди, навіть при своєму емпіричному переважанні і домінуванні у новоєвропейську епоху як особливої побудови відчуженої соціальності і уречнення більшості з відносин людини до себе

¹¹Михайлов Ф. Т. Философия образования : ее возможности и перспективы. *Избранное*. Москва : Индрик, 2001. С. 500.

¹²Франк С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии. *Сочинения*. Москва : Правда, 1990. (Приложение к журналу «Вопросы философии»). С. 356.

подібних і до природи, насправді існує всередині S–S зв'язку, і тоді повна модель може бути представлена схемою: S–O–S.

Існує реальна спокуса цю тріадичну модель взяти за основу педагогічного процесу, який рішуче *гуманізований*, тобто в якому відношення до учня як до *об'єкта впливу* (навчання і виховання) неприпустиме. Однак не все так просто, а точніше – зовсім не просто. Якщо те, з приводу чого вступають у спілкування повноправні суб'єкти освіти (учні і вчителі) – а це в першу чергу *знання*, – всього лише об'єкт, «матеріал» вивчення, який треба «пройти» у строго визначеній послідовності, – то суб'єкт-суб'єктні зв'язки дуже ризикують бути редукованими до звичної *об'єктності*. Але ж так і відбувається, так все і побудовано в системі освіти! Результати пізнавальної, художньої та ін. діяльності попередніх поколінь надходять у структуру педагогічного простору в суто редукованій – *об'єктно-речовій* – формі. Такий їх вид – продукт «творчості» «кулінарів від дидактики» (за влучним й іронічним висловом Ф. Т. Михайлова): вони нібито «адаптовані» для певного віку з урахуванням можливостей учнів і розсудково оброблені для нібито зручності засвоєння. Варто було б запам'ятати, а запам'ятавши – зрозуміти: об'єктно-речова форма аж ніяк *не призначена* для змістовного, творчого, самостійного й одночасно цікавого *розпредметнення*, освоєння, наповнення та розвитку *суб'єктивності* учнів. Вона годиться лише для вживання, заучування, *використання*, пристосування. Знання як об'єкт (матеріал) і тільки об'єкт – відчужене як від живої суб'єктивності його творця, так і від живої суб'єктивності того, хто його «споживає». Важко не погодитися з Миколою Бердяєвим: «В об'єкті не можна схопити неповторно індивідуального, можна схопити лише загальне, і тому завжди залишається відчуженість. Об'єктивоване буття не є вже буттям, воно препароване суб'єктом для цілей пізнання. Відчуженість від суб'єкта і

виявляється найбільш відповідною його пізнавальній структурі»¹³. Іншими словами: відчуженість від суб'єкта того, що учням подається в навчальних закладах (середніх і трохи вище середнього – вищих), цілком відповідає тій структурі пізнання (навчання), яка іманентна сучасній освіті.

Однак слід уважно продумати: те, з приводу чого спілкуються учасники педагогічного процесу (іншими словами – *зміст* освіти), – так чи інакше є культурою: все це *вироблене* людством і передано наступним поколінням як дар (в прямому сенсі – задарма) для осмисленого і творчого продовження, розвитку – і першочергово – *розвитку у свою суб'єктивність, у суб'єктивність кожного, в індивідуальність, суб'єктну унікальність*. Перетворення змісту освіти саме в культуру в повному її істинному значенні цього слова (вірніше – поняття) – ось суть моєї ідеї «третього суб'єкта». Саме у цьому – суть процесу *гуманітаризації* освіти, а не в простому збільшенні питомої ваги дисциплін соціально-гуманітарного циклу. *Культура* (як зміст і змістовність процесу навчання) – *третій суб'єкт*, і найскладніше, і найголовніше завдання педагога – «надати слово» саме «третьому», активувати суб'єктність культури, щоб саме вона і вчила, і виховувала – у смислі: *жила собою* – душу, серце і розум кожного учня.

<...>

У «ненормальному» ж навчанні (і вихованні), у традиційному, теперішньому, перетвореному, перекрученому, спотвореному – все відбувається далеко не так. Змістовність культури ґрунтовно редукована до об'єктності, до «матеріалу», – вона втрачає свою *ідеальну природу* як свою істину і перетворюється на просту *матерію-матеріал*. Згадаймо, у Платона (який вперше і ввів у філософію термін «*γυλῆ*», у латинському

¹³Бердяев Н. А. Я и мир объектов. *Дух и реальность : основы богочеловеческой духовности. Я и мир объектов : опыт философии одиночества и общения*. Москва : АСТ : АСТ МОСКВА : Хранитель. 2007. С. 245.

варіанті перекладається саме як «матерія») під «матерією» – мається на увазі відразу ж: і *матеріал* для будь-якого становлення (вірніше, згідно з А. Ф. Лосєвим, саме становлення як матеріал), і «мати-годувальниця» всіх речей. Відчужена педагогіка всю увагу зосередила на «матеріалі» (який дітям треба «дати», який діти повинні «пройти» і за ритмічність проходження якого з учителя і питають) і геть відсікла «мати-годувальницю». Культура у такому спотвореному (або ж – адаптованому вигляді) *не живить*, не виховує, не окормлює дитячі душі, реальну суб'єктивність, що перебуває у стані становлення. Вона – не мати-годувальниця, а *зла мачуха* (як у Попелюшки), вона примушує повторювати і заучувати. Недарма Евальд Васильович Ільєнков говорив, що повторення – не мати, а мачуха навчання. Повторювати треба чуже, зовнішнє і непотрібне. Той же зміст, який освоєний учнем відразу як його діяльнісна здібність, не потребує повторення, – він освоєний, став *своїм*. Особливо виразно руйнівна активність дидактики від розуму проявляється у дисциплінаризації (штучному розщепленні) освіти, у способі побудови навчальних програм (про це багато й добре написано В. В. Давидовим), в текстах і самій мові навчальних посібників. У зв'язку з цим не можна не погодитися з Феліксом Михайловичем: «... за триста років міцно закорінена в природознавчій науці логіка теоретизування привчила нас до текстів нормативних, описово-директивних, чимось дуже схожим на інструкції по користуванню побутовими приладами. Недарма ж майже всі підручники написані таким текстом»¹⁴. У подібній ситуації *суб'єктність культури не активується*; культура редукована до об'єкта-речі, який слід спожити, вжити і тільки; а людині *не під силу* воскресити змертвіле, померле з явними ознаками розкладу. Ось чому від такого-то «змісту», який

¹⁴ Михайлов Ф. Т. Философия образования : ее возможности и перспективы. *Избранное*. Москва : Индрик, 2001. С. 471.

намертво скутий розумовим ланцюгом, і розумовою (зовнішньою) метою, учнів «верне».

Вводячи дитину в суб'єкт-об'єктні зв'язки (відпускаючи, приводячи її до школи), привчаючи її ставитися до знання як до об'єкта-матеріалу і чітко за «наукою» годуючи її таким матеріалом, ми привчаємо (тобто – виховуємо) її діяти за об'єктно-речовою логікою, привчаємо до речового мислення, речового відношення, *споживацтва*. Ґрунтовне уречнення (у Марксовому розумінні і батищевській інтерпретації та до-розвитку цієї категорії) є *реальністю* освітнього процесу. А тут парадоксальним (і дуже іманентним) чином переплетені об'єктна речовість і нестримний активізм під ручку з конструктивізмом.

Ми постійно скаржимося на надмірну формалізацію і бюрократизацію освітнього простору, не обтяжуючи себе вникнути у саму логіку таких феноменів. А тому – приречені на тотальне, системне відтворення їх власними зусиллями (але при цьому завжди скаржимося на «дядька» – чи то з кабінету директора, чи то з управління освіти, чи то з міністерства). Ми самі, як це не прозвучить дивно, бюрократизуємо навчальний (він же – і виховний) процес. Ф. Т. Михайлова зазначає: «Панування бюрократії, яка служить приватним інтересам, в тому числі і в освітній сфері культури, закріплює як головний (якщо не єдиний) її предмет саме казенні структури, стандартні засоби і способи (зокрема: дидактику навчання) трансляції наявних, безперервно старіючих знань, умінь і навичок. Що гасить особистісну креативну мотивацію всіх учасників освітнього процесу. Тим самим перетворює культуру освіти в стандартно відтворювану структуру»¹⁵.

У зв'язку з цим варто звернутися до характеристики К. Марксом волюнтаристського, «спіритуалістичного» характеру бюрократії, яка «хоче

¹⁵Михайлов Ф. Т. Предметность культуры образования (тезисы). URL : <http://test.eurekanet.ru/ewww2007/info/959.html>.

все створити, тобто... вона зводить волю в «causa prima» (першопричину), бо її існування знаходить своє вираження лише в діяльності, зміст для якої бюрократія отримує ззовні, отже, лише формуванням цього змісту, його обмеженням вона може довести своє існування. Для бюрократа світ є просто об'єкт його діяльності»¹⁶. «Творча активність», не в міру старання і, так би мовити, інноваційна, чиновних осіб від освіти, якраз підпадає під усі названі Марксом моменти. Але якщо для вчителя його учні – «просто об'єкт його діяльності», і зміст освіти – простий об'єкт педагогічної взаємодії (об'єкт-матеріал для вивчення), якщо діяльність вчителя є зовнішнім формуванням ззовні даного «змісту» – то що ж собою являє після подібної експлікативної характеристики такої вчитель? У що його перетворили, спершу неабияк загидивши самий освітній простір? Звичайно ж, у талановитих, розумних, вчителів, які самозабутньо люблять своїх учнів, які вміють налагодити навчання як *спільну справу*, все відбувається *інакше*, по-справжньому, по правді, по Істині (яка не чужа Добру і Красі).

Ще кілька слів про уречнення стосовно освітнього процесу. У просторі переважання розумової форми діяльності будь-яка предметність виступає у формі об'єкта, речі, а, як вважає Гегель, «річ є щось абстрактно-зовнішнє, і я сам є в ній щось абстрактно-зовнішнім»¹⁷. І відчуває себе в такому процесі учень дійсно чимось абстрактно-зовнішнім, якоюсь статистичною одиницею, і ніякі декларації щодо «індивідуального підходу» тут не допоможуть, як, втім, виправити суть справи не можуть будь-які декларації. Ось чому дітям вчитися в таких умовах і за такою схемою явно нецікаво. А чому? Чому справжній інтерес учня – по той бік

¹⁶Маркс К., Энгельс Ф. К критике гегелевской философии права. *Сочинения* : изд. 2. Т. 1. С. 273.

¹⁷Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. [пер. с нем. Б. Столпнер]. Москва : Мысль, 1974. (Акад. Наук СССР, Ин-т философии. Филос. наследие). Т. 1. Наука логики. С. 329.

навчального процесу, а часто – і по той бік добра і зла, по той бік змістовних, істинних художніх форм? Кастрована безжальним розумом педагогіка нічого живого породити не може. Народження як розвиток, як продовження *розвитку всієї культури у живу суб'єктивність* учня непідвладне доморослої логіці розуму; тут цілком діалектичний процес. А Гегель у «Феноменології духу» впевнено стверджує, що зміст діалектичного руху «в самому собі є від початку до кінця суб'єкт»¹⁸. Іншими словами, якщо цю думку обернути у філософсько-педагогічний контекст, то навчання (і виховання), якщо воно може і бажає бути саме *розвитком* (самостановленням) кожного учасника педагогічного спілкування (тобто і вчителя теж!), повинно будуватися як *діалектичний процес*, воно повинно бути *суб'єктивним* «у самому собі» від початку до кінця, в кожній істотній точці свого простору. Значить, не *матеріал* для засвоєння, а *культура*, а вона за визначенням суб'єктна, оскільки саме і тільки вона здатна *породжувати людське в людині*, – точніше, оскільки людини поза культурою й зовсім немає, то людина самовизначається в культурі, *самовизначається культурою*. Якщо це правда, якщо це аподиктично істинно, так налаштовуй, здійснюй, покладай педагогічне спілкування *саме за такою логікою!* Духовний потенціал культури (а вся культура, як цілком справедливо вважав Микола Бердяєв, є культурою духу) пробуджується, активується, енергійно проступає *нам назустріч* (але лише за нашої готовності до зустрічі, яка, за словами М. Бубера, – істинне буття особистості) тільки в міру ставлення до неї як до «суб'єкта», а не як до позапокладеного, байдужого об'єкта, *матеріалу*. Так, культура – матеріал для «споруди» всіх без винятку людських здібностей, суб'єктивних якостей і властивостей, проте *зовнішньо-об'єктивним способом* людське в людині не «будується», швидше – засмічується. Та й

¹⁸Гегель Г. В. Ф. Феноменология духа. [пер. с нем. Г. Г. Шпет] Москва : Соцэкгиз, 1959. (Сочинения : в 14 т. / Г. В. Ф. Гегель; т. IV). С. 36.

хіба реальні педагогічні практики *всерйоз стурбовані побудовою людського в людині?* Ось «строїти» учнів (так само як і вчителів) в ім'я якоїсь зовнішньої мети – у нас це виходить... Щоб культура виступила як справжній «матеріал для будівництва» духовно-душевного світу кожного учня, треба рішуче відмовитися як від *інженерно-будівельного ладу* теперішнього «педагогічного мислення» і побачити в культурі не просто «матеріал», але саме «мати-годувальницю» *всіх душ*, включаючи в обов'язковому порядку і вчительську душу. Такий радикальний поворот справи (наше звернення до суті справи) можливий при затвердженні верховенства суб'єкт-суб'єктних відносин в педагогічному процесі, в тому числі – і щодо відношення учасників педагогічного спілкування до того, з приводу чого вони, власне, і спілкуються, – *зміст освіти* має бути взятим у такому способі своєї маніфестації, коли явно і безперервно проступає його *суб'єктність*. Це і є «третій суб'єкт» освітньо-виховного процесу, суб'єкт не емпіричний, а *трансцендентальний* – невидимий на поверхні, але відсутність якого в активованому стані швидше рано, ніж пізно, перетворить сам процес навчання і виховання в ланцюжок казенно-нудних процедур, від яких хочеться бігти, як від чуми (згадаймо Марксову характеристику відчуженої праці). До речі, справді *виховує* саме «третій суб'єкт». А завдання розумного педагога – так побудувати сам процес навчання, щоб надати слово, простір і час саме цьому – досить дивному – суб'єкту, щоб була «воля не моя», учительська, а «воля твоя», «третього суб'єкта» як *глибинної змістовності культури*.

І весь секрет у тому, що цей трансцендентальний суб'єкт жодним чином не здатний відбирати або якось зовні обмежувати *суб'єктність інших*; крім того, він за своєю природою *зберігає, оберігає і відроджує суб'єктність інших*. Наш коронний приклад: симфонічний концерт у філармонії, де справжнім *суб'єктом* всього дійства виступає *музика*, яка виконується, звучить і чується, а не диригент, не музичний колектив. Музика не перетворює нас на прості «об'єкти» якогось естетичного

впливу, але реально активує самі глибини нашого людського єства, западає в душу і оживляє її трансцендентальні глибини. Те ж саме відбувається з нами, скажімо, в Третьяковці: коли екскурсовод нам дуже професійно розповідає про художника, про його особливі манери, тематику полотна та ін., – все це цікаво і навіть повчально, але перед нами ще не картина як творіння людського духу, а просто об'єкт для вивчення. Необхідна зустріч – нашої суб'єктивності з суб'єктністю художнього образу, і тоді все стає живим і одухотвореним. Полотна майстрів з нами розмовляють – але лише остільки, оскільки ми *налаштовані* почути. Отже, суб'єкт-суб'єктне відношення розгортається одночасно в двох планах: по-перше, як суто і цілком особистісне спілкування учасників педагогічного процесу, яке залучає в себе «третього», по-друге, це «третє» таким чином залучається, що дає змогу залучити у себе, в свою змістовність, в свою явлену суб'єктність всіх учасників педагогічного священно-дійства. Потужне «поле», сама енергетика такого спілкування будь-який «матеріал», інтегрований у нього, перетворює на *культуру*, на «мати-годувальницю». І тоді ми як педагоги, вивільняючи дух з пут предметної речовості, в той же час звільняємо себе від «педагогічного»: одвічний нерозчинний осад виховного фарисейства у цій ситуації дійсно розчиняється і зникає.

Ми перестаємо бути вихователями, формувачами і надаємо цю нелегку місію предмету *в ейдосі культури*, а вона-то *справді розумніша за нас*. І тоді культура для залучених до спілкування (між собою і з нею), захоплених загальною, спільною справою спілкування-зустрічі з нею, стає вікном у інший вимір світу, органом сприйняття змісту по той бік вже наявного, як каже Г. С. Батищев, «порогу розпредметнення». І в цьому сенсі «третій суб'єкт» є трансцендентальним – він трансцендує межі нашої суб'єктивності. М. К. Мамардашвілі про це пише так: «"Сікстинська мадонна" Рафаеля – це не культура, це витвір мистецтва. Але він, природно, і є культурним об'єктом тією мірою, якою наші стосунки з ним відтворюють або вперше народжують в нас людські можливості, яких у

нас не було до контакту з цією картиною. Можливості бачення, розуміння тощо. Бачення і розуміння чогось у світі і в собі, а не самої цієї картини»¹⁹.

Виходить, що в невідчуженому освітньому процесі – *три суб'єкти*, все є суб'єктним, все, як каже Гегель, «від початку і до кінця суб'єкт». І що, жодних *об'єктів*? – Та скільки завгодно: це організаційні форми, структурні моменти, речово-предметні умови тощо, які обслуговують більш-менш нормальний перебіг процесу. А в ненормальному, відчуженому навчанні все з точністю навпаки: живі люди принесені в жертву якимось абстрактним структурам (навчальними планами, програмами, довільно вигаданим концептам, «соціальному замовленню» тощо), обслуговують їх. К. Маркс називав подібні ситуації пануванням мертвої (минулої) праці над працею живою.

Пробудження, активація та розгортання змісту «третього суб'єкта» як *форм істинної культури* дозволяє знайти гармонійне вирішення протиріччя між *навчанням і вихованням*, яке в принципі нерозв'язне в умовах теперішніх традиційних педагогічних практик та шляхів адекватного осмислення, яких не знає так звана «теоретична» педагогіка, ззовні зчленовуючи ці сторони освітнього процесу. Звичайно ж, якщо під навчанням мати на увазі засвоєння певних доз всілякої інформації, а виховання представляти як «прищеплення» якихось позитивних «цінностей», то ситуація нерозв'язна.

Відомий московський учений Юрій Афанасьєв якось сказав: «ми вчимо дітей математиці, а треба вчити математикою». Чому б не продовжити: вчити історією, вчити літературою, вчити географією, вчити біологією... Зрештою, все це синтезується в одне, але найголовніше: *вчити бути людиною*. І не просто «вчити», а *залучати дітей в саму ситуацію навчання*, коли вони не зможуть не вчитися. Хіба це не *виховання*, яке

¹⁹Мамардашвили М. К. Наука и культура. Как я понимаю философию. Москва : Прогресс, 1990. С. 345.

одночасно і *навчає*, і не *навчання*, яке *поглиблює* «трансцендентальний суб'єкт» кожної живої емпіричної людської суб'єктності?

Передбачаю заперечення: але ж вчителі і повинні ставити чи принаймні формулювати в своїх конспектах уроків «виховні цілі» тієї чи тієї навчальної теми. Прошу вибачення, але це є просто педагогічним блудом, словоблуддям і фарисейством. Справа в тому, що не можна ставити перед собою виховательські цілі. Виховання (як живлення душі духом) є щось трансцендентальне, воно рухається не за логікою доцільності, а за логікою «ціловідповідності»²⁰.

Мартін Гайдеггер стверджує: «Вчитися означає: привести наші справи і вчинки у відповідність з тим, що приносить нам кожна зустріч з істотним»²¹. Отже, – *зустрічі* саме з *істотним*. «Що таке навчання? Людина вчиться остільки, оскільки вона свої справи і вчинки приводить у відповідність з тим, що до неї в тому чи іншому випадку звернене воістину»²².

Ось ця «зверненість» до нас, та ще «воістину», за істиною – і є *активацією «третього суб'єкта»*, *активацією суб'єктності культури*. Тоді й тільки тоді буде збуватися навчання, істинна освіта як утворення (рос. – образование, образовывание), *зведення індивіда у образ людини*.

²⁰. Возняк В. С. Целе-сообразность и цело-сообразность : смысл. *Проблема смислу у філософії і культурі російського Срібного віку*. Вип. 14. Матеріали Міжнародної конференції 2008. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2008. С. 78–87

²¹Хайдеггер М. Что зовётся мышлением. [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. Москва : Академический Проект, 2007. С. 39.

²²Хайдеггер М. Что зовётся мышлением. [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. Москва : Академический Проект, 2007. С. 35.

ГАНС-ГЕОРГ ГАДАМЕР

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ – ВЧОРА, СЬОГОДНІ, ЗАВТРА²³



<...>Мої роздуми я хотів би викласти у формі довільного вибору зауважень – а не як урочисту промову. Мені набагато більше залежить на тому, щоб висловити своє занепокоєння. І коли я вибрав формулювання: «Ідея Університету — вчора, сьогодні, завтра», то це ще не свідчить про бажання вдатися тут до історичної ретроспективи або провидницького прогнозу. Я радше намагаюся з перспективи сьогодення, що завжди перебуває між вчора і завтра, якимось упорядкувати свої думки. І коли я повторю заголовок трикратного публічного звернення Ясперса до ідеї Університету, 1923, 1945 і 1961 років, то це теж не означає, що я прагну поставити себе в цей ряд і висловлювати свою позицію в тому ж сенсі, що й він. Кожен мусить давати собі раду з дійсністю у свій спосіб, і я гадаю, що той, хто хоче дати собі раду з дійсністю, мусить визнати, що ідея і реальність так само тісно пов'язані між собою, як і непокінчені.

Я лише побіжно хотів би нагадати, що та особлива форма Університету, яка розвинулася у нашому німецькому культурному просторі, тим часом перетворилася в певному сенсі на модель для вищих шкіл багатьох країн нашої планети. Гумбольдтове новозаснування Берлінського університету було виявом прусько-протестантської критики

²³ Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. С. 167–184. Переклав з німецької Юрко Прохасько.

загалом школярського навчального і викладацького процесу епохи Просвітництва. І це навіки закарбувалося у свідомості всіх нас як певна модель. Однак це передбачає і те, що ми усвідомлюємо критичне становище, в якому ця ідея тоді почала стриміти до свого втілення. І можливо, це допоможе нам збагнути: в тому, що нація, чи навіть все людство, усвідомлює себе в критичному становищі, немає ані нічого нового, ані нічого злого. В кожному разі, в ту пору, коли гумбольдтівська реформа Університету, зазнаючи щонайгірших і щонайзаскоружливіших принижень з боку Пруської держави, взялася до справи оновлення своїх національних сил і культурної свідомості, а також до розбудови академічної свободи, – тоді вона дійсно перебувала у надзвичайно критичному становищі. Ця реформа стала взірцем для XIX і XX сторіч. Звісно, були і є ідеологічно позначені вищі школи, скажімо, у сфері католицької церковної традиції або деінде – у сфері проповідуваного державою атеїзму. Проте це нічого не змінює в тій обставині, що ідея Університету, – в тій формі, в якій вона розвинулася за два останні століття, – насправді всюди означала перехід від *doctrina* до дослідження, або ж, повторюючи визначення Вільгельма фон Гумбольдта, – перехід до «науки, яка ще не зовсім знайдена». Ми називаємо це дослідженням і вважаємо, що участь у дослідженні свідчить про якнайглибшу спорідненість з ідеєю Університету. Однак часткова вигода від наукового дослідження не означає приготування до якоїсь професії, де наука нарешті знайде своє застосування, а *Bildung*²⁴. Щоправда, це слово не належить тепер до надто улюблених, воно втратило своє істинне значення, відколи почало означати класову відмінність освічених супроти неосвічених.

Сам Гумбольдт, засновуючи Університет на ідеї *Bildung*, мав на увазі не викладацькі здобутки професора чи результати дослідження в науковій

²⁴*Bildung* (досл. "формування", "кшталтування") – специфічний німецький просвітницький концепт, передбачає щось далеко більше, ніж просто освіту, тобто всебічне плекання цілісної особистості. – Прим. перекладача.

роботі. Те, що він хотів окреслити цим поняттям, означало не протигагу до неосвічених, а виявляло свій протест проти скерованости Університету як професійної школи, тобто було протилежним до поняття фахівець. Це слово позначало дистанціювання від усієї ідеї корисности і пожиточности. Те, що закладено у високому сенсі «науки, ще не до кінця віднайдені», «життя в ідеях», що покликане об'єднувати молодь в Університеті, покликане відкривати їй за допомогою знання горизонти цілісної дійсности – і в такий спосіб відкрити їй можливість дати собі раду з цією дійсністю. Для цього були потрібні дві речі: самотність і свобода. Що таке самотність, Гумбольдт, один із найінтровертніших велетів духу, знав особливо добре; а свободу, боротьба за яку становить всесвітньо-історичну долю людства, якраз і мало уможлиблювати це університетське життя ідеями. Свобода формування студій і самотність дослідницької роботи були підставовими вартостями цієї ідеї Університету. А те, що при цьому завше йшлося про застосування цих вартостей також і для здобуття професій, що їх потребує державне життя, – було для Гумбольдта самоочевидним. Адже саме медики і юристи в університетській системі освіти сформували гуманістичну ідею відновлення античної освіти в сучасній історії, що вможлиблювала їм – разом із духовними особами і вчителями – спільну працю над цим новим завданням. Прагнення передати саме їм ідею освіти – ось в чому полягала прикметна риса нового починання Гумбольдта. А втілення цього через участь у дослідженнях, було, звісно, тим ідеалом, якого на початках гумбольдтівської реформи пересічне студентство могло досягнути легше, ніж це можливо сьогодні. І все ж: до сьогодні саме він залишається основною метою усіх наших зусиль.

Це й ставить нас перед властивим завданням. Ми мусимо усвідомити те критичне становище, в якому сьогодні перебуває Університет. Ми живемо в еру індустріального суспільства. Епоха, яку я разом з вами хочу прозондувати, щоб пізнати наше становище, є епохою, в якій

сформувалося індустріяльне суспільство і в якій завдання Університету почали розглядати у своєрідному новочасному стосункові до життєвої практики. Сьогодні дослідження проводять не тільки в університетах. Справді, стало важко здійснювати дослідження в університетах так, щоб студент взагалі ще міг усвідомити їхню освітню ідею. Нам слід буде обмірковувати причини цього критичного становища, а порятунку ми змушені шукати в нас самих. Ми повинні збагнути, що індустріяльне суспільство через формування усього стилю життя непрямо впливає і на Університет, передусім унаслідок невимовного зростання коштів, що сьогодні лежать в основі досліджень і з яких промисловість уже віддавна виділяє фінансову підтримку й самим університетам. Які можуть і які мають бути університетські факультети і університетські дослідження поряд із панівними інтересами господарки – спроба знайти виправдання цього вже десятиріччями виявляється у розрізненні, якого насправді не існує. Я маю на увазі проведення різниці між цільовими дослідженнями і фундаментальними. Насправді-бо нема жодних інших досліджень, окрім фундаментальних. Це означає, що існують тільки такі дослідження, які у власних діяннях дбають про пов'язані з ними практичні і прагматичні цілі. Свобода волі до пізнання полягає саме в тому, щоб дістатися до самого дна всіляких можливих сумнівів, як і власної можливої самокритичності. Це вже засвідчує, що становище Університету в сучасному суспільстві неминуче є критичним. Він змушений шукати рівноваги між завданням професійної підготовки і завданням загальної освіти та формування, яке закладене в самій сутності і наслідках досліджень. Тому не випадково гасло індустріальної праці, а саме слово підприємство було поширене навіть на дослідницьку сферу. Ми цілком безтурботно говоримо про дослідницьке підприємство, а все те, де розгортається наша діяльність, ми розглядаємо як підприємницькі заклади. Насправді ж від дослідницьких і навчальних підприємств залежать усі відомі нам професії: лікарі, юристи, економісти, священники, як і – не забудьмо – всі ті, що завдяки своєму

професійному існуванню заповнюють найбільший простір впливу в сучасній державі – вчителі. Те, що ми повинні переосмислити, – це постійна суперечність між загальним завданням освіти Університету і тими практичними потребами, що їх суспільство та держава від нього сподіваються.

Вчора і сьогодні. Погляньмо зі сьогоднішньої перспективи на вчорашній день. До того ж я маю на увазі не всю довгу історію Університету, а лише її особливу фазу в індустріальну епоху, що водночас означає – в епоху відчуження освіти (Bildung). Звичайно ж, тут ідеться не про якийсь особливий німецький феномен – це питання постає в рамках всесвітнього процесу. Однак ми повинні вдумливо розглянути цю загальну проблему з позицій особливих умов нашої історії, наших академічних закладів і життєвих форм нашого суспільства. Промислова ера XIX і XX сторіч, що поволі прямує до свого завершення, перебуває під знаком цієї проблематики. Так, довгий час існування гумбольдтівського Університету підпорядковувалося меті Університету для буржуазної еліти. Нам слід визнати, що такий заклад для такої еліти був довершеним, і нерідко цілий світ визнавав його за абсолютний взірець. Однак тут же ми змушені визнати, що закон нашої цивілізації полягає в тому, що за зростання наукової спеціалізації слід платити занепадом загальної освіти. Врешті-решт ми змушені визнати, що та сфера суспільства, яку називають «академічним світом», стала дещо сумнівною.

Пригадую собі мою юність: в університеті я застав ще останні вільгельмівські семестри, студіював під час Першої світової війни, а потім у перші важкі повоєнні роки. Ми всі знаємо, якими суворими були умови життя в тогочасній Німеччині. Республіка сумлінно намагалася зробити стару традиційну форму буржуазної і частково аристократичної елітарної освіти принципово доступною для всіх верств німецького населення. Стан студента перетворився на виправдану мету для всіх, хто за своєю духовною конституцією і за своїми схильностями прагнули студій,

принаймні теоретично. Це означало кінець традиційної старої форми, витвореної для себе певним суспільним класом. Ставши студентом, я ще застав студентське життя в його традиційних зв'язках зі своїми стародавніми звичаями, що ланцюжком через покоління пронесли ідеали аристократії. Однак, по суті, це вже було вільне студентство, що шукало в Університеті життєвих форм і знайомств. До того ж пригадаймо собі, що емансипація від батьківського дому, віддавна пов'язана з початком студій, певною мірою делегувала господині, в якій поселявся студент, те виховне завдання, що раніше здійснювали в корпоративних формах військової служби та різноманітних об'єднань. Те, що цього виховання більше не існує, здається мені сьогодні великою втратою. Внаслідок цього перед молоддю постає нове завдання самовиховання, за яке вже не відповідають жодні інституції. Тут я з власного досвіду хочу зізнатися, з яким зачудуванням я спостерігаю, скажімо, за рівнем самовиховання американських студентів. Дивовижно, як із цих батярів, з якими не чуються певними навіть їхні батьки, за кілька років виростають увічливі, дисципліновані молоді люди з надзвичайно сильним почуттям здорового глузду. Ще ніколи не бувало так, щоб якийсь американський студент після десяти хвилин розмови зі мною не спитав, чи він ще сміє відібрати у мене хвилю мого часу. Американські студенти робили це завжди, німецький студент такого зазвичай не питає. Звичайно, я тішуся, коли хтось хоче зі мною довше побалакати. Одночасно я захоплююся тим ступенем взаємної ввічливості, якого досягли там, так що кожен відвідувач навчився думати про інших відвідувачів, не кажучи вже про дослідника, чий час ти відбираєш.

Зрозуміло, що умови, за яких тоді студіювали, були зовсім інакші. Пригадую собі, коли я студіював у Марбурзі, то тритисячний студент дістав у подарунок від міста золотий годинник, – так раділи всі з цього приросту. Сьогодні, либонь, все було б навпаки. Сьогодні ми з превеликою радістю вшанували б студента, який би символізував скорочення кількості

студентів із тридцяти тисяч до трьох, – і то чимось значно більшим, ніж золотий годинник. У його особі ми б ушанували повернення до розумного співвідношення між викладачами й учнями, а заодно й повернення до тих шансів освіти, які б дійсно поєднувалися з нашими навчальними та дослідницькими завданнями.

Я дуже далекий від романтичної ідеалізації моєї академічної юности. Ті труднощі, на які нашттовхнулася молода Ваймарська республіка – в тому числі в царині університетів – дуже добре відомі. Так, саме на прикладі Університету можна було чітко достерегти, як мало німецьке суспільство було приготоване до завдань парламентської демократії і наскільки бракувало йому системи відбору, яка б дійсно стала справою всіх прошарків суспільства. Зрозуміло, це не був найутішніший аспект тогочасного університетського життя. І все ж, студент тодішнього університету міг, можливо, ліпше, ніж будь-де і будь-коли довідатися, який велетенський тягар традиції лежав на тодішньому німецькому університеті, що його у стародавні часи сформувало елітне суспільство. Попри це, можна сказати, що у Ваймарській республіці існувала жива напруга між ідеологічною заданістю, як наслідком традицій колишньої Німеччини, і пошуком та творенням нових ідеалів, – а отже, і справжня свобода, що виявлялася у вільному виборі інтересів – і для викладачів, і для учнів. Водночас відомо, яка хибна націоналістично-реакційна ідеологія вже тоді визрівала в університетах Ваймарської доби, ідея, що призвела до панування нацистів. Значно менше відома, – і за кордоном, і молодшому поколінню, – та обставина, що саме ця фашистівська ідеологізація університетів, яка призвела до захоплення влади Гітлером, за кілька років зазнала краху саме серед студентства. Наслідком цього був терор з боку партії і таємної поліції. Зі зростанням воєнного божевілля і злочинного продовження війни цей терор, особливо супроти студентів, усе посилювався. Однак в цілому не слід піддаватися облуді: ідеологізація науки та академічного вчення відбувалася тільки у крайніх випадках, про

які сьогодні згадують неохоче і яких тодішній розумний, спраглий освіти і знань студент намагався уникати.

Ми дісталися до найнедавнішого періоду, що передує нашій сучасності, тобто до епохи, яка знову взялася до відбудови вільного Університету і суспільства. Вочевидь, саме тоді вже закладено підвалини проблематики сьогоднішнього Університету. Попервах запанувало щось на кшталт реставраційного шаленства. А саме ідея, нібито у сучасному індустріальному суспільстві існує щось таке, як *rouvoir neutre*, певна нейтральна позиція академічної інституції Університету в державі. Весь наголос моєї доповіді полягає в тому, щоб довести, що це зовсім не так. Жодна свобода нам не гарантована, коли ми самі не зуміємо заповнити той невеличкий простір свободи, який нам залишено. Так, відбудова університету в Гайдельберзі почалася з вимоги позбутися залежності від традиції, що вже не могла бути стрижневою і живою, а з іншого боку, залучити в нових формах все те, що в цій традиції було життєдайного і цінного. Отож, ми в Гайдельберзі, – а я з 1949 року також брав в цьому участь, – спробували надати нових форм студентському життю, співжиттю студентства і в такий спосіб започаткувати нову традицію. Все це заламалося на самому студентстві – і то з дуже принципових причин. Пріорва між тими, хто повернувся з війни, і зеленими та недосвідченими молодими людьми, що наприкінці 40-х прийшли в університети, не дозволяла на жодне об'єднання, з якого могла б постати якась нова студентська традиція. Виявилось, що бракує тієї формотворчої сили, яка б уклала співжиття студентства за його власними вподобаннями. Пізніше до цього додалася і теперішня визначальна проблема нашого академічного існування: масовий вибух кількості студентів. Ніхто в цілому світі не був до цього готовий. І це теж було процесом всесвітнім. Проте ми в нашій німецькій традиції були до цього особливо неприготовані. Попри те, взірець академічної освіти завжди змушував нас прагнути до запровадження досліджень, в яких би принаймні можна було взяти участь.

Це був той ідеал, що перетривав завдяки буржуазній шкільній та освітній культурі XIX сторіччя, хоч вже на початку XX сторіччя він і звироднів до простого способу виправдання. Разом із перетворенням університетів на масові неминуче мусили постати структурні проблеми, для яких ми не могли знайти рішень у простій кількісній розбудові інституційних форм Університету.

Результатом цього стало трикратне відчуження, що спіткало спільноту викладачів і учнів та їхнє становище в суспільстві.

По-перше, воно стосувалося того самоочевидного стосунку між академічним викладачем та його студентами, що був такий властивий колишньому *universitas scholarum* і з часів якого виводиться існування і побутування звертання побратими, бо всі ми – чи професори, чи студенти – чуємося належними до спільного братства. Очевидно, що це перетворилося у принципово нерозв'язну проблему. На щастя, довкола кожного, хто має щось сказати, все ще громадається ті, котрі прагнуть не тільки здобути диплом і добре скласти іспит, а й нав'язати контакт із цією особою. Коло, що збирається довкола академічного викладача, у природничих науках та медицині до певної міри запрограмоване іншими закономірностями. Тут ідеться про місце в лабораторії чи участь у клінічній праці, що дозволяє безпосередній стосунок між дослідниками, викладачами та студентами. Хоча й тут присутність провідного дослідника дещо нівелюється внаслідок бюрократизації управління, що їй доводиться присвячувати надто багато власного часу. А скрізь там, де такі умови вже не слугують засобом і формою прямого контакту між викладачем і студентом, його збереження перетворилося на невирішальне завдання, схоже до подолання безконечних величин. Статистично важко виразити те викривлення пропорції між числом професорів та студентів, яке властиве Німеччині та деяким іншим у цьому сенсі відсталим європейським країнам. Я не знаю, як справи у східному світі. Хай там як, але звичка триматися за старі форми викладання, які ми з добре зважених причин все

ще захищаємо, ставить сьогоднішнього викладача перед непомірним завданням, платити за яке доводиться, зрозуміло, студентів, – студентів, для якого доступ до свого вчителя вже перестав бути чимось природним. Через це викладачеві залишається те єдине, чого він лише й може посправжньому навчити: особистий взірець, що подається не інакше, як з викладацької кафедри. Збільшення викладацького складу коштом асистентів у дуже багатьох сферах академічного викладання не можна розглядати як усунення цього дефіциту.

Друге відчуження, яке стосується як професорів, так і студентів, – це відчуження поміж самим науками. Де – під натиском поділів на фракції та департаменти, що внаслідок кількісного зростання інституцій стало неминучим явищем, – подівся отой *universitas litterarum*? Не можна заперечити, що це подрібнення веде до розпаду Університету на окремі фахові школи, більш-менш надійно одна від одної відгороджені. Було зроблено все можливе, щоб не допустити, аби новий переділ факультетів став занадто безглуздим, а органічні зв'язки вже надто б перерізувалися. Однак переривання духовного кровообігу, який становить саму суть Університету, все ж неминуче сталося. У викладацькій справі окремі науки надто мало знають одна про одну. У дослідницькій ділянці, можливо, все набагато краще. І знову-таки, платити за це змушені студенти.

Третя проблема, либонь, найсерйозніша. Нагадаю, що властивим завданням університетських студій Гумбольдт називав не відвідування лекцій, не приготування добрих доповідей, що стосуються вузьких дослідницьких ділянок у рамках семінарів тощо, а – життя ідеями. Саме воно і стало для сьогоднішніх студентів невимовно важкою вимогою. Бо відчуження стосується власне кожного зокрема супроти всіх решти, супроти суспільства, в якому студенти живуть. Скидається на те, що разом зі студентами виник новий професійний стан. Все це має свої економічні та суспільні причини. Однак кожен, хто хоч трохи поважно ставиться до своїх студій, знає, що стан студентства є не більш як приготуванням до

справжнього місця у суспільстві, тобто до професії. І це у нас в Німеччині, внаслідок структури та історії нашого суспільства, перетворилося на особливу проблему, спричинену власне своєрідними перевагами нашої наукової культури.

Спробуймо перевести погляд із дня сьогоднішнього на день завтрашній. Але не так, як це зробив би провидець. Хоча гомерівський провидець, грецький провидець, відзначався саме тим, що не міг розпізнати майбутнього, не знаючи минулого і теперішнього. Тут йдеться про засадничу проблему. Я маю на увазі те, що відбувається поза академічним світом. Що діється з ідеєю Університету у світі, який все більше плекає в собі недовіру до цілого сегменту життя, що виростає в нього, і вже не може слухати жодної відозви без недовіри? Як насправді можлива та ідея, яка, правдоподібно, залишається ще єдиною притягальною в академічних студіях, – загальна освіта через участь у дослідженні?

Бо де ж місце ідеї, як не в реальності? У Платона є висловлювання, що в цьому випадку змушує нас замислитися. Воно звучить так: «Неможливо собі навіть уявити жодного міста, в якому ідея міста була б цілком втрачена і взагалі вже не впізнавана.» Хіба ж це не є нашим завданням – споглядати ідею не як віддалений взірець, а вчитися розпізнавати її у конкретній реальності? У нашому випадку це передбачає визнання і виправдання того, що перебуває поза академічним світом. Великою ілюзією, під яку надто довго підпадало академічне життя в Німеччині, було б і далі плекати мрію про *respublico, litteraria* – республіку вчених, – що на підставі старих привілеїв Середньовіччя чи Новочасної епохи творення держав становила б замкнений світ у собі, яка б втілювала і гарантувала ідеал академічної свободи. Наше завдання полягає радше в тому, щоб по-новому визначити сенс академічної свободи. Ми живемо в сучасному індустріальному світі, в сучасній бюрократичній державі, в заорганізованому аж до найменших дрібниць ладі суспільного життя, від якого всі залежимо. І в цьому устрої ми дістали невеличкий і скромний

простір свободи. Саме в ньому розгортається наша діяльність як викладачів-дослідників і учнів-дослідників. І це воістину багато – в такий спосіб бути вилученим зі щільної мережі сучасного професійного життя і політичного організаційного устрою, – вилученим задля чогось важливого. Тут вже не місце романтичним ідеям про гарантовану академічну свободу. Для нашої діяльності необхідна інша легітимація, і ми мусимо її створити.

Однак тут є ще інша позауніверситетська сфера, не менш життєво необхідна і неминуча, хоч якою б сумнівною вона не була в суспільній реальності нашого часу. Я маю на увазі віддаленість від практики, яка за своєю істотою вкорінена в інститути дослідження і навчання. Ми ж бо знаємо цей перехід зі світу дослідження і навчання у світ професійної практики і те переучування, що під час цього завжди стається. Через те вже стало загальним правилом звинувачувати Університет у його відірваності від життя і мріяти про поліпшення стану справ. Тим часом я не вважаю, що це узбіччя академічного світу є чимось, що ми можемо і повинні змінити шляхом реформ, через зміну інституційного підходу в цілому і внаслідок відкритості до так званого реального життя. Ми маємо справу з проблемою, що залягає набагато глибше, що не обмежується тільки викладанням і навчанням, знаннями і вміннями у царині вищої школи. Я підступаюся тут до однієї справи, яку трішечки маю право називати і своєю власною. Це не означає, що я маю намір виголосити тут високомудру доповідь. Я також аж ніяк не збираюся випускати з уваги те, що, розмірковуючи про особливості людського співіснування, ми маємо справу з особливим випадком навчання і викладання. Отож тут вже не йдеться тільки про освітню ситуацію в Німеччині та ідею німецького Університету, а про певну засадничу антропологічну проблему, що виступає, без сумніву, в усіх культурах, в усіх закладах шкільництва та виховання. Йдеться про становище людини у природі. Йдеться про те, що людина цілком своєрідно – на відміну від тварин – є суспільною істотою, яка дещо вилонюється з примусу потягів, диктату інстинктів, з раз і

назавжди заданої ієрархії, – всього того, в чому звичайно здійснюється життя природи і в що ми, люди, неминуче також залучені.

У своїй Політиці Аристотель спробував визначити константи нашої людської природи, які лежать в основі політичного завдання, що ним є становлення людського життєвого ладу і способу життя. Вирішальним кроком природи він називає той момент, коли вона, попри властиві багатьом видам тварин системи комунікацій, обдарувала людину мовою, а разом з нею і можливістю відсторонення, а отже, й облудою, брехнею, самообманом, – словом, усіма великими двозначностями нашого людського буття. Очевидно, що вони невідступно пов'язані з природою людини, яка полягає у пошуках засобів і шляхів до якихось далеких цілей, готовності складати жертви задля цих віддалених цілей і, взагалі, — умінню відсувати на задній план ті первинні триби, що діють в нас: страх і жадобу. Говорячи сучасними термінами, готовність взяти на себе всю пов'язану із працею аскезу. Ми справді маємо підстави розглядати працю як щось специфічно людське, тому що те, завдяки чому виникає праця, — це постійна відмова від первинних потягів. Все це, як мені здається, пов'язане з особливістю людини — володінням мовою. Жити у цій небезпечній дистанції до нас самих, що іноді може заволодіти душевним життям людини у такий моторошний спосіб, як, скажімо, у феномені самогубства, або ж у цьому жахливому посагові людства — веденні війни проти свого ж виду, чого у природі звичайно не буває. Коли ми з'ясуємо це, то зрозуміємо, що ця дивовижна і небезпечна особливість людини — жити на дистанції і постійно цю дистанцію долати — цілковито суперечить природним потягам та інстинктивним потребам. Однак власне вона вимагає від нас можливості співжиття і побудови ладу цього життя. Усього цього від нас вимагають. Греки мали для цього слово, що його Аристотель уживає в такому ж контексті: *syntheke* — спільне подолання того, що має загальну чинність. Уся правова система з усіма її обмеженнями, уся сукупність наших інститутів і звичаїв, все те, що в

сучасній психології називається соціалізація, все це виростає із цієї важкої особливості людини. Безконечний процес навчання, наприкінці якого нема знання. Долею нашого бажання вчитися і бажання знати є недосконалість. Релігіям вдавалося шукати і знаходити відповідь, що мала владу над душами, а в історії західної цивілізації сформувався такий тип мислення, що в постаті грецької відповіді, ми його знову і знову оживлюємо. Це та відповідь, яка пов'язана із поняттям *theoria*, теоретичного знання. Цей ідеал теорії здавався грекам взірцем божественного, відображенням споглядального духа, що поєднує в собі самого себе і все суще. Але греки ніколи не забували, що цей ідеал теорії, тобто життя у чистому спогляданні; мислення, що бачить речі такими, якими вони є, – то не посаг, просто даний людині, а в кращому разі лишень можливість набутку, завжди умовна і обмежена. За умов звуження практично-політичного життя, яке греки провадили між собою, їм не треба було говорити, наскільки мізерним був простір теорії у їхньому бутті. Таким він є і для нас. Це – пропозиція суспільства, яка надає нам цей простір обмеженого типу, і полягає вона в тому, щоб розвивати цей простір теорії не яко привілей певного стану, а як людську можливість, дешицею якої володіють всі і розвивати яку на вищому рівні, на вищому для всіх рівні, є нашим спільним завданням.

А що для того, хто тільки-но завершив теоретичну освіту, стрибок у практику нерідко приносить розчарування і завжди означає потребу перевчатися, а часто-густо скидається на відмову від абстрактного, далекого від життя, непрагматичного мудрування, накопиченого в результаті цієї освіти, – все це проблема зовсім не нова. Мені здається, що вона тісно пов'язана з прадавньою проблемою бажання знати і потреби знати, яка залягає в самій основі нашої людської природи, у цій вилоненості людини із природного ладу. Все це Платон у незабутній спосіб унаочнив у своїй відомій притчі. Я маю на увазі історію про печеру, в якій сидять прикуті люди. Їхні погляди скеровано завжди на одну стіну,

де відбиваються тіні. Тривалий час, спостерігаючи за ними, ці люди заучують постаті, що одна за одною відображаються на стіні. Досвід означає для них те, що вони починають орієнтуватися і передбачати, що буде згодом. Аж доки хтось не звільняє прикутих, не розвертає їх до іншого боку і не виводить із печери – на сонце і світло справжнього світу. Проте коли хтось із цих звільнених врешті-решт буде змушений повернутися з ясного дня назад до печери, то ті, що залишилися там прикутими, висміють його засліплення, через яке він не зможе зорієнтуватися у цій раптовій темряві. Історія, яку я розповів, цікава і в нашому контексті. Вона зображає неминучу напругу між правдивим знанням, знанням у яасному світлі загального і всечинного, – і прагматичною правильністю, спритністю і метикуватістю, що в них ми вправляємося щодня. В обох випадках нам загрожують неминучі упередження. З боку тих, що завжди дослухалися тільки до голосу прагматичної метикуватости, він виявляється в тому, що на пришельців іззовні дивитимуться як на цілковитих сліпців. А інші, яким здається, ніби вони пізнали істину, піддаються спокусі зневажити невдячне заняття – намагатися збагнути якийсь лад у мороці печерного існування. Ця історія з цілковитою ясністю показує: вільного мислення, що не було б прив'язане до жодних умовностей – політичних, економічних, психологічних, емоційних, – просто не існує. Життя змушене підпадати під все нові умовності. Серед умовностей нашого суспільного життя, серед тих обмежень, в які всіх нас втискають народження і досвід і які стають нашою долею, слід обережати призначений кожному з нас простір свободи. Я маю на увазі, що з цієї історії ми можемо зробити висновки для власних роздумів; можливо, навіть знайти якусь відповідь на ті питання, які непокоять нашу молодь, – як знайти той простір свободи, в якому вона зможе зреалізувати свої можливості.

Я говорив про три відчуження, перед якими ставить усіх нас, – викладачів і учнів, – сучасний масовий Університет. Я хотів би вказати на

позитивні можливості, які нам ще залишаються. Насамперед ми повинні навчитися розглядати свободу, що дає нам змогу провадити теоретичне життя, як завдання, а не якусь даровану даність. Це завдання пов'язане з неймовірними труднощами. Адже ми живемо в суспільстві, яке задля збереження власного ладу вчить нас усіх звикати і пристосовуватися до даностей буття, ще й за це винагороджує. Суспільство привчає до всього того, що, кажучи образно, неначе обриси тіней, пропливає стіною печери, і орієнтуватися в чому є прагматичною мудрістю для всіх нас. Чим за таких обставин може бути Університет? Я не перебільшу, кажучи, що вже сама участь у дослідженнях за такої великої кількості сучасних студентів є правдивим шансом. Але вже навіть неясне відчуття, що тут є люди, які з позиції участі у дослідженнях промовляють до них і висловлюють свою думку щодо питань, які бентежать усіх, – це вже щось. Можливо, відчуження між викладачами й учнями бодай трішечки зменшиться, коли ми збагнемо, наскільки важливо побачити, що всупереч формуванню суспільної свідомості силами сучасності, переповненими боротьбою ідеологій та інтересів, конкурентною боротьбою сучасного суспільства, – попри те залишається щось таке, як *universitas scholarum*. Вона існує задля суто теоретичного зацікавлення, не питаючи кому це вигідно, вільно від цензури і загальних упоряджень чи то з боку уряду, який уже знає істину, чи то з боку економічної системи, навколо функціонування і процвітання якої все обертається, – тобто досвідчимо участь у дослідженнях. Це означає – всупереч аматорському поглядові – не стільки здатність зробити справді власний внесок у дослідження. Найшляхетнішими посередниками між нами – невеликою кількістю викладачів – та великою масою студентства є ті, що бодай намагаються зробити власний внесок. Не всім суджено цього досягти. Однак професор без студентів, які намагаються увійти в науку, був би позбавлений своїх найкращих перекладачів, найкращих посередників.

Я маю на увазі передусім те, що заняття наукою породжує кепських глядачів телебачення і читачів газет. Бо ми завжди допитуємося, що за цим стоїть, які інтереси входять у гру, чому нам повідомляють щось, – чи не для того, щоб ми залишалися в необхідних межах суспільного ладу? Знову наважитися на власне судження, а не просто поділяти чийсь погляд – ось що ще й досі, бодай у скромних формах, доступних сьогодні кожному, вможлиблює зустріч із дослідженнями. У цьому я бачу найблагородніше завдання, що постає перед сьогоднішнім студентом. І це саме те, за що його і нас найбільше критикують, – що ми не даємо жодної ідеологічної скерованости, ба навіть жодної вказівки, як потрібно поводитися у конкретних ситуаціях майбутнього професійного життя. Ми заздалегідь знаємо і згодні з тим, що новоспечений випускник зазнає шоку, коли після закінчення студій буде змушений увійти в професійне життя і витримати пов'язаний із цим тиск пристосування. Любов, університетські товариші – ось критерії, за якими, либонь, кожен студент, що поважно ставився до своїх студій, мав би помітити, що він вийшов не з порожніми руками, себто набув здатности власного судження, а не просто дозволяє собою маніпулювати.

Друге відчуження, яке я зобразив, стосувалося спеціалізації наук і відокремлення цілої сфери знань і умінь, навіть у ділянці *litterae*. Сьогоднішній Університет розпадається на самі лише спеціалізації. І тут теж я не маю жодних ілюзій, бо сам дослідник перебуває під тиском спеціалізації знань. Він замкнений у межах своїх умінь, а відомо, наскільки це позначається на викладанні. Це особливо помітно, коли ми старіємо і спостерігаємо за виникненням нових дослідницьких тенденцій у власному фахові, за якими, можливо, ще й можемо встежити з ліберальністю справжнього дослідницького наставлення, однак, по суті, вже не відчуваємо своєї причетности до них. Уже й самим дослідникам, а також тим, хто живе науковим життям, нелегко втримати темп у власному фахові. І все ж, тут ідеться про ті самі речі: розвивати у студентів здатність

власного судження і сміливість власного мислення. Тут учителі можуть допомогти лише тоді, коли вони здатні усвідомлювати власні упередження, коли не втратили необхідної фантазії для бачення нових можливостей. Самокритика і критика з боку інших для кожного справжнього вченого і дослідника є правдивим життєдайним повітрям. Це не завжди приємно. Я аж ніяк не стверджую, що бути критикованим приємно. В таких випадках кожен стає дещо пригніченіший і ще більше сумнівається в собі, ніж завжди. Це стосується і викладачів, і учнів – обравши це, ми обрали нашу долю.

