

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІОГУМАНІТАРНОЇ (КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ) ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Возняк С. С.

ВСТУП

Становленні людської суб'єктивності є найскладнішим серед усіх процесів, котрі відбуваються у безмежному Всесвіті та й у суспільно-історичному житті. Мабуть, саме у цьому сконцентрована сама *істина* всеосяжного буття. Тому питання про *істинність форм* здійснення діяльності, яка забезпечує це становлення, тобто освіти, стоїть вельми гостро. Педагогічний шлях є *істинним* тоді, коли забезпечує *цілісний розвиток* універсальних здібностей людської *особистості*. А серйозне розрізнення істинних та фальшивих форм поза філософією здійснити важко, майже неможливо. Людське буття містить у собі не лише істинні форми, але й перекручені, несправжні, а *обмежена* пануванням часткових інтересів суспільна практика здатна підтверджувати будь-яке заблудження, виправдовувати будь-які форми.

Загальну проблему сучасної теорії освіти, з точки зору філософії та сучасної культурології, можна визначити наступним чином: чи відповідає вся нинішня система освіти самій *сутності* процесу становлення людської суб'єктивності? Педагогіка, нехтуючи філософською культурологією, ніби виносить за свої межі *мислення* як таке, а тому суперечності освітнього буття не набувають адекватного усвідомлення й вирішуються стихійно, несвідомо, а найістотніші з них консервуються, насильницьким шляхом заганяються у глухий кут безперервними «реформуваннями».

Філософсько-освітній дискурс має орієнтуватися на саму сутність освіти, на її *всезагальну форму*, при цьому він покликаний рефлексивно-критично аналізувати *категоріальний лад* освітнього процесу, – адже категорії постають не лише формами мислення, а й внутрішніми, сутнісними вимірами людської діяльності. Така орієнтація на *всезагальне* набуває особливої актуальності на тлі різноманітних спроб підпорядкувати сферу освіти виконанню «соціального замовлення», запитам «суспільства споживання», «ринку послуг» та ін. Зрозуміло, інституціалізовані форми та сфери освіти не можуть не «прислугуватись» замовленням соціуму, не можуть не відчувати впливів сучасної цивілізації, але філософія як така завжди була вище «запитів

часу», вище злободенності і задавала *ракурс мислячого розгляду* реальності, виходячи з деякої цілісності буття.

Категорії групи «форма» («форма – сутність», «форма – матерія», «форма – зміст») у педагогічній та психологічній літературі представлені досить своєрідно. Не злічити публікацій, де розглядаються різні *форми* організації навчання і виховання. Під *змістом* освіти зазвичай мається на увазі склад навчальних дисциплін, які підлягають вивченню. Сам освітній процес представлений як цілеспрямоване *формування* індивіда. Про засилля *формалізму* в сфері освіти наговорено теж досить. І дуже рідко самі названі категорії беруться на належному рівні, – вони не доводяться до *поняття*, до *діалектичної культури мислення* з орієнтацією на досвід класичної філософії. А таке поняття як *«ідеальна форма»* у теоретичній педагогіці взагалі відсутнє, вона «не працює» з категорією *ідеального*, хоча самий освітній процес за своєю природою є постійним виробництвом ідеального складу людської суб'єктивності. Реальним *предметом* педагогічної праці є саме ідеальна форма, саме вона повинна бути об'єктом прикладання освітніх зусиль, але жодним чином – не людська особистість як жива і трепетна суб'єктивність. Щоб вийти на *істинний шлях*, педагогіка має оволодіти змістом поняття «ідеальна форма», навчитися виокремлювати форму змістовну та форму формальну, бачити перетворені форми «наскрізь» і викривати їхню неістинність.

У своєму дослідженні ми свідомо дотримуємось традицій *діалектичного мислення*, високої діалектики, які слід чітко відрізнити від офіційного заідеологізованого «діамату» радянських часів з його позитивістським ухилом. Висока діалектика як теорія і метод – надбання класичної філософії, вершина її – діалектична логіка Гегеля. Адже предмет філософсько-освітнього дискурсу постає у своїй істотності вкрай діалектичним: суперечливе *становлення*, *розвиток* живої душі. Аналітика *категоріального ладу* освітньої діяльності поза діалектикою є просто неможливою.

Вже у самій назві нашої розробки криється певна суперечність: рух *змісту* категоріальної крупки «форма», тобто – *рух змісту форми*. Таку суперечність треба весь час утримувати в мисленні, доводити співвідношення протилежностей до *тотожності*, взаємного проникнення, взаємного переливу, до «світіння» одного в іншому, до проступання одного крізь інше, в іншому та для іншого і тим самим – до досягання стану «для-себе-буття».

У роботі ми, окрім історико-філософського спадку, переважно спираємось на ідеї видатного філософа-діалектика Е. В. Ільєнкова та дослідження представників саме цього (ільєнківського) напрямку руху

української філософсько-культурологічної думки: В. Шинкарука, С. Кримського, Г. С. Батищева, Н. В. Гусевої, О. О. Хамідова та ін. Переконані, що, що їхні філософсько-педагогічні роздуми, засновані на високій діалектичній культурі мислення, мають серйозне значення для осмислення реалій сучасного стану освіти.

Водночас ми репрезентуємо свою, авторську *концепцію* філософсько-освітньої інтерпретації категоріальних зв'язків, пов'язаних з «формою». Пропонуємо читачеві разом з нами вийти на теоретичний рівень осмислення таких освітніх реалій, які зазвичай приховані за буденними формами наявного буття.

Саме освіта, *якщо* знайде *істинні форми* свого руху, може забезпечити розв'язання проблем подолання системної кризи у нашому суспільстві. Адже тільки цілісна вільна особистість з високою інтелектуальною, моральною та художньою культурою здатна не піддаватись маніпулятивним впливам будь-якої пропаганди. Саме вона вміє *мислити*, а не просто обмірковувати й прораховувати свої дрібні приватні справи.

1. Роль філософії в осмисленні сутності освітнього процесу

Питання про взаємозв'язок філософії та педагогіки (як теоретичної, так і практичної) не є байдужим для філософсько-освітнього дискурсу. Звернення до так званих «міждисциплінарних підходів» виглядає досить традиційно і навіть спокусливо. Пізнавальні схеми, методи переносяться з однієї науки в іншу, відбувається своєрідний обмін ними. Одні науки використовують методологію інших. Проте тут не все так просто.

Дисциплінаризація науки постає одним з проявів *інституалізації* соціальних відносин, що, своєю чергою, є виразом відчуження. Дисциплінарна форма знання, на думку казахстанської дослідниці Н. В. Гусевої, є певною мірою згасанням культури, відтворенням форм та умов цього згасання, оскільки передбачає маніпулювання готовими зразками, інформаційними кліше¹. А тому під час міждисциплінарного «обміну» не відбувається істотного розпретнення ідей, методології, концептуальних схем: вони просто *використовуються* у певних заданих контекстах. Ось чому ми не є беззастережними прихильниками міждисциплінарного підходу.

Теоретична та практична педагогіка не може просто користуватись тими чи іншими філософськими концептуальними схемами, – вона повинна їх *розуміти*. Яким же чином філософія «входить» у

¹ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 7.

педагогіку? На це питання дають відповідь українські дослідники В. С. Возняк та І. Д. Буцяк: «<...> філософія входить в педагогіку у вигляді діяльної здатності вчителя, а в іншій формі – взагалі «не входить», бо в іншій формі нічого не входить, не виходить і не може вийти, тому що в такому разі вона *перестає бути філософією* як такою, і тоді педагоги користуються всілякими «філософськими» симуляк-рами, підробками, які вдало маскують і освячують типово педагогічні *забобони*»². Ми б з свого боку додали; філософія має входити у педагогіку як *культура мислення* педагога: вчитель повинен мислити зміст своєї справи *по-філософськи*.

Саме це й має мати на меті філософсько-освітній дискурс і, своєю чергою, повинен цьому сприяти. Не підмінюючи при цьому педагогіку. Адже «ніяка філософія не може знайти нові, замінити або поглибити старі поняття і уявлення теоретиків педагогіки про предмет їх перетворювального розуміння. Навіть «філософія освіти»»³. Це – справа самих педагогів. Проте без звернення до філософії вони таку категоріально-понятійну роботу адекватно не в змозі виконати. Філософія ж (як «філософія освіти») може піддавати критичній рефлексії концепти педагогічної науки, відстежуючи саму логіку, самий спосіб мислення, застосовані у цій науці.

А річ у тім, що педагогіка й досі перебуває у цупких обіймах *формальної логіки* та її традицій у розумінні мислення. Видатний російський психолог ХХ століття В. В. Давидов ще у 1972 році переконливо показав, що способи узагальнення та утворення «понять», на які орієнтована школа, є суто емпіристськими, формально-логічними, і запропонував методологію і методіку формування вже у молодших школярів здатності до власне теоретичного (діалектичного) узагальнення, здатності утворення справжніх понять. Як пише Г. В. Лобастов, за В. В. Давидовим уся традиційна школа будує своє навчання за формальним типом мислення. «Тому що іншого типу мислення вона не знає. Потрібно сказати, що саме на цьому формальному принципі організації матеріалу працює вся сучасна інформаційно-обчислювальна техніка. І саме цей тип мислення є ідеалом навчальної діяльності. Зрозуміло, й виховної теж. Тому і пояснити активність дитини з її «чому» з такої логіки ніяк не вдається. Свідома орієнтація на цю логіку тягне суб'єктивність дитини в бік

² Возняк В. С. Способи виходження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2013. № 11 (260). С. 113.

³ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті: монографія. Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 8.

машиноподібної алгоритмізації (так званої раціоналізації), відповідної діяльності людини всередині блочно-структурованого світу, а її душа (її справжня суб'єктивність) оформляє себе за рамками уявлень вихователя. Апофеоз подібного введення дитини в людське буття виражений у тестуванні – убогій спробі вибудувати критерій суб'єктивного розвитку за принципом «поняття» формальної логіки». Іншими словами, відповідно до такого способу уявлень, який цілком відповідає способу свідомого мислення вчителів-вихователів. Питання ж про *відповідність* сповідуваного освітою мислення дійсній його формі навіть й не ставиться, оскільки для самосвідомості освітньої системи воно вже «розв'язане» у схематизмах буденного мислення.

