

## ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ ФЕНОМЕНУ ОСВІТИ

Пономарьов О. С.

*Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,  
м. Харків*

**Загальна постановка проблеми.** Постійне ускладнення умов і характеру суспільного буття висуває нові вимоги до освіти, яка вже за самим своїм сенсом і призначенням повинна готувати молодь до життя й діяльності у цих динамічно мінливих умовах. Оскільки ж існує широке розмаїття індивідуальних особливостей молодих людей, їхніх схильностей та здібностей, виникає серйозна проблема виявлення цих схильностей та інтересів з метою не тільки просто до життя й діяльності, а й до того, щоб кожна людина почувала себе успішною і щасливою. Ефективне розв'язання цієї складної й відповідальної проблеми можливе лише на підставі цілеспрямованого використання положень філософської антропології.

**Аналіз досліджень і публікацій з проблеми** свідчить, що людина, сенс її існування, особливості її індивідуального і суспільного буття та проблеми і суперечності, з якими вона постійно зустрічається, з давніх часів привертала і продовжують привертати пильну увагу філософів. Результатом їх роздумів та осмислення ними зазначеної проблеми стала поява філософської антропології як системного вчення про природу і сутність людини, про її призначення та місце в цьому світі. Складна природа людини та широке розмаїття сфер і видів її діяльності зумовили потребу філософсько-антропологічного аналізу принаймні тих з них, які відіграють найбільш істотну роль у забезпеченні нормального життя й діяльності людини. Однією з таких специфічних сфер виступає освіта.

Загальні проблеми філософії освіти та її важливі буттєві й ціннісні аспекти, в тому числі якість освіти, стали предметом досліджень багатьох відомих фахівців з цієї сфери. Зокрема, цікаві результати можна отримати в процесі знайомства з роботами В. Андрущенко, Б. Гершунського, Л. Губерського, Е. Гусинського, О. Дольської, Дж. Дьюї, С. Клепка, В. Корженка, М. Култаєвої, В. Лутая, П. Матвієнка, М. Михальченка, С. Пазиніча, Р. Пітерса, І. Прокопенка, Н. Радіонової, О. Субетта, Ю. Турчанінової, О. Чаплигіна, М. Шелера та інших. Вкрай важливі питання філософії освіти ХХІ століття всебічно аналізують В. Андрущенко, О. Базалук, Г. Васянович, В. Кизима, В. Кремень, І. Предборська, В. Розін, Н. Розов, С. Сисоєва тощо.

**Недостатньо дослідженими** аспектами порушеної проблеми лишаються поглиблене філософське осмислення взаємодії індивідуальних рис і якостей студента з педагогічними впливами на нього, а отже і особливостей організації освітнього процесу з урахуванням тих рекомендацій, які випливають з положень філософської антропології.

**Мета статті** полягає у дослідженні з філософсько-антропологічних позицій основних особливостей педагогічної взаємодії студента і викладача з урахуванням можливих варіантів відмінностей їхніх характерних особистісних рис і якостей.

**Виклад основного матеріалу.** Причиною багатьох ускладнень і проблем, труднощів і суперечностей сучасної освіти є її масовий характер. Він породжує принаймні три такі групи негативних наслідків. По-перше, масовий характер освіти не дозволяє максимально повно враховувати індивідуальні особливості при виборі цілей, змісту і технологій підготовки майбутнього фахівця. В результаті певна частина випускників отримує професію, яка їх не тільки не подобається, але, можливо, й протипоказана. По-друге, в умовах свого масового характеру освіта просто змушена орієнтуватися на середнього студента. При цьому кращі з них недоотримують належної підготовки, тоді як слабкі не засвоюють навіть програмного матеріалу і, отримуючи диплом, так і не стають фахівцями. По-третє, орієнтація на масовість збіднює духовно-культурний потенціал людини і суспільства і призводить до технократизму мислення. Як стверджує К. Ясперс, «в існуванні масового порядку всезагальна освіта наближається до *вимог середньої людини*». Він підкреслював, що «духовність гине, поширюючись у масі, раціоналізація, доведена до грубої моментальної доступності розуму,

привносить у кожен сферу знання процес збіднення». На глибоке переконання вченого, «з нівелюючим масовим порядком зникає той освічений шар, який на основі постійного навчання набув дисципліну думок і почуттів і здатний відгукатися на духовні творіння» [6, с. 159]. І з цим твердженням неможливо погодитися.