І, нарешті, третє питання – те, що я вважаю найгіршим у нашій ситуації. Стало взагалі невимовно важко знайти справжню солідарність у дії. Гадаю, що й тут слід широко розплющити очі, аби побачити, де щось подібне ще існує. В певному обсязі і певний час – у родині. Тому ніхто, ким довший час опікувалася родина, не має применшувати значення цього досвіду. Але й емансипація від сім'ї означає здебільшого, якщо не завжди, прилучення до нової солідарності, здобування друзів, ознайомлення з професійним етосом тощо. Словом, вільна спільнота тих, хто визнає принцип солідарності, не перестала приймати нас, хай навіть ми в нашому державному організмі є громадянами в позиції поза грою. І ця позиція з демократичного погляду надзвичайно зле кваліфікована і мало шанована.

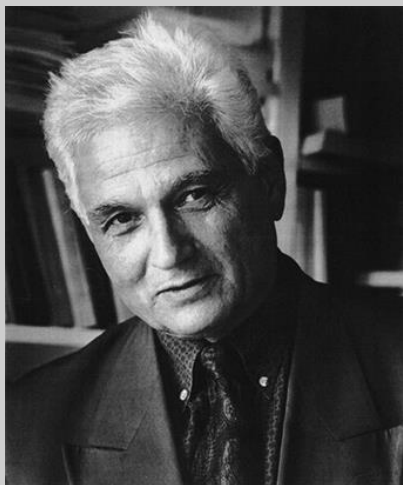
Я наближаюся до завершення. Позбудьмося ілюзій. Бюрократичні системи викладання і навчання все більше опановують нашу сферу, однак особистим завданням кожного залишається віднаходження власного простору свободи. Знайти свій простір свободи і навчитися в ньому рухатися – це завдання нашого людського життя взагалі. На рівні дослідження це означає: знайти питання, справжнє питання. Ви всі знаєте, що початківець все ставить під сумнів, бо це – прерогатива юности, яка в усьому шукає новизни і нових можливостей. Пізніше ми поволі вчимося розуміти, що багато речей є неможливі, і врешті визріваємо до того, щоб знайти дійсно відкриті питання, а відтак і наявні можливості. Мабуть,

найшляхетніше в оцьому неминучому витісненні Університету на узбіччя політично-суспільного життя – те, що ми разом із молоддю, а молодь з нами зуміємо знайти можливості, а отже, і способи формування нашого власного життя. Ось цей ланцюг поколінь, що проходить крізь такий заклад, як Університет, де вчитель і учень зустрічаються і знову розходяться. Учні стають вчителями, а з впливу вчителів постають нові вчення – так твориться всесвіт, який, без сумніву, є чимось більшим, ніж всесвіт знання, більшим, ніж всесвіт навчання, бо є чимось, де з нами щось відбувається. Я маю на увазі, що цей маленький академічний всесвіт все ще залишається однією з небагатьох можливостей зазирнути наперед у великий всесвіт людства, яке має навчитися зводити поміж собою нову солідарність.

ЖАК ДЕРРІДА

ЗАКОН ДОСТАТНЬОЇ ПІДСТАВИ: УНІВЕРСИТЕТ ОЧИМА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКІВ²⁵

<...>



Запитувати, чи Університет має доцільність свого існування, означає запитувати, чому існує Університет, але питання «чому» межує із питанням «з яким наміром?». Для чого існує Університет? Які перспективи Університету? Який його задум? Або, знову ж, – що ми бачимо зі стін

²⁵Jacques Derrida, "The Principle of Reason: The University in the Eyes of its Pupils". *Diacritics*. 1983. Vol. 13. №. 3 (Fall). С. 3–20. Переклала з англійської Олена Федорчук

Університету? Чи ми, наприклад, просто перебуваємо в ньому, як на борту корабля, і, задумуючись над призначенням, визираємо з нього в якомусь порту або ж, як кажуть французи, «*au large*», у відкритому морі, «на просторах»? Можливо, ви зауважили, що запитуючи: «Які перспективи відкриває Університет?», – я вторив назві чудової притчі Джеймса Сігела, опублікованої у часописі *Diacritics* два роки тому: «Academic Work: The View from Cornell» («Робота Університету: погляд зі стін Корнельського університету»). Нині, насправді, я лише подам власне трактування притчі. А точніше, я передам іншими словами те, що прочитав у статті – драматичну, повчальну природу топології та політики Університету з погляду його світобачення та місця розташування – тополітику Корнеліанського погляду.

Почнімо з перших рядків Метафізики, де властивість бачити асоціюється зі знанням, а знання – з розумінням того, як вчитися і як вчити. Йдеться, звичайно, про Аристотелеву Метафізику. Тепер звернімося до політичного значення її перших рядків і погляньмо на перше речення: «Усі люди від природи, мають прагнення до знань». Аристотель вважає, що ознакою цього є факт про відчуття, які приносять задоволення «навіть незалежно від їхньої користі». Приємність непотрібних відчуттів пояснює бажання знати заради самого знання, прагнення знати без будь-якої практичної мети. І це стосується більше властивості бачити, ніж якогось іншого відчуття. Ми надаємо перевагу відчуттю «через очі» не лише, коли діємо, а й навіть тоді, коли не маємо на думці якоїсь практичної дії. Це відчуття, теоретичне і споглядальне за своєю природою, сягає поза межі практичної користі і дає нам знання більше, ніж будь яке інше чуття; воно справді розкриває незліченні відмінності. Ми надаємо перевагу зорові так само, як ми надаємо перевагу виявленню відмінностей.

Але чи достатньо тільки зору? Чи достатньо для того, щоб вчитись і навчати, знати, як виявляти відмінності? У певних тварин відчуття породжують пам'ять, і це робить їх розумнішими і здібнішими до

навчання. Але для того, щоб знати, як вчитися і вчитися, як знати, не достатньо зору, розуму і пам'яті. Ми також мусимо вміти чути і слухати. Можна дещо жартівливо сказати, що ми мусимо навчитися заплющувати очі, щоб стати кращими слухачами. Бджоли знають багато речей, оскільки вони можуть бачити; але вони не можуть вчитись, оскільки належать до тварин, які не наділені даром слуху. Отже, Університет як місце, де люди знають як вчитися і вчаться пізнавати, ніколи не може бути подібний на вулик.

<...>

Нині тривають важливі дебати на тему політики викладання та проведення наукових досліджень, а також про роль, яку Університет може відігравати на цій арені: чи ця роль основна чи маргінальна, прогресивна чи занепадницька, чи Університет співпрацює чи далі буде незалежним від інших наукових закладів, які краще пристосовані для таких цілей? Умови, в яких відбуваються ці дебати, аналогічні – я не кажу, що вони ідентичні – у всіх високоіндустріялізованих країнах, незалежно від політичного режиму, традиційної ролі держави у цій сфері, хоча навіть західні держави мають суттєві відмінності у цьому плані. У так званих «країнах, що розвиваються» ці умови, звичайно, набувають іншої форми, але вони, попри всі відмінності, суттєво не відрізняються від згаданих вище.

Ці питання вже не можна зводити тільки до проблеми держави-нації, позаяк тепер вони стосуються і багатонаціональних військово-промислових комплексів чи техноекономічних мереж, а то й міжнародних технічно-військових мереж, які зазвичай є мульти- чи транснаціональні за формою. У Франції якийсь період ці дебати зосереджували свою увагу на тому, що називають «спрямуванням» (кінцевим координуванням / *finalisation*) наукових досліджень. «Спрямоване» дослідження – це дослідження, яке авторитарно запрограмоване, зосереджене, націлене на мету його використання (з метою та «*khreia*», як сказав би Аристотель), хай це технологія, економіка, медицина, психосоціологія, чи військові сили – а,

по суті, ми говоримо про всі ці галузі водночас. Без сумніву, більше ці проблеми сприймають у країнах, де спосіб ведення наукових досліджень значно узалежнений від державних чи «націоналізованих» структур. Однак я думаю, що ситуація стає щораз одноріднішою для усіх технологічно прогресивних індустріяльних держав. Ми говоримо про «спрямоване» дослідження там, де не так давно говорили – вслід за Пірсом – про «застосування». Бо стає зрозумілим, що, не будучи негайно застосованим чи придатним до застосування, дослідження рано чи пізно зможе «оплатитися», бути використаним, «кінцево зорієнтованим». І тут ми ризикуємо не лише тим, що колись частенько називали техно-економічними, медичними чи військовими «побічними продуктами» чистого дослідження. Намагання обійти, відкласти і замінити «орієнтацію», а також її випадкові аспекти засмучують як ніколи раніше. Звідси спроба всіма можливими способами брати їх до уваги, інтегрувати їх у раціональний розрахунок програмного дослідження. Окрім того, перевагу надано радше термінові «орієнтувати», ніж «застосовувати», оскільки він є менш «утилітарним» і залишає можливість вписування у програму благородних цілей.

Можливо, вам цікаво, що ж у Франції підтримують на противагу поняттю орієнтованого дослідження? Це передусім базове, «фундаментальне» дослідження чи неупереджене дослідження, не віддане наперед у заставу якійсь утилітарній меті. У давнину можна було вірити, що чиста математика, теоретична фізика, філософія (а в галузі філософії особливо метафізика та онтологія) були основними дисциплінами, відгородженими від влади, недоступними програмуванню під тиском держави чи під захистом держави, під натиском цивільного суспільства чи інтересів столиці. Єдине завдання такого дослідження – це знання, істина, неупереджене застосування розуму під єдиним впливом закону підстави.

І все ж ми знаємо, краще ніж будь-коли, те, що напевно було істинним завжди – що це протиставлення між фундаментальним і

орієнтованим на кінцевий результат хоча й існує, але має обмежений характер. Важко дотримуватися цього протиставлення з безкомпромісно концептуальною і водночас практичною точністю, особливо у сучасних галузях формальних наук: хімії, молекулярній біології, теоретичній фізиці, астрофізиці – зважте на цей чудовий приклад науки астрономії, яку вважають дедалі кориснішою після довгого її служіння взірцем неупередженого споглядання. У межах кожної з цих галузей – а вони найтісніше взаємопов'язані – так звані основні філософські питання не тільки набирають форми абстрактних, інколи гносеологічних запитань, які порушують постфактум, вони постають у самому серці наукового дослідження у найрізноманітніший спосіб. Ми більше не здатні відрізнити технологію, з одного боку, і теорію, науку та раціональність – з другого. Необхідно прийняти термін технічна наука, і це визнання підтверджує істотну спорідненість, яка пов'язує об'єктивне знання, закон доцільності і безсумнівний метафізичний зв'язок з істиною. Ми більше не можемо – і це, зрештою, те, що Гайдеггер знову і знову закликає нас осмислити, – відмежовувати закон підстави від самої ідеї методології. Неможливо надалі дотримуватися тієї межі, яку Кант намагався провести між «технічною» та «архітектонічною», за його словами, схемами у систематичній організації знань, і водночас мало обґрунтувати систематичну організацію Університету. Архітектоніка — це мистецтво систематизації. На думку Канта: «Під керівництвом розуму наше знання назагал не має бути пишномовним базіканням, а мусить творити систему, яка сама собою підтримувала б основні цілі розуму». Цій чистій розумній єдності архітектоніки Кант протиставляє схему технічної єдності, керованої емпірично, згідно з випадковими, неістотними поглядами і намірами. Отож це є розмежування поміж двома цілями, що їх намагається визначити Кант: істотна та благородна мета розумної підстави, яка є початком розвитку фундаментальної науки супроти випадкових та

емпіричних цілей, які можна систематизувати лише в плані технічних схем та необхідности.

Сьогодні в орієнтуванні чи «кінцевому координуванні» наукового дослідження – вибачте, що повторюю такі очевидні моменти, – неможливо відрізнити ці два типи цілей. Наприклад, неможливо відрізнити програми, які є «достойні» чи технічно вигідні для людства, від тих програм, які можуть стати руйнівними. Ця думка не нова, однак ніколи раніше так звані фундаментальні наукові дослідження не були так глибоко віддані цілям, які водночас є цілями військовими. Тепер вже не піддаю визначенню саму суть військового, межі військової технології і навіть межі її відповідальности. Коли ми чуємо, що у світі щохвилини витрачають два мільйони доларів на озброєння, можна припустити, що це просто вартість виготовлення зброї. Але військові інвестиції на цьому не завершуються, оскільки військові сили, навіть сили поліції, та й взагалі вся оборонна служба і служба безпеки мають вигоду від цих дещо важливіших, ніж просто «проміжних продуктів» фундаментальних досліджень. У технологічно розвинених державах ці служби програмують, скеровують, керують і фінансують – прямо або опосередковано, через державні органи або іншим шляхом – передові дослідження, які, очевидно, мали б бути найменш «кінцево орієнтованими». Це також є цілком очевидно у таких галузях, як фізика, біологія, медицина, біотехнологія, біопрограмування, опрацювання даних і телекомунікації. Варто тільки згадати телекомунікації та опрацювання даних, щоб оцінити розмах цього явища: «орієнтування» досліджень безмежне, у цих сферах все розвивається з думкою про технічну безпеку. На службі у війни, національної та міжнародної безпеки дослідні програми зобов'язані вміщувати весь обсяг інформації, знань, розроблень, а отже, і основи знань мови та всіх семіотичних систем, перекладів, кодування і розкодовування, імітацію присутности та відсутности, герменевтику, семантику, структурну і генеративну лінгвістику, прагматику, реторику. Я навмисне безсистемно

нагромаджую всі ці дисципліни, але наприкінці додам літературу, поезію, мистецтво – адже теорія, яка за об'єкт свого розгляду має ці дисципліни, може бути такою ж корисною для ідеологічної військової науки, як і для експериментування зі змінними величинами у добре знаних нам похибках довідкової інформації. Таку теорію завжди можна задіяти у стратегії комунікації, теорії командування, у вишуканій практиці наказових висловлювань: як, наприклад, у новій технології телекомунікацій зрозуміти, що те чи те висловлювання має наказовий спосіб? Як можна контролювати нові засоби імітації і відтворення? Таких прикладів можна навести чимало. Можемо також намагатися використати теоретичні формулювання в соціології, психології, навіть психоаналізі для того, щоб удосконалити ті сили, які під час індокитайської чи алжирської воєн у Франції називали силами «психологічного впливу». Відтепер і надалі, якщо тільки будуть кошти, військовий бюджет може інвестувати у все що завгодно, маючи на меті майбутні прибутки: у «фундаментальну» наукову теорію, гуманітарні науки, літературну теорію і філософію. Розділ філософії, який вміщував все це і який, на думку Канта, мусить – оскільки філософія шукає істину – бути недосяжним для утилітарних потреб і для будь-якої влади, більше не може претендувати на автономію. Все, що створене у цій галузі, можна використати. І навіть якщо її результати, її продукти не використовують, вона може прислужитися для діяльності майстрів дискурсу: експертів, професіоналів реторики, логіки чи філософії, які за інших умов могли б застосовувати свою енергію деінде. Або у певних ситуаціях вона може забезпечити ідеологічні дивіденди для суспільства, спроможного дозволити собі це в певних межах. Навіть більше, коли певні непередбачувані наслідки дослідження беруть до уваги, завжди можна розраховувати на певну потенційну користь, яка може впливати з непотрібного, на перший погляд, дослідницького проекту в галузі філософії чи інших гуманітарних наук. Історія науки заохочує науковців враховувати випадковість у своїх основних розрахунках. Вони

надалі визначають можливості, які є у їхньому розпорядженні, наявну фінансову підтримку, розподіл кредитів. Державна влада чи сили, які вона представляє, більше не мусять забороняти дослідження чи піддавати цензурі слово, особливо на Заході. Достатньо обмежити кошти, регулювати підтримку виробництва, передання та поширення. Механізм цієї нової «цензури» у широкому сенсі набагато складніший і всюдисущий, ніж, наприклад, у часи Канта, коли всю проблематику і всю топологію Університету зводили до застосування королівської цензури. Сьогодні у західних державах такий вид цензури майже зник. Обмеження діють через численні децентралізовані канали, які досить важко звести в одну систему. Про те, що дискурс не прийнято, що науковий проект чи запропонований курс не буде затверджено, повідомляють шляхом оцінки впливу. Вивчення таких оцінок є, як на мене, одним з найневідкладніших завдань з погляду наукової та академічної відповідальності, і водночас одним із найважливіших завдань для збереження її гідності.

У стінах самого Університету сили, які однозначно походять ззовні, – преса, фундації, мас-медіа, – починають втручатися все рішучіше. Університетська преса відіграє посередницьку роль, що неминуче означає надзвичайно серйозну відповідальність, оскільки наукові критерії, які представляють члени університетської спільноти, необхідно узгоджувати з багатьма іншими цілями. Коли необхідно звузити можливість випадковості, зазнають обмеження в підтримці передусім ті дисципліни, які неможливо використати якнайшвидше... Зсув, перехід до випадковості втратили будь-яку пряму залежність від причинності, що сама собою створює забагато обмежень. Зсув, перехід до випадковості завжди залежать від технічно-економічної ситуації в суспільстві та на міжнародній арені. У США – і це не єдиний приклад – поряд з економічними важелями, що уможлиблюють певні додаткові кошти через канали приватних фундацій – підтримують дослідження і творчі проекти, які не дають негайної і видимої вигоди. Ми знаємо також, що військові програми,

особливо у військово-морських силах, можуть надавати субсидії лінгвістичним, семіотичним чи антропологічним дослідженням. Це також стосується історії, літератури, герменевтики, права, політології, психоаналізу тощо. Поняття інформації та інформатизації тут найбільш узагальнювальний чинник. Воно інтегрує фундаментальні дослідження у прикладні, а раціональні – у технічні, засвідчуючи таким чином взаємозв'язок метафізичного та технічного вимірів.

<...>

Яка ж все-таки тема моєї статті? Що ж змушує мене подавати речі саме так? Я думаю, зокрема, про необхідність пробудити почуття відповідальності в Університеті чи навіть всупереч Університетові, тобто незалежно від того, чи ви працюєте там, чи ні.

Ті аналітики, які вивчають зараз інформаційне та інструментальне значення мови, без сумніву, приходять до обмежень закону підстави, який інтерпретують саме так. Це може статися в будь-якій дисципліні. Якщо, наприклад, аналітики, завершуючи роботу над структурою літературного твору або чогось подібного, зосереджують увагу на його поетиці, а не на інформаційній цінності мови, то вони у такий спосіб зацікавлені можливостями, які є поза межами авторитету та сили закону підстави. На тій основі, всупереч повній залежності Університету від інформаційних технологій, вони можуть спробувати визначити нові сфери зобов'язань. Не до такої межі, щоб заперечувати їх, протидіяти за допомогою обструктивного ірраціоналізму (ірраціоналізм, як і нігілізм – це стан, повністю симетричний, а отже, залежний від закону підстави). Така екстравагантна тема, як ірраціоналізм сягає початків формулювання закону підстави. Ляйбніц торкнувся цієї теми у своїй праці «Nouveaux Essais sur l'entendement humaine» («Нові нариси про людське розуміння»). Порушення нових питань може деколи захистити той аспект філософії та гуманітарних дисциплін, який завжди чинив спротив новій хвилі пізнання. Водночас вона може також зберегти пам'ять про глибинніші і давніші

поняття, ніж закон підстави. Але підхід, до якого я тут закликаю, прихильники гуманітарних наук чомусь часто розглядають як загрозу. Саме так його інтерпретують ті, хто ніколи не намагався зрозуміти історії і системи норм, властивих їхньому закладові, етики їхньої професії. Вони не бажають нічого знати про процес становлення їхніх дисципліни, особливо в його сучасній формі, який від початку XIX століття тривав під пильним наглядом закону підстави. Це тому, що закон підстави може викликати нігілізм. Таке спостерігають як в Європі, так і в Америці серед тих, хто вірить, що закон підстави захищає філософію, літературу і гуманітарні науки від нових сумнівів, які включають також і нове ставлення до мови та традиції, нове утвердження та нові зобов'язання. Прихований нігілізм добре видно тоді, коли професори або представники престижних закладів з якоїсь нагоди втрачають почуття міри та контролю. Вони тоді забувають про принципи, які намагалися захищати у своїх працях, і починають раптом сипати образами та говорити все, що спаде їм на думку з приводу текстів, які вони ніколи не читали і на які ніколи не натрапили б у посередній газеті, і на які, за інших обставин, вони навіть не відреагували б зневажливо.

Про це нове зобов'язання можемо говорити лише як про заклик до його реалізації. Це мало б стати справою «спільноти думки», для прихильників якої межа між традиційними дослідженнями та дослідженнями нового напрямку вже не така чітка. Я називаю цих людей спільнотою думки, оскільки це словосполучення набагато тісніше пов'язане з поняттям «вільний», ніж поняття спільнота мислителів, дослідників, науковців чи філософів, оскільки вони найчастіше підвладні незаперечному авторитетові закону підстави. Тепер підстава є лише одним із видів думки, що не означає її ірраціональності. Таке товариство назагал піддавало б сумнівові як суть підстави, так і сам закон підстави, тобто базові цінності, цінності влади, радикалізму, архе (arkhe), а також намагалося б окреслити можливі наслідки цих сумнівів. Немає певности,

що цей скепсис згуртував би товариство чи заснував би заклад у традиційному сенсі цього слова. Те, що ми розуміємо під товариством і закладом, сьогодні треба переосмислити. Цей скепсис покликаний демаскувати – а це безмежне завдання – усі хитрощі, що криються в кінцевій причині; всі засоби, за допомогою яких вочевидь безстороннє дослідження може опосередковано бути переорієнтоване, переформоване різними програмами. Це не означає, що сама собою «орієнтація» погана і з нею треба боротися. Це далеко не так. Я радше маю на увазі необхідність нового способу підготовки студентів, який вчитиме їх по-новому аналізувати, щоб оцінити, якщо це можливо, остаточні пріоритети і зробити свій вибір.

Як я вже згадував, минулого року французький уряд попросив мене та деяких моїх колег підготувати доповідь, щоб створити Міжнародний філософський коледж. У цій доповіді я наполягав на потребі наголосити на тому значенні, яке в цьому контексті я вкладаю у слово «думка» – значення, що не зводиться до методики, науки чи філософії. Цей Міжнародний коледж мав би бути не лише філософським коледжем, а й тим закладом, де піддавали б сумнівові саму філософію.

Він мав би бути відкритим для різного виду досліджень, які сьогодні сприймають як протизаконні або недостатньо розвинені у французьких чи закордонних академічних інституціях, включно із дослідженнями, які можна назвати фундаментальними. Але коледж цим би не обмежувався. Ми зробили б крок уперед, створивши місце, де можна розвивати цінності та значення фундаментальності в науці, її протиставлення кінцевому орієнтуванню та викривати хитрощі, які присутні у всіх її сферах орієнтування. Як і на семінарі, про який йшлося вище, тема доповіді протистоїть політичним, етичним та правовим наслідкам такої справи. Для детальнішого викладу проблеми знадобилося б значно більше часу.

Ці нові зобов'язання не можуть бути лише навчальними. Якщо прийняти їх буде вкрай важко і небезпечно, то це тому, що вони водночас

мусять бути і традиційними, бо покликані зберігати пам'ять традицій, і відкритими в майбутнє, оскільки зобов'язані виходити за рамки будь-яких програм. У науково-дослідницьких установах ці зобов'язання спричиняться до появи текстів, праць чи поглядів, які своїм корінням сягатимуть не лише в соціологію освіти чи політологію. Ці дисципліни, без сумніву, необхідні зараз більше, ніж будь-коли; я буду останнім, хто оголосить їх непотребом. Але хоч який понятійний апарат вони застосовують, хоч які приймають аксіоми чи методологію (марксистську чи неомарксистську, веберівську чи неовеберівську, мангаймівську чи будь-яку їхню комбінацію або взагалі щось цілком відмінне), вони ніколи не торкатимуться того, що в них самих базується на законі підстави, а отже, на глибинній основі сучасного Університету. Вони ніколи не сумніваються у наукових нормативах, починаючи з такої цінності, як об'єктивність чи об'єктивізація – ця цінність спрямовує і керує їхніми працями. Хоч яка їхня наукова вага – а вона може бути значною, – ця соціологія освіти є в певному сенсі внутрішньоуніверситетською, бо функціонує лише в цьому закладі і керується усталеними нормами і навіть програмами того, що вона аналізує. Це спостерігаємо у словесній риторичній риториці, ритуалах та способах подання і демонстрації, які шанують в академічних установах. Отже, я наважусь сказати, що дискурс і марксизму, і психоаналізу, включно з Карлом Марксом і Зигмундом Фройдом, настільки, наскільки вони нормовані науковою практикою і законом підстави, є внутрішньоуніверситетськими. І у будь-якому випадку вони збігаються з дискурсом, що панує в Університеті. І той факт, що цей дискурс інколи пропонують люди, які не є викладачами вищих навчальних закладів, суттєво нічого не змінює. Це лише пояснює, до певної міри, факт, що навіть якщо він претендує на революційність, то цей дискурс не хвилює консервативніші сили Університету. Розуміють його чи ні, але достатньо вже того, що він не загрожує ні базовим аксіомам та етиці цього закладу, ні його словесній риторичній. Однак коли цей дискурс не лише

виключає тих, хто ставить запитання, чи то на базовому, чи на рівні надбудови Університету, він набагато болісніше реагує на тих, хто адресує ці запитання марксистам чи психоаналітикам, іншим природничим та гуманітарним наукам, і зокрема філософії. Річ не лише у формулюванні питань до закону підстави, що я тут і роблю, але й у власній підготовці до змін у способі письма, підходах до педагогіки, методиці наукових обмінів, ставленні до мов, інших дисциплін, взагалі до самого закладу, його внутрішнього і зовнішнього оточення. Ті, що наважуються йти цим шляхом, не потребують, на мою думку, протиставляти себе законові підстави або давати зелене світло ірраціоналізмові. В межах Університету з його традиціями і усталеними нормами вони можуть і далі симулювати професійну строгість і компетентність. У цьому прихована двозначність, двоїста умова: забезпечити професійну компетентність і давні традиції Університету, навіть якщо це означає просунутися в теоретичному і практичному плані аж до безпосередніх глибоких міркувань про безодню під Університетом і водночас мислити про пейзаж Езри Корнелла – університетське містечко, мости і поручні вздовж безодні – і про саму безодню. Ця двозначність виявляється нестерпною для тих університетських професіоналів в будь-якій країні, які її регламентують чи піддають цензурі всіма можливими засобами, одночасно оголошуючи «професіоналами» й «антипрофесіоналами» тих, хто закликає до нових зобов'язань.

<...>

Однак я обмежуся двоїстим запитанням «професій». По-перше: чи Університет наділений такою особливою місією, як виробництво професійної компетентності, яка інколи може бути позауніверситетською? По-друге: чи завдання Університету полягає в тому, щоб забезпечити у власних межах і за певних умов відтворення професійної компетентності шляхом підготовки професури, яка б поважала певні норми і виконувала викладацько-дослідницьку роботу? На друге питання можна відповісти

ствердно, а на перше – ні, оскільки ми намагаємось підтримувати форми та цінності в середині Університету, який існує в ринковому середовищі. Коли ми говоримо про нове зобов'язання думки, мимоволі з'являється підозра, навіть заперечення, при всій повазі до професіоналізації Університету в цих двох значеннях. Особливо в першому значенні, яке регулює університетське життя відповідно до контингенту та вимог ринку та відповідно до чисто технічного ідеалу компетентности. Отже, принаймні ця «думка» може відтворити високотрадиційну політику освічености. В результаті, може статися так, що за певних умов вона прислужиться і політиці, тому наше завдання зводиться до аналізу цих умов. На сучасному етапі Кант, Ніцше, Гайдеггер та інші вже безпомилково вказали, що суттєвою ознакою академічної відповідальности повинна бути непрофесійна освіта – серцевина академічної автономії, суть Університету, за Кантом, зосереджена саме на філософському факультеті. Чи це твердження не вторить глибоко ієрархічній оцінці метафізики, я маю на увазі Метафізику Аристотеля? Зверніть увагу на уривок, який я навів на початку, і ви зможете побачити наведену там теоретико-політичну ієрархію. На її вершині розміщене теоретичне знання. Воно не приносить вигоди; але той, хто ним володіє, тобто знає причини і закони, є лідером, або ж архітектором суспільства праці, він стоїть вище від тих, хто працює руками (*kheiroteknes*), працює без знання, коли продзвенить дзвінок чи загориться світло. Цей теоретик-лідер, що знає причини і не потребує практичних навичок є, по суті, вчителем. Окрім того, що він знає причини і має підстави (*to logon ekhein*), він володіє ще однією визначною властивістю (*semeion*) – здатністю вчити (*to dunasthai didaskein*). Отже, вчити – це водночас спрямовувати, керувати, вказувати напрям, організовувати емпіричну працю робітників. Учитель-теоретик, або архітектор, є лідером тому, що він стоїть на боці архе, на боці початків та керівництва. Він керує, він – прем'єр або князь, бо він знає причини і закони, знає «чому», а отже, і «для чого» існує багато речей. До того ж він,

випереджаючи інших, дасть відповідь на закон підстави, який є першим законом, законом усіх законів. І тому він не потребує наказів ні від кого, а навпаки – це він наказує, радить, встановлює закон. Цілком природно, що ця вищість теоретичної науки зумовлена владою, яку вона здобула внаслідок того, що вона не дає безпосередньої вигоди, а розвивається на місцях (topoi), там, де ще є дозвілля. Тому й Аристотель зазначає, що мистецтво математики розвивалося в Єгипті завдяки дозвіллю священничої касты (to ton iereon ethnos) і священничих низів.

Говорячи про Університет, чи то сучасний, чи то середньовічний, Кант, Ніцше і Гайдеггер не повторюють думок Аристотеля, але ж і їхні думки не збігаються. Допускаючи виробничу модель поділу праці в Університеті, Кант розмістив внизу так звані «нижчі» факультети, потім факультет філософії – тут є чисте, раціональне знання, тут про істину треба говорити без обмежень, не турбуючись про вигоду, тут зустрічаються суть та незалежність Університету. Кант розмістив цей факультет понад і поза межами професійної освіти: схема архітекτονіки чистої підстави є вище і поза межами технічної схеми. У своїх «Uherdie Zukunft unserer Bildungsanstalten» («Лекціях про майбутнє освітніх закладів») Ніцше засуджує поділ праці в природничих науках, не схвалює корисливого та пропагандистського підходу до дій держави, засуджує професійний занепад Університету. Чим більше ми робимо / tut в галузі підготовки, тим більше ми думаємо / denken. У першій лекції він пише: «Man muss nicht Standpunkte, sondern auch Gedanken haben!», тобто, «Недостатньо мати лише погляди, треба мати ще й думки». Гайдеггер 1929 року у своїй інавгураційній лекції «Що таке метафізика» шкодував із приводу технократичної організації Університету та його надмірної спеціалізації, що стало вже закономірністю. Навіть у своїй ректорській доповіді, де йдеться про три служби (Arbeitsdienst, Wehrdienst, Wissendienst – служби праці, військової служби та служби освіти), він нагадує, що колись ці служби були рівноцінні та рівносильні, – тобто він нагадав, що

для стародавніх греків *theoria* була вищою формою *praxis* і видом *energeia*, – Гайдеггер все ж різко засудив дисциплінарний поділ на відділи та позауніверситетську підготовку як необґрунтовані і неавтентичні явища [Das Mussige und Unechte ausserlicher Berufs-abrichtung].

Намагаючись не вплутувати Університет у так звані «корисні» програми та професійні цілі, можна, всупереч своїй волі, бути вплутаним у служіння цим невизнаним цілям, вплутаним у переформування влади певної касты, класу чи корпорації. Коли ми перебуваємо у невблаганній політичній сфері – крок вниз або вбік від радикалізму, навіть поза межі глибинного і радикального, головного, архе, крок вбік оригінального – виникає небезпека, що анархія прийде на зміну ієрархії. «Думка» вимагає як закону підстави, так і чогось більшого – архе та анархії. Між двома останніми різниця незначна, лише в акцентах, тому тільки реалізація цієї «думки» зможе цю відмінність з'ясувати. Однак тут є ризик, і доволі значний. Коли стверджують, що програма закладу зможе цей ризик усунути, то це означає зведення барикад перед майбутнім. Таке рішення не може бути внутрішньоуніверситетським чи лише навчальним.

Воно не визначає ні політики, ні зобов'язання. У найкращому разі це нагадує про деякі негативні умови чи «негативний розум». У "Конфлікті факультетів" Кант зазначив: «Попередні застереження, протокол пильності для нової *Aufklärung* – це те, що треба бачити і мати на увазі при сучасному переосмисленні старих проблем. Тож остерігайтеся безодні й пастки, а також мостів і захисних поручнів. Остерігайтеся того, що робить Університет відкритим для незбагненого зовнішнього світу; а також і того, що закриває його у собі; того, що створює ілюзію замкненого простору, того, що робить Університет корисливим чи, навпаки, перетворює його в непотріб. Остерігайтеся кінцевих цілей – але чим би був Університет без мети?»

Ні в середньовічній, ні в сучасній своїй формі Університет не має повної незалежності та абсолютних умов своєї єдності. Упродовж більш

ніж восьми сторіч суспільство називало «Університетом» такий заклад, який водночас проектує свою діяльність назовні й запекло тримається власних меж, тобто є водночас і вільним, і керованим. На цій двоїстій основі Університет мав репрезентувати суспільство. До певної міри так і було: він відтворював суспільну сценографію, погляди, конфлікти, суперечності, дії та відмінності суспільства, а також його бажання органічної єдності в цілому. У сучасному дискурсі на тему Університету мова тих, що сповідують органічність, завжди пов'язана з технічно-індустріальною мовою. Попри відносну автономію технічного приладу, яким є будь-який механізм чи штучне тіло, такий артефакт, як Університет, відображає суспільство, дає можливість мислення, а також відмежування. Час осмислення тут означає, що внутрішній ритм Університету як єдиного цілого – є незалежним від суспільного часу і пом'якшує наполегливі накази, забезпечує дорогоцінну свободу дій. Це – вільне місце, яке дає можливість дослідити, наприклад, внутрішню кишеню. Час для роздумів є також можливістю повернутися назад до стану роздумів у будь-якому значенні цього слова, як і за допомогою нового оптичного приладу можна врешті побачити краєвид, можна побачити не лише пейзаж, місто, міст чи безодню, а й зафіксувати сам процес оглядання. Так, наче з допомогою слухового апарату можна почути саме слухання, або, іншими словами, за допомогою поетичного телефону почути тишу. Тоді час роздумів є іншим часом, він не є однорідним з тим, над чим ми розмірковуємо і, можливо, дає час для того, що називається думкою. Це уможлиблює подію, яка невідомо чи є в межах Університету, чи належить його історії. Вона може бути короткою і парадоксальною і може розірвати час як мить, до чого закликає К'єркегор, один із тих мислителів, кому Університет чужий – і навіть ворожий. Однак він спонукав нас глибше замислитися над суттю Університету, ніж саморефлексія академічного середовища. Можливість такої події є можливістю миті / Augenblick, кліпання, блимання, мерехтіння, відблиску.

Ця подія триває мить, я б радше сказав мить, упродовж якої ми кліпаємо оком, тому що в періоди найглибших сутінків в історії західного Університету ці можливості миготіння думки примножуються. У часи «кризи», у період декадансу та оновлення, коли Університет перебуває на стадії «мерехтіння», спонука до роздумів зводить воєдино в одній часовій миті бажання пам'яти й відкритість до майбутнього, вірність охоронця, який хоче втримати можливість майбутнього, іншими словами, зобов'язання щодо того, чого ще не маєш і що ще не настало. Його немає ще ні у тебе, ні на обрії. Утримати пам'ять і не втратити можливості – чи можливо це? А можливість – чи можна її втримати? Чи не є це те, на що вказує і саме слово, тобто небезпекою, прищестям занепаду, декадансу, падіння, в результаті яких ми опиняємося на дні «ущелини»? Чесно кажучи, не знаю. Я не знаю, як можливо втримати пам'ять і не втратити можливості. Видається мені, що одне неможливе без другого, одне тримає інше, і водночас одне тримається за інше. Або навпаки. Той двоїстий охоронець, з огляду на його обов'язок, буде охороняти дивну долю Університету. А також його закони, підстави існування, істину. Ризикну навести ще одне мерехтливе міркування щодо етимології: істина – це те, що стримує, тобто оберігає та продовжує існувати. Я думаю про істину / Wahrheit, про істинне / Wahren у Wahrheit і про Veritas – нашивки на мантиях багатьох американських університетів. Це наче дає тим, хто їх носить, охоронців, і закликає їх пильно і вірно стерегти самих себе.

Хочу нагадати мій incipit, перше слово, єдине питання, з якого я починав: як можна не говорити про Університет сьогодні? Чи сказав я це, чи зробив, чи міркував я про те, як сьогодні не слід говорити про Університет? Чи, можливо, я писав у стінах Університету так, як цього не слід робити? Лише інші можуть дати відповідь. Розпочнімо з Вас.

ЕВАЛЬД ВАСИЛЬОВИЧ ІЛЬЄНКОВ

ФІЛОСОФІЯ І МОЛОДІСТЬ²⁶



<...> До філософії молодість йде та приходить різними шляхами. Когось похмурий і нерозумний викладач відштовхне від справжньої, наукової філософії – і тим підштовхне в обійми вселенської філософії, але порожньої і дуже поганої, навіть

шкідливої для здоров'я. І таке буває. Іншому вчасно – під настрій, випадково – потрапляє в руки дійсно варта уваги філософська книжка, і це може привести до справжнього благодатного і цілительного перевороту в його свідомості, змінивши його старий, дитячий спосіб суджень про речі на новий, більш досконалий. Із філософією хочеш чи не хочеш, молодий чоловіче, а зіштовхнутися все одно доведеться. Нікуди від неї не сховаєшся. Особливо у наш час. Питання тільки про те, чи буде ця філософія справжньою, розумною, або її поганий ерзац, зовнішньо на неї схожий, але гидкий своєю начинкою.

<...>Філософія утримує в собі певний спосіб мислення, певну логіку мислення і розкриває її для людини, яка мислить.

Молодості властивий безхмарний оптимізм. І це дуже добре. Але все-таки краще, якщо цей оптимізм не бездумний. Адже бездумний оптимізм – в житті опора нетривка. Найчастіше його вистачає ненадовго –

²⁶ Ільєнков Э.В. Философия и молодость. *Философия и культура*. Москва : Политиздат, 1991. С. 18–30. *переклав з російської Олександр Ткаченко*.

до першої серйозної життєвої невдачі, до першої біди, хоча й невеликої. І ось учорашній оптиміст стає похмурим нитиком – песимістом, якого вже ніщо не радує і ніщо не веселить, незважаючи на його паспортну молодість, здоровий шлунок і міцні зуби... Фігура – трагікомічна. Такий собі замолоду розчарований у житті – «пізнавший глибини життя» – доморощений Шопенгауер... Розлетівся назустріч всім вітрам і радощам, не дивлячись під ноги, і спіткнувся об перший, що трапився, бруковий камінь. Очікував законних задоволень, наївно вважаючи, що планета наша для його щастя вже повністю облаштована, – і отримав синець чи гулю на лобі, ще добре, що не переламав ноги. І зростає на цій гулі, як на фундаменті, цілісний світогляд, де все намальовано вже не сірим по сірому, а суцільним чорним по ще чорнішому. І синець, буває, зійде, а «світогляд», «нажитий ціною страждань», залишається і плодоносить.

<...>Мова ж, звичайно, йде не про те, щоб терміново засиджувати молодість за філософією, перетворивши її на обов'язковий предмет для вивчення, не про те, щоб вмовити молодь занедбати всі інші справи і потонути в її безодні. Зовсім ні. Окрім всього іншого, філософія давно встановила таку істину: реальне життя з його радощами і горем, все-таки більш важливе ніж будь-яка філософська теорія.

<...>

Потреба задіяти розум, потреба думати, мислити, розуміти те, що бачиш... Навряд чи доведеться доводити, що розум не розкіш, а гігієна. Гігієна духовного здоров'я, яка так само необхідна для життя, як і фізичне здоров'я.

Якщо не мати духовного здоров'я, то у наші дні легко захлинутися і втопитися у тому стрімкому потоці інформації, яка щоденно і щогодини навалюється на людину з усіх сторін. Тим більше, що цей потік несе із собою не тільки зовсім доброякісну їжу. Так що турбота про духовне здоров'я має і прямий соціальний, життєво важливий для кожної людини смисл.

Кожен, звичайно, і без всякої філософії розуміє, що розумним бути набагато краще, ніж дурнем. Але далеко не кожна, навіть дуже освічена людина розуміє, що розум, вміння мислити, здатність вміло думати – не вроджені властивості, не дар природи, а таке вміння, яке кожна людина може і повинна виховати у самій собі, і що дарма воно не дається... Розумна людина – це людина, яка вміє думати, мислити, самостійно судити про речі, про людей, про події, про факти. Саме судити – з точки зору найвищих норм і критеріїв людської духовної культури...

<...>

«Розум» («мудрість») – це не знання саме собою, не сукупність повідомлень, що закладаються освітою у пам'ять, не інформація і не сукупність правил поєднання слів зі словами, термінів із термінами. Це – вміння правильно розпоряджатися словами, вміння співвідносити ці знання з фактами і подіями реального життя, об'єктивної реальності, і головне – самостійно ці знання добувати, поповнювати – так споконвічно визначає «розум» будь-яка дійсно розумна філософія. І обов'язково веде до утворення розуму, мислення. У перегонах з простого заучування відомостей найбільш розумна людина не може перемогти нерозумну і недосконалу електронно-обчислювальну машину. Однак саме у наявності розуму перевага людини над машиною.

Кожному з дитинства знайома інтернаціональна притча про дурня, який не свого часу і не до речі промовляє завчені ним фрази – фрази, які є доречними в інших випадках... Мораль цієї байки однакова в фольклорі усіх народів Землі – так, можна завчити й запам'ятати багато правильних фраз (і навіть наукових положень), але при цьому назавжди залишитись дурнем...

Дійсно, багатознання розуму не навчає. А що ж навчає? І взагалі чи можна йому навчити? або навчитися?

<...>

Поширеним серед деяких вчених є переконання, що від народження тільки шість відсотків людей є розумними, а всі інші дев'яносто чотири належать до категорії невиліковних дурнів, «чистих репродуктивів», як називають їх прихильники таких поглядів. «Репродуктиви» – це ті, хто здатний тільки, винятково на «репродукцію», тобто на працю, яка полягає у монотонному та одноманітному відтворенні одних і тих же, раз і назавжди завчених операцій, схеми (правила) яких розроблені для них «розумними».

Ті ж самі вчені стверджують, що за допомогою відомих тестів, тобто спеціально придуманих екзаменів-запитань, можна вже в ранньому дитинстві достатньо точно визначити – належить дитина від народження до числа «розумних» чи до числа «дурнів», а на основі цього вирішувати, на яку долю потрібно з дитинства направляти дитину, яку освіту їй треба давати.

Тому, хто виявив достатньо високий «коефіцієнт розумової обдарованості» («IQ»), необхідно забезпечити всі умови для розвитку його вродженого розуму, а більшості такі умови створювати дарма, позаяк вони народилися «репродуктивами». Їх – у відповідні школи, а «обдарованих» – в школи для «обдарованих», де навчають розвивати розум, мислення, творчі здібності. Для «репродуктивів» все це є зайвим. Їм достатньо зубрити, заучувати на все життя незбагненні для них «правила дій», алгоритми операцій, здобувати професійно-необхідні навички, щоб все життя слухняно та дисципліновано працювати там, куди їх направлять розумні розпорядники.

... Вони претендують саме на те, щоб за допомогою своєї техніки «точно заміряти» – і причому наперед – «коефіцієнт» цих неясних і розпливчастих якостей людини... Заміряють та показують в «точних цифрах» цей самий «коефіцієнт вродженої інтелектуальної обдарованості», старанно уникаючи навіть самим собі дати звіт про те, що ж саме вони вимірюють, що саме відображає їх ця віра.

Насправді – що?

У тому-бо і суть питання.

І стикаються в цьому пункті зовсім не «філософія» з «суворою наукою», а наукова флософія з філософським невіглаством, з філософським обскурантизмом, який зовсім даремно одягається в одяги «суворої науки». Стикається філософія як наука з філософією примітивною, з філософською мішаниною, де дивним способом змішані шматочки дійсно застарілих філософських вчень з фразами, які взяті напрокат з різноманітних наук, термнологією та фразеологією кібернетики, теорії інформації, фізіології вищої нервової діяльності, молекулярної біології, математики тощо. Зівсюд. Із усіх тих наук, які насправді ніколи не задумувалися над питанням, що таке «розум» («мислення»), ніколи не досліджували цю хитру здатність людини і тому не мають ніяких підстав вступати з цього приводу в суперечку з філософією – з особливою наукою, яка присвятила дослідженню цих проблем основні зусилля всіх своїх видатних представників.

<...>

Коли, рано чи пізно, система суспільного виробництва потрапляє у кризове становище, що загрожує крахом даного суспільного ладу, – визріває революційна ситуація, – то це обов'язково проявляється також і у гострому розладі між системою виховання і життям. Узгодженість між ними порушується, виховання і життя починають «суперечити» одне другому, зіштовхуватися у найгостріших конфліктах, – і завжди найбільш болісно відчуває це молодь...

Саме таку кризову епоху переживає нині світ... Скільки пишуть на Заході про кризу школи, про кризу всієї системи виховання і освіти! Яких тільки рецептів порятунку не пропонують! Впритул до закликів взагалі розвалити школу, впритул до анархістського гасла: «Рятуйся, хто може!» – зверненого до дезорієнтованої такою ситуацією молоді.

А жорна життя і виховання продовжують крутитися зі скрипом, скреготом і гуркотом, ламаючи молоді життя, калічачи долі, владно примушуючи молодь думати, вести розмисли і шукати вихід із трагічної ситуації.

<...>

Розум, інтелект взагалі формуються тільки в процесі індивідуального засвоєння культури мислення, яка створена працею всіх попередніх людських поколінь. Розум, власне кажучи, і є не що інше, як така культура, мислення, що, історично розвиваючись, перетворюється завдяки освіті в особисте надбання, у приватну власність індивіда. Нічого іншого у складі «розуму» немає.

Тому першою умовою виховання розуму є відкритий – для кожного – доступ до всіх скарбниць духовної культури.

<...>

Та й цим багатством потрібно дійсно оволодіти, тобто навчитися користуватись ним так, щоб воно росло, а не тануло, не іржавіло у підвалинах пам'яті, на полицях бібліотек, в залах музеїв, у той час як формальний власник відтанцьовує (витанцьовує) твіст чи п'є портвейн...

А таке трапляється, на жаль, часто. Чому? На це питання ми постараємося відповісти пізніше... А поки що тільки зауважимо, що у наших умовах... справа найчастіше гальмується відсутністю особистої потреби розширення духовного багажу – нашим невмінням таку потребу прищепити кожній молодій людині і зробити її первинною, домінуючою, як говорять психологи, потребою особистості, її основним життєвим інтересом. <...>

ІВАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ ІЛЬІН

БОРОТЬБА ЗА АКАДЕМІЮ²⁷



<...>Академія є вищою сходинкою в освіті і вихованні людини; і вже цим визначається її сутність та своєрідність...

Початкова школа навчає людину читати, писати і розуміти прочитане; вона вчить дитину бути уважною, тренувати свою пам'ять і зосереджуватися у вказаному напрямі. Хороший наставник неодмінно буде піклуватися і про те, щоб пробудити в дитині духовність її інстинкту – доброту, совість, гідність, релігійну віру, національне почуття і правосвідомість...

Середня школа вчить людину опановувати вказаний їй пізнавальний матеріал і технічно ним володіти: розуміння повинно стати активними роздумами, горизонт дитини повинен рік у рік ставати ширшим, пам'ять повинна зміцнюватися та збагачуватися. Але авторитет викладача залишається головним: від нього учень отримує пояснення, вказівки, уроки, задачі й вправи. Викладач немовби перебуває між учнем і предметом як посередник і розповідає йому про предмет стільки, скільки вважає необхідним і можливим, перевіряючи увагу учня, його пам'ять і те, як він засвоїв матеріал. Він знайомить учнів з правилами і прийомами

²⁷Ильин И. А. Путь духовного обновления / сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. Москва : Институт русской цивилизации, 2011. С. 368–375. Переклав з російської Олександр Ткаченко.

мислення, тренує вміння застосовувати їх, виправляє помилки учнів. Тим самим, він начебто пробуджує і зміцнює («повиває») силу судження у своїх учнів, привчає до правильної направленості та дисципліни, але залишаючи її до певного часу в стані підлеглості. Талановитий викладач, напевно, буде піклуватися і про те, щоб пробудити в учнях інтерес до свого предмету, запалити в них любов до нього і жагу пізнання; він вкладе у навчання стільки щирого вогню, що учні, самі того не помічаючи, почнуть жити активною силою судження – складати свої власні смаки, погляди і переконання; а головне – зміцнювати і застосовувати духовність свого інтелекту.

І все це складає тільки підготовку до вищої освіти, до академії: там – усе змінюється.

Академія звертається не до дитини і не до підлітка, а до розумово дорослої людини: вона виховує її до *самостійного буття і мислення*... Починається самодіяльність духу, пізнання та думки... І до такої самодіяльності повинно вести академічне викладання. Зрозуміло, що на молодших курсах цю самодіяльність потрібно пробуджувати та зміцнювати – порадами і поясненнями; але на старших курсах студент повинен прагнути мислити і пізнавати самостійно.

Цим академічне викладання відрізняється від уроків гімназії по самою суттю. Тут головним є не наповнення пам'яті, не засвоєння розумілого і не тільки технічні вправи думки. Тут зміцнюється і поглиблюється *сила судження*; тут пропонується вміння *самостійно підходити до предмету, сприймати його і досліджувати*. І на цьому повинно зосереджуватися академічне викладання.

Помилково, сліпо і недобре чинять ті професори, які і в університетах практикують гімназійний спосіб навчання... У них академія просто не відбувається і не реалізовується: вони самі не переросли гімназію і в університеті, точно кажучи, їм не місце. І академічні екзамени зовсім не для того, щоб випробовувати пам'ять студентів і авторитетно

контролювати нав'язане мислення. Академія вчить *предметної думки, предметному дослідженню*; і академічний іспит повинен перевіряти не пам'ять, а силу судження і вміння орієнтуватися в непізаному та невідомому...

Академія виховує людину до духовної й інтелектуальної *самостійності, до активного спостереження і мислення, до дослідження і, отже, до духовної свободи*. У академії молоду людину очікує *безпосередня зустріч із предметом*, творче вдосконалення. І як добре, якщо вона долучилася до початків цієї самостійності ще в гімназії, якщо вона вступає в академічну аудиторію як духовно зацікавлена людина, яка перебуває у пошуках самостійності.

<....>

Академічне мислення починається з безпосереднього досвіду; академічне пізнання черпає із джерела; академічне дослідження це – самостійне переживання дослідника, відповідальна боротьба за істину, критичне мислення, аскеза сили судження, мистецтво доказувати і показувати.... Академія повинна сповіщати людині мистецтво відповідального, самостійного мислення – мистецтво мислити із самого предмета, силу цілісного споглядання і суворого аналітичного спостереження.... Академія не встановлює догматів: вона запитує, шукає і досліджує; вона не забороняє, а живе динамічно і творчо. Але її динаміка – відповідальна й обережна, вона випробовує, сумнівається і перевіряє.

Отже, академія реалізує «метод» і виховує до «методу». Метод – слово грецького походження, яке означає шлях до мети; у пізнанні – боротьбу за істину. І академія є саме школою самостійної боротьби за істину. Все своє життя науковий дослідник веде боротьбу з самим собою, щоб набути необхідну чистоту, проникливість і гнучкість духу; з предметом, щоб його випробувати, побачити та зобразити; з мовою, щоб правильно нею оволодіти і її використати ...

Тепер повинно бути зрозуміло, чому ми стверджуємо, що академія виховує людину до свободи: тому, що свобода є *відповідальна, творча самотійність людини*. Але саме тому, академія може існувати тільки в атмосфері свободи і творити тільки із свободи. Це не свобода вседозволеності... Це свобода від будь-яких зовнішніх вимог, від будь-яких невластивих для науки обмежень, від будь-якого людського тиску на совість і на розум дослідника, від будь-якого політичного та соціального лицемірства. Це є зовнішня свобода при внутрішній цілістності.

Ось чому уся академія повністю тримається на *почутті відповідальності*; атмосфера, яка їй необхідна – це атмосфера методично-вихованої, щиро-правдивої і совісно-перевіреної *волі до істини*. Але потрібно визнати, що і почуття відповідальності, і воля до істини виникають не тільки і не просто з академічного духу, але особливо *із духу живої релігійності*. Виховуючи людину в свободі і привчаючи її до внутрішньої дисципліни, виховуючи її до самотійності і привчаючи до самовизначення, академія вимагає від неї перемоги над аутизмом²⁸, над свавіллям і над гординею, славолюбством і досягненням того істинного *смирення*, яке притаманне справжньому вченому.

Усе життя вчений стоїть перед великою таємницею видимого і невидимого світу, перед бескінечною глибиною й складністю створеного Богом Предмета – і споглядає цю живу тайну й глибину і намагається сприйняти її та дослідити. Чим вищим і значущим є людський дух, тим більше його благоговіння і його смиренність... Справжній академік знає *свої межі й межі свого знання*; і тому він не буває чванливим і не страждає гординею. Розумний академік прекрасно знає, де починається його «глупота», і ніколи не вважає себе найрозумнішим із людей. Він відчуває в собі *вічного студента*, який завжди буде знати недостатньо і який

²⁸Аутизм (від греч. αὐτός – сам) полягає в переважанні суб'єктивно-особистої вседозволеності над духовно-предметним елементом життя.

щасливий вже тим, що має можливість розкодовувати створений Богом світ, як певний Божественний ієрогліф, перебувати завжди в боротьбі і розуміти, що неможливо до кінця пізнати свій предмет.

Ось чому *тихе, споглядальне і глибоке благоговіння* є істинним джерелом академічного дослідження...

Тому, при правильному розумінні справи, академія не тільки не ворожа релігії, але, навпаки, вона є *однією з благородніших форм релігійності*, і творчість істинного вченого є *тихе богослужіння*. Поняття Бога не є пояснювальною гіпотезою в науці; але Дух Божий є істинною та визначальною основою будь-якої академічної діяльності й досягнень.

