

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Петро Матвієнко

*Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького*

### Анотація:

Філософія освіти виконує роль «раціоналізатора» у царині освітнього знання. Вона має два складники – освітній і філософський, які перебувають у стані рефлексивних взаємин. Саме тому низку важливих для освітньої галузі проблем автор класифікує за такими категоріями: філософсько-освітні й освітньо-філософські. Націленість філософії освіти на розв'язання принаймні цих проблем надає їй цілком очевидного практичного смислу та змісту. У статті досліджуються проблеми обох груп, оскільки вони взаємопов'язані й часто мають спільне коріння, що «ховається» у своєрідному «метабазисі». Цим метабазисом щодо освіти й філософії можуть слугувати соціокультурні, локальні чи темпоральні особливості формування ситуації філософської рефлексії та процесу освіти. Усе це потребує аналізу проблем викладання філософії у вищій школі, що може допомогти в пошуках підходів до розв'язання більш загальних проблем.

### Матвиенко Петр. Философия образования как фактор рационализации образовательной отрасли

Философия образования выполняет роль «рационализатора» в области образовательного знания. Она имеет две составляющие – образовательную и философскую, которые находятся в состоянии рефлексивных взаимоотношений. Ряд важных для образовательной области проблем классифицирован по категориям: философско-образовательные и образовательно-философские проблемы. Нацеленность философии образования на решение по крайней мере этих проблем придает ей совершенно очевидный практический смысл и содержание. В статье исследуются проблемы обеих групп. Они являются взаимосвязанными и часто имеют общие корни, которые лежат в своеобразном «метабазисе». Этим метабазисом относительно образования и относительно философии могут быть социокультурные, локальные или темпоральные особенности формирования ситуации философской рефлексии и процесса образования. Все это требует анализа проблем преподавания философии в высшей школе, которая может помочь найти подходы к решению более общих проблем.

### Matvienko Petro. Philosophy of education as an education area rationalization factor

Philosophy of education serves as «rationalizer» in the field of educational knowledge. It has two components – the educational and philosophical ones which are in a state of reflexive relationships. A number of important issues for the educational area is classified by categories: philosophy-educational and education-philosophical problems. Focus of the philosophy of education on the solution of these problems gives it quite obvious practical sense and content. The problems of both groups are studied in the article. They are interrelated and often have common roots which lie in a kind of "metabasis." This metabasis concerning education and philosophy can be represented by sociocultural, local or temporal peculiarities of the formation of the situation of philosophical reflection and the educational process. This requires the analysis of the problems of teaching philosophy in higher school which may help to find ways to solve more general problems.

### Ключові слова:

філософія освіти, система знань, рефлексивність.

философия образования, система знаний, рефлексивность.

philosophy of education, system of knowledge, reflexivity.

Виникнення поняття «філософія освіти» свідчить про значний світоглядний прорив, який стався на початку ХХ століття. Сутність його полягає в усвідомленні людиновимірності світу. Користуючись герменевтичною термінологією, можна сказати, що світ усе більше сприймається нами як «життєвий світ людини», який поза людиною, яка його пізнає та усвідомлює, втрачає самостійний смисл. Саме з цим пов'язане зростання популярності у філософії екзистенціальних інтенцій, герменевтичної проблематики лінгвофілософських досліджень. Усі ці напрями визнають людину активним суб'єктом формування картини світу, на відміну від «дзеркала природи», яке лише відображає те, що вже об'єктивно існує. Людська активність не лише перетворює природні матеріальні ресурси, а й формує нові галузі дослідження та виробництва, предмет яких – цілком вито продукт людської свідомості. Отже, картина світу принципово є людиновимірною.

На початку ХХ ст. усвідомлення цієї людиновимірності на стикові філософії та освіти виявилось в одночасному розвитку філософського прагматизму (В. Джеймс та Дж. Д'юї) і прагматистської методології в освіті. Прагматизм у

науці загалом можна визначити як відмову від претензій на остаточне досягнення певних фундаментальних незмінних сутностей і прагнення знайти ефективні способи розв'язання проблем. Прагматизм у педагогіці означає перехід від навчального процесу за схемою «педагог – активний суб'єкт навчання, учень – об'єкт навчання» до самокоригованого процесу співпраці педагога й учня. Але ця самокоригованість має принципову особливість, яка містить певне протиріччя. За умов максимального врахування індивідуальних особливостей учасників навчального процесу, специфіки ситуації навчання, процес навчання та його результати мають відповідати прийнятим стандартам, тобто якість навчання й виховання має бути *не нижчою* за визначений рівень. Такий стан справ не применшує, а навпаки, підвищує роль педагога (як окремої особистості, так і педагогічної спільноти) у сучасній освіті.

