

ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ: ЗНАННЯ, ЩО НЕ НАВЧАЄ МУДРОСТІ

¹Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті пропонується погляд на освіту, як на внутрішню самоорганізацію людини з метою сходження її до своєї іманентної сутності. Вважаючи її особистою справою кожної окремої особистості, автор розглядає всі проблеми, які на сьогодні виникають в освітній сфері наслідком намагань реалізувати ідею загальнообов'язкової середньої освіти безвідносно її волі мотивації до навчання.

Ключові слова: людина, особистість, самість, філософія, педагогіка, знання, розсудок, розум, мудрість, освіта, освіченість, культура, школа, вчитель.

Keywords: *person, personality, self, philosophy, education, knowledge, mind, intelligence, wisdom, education, erudition, culture, school, teacher.*

Відомо, що будь-яка серйозна розмова передбачає домовленість про поняття, вимагає чіткого усвідомлення сутності речей, про яку буде йтися. Дуже сподіваючись, що такою вона й буде, ми з цього й хотіли б почати. Тим паче, що з плином часу зміст їх н і й може змінюватися і це спонукає до іншої їх експлікації. Як це не дивно, перегляду вимагають і т і з н и х, якими люди оперують вже не перше тисячоліття і, здавалось би, стосовно їх значення вже ніхто не може помилятися. Однак такі переконання, що культивуються на побутовому рівні, вже при першій спробі філософського їх аналізу, можуть виявитися глибокими заблудженнями. Суть у тому, що при неадекватному їх вживанні в о н и можуть виявитися до непізнаваності замацаними і затертими, в інших випадках – внутрішньо випотрошеними, або, навпаки, так перенасиченими інформацією, що сенс їх змінюється на цілком протилежний. Предмету нашої розмови, на жаль, більше всього стосується цей останній випадок.

Свого часу, намагаючись визначити місце освіти у системі категорій європейської культури, Макс Шелер з подивом виявив, що таке визначення в з а г а л і відсутнє. Намагаючись такий стан виправити, і упушення це компенсувати, він писав: „В наш час, коли у важкій боротьбі за новий світ нова людина прагне створити нові форми, центральною стає проблема освіти людини. І тим не менше до цих пір ніхто не ставив собі за мету дати філософське, сутнісне визначення освіти. Той, хто намагається отримати освіту або дати її іншим (наскільки це взагалі можливо – хотіти дати освіту ззовні), мав би з'ясувати для себе три кола проблем. По-перше, що таке сутність „освіти” взагалі? По-друге, як протікає процес освіти? І, по-третє, які види і форми знання і пізнання зумовлюють і визначають процес, завдяки якому людина стає освіченою істотою? Якщо спочатку подивитися на „освіту” – *cultura animi* – як на щось ідеальне, завершене (не лише на її процес), то вона виглядатиме в першу чергу як індивідуально самобутня форма, образ, ритміка, у межах яких і співрозмірно яким відбувається вся вільна духовна робота людини; з іншого боку, вони скеровують і спрямовують всі психофізичні автоматичні прояви життя (вираз і дія, мова й мислення), всю

„поведінку” людини. *Таким чином, освіта є категорія буття, а не знання й переживання.* Освіта – це відчekanена форма, образ *сукупного* людського буття: але це форма не матеріальної речовини, як це має місце у скульптурі чи картині, а відчekanювання, оформлення живої цілісності у формі *часу* як цілісності, що складається виключно з ряду послідовностей, із протікання процесів, з актів” [6; 20-21].