Всі великі вчені останніх століть знали і відкрито сповідували це – і Коперник, і Бекон, і Галілей, Ньютон, Кеплер, Лейбниц, і Бойль, і Ломоносов, і Лібіх, фон Майер, Дю-Буа-Реймон, Фехнер, і Карлейль. Вони шукали і віднаходили не видимість, а *сокровенну сутність*. А щоб наблизитись до сутності, необхідно дивитися вглиб, туди, де перебуває жива таємниця світобудови, яка є творчим задумом Господа і яка дана нам для творчого дослідження. Справжній дослідник торкається цієї таємниці завжди з благоговінням; і доторкнувшись, дуже швидко переконується в тому, що розумове сприйняття світобудови непомітно приводить людину до споглядання Божества.

Ось чому академія, яка не здатна дивуватися, яка втратила відчуття благоговіння, почуття любові і відповідальності — неминуче деградує перестає бути Академією. Вона стає мертвою, перестає творити і починає служити духу загнивання...; її «вчені» блукають по поверхні явищ, «розпорошують» і «склеюють», повторюють свої або чужі мертві схеми, думають сліпо, механізують свою власну працю і втрачають справжній, живий предмет...

Такою є істинна сутність університету і будь-якої вищої школи як такої (якщо вона ще заслуговує своє ім'я)... Академія виникає із свободи, творить в свободі і виховує до свободи; і в той же час вона прагне свobodно

прийняти в себе ті високі обов'язки і ті вищі необхідності, яким людина повинна добровільно підкоритись заради предметного пізнання... Вона, звичайно, є школою думки; але ця думка насичена любов'ю і волею: вона спостерігає, споглядає і радісно пізнає справу рук Божих. Тому академія вимагає *всієї* людини; а від неї самої – *моральної зосередженості та релігійного підйому*; інакше вона не зможе доторкнутися до самого головного і заповітного: таємниці чуттєвих, нечуттєвих і надчуттєвих світів.

І перше, з чого будь-яка академія повинна почати – це подолання усіх ззовні нав'язаних і тому мертвих розумових схем і трафаретів: усі вони впливають на думку, на совість, на дух і на волю людини подібно *трупній отруті*.

ІВАН ОЛЕКСАНДРОВИЧ ІЛЬІН

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ВИХОВАННЯ²⁹

Можна було б просто сказати, що все виховання дитини або, у будь-якому випадку, його основне завдання полягає в тому, щоб *дитина отримала доступ до всіх сфер духовного досвіду*; щоб її *духовне око відкрилося на все значиме і священне у житті*; щоб її *серце* — ніжне і вразливе, *навчилося відповідати на усякі явлення Божественного у світі і в людях*. Потрібно немов би повести або зводити душу дитини в усі «місця», де можна знайти і пережити щось божественне; поступово все повинно стати їй доступним – і природа у всій своїй красі та величі й таємничість внутрішньої доцільності, і та чудесна глибина, і та благородна радість, яку дає нам істинне мистецтво, і нефальшиве співчуття до всього, що

²⁹Ильин И. А. Путь духовного обновления / сост., авт. предисл., отв. ред. О. А. Платонов. Москва : Институт русской цивилизации, 2011. С. 142–155. *Переклав з російської Олександр Ткаченко.*

страждає, і діяльна любов до ближнього, і блажена сила сумлінного акту, і мужність національного героя, і творче життя національного генія, з його боротьбою і жертвовною відповідальністю, і головне: безпосереднє молитовне звернення до Бога, який і чує, і любить, і допомагає.

Душа дитини повинна навчитися сприймати через увесь земний шум і через усю безмірну вульгарність повсякденного життя священні знаки і таємничі уроки Всевишнього, сприймати їх та слідувати їм, щоб, дослуховуючись до них, все життя «оновлюватися духом розумусвого (Еф. 4, 23)... Щоб дитина, яка виростає і входить в пору зрілості, звикла *шукати і віднаходити у всьому певний вищий смисл*; щоб світ не лежав перед нею пласкою, двомірною та убогою пустелею...

Духовно жива людина завжди дослуховується (рос. – внимлет) до Духу — і в подіях дня, і в тяжкій хворобі, і в загибелі народу. І, дослухавшись, відповідає не пасивно споглядальним пієтизмом, але і серцем, і волею, і справами.

Отже, найголовніше у вихованні – це *духовно пробудити дитину* і показати їй перед обличчям майбутніх труднощів, а може вже і небезпек та спокус, які чекають на неї – *джерело сили й втіхи в її власній душі*. Потрібно виховати в душі дитини майбутнього переможця, який вмів би внутрішньо поважати самого себе і стверджувати свою *духовну гідність* і *свободу – духовну особистість*, перед якою були б безсилями усі спокуси сучасного сатанізму.

Як би дивно і сумнівно не пролунало це твердження для педагогічно недосвідченої людини, але по суті воно залишається непохитним: найбільше значення мають перші п'ять-шість років дитячого життя...

У перші роки життя душа дитини є такою ніжною, вразливою і беззахисною... У цей період життя – враженням відкрита остання глибина душі; *все* може стати або вже стає її долею, *все* може нашкодити дитині. І дійсно, все шкідливе, погане, злобliwe, що дитина сприймає у цей перший, доленосний період свого життя, – усе завдає їй душевну рану («травму»),

наслідки якої вона тягне в собі через все життя або у вигляді нервового тіку, або у вигляді істеричних нападів, або у вигляді бридкої схильності, збочення, або безпосередньо хвороби. І навпаки, все те світле, духовне і любовне, що дитяча душа отримує в цю першу епоху, приносить потім, протягом всього життя, достатній здобуток. У ці роки дитину треба берегти, не мучити її ніякими страхами та покараннями, не будити в ній передчасно елементарні та погані інстинкти... Потрібно зробити так, щоб в душу дитини проникало якнайбільше *променів любові, радості й Божої благодаті*. Тут не треба потурати забаганкам дитини, не розпещувати її, але піклуватися про те, *щоб їй подобалось, щоб її зворушувало і приносило радість все те, що є в житті божественного*, – від сонячного променю до ніжної мелодії. від жалю, яке тисне круг серця, до привабливого метелика, від першої молитви до героїчної казки і легенди...

Батьки можуть бути твердо переконані: тут ніщо не *пропаде, ніщо не зникне назавжди*; усе дає результати, все приносить хвалу і довершення. Але нехай дитина ніколи не буде для батьків іграшкою та розвагою; нехай вона буде для них ніжною квіткою, яка потребує сонця, але яку дуже легко можна *непомітно надломити*. Саме у ці перші роки дитинства, коли дитина вважається «нетямуючою», батьки повинні пам'ятати в *будь-якій* ситуації піклування про неї, що справа не в їхніх батьківських radoщах, насолодах і розвагах, а в стані дитячої душі, *абсолютно вразливої і абсолютно безпорадної*...

Отже, до пяти-шести років дитину потрібно душевно берегти, як ніжну квітку, для того, щоб потім поступово змінити увесь тон виховання: тому що після періоду *душевного загартування* повинен наступити період *душевного загартування*; дитина має внутрішньо привчатися до *високих вимог і самовладнання*; і цей процес дається їй тим легше, чим менше «травм» вона винесе з першого періоду. У ніжну епоху свого життя дитина повинна звикнути до сім'ї – до любові, а не до ненависті і заздрощів; до спокійної мужності та самодисципліни, а не до страху, принижень,

наклепів та зраді. Позаяк воістину – світ можна перетворити, перевиховати із дитячої світлиці, але в дитячій можна його і погубити.

Духовна атмосфера здорової сім'ї покликана прищепляти дітям потребу в чистій любові, схильність до мужньої щирості і здатності до спокійної та достойної дисципліни.

Під чистотою любові йдеться про еротичний бік життя.

Навряд чи існує щось більш шкідливе для життя і для всієї долі дитини, як дуже раннє еротичне пробудження її душі, особливо, якщо воно відбувається в тій формі, що дитина починає сприймати життя статі як щось низьке і паскудне, як предмет потаємних мрій та срамотних утіх, або ще – якщо це пробудження виходить з необережних або прямих грубощів няньок, вихователів, батьків...

Шкідливість передчасного еротичного пробудження полягає у тому, що на дитячу душу покладається заважке завдання, яке воне не може ні розв'язати, ні пережити, ні достойно понести або усунути. Тоді дитина стає без провини винуватою і безпорадно обтяженою; починається безплідна і нечиста робота уяви, яка супроводжується конвульсивними спробами витиснути увесь цей непідсильний заряд і в той же час – болісним нервовим перенапруженням. Починаються внутрішні конфлікти і страждання, які дитина не може подолати; вона змушена відповідати за невмисні настрої й вчинки; і ця відповідальність перевищує її душевні сили; в останній глибині родового інстинкту починається болісне збентеження, про яке дитина навіть не може зовсім висловитись – і весь організм душі і тіла стає неврівноваженим. Більшість так званих «дефективних» дітей проходять цей страждальний шлях без будь-якої провини і дуже рідко зустрічають з боку дорослих чуйне розуміння та допомогу...

Нерідко буває і гірше, саме тоді, коли хтось із «товаришів» або дорослих, які зіпсуті дурним досвідом починає «просвіщати» (тобто калічити) дитину в питаннях статевого життя... Душевне сприйняття такої

дитини стає непристойним або напівсліпим – вона як-би *не бачить чистого* в житті, а бачить у всьому роздвоєнність і бруд. З цієї точки зору вона починає сприймати всю людську любов, і причому не тільки її чуттєву сторону, але і духовну. Чисте висміюється; інтимне та ніжне обкидається вуличним болотом; здоровий статевий інстинкт починає тягнути до збочення; все священне в любові, в шлюбі і в сім'ї виявляється вивернутим, споганеним і втраченим. Там, де доречно благоговійне мовчання, шепіт або молитва, встановлюється атмосфера непристойних посмішок і підморгувань. Душевна невинність гине; починає панувати безсоромність та безцеремонність... Людина переживає велике духовне спустошення: в її «любові» відмирає все священне і поетичне, чим живе і твориться людська культура; починається розпад сім'ї... Порнографія є найбільшим злом в справі виховання; і чим швидше батьки, вихователі та духовники об'єднуються між собою для того, щоб повести проти неї рішучу й неупинну боротьбу, яка наповнена обережністю і психологічним мистецтвом, тим краще буде для всього людства.

Ще однією серйозною небезпекою, яка може зашкодити еротично чистій любові дитини є необережні або грубі батьківські прояви.

При цьому я маю на увазі передовсім так звану «мавп'ячу» любов батьків, тобто занадто чуттєве відношення до дитини, яку вони постійно хвилюють усякими непоміркованими фізичними пестощами, жартуванням, лоскотанням, метушнею, не розуміючи безглуздість та шкідливість усього цього; цим вони, з одного боку, породжують в душі дитини цілий потік даремного і невгамовного збудження, яке завдає їй непотрібних душевних «ран», з іншого боку – розпещують і розніжують її, підриваючи здатність до витривалості та володіння собою.

Водночас треба обмежити і усякі непомірковані прояви взаємної любові батьків в присутності дітей. Подружнє ліжко мусить бути оповите для дітей незайманною таємницею, яка зберігається природньо і ненарочисто; нехтування цим викликає в душах дітей небажані наслідки,

про які потрібно було б написати наукові дослідження... У всьому і завжди є певна правильна і дорогоцінна *міра*, якої люди повинні дотримуватись, а в цьому випадку вона може бути сповіщена тільки живим почуттям тактовності і особливо вродженної у жінки природньої і мудрої невинності (рос. – целомудрие).

<...>

Ще однією з особливостей здорової сім'ї є атмосфера *щирості*.

Батьки і вихователі не повинні *казати неправду* дітям в жодних важливих, значущих обставинах життя. Будь-яку неправду, обман, симуляцію або дисимуляцію дитина помічає з надзвичайною гостротою і швидкістю і, помітивши, збентежується, впадає в спокусу та підозріливість. Якщо дитині не потрібно щось сказати, то завжди краще чесно і прямо відмовити їй у відповіді. І не потрібно говорити так: «Це тобі рано знати» або «Цього ти все рівно не зрозумієш»; такі відповіді тільки подразнюють в душі дитини цікавість й самолюбство. Краще відповідати так: «Я не маю права сказати тобі цього; кожна людина зобов'язана зберігати секрети, а допитуватись про чужі секрети неделікатно і нескромно». Цим не ламається прямота та щирість і дається конкретний урок обов'язку, дисципліни та делікатності...

Батькам і вихователям цілковито необхідно зрозуміти, що переживає дитина, коли зустрічає з їх боку неправду або обман. Дитина перш за все втрачає безпосередню *довіру* до батьків; вона наštовхується на стіну неправди в них, і чим холодніше, штучніше, цинічніше подається йому ця неправда, тим ядовитішою вона виявляється для дитячої душі. Зневірившись, дитина стає *підозрілою* і чекає нової неправди й обману; вона сповнюється сумнівів і в своїй *повазі* до батьків. В силу природнього наслідування вона починає відповідати їм тим же, поступово *замикається* від них і привчається сама говорити *неправду й обманювати*. Це переноситься і на інших людей; у дитини з'являється схильність до *хитрості і зрадливості* і взагалі. В ній зникає об'єктивність і прозорість душі; вона починає жити спочатку незначним, а потім і великим

самообманом. Криза довіри викликає (рано чи пізно) і кризу *віри*, тому що віра вимагає душевної цільності та щирості. Отже, всі основи духовного характеру приходять у дитини в стан кризи або просто порушуються. У душі починає панувати та атмосфера *нещирості, удаваності та легкодушності*, до якої людина поступово звикає настільки, що перестає помічати її, а з цієї атмосфери і виростають потім всі великі *інтриги й зради*.

Ніколи у неправдивій (рос. – пролганной) сім'ї не виросте щира, вірна й мужня людина; хіба що людина з відчуттям огиди до своєї сім'ї і прагненням духовно позбутися її спадку... І якщо в сучасному світі все кишить відкритою неправдою, обманом, невірністю, інтригою, запродавством і зрадою своїй батьківщині, то це нещастя має свої коріння в двох явищах: у всезагальній *релігійній кризі* та в атмосфері *сімейної брехливості*. Із сім'ї, де все побудовано на фальші й боязливості, де серце втратило щирість й мужність, в суспільство і в світ вступають тільки фальшиві люди. Але там, де в сім'ї панує і допомагає дух одвертості й щирості, там у дітей є можливість зберігати честність і вірність. Брехливість в дитячому віці отруйна тим, що вона привчає людину до нечесності наодинці з собою та до підлості з іншими...

Нарешті, особливістю здорової та щасливої сім'ї є *спокійна, достойна дисципліна*.

Така дисципліна не може виникнути з атмосфери батьківського *терору* – як від батька так і від матері. Така система терору, яка підтримується криками і погрозами, моральним тиском або тілесними покараннями, викликає у здорової дитини почуття обурення, яке легко переходить в огиду, ненависть та зневагу. Дитина відчуває себе *приниженою* і не може не повставати проти насильства; ця система виливає на неї потік образ, і вона не може не протистояти їм. Ці приниження та образи вона може, як кажуть, «проковтнути» і мовчки терпіти; але її безсвідоме ніколи не позбудеться цих травм і не вибачить їх батькам. Де сімейна влада здійснюється погрозами і страхом, там на

кожному кроці відчувається *ворожа напруженість*; там починає панувати система «*захисного обману*» та *підступності*; там два покоління залишаються, можливо, ще в стані просторового поруч-жительства, але сім'я як жива, органічна єдність, яка утримується силою взаємної любові та довіри, виявляється зруйнованою. Діти, які принижені погрозами, покараннями та постійним страхом, захищаються усіма засобами і поступово привчаються, іноді не помітно для себе, до *внутрішньої вседозволеності*... Бунт проти батьків змінює в людському серці усі нормальні основи спільного життя – почуття рангу, ідею волевизнаного авторитету, вірності, дисципліни, почуття обов'язку та правосвідомості; і сімейний терор стає одним із головних джерел *суспільної деморалізації та політичної революційності*.

<...>

Одного разу Кант висловив про виховання прості, але правдиві слова: «Виховання є найвеличнішою і найважчою проблемою, яка може бути поставлена перед людиною». Вирішення цієї проблеми, від якої завжди залежить майбутнє людства, *починається* в лоні сім'ї... Ніякі «дитячі садочки», «дитячі будинки», «приюти» і схожі фальшиві заміни сім'ї ніколи не дадуть дитині необхідного: позаяк головною силою виховання є те *взаємне почуття особистої незамінності*, яке об'єднує батьків з дитиною і дитину з батьками зв'язком неповторним в своєму роді – потаємним зв'язком *кровної любові*...

Саме сім'я дарує людині *два священних першообрази*, які вона несе у собі все життя, і в живому відношенні до яких зростає її душа та зміцнюється її дух: *першообраз чистої матері*, яка несе любов, милість і захист, та *першообраз благого батька*, який дарує споживок, справедливість та розуміння. Горе людині, в душі якої не залишилось місця для цих живодатних першообразів, цих живих символів і одночасно творчих джерел *духовної любові і духовної віри*! Позаяк невидимі сили її душі, які не пробуджені та не виплекані цими благими, ангелоподібними образами, можуть залишитись у довічній скутості та мертвотності.

Суворою і похмурою стала б доля людства, якби в душах людей до кінця вичерпалися ці священні джерела. Тоді життя перетворилося б на пустелю, діяння людей стали б злочинами, а культура загинула б в океані нового варварства.

Так, із духу сім'ї та роду, із духовного та релігійно осмисленого сприйняття своїх батьків і предків народжується і стверджується в людині *почуття власної духовної гідності*, ця перша основа внутрішньої свободи, духовного характеру і здорової громадянськості. Навпаки, зневага до минулого, до предків і, отже, до історії свого народу породжує у людині безрідну, рабську психологію. А це означає, що *сім'я є першоосновою батьківщини*.

Так, сім'я є первинним лоном людської духовності, а тому і всієї духовної культури, і передовсім – батьківщини.

МИХАЙЛО СЕМЕНОВИЧ КАЗІНІК ШКОЛА МАЙБУТНЬОГО³⁰



– Михайле Семеновичу, ви, напевно, як ніхто інший, зможете чітко визначити, що таке «культура».

– Все життя намагаюся дізнатися і зрозуміти, наскільки це важливо. Культура безмежна, у той час як ми обмежені в часі і просторі. Культура – це

³⁰Школа майбутнього від Михайла Казініка / Жила. № 3 (21 лютого 2013).
URL : <http://zhyla.com.ua/zhurnal/articles/shkola-maybutnogo-vid-mihayla-kazinika>

обробляння. Чого? Природно, душі. Все інше в нас, так чи інакше, збігається з фізіологією, способом розмноження, стадності і харчування тваринного світу. Навіть політичні проблеми повністю з тваринного світу – боротьба за право вождя, володіння, підпорядкування, територію. Тільки КУЛЬТУРА відрізняє нас від усіх інших популяцій.

– Хто вона – людина культурна?

– Це людина, яка живе тут і тепер і водночас – у всіх чудових часах минулого. Тому що людство сильне насамперед тим, що накопичує розумну енергію, духовну інформацію. На жаль, величезна кількість людей наразі відключені від цього унікального «передавача», живучи тут і тепер лише у своєму особистому насиченні. Справжня ж культурна людина – це людина цивілізації, для якої і духовна, і музична, і поетична, й архітектурна і т.д. історії є частиною її сьогодення.

Нині ж, коли тривають дискусії між людьми, вони дискутують не з думкою цілком, а лише з якимсь обраним уривком із цієї думки. І це жахливо – вони начебто не мають панорамного культурного бачення. Ось, є така чудова відома фраза Миколи Островського: «Життя дається людині один раз. І потрібно прожити його так, щоб не було нестерпно боляче за безцільно прожиті роки, щоб не палила ганьба за підленьке і дріб'язкове минуле і щоб, помираючи, зміг сказати: все життя і всі сили було віддано найпрекраснішому у світі – боротьбі за звільнення людини...». Отож, якщо взяти тільки початок, тоді ця вирвана думка каже про те, що життя потрібно прожити з задоволенням без болю і напруження.

Люди зараз сперечаються не про цілісні ідеї, а воюють проти шматків. Тому ми маємо і в спілкуванні, і в дискусіях завжди враховувати всю глибину сказаного, а не фокусуватися на шматках з метою відразу дати лайливу відповідь. Те ж саме і з культурою – ми не зможемо глибоко зрозуміти багато речей, якщо не розуміємо предтечі, не бачимо послідовності. Все, що мало коріння в минулому, обов'язково матиме

паростки в майбутньому. Тому потрібно бути дуже обережним і уважним, а головне – наскільки можливо добрим.

– *Як виховати в дитині культурну людину?*

– Дитина дуже глибоко приймає ті дитячі враження, які вона отримала. Те, що було в дитинстві, ллє величезне світло на все її життя. І від того, які ці враження, може залежати майбутнє людини. У ті часи, коли я був маленьким, у нас не було телебачення, і ми втрюх з мамою і татом збирали марки, а вечорами при тьмяному світлі розповідали одне одному за цими марками про картини, про художників, про різні країни, про історію, ставили одне одному цікаві питання. І я запам'ятав на все життя і це тьмяне освітлення, і цю маленьку стару кімнату зі стелями, що протікали, і холод із моторошними протягами, але головне – я запам'ятав те дивовижне колосальне тепло мами і тата і ці чудові маркові колекції, які давали нам можливість спілкуватися. І, відверто кажучи, все те, що я роблю в житті, – це якоюсь мірою продовження цього.

Якщо в сім'ї існують подібні взаємини, коли люди дуже близькі і душевно, і тілесно, за гармонійний розвиток дитини можна не хвилюватися. Я раджу батькам сідати поруч із малюком і вмикати йому прекрасну музику. Навіть якщо він вискочить і піде гратися, не хвилюйтеся – у дітей багатоканальне сприйняття світу, на відміну від дорослого, якому для розуміння обов'язково потрібно дивитися на лектора.

Дитина, як і личить генієві, багатоканальна – вона може хоч в усі боки обертатися, але чути важливу для неї інформацію. От ви ж напевно зауважували, як діти дивним чином уміють «підслуховувати» інформацію, яка у момент розмови, здавалося, їх зовсім не цікавила.

А дітям же завжди кажуть: «Не крутись!», «Сиди прямо!», «Дивися на вчителя / дошку!». Однак це зовсім неправильно, оскільки, коли дитина сидить прямо, у неї вимикається вся її геніальна багатоканальність, а доросла одноканальність іще не вмикається. Адже відомо, що якщо

малюка з дитинства навчати різним іноземним мовам, для нього це буде нормою, оскільки можливості дитячого сприйняття грандіозні, навіть якщо це роблять граючись.

Насправді ми не можемо до кінця оцінити всі колосальні можливості дітей! Нам потрібно вчитися з ними розмовляти не сюсюкаючи, а викликаючи в них інтерес.

Ну і, звісно ж, будь-яка освіта має бути радісною. Хто придумав, що навчання мусить бути серйозним, оцінним, престижним?! Як правило, великі люди не були особливо успішними у своїх навчальних закладах, оскільки вони інтуїтивісти, які відчують більше й оцінюють усе цілком інакше.

Навчання має бути веселим. Якщо дитина за урок усміхнулася менше ніж 8–20 разів, я вважаю, що цей урок був невдалим, і вчителя варто виганяти. Учень має бути на уроці з розслабленими м'язами обличчя і, регочучи, сприймати найсерйознішу інформацію.

– Яке ж місце відведено школі в цьому цікавому культурно-виховному процесу?

– На жаль, школи в нас поки що дуже погані. Звичайно, можна потрапити до викладача, який любить дітей, предмет і вміє донести інформацію. Такі вчителі є, як і одиничні школи, але вони не роблять великої погоди. І це не тому, що погані педагоги, – погана сама система освіти. Адже головне завдання – дати не кількість знань, а вміння співвідносити ці знання, пов'язувати їх в одне ціле.

Мета школи – навчити мислити і відчувати. Вся історія, вся культура, все людство завжди рухаються вздовж єдиної лінії, є причиново-наслідковий зв'язок, без якого школа мертва. От і виходить, що ми народжуємо дивовижних дітей – з великими очима, розумних і тонких, у 6 років віддаємо їх до школи... І що ми отримуємо після того, як діти по 6 годин протягом 11 років навчалися у педагогів? Адже на виході має бути еліта! Кого ж ми випускаємо? Якою мовою вони – випускники – говорять?

Які думки рояться в їхніх головах? Інколи я завдаю собі клопоту почитати інтернет-форуми. Я не знав, що принцип форуму такий: пишуть розумну статтю, після цього перший учасник форуму лає автора статті, а другий учасник форуму лає першого. Я думаю: зручний народ. Зручно управляти...

– *Якою має бути ідеальна школа?*

– От як у школах відбуваються уроки? Наприклад, приходить учитель географії і каже: «Сьогодні ми вивчатимемо географію Данії», а в дитини відразу внутрішній протест: «Що таке Данія? Навіщо вона мені? Мене не цікавить географія Данії!».

Але ж можна почати зовсім інакше: «Данія – це батьківщина великого казкаря Ганса Християна Андерсена. Вона розташована на 304 островах! А самого Андерсена називали солов'єм з острова Фюн. Ось погляньте на екран, як виглядає соловей. А тепер послухайте, як він співає і як співачка виконує романс Аляб'єва «Соловей», присвячений Пушкіну. А ще Андерсен умів робити чудові паперові мережива (витинанки), які ми теж можемо з вами зробити. А поки ви робитимете, я розповім вам чудову казку Андерсена про лебедів, у якій дівчина Еліза, щоб урятувати своїх зачарованих братів, плела їм костюми з... кропиви». Як у калейдоскопі, можна міняти назви, теми, імена, тримаючи увагу дітей і ваблячи їх у дивовижний світ знань. У такий спосіб ми сформуємо поетично мислячих людей!

А тепер уявіть інший урок. Тема – вода. Вода – як біологічна даність. Море, океан. Вода – життя. Вода – містична субстанція, у неї є пам'ять. Вода, море в музиці Клода Дебюссі, Равеля. Гра барв, відблисків... Море у Пушкіна: «Прощай, свободная стихия...». Так ми ведемо дітей у світ мислячий, творчий. Ті, хто пройде таку школу, будуть іншими людьми.

Будь-яка історія, країна, географія важлива тому, що в ній були якісь культурні центри і явища. Тобто що таке географія? Географія – це місце, історія – це час, а культура – це наповнення місця і часу. У всьому, що ми

робимо, у всьому, що людство намагається зрозуміти, найголовніше – це культурна цінність того або іншого явища. Тому я й створив так звану школу комплексно-хвильового уроку, де всі явища пов'язані між собою - предтечі, наслідки, ланцюжки. Ми вчимо дітей мислити!

Або ось, виходить учителька і каже: «Дивіться на мене уважно. Я – руда. У мене зелені очі і вага 50 кг. Якби не настала епоха Відродження, мене спалили б на багатті як відьму. Таких спалювали в першу чергу (хто важчий за 50 кг. – не злетить на мітлі)». З молодими можна так жартувати! Розумієте, це запам'ятається назавжди! Це історія, це гра, це подія, це радість, це принцип очуднення, про яке говорив Шкловський, – дивний початок, захоплення...

Знаєте, мій дідусь був неймовірно освіченим, він увесь час читав, писав вірші, декламував нам напам'ять фрагменти Шекспіра, грав Гамлета в театрі свого маленького містечка. Але ж він закінчив лише 3 класи! Проте за ці три роки йому дали не кількість інформації, а постійну довічну потребу читати, думати, розуміти, відчувати! Ось такою має бути школа.

– Які найважливіші знання ми маємо дати дітям?

– Насамперед, у сьогоденнішніх умовах комп'ютеризації і наступу віртуального світу, який занапащує, а інколи і знищує людей (віртуальна любов, дружба, смерть і т.д.), важливо надати особливого значення гуманітарним предметам – тобто культурі і мистецтву.

– Найважливіший життєвий урок, який ви засвоїли?

– Добре, радісне людське спілкування – це найцінніше в житті. Тому що ми всі діти однієї планети, однієї цивілізації, одного всесвіту. Це все частина одного величезного космічного організму. І хоча, на жаль, значна кількість людей від цього організму відключається, ті люди, які підключені, мають унікальну можливість прожити на землі величезну кількість життів – життя Баха, життя Моцарта, Шекспіра...

Ми ніколи не станемо щасливими, якщо будемо замкнуті виключно на одній сфері – сфері особистого комфорту. Люди, які володіють

потужною духовністю і здатністю всмоктувати в себе найкраще з того, що було створено, мають зовсім іншу якість життя, інший рівень реакції, рівень творчості.

– *Чого найважливішого ви як батько навчили свого сина?*

– Знаєте, колись я взяв на плечі свого п'ятирічного сина, щоб він міг трохи відпочити після довгої дороги. Проте коли ми почали наближатися до будівлі філармонії, Борис дуже серйозно попросив опустити його вниз, боячись, що його в настільки «неналежному» для юного музиканта вигляді (а він з 4 років грає на скрипці) може побачити диригент! Син уже в тому віці боявся не Брежнєва, не парторга чи ще якого-небудь страшного дядька, він боявся, що диригент визнає його не музикантом, а лише маленькою дитиною. Напевно, тоді я зрозумів, що до цього часу ми з дружиною вже домоглися чогось у цьому житті в сфері виховання.

Для нього завжди існували і продовжують існувати якісь основні цінності. Зараз йому 35, він успішний музикант, багата особистість, глибокомисляча, діяльна й інтелігентна людина. Я думаю, що в його вихованні було дуже багато того, що допомагає дитині бачити істинне навіть в аморальності сьогоdnішнього суспільства.

Чому я кажу про те, що гуманітарне зараз важливіше за все. Адже колись епоха Відродження прийшла на планету Земля саме тоді, коли в середні віки людина була доведена до того, що не могла нічого сказати, ні про що подумати, ні про що посперечатися, ні в чому засумніватися. Інквізиція лютує, жінок спалюють на багаттях... І ось в епоху Відродження замість того, щоб палити, жінкам починають поклонятися, захоплюватися красою їхнього тіла, волосся, очей... Епоха Відродження захищає цивілізацію від повного падіння й отупіння, коли яка-небудь релігія або ідеологія захоплює стовідсоткову тотальну владу. І якщо врахувати, що все двадцяте століття – це було страшне середньовіччя з усіма його війнами, ГУЛАГами, фашизмами, комунізмами, руйнуваннями, знищеннями культурних цінностей в усьому світі, моторошна агресивність і

жорстокість, потрібно робити все можливе для приходу нової епохи Відродження. А вона означає особливу увагу до особистості, до багатства думки людської, багатства людських картин, музики. Я вірю, що утвориться достатня критична маса, яка підірве час загальної байдужості. І вона настане – нова епоха – завдяки поезії, завдяки формуванню типу вільного громадянина, розуміння мистецтва через любов, замилювання людиною!

Незважаючи на гадану утопічність, іншого шляху немає – тому що жодні блага матеріального світу ніколи ще не принесли нікому справжнього щастя. Це я вам можу точно сказати!

ІМАНУІЛ КАНТ ПРО ПЕДАГОГІКУ³¹



Виховання необхідне тільки людині. У поняття «виховання» ми включаємо «догляд» (нагляд, піклування), «дисциплінування» (становлення поведінки) та «навчання» поряд із «формуванням морального обличчя». Догляд» необхідний немовляті, «дисциплінування» – дошкільнику, «навчання» та «формування морального обличчя» – дітям шкільного віку. <...>

³¹Філософія освіти : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В. О. Огнев'юк, О. М. Кузьменко. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 193–201.

Тварина стає тим, чим вона є, завдяки своєму інстинкту, цьому, так би мовити, «примусовому розуму», і тим самим вона позбавлена від турботи про своє становлення. Людині ж, навпаки, необхідно самій формувати свій розум; у неї немає інстинкту, і вона змушена сама формувати свою поведінку. Але так як вона не здатна зробити це безпосередньо з моменту народження, їй, безсилій, змушені допомагати дорослі. Людство змушене саме, власними зусиллями виробити ті властивості, що складають «людську природу». Кожне покоління виховує наступне. А джерелом цього процесу можна вважати або первісний стан, або ж повністю розвинений стан людини. <...> Самодисципліна не дає тваринним нахилам людини відвести її вбік від людського призначення. <...> Дисциплінування, отже, несе виключно негативну функцію: воно є засобом, що протистоїть «дикості» в людині. Позитивну функцію у вихованні виконує навчання разом із формуванням морального обличчя. Нездатність дотримуватись законів і є «дикість». Завдяки самодисципліні люди підкоряються законам людяності й усвідомлюють їх необхідну обмежуючу силу. І це має відбутися якомога раніше. Так, наприклад, дітей посилають до школи спочатку не стільки з ціллю, щоб вони там чомусь навчилися, скільки для того, щоб вони поступово звикли спокійно сидіти і робити те, що необхідно; щоб у результаті не сформувалася звичка піддаватися будь-якому капризу.

Але неприборканість, яка властива людині, настільки велика, що вона, як тільки звикне до неї, всім їй пожертвує. Саме тому необхідно, як вже говорилося, привчати до самообмеження якомога раніше. <...> Відтак необхідно якнайраніше привчити дитину підкорятися законам розуму. Якщо із малого дитинства всі її бажання ні в чому не зустрічали протидії, людина назавжди залишиться у тій чи іншій мірі дикуном. <...> Людина може стати людиною тільки завдяки вихованню. Вона – не більше того, що робить з неї виховання. Звісно, людину можуть виховати тільки люди, але люди, які також отримали виховання. Тому недостатньо виховані та

освічені люди, у свою чергу, погано виховують своїх вихованців. Якщо б коли-небудь за наше виховання взялася б істота вищого порядку, тоді ми дійсно побачили, якою може стати людина. Але так як виховання здатне не всьому навчити людину і все розвинути в ній, то і неможна знати, наскільки великі її потенціальні можливості. <...> Можливо, при поступовому покращенню виховання кожне нове покоління буде робити крок вперед на шляху до досконалості людства, адже у вихованні криється велика таємниця удосконалення людської природи. <...> Усвідомлення того, що завдяки вихованню людська природа буде прогресувати і що їй можна надати таку форму, яка б відповідала ідеалу, надихає і відкриває перед нами перспективу більш щасливого майбутнього людства.

Створення теорії виховання – прекрасний ідеал, але не біда, якщо ми не в змозі реалізувати його негайно. <...> Ідея – не що інше, як поняття про досконалість, що ще не реалізувалася на практиці. <...> Наша ідея повинна відповідати істині і тоді вона досить реальна, не дивлячись на всі перепони, які стоять на шляху до її втілення у життя. <...> За сучасного виховання людина не зовсім досягає цілі свого буття, адже люди живуть у нерівних умовах. Істинна рівність можлива тільки тоді, коли одні і ті ж принципи будуть лежати в основі поведінки всіх людей, і ці принципи увійдуть в їх плоть і кров як «друга натура». <...>

У людині закладено багато різноманітних задатків, і це ми повинні забезпечити їх ріст, гармонічно розвиваючи природні здібності людини для того, щоб вона досягла свого призначення. У тварин останнє виходить саме собою, несвідомо. Людина змушена докласти зусиль, щоб досягнути свого призначення, але це можливо лише за умови, що вона володіє чітким уявленням про його ціль і сутність. <...>

У минулому люди не мали уявлення про ту досконалість, яку може досягнути людська природа, навіть і зараз не досить чіткою є ця ідея. Зрозуміло лише те, що жодна окрема особистість не може забезпечити своїм вихованцям досягнення їх призначення, яку б високу ступінь

культури не набули останні. Для того, щоб досягти успіху у призначенні людини, знадобиться робота не кількох людей, а всього людського роду. Виховання є мистецтвом, яке має здійснюватися через досвід багатьох поколінь. Кожне покоління, що оволодіває знаннями попереднього, здатне здійснювати таке виховання, яке у все більшій мірі гармонійно та цілеспрямовано розвиває природні здібності людини і тим самим просуває весь рід людський до його призначення. Провидінню було потрібно, щоб людина сама плекала у собі добро, і воно ніби говорить людині: «Іди у світ. Ти отримала від мене все необхідне для добра. Розвивати добро вже твоя справа, відтак твоє щастя і нещастя залежать від тебе самої». Перш за все, людина повинна розвинути свої задатки хорошого: вони не дані їй у готовому вигляді, а лише як тенденції, зачатки, нейтральні у моральному плані. Людина зобов'язана вдосконалювати себе, формуючи своє духовне обличчя і підкоряючи себе моральному закону. За зрілими роздумами можна переконалися, що це досить важко. Тому найбільша і найважча задача, рішення якої стоїть перед людством, – задача виховання. Становлення свідомості залежить від виховання, а виховання, у свою чергу, залежить від розвинутої свідомості. Із цього слідує, що виховання може просуватися вперед лише поступово, правильне розуміння виховного методу може виникнути тільки завдяки тому, що кожне покоління передає свій досвід і знання (про способи виховання) наступним і кожне нове покоління додає що-небудь, у свою чергу, перед тим, як передати естафету. Яку високу культуру і який різноманітний досвід включає в себе поняття правильного виховання! <...> Дві сфери людської творчості доводиться вважати найважчими, а саме: мистецтво управляти і мистецтво виховувати – іще й донині люди не прийшли до згоди щодо того, як правильно робити одне та інше. <...>

Оскільки розвиток здібностей людини не відбувається сам по собі, то будь-яке виховання є мистецтвом. <...> Виховання – і філогенетично, і онтогенетично – буває або механічним, без плану, зумовленим

обставинами, або раціональним. Виховання називається механічним, якщо ми дізнаємося із досвіду, випадково, шкідливо чи корисно що-небудь для людини. Будь-яке механічне виховання за необхідністю несе із собою дуже багато помилок і недоліків, оскільки воно не базується на надійних, визначених принципах. Якщо виховання покликане розвивати людські задатки так, щоб людина досягла цілі свого буття, то мистецтво виховання (педагогіка) повинно бути раціональним. <...> Іншого призначення педагогіка не має, як тільки допомогти погано вихованій людині не відтворювати у своєму вихованцеві власних недоліків. Механічне виховання повинне поступитися місцем науці; в іншому випадку виховання ніколи не стане послідовним та цілеспрямованим, а кожне нове покоління зможе тільки руйнувати те, що створили попередні.

Основний принцип, з якого мають виходити ті, хто створює плани виховання, такий: діти виховуються не відповідно сьогоdnішньому, а з перспективою на можливий більш досконалий майбутній стан роду людського, тобто у відповідності до ідеї людства і його призначення як цілого. Значення цього принципу надзвичайно велике. Батьки зазвичай виховують своїх дітей так, щоб вони могли пристосуватися до сучасних їм життєвих обставин, якими б поганими вони не були. А їм варто було б давати дітям виховання краще, ніж сьогоdnішнє, щоб став можливим і кращий світ.

Дві перешкоди, проте, з'являються тут: 1) батьки піклуються тільки про те, щоб їх діти досягли успіху у житті і 2) правителі розглядають своїх підданих лише як інструмент для досягнення своїх цілей. Батьки турбуються про сім'ю, правителі – про державу. Ні ті, ні інші не ставлять своєю кінцевою ціллю всезагальне благо і ту досконалість, яка є призначенням людства і для досягнення якої воно має необхідні передумови. Правильний план виховання можна розробити тільки виходячи із загальнолюдських позицій, – хіба ідея всезагального блага суперечить нашим особистим інтересам? У жодному разі, хоча, здавалося

б, заради неї доводиться приносити і жертви. Саме завдяки цій ідеї ми сприяємо власному благу у сьогоднішньому житті. А які значні і важливі наслідки, що витікають із цієї цілі! Все хороше, що є на світі, бере свій початок у хорошому вихованні. Необхідно, проте, щоб паростки добра в людині все більше і більше розвивалися, адже у природних схильностях людини ми не спостерігаємо злих начал. Тільки некерована, непідвладна жодним принципам поведінка породжує зло. Народжується ж людина із задатками добра.

Але хто повинен почати змінювати світ на краще: правителі чи піддані? Чи повинні й ті і інші піти назустріч один одному, спочатку удосконалившись? Якщо говорити про правителів, то спершу необхідно покращити їх власне виховання, адже воно з давніх пір страждає від надзвичайно серйозної помилки; адже їм у ранні роки не здійснювали ніякої протидії.

Кривим і приземкуватим росте у полі самотнє дерево, а в лісі, навпаки, саме через те, що йому заважають сусідні дерева, воно, прагнучи до повітря і світла, виростає високим і струнким. Така ж справа і з правителями. Було б набагато корисніше, якби їх виховував хтось із числа підданих, а не рівні їм. <...> Ми можемо очікувати від правителів благих починань лише у тому випадку, якщо буде суттєво вдосконалене їх виховання. Відтак успіх справи залежить від зусиль приватних осіб, а не від допомоги правителів. <...> Якщо проте вони надають засоби (для реалізації виховання у загальнолюдському дусі), то, звичайно, варто надати і їм право брати участь у розробці планів виховання. Проте в усьому, що стосується формування духовного обличчя людини і розширення людських знань, влада і гроші не забезпечують успіх справи, у кращому випадку лише полегшують вирішення задачі. <...> Із сказаного слідує, що і заснування шкіл повинне залежати виключно від найбільш обізнаних експертів. Носієм культури є окрема особистість, вона ж – і джерело подальшого поширення культури. Тільки завдяки зусиллям

людей, вільних від будь-яких забобон, таких, що бажають загального блага і здатних сприйняти ідею прогресу людства, можливий рух людства до досконалості. <...>

Отже, виховання повинне: 1) дисциплінувати людину. «Дисциплінувати» – означає не допустити, щоб тваринне начало взяло верх над власне людським началом, не завадило людині виконати свій обов'язок перед собою і суспільством, членом якого вона є. Відповідно дисциплінованість є тільки самообмеження, що протистоїть некерованій, імпульсивній поведінці; 2) виховання повинне культивувати людину. «Культивация» включає в себе навчання і становлення поведінки; вона необхідна для формування здібностей;

<...> 3) виховання повинне зробити людину обачною, відповідальною, соціально цінною, такою, щоб її можна було любити, щоб вона користувалася авторитетом, – все це особливий вид культури поведінки, яку ми назвемо витонченістю. У поняття «витонченості» входить також тактовність, ввічливість і здатність обирати правильну лінію поведінки, яка дозволяє людям завдяки взаємодопомозі досягати кінцевої цілі. Зміст поняття «витонченості» трансформується у залежності від змінних смаків різних епох; <...> 4) виховання повинне забезпечити моральний розвиток особистості. Недостатньо, щоб людина вміла здійснювати діяльність, направлену на досягнення певних цілей; вона повинна також виробити у собі здатність вільно обирати виключно моральні цілі, такі, які витікають із природи і законів світу, не можуть не бути загально значимими, не можуть не стати у рівній мірі цілями для всіх людей без виключення. <...>

Ми живемо у вік дисципліни, культури та витонченості, але далеко ще не у вік моральності. За сучасним укладом людського суспільства можна сказати, що матеріальне благополуччя держави зростає одночасно із поглибленням моральної убогості людей. І ще залишається питання: чи не були б ми більш щасливими у нецивілізованому суспільстві, без усієї цієї

сучасної культури, ніж у нашому теперішньому стані? Адже як можна зробити людей щасливими, не роблячи їх моральними і мудрими? До тих пір, поки ми не піднімемо моральність, як і раніше, буде перемагати зло. <...>

Виховання – це догляд за дитиною, а коли вона підросте – формування її духовного обличчя. Останнє передбачає, по-перше, негативний вплив: формування здатності до внутрішнього самопримусу, що охороняє від проступків. По-друге, формування духовного обличчя передбачає позитивний вплив: інформування і педагогічне керівництво, що забезпечує моральне виховання. Педагогічне керівництво означає консультування щодо того, як застосовувати на практиці набуті дитиною знання. Звідси різниця між просто інформатором, яким є шкільний учитель, і вихователем, який здійснює педагогічне керівництво. Перший навчає тільки для школи, другий виховує для життя. <...>

Виховання буває приватним (сімейним) або суспільним. Останнє здійснює тільки передачу знань. Ця функція може завжди залишатися суспільною. Навчити застосовувати отримані знання на практиці залишається справою виховання першого типу. Суспільне виховання, у прямому розумінні, є таким, яке поєднує і навчання, і моральне виховання. Ціллю досконалої освіти має бути підвищення якості сімейної освіти. Школу, яка досягає цієї цілі, називають освітньо-виховним закладом. Таких закладів не може бути багато, і число вихованців у них не може бути великим, тому що плата за навчання у них, за необхідності, дуже висока: одне лише управління ними потребує великих витрат. <...> Тому і малоймовірно, що у подібні заклади міг вступати хтось, окрім дітей багатих батьків. Призначення подібних суспільних закладів у тому, щоб удосконалювати сімейне виховання.

Але в чому ж переваги сімейного виховання над суспільним чи останнього над першим? Якщо підходити до питання не тільки з точки зору розвитку здібностей, але і підготовки до обов'язків громадянина, то,

напевно, як я схильний думати, у цілому суспільне виховання має переваги перед сімейним. Сімейне не тільки дуже часто відроджує помилки, успадковані від минулих сімей, але і має тенденцію закріплювати і поглиблювати їх у нових поколіннях. <...>

До якого віку виховання залишається необхідним? Природно, що до того віку, коли люди можуть самі управляти своєю поведінкою, ставати батьками і самим виховувати своїх дітей. Така можливість з'являється у людини приблизно до шістнадцяти років. При досягненні цього віку, правда, іще можна звернутися до допоміжних засобів морального виховання і вправлятися непомітно для оточуючих у внутрішній самодисципліні, але у систематичному вихованні як такому більше вже немає потреби. <...>

Тепер ми переходимо до питання виховання <...> душевних якостей. <...> Необхідно відрізнити один від одного природу і свободу. Обмежувати свободу за законами світу і життя – зовсім не те саме, що розвивати природні здібності. Природа тіла і природа духу мають, проте, і схожість, а саме те, що при їх взаємопов'язаному вихованні найважливіше – не вносити нічого штучного. У цьому сенсі формування деяких душевних якостей в не меншій мірі, ніж формування тіла, можна назвати «фізичним вихованням». Це фізичне виховання духу відрізняється від морального виховання тим, що останнє має за мету тільки свободу, а перше – тільки природу. Людина може бути дуже добре розвинута фізично, її духовні сили можуть бути дуже добре сформовані, але при цьому вона може бути глибоко аморальною і до того ж злою. Фізичне виховання духу варто відрізнити від практичного, оскільки останнє є прагматичним або моральним вихованням, а перше – культивування природних здібностей. У фізичному вихованні духу ми розрізняємо вільне і систематичне. <...> Результати вільного виховання повинні виявлятися в дитині постійно і незмінно, а систематичне передбачає певний примус, тиск на вихованця. Заняття грою – це заняття дозвілля, але зайнятість під тиском необхідності

є роботою. Систематичне виховання повинне виступати для дитини як робота, а вільне – як гра. <...>

Дитині варто грати, їй варто мати години для відпочинку, але вона повинна також навчитися працювати. <...> Немає нічого важливішого, ніж навчити дітей працювати. Людина – єдина тварина, яка повинна працювати. Довгим шляхом довелося іти їй до того, щоб мати можливість насолоджуватися плодами своєї праці. <...> Людина повинна працювати так, щоб, не пам'ятаючи про себе, пам'ятати тільки про ціль, що стоїть перед нею, й істинним відпочинком для неї має бути відпочинок після роботи. Дитину відтак потрібно привчити до трудових зусиль. А де у більшій мірі необхідно культивувати цю любов до праці, як не в школі? Школа є виховання необхідністю, непорушності праці. <...> Виховувати повинна сама необхідність, а не примус, що формує рабів. Що стосується вільної культивації розумових здібностей, то особливо важливо слідкувати, щоб вони прогресували безперервно. Культивація нижчих здібностей повинна супроводжувати культивацію вищих, але підкорятися останній. <...> Тут найважливіше не культивувати ні одну з душевних здібностей окремо, але виключно тільки у взаємозв'язку з іншими, наприклад, здатність уяви підкоряти вдо- сконаленню розсудку. <...>

Тепер ми повинні дати більш конкретне поняття цілей виховання. <...>

1) Загальне культивування душевних здібностей, на відміну від спеціального виховання, має за мету формування здібностей та вдосконалення особистості і полягає не в тому, щоб дати вихованцям певні спеціальні знання, а в тому, щоб укріпити їх душевні сили. Воно складається: а) як із фізичного виховання (що базується на вправах та дисципліні <...>); б) так і з морального. Воно виходить не з дисципліни, а із максими. Вся справа виховання руйнується, якщо захочуть заснувати його на прикладах, погрозах, покараннях і т. д. Це було б не більше, ніж тільки дисциплінування. Потрібно прагнути до того, щоб вихованець вчиняв

добре, виходячи із власних максим, а не звичкою, щоб просто тільки робити добро, але щоб він чинив від того саме, що робити добро гарно. Адже моральна цінність вчинків полягає тільки у максимі добра. <...>

2) Спеціальна культивуація душевних здібностей. До неї відносяться: розвиток пізнавальних здібностей, почуттів, уяви, пам'яті, стійкості уваги та дотепності, – всього того, що відноситься до нижчих розумових здібностей. <...> Що ж стосується вищих розумових здібностей, то до них відносяться: розсудок, здатність до суджень і розум. <...>

У «практичне» виховання входить 1) формування умінь; 2) розширення життєвого досвіду, становлення «мудрості» у життєвих справах; 3) власне моральне виховання.

Що стосується практичних умінь, то необхідно, щоб вони були ґрунтовними, а не поверховими. Справа не в тому, щоб здаватися обізнаним, а у тому, щоб справді вміти застосовувати знання на практиці. <...> Життєва мудрість, досвідченість полягає у мистецтві застосовувати вміння у людських стосунках, тобто – в мистецтві здійснювати свої наміри щодо різних людей. <...>

Вчити дитину життєвої мудрості – означає навчити її не видавати своїх почуттів, розуміти інших, самому залишаючись загадковим. Перш за все людина повинна вміти не розкривати свого характеру. Хороші манери і є мистецтво не виказувати своїх глибинних почуттів та думок. <...> Життєва мудрість вимагає, перш за все, щоб ми були стриманими, але зовсім не бездушними. Не гарячність потрібна, а енергійність, – це різні речі. Енергійний той, хто володіє потягом до вольових зусиль. <...>

Власне моральність є функцією характеру. Якщо ми хочемо сформувати хороший характер, ми перш за все повинні приборкати пристрасті. Людина повинна навчитися настільки управляти своїми схильностями, щоб вони не набували сили пристрастей, щоб вона могла обходитися без того, чого позбавлена. <...>

Характер – це одночасно і наявність твердих намірів здійснити щонебудь і при цьому здатність реалізувати намічені плани. <...>

Ми практично не вчимо в школах нічому, що могло б ефективно сприяти формуванню добropopядності, прямої, чесної, правдивої особистості. Між тим, коротке викладення вчення про права і обов'язки людини могло б стати саме таким засобом формування особистості.

ЯНУШ КОРЧАК

ЯК ЛЮБИТИ ДИТИНУ³²



Що таке дитина як душевна організація, відмінна від нашої? Які її риси, потреби, які вона приховує непомічені можливості? Чим є ця половина людства, що мешкає разом і поруч із нами у трагічному

роздвоєнні? Звалюємо на неї тягар обов'язків людини прийдешньої, не надаючи жодного права людини нинішньої.

Якщо поділити людство на дорослих та дітей, а життя – на дитинство й дорослість, то цієї дитини на світі і в житті чимало, навіть дуже багато. Однак заклопотані власною боротьбою, власними турботами, не зауважуємо її... Ми влаштувалися так, щоб діти якнайменше нам перешкоджали, якнайменше здогадувалися, чим ми насправді є і що насправді робимо.

³² Януш Корчак. Як любити дитину. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. С. 105–194. Переклала з польської Олена Замойська.

У одному паризькому сиротинці я бачив два поруччя сходів: високе – для дорослих, низьке – для дітей. Оце й усе: геній винахідника вичерпав себе на шкільній парті. Це мало, дуже мало. Погляньте на жалюгідні майданчики для дітей з вищербленою склянкою на заіржавілому ланцюзі біля колодязя – у парках шляхетних європейських столиць.

Де будинки й парки, майстерні та лабораторії, знаряддя праці й пізнання для дітей – людей прийдешнього? Ще одне вікно, ще один коридорчик, який відділяє клас від туалету, – оце й усе, що дала архітектура, ще коник клеєний і бляшана шабелька – стільки дала промисловість, картини на стінах і вишивка – небагато; є казка, але не ми її придумали.

...Дитина – сто масок, сто ролей здібного актора. Інша – з матір'ю, інша – з батьком, бабусею, дідусем, інша – із суворим і лагідним вчителем, інша – у кухні, у товаристві однолітків, інша – у стосунку до багатих та бідних, інша – в щоденному та святковому одязі. Наївна та хитра, покірна та пихата, лагідна та мстива, добре вихована та свавільна, уміє так сховатися до певного часу, так замуруватися в собі, що обдурює нас та використовує.

У галузі інстинктів їй бракує лише єдиного, який існує, але ще нечітко, наче імла еротичних очікувань.

У галузі почуттів вона перевищує нас силою, тому що не виробила гальм.

У галузі інтелекту – щонайменше дорівнює нам, от тільки бракує їй досвіду.

Тому так часто доросла людина буває дитиною, а дитина дорослою людиною. Уся різниця в тому, що дитина не заробляє собі на життя, а, перебуваючи на нашому утриманні, мусить підкорятися.

<...>

Дорослі не розумні, вони не вміють користуватися свободою, якою володіють. Такі щасливі, можуть усе купити. Усе їм можна. Але завжди на щось гніваються, кричать через будь-що.

Дорослі не знають усього: часто відповідають, аби позбутися, або віджартовуються, або не можна їх зрозуміти – один каже так, другий інак, і невідомо, хто каже правду. Скільки зірок? Як сказати по-африканськи «зошит»? Як людина засинає? Чи вода жива і звідки вона знає, що зараз нуль градусів тепла і вона повинна перетворитися на кригу? Де є пекло? Як цей пан зробив, що в капелюсі з годинників приготувалася яєчня, і годинники вціліли, і капелюх не зіпсувався: хіба це не диво?

