

УДК: 130.2 (1-73)

Федотова О. В., Паньків М. М.

ОБРАЗ ОСВІТЯНСЬКОГО ЗНАННЯ В КАТЕГОРІЯХ ІСТОРІОСОФІЇ

В статье рассматриваются различные варианты толкований образов образовательного знания в аспекте его связи с науками о духе, то есть с научно-образовательным комплексом гуманитарного направления. Для анализа используются исторические образы знания, рассматриваются возможности их современного толкования.

Ключевые слова: образование, духовность, пайдейя, энтелехия, синергия.

Статтю присвячено розгляду різноманітних варіантів тлумачень образів освітнянського знання в аспекті його зв'язку з науками про дух, тобто з науково-освітнянським комплексом гуманітарного спрямування. Завдання вирішується через стислий огляд історичних пропозицій та можливостей їхнього сучасного прочитування.

Ключові слова: освіта, духовність, пайдея, ентелехія, синергія.

This article discusses various options of interpretations and images of educational knowledge in the aspect of its relation to the sciences on the spirit, i.e. to scientific and educational complex of humanities. Historical propositions are used for analysis and modern approaches are considered as well.

Keywords: education, spirituality, Paideia, entelechy and synergy.

Проблема якості знання і його відповідності певному етапу культури не є новою: в усі часи дослідники пропонували різні варіанти її вирішення, із чого й складався образ освітнянського знання. Кожна наступна культурна фаза розвитку по-своєму використовувала досвід попередніх епох відповідно до запитів, звідси й плідність їхнього використання. Метою пропонованої статті є відповідь на запитання: наскільки можуть бути «осучасненими» освітнянські ідеї минулого, чи доцільним є їхнє використання в сучасних освітнянських технологіях, чи враховуються культурні контексти за їхнього залучення?

Філософське осмислення проблем гуманітарного знання, на думку П. А. Ольхова, є актуальним перш за все як історичне завдання, оскільки воно здатне «висловити сучасне відчуття часу і історії, тобто повернути нашій свідомості історію і повернути нашу свідомість в історію» [1, с. 58]. Отже, філософські розвідки стосуються проблеми отримання особистістю (суб'єктом освіти) такого знання, яке б відповідало статусу освіченої людини як вільної й творчо зорієнтованої особистості через звернення до історичних пропозицій і можливостей їхнього сучасного прочитування, актуалізується загальним комплексом проблемних питань, які провокує інформаційне суспільство, що одночасно тлумачать як суспільство ризику, суспільство виживання і як таке, що потребує від особистості високого освітнього потенціалу.

Тому цілком доцільним у контексті означеної проблеми буде звернутися до філософсько-освітнянських ідей, репрезентованих працями дослідників минулого й

сучасників. Найбільш евристично плідною, на наш погляд, є думка М.Д. Култаєвої, що останніми роками посилюється тенденція до онтологізації педагогічного мислення. Звернення до проблем педагогічної відповідальності, запит на морально відповідальні вчинки й дії особистості мають обумовлюватися комунікативним кодом «ризикорациональної дії», яка вважатиметься виправданою морально, якщо забезпечує запобігання довгострокових ризиків [2, с. 156]. В. Табачковський пропонує у зв'язку з необхідністю розвивати «всебічно освічених і розвинутих людей, чия культура проявляється не тільки в їх широкій обізнаності, але також і в мудрому й відповідальному використанні знання», перенести акценти філософських артикуляцій у галузь антропології [2, с. 135–149]. Отже, у вказаних роботах доводиться необхідність підвищення рівня педагогічної відповідальності й моральної вимогливості до тих чи інших учинків особистості, а значить, і актуалізації проблеми освітянського знання. Цікавою є ідея І. С. Добронравової про заміну поняття науки як знання на поняття науки як культури [2, с. 116], щоб подолати в процесі поступу до освітянського знання ситуацію «академічного капіталізму» [3, с. 241], у якій перемагають прикладні, утилітарні, суто прагматичні цілі пізнання, платні дослідження на замовлення, що заважає безкорисливому пошуку нового знання. У переважній більшості сучасні дослідники (навіть ураховуючи «приховані» смисли щодо теми освітянського знання), усебічно аналізуючи практику вишів, зазначають, що відсутність освітянського знання зумовлена девальвацією освіти й науки, перетворенням вишів на «бізнес-одиниці», які надають послуги за замовленням. Проблема духовності взагалі «не на часі».

