

Алла Кравченко

КРАВЧЕНКО Алла Анатоліївна – кандидат історичних наук, докторантка Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сфера наукових інтересів – соціальна філософія, філософія освіти.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: КОНТЕКСТ СВОБОДИ

У статті розглядається проблема подолання бездуховності та догматичності освітнього процесу в контексті свободи, котра є головною умовою розвитку і самовдосконалення індивіда. Акцентовується увага на відповідальності вчителя у формуванні особистості учня в просторі «суб'єкт-суб'єктних» відносин.

Ключові слова: суб'єкт, об'єкт, свобода, індивідуалізм, освіта, самосвідомість, відповідальність.

Сучасний освітній простір прагне конституювати себе як вільну від традиційних та ідеологічних догм сферу діяльності, спрямовану на *самореалізацію життєвої стратегії особистості*, що передбачає вкорінення людини в «метафізичні» засади її буття. Але, процес глобалізації та швидкі темпи трансформації світу призводять до *релятивізації культури та нівелювання екзистенційних вимірів людського існування*. Якщо ще в недалекому минулому культура надавала чітку ієрархію норм та цінностей, то сьогодні в ситуації «мультикультурності» ми, в кращому випадку, маємо сукупність різноманітних культурно-соціальних елементів. Причому відбувається «зіткнення» культур та цивілізацій не тільки у просторі, а й у часі. На початку Нового часу людина втрачає «обжитий» Космос, який раніше був «домом». Сьогодні людина втрачає середовище культурного буття та відвертається від екзистенційних засад власного існування.

Проблема екзистенційних вимірів буття людини знайшла широке висвітлення в працях вітчизняних та зарубіжних теоретиків, зокрема І.В.Бичка, В.Г. Табачковського, В.В. Ляха, В.П.Беха, П.П.Гайденко, Н.С. Мудрагея, Г.Л.Тульчинського, С.А. Ситниченко, В.С.Пазенка. Теоретичне підґрунтя екзистенційної проблематики складають праці М.Гайдеггера, Ж.-П.Сартра, Г.Марселя, Н. Аббаньяно, М.Мерло-Понті та ряду інших, що визначили напрямок філософського вивчення свободи людини.

© А. А. Кравченко, 2013

Теоретичні розвідки в сфері екзистенціальної філософії, незважаючи на їх велику популярність і соціокультурний інтерес, не конкретизували проблему свободи і відповідальності в культурному контексті освіти.

У статті поставлено за **мету** визначити можливості самореалізації екзистенційно-світоглядних основ співтворчості учня та вчителя, як умови подальшого розвитку людини в «суспільстві знань».

Економізація сучасного суспільства призводить до того, що освіта трансформується відповідно до вимог ринкової економіки у *інститут надання послуг*. Зрозуміло, що основними замовниками послуг є індивіди, які прагнуть у майбутньому за допомогою отриманої освіти конвертувати набуті знання та навички у матеріальні та духовні блага. В силу зазначеного освіта змушена орієнтуватися на потреби сьогодення та надавати споживачам своїх послуг *«інструментальні знання»*, тобто знання, які можуть бути практично використані. Подібна спрямованість створює умови для ствердження в межах освіти *«технологічного»* типу мислення.

Техніка та наука не можуть допомогти людині у виборі *мети життєвої стратегії*. Адже їх призначення полягає саме у тому, щоб бути засобами для досягнення визначеної мети. Освіта, яка перетворюється на простір «технологічного мислення», залишає поза увагою *«вічні питання»*, котрі стосуються *екзистенційного самовизначення людської самості*. В такому випадку індивід набуває різноманітні знання та навички практичної діяльності, але не відкриває для себе *смисл* цієї діяльності, не здійснює акт *самопізнання*. Тоді і освіта починає культивувати *раціональність без цілі*, тобто таке мислення, яке випадає з контексту культури.

Мислення, яке формально зберігає ознаки раціональності, втім нездатне діяти у горизонті всезагальнолюдської культури, є *«інструментальним розумом»* (Ю. Габермас) або, іншими словами, *розсудковим мисленням*.