Вони не добрі. Батьки дають дітям їсти, бо мусять це робити, у іншому випадку ми померли б. Нічого дітям не дозволяють. Сміються, якщо щось скажеш не те, а замість пояснити – навмисне дражнять і жартують. Вони несправедливі, а як хтось ошукає, то йому вірять. Люблять, коли до них підлещуються. Якщо в доброму гуморі, можна все, але якщо гніваються, то все їм заважає.

Дорослі брешуть. Це брехня, що від цукерок робляться хробаки, якщо не їстимеш, то цигани тебе заберуть, як бавишся вогнем, то риба ловиться, а як ногами вимахуєш, то чорта заколисуєш. Вони не дотримують слова: обіцяють, потім забувають, або викручуються, або ніби в покарання не дозволяють того, чого й так би не дозволили.

Кажуть говорити правду, а якщо сказати – ображаються. Вони нещирі: в очі кажуть одне, поза очі – інше. Якщо не люблять когось, удають, що люблять. Весь час тільки й чути від них: «Прошу, дякую, вибачте, кланяюсь», можна подумати, що вони й насправді добрі. Переконливо прошу вас звернути увагу на вираз обличчя дитини, коли вона весело біжить до вас, у запалі скаже або зробить щось недоречне, а ви раптом грубо її перервете.

Батько пише; дитина прибігає з новиною і хапає його за рукав. Не розуміє навіть, що на важливому документі з'явилася ляпка. Всварена дитина дивиться сповненим подиву поглядом: що сталося?

Досвід кількох недоречних запитань, невдалих жартів, зраджених таємниць, необрежних зізнань учить дитину ставитися до дорослих як до приручених, але диких тварин, у яких ніколи не можна бути впевненими.

<...>

Неправда, що дитина прагне шибки з вікна й зірки з неба, що її можна підкупити лестощами та поступливістю, що вона вроджений анархіст. Ні, дитина має почуття обов'язку, не нав'язаного примусом, любить план і впорядкованість, не відрікається від правил та обов'язків. Вона лише хоче, щоб тягар був не занадто важким, щоб не ламав їй хребет, хоче знайти розуміння, коли заважається, послизнеться, коли, втомлена, зупиниться, аби передихнути.

... Дитина хоче, щоб до неї ставилися серйозно, прагне довіри, вказівок і поради. Ми ж ставимося до неї жартівливо, безупинно підозрюємо, відштовхуємо нерозумінням, відмовляємо в допомозі.

Лікарю, до якого прийшла за порадою, мати наводить не факти, а дає узагальнені оцінки:

- Дитина нервова, вередлива, неслуняна.
- Факти, шанована пані, симптоми.
- Вкусила товаришку. Аж сором сказати. Любить її, завжди бавиться з нею.

П'ять хвилин розмови з дитиною: ненавидить «товаришку», яка насміхається з неї, з її суконь, а маму назвала посмітюшкою.

Інший приклад: хлопець боїться засинати сам у кімнаті, впадає у розпач від думки про наближення ночі.

- Чому мені не казав?
- Власне, казав.

Мати не звернула уваги: сором, що такий великий хлопець боявся.

Третій приклад: плюнув на виховательку, вчепився їй у волосся, заледве відірвали.

А вихователька брала його вночі до ліжка, наказувала притискатися до неї, загрожувала, що запхає до скрині й кине до річки.

Дитина може бути пронизливо самотньою у своєму стражданні...

<...>

Знову намагання дізнатися істину, незначні полегшення в її розумінні, страх помилитися, що оволодів нею, у той час як маємо тільки тінь, кілька штрихів загального контуру.

Ані період збурень, ані період рівноваги не пояснюють явище, а є лише його популярними заголовками. Опановані таємниці викреслюємо як об'єктивні математичні формули, інші, перед якими стоїмо безпорадно, відлякують нас і сердять. Пожежа, повінь, град – це катастрофи, але тільки якщо оцінювати завдану ними шкоду, і тому ми організовуємо пожежників, будуємо загати, перестраховуємося, захищаємося. Ми пристосувалися до весен і осей. З людиною боремося безуспішно, бо, не знаючи її, не уміємо гармонізувати життя з нею.

Сто днів до весни. Ще немає жодної травинки, жодної пташки. Але земля і коріння вже почули наказ весни, яка ховається в укритті, тремтить, вичікує, набирається сил – під снігом, у голих гілках, у морозному вихорі, щоб раптом вибухнути розквітом. Тільки поверхневе дослідження виявляє невідповідності у мінливій погоді березневого дня: там, у глибині, приховується те, що, логічно дозріваючи щогодини, накопичується і вишиковується, – ми лише не відокремлюємо залізного закону астрономічного року від його випадкових, скороминущих перехрещень із законом менш відомим чи незнаним взагалі.

Між періодами життя немає прикордонних стовпів, ми встановлюємо їх так, як розмальовуємо мапу світу різними кольорами, встановлюючи штучні кордони держав, змінюючи їх щокілька років.

– Він це переросте, це перехідний вік, це зміниться.

І ви, вихователь, із поблажливою посмішкою чекаєте, аж прийде на допомогу щасливий випадок.

Кожен дослідник любить свою роботу за муку пошуків і розкіш боротьби, але сумлінний науковець ненавидить її через страх помилок, яких припускається, видимості, яку створює.

Кожна дитина переживає періоди старечої втоми і п'яної повноти життєвої активності, але це не означає, що потрібно миритися й захищати, не означає, що потрібно боротися і гартувати. Серце не встигає за ростом, отож треба дати йому спочинок, а може, спонукати його до активної діяльності, щоб зміцніло, виростало? Цю проблему можна розв'язати тільки в конкретному випадку і в конкретну мить, однак потрібно, щоб ми здобули довіру дитини, а вона заслуговує на довіру.

А передусім потрібно, щоб наука знала.

<...>

Треба піддати генеральній ревізії те все, що нині приписуємо періоду дозрівання, з яким ми поважно рахуємося, і це правильно, але чи не перебільшено, односторонньо, а головне, чи враховуємо всі його чинники? Хіба пізнання попередніх етапів розвитку не дозволило б об'єктивно придивитися до того нового, але одного з багатьох періодів невірноваженості, з ознаками, подібними до попередніх, позбавивши його нездорової утаємниченості винятковості? Хіба не вбрали ми дещо штучно молодь, що дозріває, у таку саму уніформу невірноваженості й збудливості, як дітей – в уніформу спокою і безтурботності, чи не нав'язуємо їй свої припущення? Хіба наша безпорадність не впливає на несамовитість процесу? Чи не забагато ми розмірковуємо про пробуджене життя, світанок, весну й поривання, маючи замало фактичних даних?

Що переважає: явище загального бурхливого росту чи лише розвиток окремих органів? Що залежить від змін у кровоносній системі, серці й судинах, від ослабленого чи якісно зміненого окислювання тканин мозку і їхнього живлення, що залежить від розвитку залоз?

Якщо певні явища викликають паніку серед молоді, болісно вражаючи, збираючи багатий врожай жертв, ламаючи шерехи і вносячи в

них знищення, це не тому, що так повинно бути. Але тому, що так відбувається у сьогоднішніх соціальних умовах, що все навколо сприяє саме такому перебігу цього відтинку життєвого циклу.

Утомлений солдат легко піддається паніці; легше – коли недовірливо дивиться на тих, хто його веде, підозрюючи зраду або зауважуючи нерішучість керівників; ще легше – коли його охоплює неспокій, незнання, де він є, що попереду, що з боків і за ним; найлегше – коли атака починається несподівано. Самотність сприяє паніці – згуртована колона, плече до плеча, збільшує спокійну відвагу.

Молодь, утомлена ростом і самотня, без розумного керівництва, заблукана у лабіринті життєвих проблем, раптом наштовхується на ворога, маючи перебільшене уявлення про його нищівну міць, не відаючи, звідки він взявся, як сховатися й оборонятися.

Ще одне питання.

Чи не плутаємо патології періоду дозрівання з фізіологією, чи наші погляди не сформували лікарі, що спостерігають лише *maturitas difficilis* – важке, нетипове дозрівання? Чи не повторюємо ми помилок сторічної давнини, коли всі несподівані симптоми у дитини до трьох років приписували прорізуванню зубок? Що залишилося від легенди про «зубки», за сто років залишиться від легенди про «статеве дозрівання».

<...>

Потрібно пам'ятати, що дитина недисциплінована і лиха не тому, що «знає», а тому, що страждає. Спокійна вдоволеність поблажлива, тоді як підступна втома агресивна та дріб'язкова.

Помилкою було б вважати, що розуміти – означає уникати труднощів. Скільки разів вихователь, співчуваючи, мусить тлумити свої добрі почуття, мусить згладжувати вибрики дитини, аби виховати її відповідальність за вчинки, якої навіть у її думках немає. Тут ґрунтовна наукова підготовка, великий досвід і врівноваженість піддаються важким випробуванням.

– Я розумію і вибачаю, але люди, світ не вибачать.

На вулиці мусиш поводитися виховано, стримувати надто бурхливі вияви радості, не випускати на волю гнів, утримуватися від зауважень і оцінок, виказувати повагу старшим.

Це важко, непросто навіть за доброї волі та самоконтролю; а чи дитина має умови для безстороннього міркування у родинній оселі?

Юнакові шістнадцять, а батькам за сорок – вік хворобливих рефлексій, деколи останній протест власного життя, мить, коли баланс минулого викazuje очевидний дефіцит.

– Що мені з цього життя? — каже дитина.

– А що я мав?

Передчуття каже, що і вона не виграє в лотереї життя, але ми вже програли, а вона ще має надію і через цю облудну надію рветься в майбутнє, не зауважуючи, незважаючи на те, що ховає нас.

Чи пригадуєте ви хвилю, коли дитина будила вас на світанку белькотінням? Тоді ми платили їй за старання поцілунком. Так, за пряник ми отримували коштовність вдячного усміху. Черевички, чепчик, слинявчик – усе таке дешеве, миле, нове, потішне. А тепер все дороге, нищиться швидко, а натомість нічого, навіть доброго слова. Скільки зітре підошов у гонитві за ідеалом, як швидко виростає, не бажаючи вдягатися на виріст...

– Тримай на дрібні видатки...

Мусить розважатися, має свої маленькі потреби. Приймає гроші, наче послугу робить, наче милостиню від ворога бере.

На біль дитини батьки відповідають власним болем, необачні страждання батьків стають болем дітей. Якщо сутичка є такою сильною, наскільки б вона була сильнішою, якби дитина всупереч нашим бажанням, сама в самотніх зусиллях, повільно не приготувалася до того, що ми не всемогутні, не всезнаючі і не досконалі.

ВІРА ВОЛОДИМИРІВНА ЛІМОНЧЕНКО

ФЕНОМЕН ДИТИНСТВА В СВІТЛІ ХРИСТИЯНСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ



Тематика цієї статті визначилась внаслідок збігу трьох факторів. По-перше, багато років тому, офіційним опонентом моєї кандидатської дисертації був В. Г. Табачковський, який звернув мою увагу на останній розділ роботи, присвячений проблемам дитинства, і запропонував зосередити свою подальшу роботу

саме на цьому. Я постійно пам'ятала

цю пропозицію, але реалізацію її все відкладала. Феномен дитинства я зіставляла з проблемою свободи, не завойованої в боротьбі, але отриманої як дар. Але мені не вистачало буттєвої основи для обґрунтування свободи дітей, які виростали і ставали дорослими. Подальші роки були відкриттям не знаної досі антропології – християнської патристичної думки, що надає проблемам дитинства особливого статусу: дитинство не тільки вихідна точка нашого життя, але й деяке постійне мірило істинності та справжності життя дорослих. Якщо не станемо як діти, не зазнаємо ми спасіння. Цікаву суголосність з думкою, що дитинство є мірилом справжності людського життя, можна зафіксувати у В. Табачковського: «...понад усе тут потрібно ставити „самопорятувальну» функцію постійного повернення в дитинство задля перевірки автентичності оприявнених кожним з нас упродовж

життєвого шляху сутнісних ознак виду Homo»³³. Третій фактор – сумна втрата і перша дата шанування пам'яті, що стало остаточним поштовхом для повернення до проблем дитинства. До того ж, в його останній, якщо не помиляюсь, книжці «Полісутнісне homo: філософсько-мистецька думка в пошуках „неевклідової рефлексивності»» присутній розділ, присвячений дитинству, матеріал якого я залучаю до даного дослідження.

Феномен дитинства висвітлений в працях педагогічних (Зеньковський В. В., Сухомлинський В. О., Ушинський К. Д., Фребель Ф., Соловейчик С. Л.); психологічних, особливо тих, що тяжіють до психоаналізу (Виготський Л. С., Ельконін Д. Б., Е. Еріксон, Ж. Лакан); історико-етнографічних (Мід М., Кон І. С., Арієс Ф.). Ґрунтовний матеріал щодо специфіки дитинства я отримала з дитячої літератури та літератури про дітей – Толстой Л. М., Льюїс К. Л., Толкієн Дж. Р. Р., Льюїс Керол. Кут зору даної статті визначився під дією творчості Ф. М. Достоєвського, творчість якого пронизана болем та тривогою за дітей, що страждають; причому діти та дитячість дорослих у посмішках, виразах обличчя, відчуттях зустрічаються дуже часто в його романах. Об'єкт дослідження – дитинство як особливий феномен людського існування, предмет – висвітлення дитинства в аспекті набуття людиною відкритості та свободи.

Стало досить загальним місцем стверджувати, що з нашими дітьми щось негаразд. І це є тим більш прикрим, що більшість наших помислів та надій пов'язані з ними. Діти як специфічна соціальна група, що має свої інтереси і потреби, а значить і відповідні їм форми суспільного відтворення, – характерна риса нашого часу. І важливе досягнення його. Яким пістетом та любов'ю оточені діти, що стали останнім помислом дорослих, які відчувають своє життя загубленим! Все частіше саме діти стають зосередженням цілей нашого життя – у багатьох людей життя

³³Табачковський В. Г. Полісутнісне homo : філософсько-мистецька думка в пошуках «неевклідової рефлексивності». Київ, 2005. С. 296.

складається так, що вони живуть лише заради дітей і душі їх переповнені дітьми.

Але з нашими дітьми негаразд. І будь-яким бадьорим ствердженням, що діти наші чудові і молодь гідна, протистоїть сумна статистика. Але і без неї батьківське око помічає, що дітям нашим важко, щось мучить їх. Наші діти страждають – так буде точніше. Діти наші не довіряють нам, вони не люблять школу, не люблять вчитися, вони незібрані, безвідповідальні, вони не жаліють та не люблять нас, в кінці кінців – у них слабке здоров'я. І це далеко не повний перелік бід. Навіть якщо ці ствердження спростувати позитивними прикладами ладних і порядних дітей, у багатьох батьків та вчителів не затихає тривога на душі. З часом ми чомусь навчаємо наших дітей, підліткові проблеми якось розв'язуються, діти входять в доросле життя та як діти перестають існувати для суспільства. І все, що відбувається далі, ті приховані біль та мука, з якою живуть дорослі, – здаються проблемами дорослого світу. Але немає ні одної дорослої проблеми, витoki якої не сходили до дитинства. За словами Ж.Лакана, в дорослому живе дитина і оскільки дорослий не може дозволити собі лишатися дитиною, остільки потреби дитини дають знати про себе³⁴.

Місце, яке займає дитинство в історії людства, визначається особливостями людського буття, розумінням специфіки людини. Цим питанням одвіку займається філософія, але діти, дитинство не дуже часто помічалися філософами. Натомість специфічність дитинства та його самоцільність були усвідомлені зовсім недавно. Впродовж тривалої історії людства діти розглядались як недозрілі маленькі дорослі. Це так наочно в живописі! І це не випадково, не тому, що давні чи не вміли намалювати малих дітей, чи чогось не розуміли. Людство завжди підходило до проблем

³⁴ Лакан Ж. Этика психоанализа (Семинары : Книга VII (1959–1960)). Москва, 2006. С. 34–35.

дитинства, виходячи з того, як розумілася і в чому бачилась природа людини. Найчастіше це відбувається не як логічний висновок з поняття, а йде від реального здійснення людського життя, від смислу усіх наших діянь. Отже, вихідним для розуміння дитинства є розуміння людини. Але філософсько-теоретичною постановкою цієї проблеми займається далеко не кожний, а от з дітьми мають справу майже всі. Тому досить цікавою є зворотна задача – виходячи з того, яке місце займає дитинство в повсякденності та які форми воно має, виявити той образ людини, який сповідує та здійснює індивід або суспільство в своєму житті.

Ми дуже любимо дітей. Ми милуємося ними, тішимося їх усмішками, м'якими щічками, ніжними ручками, кумедними словами. Ми насолоджуємося їх щебетом та ласками. Ми пестимо їх, любимо гарно одягати та дарувати їм іграшки та солодощі. «Діти – квіти життя», – такий розповсюджений жарт! І оцінюємо своїх дітей за тією мірою задоволення, яку вони приносять нам. «Псується дитя», – сумно зітхаємо ми, коли чимось незадоволені в своїй дитині. Коли задоволені, говоримо: «Зростає нам на радість». Діти – наше майбутнє. І значить вони існують для нас – щоб нам було про кого турбуватися, щоб було на що надіятись, щоб був смисл у нашого життя. Важко засудити такий підхід. Але бажаємо ми того чи ні, усвідомлюємо чи навіть не замислюємось, але в такій ситуації діти – засіб здійснення життя дорослих. До речі, Ж.-П.Сартр в своєму дослідженні дитинства Гюстава Флобера вимальовує ставлення до дитини як такої, що має продовжити справу батька, тобто є зосередженням смислів життя дорослого. Формула «Мета мого життя – діти» підступна своїм подвійним смислом: оскільки мету покладаю Я, то самоцільність належить саме мені. Дитина входить в орбіту моєї діяльності і стає предметом її. Тобто подібне ставлення до дитини припускає можливість розглядати її в якості засобу, а значить, включеної в світ серед інших речей.

Але є інше ставлення до дітей. Дорослі стурбовані тим, якими ростуть їх діти. Вони усвідомлюють серйозність життєвого завдання та підходять до нього зосереджено та цілеспрямовано. В їх ставленні до дітей немає нічого випадкового, все робиться зі смыслом та користю. Одяг – для тепла, іграшки – для розвитку, їжа – для харчування, слова – для виховання. І дисципліна! В усьому має бути порядок. У кожного слова, у кожного чуття, погляду, подиху – своє місце. Зітхання – також слугує вихованню: важкий, засуджуючий подих незадоволення. Посмішка – тільки для схвалення. Дорослий має зробити з дитини людину і він робить це – включаючи в свою діяльність у вигляді об'єкту виховання. Подібний підхід реалізує той самий образ людини: людина – річ серед речей, на яку здійснюють вплив. Категоричний імператив І.Канта далеко не став організуючим принципом стосунків дітей та дорослих. (Мова не йде про повну байдужість до дітей – те, що вони в такому випадку постають як непотрібні речі серед інших непотрібних речей, зрозуміло відразу. Розгляду підлягають ситуації зацікавленого ставлення до дітей.)

Якщо в другому варіанті підпорядкованість дитини нашій волі і нашим діям очевидна – дитина вимушена діяти за нашим розумінням і ми не приховуємо це, то варіант «зростай на радість нам» не примушує прямо діяти за волею дорослого. Але справа в тому, що дитина, включена в наше життя як її радість, спонукається вчиняти так, як цю радість розуміємо ми. В разі неспівпадіння, ми ображаємось, чистота наших помислів затьмарюється і ми відчуваємо себе боляче враженими, нещасними. Ми мимоволі ставимо дитину в ситуацію провини, яка буває не під силу дитині. Змучені батьки, що страждають, стають для дитини дзеркалом її самоті, яке промовляє до неї: «Я поганий, я вчиняю негідно – якщо вони, такі любимі мною, сумують з-за мене». Ми мимоволі спонукаємо дитину визнати злий умисел своїх вчинків і поселяємо в ній впевненість у власному злі. І зло починає бути.

Наші діти – в нашій волі. В кінцевому плані їх існування спричинене нами. Діти позбавлені можливості вибирати це. В межах повсякденної необхідності підпорядкованості їх вчинків нашому розумінню не обминути. Не за своєю волею вони з'являються на світ, ніхто не питає їх, якою мовою вони хочуть промовити перше слово, де і коли жити, що їсти, як вдягатися, вони не мають волі стати або людиною, або деревом, або стрілою, або птахом. Вони приречені ставати людьми і, значить, їх буття – не в їх волі. Ми привчаємо їх до свого людського світу, навчаємо ходити, говорити, вибачатися та казати «Добраніч», пити з горнятка і гордитися Батьківщиною. Ми пропонуємо їм форми життя, не питаючи, чи підходять вони для них. Мірило нашого ставлення до дітей – слухняні вони чи ні, добре вписуються в звичні норми чи поводять себе не так, як усі, зуміють продовжити справу нашого життя чи стануть нам незрозумілими, чужими.

Отже, ще одна риса природи людини, з якої виходимо ми в такому випадку (не сповідуємо, а саме реалізуємо в діях) – людина, як річ серед речей цього світу, невільна, вона позбавлена своєї волі. Щоб виростити таку людину, як раз необхідно навчити її скорятися, викорінюючи її власні бажання та, нагромаджуючи систему заборон, навчити її приборкувати як свої власні бажання, так і оточуючий світ. Людина включена в коловорот реальних подій і не може вийти з нього. Причому, визнається, що людина – істота творча, цілепокладаюча та розумна. Не треба вишуканості думки, щоб побачити, що людина живе не в природі самій по собі, а в олюдненій природі, та на благо чи на зло собі вибудовує власний світ – світ людських предметів, стосунків, чуттів. Світ олюдненої природи ставиться людині в заслугу – і тоді людина визнається вершиною та метою природи, або бачиться провиною – і тоді людина бачиться недосконалою потворною істотою, що руйнує світ, в якому вона живе. В обох випадках світ олюдненої природи береться як деяка даність, що формується історично, і у своєму русі втягує в себе та визначає собою нові моменти дійсності. Всередині цього людського світу людина настільки ж підпорядкована його

законам, як камінь законам всесвітнього тяжіння. При такому розумінні фактично виходить, що свобода як визначальна риса людського буття, береться як одноразовий акт, що мав значення десь на початку людської історії, але тепер людина втягнена в самовідтворювальний рух функціонування людства і з цього не вистрибнути як і з природної необхідності.

Відповідним цьому ставленням до дітей є приблизно наступне. Ми говоримо дитині, що жити їй серед людей, а не коло мами. І жити вона буде вимушена за законами людськими, причому виходить, що закон людський діє ззовні і урізає мою волю. Життя маленької дитини ми підпорядковуємо вихованню, а виховання розуміємо як соціалізацію, як „вписування» дитини в діючі соціальні норми. Ніжно люблячи дитину, ми готуємо її до вигнання з раю нашої любові. Нам солодко і блаженно тримати на руках довірливе та слабке дитя, але ми боїмося розбестити його. Нам не важко виконати дитячу примху, але ми не робимо це, бо капризам не слід потакати. Дитяче «я хочу» вважається словом, що не личить вихованій дитині. Стосунки дітей та дорослих будуються як приборкання дитячих бажань, діти мають бути навчені бажати те, що треба. Форми людської поведінки подаються як заборони, форми діяльності та культура – як зовнішні кайдани, що тільки множать кількість законів, яким має підпорядковуватися людина. Історичний рух приводить у такому випадку до зростання поневоленості людини. Мова йде не про погляди, ідеї та концепції, які ми сповідуємо та які приваблюють нас, а про такий підхід до людини, що логічно витікає з нашого ставлення до дітей та з організації установ, що мають справу з дітьми. Важливими є не проголошені теоретичні або соціальні гасла, а те, що здійснюється у безпосередньому спілкуванні. Той тиск та насильство, з якими у дитину «втискають» норми поведінки, знання, форми діяльності, можуть бути виправдані тільки у такому випадку, коли ми вважаємо мірилом наочний стан речей, а самих себе – адекватними представниками його. Дитина

бачиться такою, що приймає естафету від нас, а ми продовжуємо себе у наших дітях.

Увага та значущість місця дитинства, які визнані у наші дні, обернулися немислимим зростанням насильства по відношенню до дітей. Діти у кінці кінців завойовують свободу, але свобода, завойована у боротьбі, не може не бути «свободою від», не може не бути втечею та відкиданням. Така свобода підживлена неволею і дуже часто лишається тільки бунтом, нігілістичною від'ємністю, позбавленою реальності та сили. Стан закутості дитини системою суспільно-культурних форм з середини XIX століття зафіксований різноманітними соціально-політичними, культурологічними, медичними та психологічними, педагогічними та філософськими концепціями. При всій багатоманітності варіантів осмислення цієї проблеми дитинство найчастіше бачиться недосконалим станом, деякою перехідною ланкою до дорослості і губить параметри самоцінності та свободи. Дорослі ліплять дітей за своїм образом та подобою, цим самим поглиблюючи та закріплюючи проблеми дорослого життя.

Граничний вихід з цього замкненого кола винаходиться з підстав православної антропології, коли і доросла людина, і соціальний інститут, і державна структура втрачають санкцію влади над дитиною. Радикальне звільнення від зазіхань на свободу людини може бути обґрунтоване саме з підстав християнської антропології, що містить основним моментом творення людини за образом та подобою Бога³⁵. Це твердження може сприйматися релігійним догматом, філософською ідеєю, деяким припущенням, символом, образом, але у будь-якому разі у ньому присутні

³⁵ Розгляд християнської антропології у цій статті спирається на святоотцівську антропологію, представлену ранньою аскетичною думкою, каппадокійцями, Максимом Сповідником, Григорієм Богословом, Григорієм Паламою, та праці прот. В. Зеньковського та архімандрита Кіпріана (Керна), присвячені антропологічній проблематиці.

деякі смисли, розкриття яких може стати предметом осмислення. У світлі проблематики даної статті бачиться важливим наступне.

Метафізичною транскрипцією еволюційної концепції людини є субстанціалізм, який може бути і матеріалістичним (натуралістичним) – коли людина походить з природи, і духовним – коли людина бачиться етапом розвитку, формоутворенням Абсолютної Ідеї або Бога, що розуміється як Розум. Обидва варіанти передбачають детермінованість людини, і тоді логічним принципом зв'язку постає есенціалізм – визначеність форм реалізації актуалізацією деяких потенцій. Якщо бачити людину вплетеною в ланцюг обумовлюючих одна одну форм, людина обмежується горизонтом сущого, втрачаючи вимір відкритості та переображення. Метафізичною транскрипцією творення людини Богом бачиться енергетизм, який передбачає не сутнісний зв'язок між людиною та Богом, а вольовий – коли існування людини і світу своєю підставою має свободний вчинок Бога, що передбачає відкритість та свободу існуючого від однозначної жорсткої детермінації. При такому підході реальна ситуація існування людини отримує визначальної значущості – те, що М. Гайдеггер називає необхідністю надати світові смисл, який не принижає його до ролі прохідного двора у деяку потойбічність. Логіка такого принципу зв'язку може бути названа екзистенціальною, якщо не вкладати у це слово смислу вузько конфесійного, позначаючи ним деякий філософський напрямок, а використовувати його у парадигмальному значенні. Як не дивно це прозвучить для багатьох легковажних від необізнаності секулярних критиків християнства, християнська антропологія містить у собі надання принципової, а значить первинної ролі саме людській екзистенції, оскільки відкидається попереднє існування – людина приходить у цей світ вперше і в останнє: кола перевтілень, що дають змогу новій спроби немає, і те, як вона проживе *це унікальне кінцеве життя* є її єдиним життєвим завданням. Аргументом проти такої точки зору може здаватися твердження, що християнському розумінню

відповідає призначення людини до вічного життя, підготовкою якого є життя кінцеве, поцейбічне, але це не спростовує і не відкидає унікальності і значущості його. У такому випадку кінцеве поцейбічне життя набуває ще більшої значущості – оскільки розглядається шляхом до вічності.

Отже, православна антропологія, що спирається на енергійний принцип зв'язку Творця та створеного, задає як існуючому світові, так і людині певний принцип існування – свободу, яка для людини підсилюється тим, що вона створена за образом та подобою Бога і, значить, людина містить у собі вихід за власні межі. Причому для православної традиції з часів грецької патристики є характерним наголошення онтологічного, а не морально-юридичного момента в розумінні набуття подоби Богів.³⁶ Людське життя отримує характер відкритості надсвітовим абсолютним чинникам – ніщо так не руйнує людське у людині як однозначний утилітаризм, який перетворює кожний момент людського життя на зникаючий в цілі засіб. Для християнської антропології влада світу цього над людиною корінним онтологічним чином обмежена, що надає можливість ніби переключити регістр людського життя – східнохристиянська аскеза акцентує увагу на униканні всецілої зануреності в мирські марнославства. Сконцентовано ця вимога присутня в словах: «Будьте як діти».

Саме в світлі християнської антропології дорослий світ втрачає право бути формуючим дітей чинником – причому увага та спрямованість на світ дитячий підвищується. Дитинство не є підготовка до дорослого життя, перефразуючи М. Гайдеггера – не є прохідний двір у дорослість, це є повноцінне людське життя, що містить своєю мірою причетність до останньої перлини, до найціннішого скарбу, якого шукає і доросла

³⁶ Безсумнівно, християнська антропологія, крім ідеї творення людини Богом, містить і інші аспекти (особистість як наслідування іпостасному буттю Трійці, нероздільність та незлианність індивідуального та суспільного вимірів буття), але, вважаючи на обмежені розміри статті, увага сконцентровується лише на одному моменті.

людина. Якщо застосувати до історії людського життя принцип щодо історичних досліджень Леопольда Ранке, стверджуючий рівноцінність різних етапів людства, оскільки кожна доба стоїть в безпосередньому відношенні до Бога, дитинство отримує повноцінну самовизначальну значущість. Григорій Нисський на питання, що таке християнство, відповідає: «Уподібнення Богу мірою людського єства». С.К'єркегор висловлює це мовою філософських термінів – людина знаходиться у абсолютному відношенні до абсолютного, тобто завдання світу дорослих – не зайняти місце абсолютного, а мірою свого єства захищати дитячий світ від несправедливих зазіхань на нього (у тому сенсі, що будь-які зазіхання є несправедливими, немає справедливих, правильних зазіхань). Тому і неладно щось з нашими дітьми, що ми не даруємо їм свободу. Головне, чому ми можемо навчити дітей – вміння бути свободними. Свобода волі, волевовладдіння себе (за М.Фуко – «піклування про себе») – це вміння бути власним центром динаміки, сили, життя і значить ніщо зовнішнє не здатне здійснювати причинний вплив. Свобода волі – це щит проти причинних впливів ззовні, які перетворюють людину на річ серед речей, або мовою соціальної інженерії – на коліщатко та гвинтик соціальної структури. Цьому може протистояти християнське виховання – виховання свободи в свободі. Християнська антропологія може бути названа метафізикою волі в багатомірному сенсі цього слова – свободи, бажання, зусилля, тобто виховання свободи не має відношення ні до лібералізації як усування зовнішніх соціально-політичних обмежень, ні до послаблення свідомої цілеспрямованої компоненти, зростання стихійної безвольної плинності – «життя саме навчить», ні до байдужості по відношенню до проблем виховання.

Основна задача, що стоїть перед людьми, які мають справу з дітьми, – ввести в світ наших дітей свободу. А це передбачає серйозну важку працю по приборканню самих себе – у першу чергу дорослими. Неприпустимо посягати на людину, від цього народжується зло. Досить

точні слова знайдені для цієї думки У Симона Соловейчика: «Щоб діти вирости моральними людьми, треба добиватися від дитини лише того, чого ми можемо добитися, не зазіхаючи на неї»³⁷. Ми іноді виправдовуємо насилля по відношенню до дітей своєю любов'ю до них. Але повіримо на слово поетам – вони знають толк в любові – *«Вся любви премудрость – давать друг другу волю. А держать не трудно, и дается без ученья»*.

Наше ставлення до дітей має уподібнюватись божественному порядку: для християнства виправданий єдиний буттєвий порядок – порядок любові.

МИХАЙЛО ОЛЕКСАНДРОВИЧ МАКСИМОВИЧ

ЛИСТ ПРО ФІЛОСОФІЮ³⁸



Ви не випадково полюбили філософію: без неї немає повного знання. Але говорячи це, я розумію не ту філософію, яка свої побудови ґрунтує на розрахунках одного розуму. Така філософія може бути досить розумна, але завжди холодна співбесідниця життя і часто нудна педантка. Вона не зігріває душі. Схожа на зимове сонце, вона тільки світить на предмети, не пробуджуючи в них життя: і від світла її часто на душу стеляться тільки

³⁷ Соловейчик С. Педагогика для всех : книга для будущих родителей. Москва, 1989. С. 100.

³⁸ Український культурологічний альманах «Хроніка», 2000. Вип. 37–38. С. 397–400.

похмурі тіні і холоне почуття. Розум сам по собі не дає живого знання, повного переконання: його стихія – сумнів, і я думаю, в багатьох буває та пора життя, коли хочеш все вирішити своїм розумом, не ймеш віри нічому, чого не витлумачить він, – і заходиш у таку пустелю буття, для якої не варто народжуватися, яка не варта праці життя. Така пора була і в житті освіченого людства в минулому віці.

Але де ж переконання? На це слово, як співзвучна струна, слушно вже відповідало вам серце. В серці міститься переконання; від теплоти почуття воно залежить; і тільки в союзі з цією теплотою світло розуму дає іскри і полум'я живого знання. Душа своїм почуттям проникає в найнепрозоріші глибини буття, в таємниці життя, недоступні для самого лише розуму; бо в природі, як і в душі людській, завжди залишається дещо вище пошуків нашого розуму, вище законів, за якими вона вирішує і звіряє свої вчинки. Для повного знання і переконання необхідне живе, безпосереднє огортання предмета почуттями, яке є то провісником, то керманичем для розуму на шляху його до країни, йому обітованої.

Але основне загальне почуття є любов. Вона є вище почуття нашої душі, головне почуття природи, врешті почуття божественне: бо Бог є любов, а хто пробуває в любові, той пробуває в Бозі. Отже: без любові немає повного розуміння; і можна довести, що відмінного розуму мудрець, але з холодною, нелюблячою душею, не є віщун плодоносної мудрості. Розум звеличує, любов творить. Істина, жива мудрість розуму утверджується на любові!

Звідси відкривається значення філософії: це любов до мудрості! Тому вона була настільки ж загальною, повсюдною, багатомислительною і різноманітною, як сама любов. Подібно до любові, вона то звеличувалась до релігійного благоговіння, то викривлювалась і падала до гріховного матеріалізму; була шанована, щаслива і зносила біди та гоніння; була беззвітним спогляданням розуму, виключним почуттям серця, холодним розрахунком розумування і потіхою для загалу. Так само, як любов, вона

була світлим генієм істини і добра і похмурим демоном зла і спокуси; простиралась на все життя, на все знання й усамітнювалась у тісну храмину особливої науки. Кого люди не називали філософом? Про що не говорять вони «люблю»?

Але що є наука філософія? Який предмет її?

Що філософія може бути наукою, тому доказом безліч курсів філософії. Кожний з них визначає її по-своєму; всі визначення ці різні; та проте всі вони пасують їй, усі їй до лиця, як вбрання красуні. Але, зізнаюсь, я не можу досі з цього вбрання вибрати жодного відповідного; я скажу вам, як сам думаю: що найкраще вбрання для неї є прекрасне ім'я її, дане Піфагором: любов до мудрості. Я не зумію і відмовляюсь говорити про неї як про особливу, осібну від інших наук. Вона – як любов до мудрості – уявляється мені особливим поглядом на предмети, який огортає особливе існування їх і разом з тим проникає в їхнє внутрішнє значення та єдність. Таким чином, вона може бути в кожній розумній людині, утворюючи її спосіб думання і напрямок до повноти і гармонії знань, чим і відрізняється «любомудріє» від звичайного «любознання». Таким чином філософія може бути в кожному витворі розуму; може входити в поезію, поширюватися на життя.

Але переважно передусім філософом називається той, хто зміг найголовніші сфери знання звести до єдиного, загального начала, і з нього розвивати знання в стрункій системі. Такої людини спосіб думання і погляд на предмети називається переважно філософією його імені. Ці загальні начала, головні умопокладання складають відмінність, гордість і разом з тим недолік різних систем філософії, причину їх тимчасового розливу, звеличення і наступного потім скорочення, занепаду. Бо ці загальні начала, на яких філософи ґрунтували свої системи, були і значні, і справедливі, і достатні для того, щоб розвинути з себе відоме, обмежене коло знання. Але систематики в більшості своїй стверджували ці загальні начала в своєму власному, окремому розумі; і коли, надаючи котромусь із них

надмірного значення, намагались наповнювати ними всю безмежну безодню знання, то воно виявлялось недостатнім і надто приватним, скоро вихолощувалось і поступалось місцем новому джерелу, щовиливає з себе нову систему, яка, в свою чергу, зросивши і освіживши на якийсь час поле нашого знання, скорочувалася в тісні береги і впадала в море філософії історичних систем.

Таким чином змінюється головний спосіб думок, головний погляд у світ знання, чи, що однаково: змінюється філософія.

Що стосується різних наук чи приватних галузей знання, то і в них один загальний погляд повинен поширюватися до найдрібніших деталей. Подібно до того, як життя якогось тіла, складова сутність його і головне начало, яке поширюється до найдрібніших його частин. За теперішніх успіхів розуму стали вимагати, щоб наука була системою, тобто представленням усіх частин свого предмета в стрункій єдності і цілісності. Тому філософія повинна складати вже не окремий вступ чи висновки в будь-якій науці, але вся наука мусить бути філософічна, від своїх головних і загальних положень до найконкретніших досліджень: тоді тільки вона й може стати системою, скластися як наука...

Для повноти знання потрібно кожний предмет пізнавати в повноті буття його чи в цільній сукупності його існування дійсного, явленого, і буття можливого, мисленого; слід пізнавати його, як воно є – так, як явище, явлене нам, і разом з тим – як думка, яка ним виявляється; як окрема особлива істота і водночас – як член цілого, єдиного загального буття. І цей саме погляд на предмети живий, повний, узгоджувальний, є, власне, – філософічний погляд, який і утворює філософію.

Тому предметом філософії, може бути будь-який предмет, який підлягає нашому пізнанню, до найменших своїх деталей. Але з огляду на тимчасові потреби життя, на особливі схильності умів, дивлячись по тому, в чому покладена мудрість, цей погляд міг зупинятися, зосереджуватися переважно на деяких предметах, на виключних питаннях міг вдаватися в

крайнощі інших вищесказаних способів пізнання, які він (як свої стихії) повинен узгоджувати в собі. Через це назву філософії переймали на себе різні науки: богослов'я, психологія, логіка, математика, метафізика, фізика (яку й тепер англійці називають натуральною філософією); а в наш час найголовніш її питання пов'язані з наукою історією. Від того філософія була схоластизмом, формалізмом, матеріалізмом, критицизмом, містицизмом і т.ін.; і, нарешті, вона набуває характеру історичного. Інколи зверталась філософія до практичного життя, будучи стоїцизмом, епікуреїзмом і т. ін. Інколи вона, переходячи в поезію, спрямовувалась на предмети фантастичні, химерні, якими є, наприклад, пророчення долі людей за плином світил, виклик безтілесних духів і померлих, пошук філософського каменю; але всьому цьому вірили, в цьому вбачали мудрість великі люди, цілі народи протягом декількох віків; і філософія жила тоді в астрології, магії, алхімії...

А наскільки багатозначною, розмаїтою є філософія! Однак зауважте, що вона спрямовувалась завжди на предмети, в яких намірялися віднаходити джерело мудрості, завжди мала вплив на долю наук і залишала повчальні уроки нащадкам, хоча часто негативні своїми невдачами і хибними поглядами, в які вона впадала або через однобічність своїх устремлінь, або через винятковість своїх предметів.

Тепер звідавши стільки ідеалів, надій, захоплень, філософія навчилась дорожити дійсністю, вона бажає узгодити в собі розум і серце; полюбила гармонію життя, і намагається одушевити, облаштувати все, що стає їй доступним і до чого вона доторкається, не кажу близьким, бо вона, як любов, нічого не цурається.

ВІКТОР МАЛАХОВ

ПОКЛИКАННЯ УЧНІВСТВА³⁹



Тема, означена в заголовку, гранично широка, проте, наскільки я розумію, у ній закладена власна екзистенціальна конкретність. Ця конкретність укорінена в нашому внутрішньому досвіді, сформованому, у свою чергу, глибокою, такою, що об'єднує різні часи, культурною традицією, згідно з якою, людина є Істотою, яку можна і необхідно виховувати, навчати, освічувати й наставляти. Хоч би який, часом, наївний, суперечливий чи одіозний вигляд мало це основоположне переконання, хоч би як хвилювали уми чергові його спростовування, усе-таки, саме воно, зрештою, споконвіку визначало сутність головного зусилля європейської цивілізації, що долало як ненависництво до ближнього, так і байдужість щодо його помилок.

Цілком зрозуміло, що у християнському світі, у християнському житті це переконання із самого початку, буквально з перших євангельських сцен не могло не набути найяскравішого втілення. У своїй «Поетиці ранньовізантійської літератури», яка вийшла вже чверть століття тому, С. С. Аверинцев проникливо описав, зокрема, своєрідний культурний хронотоп «світу як школи», що формується у старозавітній і античній традиціях, але такого, що повноти набуває лише з утвердженням християнства, – хронотоп, котрий передбачає всезагальне «довічне учнівство» у єдиного Наставника – Христа.

³⁹ Малахов В. А. Покликання учнівства. *Дух і Літера*. 2003. № 11–12. С. 106–113.

І в наші дні, як неважко переконатися, образи учительства та учнівства зберігають свій цілісний екзистенціальний зміст. «Бути учнем», «бути навчителем» – ми розуміємо ці поняття як принципові можливості нашого життя і одні з найближчих. А відтак, перебуваючи хоч би певною мірою в руслі означеної традиції, важко, «коли життя пройшов до половини», йдучи все далі й далі, не запитувати самого себе, а що ж ти являєш собою як учитель, який приклад подаєш людям нового покоління; не мучитися усвідомленням негідності власного буття; не відчувати у собі тяжкий тиск імперативів педагогічної поведінки. Подібні сумніви і хвилювання й справді невимовно важкі й болючі, але ж, мабуть ще цілком доречне й контрзапитання: а чи й справді такий уже всезагальний зміст має саме покликання учительства? І більше того: чи добре це, чи повинно так бути, щоб учитель, тобто той, хто вже здійснює своє покликання, завжди залишався саме учителем і тільки ним – у всьому і до кінця?

Подібним чином запитувати самого себе нас зобов'язує Євангеліє Христове, де сказано: «А ви вчителями не звіться, – бо один вам Учитель, а ви всі брати... І не звіться наставниками, бо один вам Наставник, – Христос» (Мт. 23: 8. 10). І ще в ап. Якова читаємо: «Не багато хто ставайте, брати мої, учителями, знаючи, що більший осуд приймемо. Бо багато ми всі помиляємось» (Як. 3:1–2). Найближчий зміст обох висловлювань цілком зрозумілий із контексту – не може бути інших учителів поряд із Христом, і гріхи того, хто повчає, найтяжчі перед Всевишнім. Але зміст подібних висловлювань Св. Письма не може не мати відношення до загального людського досвіду, абсолютною мірою якого і постає Христос. Спробуємо ж вникнути: що являє собою буття-учителем і що морально проблематизує це покликання як покликання людське з точки зору християнських цінностей?

І перш за все – що являє собою, у проекції на найпростіші очевидності нашого існування, сам хронотоп школи? Цілком очевидно, школа – місце, де людину чогось навчають, у цьому її суть і призначення.

Отже, будь який елемент досвіду спілкування тут, у школі, має бути наповнений навчальним змістом: учням треба вчитися. І, водночас, цей досвід має бути принципово відтворюваним. Те, чого учень не засвоїв сьогодні, він повинен мати можливість засвоїти завтра. У шкільному світі буття підпорядковане педагогічному ритмові, мірі й доцільності. Тут учень може бути співмірно покараний за недбалість, але не може бути скалічений: нічого непоправного з ним, школярем, статися не може. Ризики, конфлікти, трагедії зовнішнього світу обходять шкільну обитель на відстані; їхнє вторгнення загрожувало б катастрофою для школи.

Ну, а що ж учитель? Знову ж таки – трюїзм, що вчити він має не тільки словом, а й ділом і власним життям. А це означає, що не лише слова і вчинки свої, а й саме життя він, як учитель, зобов'язаний втілювати у певне творіння змісту – творіння, відокремлене, повторюю, від непередбачуваності цілісного буття, з якого й сотається нить буденного людського існування. Звідси особлива, незмірна печаль учительства як такого: за великим рахунком, учитель, крім усього іншого, не може не бути своєрідним репетитором життя. Використовуючи влучне слово М. Бахтіна, школа – це його безвихідь: тут його рубіж і стояння перед Богом. У моральній рішимості нести цей щоденний хрест – гідність покликання вчителя. Але, як бачимо, це покликання не може бути співмірним із загальною людською долею на Землі, не може вивищувати або титулувати її, слугувати підсумком людської діяльності.

Чи можуть бути якісь альтернативи щодо викладеного розуміння екзистенціального статусу учительства? Звісно, що так! Перш за все, наш погляд на сутність та гідність учительства зовсім зміниться, якщо прийняти припущення, що цілісного буття, наддостатнього відносно твореного учителем змісту, і не існує зовсім, що все у житті підпорядковане певному верховному, раз і назавжди усталеному смисловому порядку або, якщо хочете, певному Першотекстові, від імені якого і провіщає учитель. О, тоді вчитель, безумовно – перша особа у світі

людському; тоді для людини не може бути покликання вищого, аніж бути учителем, гуру, причетним до заповітного знання. Більше того, учительство при такому його досягненні постає заледве чи не Іпостассю деміургії. Однак саме проти подібного звеличення учительства «книжників і фарисеїв», як відомо, і повставав Христос.

Нарешті, ще один альтернативний образ учительства, єдино освячений Євангелієм, відкриває нам Сам Син Людський: «смерть смертю здолавши», а отже, здолавши і стихійність, і трагізм світового буття із самої його серцевини, найстражденнішої Його точки, поєднавши повноту божественного всевідання із по-дитячому безоглядним: «Та проте – не Моя, а Твоя нехай станеться воля!» (Лк. 22:42), тут і тепер, у серці приголомшеного земного світу явивши на всі часи пошукуваний рятівний смисл – Христос воістину постає Учителем: «Я – дорога, і правда, і життя» (Ів. 14:6). І тернистий шлях слідування Христу передбачає для тих, хто йде за Ним, здатність до самопожертви, з якою також тут і тепер, за благодаттю народжується неповторний для кожного смисл особистого буття, у цьому – основа Христового учительства. Втім, гідне висвітлення цієї теми виходить далеко за межі можливостей автора цих рядків.

А повертаючись до сказаного вище, можна, здається, зробити висновок про те, що релігією і культурою, які справді ставлять живу таїну буття і диво любові вище за будь-який готовий смисл і текст, покликання учительства не може розглядатися як ціннісна домінанта людського життя або його всезагальне призначення. Однак такою всезагальністю володіє інше покликання, прямо визначене нам Євангелієм, – покликання учнівства: «... приходи та й іди вслід за мною» (Мт. 19:21) – це звернено до кожного.

Так само як і при розгляді феномена учительства, тут я не можу торкатися того надзвичайно високого етосу учнівства, що заповідав Своїм апостолам і найближчим учням Сам Христос. Вдумаємося, як радив засновник екзистенціальної феноменології М. Гайдеггер, утім, задовго до

нього про щось подібне говорив і Аристотель, в те, що «найближчим чином і переважно є в своєму буденному повсякденні» при такому погляді стає очевидним: якщо для вчителя, як сказано, школа – це безвихідь, то для учня все не так: для нього крізь шкільну настановчу розміреність завжди прозирає приваблива і дещо страшна водночас перспектива «справжнього», «дорослого», «істинного» життя, з яким він дедалі більшою мірою себе співвідносить, – того життя, в якому, за словами поета, «дихає доля і ґрунт під ногами». Маючи для себе цю перспективу, учень може дозволити собі певну недбалість, ті чи інші недоліки – той не учень, хто не помиляється. Учителю ж дозволити зробити собі послаблення, виявити свою неспроможність – незмірно страшніше. На відміну від учителя, учень субстанційний: є в ньому певна внутрішня пружність, котру вчитель має долати і перетворювати, часом змушений ламати – але зрештою заради самого ж учня, заради любові до нього, знаходячи в турботі до нього опору, енергію і смисл власного буття.

Однаке, у нинішньому світі це досить-таке тривіальне співвідношення набуває в окремих своїх аспектах чи не трагічної гостроти. Ця гострота спричинена загальною ситуацією, на мій погляд, для нинішніх «постатеїстичних» суспільств. Річ у тім, що внаслідок надто добре відомих причин населення країн, які зазнали принад комуністичного режиму, у переважній більшості втратило можливість традиційного церковного прихистку, а з ним – можливість підти до сповіді, причаститися, мати духовних наставників. Нині ми бачимо як порушені і зруйновані форми церковного життя потроху, а з часом і досить активно, відновлюються, але все ж переважним залишається такий стан, коли люди, що втратили уже кілька поколінь тому духовні навички, здатність і способи спілкування, необхідні для сповіді, причастя, соборного молитовного єднання перед Богом, однаке відчують, часом мимовільну, проте глибоку потребу у всьому цьому. І ось ми бачимо – можливо, у цьому і полягає «постатеїзм», – як сповідальність, молитовність, почуття спільної вдячної причетності

пронизують і заповнюють собою найнесподіваніші, здавалося б, сфери вираження людської культури...

У всьому цьому, зрозуміло, можна і необхідно бачити наслідки страшної духовної катастрофи, котрій, на жаль, ще судилося відбиватись і на нашому повсякденному житті. Але, можливо, у самому описаному феномені для нас закладений і певний навчальний смисл, природу якого ще необхідно з'ясувати. Як нам узагалі бути із грандіозним досвідом ХХ ст., що розкрив у людському єстві стільки жахливого, і водночас, виявив таке несподіване внутрішнє світло, таку силу спротиву зла, такі ресурси співчуття, любові, натхненної творчості? Невже від усього цього треба просто відмахнутися, як від безглуздої омани, чи спробувати (що іще безрадісніше), відшукати для всього цього якісь полицки або схованки у нашому непорушному на всі часи розуміння життя? Але де нам узяти такі схованки?

Проблема сучасного учнівства також, гадаю, вплітається в означений контекст. Мова, звичайно, не про нинішні школи або вузи, хоча і про окреме з того, що в них відбувається, – також. Оскільки й там йдеться про глибинне екзистенціальне налаштування учнівства, ми часто можемо спостерігати таку саму картину. Втративши живий зв'язок з конкретними наставниками в рамках конкретної традиції, – представники нинішніх поколінь, наші сучасники, котрі думають і шукають, зовсім не позбавлені, однак, самого етосу учнівства, нездоланого потягу знаходити й досягати прихований смисл буття, перетворюючи його на смислову визначеність власного життя, довірливо дослухатися до змістовного слова, розширювати і поглиблювати межі розуміння світу і свого місця в ньому.

Ясна річ, багато що в сучасній дійсності протистоїть згаданому етосу учнівства, відкрито або приховано руйнує його – без шкоди, зрозуміло, для, повсюдно визнаної серйозною та гідною, справи поглинання різноманітних «ноу-хау». Агресивне самоствердження, брутальне ставлення до всього високого і достойного, гедоністичний індивідуалізм, безкрилий і безглуздий прагматизм – усі подібні прояви духу часу єдині в

тому, що людина, підвладна їм, екзистенціально нездатна бути справжнім учнем, допитливо й самовіддано вникати в істини, здатні висвітлити по-новому її власне існування.

Утім саме покликання учнівства в нинішніх умовах може набувати різноманітних, багато в чому альтернативних форм. Так, учнівство нерідко зводять до простого заучування того, що вже було досліджено, встановлено, пізнано іншими, в інших життєвих та історичних обставинах, – так би мовити, до навчання за чужим конспектом або шкільним підручником, якщо не за шпаргалкою, котра годиться на всі випадки життя. «Чого, мовляв, іще дошукуватися, над чим іще ламати голову, якщо ось вона, у такому-то параграфі, єдино надійна, заделегідь дана відповідь на всі твої можливі і неможливі запитання. Сиди, вчитуйся, вникай!» Треба сказати, що саме такими сумлінними, однак далекими від справжньої творчої допитливості учнями нас, незрідка, бажать бачити, і аж ніяк не лише в духовній сфері. У політиці, економіці, культурі, у звичайному налагоджуванні звичайного людського життя на нас, мешканців СНД, наші нинішні доброзичливці незрідка дивляться як на таких собі несумлінних учнів, зобов'язаних засвоїти і скласти викладений їм короткий курс демократії, менеджменту, пристойних манер. І такий підхід має свій резон. І дечого із запропонованого таким чином нам справді варто вчитися. Краще бути учнем-конспектувальником, аніж не бути ніяким.

Однак учнівство духовне, про яке, власне, тут і йдеться, сьогодні, можливо, менше, ніж будь-коли, може бути зведене до простого школярства – хоча і більше, ніж будь-коли передбачає останнє. Розірвану традицію, розірвану пам'ять, потоптані святині духу необхідно відновлювати, і в багатьох відношеннях відновлювати буквально – інакше ми втратимо їх назавжди. Треба заново, з належним пошануванням вникати у стародавнє благочестя, глибоке багатство святоотцівської, навчальної, агіографічної літератури, забуте і неусвідомлюване нами сьогодні. Треба вдумуватися, вчитуватися у пожовтілі сторінки

старовинних книг, сумлінно зіставляючи з прочитаним порухи душі і серця...

