

Кондратюк Л. Р.,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри філософії та економічної теорії
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Шевчук С. Ф.,
кандидат філософських наук,
доцент кафедри суспільних наук
Житомирський національний агроекологічний університет
м. Житомир, Україна

УЧИТИ БУТИ ЛЮДИНОЮ: ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

У добу глобалізації, коли людське суспільство стає все більш прагматичним, технократичним, а освіта економічно доцільною, є необхідність глибокого аналізу педагогічного мислення у його онтологічно-екзистенційних вимірах, глибокого переосмислення способу побудови педагогічного простору (спілкування) і сприяння обмеженню тиску негативних тенденцій сучасної цивілізації на живу душу дітей і вчителів. Ця проблема є актуальною у пострадянських країнах, де ще й досі відчутний тягар авторитарних освітніх систем. Особливо гостро вона стоїть в Україні, яка, попри усі спроби реформ у сфері освіти, потерпає від глибокої моральної кризи. Як справедливо зазначає О. Хома, «цю кризу не можна списати, скажімо, на «недостатнє фінансування»», бо «немає жодної неминучості в тому, щоб втрачати моральні орієнтири» [Хома 2018, с. 47].

Вирішення цієї проблеми передбачає об'єднання зусиль фахівців різних галузей знання і особливо актуальним є для педагогів, бо потребує іншої логіки педагогічного мислення і способів педагогічної діяльності, ніж викладання основ наук. Однак досвід показує, що педагогіка своїми власними засобами не може впоратися з такими проблемами і потребує філософської рефлексії над ними. Така необхідність пояснюється ще й внутрішньою спорідненістю філософії і педагогіки, близькістю їх предметів. Педагогіка пов'язана з теорією і практикою онтогенетичного розвитку людини, покликана розгадати таїну становлення особистості й практично допомогти такому становленню. Філософія ж є універсальним способом самоусвідомлення людиною свого місця в світі, свого призначення в ньому, сфокусована на осмислення граничних засад людського буття. Тому тільки вона може підвести до життєвих проблем, які лежать перед нами і перед будь-ким, хто відшукує цілі і засоби виховання. «Філософія – це єдині вхідні двері в педагогіку» (Г. Мюнстерберг).

Філософію і педагогіку поєднує спільний інтерес – людина та її буття у світі, тільки кожна з них освоює предмет своїми засобами. Як справедливо

зауважує український філософ В. Возняк, «філософська незайманість педагогіки – заповідь її теоретичного безпліддя, практичної безпорадності, так само, як свого роду педагогічна «глухота» філософії загрожує останній втратою свого предмету» (Возняк 2008, с. 5). На доцільності своєрідної «філософізації» освіти і суспільства наголошують німецькі філософи, наполягаючи, що «філософія – це не тільки гуманітарна наука, це наука орієнтувальна і інтегральна» [Nida-Ruemelin 2009, 28].

Світоглядна культура суспільства, культура мислення та наукового дослідження залежить далеко не в останню чергу від того, який статус має у цьому суспільстві філософія, наскільки філософські знання, вміння та навички стають надбанням широких верств населення. Філософія потрібна не тільки студентам, але й школярам, бо освоєння філософського способу розуміння світу і набуття хоча б елементарних навиків філософського мислення дозволяє людині орієнтуватися в сучасному мінливому світі. Особливо це стосується учителя, який має бути не тільки практичним, а й теоретичним філософом, вміти будувати теоретичні дидактичні конструкти, здійснювати експертну оцінку освітніх і виховних стратегій, мати свободу для власних наукових пошуків і реалізації їх у навчанні.

Проте в Україні попри потребу у зростанні ролі філософії не тільки в системі вищої освіти (останньому її прихистку), а й запровадження її викладання у середній школі (успішний досвід такого викладання є, зокрема, в Німеччині і інших європейських країнах), вона потерпає через спроби формалізувати та уніфікувати її викладання. У системі освіти продовжує домінувати розсудковий спосіб мислення, при якому учень залишається об'єктом прикладання «педагогічних впливів», що мають за мету несуперечливо пристосувати його до соціального середовища. Дійсно, конструювання ідентичності особистості як громадянина світу і своєї країни є важливою задачею соціокультурної модернізації освіти, однак це, на наш погляд, не замінить необхідності перш за все турбуватися про роль освіти в долі кожної людини, а вже потім – соціуму. А це означає шлях до персонального особистісного знання, яке є «живим знанням» і передбачає «зчеплення» зі світоглядними установками і ціннісними пріоритетами особистості, тому не може бути засвоєним, а має бути вибудованим на особистісному ціннісному досвіді. Це означає перехід від монологічної системи освіти, орієнтованої на те, щоб передати «монокультурному» учневі полікультурний досвід людства у вигляді готових досягнень, до діалогічної, орієнтованої на створення учнем власних смислів і цілей освіти, заснованої на навчанні через відкриття: коли учень спочатку самостійно пізнає об'єкти дійсності і тільки на наступному етапі зіставляє свій створений продукт з його культурно-історичним аналогом. В результаті діалогу «свого» з «чужим» учень виходить за свої межі, дивиться на себе зі сторони очима інших людей засобами навчальних предметів, створює свій узагальнений освітній продукт, який складається із зовнішньої («матеріалізованої») частини і внутрішньої (зміни особистісних якостей учня). Учень створює стільки особистісного