Таким чином, стає зрозумілим, що тема не нова, але увесь час актуалізується, оскільки система освіти або реагує на зміни в культурі й на потреби людини дуже повільно, або взагалі не реагує. Наведемо аргумент на користь опрацювання концепту освітянського знання: наукове знання швидко застаріває, якщо воно фігурує на освітянському ринку як товар, до того ж потребує своєрідної реклами. Тому дослідження його образу буде більше спрямованим на результат, вірніше, рентабельність, ніж спонукатиме до роздумів над питаннями: кого й чого варто навчати, яке знання може мати цінність, а яке використанню не підлягає, практично за беконівським проектом «Великого відновлення наук».

Наша стаття – ще одна спроба переосмислення (або заглибленого осмислення) поняття «освітянське знання», осучаснення європейських освітянських практик і їхнього втілення в освітянський процес. У контексті запозичення аргумента у М. Култаєвої вважаємо за необхідне сприяти «селекції і синтезу інтеркультурного досвіду з метою конституювання спільного європейського освітнього простору» [2, с. 157], у якому освітянський тип знання наповнений моральною силою й пов'язаний з духовністю, науками про дух. Саме науки про дух, пов'язують освіту з історичною традицією, яка надає можливість прояснити власні засади. Досвід саме історичної традиції завжди пропонує таку істину, до якої належить прислуховуватися.

Щодо імплікацій духовності звернемося до М. Фуко, на думку якого сучасне розуміння духовності є пошуком, практикою й досвідом, завдяки яким суб'єкт здійснює в собі самого зміни, необхідні для досягнення істини. Тільки освітянське знання відкриває суб'єкту шлях до істини, але цього – замало, оскільки «істина, як

вона є, не може врятувати суб'єкта» [4, с. 9–10]. Освітнянське знання потребує принесення жертви у вигляді самоперетворення суб'єкта, тому постулат духовності, за визначенням М. Фуко, проголошує: «Суб'єкт не має права на безкоштовне отримання істини: йому необхідно заплатити певну ціну» [4, с. 10].

Аналізуючи поняття духовності, М. Фуко виокремлює три її риси:

1. Володіння істиною не є невід'ємним правом суб'єкта. Щоб її пізнати, він повинен сам перетворитися в щось інше.

2. Істина не може існувати без звернення або перетворення суб'єкта.

3. Результатом осягнення істини є її повернення до суб'єкта. Істина – це те, що осяває суб'єкта.

З погляду духовного досвіду істина насправді не є свого роду нагородою суб'єкту за його пізнавальний акт і не дається йому просто як завершення цього акта. Істина – це те, що осяває суб'єкта, що дає йому душевний спокій, оскільки в самій істині, у її пізнанні міститься щось, що дозволяє здійснитися суб'єкту, реалізувати своє буття. З погляду духовного досвіду ніколи акт пізнання сам собою і як такий не міг би забезпечити осягнення істини, не будь він підготовлений, супроводжуваний, продубльований і завершений певним перетворенням суб'єкта – не індивідуума, а саме суб'єкта в його бутті як суб'єкта. Гнозис – це, у кінцевому підсумку, те, що завжди прагне перемістити (transferer), перенести (transposer) у сам пізнавальний акт умови, форми й наслідки духовного досвіду [4, с. 10–11].