І все-таки допитливий, розумний учень ніколи не відмовиться від гостроти власних духовних запитів, ніколи не закриє очі на велику, пульсуючу таїну справжнього буття, не обмежену жодними рамками заготовлених відповідей, а також від неповторності власного покликання в цьому бутті. Це тим більше справедливо, якщо враховувати змальовану вище духовну ситуацію нашого часу. Такий учень вчитиметься і в самого життя, дошукуватиметься його внутрішнього смислу, – а наставникам його у цій справі варто б прислухатися до думки глибокого сучасного мислителя: «Смислами я називаю відповіді на запитання. Те, що на жодне запитання не відповідає, позбавлене для нас смислу» (М. М. Бахтін). Ставлячи свої запитання до життя та буття і шукаючи осмислені відповіді на них, такий учень, природно, не задовольниться «зручними» шпаргалками, йому будуть властиві і певний скепсис, тобто дух дослідництва, і неодмінні періоди зосередженого, усамітненого пошуку – той стан духовного «буття в шуканні», котрий був так глибоко досліджений чудовим російським філософом недавнього часу Генріхом Батищевим.

Безумовно, що, при розгляді ситуації сучасного духовного учнівства в її найзагальнішому екзистенціальному й історичному контексті, – а в такій постановці питання є, як сказано, своя конкретність, – приклад, раз і назавжди явлений нам Христом, засвідчує, що сутність справжнього смислу, який освітлює і скеровує життя, завжди має сприйматися нами лише як наслідок чудесного і таємничого, такого, що відбувається тут і тепер, перетворення самого буття силою любові, тому що «Бог є любов!» (1 Ів. 4: 8). Але справедливе й зворотне: і таїна, і неповторність життя та буття відкриваються й існують для нас, учнів та вчителів, лише остільки, оскільки ми здатні відчувати, передбачати потенцію безконечності смислу, закладену в них. Без цього таїна не буде сприйнята нами як Таїна – ми

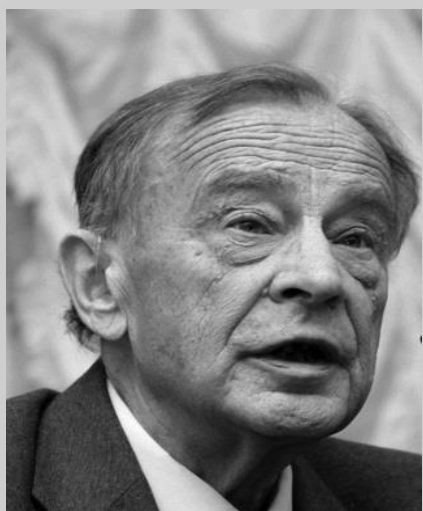
спостерігатимемо нудну, безрадісну поверхню речей і, не дай Бог, задовольнятимемося цим.

Із сказаного – три дуже простих висновки-побажання.

По-перше, усім нам, в будь-яких ситуаціях життя, мабуть, не варто було б забувати про наше споконвічне покликання учнівства. По-друге, особливо це стосується тих, хто обрав для себе тяжку, але вдячну стежку учительства, – не втрачати здатності бути й відчувати себе учнем, здатності жертвно й безоглядно розділяти зі своїми учнями їхні пошуки, велику й ніколи не підвладну для пізнання до кінця драму людського життя. По-третє, пройти етап учнівства-школярства і час від часу повертатися до його досягнень корисно й необхідно для кожного, а в наш час – тим більше. Проте в будь-якому випадку ліпше вчитися не за шпаргалкою, а бути учнем допитливим, наполегливим у своєму пошуку. І нехай допоможе нам в цьому Господь.

ФЕЛІКС ТРОФИМОВИЧ МИХАЙЛОВ

ЩОПРИХОВУЄ РОЗУМ ПІД СЛОВОМ «ВИХОВАННЯ»⁴⁰



Я назвав би свій виступ приблизно так: «Що насправді приховується від нашого розуму за цимзвичним словом?».

Під вихованням я маю на увазі не завжди доцільний, але обов'язково цілеспрямований, так чи так соціально організований вплив один на одного з метою «вдосконалення» людського роду.

При цьому хочу уточнити, що під соціально організованим впливом я

⁴⁰Михайлов Ф.Т. Что скрывает разум под словом «воспитание»? URL : <http://samzan.ru/219495>. Переклав з російської Олександр Ткаченко.

розумію вплив різних соціальних форм, крайніми серед яких є, з одного боку, сім'я, а з іншого – ті установи, що обгороджені колючим дротом і де на воротах зазвичай написано, що праця виховує.

Випускаючи «кота з мішка», скажу зразу, що за поняттям «виховання»... від нашого розуму насправді приховується авторитет харизматичний, авторитет традиції. Так, примуси, що існували в родовому суспільстві й покарання (у тому числі і покарання смертю) призначалися, очевидно, для виховання інших. Інакше кажучи, виховання – це прагнення тієї чи тієї групи, яка захищає або стверджує свої групові своєкорисні інтереси стосовно інших груп, представити особистий інтерес за всезагальний і усіма засобами, які тільки існують на певному етапі розвитку соціуму, здійснити це завдання. Саме в такому сенсі, коли особистий інтерес претендує на всезагальність у вигляді якогось харизматично заданого набору уявлень про належне, і здійснюється вся діяльність так званого цілеспрямованого виховання.

Є й інше. Адже існує, скажете ви – і маєте рацію, – і авторитет, набутий не з примусу, авторитет людини або цілої групи, які не прагнуть нікого виховувати, які вирішують зовсім інші, предметні завдання, залучаючи до себе інших людей за допомогою не страху, а інтересу. Саме тут, у цій взаємодії, відбувається найвнутрішніше, найглибше, найсильніше сприйняття всезагального: всезагальних цінностей культури, всезагального сенсу світобудови, світогляду і т. п.

Чому я не включаю це в поняття виховання, з якого розпочав? Тому, що ефект вдосконалення роду людського загалом або окремих його представників в цьому випадку якраз і не ставиться за мету.

Досить тільки уявити собі образ сучасного вчителя, професійного, вихованого-перевихованого вчителя, і ви побачите одразу, що це – вихователь, точніше, вихователька. Не тільки в класі, в школі, але і вдома – повсюди його (її) поведінка демонструє певну внутрішню основу, яка свідчить про те, що будь-яка дія цієї людини здійснюється не просто так, –

він (вона) діють як орган суспільства, що здійснює також всезагальний інтерес.

Але уявіть собі іншу людину, скажімо, Л. Д. Ландау, в його лабораторії, в сім'ї, вдома, в спілкуванні з людьми. Мабуть, його особистість, його внутрішній світ приваблювали до себе, виховували в широкому значенні слова набагато більше, ніж це вдавалося зробити вихователям, які стояли на професійних позиціях. Так, наприклад, розповідають: З Ландау зустрівся молодий аспірант О. Д. Сахаров. Після декількох слів розмови відомий вчений промовив: «Ні, я з вами працювати не буду, ви – тугодум». Ну скажіть, яке тут виховання? Наш «вихователь» сказав би: «Ти – тугодум, але я з тебе зроблю швидкодійну лічильно-розв'язальну машину. Ти не влаштовуєш мене за деякими параметрами, але я внесу в тебе відповідні зміни». А Ландау, як бачите, відмовився «виховувати»...

Існує ще одна позиція – зовсім несподівана... Я маю на увазі, скажімо, Ф. М. Достоевського або Л. М. Толстого – письменників, які не тільки створювали світ по-своєму, але ще і ставили перед собою завдання змінити, вдосконалити цей світ, причому кардинально. І вели боротьбу з іншими, протилежними, хоча, може, дуже привабливими, але з їх точки зору недосконалими програмами перебудови світу і тим самим виховання людини. Вони вчили, вони говорили: «Змирись, гордовита людина!» Так, може, ця формула виховання істим серединним шляхом – шляхом створення ідеального образу, шляхом творчості, яким неможливо не піти? І тут вже неважливо, яким є сам письменник у житті, як він особистісно впливає на інших людей, – важливо те, що його твори, його праця, його творчість стають тим моментом формування і переформування світу людей, їх відносин, який здійснює такий добрий вплив на людство.

Наша система виховання – дитячі садочки, школи, ЗВО, аспірантура, армія, поліція – залишаються поки що в межах певного простору, який обмежений майже професійними, в будь-якому разі, соціально організованими межами. Всі ці соціальні організації побудовані так, що

вони постійно виховують. Але наші діти пручаються (чинять опір) такому вихованню і не просто вередують, а грубіянять і взагалі хочуть жити по-іншому...

Здається, що цей сильний спротив виховному процесу, дійсно пов'язаний з відносинами відчуження, підлеглості людей, відносинами владними, які побудовані на пануванні одних груп людей над іншими. На жаль, сюди включаються взаємозв'язки таких груп іспільнот, які ми називаємо поколіннями, генераціями людей, адже така причетність –це зв'язок часів.

З огляду на все вищесказане, мені хотілося б запропонувати таку ідею для обговорення. Річ у тім, що коли говорять про освіту, як правило, не говорять про культуру. Існують відомства, міністерства, лампаси, наплічники... – ось ці люди займаються освітою, вихованням, навчанням. Вони переконані: необхідні знання, уміння, навички, моральне виховання, естетичне виховання... Яке ще? Фізичне, звичайно, трудове... Але при цьому не ідеться про культуру. Ось тут і виникає запитання: а чи формується свідомість, культура індивіда і груп інакше аніж у процесі зміни, взаємодії поколінь, у процесі становлення нового покоління? Чи може культура переходити від покоління до покоління у готовій формі, у вигляді певного зразка, деяких знань, умінь навичок, які просто передаються із рук в руки за принципом: ми знаємо, ви – ні, ми вміємо, ви – ні; ось те, що ми знаємо і вміємо, ми вам це віддаємо, тепер і ви будете знати і вміти. <...>

Доки молоде покоління в аудиторіях не буде разом знами обговорювати важливі для нас питання (і не тільки обговорювати, а й творити, змінювати точку зору, по-своєму сприймати світ, повертатися до високої класики античності, середньовіччя, Відродження та інших культур..., постійно включаючи їх до своїх інтелектуальні потреби і сперечаючись з нами, як із сучасниками), доти формування нового покоління буде механічним відтворюванням і соціалізацією. Ось це слово, це страшне слово, я і хочу випустити зараз.

Ми до нього вже звикли, у нас існує колосальна література, в якій акцентується увага на такому змісті цього поняття: соціалізація – пристосування до соціуму, до його порядків. Питання полягає у такому: чи потрібно цим займатися, чи потрібно підлаштовувати людину під певний соціальний ритуал? А може цей соціум вже ні до чого, а ми все продовжуємо соціалізувати людину і робимо це уперто, та ще й пишаємося цим? Ще б пак! Ми виконуємо суспільну функцію, всезагальну функцію, адже сама людина, яка вступає у життя, на наше переконання, виконати її не може.

А хто нам сказав, що вона її виконати не може?

Очевидно, потрібно пригадати, що людина й існує на світі філо- і онтогенетично тільки тому, щоб вона протиставляє себе навколишній дійсності, не може її прийняти такою, якою вона є. Людина не пристосовується до неї, як не пристосовується до батьків, до роду, до будь-якої спільноти, в якій починає працювати, навіть до мови, яку їй пропонують. Вона їх перероблює на свій кшталт: маленька дитина перетворює усі ті засоби, які ми їй даємо, у свою мову, у свої засоби олюднення дорослих.

В одному з інтерв'ю на телебаченні мені поставили запитання: «Як Ви вважаєте, хто кого більше виховує – дитина батьків чи батьки дитину?». Я змушений був щиро відповісти, що бувають, звичайно, окремі випадки (про них потім пишуть у книжках), коли щось виходить у батьків, коли вони можуть якимось чином досягти того, чого хочуть. Але загалом найуспішніша робота у плані виховання здійснюється самою дитиною з моменту її народження. У неї з народження є активна життєва позиція, спочатку, я підкреслюю, вітальна, а потім особистісна, яку ми, дорослі, дуже швидко придушуємо в ній. Було проведене цікаве соціологічне дослідження, яке показало, що п'ятирічна дитина в дитячому садочку прекрасно знає, **що потрібно** говорити й **що не потрібно**, і поводить себе відповідно. Це вже з п'яти років. Формула «роздвоєння» ще раз підкреслює, що за поняттями «виховання», «формування особистості»,

«соціалізація» приховуються в реальному бутті суспільства, в реальній історії відносини владні, відносини відчуження людини, панування і покори.

А протистоїть цій формулі інша, також давня, без якої не було б людства, – спілкування поколінь, спілкування, яке майже ніхто не називає вихованням, а якщо і називає, то тільки метафорично.

Спілкування поколінь, яке протистоїть вихованню, – це традиція, або краще сказати, сутність виживання людини, яка полягає у тому, що люди різного віку в одній справі, в одному загальному перетворенні умов свого життя, у розв'язанні завдання (у філософсько-психологічному значенні слова) спільно здійснюють розділену діяльність, коли кожен, незалежно від віку, потрібен, коли усякі навички, усяке вміння людини, яке вона вже опанувала або принесла з собою, стає елементом загальної системи, я б сказав, ансамблю тих відносин, без яких справа не робиться.

Тоді ніхто не думає про виховання, про освіту, ніхто не ставить перед собою таких страшних завдань – зробити з людини соціальноподібну істоту, а просто люди стають культурними. Адже культура – це завжди особистісні стосунки між людьми.

У Маркса є такий постулат: «Матеріалістичне вчення про те, що люди суть продукти обставин і виховання, що, таким чином, люди, які змінилися, суть продукти інших обставин та виховання, – це вчення забуває, що обставини змінюються саме людьми та що вихователь сам повинен бути вихованим» (Маркс К., Енгельс Ф., т. 3. с. 2). На цьому вся наша педагогіка ставить крапку і розуміє сказане К. Марксом так: треба знайти тих, хто буде виховувати вихователя. А тим часом у класика є продовження цієї думки: «Воно (матеріалістичне вчення. – Ф. М.) неминуче тому приходить до того, що поділяє суспільство на дві частини, одна з яких підноситься над суспільством» (Маркс К., Енгельс Ф., т. 3. с. 2).

Я б сказав, що не французькі матеріалісти, а ми протягом усієї нашої історії ділимо суспільство на дві частини: вихованців і тих, хто виховує.

Останні звеличуються не тільки над першими, але і над усім суспільством. У цьому випадку завжди формуються органи, що здійснюють владу групи людей, які зацікавлені використовувати усі сили людської організації для свого відтворення. Саме ця купка людей, організовуючи і підтримуючи за допомогою нацькування особистих інтересів цю структуру, починає усіх виховувати.

Але це вже не благосне виховання згідно з Біблією. Це не харизматична, авторитарна або авторитетна система долучення молодших поколінь до більш досвідчених, розумніших і вихованіших. Це завжди влада, завжди примус, завжди відстоювання інтересів тієї соціальної групи, яка має можливість використовувати реальні важелі соціального буття для реалізації своїх панівних інтересів.

Тому, відповідаючи на запитання, яке було поставлене напочатку, я, підсумовуючи, хочу сказати, що сьогодні в педагогіці йде дуже велика битва: зустрілися дві різні програми. В одній стверджується, що вся система освіти повинна бути суспільно-державною, інша наполягає на державно-суспільній. Одні говорять: «Пустімо трошки суспільства, створімо авторські школи, майданчики для експериментів, зробімо так, щоб з'явилися такі осередки освіти та виховання, де ми могли б побачити, як по-доброму, по-людськи люди можуть впливати один на одного». А інші заперечують: «Ні, це наївний погляд на речі. Доки ви будете на своєму майданчику займатися іграми та створювати варіанти майбутньої школи, хто буде готувати людей до завтрашнього дня? Як можна обійтися без контролю з боку компетентних органів управління народною освітою?»<...>

Мипропонуємо: не потрібно вчити, не потрібно виховувати. Треба думати зараз про інше. Є село, є селище, є місто з його мікрорайонами. Там люди різних поколінь живуть разом, живуть по-різному: і покоління, і люди дуже часто не пов'язані між собою. Так, може, сьогодні завдання педагогіки, філософії, соціології в тому, щоб подумати над такою проблемою: якщо виховання завжди було тільки епіфеноменом, функцією

такого аргументу, як спосіб відтворення людського життя, так, може, варто змінити цей спосіб? Може, нам варто піти іншим шляхом – шляхом пошуку суспільних відносин, для яких головною потребою є моральність, культура – культура окремої людини, культура спілкування, культура життя? Може, треба думати не тільки про те, яка школа повинна бути і чим її потрібно наповнити, але передовсім про те, яку роль відіграють діти, підлітки, юнаки в селі, в селищі, в місті, яку культурну роль вони можуть відігравати, як вони нас повинні виховувати, змінювати сьогодні? Необхідно подумати над усім цим для того, щоб можна було розв'язати всі проблеми, одночасно розрубавши цей гордіїв вузол.

ВІРА СЕРАФИМІВНА МОВЧАН

НАВ'ЯЗЛИВЕ ДОБРО ЯК МОРАЛЬНО-ЕТИЧНА ПРОБЛЕМА⁴¹



Постановка питання саме в такому аспекті зумовлена потребою пошуку якісної визначеності стосунків, реальність яких зумовлює багато проблем, породжуючи експансію у світ іншої людини з метою утвердитися в ньому саме своїм баченням цінностей життя та його сенсу, а також шляхів здобуття цінностей. Повільний рух по шляху духовного вдосконалення людства має, на нашу думку, вагомою

⁴¹Мовчан В. С. Нав'язливе добро як морально-етична проблема. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Серія : Філософські науки*, 2011. № 24. С. 44–50.

причиною саме ситуацію нав'язливого добра, і воно бачить себе самодостатнім та прагне утверджуватися у світі інших своїм розумінням цінностей та шляхів їх утвердження, часто вносячи агресію в цей світ. Ідеться про різні рівні й масштаби існування названої практики, від авторитарності в стосунках двох осіб у певних соціальних групах та в масштабах суспільства як цілого і аж до спроб носіїв тих чи інших ідеологій утвердитися в масштабах усього людства.

Потреба допомогти іншому – велика духовна цінність, оскільки за нею стоїть небайдужість до іншої людини і прагнення свій досвід передати їй, щоб уникнути труднощів на життєвому шляху, допомогти віднайти істину з мінімальною затратою зусиль. Однак добро, навіть якщо воно відповідає своєму поняттю, може набути негативного спрямування, постати агресією у світі іншої людини, деструктурувати її досвід, задавши негативне спрямування стосункам та ціннісним уявленням особи. Добро в його змістовій повноті є явищем творення досвіду добра. За ним стоїть особистісне начало: цінність добра саме у примноженні його змістового багатства досвідом творчого ставлення людини – небайдужої особистості – до свого предмета, прагнення утвердити його життєвість як справді цінну та значущу і для себе, і для інших людей. У багатстві його виявів життєвість добра, за його сутнісної визначеності саме як такого, – джерело міжособистісних творчих взаємодій і основа їх конструктивності. Саме завдяки апробованій культурою цінності добра потреба його творення носить часто спонтанний, морально не вивірений, а тому неістинний характер.

Адже відомо, що умисне зло – явище відносно мало поширене, принаймні воно відверто не декларується як таке і часто виникає як наслідок невідповідності добрих намірів та неналежних засобів їх утвердження. За цим криється або недостатність досвіду в розумінні сутності добра та шляхів до нього, або обмеженість уявлень про цінності, що народжує ілюзію, ніби наявний в особи досвід – єдино істинний, а тому

потребує його безумовного дотримання і поширення. Саме такий характер найчастіше має феномен, позначений нами як «нав'язливе добро». Це практика активного ініціювання одною особою іншій власного розуміння сенсу добра, часом у вкрай агресивних формах. Йогонегативний зміст та агресивні форми утвердження потребують осмислення так само, як і підстави, чому бажання добра набуває агресивних форм утвердження, а тому переходить у свою протилежність – постає злом, має деструктивну, а не морально-творчу сутність.

Відверте зло менш небезпечне в сенсі його впливу на духовний світ особи, оскільки антигуманна сутність зла відкривається навіть мало досвідченій особі, а тому зустрічає з її боку внутрішній опір, тоді як нав'язливе добро потребує осмислення його змісту та спрямованості, щоб виробити розуміння негативності його засад, а тому виробити вміння чинити внутрішній опір його агресивності.

Проблема сутності та джерел добра і зла ґрунтовно осмислена в історії етичної думки, а феномен, визначений нами як «нав'язливе добро», залишився поза увагою дослідників. Окремі його аспекти розкриті в етиці Арістотеля. Скажімо, «підневільні вчинки» він характеризує як такі, «джерело чого зовні», причому той, хто «підневільний, ніяк не сприяє насильству»⁴². В етиці І. Канта зло пов'язується з нерозумним вибором вчинків, що виникає внаслідок зовнішніх спокус⁴³. Однак філософ наголошує, що доброю чи злою особа робить себе сама. «Якщо людина в моральному сенсі буває чи має бути доброю або злою, то вона сама себе має робити чи зробити такою»⁴⁴. Гегель бачить причини зла в недостатньому розумінні суб'єктом сутності добра, внаслідок чого він

⁴²Арістотель. Никомахова етика. *Сочинения : в 4 т.* / пер. с древнегреч; общ. ред. А. И. Доватура. Москва : Мысль, 1983. С. 95.

⁴³Кант И. Метафизика нравов. *Основы метафизики нравственности.* Москва : Мысль, 1999. С. 563–894.

⁴⁴Кант И. Метафизика нравов. *Основы метафизики нравственности.* Москва : Мысль, 1999. С. 564.

може вдатися до чогось, протилежного добру – «може стати злим»⁴⁵. Важливі підходи до питання сутності добра і зла та характеру їх зв'язку містить етика Ф. Ніцше, який критикує лицемірну мораль, зокрема релігійну, що, проповідуючи смирення і послух, заперечує свободу самоздійснення особистості. «Християнська віра є з самого початку жертвоприношення, принесення в жертву всієї свободи, всієї гордості, всієї самовпевненості духу і в той же час віддання самого себе в рабство, самоприниження, самокаліцтво»⁴⁶. Сучасні дослідження проблеми спрямовані на вияв оптимальних шляхів взаємовідносин особистостей, при яких наявна творчість стосунків, оперта на взаємоповагу сторін і сприйняття досвіду іншого як джерела примноження моральності відносин. Так, Поль Рікер, відповідно до етичної системи Арістотеля, що аналізує сутність моралі як всепроникної здатності небайдужого ставлення при змістовому багатстві останнього аж до протилежності добро-зло та вдаючись до широких асоціацій осмислення цієї проблеми у філософії Мерло Понті, Гуссерля, Левінаса та ін., доводить, зокрема, що підставою цінності людських взаємин є повага особи до Іншого та до себе самого⁴⁷. У контексті поставленої проблеми важливий аналіз Рікера відносин дружби, опертої на взаємну небайдужість, а відтак неминучий взаємовплив, де моральною максимою може постати наступна: «прагнути до правдивого життя разом з іншим і для іншого в межах справедливих засад»⁴⁸. Метафізику духовності зв'язків, заснованих на невіддільності Я і Ти, на їх сутнісній єдності, що являє себе як моральне добро, ґрунтовно розкрив М. Бубер: «Основне слово Я-Ти може бути сказане лише всім єством.

⁴⁵Гегель. Философия духа. *Энциклопедия философских наук* / отв. ред. Е. П. Ситковский ; редкол. Б. М. Кедров и др. Москва : Мысль, 1977. Т. 3. С. 337.

⁴⁶Ницше Ф. По ту сторону добра и зла. *Сочинения : в 2 т.* Т. 2 / пер. с нем. ; сост., ред. и авт. примеч. К. А. Свасьян. Москва : Мысль, 1990. С. 278.

⁴⁷Рікер П. Сам як інший : пер. з фр. Київ : Дух і літера, 2000. 458 с. С. 220–223.

⁴⁸Рікер П. Сам як інший : пер. з фр. Київ : Дух і літера, 2000. 458 с. С. 216.

Зосередження і поєднання в цілісну істоту не може здійснитися ні через мене, ні без мене: я стаю Я, співвідносячи себе з Ти, стаючи Я, я говорю Ти»⁴⁹.

Мета цієї статті – розкрити феномен активності суб'єкта, що претендує на володіння сутністю добра, не осягаючи його ідею та способи утвердження, а тому являє себе як деструктивне, руйнівне начало для світу Інших.

Щоб увійти в проблему, розкриємо сутність понять «добро» – «зло», визначених класичною етичною теорією. Зло, аналогічно, як і добро, має величезне число змістових нюансів. Протилежність їх не абсолютна, оскільки добро здатне переходити в зло, і навпаки. Для визначення духовно-формувань засад добра та місця зла в духовному досвіді плідною є дефініція даних понять в «Етиці» Спінози. Філософ пише: «Під добром я буду розуміти те, що є для нас, як ми напевно знаємо, засобом для того, щоб усе більше і більше наближатися до визначеного нами взірця людської природи; під злом – те, що, як ми напевно знаємо, перешкоджає нам досягнути такого взірця»⁵⁰.

В основі феномену, що визначений нами як «нав'язливе добро», найчастіше виникає невідповідність між добрими намірами та неналежними, не гідними засобами їх реалізації. Безальтернативні способи утвердження добра набувають деструктивного характеру, оскільки пов'язані з прагненням авторитарної особи утвердити у свідомості небайдуже їй інше бачення цінностей, що, на її думку, заслуговують на статус істини, а відтак і наставити на шлях «правильних» дій. Власні суб'єктивні уявлення видаються їй такими, що заслуговують на

⁴⁹Бубер М. Два образа веры. Москва : Республика, 1995. 463 с.

⁵⁰Спиноза. Этика. Ростов-н/Дону : Феникс, 1998. С. 325–591.

нерозмірковуююче їх дотримання. У змістовому плані феномен нав'язливого добра містить у собі ідею безальтернативності цінностей.

Названий підхід зумовлює профанацію добра в його ідеї, оскільки активність особи, ініціюючої своє розуміння цінностей, настільки настирлива, що недовіра виникає не до неї, а до змісту і сутності того, що поіменовано як добро. Оскільки авторитарна особа закрита для діалогу із собою та діалогу з Іншими, своєю активністю вона небезпечна, особливо для носіїв обмеженого досвіду. Вони не здатні протистояти її активності, не в змозі усвідомити обмеженість її досвіду та його деструктивний вплив на власну особу.

Досвід, який не є предметом для розмислу і вибору, не вартісний уже тому, що за ним немає перспективи входження в поле творчості: в ньому відсутні умови для розгортання особистісних якостей суб'єкта наміру і прагнення діяльності. Знайти себе як суб'єкт творчості особа може лише за умови вибору, який передбачає варіантність видів досвіду, а відтак створює простір для розмислів, на ґрунті яких відкривається можливість творення власного досвіду. Цінність даного процесу, навіть при тому, що можливі помилки на шляху до істини, полягає у моральній рефлексії над власним розумінням добра і зла, а сама потреба й здатність розмислів та творення нових ідей на основі наявного досвіду цінна тим, що вводить суб'єкта вибору в поле творчих взаємодій із досвідом інших особистостей, тобто формує свідомого суб'єкта морального вибору, адже складно уявити, що особа може навмисно діяти на шкоду собі. Творення моральної культури позачергово у ставленні особи до себе самої передбачає свідомий вибір добра з метою повного здійснення покладених природою творчих можливостей.

Можна, однак, припустити, що особа свідомо прагне здійснити себе у злі, вибираючи його найбільш виражені вияви і відповідні їм засоби. Проте це скоріше патологія, ніж нормальне явище. Кант, відзначаючи такі пороки як заздрість, невдячність і злорадство, характеризує їх як

людиною ненависництво і вважає, що «ненависть тут, однак, не відкрита і груба, а таємна й замаскована, що додає до забуття обов'язку перед своїм ближнім ще нищість, і таким чином порушує також обов'язок перед самим собою»⁵¹. Відповіддю на такі зловмисні дії філософ бачить не безсильну терплячість до образ, адже це означало б нехтування «моїх прав іншими і порушення обов'язку людини перед самою собою», а миролюбність, оскільки правомірним вважає вдаватися і до «жорстоких засобів, необхідних для того, щоб попередити образи з боку інших у майбутньому»⁵². Зауважимо, що йдеться про зловмисні дії одних осіб проти інших, а не зловмисність дій особи проти себе самої. Хоча не можна ігнорувати існування такого явища, оскільки значна кількість людей у сучасному світі, які живуть цінностями не духовного, а матеріально-споживацького змісту, свідомо нищить себе, зловживаючи такими «задоволеннями», як алкоголізм чи наркоманія, що руйнують свідомість особи, її психічну структуру і виводять за межі нормальності людського життя.

Проте стверджуємо, що переважно зло виявляє себе як неумисне, як наслідок морально цінного прагнення допомогти іншій людині, застерегти її від можливих небезпек у процесі діяльності, оскільки щоразу ситуації можуть бути різними, чим вони і цінні для особи в сенсі творення багатого практичного і духовного досвіду. Саме в цих ситуаціях найчастіше і виникають колізії авторитарного добра у вигляді прагнення особи допомогти іншій активним пропонуванням уже апробованих нею шляхів та засобів здійснення наміру як безальтернативних. Особа опиняється в ситуації духовного примусу, зовнішнього тиску, унаслідок чого відчужується і від мети, і від засобів її реалізації. Усі нюанси здійснення

⁵¹Кант І. Метафізика нравов. *Основы метафизики нравственности*. Москва : Мысль, 1999. С. 856.

⁵² Кант І. Метафізика нравов. *Основы метафизики нравственности*. Москва : Мысль, 1999. С. 859.

наміру бере на себе справжній суб'єкт активності – особа, яка прибрала на себе функції керівника чужої волі при тому, що і задум, і намір, і його здійснення відчужуються від особи, яка ініціювала для себе бажану та внутрішньо необхідну їй діяльність. Суб'єкт воління стає об'єктом зовнішнього примусу, попадає в положення жертви чужої волі. Форми та способи, у яких ініціюються добрі наміри, за умови невідповідності їх своїй сутності, тобто збагачення духовного досвіду у творчому обміні духовними світами суб'єктів ставлення несуть у собі небезпеку перетворити конкретну іншу особу на засіб самоутвердження суб'єкта, що ініціював свій досвід як єдино істинний.

Творчий характер процесу розгортання духовного досвіду, що не суперечить істині людських відносин, ґрунтується на ідеї обміну людськими сутнісними силами і є взаємним інтересом сторін до осмислення варіативності змісту досвіду. У межах такого простору тільки і можуть народжуватися нові ідеї, а життя дістає підстави здійснитися у формах творчості. Він містить перспективи для нових відкриттів, орієнтуючи на моральну спрямованість мети та засобів самоздійснення, що для особистості – суб'єкта вибору – цінне саме своєю змістовою визначеністю. СENS життя пов'язаний із пошуком особистістю себе в просторі духовної змістовості досвіду, апробованого культурою, а його якісна визначеність усталилася як морально цінна.

Моральним підходом до життя та до себе як суб'єкта життєвості є розумно виважене освоєння наявного змісту культури та прагнення розширити його в межах, які відповідають поняттю «добро» і реалізовані у формах та відповідно до його сутності, тобто у формах добра, тобто є явищем примноження багатства духовного досвіду людства (конкретних людських спільнот). Досвід суб'єкта морально визначеної діяльності надає справжності його буттю, оскільки його дух, об'єктивований у морально цінному змісті досвіду, набуває статусу творчого, а отже, цінний для інших людей.

В авторитарному способі утвердження досвіду відсутня моральна визначеність, оскільки він не призначений для свідомого сприймання, осмислення і лише, відтак, – апробації. Цей спосіб «задається» силовими методами, у тому числі примусом і застрашуванням. Він морально не сприйнятний уже тим, що не передбачає духовної взаємодії з ним, а відтак, не бачить виконавця суб'єктом моральної творчості і не містить у собі потенцій на творчість. Профанація добра негідними методами його утвердження є морально неприйнятне як тип творення досвіду. За принципом безальтернативності стоїть авторитарність суб'єкта, який не пережив і не осмислив зміст набутого ним досвіду, а тому не здатний переконати в цінності його змісту, а може лише авторитарно утверджувати його навіть силовими методами. За окресленою формою утвердження досвіду його суб'єктом стоїть відсутність здатності творення моральної культури відносин, а значить, і зміст досвіду, який встановлюється, не опертий на переконання його носія. Окреслений тип відношення сторін спілкування не здатний бути джерелом формування суб'єкта морального досвіду. Зло догматичного утвердження добра (навіть якщо воно містить у собі начала добра для Іншого) у тому, що способи його утвердження руйнують духовний світ предмета примусу. При тривалості саме такого способу передачі досвіду формується сліпий виконавець чужої волі, небезпечний для суспільства, оскільки його можна «запрограмувати» на здійснення будь-якого злочинку.

Відверто позаморальний характер утвердження власного розуміння сенсу понять «добро» «зло», їх змістового обсягу є небезпечним своєю безальтернативністю, за якою простежується спроба підмінити власним світом світ іншої людини. Небезпечною в моральному сенсі є приязнь мотивів, які ініціюють активність носія удаваного добра, оскільки це народжує довіру до нього. Справді, за активністю носія удаваного добра часто стоїть щире прагнення допомогти іншому, позбавити його труднощів пошуку істини та шляхів до її втілення в життя, прагнення зробити іншу

людину щасливою. Зауважимо, що в цьому прагненні носії авторитарного досвіду зосереджують свої зусилля переважно на небайдужих собі особах: рідних, близьких людях, а також на тих, кому покликані передати його з почуття професійного обов'язку, скажімо, педагогічного.

Авторитаризм та безапеляційність як характерні риси такого типу «добра» зумовлені ще й тим, що його носії вважають себе більш компетентними, ніж особи, на яких спрямована їх активність, уже хоча б за віковою та статусною ознаками, а тому закриті для апробації наявного в культурі досвіду відносин. Жертвами авторитарного «добра» стають не лише інші особи, які, уникаючи конфлікту, піддаються авторитарному тиску. Потерпають і самі його носії. Зміст досвіду, пропонованого ними як універсальний, не спирається на культуру рефлексії над ним і не містить наявного в культурі багатства досвіду у його кращих здобутках. Відтак, оскільки власний досвід видається таким особам абсолютною істиною, єдино досконалим і таким, що заслуговує безумовного дотримання з боку інших, вони потерпають від власної обмеженості. Саме в нерозмірковуючому характері названого досвіду, а отже, в його вираженій обмеженості та прагненні утверджуватися навіть силовими методами, покладена небезпека нав'язливого добра і для інших, і для його носіїв.

В авторитарному утвердженні особою власного досвіду як істинного властивий егоїстичний мотив: укласти власне бачення добра в духовний досвід іншої людини – значить запрограмувати її життя і тим продовжити себе в досвіді іншого, ввести власне «я» у світ інших і тим увічнити його, позбавивши при цьому іншу особу самості, тобто пошуку істини буття, а отже, самоздійснення в людській неповторності. Останнє виявляється спробою вивести Іншого з меж буття в статусі Самості, тобто не дати змоги відбутися чужому життю як життю воістину, оскільки сутність людини – творчість. Адже в самопошуку світ відкривається для особи своїм багатством, а вона – для світу – своєю неповторністю. З життєвим досвідом особа набуває в пошуку оптимальних шляхів до самоздійснення

у формах та засобах, що є істиною людського в людині, тобто моральною визначеністю, і цим утверджує себе в бутті як суб'єкт досвіду, цінного для інших.

Сказане зовсім не означає недовіру до чужого досвіду. Відомо, що навіть негативний зміст досвіду та способи його утвердження мають свою цінність, адже відкривають шляхи й засоби, якими не слід рухатися, оскільки вони безперспективні. Йдеться саме про форми, у яких здійснюється утвердження досвіду, а відтак, і моральної небезпечності його змісту, адже він утверджується безапеляційно як безальтернативний. Досвід, що не пропонується як можливий, і в цьому сенсі вартий уваги, не формує суб'єкта морального вибору. Злом є догматичне утвердження добра, оскільки, як наслідок, воно може виявляти себе як добро. Однак злом є також не володіння істиною у формі апробації альтернатив пошуку шляху до добра, апробації можливих виявів зла, а також усвідомлення багатства перспектив, що їх для життя духу як творчого начала відкриває добро.

Авторитарність засобів утвердження та обмеженість змісту досвіду - достатньо типове явище у стосунках поколінь, де турбота про долю молодшої генерації суспільства набуває авторитарних форм утвердження певного досвіду. Найчастіше це рівень буденної свідомості (у сімейних стосунках) та формалізований зміст досвіду (у ділових відносинах). Часто до останнього типу стосунків належить і навчально-виховний процес.

Трагізм нав'язливого добра в його принциповій недіалогічності: інші особи для носія авторитарного досвіду – лише об'єкти впливу. Аналізуємо декілька аспектів діалогічного спілкування, чужих авторитарному суб'єкту. По-перше, носій нав'язливого добра ніколи не веде діалог із собою щодо змісту цінностей, які прагне утверджувати у світі інших. Його нерозмірковуюча свідомість бачить названі цінності безумовними, а тому в нього відсутня потреба їх осмислюючого переживання. У психологічному плані названа позиція дає певне відчуття внутрішньої захищеності, відчут-

тя стабільності досвіду, а значить, його надійності. Тобто носій авторитарного образу добра закритий для істини щодо себе самого, а тому внутрішньо відчужений від істини в її справжності. Він не здатний рефлексувати над власними вчинками, не здатний до полеміки із собою щодо істини добра, він чужий собі як суб'єкт досвіду, а тому нездатний осмислювати власні наміри і вибирати оптимальні в моральному сенсі, а отже, й найбільш «вигідні», способи здійснення наміру. Тим більше йому не властива здатність розуміти наміри та дії інших осіб з огляду рівня їх моральної визначеності, а відтак їх реальної цінності. Виходячи з власних уявлень про цінності, він активно прагне втрутитися в ситуацію, змінити її з потреби найбільш оптимального розв'язання проблем, що виникають в іншої особи. Тут безперспективність ситуації, навіть трагізм її (якби суб'єкт нав'язливого добра оцінював ситуацію і своє місце та роль у ній), пов'язаний із невідповідністю наміру, мети та засобів, які пропонуються, істині добра (змістовий аспект проблеми) та безапеляційності способу, у який «допомога» іншому вибудовується. Щоб виникло взаєморозуміння, а пропонована допомога була справді цінною, необхідно, щоб суб'єкт небайдужості, сповнений потреби допомогти іншій особі, вступив у діалог із нею, з'ясував мету й засоби, якими вона намагається розв'язати проблему, що виникла. У діалозі відкривається рівень доцільності мети і шляхів до її утвердження, можливість творення нового змісту досвіду в особи, для її потреби реалізувати певні наміри. Та, зрештою, відбувалося б удосконалення досвіду і суб'єкта, що ініціює допомогу. Однак найчастіша ситуація відносин сторін небайдужості – прагнення нав'язати власну думку, власне бачення, навіть не події загалом, а конкретні моменти дії, мета котрих як деякого цілого часто невідома особі, що ініціює допомогу.

Причому допомога найчастіше не пропонується, тобто не бачиться як можливий варіант вибору, а диктується як безумовна, така, дотримання якої необхідне.

Усе, що не вкладається в усталені уявлення авторитарної особи про належне, а тому безумовне, а отже, необхідне для виконання, активно заперечується. Жодної спроби з'ясувати думку суб'єкта наміру не відбувається. Усе, що не вкладається в стандарти «належної» поведінки, зазнає заперечення. Авторитарній особі чужа духовність у ставленні до іншої людини – суб'єкта наміру – та до змісту дії і її можливих наслідків.

Між тим діалог цінний для обох сторін відношення, оскільки саме в ньому можливе творення духовного досвіду якісного нового рівня.

Під час осмислення якісної визначеності змісту духовного досвіду дослідники проблеми наголошують на його діалогічній природі та творчій сутності. Діалогічність є основою взаєморозуміючого ставлення, оскільки саме тоді можливе моральне добро у вигляді явлення власного світу іншій особі, а значить, можливість довірливих відносин у діалектиці духовних світів суб'єктів спілкування, тобто можливості передавання власного морального досвіду іншій особі та збагачення власного досвіду її творчими уміннями, моральністю ставлення до світу. Стимулом творчого процесу є потреба зрозуміти світ Іншої людини. Лише за умови обміну духовним досвідом можливі справді моральні, тобто засновані на взаєморозумінні, відносини суб'єктів спілкування. Як зазначав М. Бахтін, «свідомість людини пробуджується, огорнута чужою свідомістю»⁵³.

У сучасному світі – світі розвинутих інформаційних технологій типовим є утвердження певних типів досвіду як безумовних. Програмування змісту цінностей, способу життя, типу взаємин статей і поколінь формує нерозмірковуючий тип свідомості. Обробіток свідомості особи набув глобального характеру. Для неї чужий, неактуальний вироблений культурою досвід спілкування з духовними цінностями, створеними упродовж історії людства. Вона байдужа до краси стосунків,

⁵³Бахтин М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. С. 342.

що закріплені мистецтвом як вище уособлення духовності людських відносин, явище, яке тільки і можливе в розуміючому спілкуванні на засадах взаємної поваги сторін, за умови їх здатності до взаєморозуміння. Авторитарна свідомість постає засобом управління свідомістю людства в планетарному масштабі, несучи загрозу духовної деградації людства.

МІШЕЛЬ МОНТЕНЬ

ПРО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ⁵⁴



<...>Нам постійно пропонують різноманітні знання, намагаючись влити їх у наші душі немов воду у посудину, і наш обов'язок полягає лише у повторенні того, що ми почули. Я хотів би, щоб вихователь вашого сина відмовився від цього звичайного прийому і щоб із самого початку, враховуючи передовсім душевні нахили довіреної йому

дитини, надав їй можливість вільно проявляти ці схильності, пропонуючи їй відчутти смак різних речей, можливість вибирати між ними і розрізняти їх самотійно, інколи вказуючи їй шлях, інколи, навпаки, даючи змогу відшукувати його самотійно. Я не хотів би, щоб наставник вирішував все сам і лише сам говорив; я хочу, щоб він слухав також свого вихованця. Сократ, а згодом і Аркесилай примушували спочатку говорити учнів, а потім вже говорили самі.

⁵⁴Монтень М. О воспитании детей. *Опыты*. Москва : Голос, 1992. URL : <http://psylib.org.ua/books/monte01/txt026.htm> Переклав з російської Олександр Ткаченко.

Нехай він попросить дитину пройтися перед ним і таким чином отримає можливість судити про його ходу, а отже, і про те, наскільки йому самому потрібно стримати себе, аби пристосуватися до сил учня. Не дотримуючись тут відповідності, ми можемо зіпсувати всю справу; уміння відшукати таку відповідність і розумно її дотримуватися – одне з важких завдань, які я тільки знаю. Здатність «зійти» до нахилів дитини і керувати ними властива лише душі піднесеній і сильній. Щодо мене, то я упевненіше йду вгору, ніж спускаюся згори.

Якщо вчителі, як це зазвичай у нас робиться, навчають своїх численних учнів, пропонуючи їм всім один і той самий урок і вимагаючи від них однакової поведінки, хоча їхні здібності зовсім не є однаковими, а й відрізняються і за силою, і за своїм характером, то немає нічого дивного, що серед величезного натовпу дітей знайдеться всього декілька, які отримають справжню користь з подібного навчання.

Нехай учитель вимагає від учня не тільки слова запропонованого уроку, але смисл і саму його суть, і судить про користь, яку він приніс, не за показниками пам'яті свого вихованця, а згідно з його життям. І нехай, пояснюючи будь-що учневі, він покаже йому це з сотні різних сторін і застосує до багатьох різних предметів, щоб перевірити, чи належно зрозумів учень матеріал і якою мірою засвоїв його.

<...>

Наша душа рухається під впливом сторонньої дії, дотримуючись і підкоряючись прикладу і повчанню інших. Нас до такої міри привчили до ходунків, що ми вже не в змозі обходитися без них. Ми втратили нашу свободу і власну силу... Я був знайомий в Пізі з однією вельми шановною людиною, яка настільки поважала Аристотеля, що найпершим її правилом було: «... основою будь-якої твердої думки і будь-якої істини є згода з ученням Аристотеля; усе, що поза цим, – химери і суєта, бо Аристотель абсолютно все передбачив і висловив».

<...>

Недостатньо загартовувати душу дитини; також необхідно загартовувати і її тіло. Наша душа надто переобтяжена турботами, якщо у неї немає надійного помічника; тоді на неї покладається непосильний тягар, оскільки вона несе його за двох. Я добре знаю, як важко доводиться моїй душі в компанії з таким ніжним і чутливим як у мене тілом, яке постійно шукає її підтримки. І, читаючи різних авторів, я не раз помічав, що те, що вони видають за велич духу і мужність, здебільше свідчить про товсту шкіру і міцні кістки. Мені довелося зустрічати чоловіків, жінок і дітей, настільки нечутливих від природи, що удари палицею означали для них менше, ніж для мене отримати щигля по носі... Коли атлети своєю витривалістю уподібнюються до філософів, то тут насамперед виявляється міцність їхніх м'язів, а не твердість душі. Бо звичка терпляче трудитися – це те саме, що і звичка терпляче переносити біль... Потрібно загартовувати своє тіло важкими й суворими вправами, щоб привчити його стійко переносити біль і страждання від вивихів, припикань і навіть від мук тюремного ув'язнення і тортур. Потрібно бути готовим до цих останніх; адже в інші часи і благочестиві поділяють деколи долю злих. Ми це добре знаємо по собі! Хто скасовує закони, той загрожує найбільш добродішним людям бичем і мотузкою. Додам ще, що і авторитет вихователя, який для учня повинен бути незаперечним, страждає і піддається сумніву від такого втручання батьків. Крім того, шанобливість, якою оточує дитину прислуга, а також її обізнаність про багатство і велич свого роду є, на мій погляд, чималими перешкодами в правильному вихованні дітей цього віку.

Стосовно спілкування з іншими людьми, то тут я часто натрапляв на одну природну ваду: замість того, щоб прагнути пізнати інших, ми дбаємо тільки про те, як показати себе, і наші турботи спрямовані радше на те, щоб не дати залежатися своєму товару, а не придбати для себе новий. Мовчазність і скромність – властивості, які в суспільстві є дуже цінними. Дитину необхідно привчати до того, щоб вона була ощадливою і стриманою у витрачанні знань, які вона здобуває; щоб вона не заперечувала нісенітниць і безглуздох вигадок, висловлених в її

присутності, тому що дуже невічливо і нелюб'язно відкидати те, що нам не до смаку. Нехай вона задовольняється виправленням самої себе і не дорікає іншому за те, що їй самій не подобається; нехай вона не повстає також проти загальноприйнятих звичаїв. Нехай вона уникає бажання надавати собі зарозумілий і гордовитий вигляд, уникає дитячої пихатості, що полягає у бажанні виділятися серед інших і уславитися розумнішою за інших, нехай не прагне набути репутації людини, яка лає все і вся та прагне вигадати щось нове.... Потрібно навчити дитину приступати до розмови або суперечки тільки в тому випадку, якщо вона буде впевнена, що супротивник гідний такої боротьби; її потрібно навчити також не застосовувати всі ті заперечення, які можуть їй знадобитися, а тільки сильні з них. Потрібно привчити її ретельно вибирати докази, віддаючи перевагу найточнішим, а отже, і коротким. Але передовсім хай навчать її схилятися перед істиною і складати перед нею зброю, як тільки вона побачить її, – незалежно від того, чи відкрилася вона її супротивникові чи осяяла її саму.

<...>

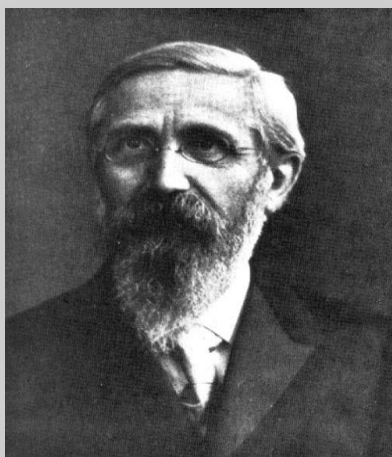
Що ж стосується філософських бесід, то вони мають властивість веселити і радувати тих, хто бере участь в них, і зовсім не примушують хмурити чоло і сумувати.

Душа, що стала вмістилищем філософії, неодмінно наповнить здоров'ям і тіло. Спокій і задоволення, що панують у ній, вона не може не випромінювати зовні; так само вона змінить за своїм образом і подобою і нашу зовнішність, надаючи їй якоїсь думної гідності, статечної жвавості й веселості, вдоволеної і доброзичливої постави.

Суттєва ознака мудрості – це незмінно радісне сприйняття життя; їй, як і всьому, що в надмісячному світі, властива ясність, що ніколи не втрачається... Насправді, це вона заспокоює душевні бурі, навчає зносити з посмішкою хвороби і голод не за допомогою якихось уявних епіциклів, а спираючись на цілком чуттєві, природні докази розуму. Її кінцева мета – чеснота, яка перебуває зовсім не десь, як стверджують схоласти, на

вершині крутої і неприступної гори. Ті, кому доводилося наблизитися до чесноти, навпаки, стверджують, що вона мешкає на чарівному, родючому і квітучому плоскогір'ї, звідки виразно бачить усе те, що є під нею; проте досягти її може лише той, кому відоме місце її проживання; до неї ведуть тіністі стежки, що пролягають серед квітучих і зелених галявин, по зручному для підйому... схилі. Але оскільки тим уявним філософам, про яких я говорю, не вдалося ознайомитися з цією вищою чеснотою, прекрасною, торжествуючою, вселюбною, покірливою, і водночас мужньою, яка містить у собі непримиренну ненависть до зла, незадоволення, страху і гніту, що має своїм путівником природу, а супутниками – щастя і насолоду, то, через свої слабкості, вони придумали цей безглуздий і ні на що не подібний образ: похмуру, сварливу, загрозливу, злобливу чесноту, і поставили її на самотній скелі, перетворивши на опудало, яке страшить рід людський.<...>

ПАУЛЬ НАТОРП **ФІЛОСОФІЯ ЯК ОСНОВА ПЕДОГІКИ⁵⁵** **ВСТУП**



Перше запитання, на яке повинна відповісти педагогіка як наука, твердить: якою взагалі є її наукова основа? Чи здатна вона самостійно обґрунтовувати свої принципи або повинна запозичити їх з інших наук? На які інші науки вона повинна спиратися? На одну чи декілька?

Ці запитання потребують більш точних

⁵⁵Пауль Наторп. Избранные работы / сост. В. А. Куренной. Москва : Издательский дом «Территория будущего», 2006. С. 302–307 *Переклав з російської Олександр Ткаченко.*

та обґрунтованих відповідей, ніж ті, які вони знаходили собі до цього часу. Правда, завжди існувала і часто існує зараз, схильність у справі виховання взагалі мало довіряти теоретичним міркуванням і у всьому покладатися на практику. І в цьому, з одного боку, немає нічого дивного. Теорія, мабуть, ніколи не завершить своєї праці; між тим практика висуває свої незаперечні вимоги; потрібно дати раду з ними, не вдаючись у питання чи приведуть теоретичні міркування до мети або ні. З такої потреби потім легко роблять чесноту; думають, що можна навчитися з самого досвіду, що для нього теорія не потрібна або майже не потрібна, тому що і без неї впоралися з практикою та дечого все ж досягли.

Так думають про себе більшість з практиків. Для деяких конкретних питань техніки викладання і виховання такий спосіб думок має свої законні підвалини. Але виховання у всьому його обсязі надто велика і відповідальна справа, щоб можна було так до нього ставитися. Прогрес культури, передовсім національної, а через неї, отже, світової, залежить від того, в якому напрямі і якими шляхами ми здійснюватимемо виховання молоді. Розпочинати цю справу без достатньо глибокого теоретичного розгляду є непростимою легковажністю.

Адже ми всі переймаємось ідеєю розвитку і не думаємо, що людська культура закінчується на певному етапі і нездатна до подальшого прогресу. Це було б смертю людства, але людство ще не вмирає. Отже, якщо людська культура повинна розвиватися шляхом виховання й навчання від покоління до покоління, якщо вона є вічною, то як можна думати, ніби просте звернення до практики в справі виховання у тому вигляді, яким воно існує у цей момент і в цьому місці, може поставити нас на правильний шлях і ми, як уві сні, понесемось до істинної мети? Віддатися цій розповсюдженій практиці, не досліджуючи її і не висловлюючи власного обґрунтованого судження, – огидно вже будь-якому свobodному почуттю, огидно свідомості власного самостійного переконання...

Питання теорії, отже, є питанням духовної свободи.

<...>

І якби виховання було б таким, яким воно повинно бути, самим живим життям, то саме тому воно б потребувало найвищої свідомості. Але це є недосяжним, якщо нестримно плисти за течією життя і буденних справ. Потрібно коли-небудь зупинитись та зосереджено вдатися до роздумів та досліджень... Звичайно, ми маємо право вимагати постійного звернення від теорії до практики життя. Але це не означає, що можна взагалі ганити свідоме дослідження і кричати, що воно є ворожим до життя... Не можна сперечатись і з тим, що більш глибокі роздуми потребують більше часу та дозвілля і що зробити глибокий ковток з джерела свідомості повинен передовсім той, хто хоче поринути в життя з усією енергією та радістю власної свідомої діяльності в потужне життя духовного розвитку, співробітництва в підготовці нового дня людства, тобто виховання в широкому і великому значенні слова, до якого причетний, звичайно, не тільки професійний вихователь.

Ось чому повинна сприяти теоретична розробка педагогіки, ось в чому не можна без неї обійтись. Вона дійсно хоче служити практиці і, отже, життю... Виховання є власне введення теоретично пізнаного у справи людського життя. *Виховання, «педагогіка», є піднесення (рос. – возведение) дитини, саме дитини, на рівень людини – неповнолітнього до повнолітнього*(курсив – О.Т.). Але повнолітньою називають людину тільки свідому, зрештою, науково свідому. Отже, і до повноліття може вести тільки наука.

Найвище ж керівництво справою виховання належить тільки основній науці – філософії.