Розсудкове мислення рухається за схемою «суб'єкт-об'єктних» відносин. Тут думка ззовні протистоїть світу та сприймає його як дещо вороже, таке, що необхідно приборкати та змусити працювати на свою користь. Світ тоді – це *пасивна, підпорядкована* річ, призначення якої бути *утилізованою* в процесі людського споживання. Якщо подібний тип мислення починає домінувати в межах освітнього простору, то цей простір розщеплюється на *суб'єкт* та *об'єкт*. При перетворенні будь-якої реальності у об'єкт вона легко вписується у абстрактно-загальну схему. В такому випадку для її вивчення та впорядкування потрібно задіяти менше «екзистенційного ресурсу» – людської «душі».

У даному контексті актуалізується небезпека підпорядкування «інструментальному мисленню» людських відносин «всередині» освіти.

В основі сучасної системи освіти містяться раціоналістичні уявлення, згідно яким людина є необхідним *ресурсом* функціонування соціуму та держави, *засобом* технічного і соціального прогресу. Втім, абсолютизація ролі технологічного прогресу призвела до кризи освіти, яка проявляється, перш за все, в «розщепленні» навчання та виховання на окремі види діяльності, які співіснують одна поряд з одною, але не об'єднуються в певну цілісність. Наслідком такого «розщеплення» виступає *бездуховність професійного знання та догматичність, безжиттєвість моральних норм і цінностей*. Відбувається формування покоління «фахівців», які існують немов би поза духовно-моральними потребами та відповідальністю. Їх активність спрямована виключно назовні при цілковитій *депроблематизації* буття власної особистості [2].

Разом з тим, сучасний учитель стикається з необхідністю створення простору *міжособистісного спілкування*. Центральна проблема, на якій зосереджують свою увагу сучасні дослідники освіти – це проблема життєдіяльності і світовідчуття індивіда в спільноті, яка переживає *екзистенційно-світоглядну кризу*. В межах соціально-філософського дискурсу констатується широке поширення хворобливих відчуттів і умонастроїв індивіда. Підтвердженням цього може бути творчість представників сучасної європейської літератури. Покликання філософії освіти не тільки і не стільки в констатації, а тим більше не в апології пануючих у емпіричному колі людського існування принципів та норм. Філософія разом з педагогікою зобов'язані допомогти людині відшукати аутентичне «Я», смисл свого життя у найтрагічніших, «дегуманізованих» ситуаціях.

Для того, щоб визначати цілі, людина повинна бути вільною як від зовнішніх, так і від внутрішніх детермінант свого існування. Цілепокладання є прерогативою вільної цілісної особистості. Тоді вона буде відповідати вимогам *Г.В.Ф. Гегеля*, який вважав, що «ніяка історія, ніякий авторитет не можуть ставити розуму його вищу мету» [1, с. 199]. Однак людина здатна втрачати свою самочинність, і тоді «зовнішні сили» починають нав'язувати зовнішні цілі її діяльності.

Відсутність свободи в освітньому просторі призводить до визначення та нав'язування цілей його існування ззовні. При цьому зберігається уявлення, нібито педагогічні засоби, або, якщо взяти ширше, культурний зміст, можуть бути використані «формально-присвоюючим» способом для задоволення зовнішніх цілей. Розвиток людини та культури, що розуміється нами як спосіб людського буття, є креативним за своєю суттю. Засвоєння культури, яке відбувається в межах освітнього простору, має творчий характер. Одночасно цей процес є саморозвитком особистості та розвитком культури, перетворенням «зовнішнього», опредметненого тіла культури у розпредметнені, «вну-

трішні» виміри власної «душі». В такому випадку освіта є способом індивідуалізації загальнолюдських культурних способів буття. Саме в цьому контексті повинні визначатись цілі освітньої діяльності. Причому визначення цілей, якщо звичайно воно відбувається не за логікою «інструментального розуму», не завершується догматичним результатом, а відтворюється на кожному етапі історичного розвитку людства.

