
ЛІПІН М.В.,
кандидат філософських наук,
доцент, кафедра філософських
та соціальних наук, КНТЕУ,
м. Київ

«ЦІЛІСНЕ ЗНАННЯ» У ВИМІРАХ ОСВІТИ

У статті досліджується проблема формування і розвитку особистості в контексті освітнього процесу. Розкривається взаємозв'язок проблеми організації освіти з проблемами саморозвитку людини. Доводиться, що повноцінний розвиток особистості здійснюється завдяки «цілісному знанню», котре виступає основою критичного мислення і передумовою небайдужого ставлення до світу.

Ключові слова: освіта, мислення, особистість, істина, «цілісне знання».

В статье исследуется проблема формирования и развития личности в образовательном процессе. Раскрывается взаимосвязь проблемы организации образования с проблемами саморазвития человека. Доказывается, что становление и полноценное развитие личности осуществляется благодаря «целостному знанию», которое выступает основанием критического мышления и условием безразличного отношения к миру.

Ключевые слова: образование, мышление, личность, истина, «целостное знание».

The paper investigates the problem of formation and development of the student's individual in the educational process. Revealed the relationship problem of education in its relationship with the problems of spiritual growth. The formation and full development of personality is due to the «holistic knowledge», which serves as the basis of thinking as a condition for a correct attitude toward the world

Key words: education, thinking, personality, truth, «holistic knowledge».

Постановка проблеми. У зв'язку з постійним прискоренням соціально-культурних метаморфоз сучасного світу освітня сфера потрапляє у коло інтересів різноманітних інститутів та соціальних груп. Освіта виявляється тим інструментом, за допомогою якого можна або зберегти соціальну систему, або радикально змінити її. В такому контексті освіта починає використовуватися як інструмент для здійснення тих або інших ідеологічних цілей. В силу зазначеного, сьогодні як ніколи загострюється споконвічне протистояння «волі до влади» та «волі до творчості» в освітньому просторі. Проте, якщо присутність творчості диктується сферою *належного*, то присутність влади – сферою *наявного*. Влада виступає тією зовнішньою силою, що скріпляє та доводить до автоматизму *готові форми* освітньої практики. Однак саме творчість породжує та підтримує той *живий смисл*, що освічує освітній простір і дозволяє йому попри карколомні соціокультурні трансформації залишатися самим собою, тобто простором *надісторичного міжособистісного спілкування*. Завдяки присутності творчого начала освіта постає тією унікальною точкою, де одночасно вступають у діалог різні культури, часи та особистості. Можна сказати, що освіта є тією «брамою», крізь яку людина входить у людський спосіб існування. Однак крізь цю «браму» можна увійти у

наявний соціум, а можна – в простір загальнолюдської культури. В одному випадку людина отримує середовище, в іншому відкриває цілісний світ; в одному випадку – готові алгоритми дій, в іншому – узгоджене із змістовною логікою об'єктивної дійсності цілісне знання.

Метою нашого дослідження є спроба визначити роль і місце цілісного знання в освітньому процесі та вплив логіки організації освітнього процесу на конституювання цілісної особистості.

Виклад основного матеріалу. Освіта до сьогодні залишається стихійним процесом, організація в межах якого відбувається, виходячи з потреб зовнішньої по відношенню до неї інстанції. У такому випадку освітній процес сприймається як пасивний, позбавлений здатності до саморозвитку та самоорганізації «матеріал». Подібні уявлення відкривають безмежні перспективи для будь-яких маніпуляцій з «тілом» освіти. Від неї «відсікають» зайве і додають те, чого не вистачає, таким чином, ніби мають справу з «субстратом», спеціально призначеним для того, щоб увібрати в себе і втілити зовнішній інтерес. Зрозуміло, що поза останнім «субстрат» нездатний набути будь-якої виразної форми.