<...>

У всій глибині єдність філософії й педагогіки зрозумів Платон... Філософія, уся філософія, для нього є показуванням шляху («метод») людської освіти, а також показуванням шляху наук; і навпаки, для нього

істинне і повне виховання, яке включає в себе усі соціальні порядки і, отже, соціальне життя людини взагалі, є не що інше, як практична філософія, – буквально: «прагнення до мудрості», прагнення дати можливість розуму людини стати дійсно найвищою силою і наповнити цією силою все людське життя. Насправді цього досяг уже вчитель Платона – Сократ... Особливо варте уваги у цих філософів те, що вони прагнули підійти і підійшли до педагогіки не тільки з боку етики, але з однаковим успіхом з боку логіки, тому що будь-яке пізнання, навіть теоретичне, є водночас самопізнання, розуміння самого себе та взаємне розуміння: вчити й вчитися. Насамперед має бути пробуджена самосвідомість; народження власне пізнання потребує допомоги повивальника.... Філософувати означало для обох істотно і спершу «філософувати разом» (συμφιλοσοφειν). Людина стає «мудрою», тобто повнолітньою і, отже, вихованою, не інакше, як через спілкування, в спілкуванні. Ось дійсно власна основа поняття виховання: людині потрібна інша людина для того, щоб стати людиною, як це вражаюче зображено у Платона в образі духовного народження, особливо в «Бенкеті».

<...>

Найбільші помилки Коменського приховані у відсутності достатніх філософських основ; але принаймні у нього не було нестачі в усвідомленні їх необхідності, тільки він надто наївно вірив, що їх можна отримати в аристотелівській традиції, яка панувала в його епоху. Найімовірніше Локк міг би це здійснити, тому що він був філософом і педагогом і, звичайно, не був сліпим послідовником традиції. Але як не глибоко він був проинятий філософією, це яскраво можна побачити в тому, що в його педагогіці дуже мало є помітними сліди навіть найкращої його філософії. Незрівнянно дієвішим є відчуття необхідності радикального обґрунтування у вченні про виховання Руссо. Принаймні не відчувається нестачі глибини в його соціальній філософії та в етичному фундаменті його «природної релігії», і він поставив у певний зв'язок з ними своє вчення про виховання. Він,

звичайно, не міг досягнути нового єдиного обґрунтування уже тому, що не дійшов до такого ж радикального оновлення в логіці та логічній стороні психології. Навпаки, в Песталоцці з самого початку було дуже сильне прагнення до єдності. Це дало йому (як він сам признається, зовсім нематиматичній голові) правильне пізнання освітньої цінності математики та її глибокого зв'язку з етичними основами освіти... З цілковитою певністю сучасники ставили поруч вчення про виховання Песталоцці з філософією Канта. Як від цієї останньої, віє від нього духом істинного, саме методичного ідеалізму. Але все ж Песталоцці не тільки не схильний, але і не підготовлений до того, щоб до кінця розвивати собі філософію... Таким чином, і в нього завдання суворой наукової побудови теорії виховання залишається нерозв'язаний.

Герbart... не тільки не сприймав педагогіку як незначне побічне заняття, але вважав її, власне, головною справою у побудові своєї філософії. Таким чином, у нього дві науки не залишаються, як, наприклад, у Локка, зовні пов'язаними, одна біля іншої. Але вони, звичайно, і не входять так глибоко одна в одну, як у Платона. Може, це радше суттєвий недолік самої його філософської системи або недостатньо широкого та радикального розуміння завдання виховання, але Герbartу, незважаючи на все, не вдається обґрунтувати педагогіку на філософії як цілому, яка повинна бути неподільним цілим... Він задовольняється тим, що розвиває її, спираючись на дві філософські дисципліни: етику, оскільки мова йде про «цілі» виховання, і психологію, оскільки це стосується «шляху, засобів і перешкод» («Umriss pädagogischer Vorlesungen», § 2).

На противагу цій концепції Герbartа, яка набула майже всезагального значення, необхідно повернутись у цьому питанні до Платона, тобто цілісність педагогіки обґрунтовувати на цілісності філософії, а не тільки на двох висмикнутих з неї частин – етики й психології.

<...>

Наука про освіту повинна ґрунтуватися на науці про людину, а вища наукова самосвідомість людини, пізнання основних законів власного існування та розвитку і складає завдання філософії, причому філософії у всіх її частинах...

ВІКТОР ЛЕОНТІЙОВИЧ ПЕТРУШЕНКО
ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ:
ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ ЗМІН⁵⁶



Однією з суттєвих ознак філософії є її принциповий антропоцентризм, або, у пом'якшеному варіанті, – її обернення до людини. Тому філософське осмислення людини було й залишається одним із провідних завдань філософії. У наш

час такого роду дослідження проводяться переважно у царині філософської антропології, що була започаткована на початку ХХ ст.<...>

У своїй праці «Становище людини у космосі», яку вважають началом сучасної філософської антропології, М. Шелер відзначав, що саме тоді, на початку ХХ ст., людина постала для себе самої найбільшою проблемою⁵⁷. Сьогодні, з певної історичної дистанції, ця теза може видатися нам дещо благушною, оскільки після доволі запутаного та

⁵⁶ Петрушенко В. Парадигма сучасної філософської антропології : провідні тенденції змін. *Гуманітарні візії*. 2015. Випуск 1, № 2. С. 85–90.

⁵⁷ Шелер М. Положение человека в космосе. *Избранные произведения*. Пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филлипова А. В.; под ред. Денежкина А. В. Москва : Изд-во «Гнозис», 1994. С. 133–134.

трагічного досвіду даного століття людина видається нам не просто незбагненою, а й багато в чому страхітливою, внутрішньо розірваною, темною та складною, аж до неможливості її раціонального охоплення. Ми пам'ятаємо песимістичні висловлювання різних мислителів ХХ ст. щодо смерті мистецтва після Бухенвальда (Т. Адорно), недоречності соціального оптимізму та месіанства після трагедії 11 вересня у США, проте завдання філософії полягає в тому, щоб перевести навіть такі надскладні прояви дійсності і життя у виправдане осмислення.

Найгострішим питанням для філософії залишається проблема людини; напевне, вже незворотного характеру набули спроби якось в одній концепції або в єдиному вимірі визначити, що таке людина: наш час вимагає плюралізму, компліментарності, нелінійного підходу до вирішення такого складного пізнавального завдання. У деяких сучасних публікаціях демонструється своєрідний метаантропологічний намір – показати, що та людина, яку ми знаємо із попередніх антропологічних дискурсів, взагалі зникає: «Сучасний трансгуманізм вже не тлумачить людину як тварину, він відмовляє їй і в тому, щоб вважати її соціальним творінням. Всі минулі уявлення про людину, напрацьовані філософським осягненням людини, втрачають свою законність»⁵⁸. Разом із такою подією нових змістових нашарувань та нової невизначеності набуває гештальт людини. Власне, якраз гештальт як такий зникає, а залишається щось на зразок «чорної дірки», в яку провалюються всі позитивні напрацювання в галузі окреслення феномену людини. Отже, ми опиняємось перед деяким масивом темного та непроникливого плану, який ми звично називаємо словом «людина», проте який розмиває всіляку певність та визначеність.

З іншої сторони, навпаки, існує низка публікацій, в яких відзначені тенденції і проблеми не помічаються, і людина як раніше подається через дещо урочисто піднесені описи та окреслення, в яких ніби береться у

⁵⁸Гуревич П. С. Кто он такой – человек? *«Философия и культура»*. 2015. № 6. С. 797.

дужки все те, що суперечить таким описам⁵⁹. І та, і інша позиція цікаві визначенням меж тих контрастів, що реально притаманні сучасним проявам людини, проте і та, і інша є помилкою, оскільки суще не перебуває на своїх краях, а лише виявляється на них через протистояння чомусь інакшому; основний зміст будь-якого сущого живе всередині своїх меж.

Обидві означені позиції важливі також і тим, що вони дозволяють в сучасному дискурсі людини відштовхнутись від них, як від того, що слід подолати більш виваженим і виправданим баченням суті справи, проте залишити у дискурсі проекції даних позицій.

Як можна окреслити суттєві наголоси у парадигмі, умовно кажучи, «класичної» філософської антропології (що розвивалась у межах некласичної філософії)? Перш за все, ця парадигма передбачала особливий масштаб висвітлення проблеми людини: це космос, всі види, рівні або шари дійсності⁶⁰. Тобто людина відразу ж розглядалась як діалогіст буття, як якщо не опозиція, то інший полюс у відношенні до всілякого сущого. По-друге, такого роду бінарний підхід майже автоматично передбачав те, що людину зближували (аж до ототожнення) з певними видами сущого або проявами буття, але тою ж мірою і її відмежовували від всього іншого⁶¹. По-третє, парадигма філософської антропології передбачала виявлення та аналітику різноманітних сторін, якостей та проявів людини. Цей момент вимагав залучення в антропологічні розмисли даних численних наук, хоча результативність таких залучень інколи ставиться під сумнів⁶². Майже як підсумок, в цій парадигмі фігурувало прагнення знайти якусь осьову,

⁵⁹Резник Ю.М. Мир как проекция человека. *Философия и культура*. 2015. № 6. С. 810.

⁶⁰Плеснер Х. Ступени органического и человек : введение в философскую антропологию; аер. с нем. Москва : РОССПЭН, 2004. 368 с. (Серия «Книга света»).

⁶¹Шелер М. Положение человека в космосе. *Избранные произведения*. Пер. с нем. Денежкина А. В., Малинкина А. Н., Филиппова А. В.; под ред. Денежкина А. В. Москва : Изд-во «Гнозис», 1994. С. 129–194;

⁶²Вульф К. Антропология : история, культура, философия; пер. с нем. Г. Хайдаровой. СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2008. С. 51–52.

провідну характеристику людини, навколо якої, як навколо смислового центру, концентрувались би виявлені і знайдені риси і прояви людини⁶³.

Ще одна характерна риса цієї парадигми: відчутна присутність у міркуваннях представників даного напрямку прагнення піднести людину над усім сущим, подати її риси і характеристики як вищі, перевершуючи усі можливі прояви іншого сущого⁶⁴. Цей постулат не дає можливості представникам класичної антропології помітити інші характеристики людини – або відверто негативні, або ж такі, що, скоріше, знижують статус людини.

Слід визнати, що класична, вихідна парадигма антропологічної філософії, запроваджена М. Шелером, Г. Плеснером, Е. Ротгакером та доповнена фрейдизмом, екзистенціалізмом, персоналізмом і трансценденталізмом, не залишається незмінною, якщо враховувати не лише тези постмодерністів, а й певні напрацювання когнітивних досліджень, соціально-культурної антропології, нарешті, досягнень сучасних конкретних наук (генна інженерія, інженерія штучного інтелекту, нанотехнології та ін.). Звичайно, важливо вдумуватись і в сучасні реалії життя. Але на протилежному боці тези про незмінність антропологічної парадигми, на моє переконання, нас не чекає безодня невизначеності та антропологічного хаосу: тут нас чекає тяжка праця осмислення нетривіального стану справ із ситуацією сучасної людини.

Не викликає сумніву той факт, що в сучасних цивілізаційних процесах відбувається своєрідний поворот із доволі відчутними, болісними та несподіваними проявами і наслідками. Явища глобалізації, інформатизації, поява нових типів революцій, навала мігрантів з країн третього світу на розвинені європейські країни, гібридні війни, поширення

⁶³ Плеснер Х. Ступени органического и человек : введение в философскую антропологию; пер. с нем. Москва : РОССПЭН, 2004. С. 158.

⁶⁴ Плеснер Х. Ступени органического и человек : введение в философскую антропологию; пер. с нем. Москва : РОССПЭН, 2004. С. 94–95.

тероризму, – все це є симптомами радикальних зрушень в сучасній соціальній ситуації, що конче потребує перегляду наших філософських окреслень людини. Ставлячи перед філософським дискурсом таке завдання, ми, на мій погляд, маємо, принаймні, звертатись для його вирішення до трьох джерел: (1) філософські дослідження; (2) дані різноманітних наук, що тою чи іншою мірою вивчають людину, її якісні характеристики та властивості; (3) реальний стан справ у сучасному суспільстві, представлений в інформаційних повідомленнях, оглядах, експертних оцінках, соціологічних та психологічних дослідженнях. Звичайно, в останньому пункті варто брати до уваги й власні авторські інтуїції щодо стану справ у суспільстві та щодо ситуації, в якій перебуває сучасна людина, як вона переживає із середини себе самої те, що з нею відбувається, і як вона оцінює ситуацію в суспільстві і власну життєву ситуацію.

Отже, відзначимо кілька важливих моментів і тенденцій, які помічені науковцями та підтверджуються реальними суспільними явищами і подіями.

Перше. Суттєве збільшення уваги до природного начала людини, визнання такого начала легітимним та вимога надати певний соціальний простір для його активізації. Вважаю, що доволі вагомим і відчутним завоюванням суспільства, його права і моралі постає те, що душевнохворі люди, а також люди із певними психічними відхиленнями та особливостями постали повноправними членами суспільства. Те ж саме стосується і ситуації з людьми нетрадиційної сексуальної орієнтації, з правами жінок, дітей, представників інших релігій та культурних традицій. У тенденції до реабілітації природного начала в людині проблискує важлива для філософської антропології людська риса – бути своєрідним провідником виходу в актуальні дії та з'явлення прихованих природно-космічних чинників і потенцій. Ця риса свідчить про укоріненість людини в глибинних шарах світу, і саме тому у реабілітації людського природного

начала сучасні філософи і мислителі бачать ще не використане джерело нових творчих проявів людини та її проривів до нових горизонтів буття.

Означена реабілітація природного начала людини дещо змінює наголоси у парадигмі філософської антропології, оскільки вивільняє людину з-під всевладності соціальних відношень, дозволяє побачити, як людина ніби випадає з них в осад, демонструючи потужні джерела своєї буттєвості. На користь виправданості такої реабілітації свідчать і різноманітні дані щодо ролі природного начала людини у певних її діяльних проявах. Сучасні дослідники відзначають те, що певні вихідні суто людські здібності і властивості людини, що дозволяють їй самостверджуватись у бутті у специфічно людський спосіб, є вродженими. Такими постають здібність до мовної діяльності⁶⁵, когнітивні здібності⁶⁶, схильність до спільного життя та включення у суспільні структури, включення людини у ціннісні відношення до будь-чого.

Увага до природного начала людини як такого, що становить набір деяких базових антропних характеристик людини, так чи інакше сприяє підвищенню ступеня толерантності в людських стосунках, оскільки сьогодні вже не стоїть завдання будь-що приборкати імпульси цього начала, обрізати та обмежити його активність соціальними нормами та пресами. Природне начало тою чи іншою мірою визнається нейтральним, тобто таким, яким воно є, поза підведенням його рис і проявів під характеристики належного.

Цікаво, проте й важливо звернути увагу на те, що природні здібності, властивості, риси та прояви людини постають предметом певних наукових досліджень. Наприклад, у сфері пошуків шляхів створення штучного інтелекту в основному та переважно моделюються людські природні здібності, але також активно досліджуються варіанти створення штучних

⁶⁵Хомський Н. Роздуми про мову; пер. с англ. Львів : Ініціатива, 2000. С. 41; С. 70–71.

⁶⁶Фукуяма Ф. Великий разрыв; пер. с англ. под. общ. ред. А. В. Александровой. Москва : «Изд-во АСТ», 2003. С. 210–215.

нейронних мереж або ж способів поєднання органічних та штучних елементів у функціонуванні «розумних» керуючих або регулюючих пристроїв. Дослідження структури людської пам'яті дозволили закласти в обчислювальні машини два види їх пам'яті – оперативну та основну. Моделювання рухів м'язової системи людини вже дозволило наблизитись до створення штучної руки або ж рухливих самокерованих роботів та штучних солдат. Все це можна сприймати як приклади підходів до природного начала людини з позиції сприйняття їх як джерела креативних інженерних технічних та технологічних рішень.

Друге. Майже прямо протилежна тенденція у ситуації сучасної людини пов'язана з колосальним збільшенням засобів соціального впливу на людину аж до вироблення цілого арсеналу маніпулювання нею. Сьогодні існують соціологічні моделі організації протестних рухів, спрямування виборчих компаній у належне русло, інспірації тих чи інших споживацьких настроїв та попитів. Особливої уваги заслуговують способи використання сьогоднішніх засобів інформації, що часто водночас постають і засобами дезінформацій та маніпуляцій громадською думкою. Цікавими особливостями відзначена сучасна система освіти і виховання більшості розвинених країн: Захід і раніше не вписувався у матрицю східної духовності, де будь-яку життєву мудрість людина могла отримати тільки у варіанті «з очей в очі, із вуст у вуста», проте в наші дні відбуваються доволі активні реформи системи освіти і виховання, мета яких взагалі усунути живу людину з її прямим і безпосереднім впливом на вихованців із освітньо-виховних процесів (наприклад, в Англії). Повальне запровадження так званої тестової оцінки знань так само відсуває на маргіналії навчання та освіти їх стратегічну мету – розуміння та осмислення, введення набутого в процесі навчання змісту у внутрішній духовний світ і досвід. Цілком очевидним є те, що всі ці процеси демонструють нам появу та поширення нових видів відчуження людини від культури та від своєї ж людської сутності. Так само очевидним постає

й те, що у такий спосіб суспільство намагається сформувати не ту людину, яка б могла претендувати на носія особливого універсуму буття, а лише людину – функцію, деякий функціональний агрегат. Всі ці процеси супроводжуються своєрідною ідеологією антираціоналізму, тобто твердженнями і доведеннями того, що людина є незбагненою сутністю, що будь-які соціальні позиції та цінності є відносними, що мораль постає консервативною формою конфліктної свідомості та ін.

Я кажу не «ірраціоналізму», оскільки насправді в такій ідеології не ставиться цілком серйозно та виважено питання про межі застосування раціонального пізнання до людини, а саме «антираціоналізму», оскільки мета такої ідеології – усунути раціональне взагалі, подати життя, світ, події як дещо таке, до чого раціональне не може бути застосоване. У підсумку ми можемо лише підтримати сумну тезу А. Швейцера: «... Я народився у період духовного занепаду людства»⁶⁷.

Отже, третє. Небувала відмова від духовного загалом та, зокрема, байдужість до напруженого пошуку та надбання вищих духовних цінностей, таких як істина, добро, краса, справедливість, сенс та ін. Суспільство ніколи не було однорідним та монолітним, у ньому неодмінно існують відмінності інтересів, прагнень, життєвих орієнтацій, проте якщо у певному суспільстві не присутня, умовно кажучи, «критична маса» безоглядних шукачів вищих сенсів та духовних дарів, таке суспільство буде приреченим на занепад і деградацію. Сучасне суспільство, що все більше наповнюється людьми функціональними, зорієнтованими прагматично і цинічно, демонструє очевидні симптоми духовного виродження. У людини сучасного суспільства зникло відчуття того, що дійсність має вимір у глибину, що наочно спостережуване постає лише поверхнею іншої реальності, з іншим змістом та іншими інтенціями.

⁶⁷Швейцер А. Благоговение перед жизнью; пер. с нем. сост. и посл. А. А. Гусейнова; общ. ред. А. А. Гусейнова и М. Г. Селезнева. Москва : Прогресс, 1992. С. 23.

Навпаки, таку людину поглинає навколожиттєва метушня, її наповнює нагла впевненість у тому, що все, що відбувається, внаслідок незворотності, є єдиним, за що варто схопитись і притягнути його до себе і що, оскільки все минає, то й те, що наша душа, сповнена мізерних прагнень і аморальних проєктів самоствердження будь-якою ціною, промайне і зникне, не залишивши по собі слідів. За такого загального налаштування згадане вище природне начало людини приносить і їй, і суспільству, скоріше, негативні результати, ніж здобутки.

Припустимо, ви не вірите у вічну закарбованість хроніки вашого життя у простір світового буття, як, припустимо, не вірите ви й в душу, моральність, вищі духовні цінності, проте ви не можете не визнати, що ви впливаєте на своє людське оточення і що так само, як людина, хвора на грип, розсіює навколо себе небезпечні віруси, ви також розсіюєте навколо себе душевну (нехай – психічну) гниль. Сучасне суспільство все більше пропитується такою душевною гниллю і все більше демонструє ознаки розпаду і деградації. Як можна сприймати такі країни, де на політичному Олімпі перебувають колишні актори, генерали репресивних структур, магнати, де ті люди, що створюють матеріальні та інтелектуальні засади суспільного життя, опиняються на околицях життя, а ноумени і дами з дуже сумнівним кодексом поведінки раптом набувають статусу таких людей, котрим заздять та мріють хоч трохи до них наблизитись. Це є суспільство навиворіт, суспільство «до гори дригом». Справа доходить до того, що сучасне суспільство не лише відмовляється від серйозного та напруженого освітнього процесу, а й від фундаментальної науки, яка єдина серед інших напрямів і різновидів наукового пізнання ще працювала на «істину як таку»: тепер її витісняє так звана «технонаука», що не хоче більше «чистих знань», а прагне відразу ж, разом із знаннями отримувати та експлуатувати й технічні винаходи.

Одним із симптомів сучасного кризового стану суспільного життя постає тотальна криза мистецтва. Наприклад, сучасна література майже

взагалі відмовилась від діалогу з читачами, оскільки «кожний пише, що хоче і як хоче», а кожний читач «вчитує із творів що хочу і може»; отже, це є діалог сліпого і німого. Письменника більше не мучить питання про те, наскільки читач правильно його зрозуміє, так само, як не мучить його й питання про професійну майстерність. Так зване «безпредметне» мистецтво відверто визнає, що у його творців відсутній зміст, яким вони прагнули би поділитись з іншими людьми; в них живе лише «смутне відчуття», яке, напевне, забруднює все навколо себе.

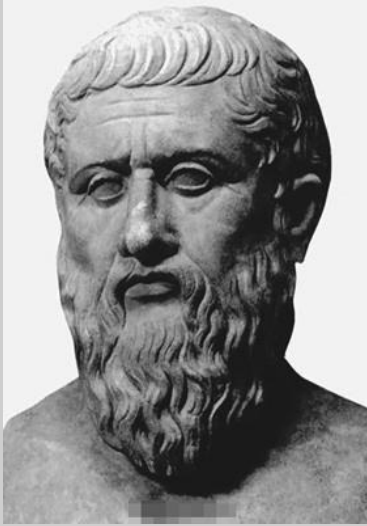
Четверте. Ще одна тенденція, що веде до зміни парадигми філософської антропології, позначається терміном «постлюдина». Це поняття, вироблене постмодернізмом, інколи порівнюють з ніцшевською надлюдиною, оскільки як в одному, та і в іншому випадку йдеться про подолання людини, про певне її перевернення. У Ф. Ніцше мова йшла про певне презирливе ставлення надлюдини до звичайних людей та їх життєвих турбот, а в постмодернізмі в поняття людини вкладається дещо інший зміст та на інших підставах. Надлюдина постмодернізму у буквальному сенсі слова розриває із звичайною людиною, оскільки постає своєрідним симбіозом людини біологічної з кіборгом – з людиною, створеною на основі технологічних втручань в людський організм. Така людина, по-перше, опиняється поза такою надзвичайно суттєвою рисою традиційної людини, як самість: постлюдині немає потреби шукати всередині себе певний внутрішній епіцентр, оскільки її інтелектуальні процедури будуть продуктом надскладних інформаційних та технологічних конструювань. Постлюдина, як вважає П. С. Гуревич, не може також вважатись і продуктом соціальних зв'язків та відношень в силу її достатньої самокерованості. Попри деяку фантастичність таких уявлень і проєктів, ми не можемо заперечити того, що тенденції подібних модифікацій людини присутні в сучасному житті. Йдеться про втручання генної інженерії в людський організм, про використання штучних органів для продовження життя людини, про спроби поєднати людський мозок з

певними інформаційно-технологічними імплантатами. Чи залишиться для постлюдини важливим феномен Я, особистісне начало, чи воно розвіється і його замінять моделі і конструкції? – Припустити можна як те, так і інше, проте боротьба за Я, за особистість, за збереження тих ліній зв'язків, що виводять людську духовність на контакт з початками світу і буття постає нагальною потребою сьогодення і, перш за все, для філософсько-антропологічних досліджень.

Отже, зрушення в філософсько-антропологічній парадигмі сьогодення не можуть не викликати занепокоєння, оскільки виявляють тенденцію до розриву з тими якостями, поза якими важко уявити собі людину. Не хочу сказати, що окреслене тут постає тотальними рисами сучасного суспільства, проте, як було сказано, мова йде про тенденції, що набули у деяких сферах життя характеру програм і програмних рішень (наприклад, в освіті). Із розглянутого матеріалу статті випливає висновок про те, що позитивні зрушення у парадигмі сучасної філософської антропології пов'язані з активним залученням у зміст останньої досягнень численних нових наук про людину, що становитиме перспективи подальших наукових досліджень.

ПЛАТОН

ЗАКОНИ⁶⁸ КНИГА 1



Афінянин. Бачу, Ви готові мене слухати. А з мого боку є бажання говорити, але виконати його не так вже й просто, проте спробуємо. Передовсім згідно з перебігом наших роздумів визначимо, що таке виховання і які його властивості...

Кліній. Звичайно, зробимо так, якщо тобі це подобається.

Афінянин. Я буду пояснювати, що потрібно розуміти під вихованням, а ви дивіться, чи згодні з цим.

Кліній. Слухаємо тебе уважно!

Афінянин. Я говорю і стверджую, що людина, яка бажає стати гідною в будь-якій справі, повинна з малечку практикуватися, то граючись, то серйозно, у всьому, що до цього належить. Наприклад, хто прагне стати хорошим землеробом або будівничим повинен, граючись, обробляти землю, або зводити дитячі споруди. Їх вихователь повинен дати кожному з них дитячий інструмент, подібний до справжнього. Так само нехай познайомить їх з початками необхідних знань, наприклад, будівника нехай навчить вимірювати, воїна – вершникувати й т. д., все це за допомогою

⁶⁸ Платон. Законы. Москва : «Мысль», 1999. URL : <http://psylib.org.ua/books/plato01/30zak01.htm> Переклад з російської Олександра Ткаченка.

гри. Нехай він намагається за допомогою цих ігор направляти смаки і вподобання дітей до такого заняття, в якому вони потім повинні досягти досконалості. Найголовнішим у навчанні ми визнаємо належне виховання, яке привносить в душу дитини, зайнятою грою, любов до того, в чому вона, коли виросте, має стати знавцем і досягти досконалості. Чи схвалюєте ви все, що я сказав?

Кліній. Цілком.

Афінянин. Також не залишимо без визначення те, що ми розуміємо під вихованням. Адже тепер, осуджуючи або вихваляючи виховання окремих осіб, ми називаємо одних із нас вихованими, а інших – ні, крім того, інколи застосовуємо це позначення і до людей, все виховання яких полягає в умінні здійснювати дрібну або морську торгівлю, а також в інших подібних навичках. У нашому міркуванні ми, очевидно, розуміємо під вихованням не це, а те, що з дитинства веде до доброчесності, змушуючи людину палко бажати і прагнути стати досконалим громадянином, який уміє, згідно зі справедливістю, підлягати закону або ж володарювати. Тільки це, видається мені, можна визнати вихованням, відповідно до даного в нашій розмові визначення. Виховання ж, яке має своїм предметом і метою гроші, могутність або яке-небудь інше мистецтво, що позбавлене розуму і справедливості, є ганебним і нешляхетним, та й взагалі негідним мати це ім'я. Ми не будемо сперечатися про назви. Нехай тільки залишаться в силі наші теперішні роздуми, в яких ми погодились, що люди, які отримали правильне виховання, стають, мабуть, хорошими, і не можна недооцінювати вихованість, тому що вона – найпрекрасніше з того, що мають в собі кращі люди. Якщо ж виховання відхиляється від свого шляху, але його можна виправити, кожний у міру можливості повинен це робити протягом усього життя.

КНИГА 2

Афінянин. Я стверджую, що перші дитячі відчуття – це задоволення та страждання, завдяки яким спочатку і проявляються в душі доброчесність і вади. Стосовно ж здатності розуміти та істинних переконань, то щасливим є той, в кого вони проявляються принаймні в старості. Адже той, хто володіє ними і усіма благами, які залежать від них, – є досконалою людиною. Я називаю вихованням доброчесність, яка виявляється спочатку в дітях. Якщо задоволення, почуття дружби, біль і ненависть зароджуватимуться у належний спосіб у душах дітей, які ще нездатні ставитися до них розумно, то згодом, отримавши цю здатність, вони зможуть узгоджувати з розумом ці правильно отримані ними навички. Така узгодженість і є вся доброчесність у сукупності. Ту ж частину доброчесності, яка стосується задоволення і страждання, і яка належно привчає ненавидіти від початку і до кінця те, що потрібно ненавидіти, і любити те, що належить любити, – цю частину можна виокремити в міркуваннях, і не без підстав, на мою думку, назвати її вихованням.

<...>

Афінянин. Мені здається, що наше міркування в третій або четвертий раз приходить до одного й того ж: виховання є прилученням та приведенням дітей до такого способу мислення, який законом визнаний правильним, і в правдивості якого переконалися на своєму досвіді люди найпочесніші і похилого віку. Так от, щоб душа дитини не привчалася радіти й сумувати всупереч закону і людям, і щоб дитина у своїх радощах і журбі дотримувалася б того ж, що і старші люди, з'являються пісні (ὠδαί). Ми так їх називаємо; насправді це заклинання (ἐπωδαί), які зачаровують душу; вони мають серйозну мету – досягти гармонії, про яку ми говорили. А через те, що душі молоді не можуть стерплювати серйозного, то їх потрібно було назвати розвагою, піснями і виконувати їх тільки в такій формі. Адже людям хворим і слабким тілом, ті, хто

підкується про них, намагаються підносити корисні ліки в солодких стравах або напоях, а шкідливі – в несолодких, щоб хворі правильно привчалися любити перші й ненавидіти другі...

КНИГА 5

<...> Не золото треба залишати в спадок дітям, а совісність. Ми думаємо, ніби молодь, яка чинить безсоромно, можна переконати своїми наказами. Але це досягається не запізнілими порадами і не словесними вимогами у всьому зберігати совісність. Розумний законодавець швидше порадить старшим соромитись молодших і найбільше стерегтись того, що хтось із молодих людей може побачити або почути з їх боку який-небудь поганий вчинок чи слово. Тому що юнаки неминуче будуть дуже безсоромними там, де безсоромними є навіть старші люди.

Найкраще виховання молоді й самих себе полягає не в настановах й вмовляннях, а в реальному здійсненні у власному житті того, що вимагаєш від інших. Хто поважає членів своєї сім'ї та всіх тих, хто шанує одних і тих же богів, той з повним правом може розраховувати на милість сімейних богів до його власних дітей.

ПЛАТОН

ДЕРЖАВА КНИГА 2⁶⁹

XVII. – Отже, яким буде це виховання? Важко знайти краще від того, яке заведено ще з давніх часів. Для тіла – це гімнастика, а для душі – музика.

– Справді, так.

⁶⁹Платон. Держава; пер. з давньогр. Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 355 с. С. 42–70.

– Чи не почнемо виховувати людей спочатку музикою, а потім гімнастикою?

– Чому ж ні?

– Коли говориш про музичне виховання, ти долучаєш до нього й мистецтво слова, хіба не так? – запитав я.

– Так.

– Мистецтво слова має два різновиди: один – справжній, а другий – оманливий?

– Так.

– І виховувати треба обома різновидами, але спочатку – оманливим?

– Я не розумію, – сказав він, – що ти маєш на увазі?

– Ти не розумієш, – відповідаю йому, – що малим дітям ми спершу розповідаємо міфи? А це ж, загалом кажучи, вигадки, хоча якась доля істини в них і є. Отож, займаючись дітьми, ми до міфів вдаємось раніше, аніж до гімнастичних вправ.

– Це так.

– Тому я й казав, що спершу слід виховувати музикою і вже аж тоді гімнастикою.

– Цілком слушно, – погодився він.

– Хіба ти не знаєш, що початок у будь-якій справі найважливіший, особливо коли це стосується чогось молодого й ніжного? Саме тоді найчастіше виникають і вкорінюються ті риси, які хто-небудь захоче там прищепити.

<....>

Дитина ще не вміє визначити, де в почутому є інакомовність, а де немає, і думки, які вона сприймає в такому ранньому віці, зазвичай залишаються в неї незабутніми і незмінними. Отож, передусім ми повинні подбати, щоб діти спершу почули міфи, які ведуть до доброчесності найкращою дорогою.

КНИГА 3⁷⁰

– Ось що, Главконе, – сказав я, – тому найголовніше виховання якраз і полягає в музиці, вона ж найглибше проникає в душу і найсильніше її зворушує, а ритм і гармонія ведуть із собою благовидність, що сприяє і людині ставати благовидною, звичайно, якщо людину належно виховано. Якщо ж ні – наслідки протилежні. А хто вихований, як годиться, той відразу відчує різні мистецькі упущення і природні недоліки. Його роздратування чи радість будуть правильними, він схвалюватиме прекрасне і, сприйнявши його всією душею, житиметься ним і сам ставатиме бездоганним, а огидне цілком справедливо осудить і зненавидить ще з дитинства, можливо, раніше, ніж зможе збагнути слово; коли ж надійде час такого слова, він полюбить його, розуміючи, що воно близьке йому від початків його виховання.

– Мені принаймні здається, – сказав він, саме для цього й служить виховання музикою.

– Приблизно так само і з умінням читати, – продовжував я. – Ми тоді з ним даємо собі раду, коли помічаємо, що літер, які всюди і в усьому зустрічаються, не так уже й багато, але ні в малому, ні у великому ми не легковажимо ними, начебто вони не заслуговують жодної уваги, а всюди прагнемо розпізнати їх і стаємо грамотними не раніше, ніж набудемо необхідних знань.

– Правильно.

– Отже, і зображення літер, які відбиваються десь у воді чи в дзеркалі, ми пізнаємо не швидше, ніж вивчимо самі літери – хіба в цьому не закладена потреба того ж таки мистецтва і вправляння?

– Без сумніву.

⁷⁰Платон. Держава; пер. з давньогр. Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 355 с. С. 71–106.

– Але ж якраз про це я і веду мову, присягаю богами; так само ми спочатку не станемо і знавцями музики – ні самі, ні ті охоронці, яких, як ми вже неодноразово згадували, треба виховувати, – поки нам не стануть доступними до розпізнання взірці розсудливості, мужності, благородства, щедрості й усього того, що їм близьке, а також і їхні протилежності, які трапляються повсюдно, і поки нам це все не впадатиме до очей, де б воно не існувало – саме по собі чи в своїх образах; ми не нехтуватимемо ним ні у великому, ні в малому, навпаки, вважатимемо, що тут необхідні ті ж такі мистецтво і вправління.

ОЛЕКСАНДР СІЧ

«КІНЦЕВА МЕТА ОСВІТИ – ЄВАНГЕЛІЗАЦІЯ І ЗРОСТАННЯ У СВЯТОСТІ»

Інтерв'ю⁷¹ з професором Францисканського університету (США)

– *Що таке, на Вашу думку, освіта?*

Почнімо з католицького бачення освіти. Освіта – це найперше євангелізація і зростання у святості; це формація людини в повному значенні цього слова, тобто вона охоплює інтелектуальну, моральну, духовну, суспільну та фізичну формації. Це – пошук і прагнення Бога. Це не означає, що Його ми відразу й безпосередньо бачимо, бо ми – істота, яка пов'язана зі світом своїми відчуттями, пізнає все через відчуття. Все знання проходить через наші відчуття, але воно не закінчується ними, бо ми не тільки істоти, але й створені на подобу Божу. У нас є іскра надприродного Бога, і це те, що мається на увазі у Святому Письмі, коли йдеться про те, ким ми є. А ми – маленькі іконки Бога. Отже, наше пізнання не закінчується нашими відчуттями, бо оскільки ми істоти

⁷¹Розмовляла Наталія Лех. URL : <http://xic.com.ua/z-zhyttja/11-intervju/355-2015-08-25-15-04-58>

раціональні, то прагнемо вищого – Бога. Це є у світлі людського розуму, це і є віра.

Свого часу святий папа Іван Павло II видав дуже відому сьогодні енцикліку «Fides et Ratio» («Віра і розум»), де говорить про те, що ці дві речі не можна роз'єднати. На жаль, у сучасному світі люди так і роблять. Інколи доходить до того, що віру абсолютно відкидають як щось суб'єктивне. Віра не є суб'єктивною, навпаки, вона дуже об'єктивна! Віра і розум передбачають, що людина бачить через інші, так би мовити, очі. Коли я кажу: «Я розумію», – не йдеться про те, що бачать мої очі, – це щось набагато вище.

Отже, повторю: освіта – це пошук і прагнення до Бога, щоб одержати істину, і ще важливіше – мудрість. Це – формація людини, не тільки як фахівця своєї справи, бо тоді людина не є вільною (я повернуся до цього). Формація має відбуватися на всіх рівнях: інтелектуальному, моральному, духовному, суспільному і фізичному.

В Америці є програма під назвою «Liberal Arts» – «Вільні мистецтва», хоча це не зовсім правильний переклад. Коли я нещодавно виступав, розповідаючи про неї, то мене здивувало, що люди розуміли її та освіту загалом як процес, механічний процес. Вони не розуміли історії і філософії цієї програми, того, на чому вона побудована. Отже, ядро, серцевина освіти не передавалася. А нею є, власне, прагнення і пошук Бога, щоби здобути мудрість. Ідея «Liberal Arts» – формація випускників, щоби вони не просто були фахівцями, а були вільними в повному розумінні. Фахівець добре робить свою справу, але не застановляється над тим, чи те, що він робить, добре чи зле. А на якій підставі він може це сказати? Він не має підстав. Скажімо, суперосвічений і супердосвідчений фізик може створити ядерну зброю, але на запитання: чи це добре, чи ні, він не зможе відповісти, бо це вже не питання фізики. Треба, щоб людина була дуже широко сформована і розвинута.

Я бачу, що в Україні ще залишилося радянське бачення освіти, головна мета якої випускати фахівців. І такий підхід вважають добрим. Але подивіться довкола і побачите результат цього «доброго».

– Ви вже згадали про систему освіти у Сполучених Штатах. Розкажіть, будь ласка, детальніше, як вона виглядає?

Освіта у Штатах дуже відрізняється від української. Щоби зрозуміти, що таке американська освіта, треба спочатку зрозуміти, на чому побудована Америка. Америка – це ідея, а не нація. І це – найголовніше. Скажімо, британців чи українців теж об'єднує ідея, але дещо вужча. Що таке ідентичність взагалі? Це розуміти чи знати, що ви належите до чогось більшого від вас. Тут, чи взагалі в Європі, це те, що колись було, скажімо, бути німцем, а на сьогодні воно розмито в ідеї Євросоюзу. Але, чесно кажучи, я не бачу для цього справжнього майбутнього, навпаки, думаю, що Європа потихеньку розпадається. Я зараз трохи відійду від питання, але скажу, що ми зараз це бачимо, і Путін це також дуже добре розуміє. Люди думають (і правильно), що він хоче розколоти членів Євросоюзу і НАТО. Це правда, але вони не дивляться глибше: Путін розуміє (і правильно розуміє), що цей процес вже почався в Західній Європі. Дивіться, що робиться в Угорщині, Греції – вони розщеплюються потихеньку. А чому Європа розпадається? Тому, що відкинула традиційні європейські цінності. І я не знаю, чи Україна цього хоче.

Отже, Америка побудована на певних ідеях. Наприклад, присягаючи, президент чи солдати не клянуться захищати батьківщину, землю чи Штати – присягають захищати Конституцію. Де ще у світі таке є? Конституція – це щось абстрактне, як можна її захищати? Це – перше. Друге – Америка дуже різноманітна. Не тільки тому, що велика, а тому, що ми є державою емігрантів, маємо федеративну систему, тобто кожен штат вирішує дуже багато питань сам...

У нас є Міністерство освіти, але в нього зовсім інші підходи до тих самих питань, що у вас. Є певні загальні вимоги, але загалом штати самі

вирішують, наприклад, які підручники брати, і подібні питання. Америка дуже різноманітна, й тому важливішими є місцеві люди, а не уряд. У Штатах здебільша дивляться на уряд підозріло і вороже.

– Цікаво, наприклад, школяр, який вчиться в одному штаті, вступає до університету в іншому – на основі чого він готується до вступу?

Є чотири основні елементи. Перший – атестат зрілості, тобто оцінки, друге – співбесіда, третє – заповнення анкети, яке передбачає написання есе, й не одного, четверте – вступні екзамени. Але вступні екзамени не є урядовими. Їх складають приватні фірми (є дві головні), які запрошують спеціалістів і ті формують запитання. А потім кожен університет відбирає собі студентів. Тут, наприклад, есе не пишуть. Скажіть, як тоді пізнати людину? Бувають, скажімо, католицькі університети й коледжі, які проводять відбір студентів та викладачів, і вони не приймуть студента, який виступає проти католицького навчання. Або якщо єврейський університет, то він, очевидно, не прийме того, хто підтримує Гітлера. Тут це чомусь виглядає як дискримінація. Тут люди не розуміють межі між тим, що таке воля, свобода і дискримінація.

– Які позитиви в українській системі освіти Ви побачили?

Є багато позитивного, починаючи від дитячих садків – вони прекрасні. Навіть ті, що ви вважаєте слабшими, для нас вони чудові, бо там збереглася ідея виховання. Просто гарна маленька людина виховується. Деколи аж до сліз доходить, бо саме так треба виховувати. А потім воно потихеньку відпадає. В Україні, Росії та інших пострадянських країнах є дуже сильні фахівці природничих наук. Америка і Захід використовує цей момент – ваші хороші спеціалісти там, а не тут.

Я викладав тут, у Львові, в 1990–1991 роках, і бачив (правда, це був той переломний момент, коли все змінювалося), що учителі боялися дати волю студентам. Але з позиції викладача я би теж боявся. Чому? Бо діти не виховуються – їм даються знання. Вони не розуміють самої антропології, що це таке особа, людина.

Другий момент – уряд досі визначає, що нам на рік, наприклад, треба, умовно, 500 адвокатів. Звідки уряд це може знати?! Це – система. А чому?

Візьмімо, до прикладу, Український католицький університет (УКУ). Я знаю, що величезну роботу пророблено для того, щоб уряд пізнав, що богослов'я – це справжня академічна, тобто інтелектуальна, дисципліна. І це тривала боротьба, яка ще триватиме. Але інколи мені хочеться підказати: над входом у корпус УКУ висить заклик «Беріть і робіть!». То чому ви дивитесь на уряд, просите дозволу як викладати, як формувати? Уряд не розуміє, що таке формація. Тут не всі викладачі розуміють це, а деякі налаштовані до цього вороже. УКУ не є католицьким університетом, якщо вважаєте, що головне – випускати фахівців.

Коли йдеться про виховання чи формацію людини, кінцевий результат – це пошук Бога, прагнення до Бога, здобуття мудрості. Мудрість – це вміти розрізняти, що є зло, а що – добро, що є краса, а що – потворність, що є правда, істина, а що – фальш. Тобто, формація передбачає людину вільну, але не вільну робити все, що хочеш, бо це – крах, а не воля. Формація – це значить бути вільним, щоб розуміти, що є що. Тут люди того не розуміють. Це – пострадянська анархія. І це відразу видно: навіть в УКУ деякі студенти підтримують гомосексуалізм або виступають проти пам'ятника Шептицькому, не знаючи деталей. Це робиться тому, що робиться. Студенти – ті так звані «активісти» – не розуміють, що вони перебувають якраз у найгіршому положенні, вони не є вільними, вони беруть лозунги, які дуже гарно звучать на Заході і, не задумуючись, використовують їх. Я це бачу, я розмовляю зі студентами – вони просто не розуміють, що це таке воля чи свобода. Воля і свобода – це не кінцева мета, це – засіб!

– *Чи принципово для американця здобути вищу освіту?*

Ні. Я не хочу нікого образити, але є діти, які просто слабкі в інтелектуальному плані. Це не означає, що вони не гідні люди, просто їм

важко в академічному середовищі. Але при цьому вони прекрасно реалізують себе в житті й можуть бути прекрасними фахівцями у певній сфері. Це дуже добре, і не проблема, бо вони будуть, наприклад, добрими будівельниками. І ця їхня робота дуже цінна. Не треба їх принижувати, казати, що той, що копає яму, – гірша людина! Всі люди рівні з погляду гідності перед Богом. Не можна так зневажати людей! Але чомусь люди це роблять – вважають, що тільки людина з вищою освітою – це справжня людина. Це не головне! Головне – формація в повному розумінні.

– *Якими мотивами керується американський студент вибираючи собі професію?*

По власному бажанню. Як інакше?

– *В Україні Ви не спостерігали іншої тенденції?*

Тут, як і в нас: батьки мають свої інтереси, діти – свої... Я визнаю, в нас теж не все добре. Але тут, на жаль, виникає та проблема, що навчання щораз більше переходить на платну форму... Коли я працював в Євробанку в Лондоні, мій шеф якось сказав, що освіта не може бути безкоштовною, бо тоді людина – чи то студент, чи то аспірант – не пізнає її цінності.

– *Чим відрізняється американський професор від українського? Я, до прикладу, відчула колосальну різницю у ставленні до студентів. Наш викладач дає менше волі студентам, менше дослухається до їхньої думки. Натомість навчання у професора з Європи, не кажучи вже з Америки, виглядає як діалог студента з викладачем.*

Погоджуюся. Навіть, скажімо, в таких дисциплінах, як фізика. На лекціях не може бути розмови, але студент чується вільним, щоб задавати запитання. У нас викладачі відразу говорять: *«Найгірше питання є те, що ви не задали»*. У нас теж бувають такі цікаві люди, як у вас, і вони користуються своєю позицією. Але загальний дух у Штатах такий, що частиною навчального процесу справді є діалог. У гуманітарних чи соціальних дисциплінах, звичайно, є ширші розмови. Скажімо, в «Honors Program» («Програма вищих знань»), де я викладаю, відбуваються дискусії

за методом Сократа, коли студенти сидять у колі, а викладач стоїть збоку як спостерігач-модератор. Студенти читають великі книги і відтак входять у розмову зі всіма авторами, дискутують між собою.

– А за що можуть звільнити професора?

У професійному сенсі, до прикладу, в нас, у Францисканському університеті..., якщо професор розлучається з дружиною. Тут не йдеться про імідж закладу. Йдеться про те, що це не є католицьким підходом до життя. Викладач – приклад для наслідування для студентів, тому це не допустимо. Якщо викладаєш проти католицької віри. Це не означає, що професор не може розказувати про Гітлера, Канта чи Маркса, він мусить, бо як по-іншому студент пізнаватиме, відрізнятиме зле від доброго. Але якщо викладач говорить, що антропологія Маркса – це добре, а всі решта – ні, то його звільнять. У світських університетах, звичайно, за таке не звільняють. На жаль, вони щодалі, то більше нетолерантніші до традиційних переконань. Скажімо, якщо щось скажеш у світському університеті проти гомосексуалізму, то вони тебе запросто можуть вигнати. У нас зараз із цим дуже великі проблеми. Ви, напевно, чули, що відбувається: власники пекарні тепер змушені (хоч воно вирішується судовою справою) пекти торт для гомосексуального шлюбу. У разі відмови їх можуть притягнути до суду.

– Ще одне, що я зауважила з власного досвіду, – дуже багато українських викладачів не дотягують до рівня університету. Як із таким можна боротися? Чи є у вас такі випадки?

У нас рідко кого відразу після захисту докторської дисертації беруть на роботу в університет. Особливо, коли йдеться про природничі науки. Переважно, всі йдуть працювати, щоб удосконалити свої знання. А потім, якщо хочуть стати професорами, повертаються, подають анкети і комітет дивиться: Що Ви нам даєте? Чому ми повинні вважати, що Ви щось нове хороше студентам і нам надаєте? У гуманітарних науках легше в

дисертації показати, що ти щось знаєш і чи готовий працювати. Загалом, все залежить від дисципліни...

У нас студенти переважно оцінюють своїх професорів. Є дуже формальна система для цього. Я тільки минулого року пройшов процес, щоб мене підняли на повного професора (в США є три рівні: assistant, associate and full professor). Все за перших п'ять років, що я викладав, всі звіти, анкети, скарги студентів я мав подати і пояснити їх – це перше. Друге, оцінювали мої знання. Третє, дивились, як я викладаю з погляду моїх колег-професорів. Я мав переконати комісію в тому, що повинен тут викладати. Тобто, ми під дуже великим контролем.

Тут теж має проводитися сильний відбір. Я розумію, що є проблема з фінансуванням, але це не аргумент. Якщо викладач чогось не знає, чогось не виконує, не відповідає рівню, то його неодмінно треба звільняти. На жаль, тут закони цього не дозволяють, тут ведеться мультистороння боротьба: зміст знання – закони – Міністерство освіти і науки... І в результаті, погоджуюся, я тут не бачив аж дуже сильних викладачів. Я не хочу когось критикувати, але загалом Ви праві. Як я це знаю? Мої студенти мені про це говорять. Я бачу, що аспіранти не готові вивчати те, що ми викладаємо на 2-му чи 3-му курсі. По-друге, сам зміст того, що тут викладається...

Розгляньмо взагалі питання філософії в цьому університеті. Те, що університет має кафедру філософії – цього не досить. Тут нема акредитованої спеціальності і програми філософії, не видають дипломів! Тут зібралась переважно група філософів з однієї школи в Європі – Ліхтенштейн, тобто вони однодумці. Філософія не може бути однодумною! Немає плану розвитку філософії. Католицький університет не може себе вважати повноцінним університетом без акредитованої програми з філософії. А для чого додавати тоді ІТ, соціологію, гендерні студії, журналістику!?

– *Знову ж таки, хто формує наших викладачів? Наші державні університети з нашим радянським мисленням, яке передається.*

Чи це аргумент? Ні! Там написано при вході: «Бери і роби!». Скільки років вже пройшло? Робіть те, що має бути зроблено: фундаментом має бути католицьке, християнське, а не ліпити католицьке, християнське до ідеї університету.

– *Зміни, які зараз впроваджує українська влада в системі освіти, куди вони ведуть, на Вашу думку?*

Не можу фахово відповісти на це запитання, бо не надто в це заглиблювався... По-перше, треба віддати належне вашому міністерству, за те, що передає частину повноважень. Це дуже добре. Коли люди бачать, що міністерство віддає повноваження, – це вже легше можна дихати, це означає, що можна з ним співпрацювати. Це треба наголосити. Але люди в міністерстві теж не знають, що роблять, бо не мають досвіду роботи з окремими закладами, особливо такими специфічними, як УКУ, вони не розуміють їхньої ідентичності. Тому все-таки треба допомоги від окремих університетів, щоби вони все більше імпульсу давали й допомогли міністерству. Я вважаю, що це дуже добре, що УКУ, Києво-Могилянка й інші заклади хочуть представити нову формалізацію того всього. І це мусить бути, бо звідки уряд, наприклад, може взяти на себе повноваження диктувати зміст католицького знання в УКУ? Ви своє маєте визначити, представити міністерству і переконати не у ваших цінностях, а що ви переконані у своїх цінностях.

– *Тут треба враховувати, що релігійних навчальних закладів в Україні дуже мало.*

Це не аргумент.

– *Не аргумент, але держава має dbати за всі навчальні заклади.*

Але не заважати. Якщо цей університет, дай Бог, в один день візьме на себе повноваження й обов'язок формувати правдивих католиків, то уряд не має права вказувати, як має виглядати тут процес навчання. УКУ

повинно йому сказати, що таке католицька формація, що до неї входить це і це, процес такий; має знову ж таки переконати його, що знає, що робить, і робити це. Нехай, наприклад, аграрний університет має свої цінності – ми будемо їх підтримувати. Ми повинні зосереджуватися на своїх цінностях, а не на тому, що пан міністр говорить, що нам робити.

– А як, на Вашу думку, вплинуть ці зміни, які зараз уряд пропонує, на формування молодोї людини і, власне, на формування молодої української нації?

Воно починається з дитячого садка. І слава Богу, як я сказав, садки в Україні дуже гарні.

– На Вашу думку – до позитивних змін йде?

Треба відразу визнати, що зміни відбуваються на краще. Просто боюся, що по дорозі воно може відхилитися.

– Від впливу влади?

Від впливу влади, від того, що радянський імпульс залишається відчутним і довго ще впливатиме... Я не готовий відповісти, бо тут багато різних чинників впливає... Так, зараз зміни позитивні, але все-таки треба обережно до них ставитися. І не те, що просити дозволу в уряді, а наполягати на виконанні певних речей, тому що, зрештою, ви платите податки. Це він має працювати на вас, а не ви на нього.

– Що має знати освічена людина XXI століття? Якою вона повинна бути в онтологічному сенсі?

Що має людина знати? Це, як на мене, принижує знання, перетворює його на інструмент, а воно не може бути інструментом. Для фахівця – так, а для широкоосвіченої сформованої людини – ні.

Людина XXI століття в онтологічному розумінні має бути віруюча. Я не розумію, як по-іншому може бути, не бачу інших варіантів, хоч багато думаю про це. Якщо людина не віруюча, а тим більше, якщо не є християнином, то з досвіду бачимо, що такі люди чи нації зруйнувалися. А потім робота Церкви – знову і знову відновлювати це. Думаю, що рано чи

пізно таке буде і з Європою – вона сама себе нищить. Святий Іван Павло II писав, просив, благав людей: *«Думайте і вірте!»*. Але люди: *«Ні, ми робитимемо по-своєму!»*. Тому у вузькому розумінні робота Церкви – весь час відновлювати, акцентуючись на правильній християнській антропології: *«Створені на образ і подобу Божу»*. Але люди того не хочуть чути. Багатьом це дивно, бо вони не розуміють його значення і не несуть відповідальності за це.

– *Якою є ідеальна система освіти для Вас? Як вона виглядає?*

Нема ідеалу між людьми, але це не означає, що ми не повинні стреміти до нього. Й освіта повинна. Повторюю, її кінцева мета – євангелізація і зростання у святості. Адже в Посланні до євреїв 12, 14 сказано: *«Пильнуйте... і про святість, без якої ніхто не побачить Бога»*. Відтак, не можна обмежуватись фахівцями – це, як на мене, дорога в пекло, не те що в нікуди, а саме в пекло.

ВАЛЕРІЙ ГРИГОРОВИЧ СКОТНИЙ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ТРАНСФОРМАЦІЯХ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО БУТТЯ⁷²



Софіологія освіти в смислах сучасної епохи

Життя людини і суспільства залежить не тільки від волі і цілеспрямованих дій певних людей, які перебувають при владі, але й від законів історії, з якими подібні дії

⁷² Скотний В. Г. Філософія освіти : екзистенція ірраціонального в раціональному : монографія. Дрогобич : Вимір, 2004. С. 12–31.