Майже з усім сказаним погоджуючись, хотілось би зупинитися на двох моментах. Зазначимо, *по-перше*, що освіта відноситься до понять традиційних і формування якоїсь особливої, „нової”(!) людини, не передбачає. До часу, коли Шелер писав процитовані вище рядки, б е з б у д ь я к о ї о с в і т и (!) людину таку комуна вже зконструювала, і „*с в і т н о в и й*” вже почала будувати. Оскільки зловісний лик Шарікова о цій порі вже цілком окреслився і Михайлу Булгакову лише залишилось його зафіксувати, про „новизну” і якусь її особливу перевагу перед „старовиною”, можна було не говорити. Особливо філософу, який мав би знати якими умовними і сумнівними є ці атрибути. „Те, що було, є те саме, що буде, те, що зробилося, є те саме, що зробиться. Нема нічого нового під сонцем. Буває таке, що про нього кажуть: „Дивись, – це нове!” та воно вже відоме і було від віку!”(Еккл. 1: 9-10). *По-друге*, задля історичної, чи, точніше, історико-філософської, справедливості, слід зазначити, що у справі визначення освіти, він був все-таки, не перший. Спроба така задовго до нього була здійснена у нього ж на батьківщині і про неї він так само мав би знати. Отже задавшись тим же питанням, Імануїл Кант, на відміну від Шелера, дає дуже стисле і лаконічне визначення освіти. „Освіта, – пише він, – це вихід людини зі стану свого неповноліття, у якому вона знаходиться з власної вини”. І далі доповнює його наступним коментарем. „Неповноліття є нездатність користуватися власним розсудком без керівництва зі сторони когось іншого. Неповноліття з власної вини – це таке, причина якого полягає не у недостатці розсудку, а у недостатці рішучості і мужності керуватися ним без керівництва з боку когось іншого. Sapere aude! – май мужність користуватися власним розумом – таким, власне, й є девіз Освіти”[4, 27].

Як бачимо, не говорячи багато і зайвого, Кант виділяє головне в освіті: це є с т а н о в л е н н я людини, сходження її до досконалості, до своєї іманентної сутності. Особливо підкреслюючи при цьому, що процес цей є строго індивідуальний і залежить від її доброї волі, волі до істини і до самостояння. Таким чином, він відповідає на питання, у якому Шелер ще сумнівається: чи можливо дати освіту ззовні? Він каже однозначне „Ні!” Тягу до неї повинна проявити сама людина, вона є справою її власних розуму і рук. З метою максимальної самореалізації вона повинна задіяти всі свої сутнісні сили.

Справа в тому, що людина приходить у цей світ як „*п р о е к т*”, ідеальний план саморозгортання своєї самості, що безпосередньо виводиться з її тілесності. Т а м , у глибинних її структурах, шифрується і кодується своєрідний „життепис” її, алгоритм, дотримуючись якого, вона може виконати все, що їй було написано на роду. Освіта потрібна їй передусім для того, щоби вона могла, *по-перше*, й о г о „прочитати”, з’ясувати для себе своє призначення, *по-друге*, „прив’язати” й о г о до місцевості, тобто закорінити життя і діяльність у спорідненому етнокультурному ґрунті, і вже згодом – реалізувати, самій себе з себе вибудувати. Для того й даються їй свідомість і воля, здатність мислення з метою ідеального освоєння світу, щоби вона від н ь о г о не надто відхилилася. У зв’язку з цим Шелер виділяє ті види знання, які могли б їй при цьому пригодитися.

Це „знання задля панування, або заради досягнень, сутнісне, або власне освітнє, знання і знання метафізичне, або знання заради спасіння”[6; 5]