«Уречевлення» освіти виключає наявність у ній можливості саморозвитку, а отже, і цілісності. Адже ціле якраз є живою сукупністю елементів, які у

єдності самовизначаються. Єдність в такому випадку є не зовнішньою, а іманентною руху самовизначення. Перетворення освіти на «річ» ігнорує той факт, що вона є простором «виробництва» не речей, а «душ». І якщо річ до певної межі «терпить» розщеплення її цілісності на частини, то людська «душа» є втіленням цілісності, вона в кожній своїй частині постає цілісно. Дані міркування стосуються не лише людини, рівним чином вони стосуються адекватного розуміння будь-якого предмету. Елементи цілого виступають у своїй особливості так само цілісними з властивою їм «цілокупністю» взаємозв'язків. Нерозуміння цього призводить до того, що явище представляється як сума частин, позбавлена іманентної єдності, цілісність якій задає зовнішня щодо неї активність. В даному контексті доцільною є позиція Г.В.Ф. Гегеля, згідно якої життя є «по суті цілком плинне проникнення всіх його частин, тобто того, що байдуже цілому. Ці частини... володіють субстанційним, власним, цілісним життям, життям частин, яке розкладається у власному внутрішньому сум'ятті та виробляє тільки ціле. Ціле є всезагальна субстанція, вона є як основою, так і результуючою тотальністю, і воно є нею як дійсність. Воно є єдине, котре зв'язує у собі частини в їх свободі; воно подвоюється на них, дає їм своє всезагальне життя і тримає їх в собі як власне заперечення, власну силу. Це відбувається так, що вони утворюють самостійний кругообіг, який, проте, постає як зняття їх особливості і становлення всезагального»[1, с.394]. Отже, перетворення освіти на процес живого розвитку можливе як перетворення її на цілісний процес самоорганізації, де досягається конкретна єдність багатоманітного. Але необхідно пам'ятати, що освіта є передусім простором са-

морозвитку цілісної особистості. Поза останньою самоорганізація освіти постає формалізованим і беззмістовним бюрократичним процесом формування часткових індивідів-функцій.

У ХХ ст. уявлення про особистість як цілісного суб'єкта діяльності були піддані критиці в межах філософії постмодернізму. Відповідно до цього під критику потрапляє і освіта, як репресивний інститут формування лояльних існуючій соціально-політичній системі індивідів. Насамперед відбувається «деконструкція» розуміння освіти як простору вільного самоздійснення людини. Натомість розкривається співпричетність освіти політичним процесам. Вона постає інститутом селекції індивідів. Сучасна філософія проголошує міфом ідею про рівний доступ кожного до будь-яких знань, практик і дискурсів. Таким чином, освіта виявляється знаряддям влади, а «воля до знання» є дотичною «волі до влади». Якщо доба модерну визначала освіту як спосіб звільнення людини, то постмодерн вбачає у ній символ панування та «машину примусу».

Разом з тим відбувається «деконструкція» уявлень про цілісного суб'єкта, який раніше виступав метою освітнього процесу. Руїнування основ, на яких постає новоевропейський суб'єкт, приводить до його розпорошення. Спочатку проголошується «смерть Бога», що, по суті, є іншим вираженням руїнування субстанціональної основи людського існування. У подальшому цей процес розгортається як «деконструкція» метанаративів. Одним з головних втілень останніх є розум з властивим йому прагненням до універсалізації та всезагальності. Дискредитація розуму з необхідністю тягне за собою відмову від поняття «істини». У межах філософії постмодернізму вони позначаються як засоби

легітиматії влади. В умовах девальвації істини, розуму, субстанції відбувається аналогічний процес з поняттям «суб'єкт». Якщо в добу модерну він постає втіленням автономії людського духу, то в другій половині ХХ ст. не залишається засновків для його свободи. Індивід перетворюється на продукт надіндивідуальних структур.