Пошук шляхів формування духовності в українській дослідницькій традиції аналогічний пошукам М. Фуко й пов'язаний із пошуками істини суб'єктом. Так, Є. Пінчук, досліджуючи проблему якості української освіти, зауважує: «Під духовністю нами розуміється здатність людини переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній «всесвіт» особи на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується можливість бути особистістю» [5, с. 5]. Таке перетворення певною мірою може здійснюватися в освітянських процесах, які враховують духовний потенціал гуманітарних наук, оскільки, на думку Г.-Г. Гадамера, «...у так званих гуманітарних науках (наук про дух) ... предметом є дещо таке, до чого належить і той, хто пізнає» [6, с. 21]. Шлях до істини не є шляхом, запропонованим картезіанською традицією, він також не обмежується й психологічною рекомендацією щодо переміщення інтерпретатора в горизонт автора (В. Дільтей). Шлях до істини – це переплавлення їхніх горизонтів, і здійснюється воно в стихії мови й мовлення. Саме мова, витлумачена в дусі гайдеггерівської традиції, є основною умовою людського існування, основою передання культурного досвіду від покоління до покоління, а діалог між культурними традиціями здійснюється через пошук спільної мови, чого покликана навчати освіта й напрацьовані нею для цього технології.

Згідно з Г.-Г. Гадамером, не тільки висловлювання є відповіддю й указує на запит, але й сам запит, як і відповідь, у загальному характері висловлювання виконує герменевтичну функцію. Істина міститься у висловлюванні настільки, наскільки висловлювання є зверненням. Ситуаційний горизонт, який складає істину висловлювання, містить у собі й того, кому це висловлювання адресується. Той, хто говорить, сам є об'єктом звернення і як Я відповідає Тобі, оскільки для свого Ти він і

сам є Ти. Істина долає в різночасовості дистанцію з минулим. Те, що ми розуміємо як істину – несхованість речі, – має власну часовість і історичність. Якщо ми опікуємося досягненням істини, ми не можемо висловити її без звернення, без відповіді, без погодження. Найдивовижнішим у сутності мови й діалогу є те, що, коли я говорю з іншим, то ніхто з нас не охоплює своєю думкою істину, але повна істина може заповнити нас обох у наших окремих думках. Те, що в ньому осмислюється, полонить нас і перетягує на свій бік, як і те прекрасне, яке нас приваблює. Воно сягає визнання, яке підкорює, захоплює нас, перш ніж ми встигли повернутися до самих себе й перевірити звернені до нас смислові вимоги [7].

Якщо істина не існує без перетворення суб'єкта, то постає питання: яким чином це перетворення може здійснюватися? Можливо, рухом любові, тобто через любовне просвітлення, адже той, хто любить, завжди бачить в улюбленому більше за того, хто не любить. Саме в любові люблячий піднімається над беззмістовністю життя й невідворотністю долі. Первісний смисл феномена любові в тім, що вона є актуалізованим, завершеним трансцендуванням до Ти як до дійсної по-собі й для-себе суцільної реальності, відкриття Ти як певного типу реальності, який стає онтологічною опорою для Мене. Саме в такій площині здійснюється пізнання Іншого в його самотності й інакшості, що передбачає визнання в глибинному зосередженні, тобто як особистості.

Інший підхід М. Бубер позначив як «різноманітно монологізувальний із дзеркалами в кімнаті найдовірливішого діалогу» [8, с. 116–117]. Для пізнання реальності як такої можна скористатися ідеями С. Л. Франка щодо евристичного значення відношення «Я – Ти». Внутрішній зміст Ти може пізнаватися, але тільки частково: у своїй конкретній повноті він залишається для нас недосяжним і неосяжним. Тут ідеться про реальність, яка являється мені через те, що вона спрямовується на мене, як промінь живої динамічної сили. Таку реальність я можу досягнути лише тоді, коли вступлю з нею в певне невимовне спілкування, яке властиве тільки спорідненим сутностям. Тут доречно застосувати лише одне поняття – одкровення (об'явлення). У кожному переживанні Ти, незважаючи на всі його упереджені, поспішні узагальнення та омани, у кінцевому підсумку міститься зерно дійсного досвіду щодо реального. У світі відношення Я – Ти трансраціональна сутність реальності являє себе як єдність розділеності та взаємодокровення [9, с. 376–377]. У Я – Ти така єдність повністю актуалізується в досконалій рівновазі, хоча вона й не є стійкою. Такий стан справ С. Л. Франк називав антиномічним монодуалізмом. Відношення Я – Ти є одкровенням внутрішньої структури реальності як такої в її недосяжності й потойбічності будь-яких понять. Тут ідеться про недосяжність для логічного мислення, яке визначається принципом заперечення.