Вчитель є сферою *розпредметнення* зовнішньої, *предметної* культури людства, її перетворення у внутрішні детермінанти життєдіяльності особистості. Освітня діяльність тоді повинна розгортатись як *місце зустрічі*: різних поколінь, особистостей, культур та часів. Незважаючи на те, що у сучасному світі «економічної цивілізації» в системі освіти панує *спеціалізація* та *прагматизм*, основою її виступають фундаментальні загальнолюдські якості або, іншими словами, «*сили душі*». Тільки на їх основі може «прорости» утилітарний тип мислення та утилітарна мораль.

Відповідним чином необхідно розуміти і «*знання як зустріч*». Перш за все, це *зустріч* людини та світу. «Знання є формою репрезентації, представництва буття для свідомості або у свідомості» [6, с. 10]. В межах такого розуміння відбувається актуалізація значення *онтологічної* проблематики у вивченні знання. Екзистенційний та антропологічний, індивідуально-особистісний аспекти функціонування знання виходять на перший план при дослідженні реальних умов та реального носія знань. Адже знання *співричетні людській самості*. Знання, можливо, й існує у якомусь особливому «світі ідей», але *актуалізується* воно лише через людину та її діяльність. У зв'язку з цим дослідження знання починає вимагати вивчення та врахування фундаментальних особливостей людського буття, а також і найперших особливостей її становища у світі, її соціального буття, життєдіяльності, внутрішнього самовідчуття та самоідентифікації. В *екзистенційно-особистісному* плані знання постає перш за все як органічний елемент людського *трансцендування*, тобто «виходу за всі та всілякі межі реальності» [6, с. 45].

Знання здатне виводити людину за локальні межі її ситуативного існування. Проникнення в сутність знання, розуміння призводить до сутнісної *трансформації людської самості*. Оскільки *розвиток* є одним з головних атрибутів людського буття, тому *людина є тим, що вона створила*. Причому не як готова даність результату, а як процес, як *становлення*. Людина не є чимось раз і назавжди сталим, закінченим. Вона не «метафізична» даність, її існування, *екзистенція* постає як рух. «Людина у своїй буттєво-історичній сутності є суще, чие буття, будучи екзистенцією, полягає у перебуванні поблизу буття. Людина – сусід буття» [8, с. 208]. Отже, *знання* виводить особистість із сфери

сущого до буття. Саме тому знання може розумітись як *репрезентація буття*. Зрозуміло, що цей вихід за межі наявного сущого був би просто неможливим поза свідомою фіксацією тих самих меж, які долаються людським способом буття. Тому знання повинно розкриватись в контексті розуміння людського буття як *відношення*.

В межах освітнього простору пізнання, так само як і думка, невід'ємне від *ситуації екзистенційної зустрічі*. «Зустріти будь-кого – писав Г. Марсель з цього приводу, – це не тільки перетнутися з ним на його шляхах, це побути хоча б хвилину поруч з ним і разом з ним. Мова тут йде (використаю слово, яке ще буду використовувати не раз) про *співприсутність*. Існує безліч думок, які з нами тільки стикаються, не зустрічаючись з нами дійсно, не розкриваючись нам, не будучи присутніми в нас, таких думок, яким ми не віддаємося цілком. Справжня зустріч з однією з цих думок – це подія, яка, без сумніву, для тих, хто прагне проникнути в суть речей, не відбувається випадково і підготовлено так само, як і видима зустріч, але яка супроводжується одним з тих потрясінь, які подібно віхам відзначають людське життя» [5, с. 10]. Процес освіти повинен захоплювати всю цілісність людської самості. А це, в свою чергу, стає можливим при умові, що усі сторони цього процесу цілісно входять у нього. Важливим є те, що знання та думку втягують у освітній простір не тільки вчителя та учня. У ньому з необхідністю представлена ще й третя сторона – це *світ*. «Мисляча думка здійснюється тільки через свого роду підживлення, що забезпечується її постійним спілкуванням із самим Буттям, причому їй не дано переривати цю комунікацію, але тільки подумки від неї відмовитися, а проте в тій мірі, в якій вона стає жертвою такої омани, вона ризикує не тільки умертвити себе, але і занепасти до найгірших форм самозахоплення» [5, с. 10].