В той же час освіта за своєю природою призначена для забезпечення належного розвитку неповторної індивідуальності особистості людини. Як цілком справедливо писав І. А. Зязюн, освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості. Додамо, що феномен освіти від самого свого виникнення має своєю метою підготовку підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності. З постійним же ускладненням умов життя та урізномбарвленням сфер і різновидів людської діяльності зростає значення освіти, ускладнюється її зміст і характер. Разом з тим посилюється необхідність її філософського осмислення й ускладнюється множина завдань цього осмислення. Крім суто онтологічного статусу, гносеологічних проблем і аксіологічних чинників освіти сьогодні надзвичайно важливої ваги набуває урахування індивідуальних рис і якостей учнів і студентів при виборі характеру освіти і подання навчального матеріалу.

Ми стверджуємо, що в дійсності впровадження індивідуального підходу в освітньому процесі є надзвичайно складною проблемою. Вона тісно пов'язана з необхідністю всебічного урахування не тільки особистісних, в тому числі суто психологічних особливостей того чи іншого студента, але і його життєвих цілей та цінностей, його прагнень та інтересів, рівня його вихованості та культури. Нагадаємо, що свого часу К. Д. Ушинський стверджував: для того, щоб виховати студента у всіх відношеннях, необхідно його взяти у всіх відношеннях. А на наше глибоке переконання, для цього педагог повинен знати основи філософської антропології і виходити з них при підготовці та організації освітнього процесу.

За великим рахунком, з позицій філософсько-антропологічних аспектів феномену освіти можна висловити таку крамольну, на перший погляд, думку, що індивідуальний підхід має припускати й можливість урахування характерних рис і якостей особистості викладача. Це породжує цілу множину гіпотетичних проблем. Йдеться про принципову можливість психологічної несумісності педагога і студента та відповідно про припустимість свободи вибору як одним, так і другим іншої групи чи потоку, щоб розвести їх і унеможливити зіткнення і конфліктні ситуації. Цілковитою можливою уявляється й ситуація, коли студентові рішенням завідувача кафедри чи декана факультету дозволяється скласти залік чи іспит не тому педагогові, який викладав відповідну дисципліну, а іншому, або комісії мінімум з двох викладачів, що забезпечити максимальну об'єктивність оцінки рівня його знань.

Тому при визначенні навчального навантаження викладача й необхідне урахування його особливостей – характеру, вимогливості, конфліктності, витримки, толерантності й ставлення до студентів. Всі ці та інші його особистісні риси і якості можуть ставати и не визначальними чинниками при виборі для нього академічних груп і потоків, у складі яких можуть бути проблемні, потенційно конфліктні студенти. В умовах демократизації освіти, відмови від авторитарної педагогіки й переходу до педагогіки співпраці викладач вже не може використовувати силові впливи на студентів. Тому не виключені проблемні ситуації.

Безумовно, подібні ситуації можуть розглядатися як гіпотетичні, як певні крайнощі, оскільки професія викладача, його педагогічна майстерність, загальна і професійна культура передбачають розвинене вміння забезпечувати справді індивідуальний підхід навіть до так званих проблемних студентів, вміння позитивно впливати на них і пробуджувати їхній інтерес до навчання взагалі й до своєї навальної дисципліни зокрема. Ця його майстерність, його культура й професійні вміння повинні забезпечувати можливість ефективно долати будь-які складні педагогічні ситуації. Але для цього викладач має бути не тільки фахівцем у певній сфері науки і техніки, але й перш за все педагогом. Філософсько-антропологічний сенс його професійної діяльності й полягає у забезпеченні належного особистісного розвитку майбутнього фахівця. Адже тому доведеться жити і працювати не у якомусь безповітряному просторі, а в суспільстві, в конкретній спільноті. І успішність його життя й діяльності істотно залежатиме від його вихованості й культури, від розвиненості його духовного світу. Адже, як

вказував В. Франкл, «людина – це менш за все продукт спадковості та оточення, людина в решті решт сама вирішує за себе» [5, с. 109]. Звідси випливає домінантність впливу на неї саме з боку освіти, насамперед педагога.