М. Шелер уважав, що будь-яку сутність предметного світу «найглибше» можна пізнати лише тоді, коли пізнаєш «систему її фактичних ціннісних оцінок і ціннісних переваг, певним чином розділену» [10, с. 339]. Ця система є дійсною побудовою етоса суб'єкта. Усе, що в людині є морально важливим, яке ми намагаємося пізнати, неодмінно зводиться до актів любові й ненависті, яке виявляє себе через рухи «ordo amoris». «Світогляд або вчинки людини завжди корелюють з цими порядками любові і ненависті» [10, с. 339–340]. Пізнання, яке здійснюється через рухи

«ordo amoris», тобто пізнання відповідно до цінності того, що пізнається, є центральною проблемою будь-якої етики. Той, хто пізнав у людині її «ordo amoris», той пізнав і її саму, через різноманіття її душевного устрою. На думку М. Шелера, тут більше підходить поняття «серцевина людини» як істоти духовної, ніж поняття «пізнання» й «воління». Подібна кордоцентрична структура душевних актів історично мінлива, але і є апіорною щодо будь-якого випадкового досвіду. Пізнання як рух любові, ритміка любові «прекрасної миті» (за Гете), що формується в переживаннях і необхідна для особистості, оскільки «розгортає особистість саме у властивому їй напрямку ідеальності і досконалості». Смысл перетворень людини під впливом дійсно освітянського знання призводить до зсування або розсування меж смертного існування, оскільки індивідуально-духовне буття людини вкорінене у вічному русі загального духу [10, с. 341–342].

Іншим аспектом перетворення суб'єкта є аскеза як робота над собою на шляху до істини. Вона також передбачає орієнтацію на цінності, на встановлення ієрархії цінностей через обмеження матеріальних потреб. Вважається, що при цьому сприйняття духовних цінностей стає більш яскравим і виразним. Аскеза як самоперетворення (самопізнання) покликана відновити правильне співвідношення духовного й матеріального. У протиставленні поняттю «mathesis» аскеза означає знання світу, тому саме через аскетичну практику відкривається шлях до себе, установлюється зв'язок між людиною та істиною, який є настільки міцним, наскільки це уявляється можливим.

Щодо питання про правила передання істини, то пошлемося на думку М. Фуко, який звертається до поняття «paresia». Цей термін застосовано одночасно й до моральних якостей, і до технічної процедури, необхідної для того, хто потребує істини. Етимологічно «paresia» означає «сказати все». Умовою такого способу передання істини є свобода людини: ані раб, ані тиран не можуть використати «paresia». Глибинну сутність «paresia» складає тотожність суб'єкта висловлювання й суб'єкта поведінки: у тому, що людина говорить, повинна відчуватися її присутність, зобов'язання відповідати своєму висловлюванню, оскільки саме в цьому – шлях до істини [4]. В акті паресії суб'єкт дає собі обіцянку, що буде поводитися відповідно до того, що промовляє, тобто стане суб'єктом такої поведінки, яка поступово поєднає його з істиною, що промовляється. За приклад може правити сократівське знання, яке Платон описав у «Федоні». Воно тлумачиться як зосередженість душі, її концентрація на своєму внутрішньому світі й відмежуванні від зовнішнього. Пізнання істини в Платона пов'язується з осягненням краси («Бенкет»).

У середні віки поняття «освітянське знання» не існувало окремо від релігійного «об'явлення» («одкровення»), оскільки саме останнє слугувало критерієм істини: самовдосконалення людини є шлях до найдосконалішого духовного буття. На отримання пізнання істини в Бозі й були націлені аскетичні духовні практики. Гносеологічні мотиви в осмисленні понять «духовність» і «освіта» почали з'являтися у схоластичних творах. Т. Аквінський, спираючись на античне вчення про «розумну душу», розвинув своє вчення про добродетельність як результат вихованої душі. Душа людини, яка осягла істину, красу й благо (цінності, випрацьовані філософією античної Греції), поповнюється такими якостями, як «віра, надія й любов».