Такий підхід не міг не мати своєї вельми негативних наслідків. Хоча, на перший погляд, здається: до чого тут сама *спрямованість* освіти, *результати* освітньої діяльності та розуміння у педагогіці (як теоретичній, так і практичній) *інприроди мислення*, і його *форм*? Проте зв'язок є, і його мусить тримати у полі своєї уваги філософсько-освітній дискурс. Можемо погодитися з судженням, що «поверховість розуміння загальних форм мислення, представлена в традиційній логіці, формувала і поверхневу практику освіти індивіда. Орієнтація педагогіки на емпіризм формально-логічних схем з необхідністю веде до вербалізму, до перетворення зовнішньої форми на псевдосамостійне буття»⁴. Тому і педагогіка, яка вибудовує себе на основі такої формальної абстракції, *емпіричного узагальнення*, не здатна сформулювати діяльну здатність відтворення дійсності в її сутнісних визначеннях, в її істині, тобто такою, якою вона є. Безумовно, це важко пояснити теоретикам від педагогіки без відповідної філософської підготовки.

Нинішні суперечності у сфері освіти є принципово нерозв'язними при номіналістичній грі в уточнення смислів основних понять-уявлень, яка «завжди супроводжувала і супроводжує *емпіристський* спосіб раціоналізації наявних практик освітньої діяльності. Але й цього мало: на допомогу має прийти логіка рефлексивного осмислення прихованих в теорії протиріч, що дозволяє їх побачити, досить чітко сформулювати й подолати. Але це *не логіка професійного мислення*. Це логіка відтворення загальних форм культури – культури думки і вищих емоцій. І така логіка міститься у *філософській культурології*.

Теоретично усвідомити, актуалізувати і запропонувати педагогічній свідомості вироблені історією власне людські здібності поки суттєво ані психологічна, ані педагогічна теорія не можуть, оскільки

⁴ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 9.

універсально-загальні форми людської суб'єктивності ніде ще не були представлені у систематично розгорнутому вигляді – у тому, як їх виробляла і розгортала сама історія як об'єктивний процес. «Зрозуміло, така справа не є спроможністю зазначених наук. Це справа філософії», оскільки «ці форми є розгорнутими і вираженими у контексті історичної класичної філософії – від Парменіда до Ільєнкова. У цьому ряду Сократ і Платон, Аристотель і Спіноза, Ансельм і Фома, Кант і Фіхте, Гегель і Маркс. Пройти цим шляхом – означає водночас здійснити рефлексію логічних категорій своєї власної розумової здібності. Без виявлення цих категорій, форм мислення в діяльності людської душі, не можна їх і свідомо формувати. А саме таке завдання й постає перед нами. І ставиться воно тільки тому, що лише категоріальний склад мислення, розвинений в граничній формі, тобто у повному обсязі його історичного існування, забезпечує буття розуму як універсальної форми, яке свідчить про себе в пізнанні, естетичній діяльності та моральному бутті»⁵.

Теоретична педагогіка і педагогічна психологія повинні вирішити питання про відповідність навчально-виховної діяльності об'єктивній логіці особистісного розвитку. Проте реально ефективність педагогічної праці визначається на основі достатньо формального узагальнення результатів саме цієї праці. А тому вийти з цього кола на шлях *особистісного розвитку* в його істині вдається тільки у виняткових випадках. Суть проблеми вирається в те, *яким чином* організовано процес навчання і виховання, *яка* логіка закладається в його основу у форму. І теоретично убогі уявлення, закладені в процес навчання, не є байдужими для розвитку дитини. Вони теж по-своєму «ведуть» розвиток. Школа, на жаль, не формує принципів пізнання, розуміння предмета. Треба визнати, що вона їх і не знає. Те, що вона видає за такі, швидше є принципами формування загальних уявлень. Рефлексія пізнавальних принципів міститься у контексті історичної філософської культури, а школа є страшно далекою від неї. Включаючи й школу вищу.

Так само далека школа (відповідно, і теоретична педагогіка) від розуміння справжньої природи *поняття* як такого, там, де «поняття не виходить за межі його формально-логічного трактування, там воно може транслюватися через будь-який носій, в тому числі машинно-механічним чином. І, зрозуміло, у тій же формі сприйматися. Тому дійсні особистісні смисли відокремлюються від форм знання, і виникає

⁵ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті: монографія. Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 9.

«дивна» проблема з'єднання виховання і навчання, знаходження їхньої єдності та ін.

Стосовно ж співвідношення понять «навчання», «виховання», «розвиток», «освіта», ми будемо виходити не з традиційних і досить різноманітних варіантів їх тлумачення і розведення майже за «колами Ейлера», а з тієї глибокої діалектико-логічної аналітики їхнього змісту, що була свого часу проведена Н. В. Гусевою⁶, і тому в цьому тексті вони будуть братися у своїй конкретній тотожності.

Треба зрозуміти ті соціальні реалії, в яких працює сучасна освіта. Без серйозної соціально-філософської аналітики тут не обійтись. Інституалізована освіта весь час прагне орієнтуватися на певне «соціальне замовлення». Але хто (або що) постає таким «замовником»? Нинішній соціум, що формує так чи інакше свої потреби і вимоги до освіти? На жаль, доведеться погодитись з думкою, що сучасна школа набагато більшою мірою виражає своєю діяльністю залежність від панівної сили всередині суспільних відносин, тому і свій «продукт» виробляє лише в характеристиках, потрібних цій «силі». З нетоварними характеристиками людського індивіда вона, школа, обходиться подібно до того, як це робить сама буржуазна дійсність. Хоча, здавалося б, вона повинна формувати таку суб'єктність, яка утримує в собі потенціал протидії їй, буржуазній дійсності, дії, що експлуатує. Чи здатна *інституалізована* освіта на таку протидію? Протидію знелюдненню людини, протидію запиту соціуму на саме «часткового індивіда»?

Річ у тім, що у соціумі, де панує соціальний поділ праці, можна відстежити *дві парадигми* освітнього процесу, у яких такий соціум об'єктивно зацікавлений і які однаково йому потрібні, а цьому відповідають два типи школи: *школа елітарна*, що готує поповнення і зміну носіїв пануючої «еліти»; і школа для решти, *школа «народна»*, де особистісний розвиток так чи інакше замикається в рамки безликості і де, в першу чергу, відпрацьовуються професійні здатності, тобто спеціальні вміння, навички, компетенції. Нинішня освітня система *вкрай прагматична*, виражаючи собою характер сучасних соціальних стосунків.

Не бачити цього, замилюючи очі собі та іншим розмовами про всілякі «інновації», «нові освітні технології» тощо, означає позбавити себе можливості зрозуміти те, що відбувається в освітній сфері. І на які

⁶ Возняк С. С., Сичевська-Возняк О. М. Проблема ідеальної форми освітнього процесу в контексті розвитку української культури. *Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Луцьк, 29 травня 2020р.) / наук. ред. кандидата пед. наук, доцента С. Л. Панасюк. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2020. Вип. 1. 190 с. С. 147–151.

реалії орієнтована сучасна молодь, точніше – її *орієнтують*. І який міф панує у сучасному соціумі, адже «ані важкою, ані легкою промисловістю, а всемогутньою індустрією мас-медіа, індустрією реклами та моди виробляється сьогодні реальний у своїй дієвості міф споживацького суспільства – *спосіб життя*», «виробляється вже не образ того чи іншого товару, а образ суб'єкта споживання – його «свій образ» в бажаному світі матеріального та духовного комфорту. Товари і послуги, підлаштовуючись під імідж століття, стають символами часу, розпізнавальним знаком нової епохи, тим вірніше привертаючи до себе споживача, що і той поспішає «відобразити і виразити собою» престижність даного способу життя»⁷.

Реалії сучасного соціуму не можуть не відбиватись на *способі побудови* освітньої сфери. Адже у процесі педагогічного спілкування має відбуватися процес певної «передачі у власність» тих здатностей і, відповідно, тих понять, котрі вже історично вироблені і об'єктивно задані в культурі людства. Їх потрібно з цієї культури вилучити та через освоєння привласнити. *Везагальне* «поняття» має стати умовою та ідеальною формою часткової справи індивіда. У соціальних умовах поділу праці (приватної власності) сама розуміюча здатність може виявитися в *формі відчуження*, що отримує організовано-правовий характер. Інакше кажучи, приймати форму товару. І освоєння (присвоєння) цієї здатності виявляється в повній залежності від соціально-економічних умов – які освіта в цілому.

Сучасна школа, некритично ставлячись до дійсності і не вмючи її *протистояти*, будує себе з тих самих відчужених форм, якими сповнена дійсність. Вона навіть їх немов би фокусує, збільшує – і тим самим воістину «готує учнів до життя». До *того самого* життя, яке випускник знаходить за брамами школи. Без всяких сентенцій, моралізування, проповідей. Лише *формою* та способом свого буття школа готує своїх випускників саме до такого життя. Чи *здатна* сучасна інституалізована школа протидіяти таким тенденціям, що йдуть від ураженого споживацтвом соціуму? Навряд чи. Чи *може* у принципі школа протидіяти цьому? Може, але за певних умов.

Що би школа не формувала в особистості, вона зобов'язана добре розуміти життя самої дійсності, дійсності в її сутнісних визначеннях, аби співвідносити свої зусилля з її глибинним рухом, – незалежно від того, чи збігаються ці зусилля з останнім чи вона (школа) ставить собі деякі відмінні від пануючої форми буття цілі. А в тому випадку, коли школа змушена працювати у протиріччі з дійсністю, знати цю дійсність

⁷ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 11.

вона повинна багаторазово краще, оскільки зобов'язана їй протистояти. Ось в осмисленні сучасної дійсності в її глибинних суперечностях сфері освіти *здатен допомогти* філософсько-освітній дискурс, але лише за умов його ґрунтування на істотних, змістовних традиціях філософської рефлексії.