Сьогодні філософія освіти, так само, як і загальна філософія, і педагогіка, дедалі менше нагадує інтегральну дисципліну, що являє собою конгломерат із різних (часом неспіввимірних) теорій, підходів і методологій. Здавалося б, сучасна *система знань* стає все повнішою,

перекриваючи більшість території, що колись вважалася «terra incognita», з мінімумом «білих плям». Але при цьому оволодіння такою системою знань усе більше ускладнюється. Виникає своєрідний парадокс. Людство *загалом* начебто знайшло відповіді на більшість гострих питань, зумовлених контактом із дійсністю. Проте для конкретного фахівця оволодіння корпусом знань, набутих людством, виявляється занадто складним. Питання, що виникають у процесі реальної діяльності, легше розв'язувати наново, ніж шукати на них відповіді серед інтелектуального набуття суспільства!

Який же вихід із такої ситуації? Найбільш очевидним нам видається звуження спеціалізації. Фахівець ретельно вивчає певну підгалузь у всіх деталях і нюансах. Він стає схожим на прецизійний прилад, призначений лише для виконання операцій вузького класу та неефективний для всіх інших. Наочним прикладом такого фахівця є сучасний дослідник, скажімо, в галузі якої-небудь природничої науки. Для успішного виконання своєї роботи він, окрім спеціальної компетенції, потребує сучасного технологічного та інформаційного забезпечення: інструментарію, обчислювальних потужностей, баз даних і пошукових систем. Якщо дослідник усім цим забезпечений, то він має можливість зосередитися лише на вдосконаленні вузькоспеціальної компетенції.

Дещо в іншому становищі опиняється практик, орієнтований на виконання завдань значно ширшого спектра. Практик не має змоги бути однаковою мірою *теоретично* «просунутим» у всіх підгалузях, пов'язаних із його діяльністю. Він має знаходити певний компромісний оптимум між теоретичним знанням, точним засвоєнням набору інструкцій і правил виконання типових операцій, імпровізацією в нетипових ситуаціях і використанням власного досвіду. Власний досвід (особистісне знання) при цьому формується на основі синтезу первинної інформації та набутих умінь, навичок, інтуїції, тобто має раціональний (*явне* знання) та ірраціональний (*неявне* знання) складники. І накопичення досвіду таким практиком відбувається, насамперед, на основі неявного знання, того, що важко опанувати «за книгами». Тому, на відміну від «чистого» дослідника, практикові необхідно щоразу виконувати, крім «основного», водночас цілий спектр «додаткових» завдань. Отже, він не може дозволити собі «розкіш» дедалі більше вдосконалювати свої знання з вузької спеціалізації, а спроможний лише розширювати свій досвід. Сказане цілком стосується й педагогів-практиків, що повинні володіти не лише компетенцією з предмета, який вони викладають, а й педагогічними компетенціями, які ґрунтуються не стільки на теоретичних, скільки на практичних знаннях.

Що ж до педагогічного знання, то джерелами його накопичення є не лише наукові дослідження, а насамперед практична діяльність. Ми шануємо класиків педагогіки, кожен із яких створив оригінальну, не схожу на інші, систему, і вивчаємо їх наукову спадщину. Результатом такого вивчення є розуміння двох принципових моментів. *По-перше*, кожна з цих систем базується на певному наборі припущень, має власну сукупність принципів, цінностей, цілей, є цілісною та деякою мірою замкненою в собі. Такі системи можуть бути загалом не сумісними між собою (як, скажімо, системи А. Макаренка, В. Сухомлинського чи Р. Штайнера), проте кожна з них успішно виконує основні педагогічні завдання. *По-друге*, якщо розглядати ці прогресивні системи узагальнено, то можна помітити, що вони мають чимало спільного на рівні принципів. Так, наприклад, для згаданих трьох систем спільною є орієнтація на самоорганізованість процесів розвитку особистості, мотивація внутрішньої зацікавленості учня тощо. Хоча реалізується це завдяки цілком відмінним між собою підходам і методам.