Таким чином, „акти”, про які пише Шелер, повинні вибудовуватися у послідовну і струнку лінію, кінцевою метою якої є більш чи менш яскраво виражена людська індивідуальність. Цей, як сьогодні прийнято виражатись, діяльнісний підхід, був запропонований ще Гегелем, і цілком даремно його намагаються представити, як якусь „інновацію” За двісті років перед появою проекту „Освіта ХХІ століття”, він писав: „...Хоча людина й може в деяких випадках прикидатися і багато дечого приховувати, вона, однак, не може приховати внутрішньої природи взагалі, яка неодмінно проявляється у *decursus vitae*, так що і в цьому відношенні можна сказати, що людина є не що інше, як ряд її вчинків”[1, 311] *Н а н и х*, а не на якихось зовнішніх „примочках” чи „припарках”, з якими носяться „технологи” від освіти, повинна ґрунтуватися освіта. Будь-які ж спроби у навчанні дитині допомогти, створити для неї якісь „тепличні умови” у вихованні, а у навчанні „все розжувати і покласти до рота” як це сьогодні робиться з метою підвищення „стандартів освіти” не мають з педагогікою нічого спільного, бо давно і справедливо було зауважено: вона в е д е , але н е т я г н е . На цьому й наголошує Канта, попереджуючи проти небезпеки деградації особистості в результаті надто жорсткої її опіки. „Якщо у мене є книга, що за мене мислить, якщо у мене є духовний пастир, совість якого може замінити мою, і лікар, що приписує мені той чи інший спосіб життя і т. ін., то мені нічого утруднювати себе. Нема потреби мислити; якщо я у стані платити, цим нудним ділом займуться за мене інші”[4, 27].

Така підміна людини у справі освіти безумовно, і дуже швидко, приводить її до розкладу, бо вона втрачає стимули для свого розвитку і росту, втрачає сенс у пошуку власної істини. Відтак, школа повинна запропонувати дитині посильне розумове навантаження, а учень намагатися його „підняти”, і не лише освоїти „теоретично”, а й подумати над тим, що він з ним буде робити, наскільки мудро зможе його у своєму житті застосувати. Як ми вже могли переконатися, освіта передбачає саме ц е , дорослішання дитини, вміння робити самостійні але виважені і вивірені кроки. При всьому при тому, що за самим своїм призначенням школа повинна виставити їй у здійсненні тих же вчинків якісь певні рамки, вони повинна навчити її жити в умовах волі. Але як це може зробити той, хто сам є невільний? Якщо вчитель не може сказати від себе жодного слова, а „має право” лише переказувати підручник (у якому, до речі, може бути до двох сотень помилок на всі смаки!); якщо без особливого окремого „наказу по школі” він „не має права” ступити й кроку, то що він, в плані виховання самостійності , може запропонувати своїм учням? Будучи затравлений і загнаний настановами, розпорядженнями і інструкціями с а м , він і думки не допускає, що самостійно можуть щось робити його підопічні, приймати якісь рішення і нести за них повну відповідальність. Тому, що би у школі не трапилося, „крайнім” завжди виявляється він. І йому це, схоже подобається. Подобається й дітям, тому вони „роблять, що хочуть”, а вчителі на все це дивляться і мусять терпіти, бо так розуміють демократизацію освіти. Нам, принаймні, випадки, щоби вони (во ім’я тієї ж демократії!) таким станом справ обурювалися і влаштовували якісь акції непокори, невідомі. Терпінню їх немає меж, але це зовсім не та риса, яку діти повинні наслідувати. Адже, будучи оберненим всередину, будь-яке невдоволення, може спричинити серйозні деформації психічної структури особистості. Це означає, що коли діти сідають вчителю на голову, то він зовсім не

зобов'язаний демонструвати з цього приводу радість і зображати „файну міну при поганій грі”, якщо він адекватний, то повинен адекватно реагувати на все, що навколо нього діється. Щоби переконати вчителів, що це цілком нормально, Карл Роджерс і запропонував педагогіці, запозичене з психіатрії, поняття конгруентності, яке, як це не парадоксально, ставить в ній все на свої місця. „У моїх відносинах з іншими людьми, – пише він, – я виявляю, що не вийде нічого доброго, якщо я буду представляти з себе того, ким насправді не є. Налагодженню відносин не допоможе ні маска, що виражає задоволення і спокій, якщо за нею приховується загроза і злість; ні дружелюбний вираз обличчя, якщо в душі ти налаштований вороже; ні показна впевненість у собі, за якою відчувається переляк і невпевненість... Не допоможе мені й те, що я веду себе як здоровий, в той час, коли є насправді хворий” [5, 58].