А коли практична педагогіка не здатна зрозуміти й реалізувати істинні форми становлення суб'єктивності учня, вона й буде так чи інакше застосовувати насильство. Така нездатність педагогіки не може не супроводжуватись, насильством, яке школа використовувала практично на всьому своєму історичному шляху – від прямого фізичного покарання до насильства духовно-морального. Так сама і з стимулюванням. Адже стимул є лише зовнішнім «мотивом». Саме так школа відтворює собою, самими формами власного життя, форми соціальні, об'єктивні. І такими формами-способами вона *вводить учня у життя*.

Стосовно протистояння тенденціям епохи та інституалізованій освіті, можна небезпідставно зазначити, що особистість формується саме в антитезі практично до всіх шкільних установок і організаційних умов, в протистоянні і навіть в протиборстві з ними. Для учня вони – цілком об'єктивні соціальні форми, що представляють собою дійсність більш широкого роду; форми, з якими він реально взаємодіє, через які і якими він оформляє себе. І це оформлення може принципово відрізнитися від інтенцій самої школи, від модальності змісту, що вводиться у суб'єктивність». Отже, причетність сучасної школи до формування власне особистості – вельми спірне питання. *Особистість* сучасного учня формується здебільшого поза шкільними установками.

Що ж робити розумному вчителю за таких умов? Вчитель йде єдино в наш час можливим для нього шляхом – прямою дорогою самостійного переосмислення підстави, а тому і перетворення укорінених типів *змісту, форм і методів* освіти⁸. Таким чином, бачимо, яку серйозну роль відіграють в даному контексті категорії «**зміст**» і «**форма**», причому саме з ними пов'язане питання про методи, котрі застосовуються в освіті. А це вже (стосовно категорій «форма» і «зміст») – безпосередній предмет нашого дослідження.

Школа повинна вчити мислити. Про це у 60-ї роки минулого століття писав Е. В. Ільєнков. Чи *зрозуміла* це школа, чи *навчилась* вона вчити мислити? Чи взагалі ставить вона перед собою таке завдання? Варто відзначити, що *без* філософії педагогіка ці питання аж ніяк вирішити неспроможна. «Умне формування розуму вимагає

⁸ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 12.

професіоналізму. Останній у будь-яких сферах діяльності становить собою розуміння внутрішньої логіки свого предмету, у педагогічній же справі він замкнений на рефлексію фундаментальних підстав людського буття. І тому поза філософією адекватної теорії і практики педагогічної діяльності бути не може. Не може, оскільки тільки у філософії ви знайдете граничні ходи думки, що виявляють свої власні межі, свої підстави і форми»⁹. Діяльність *мислення* індивідуальної свідомості не можна зрозуміти ніяк інакше, як тільки в образі руху *всезагальних форм* культурно-історичної діяльності людини. Становлення людської суб'єктивності тому й можна зрозуміти лише як *зняття цих загальних культурно-історичних форм*; а сам механізм цього *зняття* прояснюється у понятті *спільно-розділеної предметної діяльності* (про що буде у наступному підрозділі). Формування мислення є найголовнішим завданням педагога «Наявність цього завдання в освітньому процесі актуалізує власне філософську проблематику. Тому що у філософії саме мислительна форма й осмислюється. Саме цю форму педагогу і необхідно утримувати. Щоби нею судити кожну свою і дитини дію. Це як ум, який живе в будь-якій справі. Логічна форма, що виявляється філософією, – це умний ум, і він судить про кожну дію так само, як граматику мови судить про правильність її, мови, використання. Це і є умовою формування свідомого мислення, мислення, яке знає саме себе і розуміє, звідки його власна форма і його зміст виникають. Свідомого мислення як мислення в будь-якій предметній формі контролюючого себе своєю ідеально-всезагальною формою»¹⁰. – Зрозуміло, тут йдеться не про формально-логічну форму, але про іншу, виключно змістовну, тобто – *діалектичну*. Ось чому без філософії педагогіка не зможе вийти на свою дійсну форму, *істинну форму*. Таку форму, що *створює*. І якщо педагогіка орієнтуватиметься лише на формально загальне як на результат відтворення спільних, повторювальних ознак певної групи предметів, вона ніколи на *всезагальне як форму* не вийде.

Поза цією форми педагогіка аж ніяк не зможе забезпечити свідомо *розвиток особистості*. «Особистість – це відокремлене буття суспільно-історичної культури, тому вона містить в собі всі її загально-необхідні форми і способи буття. І тільки. Ніяка «інформація», ніяка

⁹ Сичевська-Возняк О., Возняк С. Філософія в осмисленні сутності культури і освіти. *Культура та освіта: рівні взаємодії та способи взаємопроникнення* : матеріали Всеукраїнського (з міжнародною участю) науково-педагогічного Круглого столу «Культура та освіта: тенденції діалогу» (Луцьк, 2021 рік) / ред. колегія: С. С. Возняк (головний редактор), М. О. Зайцев, В. С. Возняк. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2022. 233 с. С. 94.

¹⁰ Ibid. С. 96.

абстрактно-емпіричне знання в особистісний склад буття не входить. Подібно до того як «багатознайство розуму не навчає», це багатознайство не робить і особистістю. Тому не все, що вбирає дитина, працює на її особистісний розвиток. Але тільки те, що забезпечує розуміючи здатність – як здатність універсальну, як здатність здійснення свободи, як здатність визначати себе *істинними формами буття*. І лише така позиція може протистояти як в собі, так і в складі суспільного буття будь-якій фальші, всім тим зламаним, половинчастим і паліативним формам, проти отрути яких практична педагогіка кожен раз шукає протиотруту. Сказати, що таку загальну педагогічну форму знайти (виробити) легко, було б необачно. Але ще складніше зробити її способом роботи кожного педагога»¹¹. – Добре сказано. Значить, варто подумати над тим, що має входити у суб'єктивність дитини, щоб працювало на її особистісний розвиток, що б водночас забезпечувало формування здатності розуміння (власне мислення). І якщо хтось у цьому пункті наших міркувань спробує нас звинувачувати у тому, що ми занадто багато уваги приділяємо «інтелектуальній складовій» особистості й тим самим лишаємо осторонь моральний вимір, ціннісні орієнтації, емоційно-вольову сферу, то ми одразу ж зазначимо: *мислення* (інтелект) ми розуміємо зовсім не так звужено, як це прийнято у навчальних посібниках, а саме так, як сказано було у наведеній вище думці: мислення (здатність до розуміння) є універсальною здатністю, а не частковою «складовою» суб'єктивності, яка постає здатністю визначати себе *істиною*, істинними формами буття, а тому воно є здатністю здійснення свободи. І лише класична філософія може дати відповідь стосовно природи такого мислення і способів його розуміння.

Що ж стосовно *сутності освітнього процесу*, то і в розкритті її без допомоги філософії не обійтись. Чи вміє педагогічна теорія працювати з категорією «*сутність*», чи знає вона, що це таке? Останнім часом у педагогічній та у філософсько-освітній літературі досить популярним стало вживати термін «*соціалізація*». Ніби це слово щось пояснює. А зазвичай зміст цього терміну розкривають таким чином: соціалізація – це процес привласнення індивідом норм і цінностей існуючого суспільства з метою адаптації до нього, його вимог. «Пристосування», «адаптація» – ось ключове слово у концепті «соціалізація». І при цьому навряд чи хто з тих, хто висловлюється так, знайомі з працями серйозного психолога сучасності В. А. Петровського, де він аргументовано доводить, що особистість як така розвивається саме у

¹¹ Возняк С. С. Діяльність у вимірах культури: проблема формування : монографія. Вид друге, доповнене. Луцьк, 2021. С. 13.

неадаптивній діяльності¹². Не кажучи вже про праці філософів, де неодноразово стверджувалось, що для людини, на відміну від тварини, специфічною є власне перетворювальна діяльність, а не діяльність пристосування і використання. Свого часу видатний філософ 20 ст. Е. В. Ільєнков глузував з приводу виразу «соціалізація особистості»: виходить, особистість якось виникає невідомо з чого і яким чином, а після ми беремося її піддавати «соціалізації»... І стверджував, що коли й говорити про «соціалізацію», то соціалізації ми піддаємо *органічне тіло* дитини, змушуючи так чи інакше його рухатися серед інших тіл не за вродженими інстинктами, а саме за *формами речей*, створеними людиною і для людини, співвідносити, узгоджувати ці рухи з діями дорослих.

Говорячи коротко, сутність освітнього процесу, якщо взяти його поза інституалізованими формами, істотно, – полягає у безперервному *становленні людської суб'єктивності*. Освіта – це процес *зведення індивіда в образ і подобу людини* шляхом привласнення ним специфічно людських форм діяльності і спілкування. А не просто – підготовка до дорослого життя, трансляція знань, досвіду, набуття корисних властивостей тощо.

Цікаво, що Еріх Фром для визначення сутності освітнього процесу вживає суто екзистенціальний термін «зустріч»: Освіта – є та сама зустріч поколінь, котрі звертаються одне до одного, в якій культура оживає, оновлюється і триває од віку до віку¹³. Отже, «зустріч» і «звертання», причому *звертання* з обох боків. Розмірковуючи про предмет, предметність освіти, філософ пише: «Не емпірично, а власне *теоретично* питання про постулати предметності освіти виникає в тому і лише у тому випадку, коли ми абстрагуємося від *наявних форм* власне освітньої, інституційно оформленої діяльності й звертаємося до основи всіх історичних форм відтворення новими поколіннями *етнічної, народної та національної* культури. Говорячи більш загально, а тому і точніше: теоретично ми тільки тоді ставимо питання про *предметність* і *предмет* освітньої діяльності, коли звертаємося до основи процесу формування історично реальних *форм зустрічі і спілкування різних поколінь* (та їх групових субкультур), що забезпечують збереження, омолодження і розвиток культури народу»¹⁴.

¹² Возняк С. С. Діяльність у вимірах культури: проблема формоутворення : монографія. Вид друге, доповнене. Луцьк, 2021. С. 15.

¹³ Ibid. С. 17.

¹⁴ Ibid.