знання, наскільки він змінюється сам. Інакше педагогічний процес перетворюється на механічну систему, в якій учасники педагогічної взаємодії стають безликими, вихолощується її дійсний зміст, перетворюючись в закостенілі форми і схеми. Це ставить перед сферою освіти завдання створення максимально повних умов для отримання такого досвіду. Вже старшокласники задумуються не тільки над тим, ким стати, але й чому присвятити своє життя. На ці важкі світоглядні питання їм доведеться самостійно шукати і знаходити відповіді. Знайома формула В. Франкла: «Сенс повинен бути знайдений, але не може бути створений». Цей сенс «унікальний і специфічний, бо мусить і може бути знайдений лише самою людиною; тільки тоді він набуде значущості, яка задовольнить людську волю до сенсу», і жоден психотерапевт не може вказати, в чому полягає сенс, він може лише стверджувати, що «життя зберігає сенс у будь-яких умовах і при будь-яких обставинах завдяки можливості знайти сенс навіть в стражданні», [Франкл 2016, 110]. Напевне мало хто з підлітків здатен зрозуміти і прийняти сказане, але звернути його увагу на задачу осмисленого відношення до життя (в основі якого лежать орієнтири, але не пізнавальні, а інші – моральнісні, почуттєві) необхідно. В цьому процесі жодні технології, які імітують швидке і комфортне вирішення усіх проблем, у тому числі педагогічних, не зможуть замінити етику як її фундамент і живу мову як повноправного учасника педагогічного процесу.

З позиції технократичного мислення людина сприймається не як самодіяльна і вільна особистість, здатна обирати простір і можливості своєї діяльності, а як компонент системи, яку навчають і програмують. Проте справжнє завдання педагога полягає не в тому, щоб конструювати, збираючи по частинах, а відразу бачити цю приховану повноту людської особистості та сприяти вступанню її в світ культури.

Тому численні новації в організації освітнього процесу останніх років, зокрема, Болонський процес, модульно-рейтингова система, тести, часто замість оптимізації навчального процесу, руйнують його змістовність, ведуть до стагнації педагогічного мислення. Слід зазначити, що процес інтернаціоналізації освіти стає невідворотнім і має цілий ряд суттєвих переваг над національними системами освіти в глобалізованому світі, де ізольовані системи не мають шансу на виживання. Однак виникає цілий ряд проблем, зв'язаних з ефективним розвитком національних систем освіти, розумінням ролі національної ідентичності у сучасній вищій освіті і питань, пов'язаних з механізмами її формування в освітньому процесі.

Очевидно, європейський освітній простір треба розуміти не як даність, а як заданість, яка вимагає від нас рефлексії в контексті національних культурних і освітніх традицій. Зокрема, в Україні сформувалася глибока філософсько-релігійна традиція, що акцентує унікальність духовної сутності людини, значимість серця в її житті, що уможливорює збереження етичних засад національної культури, її органічність. Для того, щоб з'ясувати українські проблеми євроінтеграції треба, як слушно зазначає М.Култаєва, «подивитися

на них крізь оптику свого-чужого, тобто на відстані, крізь призму філософсько-освітньої рефлексії західноєвропейських реалій», бо європейський освітній простір, який сприймається в Україні як сформований, а отже – еталонний, насправді не є статичним, а також вимагає оновлення, в якому національні системи освіти, зокрема українська, можуть прийняти участь [Култаєва 2015, 26]. У цьому зв'язку важливим, на наш погляд, є формування системи освіти діалогового типу, яка поєднувала б західноєвропейські, східні і національні освітні традиції. Такий досвід є самотутнім, він не копіює моделей інших країн, зокрема Болонську, і тому може бути цікавим для країн пострадянського простору в плані активного включення в інтеграційні освітні процеси і одночасного збереження національної самотутності.

Таким чином, процес реформування системи освіти, що обумовлений посттоталітарними трансформаціями та пошуком оптимальних шляхів входження в європейський освітній простір є важливою соціально-педагогічною проблемою, яка вимагає глибокої філософської рефлексії як європейських, так і східних освітніх систем крізь призму національних традицій і переходу до нового педагогічного мислення, і це не повинно залишатися на рівні декларацій, а має стати відповідальною справою.

Література:

1. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема. Дрогобич. 2008. С. 5-128.
2. Култаєва М. Д. Освітня євроінтеграція чи конструювання європейського освітнього простору? *Педагогіка і психологія*. 2015. № 4. С. 23-29.
3. Франкл В. Людина у пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків. 2016.
4. Nida-Rumelin J., *Information Philosophie*, vol. 2 (2009): 28-29.
4. Хома О. Ефективний опір науковця за умов морального розпаду наукових спільнот. *Філософська думка*. 2018. №1 С. 47-52.