З огляду на сказане, можемо сформулювати одну з нагальних проблем, яку має розв'язати філософія освіти. Це проблема подолання суперечності між збільшенням загального обсягу накопиченої в межах відповідної галузі інформації (а, відповідно, і того обсягу інформації, який слід засвоїти у процесі навчання) та фізичними можливостями, необхідними для засвоєння цієї інформації впродовж обмеженого часу. Очевидними шляхами розв'язання цієї проблеми є або вузька спеціалізація у процесі навчання, або здобуття певних базових знань і подальше «вільне плавання» курсом набуття власного досвіду. Отже, наявна суперечність щонайменше між двома цілями: універсалізмом і глибиною та якістю знань. І подібних суперечностей дуже багато.

Філософія освіти, як і будь-яка інша з філософських дисциплін, сьогодні не претендує на роль «винахідника» цілком нового знання. Філософія взагалі здатна формувати світогляди, гармонізувати світоглядні системи, мислити критично, тобто, кажучи словами В. Джеймса, навчає бачити альтернативи. Отже, філософія в нематеріальній сфері цілком успішно виконує роль «раціоналізатора», діяльність якого є не менш важливою, ніж діяльність «винахідника». Саме тому, як зазначає В. Андрущенко [1, с. 23], філософія освіти, будучи міждисциплінарною галуззю знання, використовує підходи та знання всіх рефлексивних дисциплін: методології, аксіології, історії, культурології, власне філософії. Усе, запозичене з інших дисциплін, філософія освіти застосовує для створення моделі подолання кризи в освіті, для розв'язання найзагальніших проблем

педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової педагогічної науки.

### **Філософсько-освітні та освітньо-філософські проблеми**

У філософії освіти логічно виділити два компоненти – освіту та філософію, що характеризуються рефлексивними взаєминами. Але оскільки кожна з цих двох галузей має свою специфіку, то у проблематиці філософії освіти можна виокремити проблеми з первинним філософським і первинним освітнім складником. Тому ці проблеми доцільно було б розподілити на дві групи: «філософсько-освітні» та «освітньо-філософські» – залежно від того, чи мають вони філософське, а чи освітнє коріння, а отже, пов'язані насамперед із філософським чи з освітнім дискурсом. Проте проблеми обох груп взаємопов'язані й часто мають спільне коріння, що «ховається» у своєрідному «метабазисі». Цим метабазисом щодо освіти й філософії можуть слугувати соціокультурні, локальні чи темпоральні особливості формування ситуації філософської рефлексії та процесу освіти. Усе це потребує аналізу проблем викладання філософії у вищій школі, що може допомогти у пошуку підходів до розв'язання більш загальних проблем, визначаючи їх як «філософсько-освітні» та «освітньо-філософські».

### **Філософсько-освітні проблеми**

Ключовою для них є внутрішньофілософська зорієнтованість, тобто націленість філософії на самопізнання та когнітивне самовідтворення. Це важливий чинник, фактично передумова інституційного розвитку філософії як окремої галузі діяльності. Річ у тім, що саме на цьому рівні закладаються основи не лише специфічного філософського дискурсу, а й розуміння відносин цієї дисципліни з іншими дотичними, насамперед зі складниками освітньої галузі. Схематично їх можна класифікувати так:

1) **Проблема авторефлексії**, яка, на переконання російського дослідника В. Кузнецова, полягає у «кричущій невідповідності між повсюдно поширеною філософською освітою й майже повністю відсутнім рефлексивним осмисленням її специфіки» [2]. При цьому сама філософія відзначається, як правило, наскрізною авторефлексією, пильною увагою до самоопису й підстав власних міркувань. З усіх навчальних дисциплін у подібному становищі певною мірою перебуває, мабуть, лише педагогіка: викладання педагогіки не може не втілювати найбільш перформативним чином висвітлювані самою ж педагогікою зв'язки та залежності [2].