Ось тут вже й постало питання про *предмет* освітньої діяльності, оскільки воно безпосередньо стосується розуміння сутності освітнього процесу. Про глобальну кризу предметності освіти, її цілей, установок (звідси: і про кризу освітніх практик) написано і наговорено так багато, що немає сенсу перераховувати причини цієї кризи, успішно знаходжані дослідниками. Ім'я цих причин – леґіон, і в кожній з них – своя правда. Спробуйте, наприклад, оскаржити те, що у другій половині ХХ століття радикальна зміна способу суспільного відтворення промислово розвинених цивілізацій, привелау невідповідність *зміст, форми і методи навчання у всіх інститутах традиційної Школи* насущним і неухильним вимогам, котрі пред'являються новими технологіями постіндустріальної епохи до свого *людського фактору*.

Отже, *зміст і форми* (відповідно – і методи) навчання суперечать сучасності, яка узята як «постіндустріальна епоха», не кажучи вже про суперечність їх потребі цілісного розвитку особистості як такої. Проте всі освітні інновації так чи інакше прагнуть подолати лише якийсь частковий прояв загальної освітньої кризи. Але при визначенні авторами найрізніших педагогічних концепцій і самих різних предметів, і самих різних цілей, завдань та засобів їхнього рятівного перетворення, не змінюється їхня *едина основа*: традиційне уявлення про те, що реально має бути змінено, перетворено зусиллями педагогів при здійсненні нових цілей, при вирішенні нових педагогічних завдань новими засобами. Дружне виокремлення ними цього «що» для професійного вивчення і практичного вдосконалення і є *панівним визначенням* предмета освітньої діяльності. Що ж це за традиційний предмет? – «Давно вже проклямовано концептуально і прийнято вважати за замовчуванням її предметом не що інше, як *знання, вміння і навички* учнів. Інакше, освітньою діяльністю вихователів, вчителів, професорів повинні бути радикально змінені і вдосконалені саме знання, вміння й навички дитини, що поступила до школи (а перед тим у дитячий садок), випускника школи, котрий вступив до інституту чи університету, дорослого, який вирішив підвищити свою кваліфікацію або придбати іншу професію! Що і представлено педагогічною харизмою цього предмета, незалежно від проклямованих новаторських ідей, незмінного навіть і в інноваційних проектах нових засобів досягнення все тієї ж мети. Але, що для нас найцікавіше, предмет цей педагогічними теоріями сакралізований тому, що майже сторіччя соціальною (не культурною, а саме соціальною) мірою *здібностей* людини, яка входить у доросле життя, цілком *об'єктивно* служила практично значуща для відтворення буржуазного соціуму тріада: а) рівень *грамотності*, необхідний в даний час і в даних видах робіт;

б) знання *основ наук*, які продуктивно функціонують в різних часткових способах відтворення суспільного життя; в) *вміння і навички* реалізації в обраній спеціальності необхідного їй рівня грамотності і отриманих знань. Ця міра результатів освітньої діяльності реалізувалася практикою шкіл усіх ступенів при безумовно благому устремлінні педагогів до досягнення (бажано – переважною більшістю учнів) найголовнішої мети: *міцного оволодіння знаннями, вміннями і навичками*. А серед засобів її досягнення перше місце займають і головну роль відіграють ті, що іменуються в сучасній педагогіці *навчальними предметами*¹⁵. Таким чином, орієнтація інституціалізованої освіти на знання, вміння і навички є суто *історичним* продуктом, певною відповіддю на запити або «виклики» тієї епохи – епохи індустріалізації. Відтворення підстав класно-урочної системи з її «священною короною» – *знаннями, вміннями, навичками*, – це потреба не стільки *культури*, скільки соціуму, причому – без особливих розмислів про майбутнє. Можемо зробити наступний висновок: класно-урочна система, яка відзначила нещодавно чотириохсотріччю свого творця – Яна Амоса Коменського, – провідна форма середньої (в більшості випадків і вищої) освіти, і атрибутивний для неї безпроблемний позаісторизм змісту, так само як авторитарність методів навчання, *увійшли в протиріччя* з характером всіх тих видів людської діяльності, що змінюється, від яких залежить не що інше, як саме збереження культури¹⁶. Таким чином, питання дуже серйозне: збереження людської культури, яка, власне, і утворює людське в людині. Безпроблемність, авторитарність, «позаісторизм змісту» вже давно суперечать істотності, сутності культури. Отже, освіта у своїх традиційних формах проводить своїх учнів *повз культуру*, а не занурює у неї учнів як у власну основу їхнього індивідуально-особистісного буття. Тому головне в понятті предметності педагогічної діяльності залишається незмінним: учень як *об'єкт* прикладання педагогічних зусиль *суб'єкта* – вчителя, і навчальний предмет як засіб так званої *соціалізації* учня і вихованця. Під соціалізацією, як було вже сказано, незмінно мається на увазі адаптація молодого покоління до укладених, наявних форм *соціального життя*. *Середнім членом* укоріненого в побут силлогізму, опосередковувальною ланкою *предметного* відношення «суб'єкта» і «об'єкта» до сих пір служать головним педагогічним

¹⁵ Возняк С. С. Діяльність у вимірах культури: проблема формоутворення : монографія. Вид друге, доповнене. Луцьк, 2021. С. 18.

¹⁶ Возняк В. С. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2013. № 11 (260). С. 115.

засобом все ті *жовнішньо доцільні* для вихованців та учнів чужі знання, вміння і навички. Всі ці готові відповіді на питання, задавати які самим учнем і в голову не приходять! Чим і зумовлюється їх задалегідь *пасивне* сприйняття предметів, що вивчаються. У такому *суб'єкт-об'єктному* відношенні, яке за визначенням підпорядковане лише *зовнішній доцільності* (до речі – *зовнішній* для обох учасників процесу) власне *здатність* – якраз те найактивніше начало становлення душі, *суб'єктивності* дитини, якщо і сформується, то лише як випадковий артефакт особистісного спілкування, але, природно, не в процесі технологічної дресури *умінь і навичок*. Традиційна школа не особливо стурбована *формуванням здатностей*, у неї – інші проблеми.

Проте як у філософсько-освітньому дискурсі, так і у межах теоретичної педагогіки врешті-решт варто зрозуміти простий факт: немає жодної здатності душі людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася б як її внутрішній *суб'єктивний* стан інакше як в просторі зустрічі і взаємного мовлення вікових когорти і поколінь. Таким чином, *саме цим простором* і слід займатися педагогам. Виходячи з цього, можемо дати своє розуміння предметності теорії освітньої діяльності: забезпечити розуміння процесів освітньої діяльності в історично різних особливих її формах, яке дозволило б «продуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб'єктів на *формування їхніх культурних потреб розвитком їхніх креативних (творчих) здібностей*». Звідси: предметом діяльності всіх суб'єктів освітньої діяльності служить не *тріада* – знання, вміння і навички, а *культурні потреби і творчі здібності* вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше включається в простір освітньої діяльності. Зокрема – потреба у *своїх* знаннях, а не в завчених чужих ... і не стільки здатність засвоювати відпрацьовані іншими вміння і навички, скільки здатність творчо перетворювати умови їхнього придбання.

Таким чином, дійсний предмет освітньої діяльності – *творчі здібності* обох учасників процесу. І що є безперечно істотним: *культурні потреби* формуються лише у процесі *розвитку творчих здібностей*, а інакше – залишаються у вимірах благих побажань. Ось ця теза є безперечно важливою у контексті відстежених і практикою, і педагогічною наукою фактів критичного падіння *мотивації сучасної молоді до навчання*. Лише серйозна теорія може дати дороговказ реальній практиці.

Те, що у ХХ столітті, та й у нинішньому – визначають як *кризу культури*, є чимсь похідним від суперечності між загальнолюдською тенденцією розвитку людства і *нелюдських, утилітарних, своєкорис-*

ливих, партикулярних, корпоративних, егоїстичних способів виробництва і «обробки» як людей, так і предметів їхніх потреб.

Річ у тім, що від *якості теорії* освітньої діяльності прямо і безпосередньо залежить *майбутнє* людей. Поза зверненням до класичної філософії, на наше переконання, що якість забезпечити важко.

2. Діяльнісно-комунікативна парадигма як методологічна основа аналізу освітнього процесу

На перший погляд, мова має вестись про *дві* парадигми: діяльнісну та комунікативну, оскільки кожна з них має свою специфіку. Ми ж спробуємо їх об'єднати в одну, взяти у конкретному *синтезі*. Особливе значення це має для філософсько-освітнього дискурсу. Як у сфері освіти розвести за різними підставами *діяльність* і *спілкування*? Ось тут ми здійснюємо «діяльність», а ось тут – «комунікацію»?...

В історії європейської філософії проголошення принципу *діяльності* пов'язане насамперед з німецькою класичною філософією (І. Кант, І. Г. Фіхте, Ф. В. Й. Шеллінг, Г. В. Ф. Гегель). Діяльнісний підхід до розкриття способу буття людини у світі притаманний філософії К. Маркса. Найкращі теоретичні розробки змісту категорії «діяльність» у російській філософії радянського періоду належать Г. С. Батищеву, Е. В. Ільєнкову, В. В. Давидову, О. М. Леонтьєву, Г. П. Щедровицькому, Г. В. Лобастову. Окремо слід відмітити книгу кийського філософа В. П. Іванова (1977) («Человеческая деятельность – познание – искусство»).

В. П. Іванов наступним чином окреслює особливий характер *людського стосунку* до дійсності: «стосунок є активністю особливого роду, бо він, по-перше, будь-який зв'язок трансформує в площину «для мене», т. е. зводить джерело активності в ранг суб'єкта, по-друге, він так само виносить зовні іншу сторону відносин, перетворюючи її в об'єкт, нарешті, по-третє, ця активність тим самим визначається як відношення нерівноправних сторін – внутрішньої і зовнішньої, суб'єктивної і об'єктивної, причому єдиним носієм «відносин» виступає суб'єкт, оскільки лише він вносить в світ аспект буття «для себе». Це означає у кінцевому підсумку, що стосунок, який виходить з подібного епіцентру активності, набуває все основні риси *діяльності* та *покладання*»¹⁷.