співвідносяться. Якими б перспективними і продуманими не були плани перетворення соціуму, вони приречені на провал, якщо суперечать базисним особливостям епохи. Разом з тим найбільш дивні і навіть парадоксальні смислові конструкти несподівано проникають у реальність, оскільки є резонансними векторові історичного процесу. Основу цих «дивних» смислових конструктів складає не підвладне остаточним раціональним вимірам ірраціональне, яке постійно актуалізує енергію людського пізнання, динаміка якого визначає рівень духовного життя, у тому числі й освіти. Остання є «вищою мудрістю» (Платон), яка розкриває причини і начала людського буття. І. Кант уважав, що мудрість, яка розглядається теоретично, є пізнанням вищого блага, а якщо розглядається практично – відповідністю волі «вищому благу». Мудрість співмірна з пізнанням, але не просто з пізнанням, а з пізнанням вищого блага. Водночас мудрість є спрямованістю волі згідно з «вищим благом».⁷³ Як категорія «практичного розуму», мудрість є необхідною складовою процесу освіти.

Питання полягає у тому, яка роль «освітянської мудрості» в характеристиці часу, де утворюється «смисловий горизонт» науки і культури – основних атрибутів прогресу цивілізації. Фіксація нових темпоральних координат дозволить не тільки визначити істинне становище суспільства і людини в потоці життя, але й поставити ті головні реperi, всередині яких буде здійснено подальший цивілізаційний рух. Важливим є те, що кожна епоха має свою «смислову начинку», властивий лише їй певний «базовий зміст», спільний для різних соціокультурних концепцій даного часу, «світоглядна парадигма», виражена як науково, так і художньо, – те, що, «проростаючи в освіту, літературу, мистецтво, політику, формує і моральний вектор епохи, і конкретну історичну подібність. У всякому випадку, надає їй певного формату».⁷⁴ Кожне зі

⁷³Кант І. Соч. в 6-й тт. Москва, 1965. Т. 4. Ч. 1. С. 439.

⁷⁴Столяров А. Время вне времен. *Звезда*. 2002. № 10. С. 138.

світоглядних утворень конкретизується насамперед в освіті, від якої залежить розуміння смислів епохи.

Сьогодні наше суспільство переживає хоч і складний, але достатньо цікавий період. Завершилося не тільки чергове століття, певний історичний часовий термін, а позаду – дві великі «смыслові» епохи, розуміння сутності яких ставить завдання визначити пріоритети подальшого розвитку освіти. Це, умовно кажучи, епоха «наївного позитивізму» і епоха «міфологічної свідомості». Причому обидві епохи принципово відрізняються одна від одної.

«Наївний позитивізм» вважає, що світ наповнений істинністю: у ньому наявний світський або релігійний смысл; творчість, виражена науково або художньо, є пошуком цього смыслу; розум як всеоб'ємна категорія є просвітлений; буття, історія, людина – приєднані до розумного; розв'язання проблем людини можливе за рахунок освіти і виховання. Наївність подібного позитивізму виражається вірою в послідовний лінійний прогрес, у механічне прирощування не тільки техніки, але й культури, вірою в перетворюючу силу науки і просвітницький раціоналізм, редукований поступово до прагматизму протестантських конфесій. Комплекс ідей «наївного позитивізму» утворив «гіпертрофовану техносферу сучасної цивілізації, а в гуманітарній свідомості – «естетику споживання» індустріального суспільства».⁷⁵

Епоха «міфологічної свідомості» має повністю протилежний характер. Тут світ не містить ніякої істини, і смысл приноситься у нього наукою і мистецтвом; творчість уже не є пізнанням цього смыслу, а суто особистісне, вольове його конструювання; розум, зокрема у сфері раціонального, затемнений; буття, історія, людина є об'єктом маніпуляцій, тобто одкровення тут замінюється конструюванням, і переважаючим

⁷⁵Столяров А. Время вне времен. *Звезда*. 2002. № 10. С. 139.

стосовно існуючої реальності стає свавілля: світ такий, яким я хочу його бачити. Відповідно змінюється система освіти. Дана епоха викликала до життя глобальні міфи євро-американської культури: комунізм, фашизм, демократію, котрі перетворилися в конкретні політичні системи. Дві з них, комунізм і фашизм, виявилися недовговічними, а тотальна демократія, поступово перероджуючись, перетворюється уже в наші дні у свою повну протилежність. Показово, що виникнення усіх трьох міфологем зумовлене саме волонтаристським ставленням до світу, в той же час практична реалізація їх належить швидше до сфери «наївних» просвітницьких методів та ідей. Сьогодні обидві ці великі епохи завершені. Філософія постмодернізму, що прийшла на заміну «конструктивістським» філософіям минулого, «розмонтувала» сучасний світ до повної ідеологічної безструктурності, до безформності, до світоглядного розпаду, до відсутності будь-яких зрозумілих істин. Історично це означає «смилову пустоту». Це період часу в історії, коли одна епоха зі своїми світоглядними (науковими, соціальними, моральними і культурними) координатами повністю завершилась, а інша епоха, з іншим «смиловим змістом», розгорнута по тих же координатних вимірах, поки що не розпочалася. Головним у цей період стає беззмістовність, «сліпе ніщо», в якому стрімко «розчиняються» ідеологеми минулого і теперішнього. Період переходу – позачасовість – це простір «тотального деконструювання опозицій», простір світоглядного розладу, нетривкий і мінливий простір «психоделічних» сновидінь. Це стан світу, коли все можна і водночас нічого не можна, коли все є важливим і водночас ніщо не має значення, коли фантомними є всі ціннісні критерії і тому неможливо відрізнити істинне від хибного, розумне від глупоти, добро від зла. В цей період особлива відповідальність лягає на освіту, система якої, побудована на вимогах сучасності, повинна зберегти загальноцивілізаційні цінності і ствердити нові. Освіта мусить вибудувати і ствердити імперативи, які

структурують реальність, перетворюють світ із хаосу в «космос», внести в культуру життєво стверджуючі світоглядні орієнтири.

Існуюча ситуація повністю корелює з антропологічною проблемою, сутність якої полягає у виникненні нового типу людини, для якої найхарактернішою ознакою є цілераціональна поведінка, тобто поведінка, котра раціонально регулюється вже не внутрішніми цінностями, а зовнішньою метою. Виникнення цього типу, згідно з М. Вебером, пов'язано з промисловою революцією і розповсюдженням буржуазних ринкових відносин. Це дало можливість зробити йому світоглядну оцінку: «У наш час прагнення до наживи, позбавлене свого релігійно-естетичного змісту, набуває там, де воно досягає своєї найвищої свободи..., характеру невинної пристрасті, інколи близької до спортивної. Нікому не відомо, хто в майбутньому оселиться у цій колишній обителі аскези; чи виникнуть до кінця цієї грандіозної еволюції зовсім нові пророчі ідеї, чи відродяться з небувалою силою минулі уявлення та ідеали або, якщо не відбудеться ні того, ні другого, чи не наступить епоха механічного окостеніння, наповнена судорожними спробами людей повірити у свою значимість. Тоді ж стосовно «останніх людей» цієї культурної еволюції набудуть істини наступні слова: «Бездушні професіонали, безсердечні любителі легкого життя – і ці нікчеми вважають, що вони досягли ні для кого раніше не досяжного рівня людського розвитку»». Перемогло «або»: цілераціональна дія з аспекту поведінки особистості перетворилося в її основу і привело до виникнення іншої людини – діяча, ділка.

Це тип людини ринково-технологічної епохи, яка замінює особистість. Ця людина – носій раціональності як послідовного прагнення до свідомо і раніше поставленої мети. Вона – «розумний егоїст», для якого почуття, спілкування, переживання втрачають самотійну цінність. Життєдіяльність «розумного егоїста» поступово редукується до діяльності, активність збуджується не стільки безпосередніми його потребами, скільки тими, що нав'язані йому в соціальних відношеннях і сприймаються

розумом. Скорочуючи фазу емоційного і образно-естетичного сприйняття світу, він відразу спирається на концепти або навіть просто мітить їх знаками. Якщо говорити в термінах етики – це людина без цінностей, без «душі», без «серця».

Особистість трансформується в ділка і діяча в процесі науково-технічної революції, нарощування швидкості і складності соціальних дій, опосередковування особистісних відношень речовини предметними. «Людська душа, – писав М. Бердяєв, – не може витримати тієї швидкості, якої від неї вимагає сучасна цивілізація. Ця вимога має тенденцію перетворювати людину в машину... Технічна цивілізація за суттю своєю імперсоналістична. Вона не хоче знати особистості. Вона вимагає активності людини, але не хоче, щоб вона була особистістю». Діяч і підприємець – продукт відчуження, аномії (Е. Дюркгейм), перетворення закритих (релігійними заповідями, моральними нормами, канонами естетики, тобто культурою) «теплих і душевних» суспільств у відкриті (вільні і холодні, «цивілізовані»). А в міру того, як людина стає ділком, діячем, культура як регулятор соціальних відношень змінюється технологією і соціотехнікою.

У філософському плані це знайшло відображення у численних уявленнях про «кінець історії», «межах зростання» і неминучому «конфлікті цивілізацій», які зруйнують каркас сучасного суспільства, в теоріях «смерті бога», які ведуть до витіснення традиційних релігій новими «мобільними» сектами, і у вичерпанні національних імперативів. Звідси – відсутність позитивних соціокультурних проєктів влаштування світу і – як наслідок – у тяжінні високорозвинених індустріальних держав до концепції «мертвого майбутнього». На практиці це виявляється диктатом «золотого мільярда» щодо всіх інших регіонів і силовими спробами утримати світ у межах прагматичних стандартів.

У державно-соціальному плані зміна становища людини (перетворення в «ділка») викликана векторною хаотичністю суспільства

Групові й особистісні інтереси більше не узгоджуються між собою через суспільний ідеал, якого або немає, або він є тільки предметом дискусій. «Броунівська складова» соціального буття починає переважати, і різноспрямовані зусилля взаємно знищуються. При цьому діяльність у всіх сферах соціуму може здійснюватися досить бурхливо, але її результативність прагне до нуля, і рух не відбувається. Водночас чітка «смишловиттєва пустота» породжує апатію суспільства, що втратило цілепокладаючу перспективу.

У сфері культури, розпад якої якраз і свідчить про смислову вичерпаність буття, її стану відповідає мистецтво так званого «актуального напрямку», котре є не стільки художнім одкровенням, яке виявляє сутність, скільки простим «естетичним конструюванням», породжуваним випадковим поєднанням смислів і фактів. Реально «актуальне мистецтво» пропонує глядачеві або слухачеві не цілісний світ, а лише низку заготовок такого світу, які ще потребують осмислення.

Однак це не означає, що такий стан сучасності, в якій опинилася людина, є остаточною катастрофою, загибеллю культури та особистості, втратою гуманістичного і духовного виміру світу. В сучасному суспільстві поряд із глобалізаційними проектами активізуються сили, які свідомо прагнуть «підняти» «діяча» зі сфери ринкового господарства і привести його до «норми» взагалі. Популярним стає лозунг: «Ринковою повинна бути економіка, але не суспільство». Проте вони (ці сили) не визначають кінцевого напрямку змін, які повинні відбуватися в руслі гуманітаризації. Необхідне підключення всіх духовно-культурних важелів, апробованих людством, серед яких освіта займає одне з першочергових місць. Вона мусить стати, як уже вказувалося, не тільки знанням, але й мудрістю. Освіта як єдність розуму і софії. Поняття «мудрість» володіє не тільки практичним, але й теоретичним аспектом. І. Кант, зазначаючи, що «сама мудрість більше полягає у способі дій, ніж у знанні», разом з тим підкреслював, що вона «все ж має потребу в науці не для того, щоб у неї

вчитися, а для того, щоб ввести у вжиток її настанови і закріпити їх». Розвиваючи цю думку, німецький мислитель продовжує: «...Шлях до мудрості, щоб він був надійним, зручним і правильним, у нас, у людей, неминуче повинен йти через науку; але тільки по завершенні науки можна переконатися в тому, що вона веде до цієї мети». Саме така спрямованість освіти (а вона не може бути інакшою) дозволить подолати існуючий перехідний стан у світогляді й духовності – створити в суспільній свідомості як уявлення про майбутнє, так і впевненість у теперішньому як такому, що з часом перейде в інший якісний стан.

Позачасовість, «перехідний стан» обов'язково будуть «пережиті», як і попередні «сміслові» епохи. Нічого унікального в теперішній ситуації немає. Все це вже було в попередніх до нас віках. Завдання освіти – ствердити майбутні перспективи людини. Саме майбутнє, незалежно від його конкретної конфігурації, є тим психологічним позитивом, який гармонізує соціум. Будучи ідеалізованим очікуванням суспільства, точкою смислової конвергенції, «Богом», про який говорить Тейяр де Шарден – причому не так важливо, реальним Богом чи метафоричним, – саме майбутнє, проектуючи себе в теперішнє, створює первісний хаос, який спонтанно народжується. Без узгодження з майбутнім будь-які дії набувають характеру випадкових. Проективність освіти в майбутнє дозволяє подолати деградацію, якої чекають усі культурні і соціально-економічні проекти, якщо вони не враховуватимуть необхідності поєднання розуму з мудрістю.

Освіта в контекстах «кризи» духовності: антропологічний аспект

Філософія освіти повинна виходити не тільки з усталених концепцій і перевірених досвідом теорій, на яких ґрунтується у багатьох випадках сучасна система. Потрібно виходити із загального завдання – протистояти деградації Духу, відмиранню його нерационального, неінформаційного стану – душі і мудрості. «Обездушевлення світу корелятивне його обезкультурненню. За змістом це один і той же процес. До ХХ ст. в

культуру як щось очевидне включалась і наука. Однак її розвиток призвів до її обезособлення. Тепер говорять про культуру і науку, науку і цивілізацію як самостійні форми життєдіяльності. Культура – це те, що «залишається» після виділення з неї науки і техніки (цивілізації). Так само із Духом, духовним ставленням до світу. Це те, що залишилося від колишнього Цілого, що не охоплено раціональністю і технологією. Оскільки поняття культури і духовності зумовлюють один одного, втрата духовності є втратою культури, її перетворення в цивілізацію. І навпаки, втрата культури є втратою духовності, її перетворення в розрахунок та інформацію. Відмінність між ними у тому, що культура – це певний інституційний стан Духу, а дух – безпосередній зміст, серце і кров культури. Розгляд з погляду філософії освіти акцентує увагу на «живому» началі, на аналізі ірраціональних («душевних») складових стану культури і духовності.

Розуміння, що втрата духовності тотожна аморальності і безсердечності життя, втраті у стосунках між людьми добра і краси «знімає» уявлення консервативного сентименталізму з оцінки ситуації, що склалася. Адже в сучасну «перехідну» епоху багато хто готовий жити без Духу і культури, вважаючи їх архаїкою – «в цивілізації». Але вони не розуміють, що це життя без совісті, любові. До неї вони «не готові». Ті, хто прагнуть до нової перемоги науки і цивілізації, забувають, що в такому суспільстві неможливо апелювати до честі, обов'язку, благородства, інших кращих якостей особистості, а якщо це і роблять, то в силу інерції, забобонів. І жити бездуховно означає жити утилітарно, без ідеї та ідеалу. На перше місце в такій ситуації виступає раціональність і прагматизм. Отже, мудрість залишається поза увагою, оскільки розуміється тільки з точки зору емпіричної потреби, як інструмент не розуму, а розсудку. Варто нагадати слова І. Канта: «Наука (критично досліджувана і методично поставлена) – це вузькі ворота, які ведуть до вчення мудрості, якщо під цим розуміти не тільки те, що роблять, але і те, що повинно служити

ниткою Аріадни для вчителів, щоб правильно і чітко прокласти дорогу до мудрості, по якій кожен повинен йти, і вберегти інших від хибних шляхів; охоронцем науки завжди повинна залишитися філософія». Конкретніше – філософія освіти, яка має боротися за збереження ідентичності людини, утримувати процеси, що в ній відбуваються, в межах самототожності, її міри і сутності.

Філософія освіти враховує, що будь-які зміни – соціальні, політичні, економічні, культурні тощо – пов'язані зі змінами самої людини. Творячи себе або спотворюючи, людина так само перетворює свій розум або псує його. Зокрема, це стосується змін у мисленні, особливо в західному, в якому центр перемістився з гносеологічної об'єктивності на суб'єктивність, із філософських абсолютів на філософський релятивізм. Філософія освіти відновлює філософський центр, створюючи уявлення про єдине «поле знання». Реалітет її діяльності спрямований на те, щоб показати: практика і теоретичний контекст вживання поняття духовності виявляють, що її соціальним ядром є вихід окремої людини за межі індивідуального життя, орієнтація на загальне благо. Це альтруїзм, принцип служіння, дарування, які протистоять егоїзму, принципу корисності та еквівалентності обміну. Духовність, особливо у своїй душевно-моральній іпостасі, підпорядковує інтереси особистості інтересам суспільства, долю окремого індивіда потребам збереження людини як родової істоти.

Спрямованість філософії освіти на духовність як єдність розуму і мудрості виражає необхідність права на існування в цьому світі іншої людини (Іншого). «Бути, – вважав М. Бахтін, – означає спілкуватися.

Абсолютна смерть (небуття) є непочатість, невизнаність, незгадуваність. Бути – означає бути для іншого і через нього для себе». Принцип служіння пронизує, тримає на собі змістові прояви духовності: любов, дружбу, патріотизм тощо. Все те, що оприявлюється через душу, є душевним станом, що є основою віри в себе і в майбутнє. Душевні якості,

як умова наслідування ідеалам, передбачають альтруїстичність поведінки, здатність до самопожертвування. Це – «моральна моральність» (І. Кант). Коли її критикують за утопічність і відрив від реального життя, то забувають, що хоча в ній відображений один аспект існування – в чистому вигляді цей підхід однобічний, без нього прожити неможливо. Людина не може бути тільки егоїстом, якщо, звичайно, вона зберігає в собі суперечність («дві людини»), тобто є особистістю.

На рівні буденної свідомості ця суперечність не сприймається як концептуальна можливість для розв'язання проблеми самореалізації особистості. Звідси – потреба філософського осмислення даної проблеми. Адже в умовах «переходу», коли відбувся розрив буття і розуму, коли людина опинилася перед хаосом стихійних наслідків своєї діяльності, постала необхідність зміни стратегічних орієнтирів історії, зміни стратегії соціального інтелекту, необхідність спрямувати його на розв'язання глобальних проблем цивілізації. Людство, котре в кінці ХХ ст. поставило своєю метою досягнення ідеалу світу, в якому відсутнє насильство, і шляхи консенсусу у розв'язання найважливіших етичних завдань, здобуває ту повноту духовної цілісності, залучення до якої є настільки ж повчальним, як і уроки мудреців.

Усвідомлення відповідальності людини за долю людського роду формує нові соціальні стратегії нашого часу. При всій зовнішній подібності цього процесу усвідомлення «цілісності і глобального взаємозв'язку конкретних дій людей в практиці Новоевропейської цивілізації, механізм конституювання глобальності сьогодні відрізняється від простої групової агресії соціальних одиниць у попередній період. Для інтелектуальних стратегій сучасності є характерним принцип пріоритету загальнолюдських цінностей. Але вони мають суперечливу природу. Адже інтерпретація цього пріоритету як переваги або диктату авторитету зовнішнього інтересу світової спільноти над внутрішніми проблемами народів обтяжена негативними наслідками не меншого масштабу, ніж

зворотне твердження базисності регіональних проблем. Складність і нетрадиційність сучасних проблем пріоритету загальнолюдських цінностей виявляє специфічний для соціальних стратегій ХХІ ст. духовно-культурний і політичний досвід нашого часу. Цей досвід означає перелом деяких базових тенденцій в історії соціально-політичної і філософської думки людства». В силу цього на перший план дискурсу філософії освіти висувається «принцип монадності» (С. Кримський).

З погляду цього принципу ціле викликає плюралістичність форм свого функціонування, кожна з яких може стати індивідуальним виразником загального. Водночас індивідуальне – це не одичне, а єдине, здатне втілювати весь світ, сконцентрований у межах особистості. У цьому розумінні монадне стає принципом соціально-культурної і освітньої діяльності в духовності ХХІ століття. У такій новій якості духовність визначає цінності загальнолюдського у міру його здатності втілюватися в індивідуальних долях людей і народів. Загальним для всіх є «наявність у відношеннях людини з природою і суспільством глибокої екзистенційної суперечності, викликані тим, що людина є обмеженою в часі і просторі смертною істотою, яка прагне подолати власні межі і стати причетною до нескінченного Всесвіту і тим самим здійснити особистісне начало».

Подолання глобальної проблеми деструкції духовності – надзвичайно важка і по-своєму глобальна проблема. Тим більше, якщо вона стосується освітнього процесу, в якому існує розлад у знаннях. «Сліпо наслідуючи наукові моделі, університети перетворилися на хаотичне скупчення соціальних дисциплін та піддисциплін, не маючи нічого, що було б з ними (цими моделями) споріднене. В результаті цього основною характеристикою освіти став хаотичний стан. Водночас прагнення до свободи стало самоціллю. Але повна свобода вибору могла призвести тільки до анархії, до розчинення в масі. Різні науки можуть засипати нас безліччю фактів, але університети не пропонують методики для того, щоб відрізнити буденне, швидкоплинне й нетривке від

позачасового та безмірно цінного». А оскільки культура втратила свій гносеологічний центр, що виходить за межі самого процесу, то на початку ХХІ ст. вона опинилася в стані хаосу – мислення і світоглядних орієнтацій. Звідси – хаос «перехідного» періоду, втрата «центрів» особистісних орієнтацій на майбутнє. Необхідно підкреслити, що вектор інтересів як країни в цілому, так і освіти, перебуває не в минулому, не в «доганяючому розвитку», а в майбутньому.

Очевидно, вкрай важливим стає відтворення філософського начала, з якого починається творення уявлення про єдине поле знання. В іншому випадку буде повторення появи у мисленні того, що стало фактом свідомості сучасної західної людини – переваги таких понять, як «деконструкція, соціальна коректність, політкультурність, плюралізм, позитивізм, прагматизм, нарцисизм, декаданс тощо. Більше того, поняття політкультурності та соціальної коректності такою мірою змінили навчальний план вищої школи, що у багатьох студентів нині немає навіть початкового уявлення про об'єктивне дослідження західної історії. Курси з західної цивілізації, які колись були необхідними як суть гуманітарного навчання, були вилючені більшістю університетів та багатьма приватними коледжами. Звичайні літературні заняття, на яких студент міг ознайомитися з великими представниками минулого, перетворилися на заняття з абсолютного несприйняття та відкидання літературних гігантів. Це було безпосереднім впливом на всю структуру вищої освіти». В результаті гуманітарне знання перетворюється на фікцію, а духовність переходить в інші виміри, в результаті чого особистість стає «ділком», «діячем-професіоналом».

Індивіди, які вважають себе особистостями, схильні розглядати появу «ділка», «діяча» як завершення людини. Традиційна історична людина сприймає втрату культури і «душі» як власну смерть. І це справді смерть, але смерть конкретно-історичної людини, швидше всього її вищої форми, за збереження якої потрібно всіма силами «боротися», однак

тверезо дивлячись у лице реальності, яка сьогодні виступає у досить непривабливому вигляді для людини, котра не відділяє себе від традицій класичних уявлень про духовну культуру. «Ринок, вигода, прибуток стали практично всезагальною формою життя людей, воістину глобальним явищем, що дозволило проголосити відкрите суспільство «світлим майбутнім всього людства». Розрахунок, купівля-продаж зі сфери матеріального виробництва і споживання проникли у, здавалось би, несумісні з цими підходами області життя. У науковій творчості – інтелектуальна власність, у мистецтві – шоу-бізнес, про спорт як безкорисне змагання сил і розумів доводиться тільки згадувати, в інтимних стосунках продажна любов дійшла до точних преїскурантів на її різні способи, сім'ї скріплюються партнерськими контрактами. Появилися представники «релігійного бізнесу», які торгують богом набагато результативніше, ніж колись купували індульгенції. Дискредитуються останні, остаточні форми чого-небудь нетоварного, самоцінного, екзистенціального». Цілком зрозуміла тривога за подальшу долю людини, гуманізму, культури, освіти, духовності в цілому.

Водночас потрібно виходити з того, що при широкому розумінні гуманізму, тобто визнання людини провідною силою історії і найвищою цінністю буття, «діяч-ділок» як особистість повністю вкладається в його русло. Він зберігає найважливіші сутнісні риси людини: суб'єктність, самототожність, активність, самостійність, свободу вибору. Не цією людиною насправді «закінчується історія», не нею завершується традиція людини і гуманізму на Землі. Бездуховність економічного суспільства – не відхилення або якась недостатність в організації і структурі. Вона витікає з його сутності як вираз «перетворювально-споживацького» ставлення до світу. Не врівноважене альтруїстичністю і служінням, турботою про долю природи, яка поступово знищується у процесі її використання, неминуче перенесення цього ставлення на людей перетворює економіку із засобу розвитку життя в засіб її підриву.

Справжня криза духовності, тобто гуманізму і людини, виникає зі вступом суспільства в соціотехнічну стадію розвитку, коли воно перестає бути власне (винятково) людським і перетворюється в «людино-машинне», тобто з моменту, коли техніка починає заміняти не тільки фізичну, але й розумову силу людини. В більшості теорій управління визнається, що тепер «конкурентоздатні ті підприємства, які сплавляють людину і техніку в одне ціле, і людина в них стає «фактором». У соціології, особливо в останні десятиліття, це слово почало поступово витісняти як поняття особистості, так і «ділка». Основна відмінність «людського фактора» від особистості і «ділка-діяча» в тому, що суб'єкт, який стоїть за «людським фактором», втрачає самототожність, фрагментарність, «розмазується» в соціально-культурній системі. Він децентрований. Остаточне рішення, ініціатива в його взаємодії із зовнішнім середовищем, з іншими суб'єктами переходять до техніки. Через «контрінтуїтивність і контрраціональність» надскладних нелінійних людино-машинних систем людина змушена відмовитись від свого пріоритету в них. Вона не справляється, зривається, втомлюється, нервує, не встигає. Все більше ситуацій, в яких потрібно ставити «захист від дурня». Але ними (дурнями) перед лицем надскладності стають всі люди. Фактично, це «захист від людини». Якщо на початку свого розвитку науки про взаємодію людини з технікою були стурбовані пристосуванням техніки до людини, то тепер вектор розвитку повертається в протилежному напрямку. На відміну від минулого, інформаційне і матеріальне буття роз'єднуються за всіма параметрами. Саме в цьому полягають усі остороги щодо впливу на людей «світу віртуальної реальності». Звідси – необхідність створення «об'єктивної реальності» в духовно-культурній і соціальній сфері через філософію.

Філософія освіти в модальності «можливості можливого»

Можливості філософії освіти впливають з її активного «включення» в розуміння дійсності, у відповідності їй. Це означає насамперед зміну модальності мислення. Модальність – це найзагальніша властивість

висловлювання, яке орієнтує його стосовно *дійсного*, *необхідного* і *можливого*. Відповідно в мові виділяються три різновиди речень і три способи дієслова. Так, філософи метафізичної епохи могли притримуватися найрізноманітніших думок про сутність або походження світу, але їх мислення розгорталося в модальності *дійсного* як опису *сущого*.

Світ є такий або не є такий; він буде таким або не буде таким. Зрозуміло така метафізична установка у багатьох мислителів зберігається і до наших днів як нерелексивне, спокійно-тотожне відношення думки до дійсності: те, що мислиться, мислиться як зміст самої реальності.

Завдяки здійсненому *І. Кантом* «перевороту в філософії» встановлюється нова модальність – *імперативна*. Спочатку це стосувалося того, що повинно і чого не повинно робити (стосовно дійсності) саме мислення, а потім доповнилось другим імперативним моментом: що повинна і чого не повинна (стосовно мислення) сама дійсність. У філософію були внесені пристрасть і пошук, якого вона не знала до цього у своєму «чистому» розумі, в її спогляданні «прозорого» світу.

Думка, втративши безпосередню тотожність з дійсністю, «схвилювалася» мрією і обов'язком із життям з нею. Філософію переповнили всякого роду імперативи, теоретичні і практичні. Філософія *Гегеля*, *Фіхте* з її «Я» та «ідеєю», які саморозвиваються, своїм мисленням підштовхують історичний рух, а заодно вимагають такої політичної реальності, яка відповідала б їх філософським ідеям. Філософія *С. К'єркегора*, *А. Шопенгауера*, *Л. Фьєрбаха*, *К. Маркса*, *Ф. Ніцше*, при всій відмінності і протилежності конкретних прагнень, – це вже постійне «будь», звернене до екзистенції, до індивіда, до суспільства, до людства.

XX ст. ще більше посилює імперативну модальність мислення, перетворивши зброю критики (предметом якої було мислення) в критику зброєю (предметом якої стала дійсність). «Наступає час боротьби за панування над земною кулею – вона буде вестись в ім'я

основних філософських вчень», – писав Ф. Ніцше, пророкуючи долю марксистського інтернаціоналізму, німецького націоналізму, західноєвропейського лібералізму і демократії. Сьогодні філософія, вичерпавши модальність наївно суцього і категорично обов'язкового, відкриває у собі можливість третьої модальності – модальності самого можливого. Це, швидше всього, є виходом із того кута, в який була заведена філософія спробами оцінювати її теоретичну достовірність і розширити практичну застосованість. Філософія не може бути достовірною як метод пізнання її перетворення. Філософське мислення, на відміну від наукового, не є точним і не співвідноситься ні з чим суцим.

Філософія зовсім не зобов'язана пов'язувати себе зі світом суцього і належного, з дійсністю і необхідністю. Її покликання – це третя модальність, світ можливого. Саме на ній акцентує увагу сучасний позитивний екзистенціалізм. Його представник Я. Аббаньяно вважає, що екзистенція – це сукупність можливостей, які людина повинна реалізувати. Однак він не згоден з М. Гайдеггером, який, визнаючи, що екзистенція – це постійна проєкція в майбутнє, в кінцевому підсумку доходить висновку, що всі проєкти приречені на невдачу, адже умови, в яких вони реалізуються, обов'язково їх руйнують. Отже, екзистенція не може відірватися від ніщо. З іншого боку, К. Ясперс підкреслює, що всі спроби екзистенції «дійти до буття» закінчуються крахом, людина не може ототожнюватися з буттям, не може з'єднатися з трансцендентністю. Обидві ці установки Н. Аббаньяно називає негативними з огляду на те, що вони заводять екзистенцію до неможливості – неможливості відірватися від ніщо (Гайдеггер) і неможливості прикріпитися до буття (Ясперс). Але можлива ще третя позиція: акцентувати увагу не на початковому або кінцевому пунктах руху, а на самому русі, поступі.

Якщо М. Гайдеггер і К. Ясперс у кінцевому підсумку зводили всі можливості до неможливостей, то представники християнського екзистенціалізму (Марсель, Ле Сени, Лавель) перетворювали їх в

потенційності, неминуче призначені людям як вищим істотам. Але в такому випадку, відзначає Я. Аббаньяно, екзистенція втрачає свою проблематичність, і процес її конституювання здійснюється немовби автоматично. Отже, у філософії екзистенціалізму, залежно від того, як вона трактує можливе, виділяються три головні напрямки: неможливість можливого, необхідність можливого, можливість можливого. Дотримуючись останньої позиції, Я. Аббаньяно вважає: потрібно приймати і зберігати можливості як такі, тобто не перетворюючи їх ні в неможливості, ні в потенційності. Кожна справжня можливість має двіпостасі: вона одночасно «можливість-так» і «можливість-ні». І ці два аспекти потрібно постійно враховувати і співвідносити один з одним. Жодна з даних людині можливостей не призначена обов'язково реалізуватися. Тому ніяких абсолютних гарантій здійснення її проєктів не існує; але це не означає, що всі вони первісно приречені на невдачу.

Філософія можливості можливого говорить не про те, що є, не про те, що повинно бути, а про те, що може або чого не може людина в процесі свого життя і мислення та діяльності. Попередня філософія прагнула пояснити або змінити світ, тоді як її справа – примножувати можливі світи. Цим вона відрізняється від науки, політики, релігії: відштовхуючись від сущого і належного, вона вказує у напрямку можливого. Це означає – майбутнього, в якому повинна здійснюватися людина у своїх нескінченних можливостях. Як у минулому, так і тепер, враховуючи всі суперечності епохи «перехідного періоду», освіта має виходити з потенційних змістів духовного спрямування екзистенційно-антропологічних учень, котрі є справжньою можливістю утримати культурну і гуманістичну рівновагу в суспільстві.

Форми філософії існування, які підкреслювали руйнівний і знищувальний аспект можливостей, вважає Н. Аббаньяно, мали ту заслугу, що привернули увагу до негативних сторін сучасної цивілізації. Але вони не залишили людині ніяких надій на майбутнє. Позитивний

екзистенціалізм як філософія «можливості можливого» повинен сприяти тому, щоб «формувати в людях помірне почуття небезпеки, щоб робити їх менше залежними від невдач та екзальтації від успіху, і тому, щоб схилити їх до пошуку в будь-якій області ефективних засобів для розв'язання своїх проблем».

Швидше всього, тільки в модальності «можливості можливого» буде продуктивною діяльність філософії освіти стосовно подолання деконструкції духовного буття. Філософія не приходить до людини, а виходить з людини та її духовності: мислиме у філософії освіти постає не тільки як дійсне і тільки як необхідне, а як можливе. Філософія освіти є все, що можна помислити, привести у форму логічного зв'язку, але позбавлене обов'язкової відповідності тому, що перебуває поза мисленням. Будь-яка думка – тільки одна з можливостей мислити. Тому кожний освітянський проект або концепція – один із можливих. Центром їх була і залишається людина у своїй можливості стати особистістю.

Тенденція формування і становлення людського світу полягає у зростаючій самоцільності кожного роду буття. Спочатку ця самоцільність визнавалася тільки за людиною, до якої, за словами Канта, потрібно завжди ставитися як до мети і ніколи як до засобу. Поступово ця самоцільність була визнана і за світом природи. Врешті-решт, така самоцільність, непідвладність інструментальним завданням (пізнавальним і перетворювальним), повинна бути визнана і за світом духовного в його «душевній» (ірраціональній) іпостасі. І тоді творчість як головний засіб здійснення освітньо-педагогічного процесу виявить себе як самодостатній тип мислення, в якому воно споглядає свої можливості.

Зокрема, на цю модальність неодноразово вказували видатні філософи, починаючи від Аристотеля, для якого філософія як пізнання «перших принципів» є пізнання можливостей, оскільки вони передують тій дійсності, яку вони роблять можливою. Велика істина полягає в тому, на думку Е. Гуссерля, що пізнання «можливостей» повинно випереджати

знання дійсності. Розмірковуючи про цінність філософії, Б. Рассел писав: «Хоча філософія і не в змозі сказати нам із впевненістю, яка істинна відповідь на ті сумніви, котрі вона збуджує, вона в змозі запропонувати нам багато можливостей, котрі розширюють наші думки і звільняють їх від тиранії звичаю. Тим самим, зменшуючи наше почуття впевненості в тому, якими речі є, філософія сильно збільшує наше знання про те, якими вони можуть бути... Вона оживляє наше почуття пориву, показуючи знайомі речі в незнайомому аспекті». Філософію потрібно вивчати не заради здобуття певних відповідей на її питання, оскільки жодна з відповідей, як правило, не може бути визнана істинною, але швидше заради самих питань; так само і філософія освіти повинна ставити питання, які розширюють наше уявлення про те, що можливо. Це – найвагоміший спосіб збагачення інтелектуального уявлення. Процес становлення людської особистості – це «рух, який йде від можливості до можливості цієї можливості». Тобто розкривається людина в своїх нескінченних потенціях можливості вибору «Я».

На відміну від прикладного мислення: наукового, політичного, етичного, яке веде у світ суцього і належного, від деконструкцій постмодернізму, філософія освіти спрямовує мислення (у процесі навчання) у модус можливого. Конструкти педагогічного процесу, виступаючи з претензією на науковість і наукову обґрунтованість, прив'язують мислення до конкретної дійсності, а ідеологію – до суспільних потреб. Е. Смітт зазначає: «Глобальна культура складається з багатьох аполітично дискретних елементів: ефективно рекламованих масових товарів, мозаїки фольклорних та етнічних стилів і мотивів, вирваних зі свого контексту, кількості загальних ідеологічних міркувань з приводу «людських прав і цінностей», стандартизованої кількості «наукової» мови оцінок, і все це спиратиметься на нову інформацію і телекомунікаційні системи та їхні комп'ютеризовані технології». Ця реальна ситуація змушує активізувати діяльність філософії освіти щодо

повернення мислення до сфери мислення як такого, де воно розгортає свої власні можливості.

Необхідно виходити з трансформації філософського знання. Якщо в докантівську епоху філософія сприяла розвитку наук, у післякантівську добу вона надихала народження ідеологій, то тепер філософії чимраз більше потрібно усвідомити свою роль у захисті мислення від наук та ідеологій, у розробці самоцінних стратегій свідомості. Тим більше, що ми є сучасниками нової ідеології – постмодерної. Вона відрізняється від усіх попередніх ідеологій і культур не тільки своїм світовим поширенням, а й «ступенем своєї самосвідомості й самопародіювання. Якщо припустити, що в ній не буде місця для «Я» поза межами певних розумінь і певних умовностей, якими обплутана кожна людина, і не буде жодних надійних точок опори, жодного «центру» поза межами тих умовностей, то такому новому космополітизмові будуть властиві мінливість та еклектичність». У силу цього філософія освіти в модальності «можливості можливого» повинна відмовитись від наївно-пізнавального підходу до дійсності і проводити власну критично-творчу діяльність, котра мусить реалізовуватися в знаходженні «людини в людині», продовжувати пошук втраченої, але не забутої душі.

Катарсис мислення і душі потенціях освітянського процесу

Спрямованість філософії освіти на духовність як осередок людської душі не означає, що вона втрачає свою інтелектуальну строгість і чіткість визначень. Якщо виходити з того, що «душа» – одне з найзагадковіших утворень, які складають ірраціональний світ людини, то філософія завжди прагне до чіткого обґрунтування найбільш дивних і незвичних феноменів і тверджень. Так само і філософія освіти не допускає аморфності, «розмитості», деконструкцій у розвитку душі і мислення людини, не допускає їх перетворення в просте свавілля будь-яких, скільки завгодно безглузвих тверджень. Вона передбачає, що модус мислення і душі в модальності можливого є найбільшою напругою думки.

Важливим завдання філософії освіти є здійснення катарсису думки. Існують різні актуальні типи мислення: житейське, ділове, наукове, художнє, але філософія відрізняється від них тим, що не просто мислить, а творить форми мисленнєвості (як мистецтво творить форми чуттєвості). Мисленнєвий потенціал людини вищий, ніж сума обставин, які їй пропонує дійсність, котра могла б мати потребу в її думках. Філософія і є розрядкою цього мисленнєвого потенціалу у формі чистих «думок, які так самоочищають нашу думку від будь-якої однобічності, як художній катарсис очищає емоції». Філософія не стільки повідомляє нам нові думки, скільки змінює нашу свідомість, відкриває багатомірний континуум, в якому поміщаються цілі мисленнєві світи. Філософське мислення, якщо його сприймати як мисленнєвість, зовсім не вимагає згоди чи незгоди, воно допускає те та інше, воно розширює простір думки.

Враховуючи цю специфіку філософського мислення, необхідно виходити з того, що завдання філософії освіти – не переконувати учня, слухача, не передавати йому своє уявлення про динамічний і разом з тим стабільний світ, а також свої думки і викликати згоду з ними. Завдання філософії освіти – спрямовувати навчальний процес так, щоб викликати ефект згоди-незгоди, мисленнєвий катарсис, інтелектуальне осяяння. Учень, студент раптом осягає, що можна думати і так, і інакше, що мислення містить в собі протимислимість, і цим самим нескінченно розширюється сфера мислення. Кожна думка, до якої учень був підведений низкою аргументів, є тільки одна з можливостей мислення, є точкою змикання протилежних полюсів. Але думка виривається із себе, щоб дати «першопоштовх» мисленнєвому «космосу», який розширюється, завдяки внутрішній напрузі, тобто ірраціональним відчуттям. Очищаючим моментом у такому сприйнятті і є «душевна мудрість», котра ні до якої остаточної думки не може бути зведена, але вона дозволяє йти шляхом дійсного пізнання.

Філософія освіти виявляє в основі дійсності світ можливостей, чистих потенцій, котрі «обнімають» світ актуальностей. «Можливість, котра вже одного разу вибрана як рішення, укорінювалась би в своєму бутті, а отже, робила б знову і знову можливим свій власний вибір і рішення, – справжня можливість, дійсна можливість. Подібна можливість відразу ж постає перед тим, хто її вибрав у своєму характері нормативності, який робить вибір обов'язковим». Вибір, зроблений людиною завдяки інтелектуальному осяянню і внутрішньому, ірраціональному «голосу душі», насправді виправданий не тому, що він був зроблений, а тому, що його ще можливо зробити. Рішення є хорошим і правильним не тому, що вже одного разу було прийняте, а тому, що воно може бути ще прийняте і виконане. Будь-яка позиція виводить свою може бути прийнята фактично, а лише «з можливості того, що її прийняття не робить її по суті справи неможливою».

Будь-яка людська установка, вибір або рішення стосуються не окремо взятої людини, яка їх приймає, і не вичерпуються нею. Думки, почуття, діяння і всі інші визначення, в яких традиційно класифікують людські можливості, стосуються інших людей стільки ж, скільки й індивіда, якому вони належать; отже, індивід, приймаючи можливість або перед її лицем виявляючи себе, приймає рішення не тільки щодо себе, але також і в тому ж самому акті щодо своїх відношень з іншими.

Це утворює нові перспективи актуалізації духовного буття особистості, оскільки вона виявляє можливість зосередитись і виступати в якості «Я».

Звідси колосальна важливість філософії освіти – бути спроможною не тільки для пізнання або перетворення світу, а й для відродження і входження в інші світи, в нову епоху, яка з потенційного майбутнього стає реальністю – не абстрактно-бездуховною, а наповненою смыслом.

Необхідність і закономірність філософії освіти зумовлена запитами часу. Філософія у її класичному варіанті давала оптимістичну і позитивну

оцінку науки, оскільки орієнтувалася на розум. Це виразилося у відомій формулі – «розум і просвітництво». При цьому вважалося, що вироблені філософським розумом критерії оцінки поведінки людей (норми моралі), дій країн і народів (філософія історії), розвиток культури і суспільства, знання і віри є абсолютними, справедливими на всі часи, що дозволяють вносити корекцію (як мінімум смислово) в ті вчинки і дії, котрі даним критеріям не відповідають. Саме звідси випливають багато сьогоденних принципів у політиці держав, заснованих на тому самому «раціональному пізнанні», яке дозволяє, наприклад, поділяти народи на відсталі і розвинуті, з правом більш розвинених країн коректувати менш розвинуті.

Динаміка розвитку даної моделі духовності, створювана раціонально орієнтованою філософією, була відносно повільною, вона спрямовувала людину на реалізацію тільки однієї її можливості (фізичної чи культурної).

Стосовно інших явищ вона була певною стаціонарною, застиглою системою, що залишалась однаковою для багатьох поколінь. Освіта і навчання також визначалися цією одномірністю. Дана духовність у її матеріалізованій частині була своєрідним музеєм, який поновлювався зібранням сукупності духовних утворень у вигляді традиційної системи вищих людських цінностей, котрі завжди претендують на абсолютність.

У межах такої культурної єдності духовне життя людини поставало як певна завершена цілісна символічна система культурних значень, яка фіксувала певну завершеність буття людини і суспільства. Завершеністю одним із принципів локальної культури, в тому числі і на рівні утворень людського духу, що знайшли вираження у музиці, літературі, архітектурі, філософії і т. д. У всіх випадках перед нами завершене утворення. Також завершеною була і освіта, яка «замикала» людину на стабільності, догматизмі, сталості існуючих істин.

Сучасний стан людського буття в його духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня, що й усвідомлюється як криза нашої епохи. Це той «гострий» період

людської історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації. У цей момент філософія стає потрібною для всього суспільства як «культурний барометр», який повинен не тільки охарактеризувати існуючу ситуацію, але й визначити тенденції розвитку суспільства, всіх його сфер, у тому числі й сфери освіти. В силу цього філософія починає трансформуватися, в ній виділяються нові утворення. Так, на зміну раціоналістичній філософії приходить ірраціоналізм, об'єктивності – суб'єктивізм тощо. Появляється філософія культури, економіки, науки і т. д. Сьогодні запитом епохи стає філософія освіти як «можливості можливого», зорієнтованої на подальший розвиток людини. Враховуючи зміни, які відбулися з самою людиною в результаті іншого рівня інформації та шляхів її одержання, філософія освіти з нових позицій повинна охарактеризувати буття людини – буття світу душі, котра найрельєфніше демонструє особистість.

СИМОН ЛЬВОВИЧ СОЛОВЕЙЧИК

ПЕДАГОГІКА ДЛЯ ВСІХ⁷⁶ КНИГА ПЕРША. ЛЮДИНА ДЛЯ ЛЮДИНИ ГЛАВА 1. ЦІЛІ ВИХОВАННЯ



Виховання дітей – найдавніша з людських справ, вона на жоден день не молодше за людство; тому вона здається нескладною працею: всі справляються, і ми справимось.

⁷⁶ Соловейчик С. Л. Педагогика для всех. Москва : АСТ, 2018. 384 с. Переклав з російської Олександр Ткаченко.

Насправді цей погляд є оманний, я навіть сказав би – підступний. У давнину виховання вважали найважчим серед занять, мистецтвом із мистецтв. Дійсно, в жодній із людських діяльностей результати не відрізняються так різко від витрачених зусиль.<...>

Ми всі любимо, коли нас чому-небудь вчать, і всі не любимо, коли нас вчать жити. Якщо мене вчать жити, значить зі мною щось не так? Особистість моя приголомшена, ми напружуємось, ми злимося, ми повторюємо за Еллочкою з роману Ільфа і Петрова: «Не вчіть мене жити!» Або ми говоримо: «Досить мене виховувати! Я не маленький!»

Але навіть і маленькі, мало не трирічні, ненавидять, коли їх виховують, і кожна дитина нечутно кричить своїй мамі: «Не вчи мене жити!». А восьмикласник – той прямо пише на шкільній емблемі, на рукаві: «Не стій над душею!». Адже і всі великі педагоги писали, що виховання повинно бути непомітним. Не стій над душею!

Вихователь, як і художник, діє не за планом, не за абстрактною ідеєю, не за заданим переліком певних вартостей і не за зразком, а за образом. У кожного із нас, якщо ми про це не знаємо, живе в голові образ Ідеальної Дитини, і ми непомітно для себе прагнемо підвести реальну нашу дитину під цей ідеальний образ. Що б не зробив, не сказав малюк, ми автоматично порівнюємо його вчинок і слово з образом Дитини в голові, і якщо збігається – то ми хвалимо сина, якщо ні – осуджуємо. Можна сказати, що живий хлопчик залежить не від тата, а від свого ідеального ровесника, який оселився в татовій голові. І не від мами залежить, а від образу Дитини в матусиній голові. Ми виховуємо дітей зовсім не за своїм образом і подобою, свого образу майже ніхто не знає, а за якимось надуманим нами образом.

І перше розчарування очікує нас, коли виявляється, що, незважаючи на усі наші старання та зусилля, живий хлопчик ніяк не хоче відповідати образу Ідеальної Дитини, зовсім на нього не схожий. В інших діти як діти, а наш? Чи не отримали ми якусь не таку дитину, подібну до бракованого

холодильника? Іще добре, що ми не просимо замінити цю дитину на іншу, відремонтовану.

Але справжній смуток, розчарування охоплює батьків, коли діти, які росли начебто правильно, виростають і стають нікчемними людьми, від яких ніякої втіхи ні батькам, ні іншим людям, нікому.

Зрозуміти причину, походження, природу цього найбільшого розчарування, яке тільки може спіткати людину, дуже важливо.

Дитина відрізняється від дорослого тим, що в неї є майбутнє, її очікує і друге, доросле життя. Дитина в наших очах – це лежаче майбутнє, потім – яке сидить, повзає, ходить, бігає і підстрибує. Але оскільки у неї два життя, дитяче і доросле, то й образ її в нашій голові двоїться. Ми бачимо Петрика теперішнього, але загадуємо про Петрика майбутнього, це природно. У нас є образ ідеальної Дитини, але є й образ Ідеальної Людини, чоловіка або жінки.

Але два образи, Дитини та Людини, доволі часто не збігаються в одній і тій же батьківській голові. В цьому – істинна причина наших розчарувань. Образ Людини ми конструємо для дорослого життя, в ньому головне – самостійність. А образ Дитини нам потрібен такий, щоб легше було справитися із важкою працею виховання, в ньому головне – несамотійність, тому що свавільною дитиною важче керувати. Образ Людини – для однієї мети (жити!), а образ Дитини – для іншої (виховувати!). Але якщо в одній голові вихователя два несумісні образи, то виховання руйнується, спотворюється, і ми перестаємо щось розуміти. Ми хвалимо хлопчика тоді, коли потрібно було б поставитися до нього з долею осудження, і сваримо, коли потрібно було б хвалити. Ми очікуємо від нього одного – і водночас іншого, ми заплутуємося самі і заплутуємо дитячу свідомість. У результаті у всіх щілинах сімейного життя, як пилюка, накопичується роздратованість. Усі незадоволені один одним, усі легко розпалюються, починають вимагати один від одного, і важко всім догодити.

Педагогічна будівля розсипається.

Отже, нам потрібно зайнятися тим Ідеальним Хлопчиком, тією Ідеальною Дівчинкою, які живуть в наших головах. Коли вже когось перевиховувати, то спочатку їх, а не реальних наших дітей. Треба створити такий образ Дитини, щоб із нього несуперечливо виростав образ Людини – і сама людина.

Але яким є той образ Людини, який здається нам привабливим і притягує нас? Інакше кажучи, якими насправді цілі нашого виховання? Спочатку здається, начебто їх багато; але розпитайте будь-яких десять осіб – і всі скажуть приблизно одне й те саме, причому одними і тими самими словами. Образ Людини у всіх приблизно однаковий.

<...>

Перша мета виховання, видима і незаперечна, полягає в самостійності. Людина – господар власного життя, а для інших вона – годувальник, помічник, захисник. Беззахисне немовля, яке народилося у нас, ми повинні виростити і поставити на ноги, щоб воно було достатньо здоровим і навченим, було міцним духом, щоб не залежало від людей. Щоб допомогти батькам в досягненні цієї мети, нашою державою створена грандіозна система освіти, загальної і професійної.

Але освіта виявляється майже марною і не веде до самостійності, якщо не виробляється у людини внутрішня самостійність, не зміцнюється той життєвий кряж, від якого залежать всі інші вартості, подібно до того, як наші фізичні сили залежать від міцності хребта.

Секрет слова «самостійність», який вислизає від нас, полягає у тому, що самостійний – значить свободний, а свобода залежить від важливості та величини доступних нам життєвих виборів. Освічений свободніший за неграмотного тому, що у нього більше вибору в житті, йому багато що доступне. Його вчинки більше впливають на долю, але в нього і більше відповідальності за зроблений вибір.

Несвобідного за неправильний вибір хтось карає (батьки, однолітки, закон), свободного за невдалий крок карає життя. Свобода людини

визначається джерелом покарання за помилки; абсолютно свobodною є людина, якщо джерело покарання в ній самій, і ніде більше. Її карає її ж совість, і тільки вона. Що ширшим, що більшим є вибір шляху і шляхів, то менше свободи у людини від серйозної внутрішньої відповідальності.

Виходить, що загальний об'єм свободи – це якась постійна величина. Наскільки збільшується зовнішня величина дій, настільки ж зменшується свобода внутрішня – свобода від необхідності робити вибір, нести відповідальність за свою долю, свобода від совісті. А повна свобода поведінки – це повна внутрішня несвобода, максимально напружене моральне і духовне життя. Напружене, важке, небезпечне! Для нерозвинених людей воно буквально є нестерпним – яким важким, наприклад, для деяких молодих хлопців є життя «на гражданці» у порівнянні з армійським. Вони мріють про дисципліну, тому що не можуть справитися з собою на свободі, їх придушує тягар відповідальності перед життям, вони воліють бути залежними. Так і підлітки, які не знали свободи в дитинстві і які не навчилися поводитися з нею, раптом звільнившись від нагляду, швидко поспішають стати членом якоїсь компанії однолітків, де панують найсуворіший послух, покора.

Для духовно розвиненої особистості свобода – крила, для нерозвиненої – тягар. Швиденько скинути його з себе і накинути на плечі іншого!

Коли ми караємо дитину, ми не ускладнюємо їй життя, як дехто думає, а навпаки, полегшуємо, і до того ж, небезпечно полегшуємо. Ми беремо вибір на себе. Ми звільняємо її совість від необхідності робити вибір і нести відповідальність, ми переймаємо від життя право покарання, ми ставимо затичку на джерело самостійності.

І якщо ми постійно караємо, осуджуємо, робимо зауваження, то виростають люди, які бояться самостійності, бояться свободи. Це давня проблема людства. Нею особливо займався Достоевський, а один із сучасних філософів (*Еріх Фромм – О.Т.*) так і назвав книгу – «Втеча від свободи». Згідно з більшістю уявлень, людина повинна б прагнути до

свободи, але ні – вона прагне геть від неї, втікає від самотійності. Це, так би мовити, восьмий смертний гріх: конформізм. Людина не хоче бути свобідною навіть у думках. Їй показують паперову стрічку в десять сантиметрів, але навколишні за домовленістю стверджують, що в ній тільки шість або сім сантиметрів, і людина в руках психолога-експериментатора, заікаючись й ніяковіючись, каже не те, що бачить, а що говорять люди. Вона несамостійна, така як усі, вона конформіст... До відповідального морального вибору людина не здатна, боїться його, живе в повній залежності від свого оточення, від співпрацівників, від дружини, від темних сил, які підіймаються з глибин її душі.