2) **Проблема самовизначення** філософії зумовлена сучасним станом проліферації філософських підходів і концепцій. Філософська думка переживає період роздрібнення потужних

філософських систем і мирного й толерантного співіснування значної кількості самостійних «авторських» концепцій. Через це різні філософські підходи неоднаково визначають її цілі та завдання (наприклад, з огляду на теоретичні чи методологічні пріоритети).

3) **Проблема визначення** предметного поля викладання філософії, яка дотична до попередньої. Історія філософії чи, власне, філософування? Ця проблема фактично постає зі значної розгалуженості сучасної філософії, яку не можна розглядати як окрему навчальну дисципліну поза загальним контекстом навчання та прив'язки до проблем, які висвітлюються в курсі спеціальних дисциплін. До того ж, не можна зводити вивчення філософії лише до засвоєння поглядів мудреців минулого без проекції на проблеми сьогодення.

### **Освітньо-філософські проблеми**

Ця група є практично зорієнтованою, тому охоплює дещо більше аспектів перетину філософії із контекстом її застосування. Серед них:

1) **Проблема ефективності викладання філософії** та філософських дисциплін студентам нефілософських спеціальностей. В Україні вона сьогодні може бути поділена на окремі сегменти:

– важливість викладання філософії та її значення не повною мірою усвідомлюється на всіх рівнях структури освітньої системи – від студентської ланки до керівних структур вишів і розробників навчальних планів;

– у структурі курсу філософії необхідність вивчення цієї дисципліни є недостатньо аргументованою для представників того контингенту студентства (перші курси), якому вона викладається, через що обґрунтування вивчення цієї дисципліни, принципово відмінної (за рівнем абстракції) від загальноосвітніх і профільних, виявляється занадто слабким.

### 2) **Проблема мотивації вивчення філософії.**

Вона має екзистенціально-гносеологічний характер і пов'язана з певним рівнем спротиву щодо пізнання та засвоєння матеріалу філософських дисциплін, можна сказати, на рівні менталітету. Для людей старшого віку, нефілософів, які вивчали філософію у «діамат-істматівському» варіанті, вона й досі несе печатку інтелектуальної цензури, нерозривно пов'язаної з офіційною ідеологією. Але в ті часи все ж існувала хоча б політично вмотивована зовнішня необхідність вивчення філософії. Для нинішніх же поколінь студентів фактично немає жодних раціонально усвідомлюваних мотивів для вивчення філософії, окрім самого факту наявності філософських курсів у навчальному плані, до того ж спостерігається значна дистанційованість цих курсів від базових і профільних предметів, вивчення яких, власне, і становить мету навчання у вишах.

3) **Проблема відповідності філософських курсів вимогам сьогодення.** Вона спричинена тим, що внаслідок уже згаданих особливостей вітчизняного становища філософії, студентам-нефілософам часто не читається матеріал із сучасної світової філософії, який може привернути увагу своєю актуальністю. До того ж, не приділяється належна увага й поясненню матеріалу з філософії ХХ століття. Основний акцент робиться на філософську класику, але, як правило, у розрізі вузького співвідношення гносеологічних та онтологічних засад.

4) **Проблема взаєморозуміння викладач-студент** тісно пов'язана з проблемою мотивації щодо вивчення філософії. Часто спостерігається ситуація, коли викладачі філософських дисциплін навіть побіжно не ознайомлені з матеріалом базових і профільних предметів<sup>3</sup>. На неприпустимість такого стану вказував ще К. Ушинський, наголошуючи на тому, що «однобокий філолог ще менше спроможний бути гарним вихователем, ніж однобокий фізіолог, історик» [3, с. 26]. У наведеній цитаті йдеться про те, що база виховання мусить бути не абстрактною, а конкретно зорієнтованою, і в цьому розумінні філософи, як і філологи, є представниками саме абстрактної галузі знань, на відміну від конкретних. Але й досі серед викладачів філософії (як і соціально-гуманітарних дисциплін загалом), на жаль, є такі, що не володіють філософськими методами й обмежуються у викладанні механічною трансляцією відомостей, отриманих із підручників. Останнє є додатковою перепорою між студентством і викладачами і проблематизує саму необхідність вивчення дисциплін, які викладаються.

5) **Проблема особистості викладача філософії,** якій властивий ще більший ступінь людиновимірності, ніж попередній. Викладач повинен мати широкий власний кругозір, бути комунікабельним, демонструвати на практиці користь від опанування цієї дисципліни.