Діяльність є *способом буття людської дійсності*, способом буття людини. Предметно наповнений світ, що щільно оточує сучасного індивіда, є продуктом, *результатом діяльності* попередніх поколінь.

¹⁷ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 19.

Діяльності притаманний *доцільний* (цілепокладальний) і *перетворювальний* характер. *Предметність* постає найістотнішим визначенням діяльності. Г. С. Батищев у своїй знаковій праці «Деятельностная сущность человека как философский принцип» (1969) зазначає: «Предметність наповнює собою діяльність і утворює *найперше* її власне визначення. Всупереч уявленням про таку собі «чисту», непредметну «активність», діяльність не впливає ззовні на предметний світ або на особливий предмет, зовсім не служить «фактором», що доповнює предметність, зовсім не накладається на предметний зміст як якась визначально самостійна, нібито форма, що походить не з цього ж змісту. Діяльність є такий процес, в якому людина, так би мовити, «відреклаься» від того, щоб бути тільки такою, що виявляє «свою» наперед знайдену якісну обмеженість, «свою» міру і сутність, відреклаься «від себе» як від певної *кінцевої речі*; це – процес, який безперервно, крок за кроком наповнює себе предметністю решти світу»¹⁸. Тобто, людина не просто «взаємодіє» з предметами, «впливає» на них як річ серед решти речей; вона здатна зумовлювати себе не просто своїми цілями, але й *змістом* реальності. «Щоб мати справу з кожним особливим предметом як з особливим, узятим в його власній логіці, в його іманентній мірі і сутності, і щоб обумовлювати себе їм як особливим, людина повинна *робити визначеннями своєї діяльності універсально-загальні* визначення всієї дійсності і *приймати на себе* як вершителя діяльності *субстанціальний характер*»¹⁹. Тим самим людина успадковує субстанціальність самої безмежної дійсності й виступає принципово неспеціалізованою, *універсальною* істотою.

Саме людина має справу з усезагальним як таким, оскільки «в діяльності природні рухи обертаються на саму природу, але вже як прояви єдності, всезагальності, універсальності – одним словом, як людська практика. Ось чому людина може діяти лише подібно самій природі, як природна (не просто біологічна або біосоціальна, а саме природна!) сила, але завдяки своєму інтегральній властивості універсальності ця сила здатна до формоутворення, створення неприродних форм природи. Це – *композиційна сила*, що *творить*, і лише остільки вона надприродна, тобто людяна»²⁰.

Трудова предметно-перетворювальна діяльність обертає об'єктивні визначення дійсності на визначення своєї форми. А тому «тільки діяльність, тільки вільне творіння є гранична форма буття, що виявляє

¹⁸ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 19.

¹⁹ Ibid. С. 20.

²⁰ Ibid. С. 20.

собою і граничні підстави дійсності»²¹. Не можна не погодитись з тим, що людська діяльність постає найвищою формою здійснення буття, всеохопного буття, найвищою формою руху реальності, саме в якій світова субстанція «приходить до тями», до свідомості, мислення – і усвідомлює саму себе, мислить саму себе.

І ось видно, наскільки потрібна категорія «форма» для прояснення суті діяльності: «Форма речі, з якої здійснюється діяльність, покладає форму цієї діяльності, а форма діяльності покладає форму речі. Це можливо тільки тоді, коли діяльність творить річ, покладає її форму, відмінну від природної і спочатку даної. Але в цьому ж самому процесі форма речі не тільки покладає форму діяльності, а й заперечує її, що проявляється в зміні форми останньої. Точно так само форма діяльності не тільки покладає річ в її змінній формі, а й заперечує її дану форму»²². І далі: «<...> людська діяльність може розгорнути річ тільки за її власною об'єктивною логікою, в рамках тих законів, які притаманні об'єктивній дійсності. Тому діяльнісне виявлення сутності є не що інше, як активне сприяння тому, що міститься в природі речей. Діяльність, здійснюючи цей процес переходу, робить явною для себе і форму цього переходу. Тобто форму зв'язку явища з сутністю»²³.

Отже, власне людський характер діяльності безпосередньо пов'язаний з плинністю, рухом її форми. Діяльність зі стану живої здатності суб'єкта переходить у характеристики предмета, у форму предмета. І навпаки: форма предмета стає формою живої діяльності, асимілюється діяльністю і стає здатністю суб'єкта. Діяльність увесь час змінює свою форму: з форми процесу стає формою предмета, остання ж переходить у форму процесу. Іншими словами, діяльність є конкретною тотожністю упредметнення та розпредметнення. Саме конкретною: адже у діалектиці тотожність не береться абстрактно, вона безпосередньо передбачає відмінність.

Г. С. Батищев пише: «Розпредметнення – це процес перетворення визначень предмета діяльності на визначення живої активності, логіки предмета, який він у собі і для себе, – у логіку діяння людської здатності; це занурення відносно «спокійного» об'єктивного буття у «неспокій» процесу суб'єктивності; це автентичний «переклад» об'єкта, яким він є в його власній мірі, сутності і т. п., на «мову» живих сутнісних сил суб'єкта і вирощування цих сил з предметних форм культури, а в кінцевому рахунку – з природи в її універсально-

²¹ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Грек-ЛТД», 2017. С. 21.

²² Ibid. С. 22.

²³ Ibid. С. 78.

загальних і особливих визначеннях; це *прийняття* людиною як культурно-історичним, суспільно-індивідуальним суб'єктом «естафети» субстанціальності, тобто прийняття на себе антиномічної проблемності і незавершеності світу; це взаємна «відкритість» назустріч один одному людини і світу»²⁴. Цікаво, що російський філософ починає саме з *розпредметнення*, адже зазвичай на перше місце висувують *упредметнення*, втілення у предметному світі людських намірів, цілей, відповідно – і здатностей. Для такого підходу є серйозні підстави. По-перше, завдяки цьому ми застережені від зведення діяльності лише до *об'єктно-речової активності*. По-друге, власне людське в людині – як філогенетично, так і онтогенетично – починається не з упредметнення, а зі здатності індивіда *привласнювати, освоювати* (робити своїм) *досвід інших людей* позабіологічним чином, ніби впускати його в свою суб'єктивність, тим самим *утворюючи* в собі суб'єктність. Лише розпредметнюючи форми специфічно людської діяльності, індивід стає власне людською істотою.

Далі Г. С. Батищев зазначає: «Кожний крок розпредметнення є одночасно також і крок зворотного переходу чистого процесу активності у предметне втілення. Діяльність невпинно розчиняє міцно байдужі формоутворення відносно спокійного буття, але в той же час і сама настільки ж невпинно застигає і кристалізується в предметних формах, переходить в своє втілення, що перебуває в відносному спокої. Це відкладення живої активності як процесу життя людських сутнісних сил в предметі, це перетворення логіки діяння суб'єкта в своє предметно-зафіксоване зображення і набуття суб'єктом своєї дійсності в об'єктах, які несуть на собі і зберігають образ його діяння, є *упредметнення*»²⁵. Таким чином упредметнення постає творенням людиною предметного світу культури, самовтіленням людини, у якому вона стверджує свою суб'єктивність, знаходить себе як суб'єкта в об'єктивній формі.

Саме за такого – сутнісного – розуміння діяльності ми здатні вийти й на *освітній* процес: «Діяльність, будучи завжди такою, що упредметнюється у своїх творах, є виробництво об'єктів для суб'єктів і має характер *предметно-створювальної* діяльності. Будучи такою, що завжди розпредметнює свої предметні умови, діяльність є виробництвом самого суб'єкта, опосередковане об'єктами, і має характер *освітньої* (рос. – *образовательной*) діяльності. Але ці предметно-творчий і освітній моменти можуть отримувати відносну самостійність

²⁴ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 220.

²⁵ Ibid. С. 222.

у вигляді зовнішніх протилежностей, хоча кожен з них всередині себе неодмінно є тотожністю протилежностей упредметнення і розпредметнення. Вони залишаються навіть у своїй крайній поляризованості моментами єдиного *людського* виробництва як процесу самопродукування культурно-історичного суб'єкта»²⁶. Про це ж іншими словами пише В. П. Іванов: «Діяльність і є активність, яка за формою спрямована зовні, але змістовно завжди звернена на суб'єкт, і дорівнює йому, як взагалі *людському* суб'єкту. Більш того, навіть найбільш односторонні, знелюднені і відчужені форми діяльності, які в надлишку породжуються поділом праці у сучасному суспільстві, що калічить, припускають у своїй основі весь механізм людської діяльності як такої». Ось ця *змістова* зверненість діяльності на суб'єкт і визначає її *освітній* характер. Таким чином освіта не ззовні приєднується до діяльності. Сама людська діяльність як така іманентно містить у собі освітній вимір.

Ми будемо виходити з ідеї поділу діяльності на *практичну* і *теоретичну*. В наші завдання не входить аналітика існуючих варіантів класифікації форм, видів діяльності. Скажемо лише, що тут треба виходити з об'єктивної єдиної основи поділу. Змістова критика одного з варіантів класифікації діяльностей, який свого часу запропонував М. С. Каган, міститься в уже згадуваній книзі В. П. Іванова²⁷.

Практика є людською *чуттєво-предметною* доцільною діяльністю з перетворення природної і суспільно-історичної дійсності. *Практична діяльність* реально змінює речі, обставини, ситуації, стосунки, відносини. *Теоретична ж діяльність*, на відміну від практичної, змінює *образи* речей, обставин, стосунків, зв'язків, відносин. Зрозуміло, що ці форми діяльності внутрішньо взаємопов'язані, проникають одне в одне.

Іноді виділяють духовно-практичну діяльність як особливий вид. Варто пригадати праці В. І. Шинкарука, де він стверджує, що світогляд є способом *практично-духовного* ставлення до світу, оскільки на рівні світогляду світ береться крізь призму не просто ідей, а ідеалів, через співвідношення наявного і належного, а тому світогляд теж перетворює світ, але по-своєму. Отже, практично-духовне стосується світогляду, а не особливого виду діяльності.