Згідно з таким підходом знання не повинно редукуватися до *інформації*. Тоді індивід має справу з «інструментальним знанням», яке сприймається як знаряддя, засіб досягнення зовнішніх цілей. Освіта тут перетворюється на простір формування вміння *користуватись* знанням, ефективно *споживати* його. Зникає потреба *розпредметнення* культурного смислу знання, достатньо того мінімуму, який дозволить *використати* набуту в результаті історичного розвитку силу *опредметненого* знання. Слід зазначити, що в умовах редукції знання до *утилітарної інформації*, за межі освіти витісняється життєдайна динаміка творчого дослідження та запитування. З освіти витісняється *безпосередність* людського відношення до світу і, як наслідок, світ перстає бути *олюдненим*.

Без сумніву, дійсне людське буття є *проблематичним*. В силу цього *зустріч* за своєю сутністю, як і людське відношення, не може бути

депроблематизованою. Відношення людини до світу співвідноситься з відношенням людини до себе та інших людей. Тому проблематизація світу, котра є одночасним його олюдненням, вкорінена в таїну. Сама по собі проблема може вичерпуватись межами потреб наявного існування людини. З цього приводу доречною є думка Г. Марселя, згідно якої проблема «є чимось, що я зустрічаю, що повністю стоїть переді мною і що я відповідно можу визначити і обмежити, – у той час як таїнство є чимось, у що залучений я сам...» [4, с. 86]. Тому проблема може цілком окреслюватись сферою «володіння» та бути відчуженою від людини.

Вчитель, який у своїй діяльності прагне остаточно вирішити «проблему» існування учня, приходять в кінцевому випадку до його депроблематизації. Яскравим прикладом цього виступає «дисциплінарна влада», яка організовує та підпорядковує індивіда формальним, абстрактно-загальним імперативам. Тоді «обробка» впорядкованого таким чином учня відбувається більш ефективно та прогнозовано. Панування такого уявлення в освіті призводить до того, що особистість постає як дещо завершене, тобто чимось таким, котре залишає процес позаду себе. Завдання усвідомити саму себе, віднайти власну ідентичність підмінється завданням адаптуватися до наперед даних узірців та масштабів. Самоудосконалення – підготовкою існування у якості визначених соціальних ролей. Унікальна людська особистість у подібному контексті перестає бути «відкритою можливістю», самоактуалізацією. Відтак освіта надає різноманітні можливості використання та організації будь-яких речей у світі, але не відкриває можливість «зустрічі» з самим світом. Вона дозволяє людині формувати будь-які вміння та навички для експлуатації їх у подальшому житті, але не створює ситуацію зустрічі людини з собою.

Людське буття невід’ємне від виходу за власні межі, звільнення від фізичної та соціальної даності. Згідно М. Гайдеггеру, «те, що є людина, – тобто на традиційній мові метафізики, «сутність людини», – міститься в її екзистенції» [8, с. 199]. *Екзистенція* – це те, що «тут» і «зараз» людина повинна здійснити. Зобов’язання в даному випадку є тільки перед собою, тому що в кожен момент часу людина змушена сама, на свій страх та ризик обирати, як поводитись і що робити. Неможливо перекласти відповідальність за свій вибір на іншого. У цьому виборі людина здійснюється як людина, тому у певному смислі вона постійно перебуває на межі. В даному контексті людська істота є те, що вона *обирає*, стає такою, якою вона обирає бути.

У контексті людської екзистенції основними характеристиками людського способу існування постають *відсутність* *напередданності* та *відкритість*. Людина спочатку існує, зустрічається, з’являється в світі і тільки потім вона визначається. Згідно Ж. П. Сартру, людина не

піддається визначенню тому, що з початку нічого з себе не становить. Людиною вона стає тільки у подальшому існуванні, причому такою людиною, якою вона зробить себе сама. Тому «людина – це проект... Але якщо існування дійсно передує сутності, тоді людина відповідальна за те, чим вона є» [7, с. 323]. Більше того, людина відповідальна не тільки за свою власну індивідуальність. «Вона відповідальна за всіх людей... Я відповідальний, таким чином, за самого себе та за всіх та створюю певний образ людини, який обираю; обираючи себе, я обираю людину взагалі» [7, с. 324]. Значення цієї думки Ж. П. Сартра є дуже важливим для діяльності вчителя. Вона ще раз підкреслює актуальність екзистенційних засад розгортання освітнього простору. Вчитель не просто ретранслятор наявної інформації, він «трансляє» не стільки і не тільки «інструментальні знання», скільки *певний спосіб буття, спосіб відношення до світу, інших людей та до самого себе*. Тому особистість вчителя детермінує становлення особистості учня незважаючи на те, чи усвідомлює це вчитель, чи ставить він свідомо перед собою таку мету.