Підкреслимо: все, про що йшлося вище, існує не ізольовано, а на фоні чинників, що характеризують власне освіту та власне філософію як інституційно окремі галузі. Окреслені проблеми є спільними для багатьох країн і залежать від різних факторів, детермінованих особливостями часу та соціально-економічного контексту.

Отже, головною проблемою освіти можна назвати консервативність і неповну відповідність змістового наповнення освітнього процесу швидкоплинним реаліям сьогодення. Хоч освіта й зорієнтована на надання студентові «стійких істин», реальність щодня доводить їх відносність, тобто релятивізує ті цілі, які ставить освіта. Тому цю проблему можна сформулювати як проблему розбіжностей між освітою й реальністю, що подібна до проблеми розбіжностей між теорією та практикою. Особливою проблемою філософії на цьому тлі можна визнати відстороненість цієї галузі знань від практичних проблем і завдань і переважну зорієнтованість на внутрішню рефлексію, яка приховується за метою пізнання загальних істин і принципів. Саме тому багато цінних напрацювань філософії, що асоціюються винятково з цією галуззю знань, яка вважається абстрактною, залишаються незапитаними. Проблема сьогоденні частково розв'язується в межах проектів практичних міждисциплінарних досліджень, таких як неопрагматизм, комунікативна філософія (Ю. Габермас, К.-О. Апель, В. Гесле), філософія освіти, філософія техніки тощо. Одним зі шляхів розв'язання проблем обох галузей – філософії та освіти, – які, як переконуємося, перебувають у рефлексивних взаєминах, є процес поглиблення та розширення їхньої взаємодії. Завдяки цьому освіта має можливість долати проблему свого консерватизму, а філософія отримує потужний імпульс для свого розвитку.

<sup>3</sup> Авторів неодноразово доводилося спостерігати, як представники певної категорії студентів, що претендують на статус неформальних лідерів у групі, намагаються спровокувати викладачів дисциплін соціально-гуманітарного циклу на демонстрацію їх, викладачів, необізнаності з базових чи профільних дисциплін, примушуючи їх «грати на чужому полі», часом досить дотепно ставлячи питання зі спеціальної або міждисциплінарної тематики. Доводиться чути й коментарі на кшталт: наш склад розуму пристосований для засвоєння точних (природничих, економічних чи інших) наук, і тому нам складно сприймати філософський матеріал. У таких ситуаціях доводиться переконливо демонструвати, що той, хто вдається до подібних спроб, сам навряд чи є успішним студентом навіть із тих профільних дисциплін, про які говорить, і тому, мабуть, хоче виправдати своє незнання пошуком серед викладачів тих, хто так само продемонструє низький рівень знань. Від ерудованості та обізнаності викладача в очах студентів виграє насамперед філософія, яка одразу починає асоціюватися з широкою обізнаністю. Тим самим студенти наочно переконуються у практичній користі від філософії як дисципліни, що розширює горизонти знання.

**Список використаних джерел**

1. Філософія освіти : навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. — К. : Видво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 330 с.
2. Кузнецов В. Ю. Філософія преподавания философии / В. Ю. Кузнецов // Вестник Московского университета.— Серия 7. Філософія. — 2003. — № 5. — С. 73—85.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский / Избранные произведения. — Вып. 4. — Кн. 1 : Человек как предмет воспитания. — М. : Издательство АПН СССР, 1946. — 332 с.

**References**

1. *Philosophy of education : study guide* (2009). (Andrushchenko, V. and Predbors'ka, I., Ed.). Kyiv : M.P. Drahomanov National Pedagogical University Press [in Ukrainian].
2. Kuznetsov, V. Yu. (2003). Philosophy of teaching philosophy. *Reporter of Moscow University*, 5, 73—85 [in Russian].
3. Ushinsky, K. D. (1946). Man as a subject of bringing up : Experience of pedagogical anthropology. *Selected works*, Book.1. Moscow : APS USSR Press [in Russian].

**Відомості про автора:****Матвієнко Петро Володимирович**

mpetro@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького,  
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,  
72312, Україна.

doi: 10.7905/vers.v1i3.809

Надійшла до редакції: 18.02.2014 р.

Прийнята до друку: 19.03.2014 р.