Річ у тім, що *духовне* як таке пронизує собою усю людську діяльність – як практичну, так і теоретичну. Обидві форми діяльності так чи інакше мають певну орієнтацію на належне, не ідеали. А саму

²⁶ Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 225; Возняк С. С. Діяльність у вимірах культури: проблема формування : монографія. *Вид друге, доповнене*. Луцьк, 2021. С. 63.

²⁷ Ibid. С. 64–70.

практику не варто брати звужено, «у брудно-торгашеській формі», редукувати її до прагматики, утилітарності та інструментальності. Правда, практична діяльність містить у собі певний рівень *використання* та *приспосовання*, проте не це визначає її власне людській характер. Практика є чуттєво-предметною *перетворювальною* діяльністю і тому постає *субстанцією* людського буття у світі. Найвищою формою такої діяльності видається саме *освітня діяльність* (узята у широкому сенсі й саме у своїй сутності), яка, безперечно, має чуттєво-предметний і перетворювальний характер і пов'язана з *виробництвом самого суб'єкта* діяльності. У цьому сенсі можна стверджувати, що освіта є *духовно-практична* діяльність.

Врешті-решт, найвищою й кінцевою метою існування і розвитку людської історії є *виробництво самої людини*, розвиток індивіда у вільну гармонійну особистість. Усі види праці і суспільного виробництва постають лише формами, що є посередниками, засобами. Лише освіта, освітня діяльність є формою *безпосереднього творення людини*.

Отже, філософсько-освітній вимір діяльнісної парадигми осмислення людського буття полягає у розумінні того, що:

а) діяльність, узята у контексті всезагального, чітко містить у собі освітню, утворювальну людську суб'єктивність компоненту:

б) людина освоює світ *лише у формах власної* діяльності;

в) увесь предметний світ культури (і цивілізації також) є *аккумуляована (упредметнена) діяльність* попередніх поколінь;

г) освітній процес має чіткі ознаки чуттєво-предметної перетворювальної (практичної) діяльності.

Що є стосується *комунікативної* парадигми, то вона, на нашу думку, не протистоїть діяльнісній і не доповнює її зовнішнім чином, – вона її *конкретизує*. Це означає – заглиблює і допомагає виявити дійсну сутність людського буття у світі. Комунікативна парадигма протистоїть *діялісно-інструменталістській* парадигмі, протистоїть редукації діяльності до простої активності, активізму.

Історично комунікативна парадигма у філософії пов'язана з іменами К. Ясперса, М. Бубера, М. М. Бахтіна, Ю. Хабермаса, О. Ф. Больнова, К.-О. Апеля, М. Рідля, Е. Левінаса. Хоча певні ідеї до розробки такої парадигми можна знайти у працях Л. Фюрбаха та К. Маркса. Досить відомими є такі слова останнього з названих філософів: «У певних відносинах людина нагадує товар. Адже вона народжується без дзеркала в руках і не фіхтеанським філософом: «Я есмь я», тому людина спочатку дивиться, як у дзеркало, в іншу людину. Лише поставившись до людини Павла як до себе подібного, людина Петро починає ставитися до самого себе як до людини. Разом з тим і Павло як такий, у

всій своїй павлівській тілесності, стає для неї формою прояву роду «людина»»²⁸. Отже, людина впізнає в іншій власне людське не за аналогією з собою (як стверджував Е. Гуссерль, намагаючись втекти від соліпсизму), а зовсім навпаки. Російський філософ С. Л. Франк ніби повторює думку К. Маркса (хоча це сказано ним під впливом ідей М. Бубера), стверджуючи, що жодного готового «я» взагалі не існує до зустрічі з «ти». Іншими словами, людська суб'єктивність *народжується* у спілкуванні.

Згідно до концепції Ф. Т. Михайлова тим ставленням, що породжує і зберігає людину, було, є і назавжди залишиться її *звернення до суб'єктивності інших людей*, яке формує своєю мотивацією їх співчуття, спів-мислення (с-відомість) і згоду у спів-дії, що здатне забезпечити розширене відтворення засобів до життя і головних його умов: *спільності людей*, яка самоорганізується, креативної та когнітивної духовної і духовно-практичної продуктивності. Цікаво, що автор винаходить термін *«звернення»* і вживає його замість «відношення» або «стосунок». *Звернення* – це той рух, що йде з глибин людської суб'єктивності. Тоді сутність людини – не просто «ансамбль суспільних стосунків», а ансамбль людських *звернень* – до суб'єктивності інших, усіх, до світу – і тим самим – до самої себе. Але ж тоді і людська реальність як власне світ культури постає не сукупністю речей, артефактів, а тим, що весь час *звертається* до нас, обернене на нас.

Таким чином, *зверненням* людей одне до одного і до самих себе вони забезпечують головну умову свого існування – свою *спільність*, а разом із нею – головну здатність свого фізичного виживання: довільність і доцільність свого стосунку одне до одного до тієї форми спільності, в якій живуть, і до всіх об'єктивних умов її, спільності, існування, а тим самим – і до природи як цілого.

Тільки співчуття, спів-мислення і спів-дія людей – запорука виживання кожного. «Тільки це забезпечує розвиток дитини в людську індивідуальність, тільки воно визначало і визначає кожен подій в історії людей»²⁹.

Не позбавленим сенсу видається рух Г. С. Батищева від діяльнісної парадигми до комунікативної, до концепції «глибинного спілкування»³⁰. Такий світоглядний «зсув» пов'язаний з його зверненням до православ'я. Російський філософ навіть вводить термін «діяльнісний

²⁸ Маркс К. Капітал. Критика політичної економії / пер. с нем. Київ : Політвидав, 1973. С. 62.

²⁹ Ibid. С. 497.

³⁰ Цей рух істотно і ретельно проаналізовано В. А. Малаховим. (Малахов В. А. Культура и человеческая целостность. Київ : Наук. думка, 1984. 213 с.).

редукціонізм): діяльність перетворюється на «мегакатегорію», якою намагаються пояснити геть усе в світі людському або до якої – звести всю людську й позалюдську реальність. Діяльність зводиться до простого активізму, до об'єктно-речової активності. Проте найвищі прояви людського буття не можуть бути описані через абстрактно зрозумілу діяльність, тут відбувається зсув «порогу розпредметнення», визнання недоступних для розпредметнення рівнів буття (в тому числі й глибинно-особистісного), домінанта на «Іншого». Г. С. Батищев наголошує на існуванні до-діяльнісних та над-діяльнісних рівнів буття людини. При цьому він, мабуть, має на увазі власне релігійний досвід, те, що називається одкровенням та благодаттю. Акцентування на просто «діяльності» призводить до само-ствердження, яке, на думку Г. С. Батищева, постає «логікою *само-втрати*» Тому спілкування як таке, «поміжсуб'єктність» – ось що є *дійсною основою* людського буття. При цьому і спілкування може бути редуковане до поверхневих форм, які філософ називає «лігво- психо-комунікацією». Такій комунікації змістовно протистоїть «онто-комунікація», «*глибинне спілкування*». В універсаліях «глибинного спілкування» Г. С. Батищев досить вдало в категоріально-філософській формі виразив релігійний досвід, хоча вони мають, своєю чергою, серйозне філософсько-освітнє значення³¹.

І. Д. Буцяк слушно зауважує: «Генріх Батищев піддає критиці як вульгаризоване тлумачення категорії «діяльність», так і редукцію всього багатства буття людини до діяльності. До речі, друге постає зворотним боком першого: якщо ми редукуємо весь людський світ до діяльності, то тим самим ми саму діяльність розуміємо збіднено, «редуковано». Ось така діалектика виходить»³². На жаль, наша педагогіка як у своїх реальних практиках, так і в своїх теоретичних спробах ще аж ніяк не піднялась до адекватного розуміння і відповідно – до реалізації «*принципу діяльності*» в його повній змістовній формі. Таке саме можна сказати і про глибину розуміння *спілкування*.

Сутність *комунікативної парадигми* розуміння людського буття може бути розкрита через артикуляцію *суспільного* характеру людської діяльності. Діяльність може відтворювати логіку предмета лише тоді, коли вона буде одночасно і спілкування між індивідами, що вбирає в себе цю логіку і дає їй життя в освоєної, олюднений формі. І навпаки,

³¹ Філософсько-освітній вимір концепції «глибинного спілкування» проаналізовано у дисертації І. Д. Буцяк (Буцяк І. Д. Концепція глибинного спілкування : філософсько-педагогічний аспект. І. Д. Буцяк : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Дрогобич, 2015. 235 с.).

³² Буцяк І. Д. Діяльнісний редукціонізм в освітньому просторі. *Філософські пошуки. Вип. XXVII*. Львів – Одеса : Cogito-Центр Європи, 2008. С. 379.

прогрес спілкування передбачає збагачення предметного змісту, в якому воно розгортається і котрим наповнює себе.

Людський індивід є *суспільною* істотою: Культурно-історичний суб'єкт діяльності і є ні що інше, як *тотожність* *суспільної людини і людської суспільності*. Він не заточений в безпосереднє буття ізольованого індивіда, але і не стоїть поза і над індивідами – він *між-індивідуальний*. А тому, коли на рівні філософсько-освітнього дискурсу говорять про «стосунки особистості і суспільства», «індивіда і суспільства», варто уважно вчитатись у наступні міркування: «Суспільство цілком вичерпується суспільними індивідами в їх зв'язках один з одним. Воно тому не може відноситись до самого себе крім і поза стосунків самих індивідів. Воно є лише сукупність цих стосунків між індивідами, стосунків людини до людини (не існує ніяких «відносин» між індивідом і Суспільством), людей до людей. Ці відношення суть іманентний продукт їхньої власної діяльності, тобто не якісь готові і наперед знайдені структурні канали зв'язку, які ззовні вноситься в діяльність, а самою ж діяльністю побудовані, підтримувані і розвинуті форми. Це – тотожність *спілкування і активності*, це сама діяльність в її між-індивідуальній взаємності, або взаємодія діяльностей»³³. При цьому необхідно розрізнявати *суспільне* та *соціальне*, останнє постає перетвореною формою першого (про це детально буде йтися у підрозділі 6.1.). Будь-яка діяльність визначається власною *суспільною формою*, адже ставлення людини до природи опосередковано відносинами людей один до одного.