Одним словом, щоби уникнути психічного роздвоєння, вчителі не повинні робити собі „фасад”, одягати на обличчя зацукрений образ „закінченого педагога”, перед яким діти мали би падати „ниць”, а, зберігаючи ідентичність, поступати так, як це диктують їм конкретні обставини. Оскільки стихія шкільного життя відзначається надзвичайною динамічністю, психіка їх мала б відзначатися надзвичайно пластичною, а поведінка – гнучкою і лабільною. За самим своїм статусом вони мали б володіти значно більшою кількістю „степенів свободи”, ніж будь-які інші пересічні люди, і буквально випромінювати владу, владу над серцями й умами учнів. І коли їх почали постійно „ставити у рамки”, за все питати і з будь-якого приводу шарпати, їм нічого не залишилось, як редукувати напругу, спрямувавши свою активність у русло, яке веде у цілком інший бік від їх справжніх цілей і завдань і зовсім не свідчать про їх мудрість, за будь-яку дрібницю вони чіпляються до своїх учнів, звинувачують їх у всіх смертних гріхах і проявляють якусь підозрілу активність у пошуку методів і засобів, які не залишили б їм жодного шансу залишитися неосвіченими.

Цей гарячковий стан свідомості, вже давно став незмінним атрибутом соціально-психологічної атмосфери сучасної школи, яка не формує, а пригнічує особистість учня. Звівши шкільне життя до процесу засвоєння інформації, явно плутаючи творчість з суєтою і суєтою сует, вчителі вирішили подивувати світ своєю обізнаністю і приголомшити своє оточення великим обсягом знань, яке їм вдалося за ціле своє життя накопичити. Але воно нікого особливо не цікавить, бо зазвичай не виходить за межі їх „власного” предмета. Не будучи представленим і поданим учням у с и с т е м і наук і без врахування рівня їхнього сприйняття, вони не зачіпають мотиваційний комплекс їх психіки і ні до чого особливо не зобов'язують. Але вчитель–„предметник” з метою підкреслення якогось особливого професіоналізму, продовжує „копати” вглибину. Намагаючись заштовхати у цю „яму” своїх учнів, він деградує як педагог, що повинен бути не носієм інформації, а цінностей, бути уособленням любові і добра, прикладом мудрого і праведного життя. Тому, якщо існує поняття „професійного кретинізму”, то його цілком можна було б ототожнити з „компетентністю”, яка зазвичай не виходить за межі його „власного” предмета. Зрештою виявляється, що він не знає й його, адже сутність будь-якої науки можна збагнути лише у цілісній науковій картині світу.

Однак в історію науки особливо не заглиблюючись, а історію філософії не знаючи взагалі, вчителі, здається, задалися метою остаточно розвінчати істину, якої людство свято притримується вже понад дві з половиною тисяч літ, думку Геракліта про те, що „багатознання не навчає людину

мудрості”[2, 45. Забувши й про те, що не всяка його кількість переходить в якість, вони почали до нестями нарощувати складність програм і поза будь-якими розумними межами накопичувати вал знання. Таким чином вони й справді зробили „епохальне відкриття”, вони доповнили запропоновану Шелером класифікацію форм знання за їх впливом на освіту ще одним його видом – *знанням заради знання, або задля отупіння*.

Якби вони борсалися у ньому самі, це було б їхньою власною проблемою і з цим можна було б миритися. Однак цю масу інформації, вони виплескують на голови своїх учнів, і у педагогічному середовищі навіть склалася думка, що хто наб’є її у їх пам’ять більше, – той мудріший, і учні повинні його за це до кінця свого життя носити на руках. Як ми вже не раз могли переконатися, вони вже й сьогодні це роблять. Для того, правда, щоби винести з класу.