Тому з позицій філософської антропології надзвичайно важливого значення набуває така функція освіти, як всебічний розвиток особистості, насамперед збагачення її духовного світу й розвиток загальної і професійної культури. Не випадково свого часу М. О. Бердяєв стверджував, що «не в політиці і не в економіці, а в культурі реалізуються цілі суспільства» [1, с. 162]. Вважаємо за доцільне додати, що якраз культура та рівень володіння нею, притаманний відповідним фахівцям, саме й забезпечує належний розвиток і політики, і економіки, і добробуту людей, і їхнього соціально-психологічного самопочуття.

А відомий український філософ С. Б. Кримський небезпідставно вважав, що «духовність дає змогу особистості обертати засвоєння зовнішнього світу на шлях до самого себе. А цей шлях є найдовшою дорогою, яку проходить особа в житті». Він писав, що «для індивідуума – це біографія протистояння небуттю, пошук найвищих цінностей, що намагнічують душу вічністю. Для нації – це історія власної присутності у світі, що дає змогу крізь національне прозирати універсальне, тобто переломлювати загальнолюдський досвід у національну іпостась буття» [3, с. 9].

Не менш важливим завданням освіти, особливо при підготовці керівників-лідерів, постає прищеплення їм почуття своєї особистої відповідальності за свої дії та рішення, за їх можливі результати й наслідки. Нам вже доводилося писати, що «відповідальність керівника полягає у тому, щоб прагнути зберегти здоровий працездатний і творчий колектив, в якому існує сприятливий морально-психологічний клімат і нормальні взаємовідносини між людьми, не доводячи ситуацію до конфлікту» [4, с. 147]. Вважаємо, що рівень розвиненості відповідальності людини є не тільки однією з її важливих особистісних характеристик, але й істотним показником філософської культури та педагогічної майстерності викладачів, які її навчали. Показником їхнього усвідомлення філософсько-антропологічних аспектів освіти.

За умов сучасного інноваційного розвитку людської цивілізації перед філософською антропологією освіти постає нова цікава і надзвичайно важлива проблема. Її сутність полягає в тому, що сьогодні істотно прискорюється розвиток науки і скорочується час трансформації наукових відкриттів у техніку й технології. Водночас помітно скорочується цикл старіння й оновлення самих технологій. Це, з одного боку, істотно ускладнює й робить проблематичним доцільний вибір змісту освіти. З іншого ж боку, необхідно навчити студентів вчитися, самостійно оволодівати знаннями та можливістю їх ефективного практичного застосування. Ось чому вкрай необхідно, як пише В. Г. Кремень, «забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли ідеї, знання й технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей» [2, с. 7]. Ці зміни змушують розробляти нову парадигму освіти, яка могла б забезпечувати випереджальну підготовку фахівців.

Забезпечення ж належної функціональності людини являє собою достатньо складну філософську, психологічну і педагогічну проблему. Її розв'язання пов'язане ще і з розвитком креативних здібностей студентів, з активним сприянням максимальній реалізації їх творчого потенціалу. А для цього самі педагоги обов'язково повинні вести власні наукові дослідження й залучати до них студентів. Як свідчить практичний досвід педагогічної діяльності у вищій школі, для переважної більшості студентів участь у наукових дослідженнях, виступи на наукових конференціях та публікація результатів у наукових виданнях тощо виявляється не тільки істотним кроком у напрямку розвитку професійної компетентності, але ще й одним із своєрідних чинників формування віри в себе, у свої можливості.