Суб'єкт-суб'єктні стосунки не тільки мають онтологічну (і аксіологічну) *вищість* в порівнянні з *суб'єкт-об'єктними*, вони є *первинними*. Будь-який об'єкт, з яким вже так чи інакше реально, предметно-діяльно *співвідносить* себе історично певний суб'єкт, завжди опосередковує собою відношення останнього *до інших суб'єктів* і в разі потреби буває втягнутий і включений в таке опосередкування, більш-менш складне. Якщо ж об'єкт в таке опосередкування ще не включений і не втягнутий, то зовсім ще не має місця також і одностороннє відношення S – O, бо воно здійснюється щоразу *історично*. Однобічне суб'єкт-об'єктне відношення виступає як витягнутий з поміжсуб'єктного спілкування фрагмент, як досить бідний абстракт, в якому стерті сліди його культурно-історичного походження. Отже, треба бачити принципову обмеженість формули «суб'єкт – об'єкт» і розуміти неприпустимість її універсалізації.

³³ Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія. Дрогобич, 2008. С. 317.

Ці ідеї істотно перегукуються з концепцією Мартіна Бубера, який виокремлює два типи зв'язків: «Я – Ти» і «Я – Воно». Лише перший тип є власне *відношенням* і містить у собі власне людське як таке. При цьому у подібі «Ти» постають природа, інші люди і вища сутність – «абсолютне Ти».

Значення цих висновків для філософсько-освітнього дискурсу, відповідно – для теоретичної та практичної педагогіки, важко переоцінити.

Луцький науковець І. В. Донець слушно зазначає: «Безперечним здобутком комунікативно-діалогічної концепції є теоретично-екзистенційне обґрунтування того факту, що людське буття, буття самого «Я» аж ніяк не починається зі звертання до світу речей, до світу об'єктів. Суб'єкт-об'єктні стосунки не є первинними – ані філогенетично, ані онтогенетично, ані аксіологічно. Субстанційна основа людського буття – суб'єкт-суб'єктні відношення: саме всередині них виростає магічний кристал, який себе здатний назвати словом «Я. Суб'єктна самість «Я» може йти в автономне плавання в осереддя суцього, може плекати свою відрубність, відокремленість і самотність, – але за природою своєю утворена відношенням до «Ти», вона, так би мовити, за внутрішньою фактурою своєю складається суцільно з трансцендентальних «векторів», «силових ліній» потужного поля спілкування»³⁴.

Отже, філософсько-освітній вимір *комунікативної парадигми* осмислення людського буття полягає у розумінні того, що:

а) спілкування, узятє у контексті всезагального, чітко містить у собі освітню, *утворювальну* людську суб'єктивність компоненту;

б) людське в людині породжується лише у контексті *суб'єкт-суб'єктних* стосунків у процесі *звернення* людської суб'єктивності до суб'єктивності інших (і тим самим – до самої себе);

в) увесь предметний світ культури постає *аккумуляованими зверненнями* попередніх поколінь до нашої суб'єктивності, особисто до мене;

г) освітній процес у його *істині* є *спілкуванням*, є розгортанням *суб'єкт-суб'єктних* стосунків.

Звісно, можна працювати як в межах *діяльнісної*, так і в межах *комунікативної* парадигми. Проте виникає питання про можливість їх *синтезу*. Не просто зовнішнього поєднання – «з одного боку», «з іншого боку», а саме конкретного синтезу. Не можна обійтись відмовками на кшталт: спілкування – це теж певна діяльність (або один

³⁴ Донець І. Природа людської суб'єктивності в дискурсі комунікативної парадигми. *Філософська думка*. 2001. № 6. С. 34.

з видів діяльності), а людська діяльність так чи інакше вимагає спілкування. Значить, щоб не погрішити проти істини, треба подивитись, як цей синтез відбувається в *реальності*. І насамперед відповісти на питання: так що ж є породжувальним началом людського в людині: діяльність чи спілкування? Практична чуттєво-предметна доцільна перетворювальна діяльність є субстанцією людського буття. Проте й спілкування не є просто деякий «фон», на якому розгортається діяльність. Предметно-суб'єктне чуттєве спілкування, узятє вглиб, а не на поверхні, також постає субстанцією людського буття. Але двох субстанцій не може бути.

Мабуть, суть справи полягає у тому, що діяльність і спілкування не існують окремо, це *не дві сутності, а одна. Діяльнісне спілкування, спілкування у діяльності*. Якщо залишатись у межах досить продуманої й продуктивної концепції «звернень» М. Бубера, то можна стверджувати: *породжує і зберігає людину її звернення з глибин власної суб'єктивності до суб'єктивності інших у пошуках спів-дії, спільної діяльності*, що супроводжується досить гострим запитом на *співчуття*, на *спів-мислення* (звідси і с-відомість (рос. – *со-знание, совместное знание*), і со-вість, спільна вістка про добро і зло), на *злагоду* (рос. – *со-гласие*), і саме це разом узятє забезпечує розширене відтворення засобів до життя у практично-перетворювальному процесі. При цьому одна з головних умов як такого відтворення, так і самого власне людського життя – самоорганізована *спільність* людей. Підкреслимо: *звернення до інших у пошуках спільної діяльності (спів-дії)*. Саме за такого розуміння можна уникнути як діяльнісного, та і комунікативного редуccionізму, зведення діяльності до об'єктно-речової активності, а спілкування – до лінгво-психо-комунікації, до поверхневих зв'язків та контактів.

Ми переконані, що у такому контексті можна говорити про **діялісно-комунікативну парадигму**.

Філософсько-освітній зміст цієї парадигми чудово корелюється з одним з центральних понять *культурно-історичної теорії* походження вищих психічних функцій, створеної Л. С. Виготським і розвинутою у працях російських (О. М. Леонтьєв, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперін, О. В. Запорожець, В. В. Давидов, О. І. Мещеряков) та зарубіжних (M. Cole, J. Wertsch, J. Bruner) дослідників. Йдеться про поняття **спільно-розділеної діяльності**. Володимир Возняк пише: «Немає по суті іншого шляху проникнення в цілісний досвід іншого, крім залучення до тієї діяльності, яка цей досвід утворила. Вітчизняна педагогічна психологія виробила поняття спільно-розділеної предметної дії, в якому розкривається спосіб передачі всієї повноти

здібностей, укладених в досвіді, від одного індивіда до іншого»³⁵. Отже, *спільно-розділена діяльність* постає: а) шляхом проникнення у досвід інших; б) способом передачі здібностей.

Видатний психолог ХХ століття Л. С. Виготський стверджував, що відносини між вищими психічними функціями були колись реальними стосунками між людьми, тому все внутрішнє у вищих психічних функціях було колись зовнішнім: «<...> з необхідністю все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім, тобто було для інших тим, що нині є для себе. Всяка вища психічна функція необхідно проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є з самого початку соціальною. Це – центр усієї проблеми внутрішньої і зовнішньої поведінки»³⁶. Так чи інакше виникає поняття інтеріоризації, «перенесення поведінки всередину». Виходить, що за Л. С. Виготським людська душа, свідомість, психіка об'єктивно існує поза нами як явище інтерпсихічне у формі знаків та їх значень, які є засобом *організації спільної*, перш за все, *трудової діяльності* людей, і що тільки в результаті цього *взаємного впливу* людей одне на одного виникає інтрапсихічне у формі тих же знаків і значень, але спрямоване на організацію своєї власної діяльності. Душа не задана людині з самого початку, а дана їй у зовнішній, суто предметній формі.

О. М. Леонт'єв у праці «Проблеми розвитку психіки», досліджуючи історичний процес виникнення свідомості, стверджує, що практична діяльність первісних людей завжди була спільною, сумісною, але при цьому мала ситуативний (а не генетично закріплений) предметний розподіл. Хоча у нього, як у його вчителя Л. С. Виготського, немає самого формулювання «спільно-розділена діяльність», але саме поняття – присутнє.

О. І. Мещеряков, продовжуючи роботу свого вчителя І. О. Соколянського в галузі тифлосурдопедагогіки, тобто виховання і навчання дітей, позбавлених водночас зору і слуху, вводить формулювання «спільно-розділена діяльність». У науковому світі досить відомі результати так званого «Загорського експерименту», у якому активну участь брав і видатний філософ ХХ століття Евальд Васильович Ільєнков. Ось як про це пише сам Е. В. Ільєнков: «Ключовим поняттям педагогіки І. Соколянського – О. Мещерякова стало поняття спільно-розділеної діяльності, здійснюваної дитиною спільно з вихователем і, природно, розділеної між ними таким чином, щоб дитина поступово

³⁵ Возняк В. С. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2013. № 11 (260). С. 111.

³⁶ Ibid. С. 114.

переймала все ті специфічні способи усвідомленого взаємодії з середовищем, які предметно зафіксовані в формах речей, створених людиною і для людини. Освоюючись в світі цих речей, тобто активно освоюючи їх, дитина освоює і упредметнений в них суспільно-людський розум з його логікою, тобто перетворюється на розумну істоту, на повноважного представника роду людського, тоді як до цього (і поза цим) вона була і залишалася б лише представником біологічного виду, тобто не набула би ні свідомості, ні волі, ні інтелекту («розуму»)³⁷. Активність ніби перетікає від дорослого до дитини, а при цьому – сама *форма діяльності* від дорослого перетікає у здатність дитини. Тільки так і відбувається інтеріоризація, перенесення зовнішньої форми всередину, у внутрішній план. Поза такою формою діяльності – *сумісної, спільно-розділеної* – ніщо дитиною істотно, змістовно, відповідно до суті справи не засвоюється, не розпредметнюється. Ніщо не здатне увійти в її душу як здатність, як власна форма діяльності, як власна форма стосунку, якщо не «витікало» зі спільно-розділеної діяльності з іншими. Не треба, мабуть, спеціально зазначати, що така діяльність може відбуватись і у суто *ідеальному плані* без безпосереднього чуттєвого контакту з іншими суб'єктами.