Зопалу їх можна було б звинуватити у безсердечності й невдячності, але, якщо розібратися по суті, то дякувати вчителів їм дійсно нема за що. Справа в тому, що, пропонуючись їм понад міру, але не будучи опанованим жодною логікою, знання ці лише засмічують їхню пам’ять і у кращому випадку, так і до кінця їх життя так і бувають пустоцвітом; в гіршому ж – сприяють підвищенню їх захворюваності. І це стосується не лише психіки! Те, що вал знання може здійснювати тиск на мізки сам по собі, відомо в с і м , про те, що лави пацієнтів психічних лічниць поповнюють передусім „енциклопедисти” і „ерудити”, – с п е ц і а л і с т а м , але чомусь для міністерських чиновників це залишається „книгою за сімома печатами” Вони звикли до кількісних критеріїв оцінки успішності роботи і відступати від них не збираються. Вловивши ці „віяння”, вчителі й вимордовують дітей технічним інтелектом, не приймаючи до уваги те, що із схильністю до науки у цей світ приходять далеко не всі. Є, мовляв, програма, і вона повинна виконуватись! Що у цьому волюнтаризмі відіграє більшу роль – особисті амбіції вчителів, які з маніакальною тупістю насичують складність програм, чи „державні стандарти”, які тішать самолюбство чиновників міністерства освіти” – судити важко, але неозброєним оком можна помітити її результати – вузьколобість і емоційна нерозвиненість учнів.

Кажуть, що у перемоги є купа батьків, а поразка – завжди сирота, і якщо переможні реляції про буцімто найвищий в Європі рівень освіти лунають з усіх сторін, то досі не знайшлося нікого, хто би взяв на себе відповідальність за найвищий у світі рівень захворюваності учнівської молоді

Щоби з’ясувати, хто за це повинен буде відповісти, спробуємо пояснити, з чієї подачі і як це здійснюється. Таким чином, вчитель, „успішність” якого залежить від успішності учнів, заціклюється на знанні і намагаються будь-якими методами їх вичавити або вибити. А тупий тиск ним на психіку вилазить дитині боком. Намагаючись його „перетравити”, вона може „успішно” заробляти гастрити і коліти; спробувавши батькам і вчителям догодити сумлінним виконанням домашніх завдань, – може у кількох площинах скривити собі хребет. А його вивихи і підвивихи посадять функції нирок і печінки, та, в принципі, можуть „пустити під відкис” будь-який із внутрішніх органів, по відношенню до яких він виступає своєрідним „пультом управління”.

До цього слід додати, що дистрес, постійна психічна напруга, у стані якої постійно перебувають діти, соматизується, що надзвичайно негативно позначається на хімії їх тіла, зсередини розкладаючи всі функціональні системи її організму. Синдром хронічної втоми може поступово трансформуватися у розсіяний склероз, загадку появи якого чомусь ніхто не може розгадати.

Якщо б у школі проглядалися бодай натяки на мудрість, вона пропонувала б дитині більше

рухатися, частіше бувати на свіжому повітрі, не тупіти над книжками в чотирьох стінах, а йти у поле чи ліс і читати відкриту книгу Природи, вона мала б вчити дитину правильно харчуватися і піклуватися про чистоту душі. Натомість вчителі думають над тим, як зняти психічні бар'єри свідомості, щоб „закачувати” інформацію на підкірку їх мізків безпосередньо. Саме таким методом вони збираються підвищувати „успішність” своїх учнів, намагаючись будь-що реанімувати пріснопам'ятну систему Георгія Лозанова. Та навіть якщо цього не станеться, але вони не візьмуться за розум, який, як не печально їм буде про це дізнатися, кількістю інформації не вимірюється, а інколи навіть знаходиться по відношенню до неї в оберненій залежності, наслідки їх діяльності, що ґрунтується на механічному тиску на психіку, можуть бути непередбачуваними. Особливо для дітей, які свято вірять, у те, що щастя їх безпосередньо залежить від їх „освіченості”, а тому всерйоз переймаються строгим і точним виконанням всіх вчительських забаганок. Ясно, що така дитина буде хиріти і в'янути на корню, але це аж ніяк не свідчитиме про її мудрість. Вона, нагадаємо, полягає у тілесному здоров'ї і спокої розуму. Оскільки видатні керівники освіти завбачливо вилучили з навчальних планів філософію, то у школі сьогодні нема ні того, ні іншого. Стосовно здоров'я фізичного, вона вже давно перетворилась у гігантський механізм його нищення, і сьогодні діти буквально засинають вічним сном на другому колі пробіжки по стадіону, а то й під час розминки. Немає спокою і у дитячому серці, бо яким би зачерствілим воно не було, все ж не може абстрагуватися від гнітючої атмосфери школи, у якій їм доводиться проводити майже половину свого життя.