Для них вперше побачити своє прізвище, надруковане в програмі конференції чи у збірнику її матеріалів, не говорячи вже про науковий журнал, стає вкрай важливою подією. Вона здатна не тільки викликати у студента радість, гордість, захоплення, інші небачені до цього почуття, а й сприяти істотній зміні ставлення до навчання, посиленню серйозності й відповідальності. Цікаво, але не меншу радість за нього відчуває й науковий керівник, який неначе й сам отримав першу публікацію, хоча їх у нього може бути вже не одна сотня. Такі

прояви радості розкривають краще в душі і серці як студента, так і педагога. І цей своєрідний резонанс руйнує будь-які непорозуміння, що могли мати місце раніше. Особливої цінності така ситуація набуває у тому разі, коли її учасником стає студент, який не дуже серйозно ставився до навчання, спокійно отримував «трійки» на іспитах, але раптом пізнав радість та задоволення від серйозно виконаної роботи та отриманих її результатів.

Глибокий філософсько-антропологічний і психолого-педагогічний аналіз подібних випадків відкриває вкрай цікаві перспективи для теорії і практики освіти у всій її системній цілісності та в гармонійній єдності процесів навчання і виховання, особистісного розвитку і міжособистісних взаємовідносин.

Слід підкреслити, що сьогодення часто характеризується широкою інформатизацією практично всіх сфер суспільного життя. Це дає вагомі підстави говорити про інформаційне суспільство. За цих умов проблема отримання знань студентами в системі освіти втрачає свою гостроту, і тому навчання як основна функція традиційної освіти вже перестає бути домінантною. Натомість помітно загострюється потреба у вихованні студентів та у їхньому належному особистісному розвитку. Така відносно нова ситуація і стала однією з дійових передумов необхідності розвитку антропологічних аспектів філософії освіти. Адже без них практично неможливо реалізувати ідею В. Г. Кременя про впровадження людиноцентризму освіти і розробки нової педагогічної парадигми.

Вона має передбачати перенесення акценту з вивчення студентами наявного стану сфери їхньої професійної діяльності на посилення фундаменталізації освіти та на урахування провідних тенденцій розвитку цієї сфери. Крім того, оскільки серед проблем філософської антропології чільне місце посідають складні питання взаємовідносин і взаємодії індивіда з суспільством, нова освітня парадигма повинна також виходити з необхідності розвитку комунікативної компетентності студентів і навичок роботи у складі команди. Це завдання пов'язане ще й із все більш помітною атомізацією соціуму та з індивідуалізацією молоді, з її прагненням і переважанням спілкуватися у соціальних мережах.

З позицій філософської антропології у складній природі людини можна виокремити її біологічні, соціальні, інтелектуальні та духовно-культурні аспекти. Тому сьогодні особливої важливості набуває розвиток духовно-ціннісних аспектів людського буття, посилення в загальній системі функцій освіти цілеспрямованого педагогічного впливу на процес розвитку культури студентів, на формування у них системи гуманістичних життєвих цінностей. Вимагає свого належного відображення також взаємозв'язок і взаємодія людини з природою як середовищем її буття. Цей вектор філософської антропології освіти набуває надзвичайно важливого значення у зв'язку з реальністю загрози самому існуванню людської цивілізації.

**Висновки.** Викладені міркування відкривають можливість дійти низки таких цілком обґрунтованих висновків. По-перше, ускладнення умов індивідуального і суспільного буття людини висуває перед системою освіти нові вимоги стосовно належної її підготовки до успішного життя й діяльності. По-друге, ефективна реалізація цих вимог передбачає істотно нового характеру взаємовідносин між студентом і викладачем та обов'язкового урахування індивідуальних рис і якостей кожного з них та їх психологічної сумісності. По-третє, сама складність цього завдання зумовлює необхідність його глибокого осмислення з позицій філософської антропології, яка має стати світоглядною та методологічною основою розробки і впровадження нової освітньої парадигми.