У добу Відродження у зв'язку з інтенсифікацією наукових пошуків переосмислюється й поняття «духовність»: вона стає набутком людини й пов'язується з її творчим потенціалом. Меж для людської творчості, на думку італійських гуманістів, немає, людина – це майстер, скульптор власного образу і Всесвіту [11]. Інтенсивне засвоєння духовних цінностей античного світу, ствердження ідей гуманізму парадоксально співіснувало в культурі цієї епохи з надзвичайною аморальністю, що й відбивалося на розумінні освіченої людини, а значить, і понятті «освітянське знання».

Щодо наступного варіанту «раціональної аскези», запропонованого протестантською етикою (М. Вебер), то він проголошений протестантською ідеєю професії як покликання. Професія-покликання є синтезом світу й аскези, яке можна розглядати як Богом дану відповідальність та обов'язок. Нове ставлення до праці протестантизму ламає стереотип, що багата людина є надто далекою від Божого царства: протестантизм переконує, що людина праці виконує доручення Бога на Землі. У вимірі протестантської релігійної традиції не сама праця як така, а лише раціональна праця в межах професії є бажаною Богові. Раціоналістична аскеза сприяла створенню умов для діяльнісно осмисленого життя, яке передбачало впорядкування життя шляхом регламентування життєвого укладу. Світська, мирська протестантська аскеза з усією рішучістю відкидала безпосередню насолоду багатством і прагнула обмежити надмірне споживання [12].

Невтомна діяльність в обраній професії перетворювалася на своєрідну світську, аналогічну релігійній, культову практику, яка вела до спасіння. Аналогічно, у пієтизмі створювався метод, за допомогою якого віруючий входить у стан «покаянної боротьби». Благодать перетворюється в об'єкт раціонального потягу людини. Ішлося, що Богові вгодне не так споглядання, як активне втілення його волі в межах своєї професії. Акцент на аскетичному значенні професійної спеціалізації сприяв ідеалізації ділової людини. Раціональна аскеза як епістемічне чуття створює настанову на отримання такого знання, яке М. Шелер назвав знанням заради досягнень і володіння [13, с. 17]. Використання такого методу сприяло формуванню ідеалу людини, яка спрямовує свої дії на благо інших і присвячує своє життя професії – покликанню, тобто якісній реалізації своїх здібностей. Процес перетворення себе через професію-покликання – це шлях до духовних змін узагалі й до самореалізації зокрема. Щодо прикладу раціональної аскези, то доречним буде згадати випадок з І. Кантом, який продемонстрував співвідношення духовних перетворень і їх уособлення в етиці й мові (тобто в професії). Виховна роль професії через аскезу – це шлях до самореалізації. Самореалізація – це важкий шлях осягнення істини, на кшталт буддистської тхеравади, форма існування небагатьох, хоча мрія - більшості.

Але не лише професія формує душу людини. М. Фуко вказує на три типи вміння (техне), необхідних для суб'єктивності як настанови: приклад великих людей і сила традиції, які формують моделі поведінки (габітус); передання знань і принципів; оволодіння майстерністю виходу з важкої ситуації (сократівське техне). Отже, суб'єкт повинен намагатися досягти не будь-якого знання, щоб подолати незнання, а такого, що змінює буттєвий статус особистості. Таким чином ми занурюємося в тему істини й гносиса. Гносис переміщує в пізнавальний акт умови, форми й наслідки духовного

досвіду. Остаточним гнозис є саме буття, його повнота, досягнення дійсних реальностей. Ключовим поняттям є «повнота буття», а не відсторонене знання [4]. Позначений процес здійснюється тільки через синергію, за посередництвом Іншого. І саме таке пізнання призводить до змін в етосі суб'єкта й у його бутті в цілому. Душа сучасної людини прагне премудрого знання, вона не задоволена формами подання й змістом інформації, пропонованими сучасною системою освіти. Виходом може бути Гнозис – розширене, поглиблене, мудре, софійне знання як ідеал освітянського процесу (можливо, й утопічний). Потяг до освіти витлумачений як бажання з любов'ю та пристрастю шукати буттєвої участі в усьому, що є в природі та історії від апофатичної сутності світу [13, с. 14].