Справа у тім, що тільки у межах спільно-розділеної діяльності можлива *спільна справа*, у якій обов'язково є учасники, повноправні суб'єкти. Лише у контексті спільної справи з дитиною може щось відбутися, щось істотне, неформальне, таке, що змінює її. А такі досить глибокі зміни є симптомами розвитку. Поняття спільно-розділеної предметної діяльності виводить уявлення педагогічної науки за рамки вузько понятого раціоналізму (і наступного за ним в педагогіці вербалізму). Стає зрозумілим, що зміст людської дійсності (досвід історичного людини) не може бути просто раціонально засвоєно, потрібно безпосереднє переживання його. Ось чому цей зміст об'єктивно-історично «стискається» до розмірів, доступних за своїми просторово-часовими характеристиками формам індивідуальної діяльності. Теоретична наука і мистецтво виступають найближчими формами «скорочення» цього досвіду. Через форму спільно-розділеної предметної діяльності індивід і включається (почуттям і думкою) у загальний зміст історичної культури, в історичний досвід людства.

Якщо педагогіка є *свідома діяльність виховання людини*, якщо освітня діяльність відбувається свідомо, із *знанням суті справи*, то треба визнати, що завдання педагогіки у такому разі постає інтегральною й вищою метою усього наукового, технічного і духовного

³⁷ Ільєнков Е. В. Становлення особистості: до наслідків наукового експерименту
URL: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/genpers.html>

розвитку людства, так чи інакше – свідомою *самоціллю буття* людини і людства. Більш високої мети немає, її неможливо уявити. Щоб уникнути пастки *антропоцентризму*, зазначимо, що саме за такої постановки питання про самоціль буття людини і людства щезає *своємірство і своєцентризм* (терміни Г. С. Батищева), тому що мірами саморозвитку людини стають абсолютні виміри універсального буття. За такої – *істинної* – педагогіки, як добре зазначає Г. В. Лобастов, «з самого початку і в першу чергу виражається (включена і осмислено здійснюється) моральнісна позиція людини. Тут інша людина є істинним предметом, є предметом покладання і утвердження як універсально-вільна творча особистість. Саме така форма буття і втягує в себе всі необхідні визначення людської особистості: добро тут визначається через істину і красу, поза якими позиція добра руйнується. Бо вони не тільки єдині, але і тотожні. А тому педагог і не може не бути активним носієм історичної людської культури в її універсально-загальних формах, людиною, здатною вирішувати протиріччя буття на основі і відповідно до логіки істини, добра і краси»³⁸. Але яким же чином дійти до такої *істинної* педагогіки і знайти такого *справжнього* педагога? Адже вихователь і сам повинен біти вихованим. Але це можливе тільки за тих умов, де людське безпосереднє спілкування перетворюється з епізодичної форми, з форми «розкоші», в саму найприроднішу форму буття людей, форму, всередині і за допомогою якої і здійснюється реально-практичний і духовно-науковий вільний труд. Де предметом виступає безпосередньо людина в її всезагальному, особливому і одиничному змісті. Де всі біблійські моральні принципи зводяться до абстрактних визначень *вільно-творчого самопокладання людини*, у котрому *метою (самоціллю) є інша людина*. Це і є єдина суперечність (самопокладання як покладання іншого) моральнісного буття, яке знімається у кожному моменті свого простору-часу³⁹. До речі, саме тут можна спостерігати збіг, тотожність *діяльнісної та комунікативної* парадигм.

Категоріальне оволодіння концептом «*спільно-розділена діяльність*» (або «*сумісно-розділена діяльність*») дає можливість сучасному педагогу, працюючому в соціумі, вкрай ураженому буржуазністю, розщепленням праці, прагматизмом та індивідуалізмом, споживацтвом, культом життєвої «успішності», – так чи інакше крок за кроком *розплутувати вузли* досі майже нерозв'язних проблем. Це стосується і

³⁸ Возняк В. С. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практики. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2013. № 11 (260). С. 114.

³⁹ Ibid.

гранично низької мотивації до навчання, панування зовнішньої доцільності, *суб'єкт-об'єктних* стосунків у педагогічній взаємодії, засилля зовнішніх, суто формальних форм тощо. Треба просто будувати стосунки з учнями як *спільну справу*, вкрай захоплюючи, таку, з якої і виходити не хочеться. Не вкладати (викладати) знання як інформацію, не намагатися, як полюбують казати, «прищеплювати цінності», а *входити разом* із своїми учнями, вихованцями у «спільно-розділену діяльність». Тут же активується питання про **форми** такого «входження» і **зміст** такої діяльності. Щоб у цих питаннях дати собі раду, потрібно на філософсько-рефлексивному та категоріальному рівні опанувати категоріями «*зміст*» і «*форма*», що, власне, і постає завданням нашого дослідження.

Теоретико-парадигмальні засади дослідження освітньої реальності повинні відповідати сутності предмета, сутності освітньої реальності. Ми побачили, що найістотніше в освітніх реаліях є *спільно-розділена діяльність*. Ми маємо справу з *діяльністю* у повному обсязі її істотного здійснення, але водночас – з діяльністю *спільною, сумісною*, певним чином *розділеною*, розподіленою між нами, учасниками. Яка парадигма теоретичного розуміння буде найбільш відповідати істотності такої діяльності? – Тільки *діяльнісно-комунікативна*.

ВИСНОВКИ

Отже, філософсько-культурологічний вимір *діяльнісно-комунікативної парадигми* осмислення людського буття в контексті трансформацій культурологічної освіти в Україні полягає у розумінні того, що:

а) ця парадигма відтворює справжні *субстанціальні засади* людського існування у світі, виокремлюючи ті *стосунки*, які *діяльнісно* породжують людину і відтворюють, зберігають власне людське в людині;

б) у формах побудови освітнього процесу має бути *відтворена логіка руху* саме цих субстанціальних засад;

в) ці субстанціальні засади в освітньому плані конкретизуються як *спільно-розділена діяльність*, крізь яку *передаються* від покоління до покоління, від дорослих дітей, молоді – саме *людські здібності*, врешті решт – сама здатність ставати і бути людиною;

г) освітній процес у своїй *істинній формі*, будучи найвищим способом людської *діяльності* і найскладнішою з можливих формою *спілкування*, орієнтований на саморозвиток *вільної творчої особистості*, виражає собою кінцеву мету (*самоціль*) людського історичного буття;

д) у межах *істинної* педагогіки всі суперечності освітньої діяльності повинні вирішуватись на основі і відповідно до логіки істини, добра і краси як абсолютних регулятивів людського буття;

е) ця парадигма містить достатній *критичний потенціал* для виявлення й аналітики перекручених, спотворених, несправжніх, хоча і наявних, побутуючих, розповсюджених і навіть ідеологічно й «теоретично» освячених форм здійснення освітньої діяльності та спілкування.

АНОТАЦІЯ

Розглянуто проблеми співвідношення філософсько-культурологічного та педагогічного знання у вирішенні питань організації сучасної педагогічної діяльності. Розглянуто також актуальні проблеми трансформації гуманітарної та, зокрема, культурологічної освіти з огляду на філософсько-педагогічні дослідження діяльнісно-комунікативної парадигми освіти. Висновується, що адекватне розкриття проблем сучасної освіти є неможливим поза серйозним філософсько-культурологічним розглядом. Простежено різні форми взаємодії теоретичних культурологів і педагогів та спробовано розмежувати їх функції.

Література

1. Буцяк І. Д. Діяльнісний редукціонізм в освітньому просторі. *Філософські пошуки*. 2008. Вип. XXVII. Львів – Одеса : Cogito-Центр Європи, С. 377–385.
2. Буцяк І. Д. Концепція глибинного спілкування: філософсько-педагогічний аспект I: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Дрогобич, 2015. 235 с.
3. Возняк В. С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема : монографія. Дрогобич, 2008. 357 с.
4. Возняк В. С. Способи входження філософського знання в тканину педагогічної теорії та педагогічних практик. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Філософські науки»*. 2013. № 11 (260). С. 108–113.
5. Возняк С. С., Сичевська-Возняк О. М. Проблема ідеальної форми освітнього процесу в контексті розвитку української культури. *Актуальні проблеми розвитку українського мистецтва: культурологічний, мистецтвознавчий, педагогічний аспекти* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Луцьк, 29 травня 2020 р.), наук. ред. кандидата пед. наук, доцента Панасюк С. Л. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2020. Вип. 1. 190 с. С. 147–151.

6. Возняк С. С. Діяльність у вимірах культури: проблема формотворення : монографія. Вид друге, доповнене. Луцьк, 2021, 104 с.

7. Возняк С. С. Рух змісту категорій групи «Форма» в освіті : монографія. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017.

8. Донець І. В. Проблема «Я» в контексті комунікативної парадигми / І. В. Донець. *Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*. Луцьк : Вежа, 1999. № 11. С. 52–56.

9. Донець І. Природа людської суб'єктивності в дискурсі комунікативної парадигми. *Філософська думка*. 2001. № 6. С. 34.

10. Ільєнков Е. В. Становлення особистості: до наслідків наукового експерименту. URL: <http://caute.ru/ilyenkov/texts/genpers.html>

11. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. Київ : ПАРПАН, 2003. 240 с.

12. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ : Вид. дім «Києво-Могилян. акад.», 2008. 367 с.

13. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти. Київ : Центр «Магістр S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.

14. Малахов В. А. Етика. Київ : Либідь, 2000. 384 с.)

15. Маркс К. Капітал. Критика політичної економії [пер. с нем.]. Київ : Політвидав, 1976. С. 62.

16. Сичевська-Возняк О., Возняк С. Філософія в осмисленні сутності культури і освіти. *Культура та освіта: рівні взаємодії та способи взаємопроникнення* : матеріали Всеукраїнського (з міжнародною участю) науково-педагогічного Круглого столу «Культура та освіта: тенденції діалогу» (Луцьк, 2021 рік). Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2022. – 233 с.

Information about the author:

Vozniak Serhii Stepanovych,

PhD in Philosophical Sciences,

Associate Professor at the Department of Cultural Studies

Lesya Ukrainka Volyn National University

13, Voli Ave., Lutsk, 43025, Ukraine