Наступною *екзистенційною умовою* діяльності вчителя є *свобода та творчість*. Людина є потенційно універсальною істотою. Зрозуміло, що це прирікає її на свободу. Тільки вільна та творчо мисляча особистість здатна протистояти зовнішнім детермінантам своєї життєдіяльності. Сутнісні характеристики не закладені в людині спочатку, вони формуються в процесі взаємодії зі світом. Внаслідок того, що у людини взагалі немає ніякої наперед заданої сутності, вона проявляється у *відкритості* найрізноманітнішим можливостям. Реальна взаємодія зі світом первинна по відношенню до будь-яких характеристик людини. «Буття саме є відношення» [8, с. 202], – зазначав М. Гайдеггер. Але це «екзистенційне відношення» виступає основою, на якій розгортається можливість людської свободи.

Висновки. Свобода є тією умовою, яка дозволяє відсторонитися від звичного руху за «логікою твердих тіл» в межах педагогічної діяльності. Нездатність здійснити це «трансцендування» свідчить про *несвободу* суб'єктів цієї діяльності та призводить до «уречевлення» *людських відносин*. Становлення людини неможливе без наявності такого екзистенціалу людського існування, як *свобода*. В контексті отождоження «Я» і свободи стає зрозумілим, чому усвідомлення свободи є настільки невід'ємним від природи самосвідомості і чому водночас так тяжко «довести» існування свободи, раціоналізувати її [3, с. 104]. Свобода *не об'єктивується*. В силу цього вона не може бути розсудково визначена, адже розсудкові категорії належать «світу об'єктів» та описують логіку «твердих речей». Свобода є *самовизначення особис-*

тості, утвердження її автономії по відношенню до безособово-стихійних сил індивідуального та соціального несвідомого.

Література

1. Гегель Г.В.Ф. Работы разных лет. В 2-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – Т. 2. – М.: Мысль, 1970. – 630 с.
2. Козловски П. Культура постмодерна: Общественно-культурные последствия технического развития / П. Козловски. – М.: Республика, 1997. – 240 с.
3. Левицкий С. А. Трагедия свободы / С.А. Левичкий / Составление, послесловие : комментарии В. В. Сапова. – М.: Канон, 1995. – 512 с.
4. Марсель Г. Быть и иметь / Г. Марсель. – Новочеркасск: Сагуна, 1994. – 159 с.
5. Марсель Г. Опыт конкретной философии / Г. Марсель. – М.: Республика, 2004. – 224 с.
6. Петрушенко В.Л. Епістемологія як філософська теорія знання: Монографія / В.Л. Петрушенко. – Львів: Видавництво державного університету «Львівська політехніка», 2000. – 296 с.
7. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов – М.: Политиздат, 1989. – С. 319-344.
8. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – С. 191-220.

Кравченко А.А.

**ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК САМОУСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ:
КОНТЕКСТ СВОБОДЫ**

В статье рассматривается проблема преодоления бездуховности и догматизма образовательного процесса в контексте свободы, которая является главным условием развития и самоусовершенствования индивида. Акцентируется внимание на ответственности учителя в пространстве «субъект-субъектных» отношений.

Ключевые слова: субъект, объект, свобода, индивидуализм, образование, самосознание, ответственность.

Kravchenko A.A.

**RESPONSIBILITY AS A SELF-IMPROVEMENT:
THE CONTEXT OF FREEDOM**

The problem of overcoming the lack of spirituality and dogmatism of the educational process in the context of freedom, which is essential for development and self-improvement of the individual. Attention is drawn to the responsibility of the teacher in the space of “subject-subject” relationship.

Key words: subject, object, freedom, individualism, education, self-awareness and responsibility.

Надійшла до редакції 2.09.2013 р.