Таким чином, не лише освітянське знання, а й сама освіта є категорією буття. Мати потяг до освіти, як слушно зауважив М. Фуко, значить «бажати як слід». Сьогодні ми часто маємо справу з ситуацією, коли цього «хотіння», бажання не вистачає не тільки учню, студенту, а й самому вчителю, наставнику. Якщо, все ж таки належне бажання з'являється, то до освітянського процесу підключається любов і поривання до пошуку буттєвої участі в усьому й до причетності до всього. Саме в цьому сутність становлення людини як мікрокосма. Тоді й освіта стає не тільки навчальною підготовкою до певного типу професійної діяльності, а вся навчальна підготовка існує заради освіти, не вмотивованої зовнішніми цілями для добродійно сформованої людини [13, с. 11]. Наявне знання, походження й витoki якого вже не можна простежити, можна назвати освітянським знанням. Його ознакою є існування в, так би мовити, «неперетравленому» вигляді: людина вже не замислюється над тим, коли і з якої мети воно з'явилося. Шлях до такого знання М. Шелер порівнював з процесом обожнення не тільки людини, а й самого знання, воно є передвизначенням для людини, а не простим актом отримання інформації. М. Шелер наводить приклад висловлення В. Джеймса щодо освітянського знання: воно не потребує спогадів, про нього можна й не згадуватися.

Дійсно, освітянське знання через свої характеристики (ненав'язливість, простота, смиренність, нешумливість) завжди здатне визначити свої межі в сократичному смислі. Воно набувається, отримується, здійснюється на одному або кількох гідних, точних зразках, перетворюючись у форму й правило охоплення, у категорію всіх випадкових фактів майбутнього досвіду, які мають ту ж саму сутність. Це не тільки світ мислення і споглядання, а й любові, ненависті, смаку, чуття стилю, ціннісного відношення та волевиявлення, з чого, власне, і складається гнозис: освітянське знання отримує онтогносеологічний статус [13, с. 5]. Об'єктивна мета такого пізнання дозволяє стати іншим, сприяє становленню особистості як мікрокосма. Освіченим є той, хто оволодіває структурою своєї особистості, сутністю структурованої в єдність оцінки світу, форм його споглядання й тлумачення. Шлях до освіти в значенні отримання (набуття) освітянського знання можна тлумачити і як турботу про себе. На думку М. Фуко, неможливо турбуватися про себе без посередництва когось іншого, учителя наприклад [4, с. 26]. М. Шелер стверджував, що найпершим стимулом до освіти є ціннісний зразок особистості, яка завоювала нашу любов і повагу. У спілкуванні з нею самореалізація втілюється в соціальну практику, установлюючи таке відношення свого «Я» з самим собою, яке щільно переплітається з взаєминами

«Я» та іншої людини.

Історія освітянської соціальної практики запропонувала такі її форми, як педагогіка та психологіка (В. Йегер). У контексті передання істини в педагогіці відбувається наділення суб'єкта певними відносинами, здібностями й знаннями, яких він досі не мав і які повинен отримати до закінчення педагогічних відносин. Щодо психологіки, то вона передбачає не просто передання істини суб'єкту, а й зміну способу його існування. В епоху Античності основний тягар істини несе вчитель, зобов'язаний підпорядковуватися цілому комплексу правил для того, щоб промовляти істину й щоб істина могла спричинити належний ефект. Антична психологіка представлена як пайдея. В античному слововжитку слова «філософія» й «пайдея» були синонімами, а словом «філософія» позначали рушійну силу технологічного й культурного прогресу. Грецьке словосполучення «енциклікус пайдейя» охоплювало закінчений цикл наук і знання. Вона існувала протягом античної й середньовічної епох до тих пір, доки її не пододала енциклопедична система знань, коли істина вже не може врятувати суб'єкта [4, с. 11]. В античній філософії ідея виховання була подана як процес осмисленого, тривалого й цілеспрямованого творення людини за найвищими взірцями моральних і фізичних чеснот.