### Література

1. Бердяев Н. А. Смысл истории: Опыт философии человеческой судьбы / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 2002. – 174 с.
2. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6–16.
3. Кримський С. Б. Заклики духовності XXI століття / Сергій Кримський. – К. Вид. дім «КМ Академія», 2003. – 32 с.
4. Пономарьов О. С. Відповідальність в системі професійної компетентності фахівця:

навч.-метод. посібник / О. С. Пономарьов, М. К. Чеботарьов. – Харків: Підручник НТУ «ХПІ», 2012. – 220 с.

5. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. Прогресс, 1990. – 386 с.

6. Ясперс К. Духовная ситуация времени / Карл Ясперс; пер. с нем. – М.: АСТ, 2013. – 285 с. – (Новая философия).

## **ПРАГМАТИКА ФУНКЦІОНУВАННЯ КУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК ЯК ФІЛОСОФСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНА ДЕСКРИПЦІЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ**

**Попович О. В.**

*Маріупольський державний університет, м. Маріуполь*

Слід зазначити, що на рубежі ХХ–ХХІ століть у контексті процесів глобалізації культурні обрії людства зазнають радикальних змін. Зокрема гостро постає проблема як універсалістських детермінант творчості (креативності, евристичності), так і локалістських параметрів (рекреативності, етнокультуралізму та ін.). Дихотомічність культуротворчих процесів призводить або до спрощених схем (глобалізація-колонізація) або до романтизації культурно-історичного національного потенціалу. Загальновідомо, що глобалізаційні процеси вивчаються переважно з точки зору геополітичних, економічних, екологічних наслідків. Гуманістичні ж принципи культурного будівництва як побудови інститутів культури, так і власного самовдосконалення особистості, - майже не задіяні в аналізі, щодо адаптивно-гармонізуючої функції, яка діє у процесі соціалізації на ряду з іншими функціями.

Ототожнення творчості й креативності людської діяльності, що побутує в диференційній психології, евристиці, естетиці, насправді бачиться некоректним: важливо визначити особистісний потенціал людської креативності як єдності діяльності (творчість), поведінки (етики), стану (естетика) та культурний потенціал диференційних суміжних дисциплін та людинознавчих практик (психології, корекційної педагогіки, психіатрії, психоаналізу тощо). Весь спектр проблеми цілісної стратегії окремих практик культурного будівництва широко дискутується в сучасній гуманітаристиці, а саме: в екологічній етиці (А. Гусейнов, Ф. Капра, В. Малахов та ін.), комунікативній етиці (К.-О. Апель, Ю. Габермас, А. Єрмоленко, В. Кульман та ін.), філософській антропології (Б. Марков, Т. Розова, Н. Хамітов та ін.).

Виклики глобалізації трансформують процеси культуурогенезу, як в модусі локального, так й універсального здійснення культури. Культурне будівництво в аспекті культуротворчості охоплює весь контекст диференційно-структурних орієнтацій культурних практик, а актуалізація креативного потенціалу особистості поєднує їх із інтегративними, в переважності свої креативно-творчими інтенціями, які зорієнтовані на індивідуальний та соціальний рівень самовдосконалення і самореалізації особистості.

Оскільки в гуманістиці відбулася універсалізація методологічних та змістових надбань кожної з її дисциплінарних складових, сучасний науковий пошук вимагає постійної рефлексії дослідницької думки щодо раніше проаналізованих та, здавалося б, вичерпаних попередніми результатами наукових проблем, щодо проблеми соціалізації особистості.

У сучасних вітчизняних наукових розвідках культуротворчість представлена концептуальним баченням, а саме: теорія культуротворчого буття і (В. Федь), рефлексія проявів життєтворчості (Н. Хамітов), постнекласична інтерпретація культуротворчості, (В. Леонтьєва), життєдіяльність сучасного соціуму (О. Жорнова), гарант розвитку національної культури (В. Суханцева).

Зазначимо, що категоризація поняття культуротворчості успадкувала традиції антропологічного та онтологічного спрямування вітчизняної філософської думки, широко презентовану київською та харківською школами (Л. Губернський, А. Могильний, С. Пролеєв, В. Річицький В. Шинкарук та інші).

Зазначені позиції науковців в свою чергу виформовувалися під впливом філософських