Але чому одні діти та підлітки, маючи свободу є розкутими, а інші розпущеними?

Різниця у тому, як прийшла до них свобода. До відповідальності веде не та свобода, що подарована, а та, що здобута власними зусиллями. Дитину і підлітка розвиває не свобода, як деколи думають, а власні дії до свободи, **самозвільнення**. Досягти істинної самотійності можна тільки самозвільненням. Дитина і на цей світ з'являється сама – самозвільненням.

Запам'ятаємо це слово, можливо, відносно нове для вас і рідкісне у педагогічних книгах – самозвільнення.

Коли дитину залишають без уваги, без нагляду, без впливу дорослих, коротко кажучи, без виховання, коли вона росте подібно до безпритульника, – вона бореться за себе в компанії однолітків, витрачає на це усі свої сили, і вона виростає духовно бідною людиною (хоча можливі винятки). Коли дитині доводиться звільнитися від опіки батьків, коли вона бореться за свободу в сім'ї, то скандали кухонного типу не дають поштовху для розвитку. Підліток здобуває зовнішню незалежність, зовнішню свободу – щоб змінити її, як ми казали, на залежність від ровесників. Для нього свобода – тільки розмінна монета: тут приробив, там збувся. Самозвільнення не відбувається.

Таким чином, цінність самозвільнення залежить від значущості супротивника. Одна справа – звільнитися від дріб'язкових батьківських

заборон, інша – від темноти, від боягузтва, від соціальної несправедливості, від засилля поганих людей.

Якщо в сім'ї мир, якщо дитина з перших кроків відчуває себе свобідною і знає смак самостійності, то її поривання до самозвільнення зростає, вона прагне стати кращою, сильнішою, намагається звільнитися від власної слабкості, невправності, прагне до майстерності в улюбленій справі – це, по суті, те саме, що і самовиховання, але перше із двох слів, «самозвільнення», точніше описує процес. Розуміючи самовиховання як самозвільнення, як прагнення до самостійності, ми даємо дітям сильну спонуку. Звільнитися цікавіше, ніж виховуватися. Виховувати себе нудно, я не розумію ідею самовиховання і, признатися, не зустрічав людей, які віддавали себе цьому заняттю. Трудись! Борись! Звільняйся і звільняй! – ось і буде самовиховання. Як Чехов, по краплині видушуй із себе раба – ось самовиховання.

Порив до самозвільнення, який підтримали старші, і дає самостійну, розкуту, виховану людину.

Ось йде п'ятнадцятирічний хлопець; погляньте в його очі, придивіться до його ходи, поговоріть з ним, і ви одразу побачите хто перед вами: скута людина? розкута? розбещена? свобідна чи не свобідна? вихована чи не вихована? Розбещений підліток в незвичній для нього спільноті тримається незграбно, скуто. Вихована ж людина, свобідна, всюди і скрізь розкута, свобідна в рухах і вчинках, вона повсюди одна й та сама.

Виховання – це настановлення (рос. – научение) на свободу, настановлення на самозвільнення.

<...>

Щоб зрозуміло відповісти на яке-небудь запитання, треба користуватися зрозумілими словами. Ось тут і очікує нас прихована перешкода.

Сотні років повторює світ іронічно-сумну фразу Шекспіра: «Слова, слова, слова...». Маються на увазі піднесені, високі слова, якими так часто прикривають пустоту.

Але що ж робити? Педагогіка без високих слів і понять – облуда, облуда, облуда... В піднесених словах може міститися брехня, а без них все обертається неправдою неминуче. Ось вибирай.

Категорично вибираємо! Йдіть сюди, слова-королевичі і слова-злиденні, слова, над якими насміхаються і без яких не можуть жити, блискучі й забруднені, які несуть в собі і найвищу правду, і найогиднішу брехню, слова, від яких, як нам здається, нічого не залежить, але від яких насправді залежить усе. Йдіть сюди, слова несерйозних, неділових людей: совість, правда, честь, свобода, серце, радість, щастя, краса, добро, віра, надія, любов, справедливість, моральність, обов'язок, дух, душа і духовність.

Без цих понять нам не справитись з дітьми.

ВІТАЛІЙ ГЕОРГІЙОВИЧ ТАБАЧКОВСЬКИЙ

ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ У СВІТЛІ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ АНТРОПОЛОГІЇ⁷⁷



На межі століть і тисячоліть, на новому етапі національного відродження України ми є свідками й учасниками радикального переосмислення усталених поглядів на людину, культуру, соціум, особливо ж – на способи їх взаємозв'язку. Переглядається,

⁷⁷Філософія освіти. 2005. № 1. С. 135–147.

зокрема, антропологічна парадигма, котру я назвав би «антропологією проповідників» – рефлексією радше щодо бажаного, аніж реально існуючого образу людини. Переглядається антропологія нормативізму й ригоризму та відповідна їй нормативістськи-репресивна педагогіка (спадщина тоталітарної доби), а також утопічно-нормативістське бачення соціуму. Натомість утверджується тенденція, що її можна назвати антропологією, педагогікою та соціологією сприяння, пов'язана з беззастережним поглибленням та розширенням обріїв людинознавства.

Декілька найбільочіших, як на мене, питань означеного перегляду і становлять зміст наступних міркувань.

Чи не найголовніше у подібних пізнавальних і, особливо, практичних ситуаціях – «не перегнути палицю», або ще кажуть, разом з водою не вихлюпнути й дитину (а водночас, дотепно додав один мій колега, ще й «ночви викинути»). Бо ж теоретична антропологія, педагогіка, як і соціологія, подібні до медицини, де понадчинне гасло – «Не зашкодь!». Вони повинні враховувати не тільки *чималу «пластичність»* людини, але й не меншу (якщо не більшу) її *крихкість*.

Насамперед кілька слів про світоглядно-методологічний орієнтир, який істотно сприяє радикалізації – й водночас розважливості – теоретичних і практичних підходів до означених питань. Не задля моди, а заради дослідницької справедливості мушу визнати евристичну продуктивність тези, висловленої у праці Петера Козловськи «Постмодерна культура». Цей чи не найрозважливіший постмодерніст (все-таки німецький філософський вишкіл) вважає: *теорія суб'єктивності як першоосновний засіб виховання людської самості зумовлює теорію суспільства та відносин між індивідом і суспільством*.

Напружений пошук індивідуальної суб'єктивності у вкрай швидкоплинному соціальному та природному довіллі становить, на думку П. Козловськи, головну тему сучасної культури. «...Уявлення про це завдання простягається від необмеженої та безтурботної «стратегії

втілення суб'єктивності» до серйозних пошуків злагоди та «дружби з самим собою»⁷⁸.

Як бачимо, філософсько-антропологічний розмисел органічно взаємодіє тут із соціально-педагогічним та загальносоціологічним, а відтак усі три складові є надто важливі для теорії й практики педагогіки в її освітянськiм заломленні. Кінцевим же соціально-педагогічним наслідком має стати ствердження у людини відчуття її спроможності й повновартості, що для сучасної України має чи не першорядну значущість.

Зусиллями П. Козловськи (див. названу раніш його книжку), а також Мішеля Фуко (особливо його лекції у Коллеж де Франс 1982 року та дотичний до них цикл публікацій «Турбота про себе») було переконливо розкрито взаємозалежність загальнолюдинознавчого змісту філософської антропології, її педагогічно-етичного змісту (як і відповідного змісту філософії загалом) – та теоретичних уявлень, властивих певному соціуму щодо «культури життя» та можливостей практичного функціонування тієї культури у реальних способах самовибудовування особистості (так звані «техніки турботи про себе»). Запропонований у руслі означених підходів погляд на людське існування як безупинне «пiклування про себе» пов'язаний з істотним уточненням змісту самовладання людини: воно постає *не як насильство*, а як *злагода з собою*. Я не зроблю відкриття, зауваживши, що такий погляд на людину дуже близький до філософсько-антропологічних уболівань нашого національного генія Григорія Сковороди. Але тут ми стикаємося з вельми істотною для педагогічного розмислу антропологічною колізією.

Головним завданням і пафосом моралі Сковороди стало оволодіння своєю «внутрішньою Людиною», уміння поводитися із самим собою.

Пов'язуючи дане моральнісне настановлення з визначальними рисами душевного складу філософа, про якого йдеться, Володимир Ерн

⁷⁸Козловськи П. Постмодерна культура. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Київ, 1996. С. 273

справедливо зауважує, що ми маємо справу з далеко не ідеальною душевною конституцією, але з виразною внутрішньою трагедією духу та з приборканим хаосом. Вдивляння у те, що з певним перебільшенням можна поіменувати «підпіллям» Сковороди, більш точно – «темною, стихійно-природною, хаотичною основою його характеру», змушує визнати бентежність і скорботність душі, сповненої пристрасної, хаотичної, важко наситимої волі⁷⁹. У віршах та листах Г. Сковороди повторюються нарікання на тугу, невдоволеність, журбу та осоружність і мерзотність, котрі замолоду, немов та іржа, точать душу. Чи не є подібна характерологічна амбівалентність виразним прикладом того, що досягнення злагоди людини з собою передбачає здатність долати окреслені та подібні до них негативні душевні стани? А відчуття людиною своєї спроможності безпосередньо пов'язане з реалізацією такої здатності, втіленої у практики «турботи про себе», властиві певному соціуму, культурі, особистості.

Наведений нами приклад засвідчує також ту принципову обставину, що філософське осмислення будь-яких антропологічних колізій органічно переростає у соціально-педагогічні роздуми.

Спробуємо розкрити особливості такого переростання, звернувшись до порівняльного аналізу класичних та сучасних антропологічних уявлень.

Спроба виокремлення наріжних антропологем самозлагоди

Традиційна нормативістська антропологія апелювала здебільшого до усталеного образу людини, складовими котрого були: а) уявлення про «першосутність»; б) пов'язане з ним покладання на чітко окреслене місце людини у світі; в) відповідна упевненість у найбільш адекватних способах людського ставлення до світу, до інших людей та самої себе.

Сучасні антропологічні розмірковування позбавлені подібної впевненості. Множаться і конкурують між собою все нові вияви людської «першосутності». Дискредитують себе наявні способи світоставлення:

⁷⁹Эрн В. Борьба за логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. Минск, 2000. С. 388–391.

кожен альтернативний знецінюється досить швидко упевненістю щодо його «непанацейності». Відтак місце людської самоідентичності заступає проблематичність та розгубленість, знову й знову виявляється відкритим одвічне світоглядове питання «звідкіль ми, хто ми, куди прямуємо». І окремі індивіди, і соціальні верстви, а то й цілі народи часто опиняються на свого роду світогляднім та самоідентифікаційнім роздоріжжі.

Традиційна антропологія, зафіксувавши якусь ущербність людської істоти, досить швидко знаходила «компенсанта» тієї ущербності, найчастіше – поза межами окремої індивідуальності.

Сучасна антропологія змушена поводитися обережніше і в цьому разі. Приміром, існує точка зору про те, що

1. Людина є істота біологічно недостатня. – Традиційно-оптимістичний вихід із даної ситуації убачали в культурі. Проте на сьогодні з'ясувалося, що компенсаторська функція культури має свої межі, внаслідок чого Людина продовжує залишатися істотою *стражденною*. Останнє вкрай ускладнене тим, що вона переживає й усвідомлює цю стражденність, котра зовсім не зводиться тільки до біологічної недостатності. У сучасній антропології стражденність часто кваліфікують як явище винятково людське, не притаманне буттю загалом і пов'язане з напруженим пошуком самоусвідомлюючою істотою сенсу власного життя. У найвідповідальніших екзистенційних ситуаціях, дотичних до її самоті, ця істота вельми *беззахисна й уразлива* (особливо в дитячому, юнацькому та похилому віці).

Відтак, окрім випробування недостатністю природною, людині доводиться пройти також випробування *недостатністю культурною*, а також поєднанням обох згаданих виявів недостатності, внаслідок якого одна з них часто «блокує» іншу. Один з яскравих прикладів цього знаходимо у сучасній герменевтиці: культура, як дотепно сказав Ганс Гадамер, – то істина для всіх і обман для кожного, позаяк внаслідок своєї смертності ніхто не певен, чи буде він користуватися тим, що витворив

(праця «Прометей та трагедія культури»). Культура є обманом для кожного заради істини (= блага) для всіх також у тому розумінні, що благо для всіх видобувається найчастіш ціною вкрай тяжкої долі конкретної особистості, чийм діянням воно витворюється, ціною величезних соціальних або організмичних негараздів. Відтак, приходимо до другої антропологеми, яка визнає довічну

2. Проблематичність людського існування. – Традиційно-оптимістичною спробою подолати таку проблематичність були апеляції до всезагальних властивостей людини, особливо – її родової сутності. Часто здавалося: досить узгодити будь-яке недолуге існування з такою (наскрізь чесотною!) сутністю – і людина, нарешті, «повертається до самої себе» й почувається тут затишно. Насправді ж з'ясувалося, що кожен крок на шляху такого узгодження народжує нові несподівані спалахи проблематичності. Драматизм даної ситуації може лишень частково послабити, але не в змозі усунути жоден соціум, жодна спільнота, та й увесь рід людський. Вихід знаходить – як то не парадоксально – кожна конкретна особистість тільки власним суб'єктним зусиллям. (До речі, розумінням неусуваної персональності пошуків виходу із проблематичності існування спричинювалася тактовність принципів педагогічних настанов уже згадуваного нами Г. Сковороди: навіть свої гастрономічні уподобання він обумовлював тільки власною схильністю, зауважуючи, що нав'язувати їх людині, зайнятій напруженою фізичною працею, недоречно). Ціннісний діапазон такого суб'єктного зусилля коливається від граничного самоствердження до радикального особистого самозаперечення. Але навіть у, здавалось би, більш прийнятному першому випадкові (повного самоствердження), ніхто не може бути застрахований від зламу долі. (Один культуролог дотепно сказав, що доля Ісуса Христа уособлює реальну перспективу будь-якої людини: кожен з нас може бути зраджений або розіп'ятий). Відтак, проблематичність людського існування неусувана і з нею треба зжитися, щомиті підтверджуючи своє право бути

людиною і бути собою. Але з принципової проблематичності існування випливає

3. Неусувана відкритість людини як щодо позитивних, так і негативних можливостей. – Традиційно-оптимістичних розв'язань даної проблеми було два: а) зовнішня регуляція; б) розумна саморегуляція (як і, звісно, їх поєднання). Проте питання упирається в критерій розумності, а такожу здатність людську «підпорядковувати» свої діяння такому критерієві. Починаючи з Сократа, європейська самосвідомість буквально надрилася, – намагаючись забезпечити добродійність індивіда його «ясним знанням» того, чим є добро, але з'ясувалося, що знаючи те, індивід здатен вчиняти «з точністю до навпаки». Особлива складність питання про взаємозв'язок позитивних та негативних інтенцій людського єства пов'язана з тією обставиною, зафіксованою засновником філософської антропології Максом Шелером, що «не існує людини як речі, – навіть як відносно константної речі». Натомість маємо лишень одвічно-можливу й таку, що вільно вершиться щомиті, *гуманізацію*, безупинне становлення людини, до того ж – «часто з глибокими провалюваннями у відносно озвіріння» (далі ми скажемо про умовність терміна «озвіріння»). Відтак, маємо ситуацію, за якої «у будь-який момент життя у кожному із нас зокрема й у цілих народів ці регресивні рухи змагаються з процесом гуманізації»⁸⁰. Запало також у пам'ять виразне висловлювання Мераба Мамардашвілі щодо співіснування культури та її антиподів, космосу й хаосу на кожному відтинкові життєвого шляху сучасної людини (хаос та безкультур'я не позаду, не попереду, не збоку – ними оповита кожна точка існування всередині самої культури. Бо ж культурне існування не є самодостатнє, не є самоналагоджене, воно вимагає живих людських зусиль, потребує невсипущого плекання – пише філософ у праці «Думка в культурі»).

⁸⁰Шелер М. Формы знания и образование. *Избр. произв.* Москва, 1994. С. 27.

Випробувавши чимало просвітницьких або репресивних практик регуляції й саморегуляції, мусили визнати також

4. Сутнісне розмаїття людини та світу людини. – Йдеться зокрема про розмаїття вікове (світи дитинства, юності, зрілості, старості); статеве (жіноче – чоловіче); етноорганізмичне (переважаючи соматичні типи, а також типи темпераменту); етнокультурне (особливості національного характеру); валеологічне (здоров'я, хвороба, «проміжний стан» – у котрому, до речі, перебуває за визнанням медиків половина сучасного людства: не хвороба, але й не здоров'я). Відтак же отримуємо «блукаючу сутність» та величезну варіативність нормативно-ціннісних переважань ужиттєдіяльності конкретних індивідів – те, що є безумовною нормою для зрілої здорової людини певної статі, темпераменту та культури, зовсім не обов'язково зберігає безумовність для дитячого або похилого віку, іншої статі, темпераменту та культури. Чи можна не враховувати таке розмаїття у виховних практиках? Чи не впливає звідси потреба

5. Переосмислення традиційних нормативістських уявлень про сутнісні властивості людини як зібрання всуціль «розумних чеснот». – Йдеться передусім про нове витлумачення того, що віддавна поіменовувалось філософами як афекти (особливо – негативні афекти).

У найрадикальніших різновидах класичного раціоналізму всі добрі пристрасті сприймалися як такі, що людина не може без них існувати й зберігатися. Пристрастей же поганих слід уникати, позаяк без них Людина не тільки може існувати, але лише позбувшись їх стає такою, якою вона повинна бути. Тому, правильно користуючись своїм глуздом і розумом, цяїстота ніколи не заповониться пристрастю, якої слід уникати. Уникнення жварті не лише такі афекти, як страх, відчай, слабкодухість, нерішучість, журба, скорбота, але й муки сумління та каяття (позаяк вони є певним різновидом журби), а також надії, упевненості – як антиподи страху. Те саме стосується вдоволення й невдоволення, любові до плинних

речей та ненависті, навіть здивування – хоча останнє саме по собі й не призводить ні до чого поганого, але все ж є ознакою людської недосконалості (Див.: Спіноза Б. Стислий трактат про Бога, людину та її щастя. Гл. IV–XIV). Схарактеризувавши докладно у «Етиці» *три наріжних* (бажання, задоволення, незадоволення) та *сорок п'ять похідних афектів*, Спіноза визнає, що афекти *дуже різнять* людей, *схожими* їх робить тільки *здатність керуватися розумом*. Як влучно скаже постмодерніст Жиль Дельоз, Спіноза не вірив ні в надію, ні навіть у мужність – він вірив тільки в радість і в ясність мисленнєвого бачення життя.

Посткласичні антропологічні уявлення щочастіш відмовляються від подібного нормативізму. Такі «екзистенціали», як дисгармонія, неспокій, прикрість, тривога, страх, відчай постають тут як невід'ємні сутнісні властивості людини. Вони належать до тих негативних есенціалів, без котрих немислима така позитивна сутнісна здатність людська, як свобода. Приміром, страх постає як вияв досконалості людської природи. (Див.: С. Кіркегор. Страх і тремтіння. (Поняття страху)). Ж.-П. Сартр у біографоантропологічному дослідженні, присвяченім Г. Флоберові, акцентує на часто повторюваній у епістолярній спадщині письменника парадоксальній антропологемі: тварини, божевільні, діти горнутья до мене, бо знають, що «я – їхній» (Див.: Сартр Ж.-П. Идиот в семье. Гюстав Флобер от 1821 до 1857. СПб., 1998, С. 32). Сутнісні властивості людини витлумачуються значно толерантніше.

До речі, вже Мішель Монтень задавався руйнівним для антропологічного, педагогічного й соціального нормативізму питанням: чи поширюється визначення людини як *homo sapiens* – на волоцюг, божевільних або ж просто дурнів. Традиційно – «оптимістичним» розв'язанням цієї проблеми було жорстке розмежування «норми» та «аномалії», «девіації» (відхилення від норми), на практиці воно (як показав, досліджуючи особливості сприймання феномену божевілля в

європейській культурі XVII–XIX ст., Мішель Фуко) оберталася ізоляцією «ненормативників». Поступово антропологічна думка доходила до

6. Визнання умовності водорозділу поміж «нормативним» та «девіантним». – Цьому істотно посприяло з'ясування культурного розмаїття «унормованого» та антропокреативної спроможності багато чого з того, що у межах інших культур є «аномальним» (роль наркотичних речовин, алкоголю тощо у архаїчних та сучасних суспільствах, дослухання до божевільних як віщунів або ж зневага до них і т. п.). З'ясувалася також персональність припустимого співвідношення між «нормативним» та «девіантним». Зрештою антропологічна думка змушена рахуватися з альтернативністю нормативістського «есенціалізму», наслідком чого стає теза Едгара Морена про людину як «sapiens-demens» (розумно-нерозумну, розумно-божевільну) істоту, а згодом приходить до визнання плюралізму «есенціалів» та принципової «відкритості» питання про сутність людини. Багато важила тут

7. Реабілітація людської відчуттєвості як неодмінної передумови та свого роду критерія будь-яких рівнів світовідношення. – Така реабілітація, увиразнена влучною назвою книги сучасного антрополога Г. Буркхардта «Незбагнута відчуттєвість» (1973), була започаткована за півстоліття до виходу даної книги М. Шелером (а ще раніш Л. Фейєрбахом). Підкреслюючи величезну перевагу духу над «силами потягу», Шелер обстоював також ту принципову тезу, що дух не має власної енергії, «живлячись» енергією якраз «сил потягу». Згодом у нашого співвітчизника Олександра Кульчицького розмаїття відчуттєвості буде схарактеризовано як

8. Царина «ендотимних» підвалин людського єства, без врахування котрої неможливо збагнути особистісну своєрідність ні окремого індивіда, ані певного народу. Звичайно, серед щойно згаданих підвалин є такі, котрі потребують соціально-культурної регуляції. У зв'язку з цим Шелер формулює антропологему

9. «Переспрямування» сил потягу, вітальної енергії на більш високі потреби духовної діяльності. Тим самим, відштовхуючись від фрейдівського поняття «сублімації», засновник філософської антропології реабілітує вітально-організмичні чинники, розкриваючи як позитивні можливості їх витіснення, так і неприпустимість «понадсублімації» (а до неї, на його думку, постійно вдалася європейська цивілізація: від релігійної аскези – до аскезотехніцистської). Виявляється, наслідком зловживання «понад сублімацією» стає «десублімація» – бунт вітальності супроти духовності, «повстання природи в людині». Більше того, як покаже згодом Буркхарт, саме людська відчуттєвість є підвалиною будь-якого сенсобудування особистості (а також його критерієм).

Водночас на людській відчуттєвості дуже позначається біологічна недостатність даної істоти. Тому ця відчуттєвість потребує постійної духовної корекції. Тільки завдячуючи останній стає можливою

10. Компенсація таких властивостей людини, як надмірна афективність та відсутність високорозвинутих і достатніх інстинктивних механізмів гальмування, які б перешкоджали самознищенню даного виду. Традиційна антропологія, зауважує Едгар Морен, нехтувала тією принциповою особливістю *sapiens*'а, що афективність у нього не зменшується, поступаючи розумності, а, навпаки, збільшується, стає вулканоподібною. У людини яскравіш виражений, більш конвульсивний, аніж у інших приматів, оргазм. Вдоволення, що його прагне ця істота, незвідне до здійснення бажання й знімання напруги – воно заходить набагато далі, виявляючись у екзальтації всього єства, аж до каталепсії й епілепсії. Номо *sapiens* набагато більше, ніж його попередники, схильний до ексцесів. Сновидіння та ерос не мають у нього часових а то й просторових обмежень, виявляючись у формі фантазії, вимислів, уяви, аж до найвищих видів інтелектуальної діяльності. Інтенсивність, що нею відзначаються людська радість та сум, поєднується з нестабільністю. Сміх та сльози – сильні, конвульсивні, спазмоподібні

потрясіння й пароксизми – об'єднуються одне з іншим і стають взаємозамінюваними: люди сміються до сліз, а ридання можуть «розрядитися» безумним реготом⁸¹. До надмірної афективності додається та обставина, що людині зовсім не властива «натура хижака»: вона від природи – порівняно сумирна всеядна істота, котра не має природженої зброї, належної до її тіла, якою можна було б вбивати великих тварин. Якраз через це у даної істоти відсутні також ті механізми безпеки, виниклі упродовж еволюції, котрі утримують всіх «професійних» хижаків од застосування зброї супроти співбратів по виду⁸². До того ж збільшення відстані, на якій діє сучасна зброя, порятовує убивцю від відчутної близькості до жахливої огидності даної ситуації. Відтак людина є, на думку Конрада Лоренца, єдиною істотою, здатною з натхненням та екзальтацією присвячувати себе вищим цілям, але водночас вбивати своїх братів, будучи переконана, начебто так потрібно для досягнення саме цих вищих цілей. Дуже важливе значення має, проте, та принципова антропологічна обставина, що

11. Інстинкт агресії вдовольняється об'єктами, котрі його заміщують, значно легше, ніж більшість інших інстинктів, він знаходить у «сублімованій» агресії повне вдоволення⁸³ Саме через зазначену особливість людського самоствердження

12. Ідея переспрямування має, на мою думку, величезну евристичну значущість як для антропології, так і для соціології, соціальної педагогіки та для освітянського заломлення останньої. Відомий представник американського прагматизму Вільям Джеймс мудро застеріг, що безпосередня боротьба супроти чогось неприйняттого є безперспективна (воління викликає протилежне тому, чого хоче, якщо замість інтендувати більш високу цінність, здійснення котрої вабитиме

⁸¹Морен Э. Утраченная парадигма : природа человека. Київ, 1995. С. 105–106.

⁸²Лоренц К. Обратная сторона зеркала. Москва, 1998. С. 219.

⁸³Лоренц К. Обратная сторона зеркала. Москва, 1998. С. 235.

енергію людини, спонукаючи її забути погане, – воління просто заперечує це останнє). М. Шелер також мудро прокоментував джеймсову думку, сформулювавши на її підставі свого роду антропологічний

13. Ідеал людської терпимості й самотерпимості: людина має стерпіти себе саму – не переоцінюючи себе у манії величності, але й не впадаючи у хибне самоприниження; вона має навчитися зносити себе саму, аж до тих схильностей, котрі вважає поганими й шкідливими (до речі, це – одна з улюблених шелерових ідей, яка сягає стоїків). Найефективнішим є спосіб подолання всього небажаного у собі тільки непрямым чином. (Щоправда, слід враховувати також межі можливого «переспрямування», вони тісно пов'язані з вродженими схильностями).

Окреслена антропологема Шелера дуже нагадує тезу, обґрунтовану ще у «Антропології з прагматичної точки зору» Іммануїла Канта – про

14. Необхідність та неминучість для людини, стурбованої своєю доброчесністю, «дурити брехуна у самій собі». – Дана теза – вияв вражаючої антропологічної толерантності І. Канта. «Силою супроти відчуттєвості нічого не можна досягти; її треба перехитрити, і, як мовить Д. Свіфт, аби врятувати корабель, слід кинути китові діжку для забави», – радить німецький філософ у главі з вкрай красномовною назвою «Про припустиму моральну позірність». Він визнає, що остання – то не справжнє золото, а дрібна розмінна монета, проте краще мати її в обігу, аніж нічого.

Кантові поради, на мій погляд, дуже актуальні для теорії й практики виховання. Позаяк людина постійно «відкрита» як для позитивних, так і для негативних виявів, навіть позірну доброчесність у ній треба всіляко заохочувати, позаяк цілком можливо, що позірне стане справжнім.

Антрополого-педагогічний зміст феноменів свободи, самості, зустрічі.

Підсумовуючи розгляд педагогічного заломлення наведених антропологом, хочу привернути увагу ось до чого. Сучасний постмодерн,

попри максималістські зазіхання деяких своїх речників, не просто відкидає класичну антропологічну та педагогічну спадщину. Він нерідко актуалізує кращі її зразки, пов'язані з терпимістю щодо людини у всьому розмаїтті її виявів. Тим самим еволюція людинознавчих уявлень демонструє переконливі зразки наростання антропологічної й педагогічної розважливості.

Перегляд нормативістської антропології (як і педагогіки, соціології тощо) пов'язаний передусім з переходом від *реконструюючого* погляду на світ та людину до погляду *культурного*. Найадекватнішим репрезентантом реконструктивізму став техніцизм: для нього цінним є лишень нове, те, чого не існувало без умисного зусилля людини. Культивууючий же підхід до дійсності П. Козловськи справедливо пов'язує з націленістю на *дбайливий догляд уже наявного* (і в природі, і в культурі). Чи не є вислідковувана нами еволюція антропологічних уявлень та їх педагогічних наслідків підтвердженням поступового переважання такого культивууючого підходу до світу й до людини?

Культивууючий погляд на світ надзвичайно актуалізує питання про взаємостосунки «різностей», гармонізація котрих є чи не найважливішою складовою життєздатності сучасного громадянського суспільства.

У зв'язку з цим постмодернізм б'є на сполох щодо катастрофічного зменшення питомої ваги «різностей» у життєдіяльності сучасної людини. Чимало чинників, передусім індустрія комунікацій, працюють сьогодні на те, аби нейтралізувати відмінності, знищити Іншого (подібно до вичерпання природних ресурсів). Самосвідомість сучасної людини стоїть перед загрозою «іррадіації у порожнечі» та «пекла Тожсамості»⁸⁴. Аби уникнути повної гомогенізації світу, Іншого починають «винаходити», імітувати. Виникає свого роду глухий кут «універсуму відмінностей», котрий є глухим кутом «самого поняття універсуму»⁸⁵. Ситуація вкрай

⁸⁴Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. Москва, 2000. С. 181.

⁸⁵Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. Москва, 2000. С. 193.

ускладнюється прогресуючою комп'ютеризацією – позаяк взаємодія людини з комп'ютером відбувається за схемою ізоморфності, а не за схемою «Я – Інший». (Комп'ютер є «аутистом», для якого не існує Іншого.) Кінцевим наслідком уніфікації «іншостей» стає така ознака сучасної антропологічної кризи, як *втрата світоглядкової «гравітації»*, свого роду загальносвітоглядова маргіналізація сучасної людини.

У розвинутих західних суспільствах «електронна доба» принесла з собою, серед багатьох інших зрушень, виникнення нових форм контролю над людською особистістю, завдячуючи процесові *«дивідуалізації»*, який *протидіє індивідуалізації* – затримуючи, відстрочуючи а то й унеможлиблюючи формування ідентичності індивідів, «фрагментуючи її» (Ж. Дельоз). Приміром, у електронних банках даних зібрано й розкласифіковано ті компоненти, які ідентифікують людські бажання, вірування, політичну лояльність та благодійні симпатії; той або інший аспект індивіда немов би синтезується в окремий комп'ютерний файл, і кожен такий файл є доступним для досягнення будь-яких цілей. Людина не може набути тривкої основи, спираючись на яку вона змогла б здійснювати особистий контроль над власним життям та ідентичністю. Дивідуальність на відміну від індивідуальності ніколи не є часткою певного соцікультурного товариства, але частиною декількох серій співтовариств, а відтак – серією умовних, минулих ідентичностей, фіксованих на успіх у короткочасних типах діяльності. «Плинна ідентичність», щоправда, відкриває дві протилежних стратегії людського самоствердження: *відмову від свободи* – у разі безумовного прийняття мінливих ідентичностей, або *ствердження індивідуальної свободи* – у разі мобілізації своєї самості для того, аби протистояти маніпулюванню й не приймати ту або іншу мінливу ідентичність⁸⁶. Все залежить від здатності

⁸⁶Соболь О. М. Постмодерністський дискурс : проблема свободи. *Постмодерн : переоцінка цінностей*. Вінниця, 2001. С. 59–65.

«трансперсонального» суб'єкта до самостояння (=) протистояння зовнішньому тискові у його найвишуканіших виявах.

Окреслена ситуація кожною своєю смисловою компонентою виводить на актуальні проблеми педагогіки, передусім на питання про *небаченезростання значущості особистісної неповторності визначального чинника даного способу діяльності – учителя.*

Чим зумовлене загострення потреби у такій неповторності? На мій погляд тим, що тільки вона, ця неповторність, може викликати до життя неповторність нащадків. Необхідність убезпечення подібної свого роду ланцюгово-особистісної реакції пов'язана чи не найбільшою мірою з насиченням у добу постмодерну новим змістом ще однієї традиційної

15. Антропологеми людської свободи. – На відміну від модерну, котрий мав у своїй основі *необмежене* поняття свободи, постмодерн ґрунтується на уявленні про свободу як *передусім особистісний вибір, рішення, пов'язане з суб'єктивним світом особистостей, що знаходяться між загальністю людської природи та особливістю індивідуальності.*

Якщо раніше здавалося, що найсприятливішою для людини ситуацією є щобільше розширення можливостей одночасного вибору, то сьогодні стало зрозумілим, що важливішою є *пов'язаність такого вибору з віднайденням персональної ідентичності.* «Для людини завжди є суттєвим, як вважав Ангелус Силезіус, не просто зовнішнє розширення можливостей для вибору, а слідування одній із них, необхідній та істинній саме для цього суб'єкта»⁸⁷.

Прогресивна західна культура випрактикувала на сьогодні таку модель людської ідентичності, яка не є примусовою для її членів, а є полем саморозгортання суб'єктивності окремої індивідуальності. Ця практика насажена антропологемою

⁸⁷Козловськи П. Постмодерна культура. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Київ, 1996. С. 284.

16. Врахування величезної диференціації людського «я». –

Звичайно, це ускладнює комунікацію між людьми, спонукає виробляти все вишуканіші форми такої комунікації, розширює її «культивованість»⁸⁸. Щобільш, зростає потреба у відповідальних етичних рішеннях, на котрі здатна лишень повновартісна особистість.

Чи не є постать педагога сьогодні постаттю свого роду персон-операторакої комунікації? – Постаттю, котра здатна або розбудити й виплекатиу своїх вихованцях потребу культивувати схарактеризовані способикомунікації, або притлумити, а то й зруйнувати таку потребу.

Обидві щойно розглянуті антропологеми провокують на думку про те,що для теорії й практики сучасної педагогіки надто важливим є філософське витлумачення проблем спілкування, котре склалося ще у сімдесяті роки доби, що тільки-но минула, у педагогічній антропології Отто Больнова. Звернемося до декількох красномовних педагогічних антропологем з йогопраці «Екзистенціальна філософія та педагогіка. Спроба дослідження мінливих форм виховання» (1969 р.). Наріжним концептом даного екзистенційно-педагогічного підходу стало

17. Поняття зустрічі, яка не обмежується тільки комунікацією з іншими людьми, а розширюється до загальносвітоглядowego діапазону «зустрічі із ситуацією». У зв'язку з цим згаданий екзистенціал постає як сутнісна властивість людини, універсалізуючись до антропологеми, співмірної Декартовому *Cogito ergo sum*: «я існую в зустрічі»⁸⁹.

Синтезуючи різні підходи до феномену зустрічі у концепціях М. Бубера, Р. Гвардіні, К. Льовіта, Н. Когартена, Е. Роттена, Ф. Шульца та ін., Больнов вислідковує наростаючу доленосність зустрічей для становлення людської особистості. Таке становлення здійснюється саме у конкретному, відповідальному, творчому факті зустрічі. (Можливого не

⁸⁸Козловські П. Постмодерна культура. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Київ, 1996. С. 286.

⁸⁹Больнов О. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С.165.

тільки з окремою людиною чи групою людей, але й з минулим, культурою, з поетичними образами та **духовною реальністю** взагалі. Виокремлюють також: зустріч духовних поривань дитини з живими елементами навколишнього світу, зустріч сильного зі слабким, керівника з підлеглими і навпаки – зустріч між батьками, вчителями та дітьми за межами школи, зустріч людських внутрішніх сил із самою людиною, зустріч із поганим, зустріч із новим, зустріч зі створеним світом). Посилаючись на Р. Гвардіні, О. Больнов формулює у зв'язку з феноменом зустрічі педагогічну антропологему

18. Виховання людини з урахуванням її цілковитої кінечності. На місце *розгортання всіх людських сил* (антрополого-педагогічний ідеал доби модерну) приходить *збереження людини в конкретній ситуації*⁹⁰.

До виокремлених різновиявів зустрічі слід додати зафіксований у екзистенційному психоаналізі Еріха Фрома

19. Драматизм найпершої зустрічі істоти, котра народжується, зі світом. Адже саме у ній укорінено найсуттєвіші колізії людського існування. Драматизм полягає у неминучості переходу від стану звичного, затишного,убезпеченого (= утробний стан) – до нового, незвичного, неубезпеченого. Не менш драматичною є *перспектива зустрічі даної істоти із небуттям*,коли відбувається перехід від стану не завжди затишного й убезпеченого, Але такого, що за період життя став звичним, – знову до незвичного.

У світлі доленості початкового та фінального різновидів зустрічі людини зі світом вияскравлюється принципова антрополого-педагогічна обставина, пов'язана з уже згаданою раніш проблематичністю людського існування. За Больновим

⁹⁰Больнов О. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С. 162.

20. Визначальна особливість «я – існування у зустрічі» – нашостворення людини на непередбачувану в ній самій реальність, котра є для неї доленосною та засадничо відрізняється від того, на що людина очікувала, змушує її по-новому орієнтуватися в світі. Зустріч постає тут як непересічна, більшого – досить тривожна подія, що виштовхує людину з її життєвої колії. Зустріч відбувається щоразу з деякою чужою реальністю, вона є випробуванням для людини, потрясінням, у якому людина мусить *зберегти себе, спираючись на своє внутрішнє осердя – самість*. Лише там, де Людина торкається осердя своєї особистості, відбувається подія, котру справді можна іменувати зустріччю.

Важливою антрополого-педагогічною значущістю розглядуваного явища є те, що

21. Зустріч – подія, котра сама по собі не має чіткого часового виміру, однак вона може бути плідною досить тривалий час. Як, наприклад, любов та дружба, стосунки вчителя та учня; підставою до глибоких стосунків може бути також ненависть⁹¹. Тим самим кожна зустріч-подія робить людську присутність у світі причетною до двох альтернативних темпоральних вимірів існування: часовості та вічності. *Кожна зустріч «пом'якшує» неспівмірність зазначених вимірів, сприяючи узгодженню стосунків людини зі світом та з самою собою.* Наскільки ж важливою, відповідальною, доленосною є роль кожного, від кого залежить те, якими стають зустрічі зі світом істоти, котра перебуває на ранніх етапах свого становлення, особливо – роль учителя...

Не претендуючи на вичерпність наступного міркування, скажу про три антрополого-педагогічні іпостасі вчителя, які вимальовуються у

⁹¹Больнов О. Зустріч // Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. Київ, 1996. С. 170.

контексті феномену «зустрічі» й роблять його постать доленосно-унікальною для кожної людини:

Повірити, що педагог – образ і подoba Божа (Амонашвілі)

22. Учитель є свого роду повпред: а) типу соціуму, б) типу культури, в) світу дорослих, г) людства, д) світу загалом – для кожного, хто постає у ролі учня. Дана обставина актуальна для стабільних суспільств і надзвичайно важлива – для перехідних, до котрих належить і сучасна Україна. Складність антрополого-педагогічної реальності, яка формується тут, полягає у появі кількох співіснуючих типів культур (скористаємося класифікацією Маргарет Мід): постфігуративної (за якої молодші вчаться у старших), кофігуративної (молодші й старші вчаться у однолітків) та префігуративної (старші вчаться у молодших). За цих умов дисгармонізуються взаємозв'язки між поколіннями й незмірно зростає соціально-терапевтична роль учителя, зокрема, у підтриманні порозуміння між поколіннями та у пом'якшенні розриву між ними. Набуває нових форм та принципова антропологічна обставина, що

23. Учитель – то персональна й водночас загальнозначуща запорука нероз'єднаності «зв'язку часів» у людському способі буття. – Йдеться як про зв'язок сучасного з минулим та майбутнім, так і про вже згадуваний раніш зв'язок (можна сказати – зустріч) людини із вічністю. Самим чинником власного буття, сумлінністю щодо своїх рольових функцій вчитель репрезентує спосіб трансформації часового – у вічне.

24. Учитель – то унікальний «повивальник» (Сократ) формування у кожної людини, що постає як учень, самопочуття спроможності й повновартості. Успішність «повивальної» функції педагога вирішальною мірою залежить від його антропологічної мудрості, зокрема, вміння органічно поєднувати у своєму ставленні до вихованця дві наріжних максими: визнання його свободи; урівноваження цієї свободи відповідальністю.

Поєднання окреслених максим означає утвердження свого роду *презумпції «антропологічної невинності»*. Тільки за наявності останньої можна розпочинати процес виховання. (Образно-концептуальне втілення даної педагогами міститься у циклі пісень Вероніки Доліної «Невинград»). Персоналістична авторитетність (але не авторитарність) вихователя – запорука успішності його зусиль.

Проте тут виникає одне питання, пов'язане з особливостями постмодерного типу культури.

Річ у тім, що останню найчастіш сприймають як невизнання антропологічних та педагогічних універсалій («гранднаративів»), котрими регулювалась би людська життєдіяльність. А як же у такому випадку з авторитетністю?

Так ось у вже згадуваній раніш «Постмодерній культурі» своєрідність розглядуваного типу мислення убачається зовсім не в тому, що воно відкидає будь-які регулятиви, ідеали («гранднаративи»). Виявляється, для постмодерного мислення суттєвими є два виміри: 1) *окремий індивід*, лямбніцева монада, що індивідуалізує спільне буття і окреслює його за допомогою власного імені як певне буття; 2) *абсолютне*. Таке поєднання абсолютного з індивідуальним є вельми симптоматичним: немов би повертаючись до загальних гегелівських понять, постмодерне мислення приєднує до них лямбніцеву теорію монад з їх своєрідністю⁹². Саме на врахування, плекання й порятунку такої своєрідності націлюють, на мій погляд, усі розглянуті нами вияви антропологічної й педагогічної толерантності...

⁹²Козловський П. Постмодерна культура. Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Київ, 1996. С. 234.

ПАМФІЛ ДАНИЛОВИЧ ЮРКЕВИЧ

ВИХОВАННЯ⁹³



Другого лютого. Загальним переконанням нашого часу є думка, ніби справжнє виховання має бути самовихованням, самоосвітою, вільним внутрішнім розвитком та саморозвитком. Ця велика ідея мріла вже перед Сократом, який своє мистецтво виховання назвав мистецтвом баби-сповитухи і під час своїх занять віддавав значну перевагу самовитворенню істини з душі учнів. Бекон також був захоплений цією ідеєю, щоправда, в дещо об'єктивнішому вияві, адже він замість використання готових систем утвердив винахід як мету науки, тобто як вільний, самостійний рух у сфері знань. Оскільки метод викладання Песталоцці вважається епохальним, то для мене у певному відношенні важливим є те, що Песталоцці навіть принцип саморозвитку, тобто розвитку учня з його власних сил, застосовує на практиці як шкільний метод, відповідно перетворюючи теоретичне переконання на дію та справу. До речі, в його методах існує певна однобічність, яка виявляється в тому, що він пробуджує у своїх учнях лише потребу та внутрішню схильність до самостійного набуття світогляду та досвіду, а наглядна самоосвіта лише сприяла цьому. Але ж ніякої або принаймні замало ваги надавалося мисленню та осмисленню цих самостійно набутих поглядів. Я охоче погоджуюся з тим, що придушування та притлумлення

⁹³Юркевич П. Філософський щоденник Київ : Ред. журн. «Український світ», 1999. 756 с. С. 694–695.

живого потягу до власного світосприйняття, навіть спостережень, нехтування живою природою, будь-якою дійсністю було однією з найгрубіших помилок схоластичного методу виховання.

Однаке я вважаю, що уявлення, створені самотійно чи радше набуті, ніяк безпосередньо не пов'язані з мисленням, що мислення, навіть за багатих і свіжих уявлень, може залишатися недосконалим.

Третього лютого. У викладанні справа більше залежить від мислення, ніж від осмисленого, і через форму матеріалу дух мусить бути переведений у напруження та з певним зусиллям переключений від пасивності до активності. <...>

Навряд чи подобається ця істина, яку певною мірою висловив Сократ, що мислення та уявлення протистоять одне одному; а в Гегеля – мислення знімає уявлення, в шкільній системі Песталоцці – здійснює.

Доказ

Все або багато чого може бути нав'язане людині ззовні; лише хід доведення, якщо він чогось вартий, неможливо нав'язати ззовні, він має бути внутрішньою дією. Погляньмо лише, скільки всього понадоводило людство! Навіть найгостріші суперечності все ж отримали свої доведення! А якби вони були сприйняті пасивно, а не вироблені самотійно, то не можливим було б жодне переконання; істина входила б у мій дух лише ззовні, я не брав би участі в її виробленні, брав би все лише ззовні, випадково – як думку, так і доказ, тобто повне переконання. – Це, мабуть, має бути зазначене. – Це може пролити світло на ідею мислення.

4 лютого. Як узгодити індивідуальний розвиток із загально-людським, особливо із загальним характером нашого мислення? Людина мусить бути особою; певною особистістю, що не розчиняється в загальному, і при цьому вона повинна залишатися людиною – це означає виявляти у собі, у своїй індивідуальності загальнолюдську природу.

ПАМФІЛ ДАНИЛОВИЧ ЮРКЕВИЧ
РОЗУМ ЗА ВЧЕННЯМ ПЛАТОНА І ДОСВІД
ЗА ВЧЕННЯМ КАНТА⁹⁴

<...>

І якщо підвалини університетів визначалися тією сконцентрованою прямою наук, основою якого було живе переконання в єдності загальної для всіх них метафізичної істини, то навряд чи буде умисним твердження про те, що наш час не є таким сприятливим для розвитку і процвітання університетів. Політехнічна школа зі своїм багатознанням, яке обумовлене потребами народу, з багатством відомостей без вищого принципу, яка не має нічого чарівного для ідеальної особистості людської, ця школа загальнокорисних пізнань так само характеризує наш час, для якого знання є силою, як університет характеризує не стільки практичний, але більш шляхетний дух тієї епохи, яка поділяла разом з Платоном переконання, що знання є доброчесністю. І чи не робить, Мм. Гг., на наших очах повільне перетворення університетів на політехнічні школи? Чи не знищує дух часу глибоку ідею знання, яка вимагає, щоб спеціальна ученість росла і зміцнювалась на широкій основі загальної або цілісної освіти і щоб кожне надбання на ґрунті спеціальної було одночасно прирощенням в змісті ідеалу людської особистості?

Проте ідея університетської освіти настільки сильна своєю внутрішньою істиною, що, мабуть, вона буде завжди поставати тим сильніше, чим тривалішим було її тимчасове затьмарення. Пожаяк не існує таких індивідуальних талантів і здібностей, які б не були своєрідним проявом загальної людяності, то кожна окрема наука в різні періоди свого розвитку пізнає врешті своє місце і значення у загальній ідеї знання і прагне зайняти в системі наук таке місце, з якого вона діє якнайкраще

⁹⁴Юркевич П. Д. Разум по учению Платона и опыт по учению Канта. *Философские произведения*. Москва : Правда, 1990. С. 466–526. Переклав з рос. О. Ткаченко.

заради вдосконалення самої людини. Людина натуральна керується в своїх діях настановою, що полягає тільки в її індивідуальних потребах: благо загального або цілого не цікавить її. Кожна спеціальна наука є цією натуральною людиною, доки вона задовольняє тільки свої індивідуальні потреби: знімаючи випадковість в явищах, які вона вивчає, вона сама знаходиться в оточенні інших наук як абсолютний випадок, тому що вона не знає себе як момент загальної та єдиної істини. Утворюючи, розширюючи та вдосконалюючи вузьке коло думок, вона залишає у натуральній дикості думки, які зберігають загальну освіту; і часто спеціаліст, глибокоповажний орудник обраної ним науки, може висловлювати в питаннях загальної освіти тільки найдовільніші та незавершені думки, без ученого такту, без методичності, без наукової істини.

...Там, де людство, яке страждає від невігластвата пристрастей, сподівається віднайти світло й мир, знову починається натуральна гра суперечностей, непорозумінь, особистого самовілля та індивідуальних симпатій і антипатій. Загальнокорисні відомості можливі і при такому натуральному існуванні наук. Власний інтерес кожної із них змушує їх створювати асоціації, які, як і в суспільстві, ґрунтуються на принципі особистої потреби. Але при цьому абсолютно неможливим є співтовариство наук, яке пройняте одним і тим же духом вищої культури і яке має свою останню мету у вартостях особистості, в її свободі, одухотвореності та в незалежності від мотивів егоїзму, які, проте, можуть бути найсильнішим рушієм до набуття загальнокорисних відомостей. Як тільки ці мотиви починають панувати над наукою, вона ледве утримується в чистому та незацікавленому просторі знання; переважно вона, сама того не помічаючи, опускається до рівня порад, які корисні для ділової людини, але в яких все, що було розумним і що збагачувало особистість найкращими переконаннями, залишається осторонь як справа неважлива і віддалена від безпосередніх життєвих розрахунків. Так, наприклад, наука

права, яка покликана розкривати ідею справедливості та її тимчасову реалізацію в людських законодавствах, може перетворитись на байдуже керівництво для набуття майстерності вигравати процеси. Так природознавство, яке покликає вивчати вічні закони буття і розвитку світу загалом і в його частинах, може набутися форму керівництва для опанування мистецтва видобувати з надр природи різні ласощі, на які дуже жадібним є рід людський.

Так взагалі переважає в людині однобічна схильність уподібнювати кожному науку зі сферою засобів і віддаляти її від системи цілей, які при цьому нав'язуються нам тільки грубим механізмом особистих потреб і нахилів і залишаються без обробки в такому первісному вигляді.

Так відбувається, що як у суспільстві після законодавств глибоких і пройнятих вищою справедливістю часто настає час законів незначних і розрахованих тільки на сьогочасні корисні наслідки, так в науці зростає тіло її, яке складається з багатьох відомостей, а сама душа – система раціональних принципів – залишається без культури і без відомостей про саму себе та про своє відношення до останніх цілей людської особистості.

Необхідно зробити зусилля, щоб уявити собі, яким має бути розумове та моральне становище молодої людини, яка з усім запалом свого віку та з усіма своїми таланами віддалася на чотири або на п'ять років винятково набуттю спеціальної вченості, яка нічого ніколи не нагадує їй про її вищу особистість та про умови її внутрішньої гідності і яку молода людина сама визнає як корисний інструмент для добування різного зиску в людському суспільстві. Наскільки таке заняття відповідає свободі особистості, наскільки воно обумовлює походження шляхетних потягів, без яких людина не є людиною, наскільки воно саме є застрахованим від механізації, яка завжди йде у парі з однобічністю, особливо ж наскільки воно сприяє розвитку вищого погляду на світ та життя?

Ось Мм. Г.г., основи, які сповіщають особливу силу давньої ідеї університетської освіти, яка відноситься до молодого вченого не як до

суми здібностей для тієї чи іншої науки і не як до сили, з блискучого розвитку якої суспільство зможе в подальшому зробити корисне застосування, але як до людини, до цільної особистості... Існує загальна наука, яка пропонує норми для мислення; є наука норм для буття, є наука норм для діяльності. Логіка, метафізика та етика – ці абсолютно загальні пізнання про те, що є мислимим, що є і повинно бути, – вважаються і до цього часу в найкращих університетах елементарними науками і складають університетську педагогію, яка веде до того, щоб спеціальна вченість була одночасно і вищою вченістю. Це тому, що натуральність науки, про яку ми говорили вище, може бути знята не інакше як знанням того *абсолютного*, про яке говорять названі мною частини філософії.

Не завжди, звичайно, вимога багатознання залишає молодій людині стільки вільного часу, щоб вона безкорисливо і тільки з любов'ю до істини могла виділяти частину свого часу на заняття цими науками, які не мають видимої привабливості. <...>Але якщо в університетах буде присутній піднесено-ідеальний напрям, майбутні студенти університету знайдуть час, сили та палку любов здобувати в університетських аудиторіях як спеціальну вченість, так і відомості, які обумовлюють вищу культуру живої особистості...

ЗАМІСТЬ ПІСЛЯМОВИ

ЯНУШ КОРЧАК

«У МУДРІЙ САМОТНОСТІ ВДУМЛИВО СПОСТЕРІГАЙ»⁹⁵

Щасливий автор, який, закінчуючи працю, усвідомлює, що висловив те, що знає сам, вичитав із книжок, переоцінив відносно до затверджених зразків. Віддаючи книжку до друку, він відчуває спокійне задоволення, що покликав до життя дозрілу, здатну до самотійного існування дитину. Трапляється інакше: автор не бачить читача, який прагне банальних повчань із готовими рецептами і вказівками щодо вжитку. Тоді процес творення є прислуханням до власних, неясних, недоведених, зненацька виниклих думок. Закінчення праці – холодний баланс, болісне пробудження зі сну.

Кожен розділ дивиться з докором, що покинув його незавершеним. Остання думка книжки – це не підсумок, ще й насміхається – усе, нічого більше?

Отже, додати щось? Це означало б розпочати спочатку, відкинути те, що знаєш, зіткнутися з новими питаннями, про існування яких заледве здогадуюсь, написати нову книжку, також незакінчену.

Дитина вносить в життя матері дивовижну пісню мовчання. Від кількості годин, які проводить поруч із нею, коли вона не вимагає, а живе, від думок, якими працююито її сповиває, залежить її наповненість, програма, сила, творчість – у тихому спогляданні дитини мати дозріває до натхнення, якого вимагає праця вихователя.

Черпай не з книжки, а з себе... У мудрій самотності вдумливо спостерігай...

⁹⁵Януш Корчак Як любити дитину. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. С. 206–207. *Переклала з польської Олена Замойська.*

Навчальне видання

ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

ХРЕСТОМАТІЯ

Укладач

О.А.Ткаченко

Редакційно-видавничий відділ
Дрогобицького державного
педагогічного університету імені Івана Франка

Головний редактор
Ірина Невмержицька

Редактор
Уляна Куцик

Технічний редактор
Наталія Кізима

Здано до набору 10.06.2021 р. Підписано до друку 16.07.2021 р.
Формат 60х90/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 50 прим. Ум.
друк. арк. 19,56. Зам. 67.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.). 82100, Дрогобич, вул. І. Франка, 24. к. 42.