За Сократом, сутність пайдеї у тім, що сенс існування людини й суспільного життя в моральності, а істинна сутність людини – у її духовності. Учні Сократа для позначення процесу оволодіння собою застосовують поняття енкратії, коли людина діє найкращим чином, розумно й послідовно, спираючись на досвід попередніх учинків. Сучасна людина – суб'єкт освіти – більш схильна до абразії (відсутності вміння керувати собою), людина усвідомлює наслідки своїх дій, але вчиняє всупереч їм під натиском швидкоплинного задоволення, тимчасових настроїв тощо. Натомість варто сформулювати енкратію як стан або якість психіки, що є здатністю до самоконтролю. Максимально повно розвинути цю якість здатне освітянське знання, особливо важливим чинником якого є філософія, без неї не можна досягти вершин духу, ще Платон у «Федоні» зауважує: «Філософія бере душу під свою опіку».

Повертаючись до аналізу поняття пайдея, продовжимо роздуми з посиланнями на В. Йегера: «Пізнання сутності такого явища, як грецьке виховання, може стати підґрунтям сучасного педагогічного знання й волевиявлення» [14, с. 4]. Саме Платонова пайдея, як переучування й привчання людини до певної, призначеної для неї сфери діяльності, означає готовність людини до зміни у відповідності до її сутності. Дійсна освіта (у якій діє освітянське знання) змінює душу людини як таку через переміщення її в іншу галузь професії, яка відповідає її покликанню. Таке переміщення стає можливим за рахунок того, що все, що відкривається людині до того, і той засіб, яким воно досягалось, стають іншими, переоцінюються. Про це писав М. Гайдеггер як про зміни непотаємності сущого, що являється людині, завдяки чому «сутнісна повнота освіти може здійснитися в галузі власне істини, щоб зробити людину вільною й рішучою» [15, с. 347–355].

Пошук зв'язків між пайдеєю й синергією дозволяє схарактеризувати останню як особливу «домівку» істини, де пайдея – процедура привчання до цього місця шляхом сходження до вищих щаблів гносиса. Тобто те, що з гносеологічного погляду тлумачать як пайдею, з онтологічного може оцінюватися як синергія. А такий елемент

гносиса, як «*ordo amoris*», може тлумачитися як ентелехія, але не в арістотелівському, як акт або результат, а в гуссерлівському сенсі – як безкінечна енергія її втілення. З погляду Е. Гуссерля, «духовний лик Європи» є явленістю філософської ідеї, яка іманентна історії європейської духовності. Вона існує як її (європейська духовність) внутрішня телеологія [16, с. 32]. Для М. Фуко це узагальненість, зорієнтована на ентелехію в людському становленні – це, по суті, і є культура [4]. Перекладач Е. Гуссерля філософ Г. С. Кнабе ентелехією називає «напіввідкриту свідомості енергію тяжіння сутності до форми» [17, с. 14]. Зрозуміло, що тут ідеться про зустріч двох реальностей: формально загальної й тілесної, що завжди є необхідним для розгортання в історії самого творіння і його інтерпретації.

У термінах синергетики ентелехію Арістотеля можна інтерпретувати як сукупність «атракторів» відповідної відкритої нелінійної системи, яка перебуває в стадії самоорганізації й забезпечує її впорядкування й вихід зі стадії хаосу. Для освітянського процесу важливим є те, що ентелехія – це діяльне, формувальне начало, яке пов'язує початок руху з досягнутим наслідком. Якщо використати термінологію С. Хоружого, то пайдею як енергію, що спонукає людину до духовності, можна назвати подією трансцендування. Ентелехія як безкінечне завдання, своєрідний онтологічний горизонт, може тлумачитися як вектор, що спрямовує трансцендування. Таке трансцендування завжди є відносним, воно відкриває наступну стадію духовного розвитку, що кристалізується у структурах гносису [18].