Відтак, школа вже давно перетворилась у „хвору реальність”, у якій всі всіх виїдають і всі над всіми знущаються. Особливо бракує в ній здоров'я морального, бо все це видається за „здобутки” й „досягнення”, а на цей „театр абсурду” дивляться діти. Тому вони й не хочуть до неї ходити. Тобто не лише тому, що там їх будуть бити або принижувати їх людську гідність (до всього цього вони вже якось пристосувалися), а тому, що їх там будуть вчити брехати і прикидатися. Тому запевняння, що школа зробить їх всіх однаково „успішними”, починаючи з першого класу береться під сумнів, а вже у другому – розцінюється, як вищий пілотаж лукавства і лицемірства, блюзнірства і цинізму. Чотири в одному!

Науськуючи учнів на „успіх”, вчителі не розуміють, що діти тільки на їх думку є дурними. Насправді ж, вони все бачать і прекрасно розуміють. І, між іншим „сичуть”, наскільки „успішними” є вони самі. Краще раз побачити, ніж сто почути, і оскільки роль особистого прикладу у навчанні і вихованні ніхто не відміняв, то учню достатньо один раз побачити, як „успішно” „підповзає” вчителька до директора (а особливо директорки), або, як ця остання, „прогинається” перед інспектором, і ніяких інших аргументів на користь свого власного просування „по шаблях службової драбини” після „найуспішнішого” закінчення школи, їм не потрібно.

На жаль, вчителям подивитися на себе збоку не дано і про те, якими насправді вони є, щасливими чи нещасними, вони не знають. Деколи через якийсь незрозумілий гонор, а здебільшого завдяки гіперкомпенсації соціальної упослідженості, вони займаються самонавіюванням: „Мені добре”, „Я спокійна”, „Мене поважають”, і т. ін... Інколи творенню цього ілюзорного світу їм допомагає „Пані вчителька”, на шпальтах якої вони можуть прочитати, яке „бойове забарвлення” перед входом до класу на обличчя нанести, щоби не було помітно, як від нервового напруження воно

покривається плямами, або яку бойову стійку зайняти, щоби до кінця уроку з класу не вилетіти.

Запевняючи таким чином у власному „успіху” інших, вони намагаються переконати й себе, що він обов’язково до них прийде завдяки „компетентності”, „креативності” і „стильності”. Це останнє поняття фактично вінчає „революцію в навчанні” і є одним з найважливіших її атрибутів [3], бо без неї позитивний ребрендинг вчителю не світить.

Література

1. Гегель. Энциклопедия философских наук. В 3-х томах. Т.І. М.,1975.
2. Гераклит. Фрагменты //Материалисты лревной Греции. М.,1955.
3. Гордон Драйден, Джаннет Вос. Революція в навчанні. Львів,2005.
4. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? //Кант И. Сочинения. В 6-ти томах. Т.6. М.,1966..
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становление человека. М.,1994.
6. Шелер М. Философское мировоззрение //Шелер М. Избранные произведения М.,1994.\