Таким чином, освітянське знання на кожному етапі культурного розвитку залежить від визначення понять «духовність» і «моральність», які наповнюються різними культурними смислами. В аспекті нашого дослідження від тлумачення названих понять залежить розуміння рівня педагогічної відповідальності й моральної вимоги до тих чи інших учинків особистості, а значить – визначення смислового горизонту поняття «освітянське знання». Через синергетичну методологію на якісно іншому рівні можна осмислити філософські здобутки освітянського знання взагалі і його історичний дискурс зокрема.

Освітянське знання ніколи не набуває статусу завершеності, цілковитої повноти в досягненні мети. Воно не затримується на якійсь сходинці буття, а постійно перебуває в русі. При цьому важливо врахувати історичний досвід, щоб не опинитися «по той бік добра і зла».

Література:

1. *Ольхов П. А.* Диалог как путь в историю (о книге В. П. Махлина «Второе сознание») / П. А. Ольхов // Вопросы философии. - 2011. - № 8. - С. 58–67.
2. Філософія освіти : наук. часопис. – 2005. – №1(1) / Київ : Ін-т вищої освіти АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К. : Мастер-клас, 2007. – 255.
3. *Пінчук Є. А.* Філософський аналіз тенденцій капіталізації вищої освіти в Україні та світі / Є. А. Пінчук // Філософія освіти: науковий часопис. – К. : Мастер-клас, 2008. – № 1. - С. 241–253.
4. *Фуко М.* Герменевтика суб'єкта: Курс лекцій, прочитаних в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году [електронний ресурс] / Мишель Фуко ; пер. с фр. – Режим доступа : <http://www.rulit.me/books/hermenevtika-subekta-read-233534-10.html>.
5. *Пінчук Є. А.* Ідеал людини в освіті Нового часу та у світі проблем сучасності / Є. А. Пінчук // Вісник Житомирського державного університету. – Житомир, 2011. – Філософські науки. - Випуск 55. – С. 3–7.
6. *Гадамер Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. Б. Н. Бессонова. - М. : Прогресс, 1988. – 704 с.

-
7. Гадамер Х.-Г. Что есть истина? / Гадамер Х.-Г. ; пер. с нем. : Gadamer H.-G. Was ist Wahrheit? // Gadamer H.-G. Kleine Schriften I. Philosophic. Hermeneutik. Tübingen, 1967. – S. 46–58 ; пер. с нем. М.А. Кондратьевой при участии Н.С. Плотникова. – Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000040>.
 8. Бубер М. Два образа веры / Мартин Бубер ; пер. с нем. ; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. – М. : Республика, 1995. – 464 с.
 9. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, 1990. – 608 с.
 10. Шелер М. Избранные произведения / Макс Шелер ; пер. с нем. А.В. Денежкина, А.Н. Малинкина, А.Ф. Филиппова; под ред. А.В. Денежкина. – М. : Издательство «Гнозис», 1994. – 490 с.
 11. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л. М. Баткин. – М. : Наука, 1989. – 272 с.
 12. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер // Избранные произведения ; пер. с нем. ; сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайденко. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
 13. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер ; пер. с нем. – Режим доступа : www.bsu.by/sm.aspx?guid=289383
 14. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека / В. Йегер ; пер. с нем. М.Н. Ботвинника. – М. : «Греко-латинский кабинет» Ю.А. Шичалина, 1997. – Т 2. – 336 с.
 15. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления ; пер. с нем. – М. : Республика, 1993. – 447 с.
 16. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Эдмунд Гуссерль ; пер. с нем. – СПб., 2004 – 399 с.
 17. Кнабе Г. С. Энтелехия культуры // Кнабе Г. С. Материалы к лекциям по общей теории культуры и культуре античного Рима. – М., 1993. – С. 14.
 18. Хоружий С. С. Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности / С. С. Хоружий. – Режим доступа : royallib.com/book/horugiy_serгей/rod_ili_ned.

Надійшла до редакції 09.02.2016. Розглянута на редколегії 17.03.2016

Рецензенти:

Доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ» Кузнецов А.Ю.

Доктор філософських наук, виконуючий обов'язки завідувача кафедри філософії Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ» Чернієнко В.О.