Натомість радикалізм постмодерну поступається наразі місцем більш поміркованим підходам у філософії освіти. Знову відроджуються спроби осмислити людину й освіту з позицій «нового холізму», основою якого намагається бути синергетика, світоглядна картина якої базується на принципах формування складного еволюційного цілого з частин, побудови різного типу складних структур із частин. З точки зору представників даного підходу наш світ є нелінійним і нестабільним. У такому світі «лінійна» формально-логічна раціональність є неефективною та неадекватною. Її важливою вадою є нездатність цілісного відображення світу. «Лінійне» мислення утворює ціле як механічну суму частин, але у нелінійному світі порушується принцип суперпозиції: «сума часткових рішень не є рішенням рівняння. Ціле вже не дорівнює сумі частин, з яких воно складається. Воно не більше і не менше тих частин з яких складається. Воно якісно інше порівняно з частинами, які у нього увійшли. І окрім того, ціле, що виникає, видозмінює частини»[4, с.135]. В контексті когнітивних проблем дані положення відкривають нові можливості їх вирішення. Зокрема пояснюються засади творчого мислення, розкривається взаємозв'язок між процесом освіти і творчості.

Відповідно до зазначених міркувань в межах синергетичного підходу тлумачиться і освіта. Так, напри-

клад, *Князева* і *Курдюмов* вважають, що синергетичний підхід до освіти може бути охарактеризований як «ге-штальт-освіта»[4, с.67]. Змістом цього процесу виступає нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку, спільної освітньої пригоди, утворення єдиного узгодженого «темповіту». Подібна освіта є світом, у якому реалізуються власні сили і здібності учнів. Завданням такої освіти є не скеровування і формування дитини, а її *пробудження* і *стимулювання*.

Необхідність присутності самоорганізації освітнього простору обумовлена смислом тієї діяльності яка має місце в його межах. Адже становлення людини відбувається виключно в формах саморозвитку. Примусити бути людиною неможливо, адже існування людини тісно пов'язане із свободою, яка передбачає навіть свободу відмовитись від людського способу існування, тобто свободу не бути людиною. В силу зазначеного становлення людини розуміється як *розвиток здібності до саморозвитку*. В такому випадку освіта повинна конституюватись як «розвиток простору розвитку» (*Г.С. Батіщев*). Зрозуміло, що тут без розуміння логіки процесів самоорганізації не обійтись. Примусові та насильницькі засоби є несуттєвими, вони не повинні підміняти собою смисл освітнього процесу. В межах останнього вони перестають відігравати будь-яку позитивну роль і, навіть навпаки, шкодять суті освіти. На думку *В. В. Бібіхіна* «все, що започатковується насильницьким шляхом, не стає подією або стає зовсім не тією подією, яку хотіли започаткувати»[2, с.8]. Примус і насилля відтворюють логіку взаємодії з неорганічною природою, у сфері людських стосунків. Якщо розуміння цього не опосередковує всі наші уявлення про освіту, тоді ми приречені попри наші бажання і

мрії отримувати в результаті зовсім не ті події які прагнули започаткувати.

Слід зазначити, що сучасна наукова картина світу віднаходить у неорганічній природі так само, як і в соціальній сфері, параметри самоорганізації. Сьогодні наука відкриває для себе те, що було відомо людству з давніх часів: світ не тотожний мертвому об'єкту. Висловлюючись інакше, світ містить в собі *джерело розвитку*. Однак у світі відсутня жорстко встановлена мета його розвитку. У зв'язку з цим різко зменшуються наші можливості щодо передбачення майбутніх подій. Навіть більше, виявляється, що в більшості випадків ми не здатні передбачити наслідки наших вчинків. «Як тільки індивід вдається до дії, якою б вона не була, воно починає вислизати від його намірів. Ця дія вливається у всесвіт взаємодій і в кінцевому рахунку поглинається оточенням, так що в результаті може вийти навіть дещо протилежне по відношенню до початкового наміру. Часто вчинок повертається бумерангом до нас самих. Це зобов'язує уважно слідкувати за діяльністю, намагатися його виправити – якщо ще не пізно...» [5, с.73–74], – зазначав з цього приводу Е. Морен.

Подібні міркування набувають особливої актуальності в межах педагогічної діяльності, де дії і слова однієї людини спрямовані на іншу людину. У подібній ситуації дія опосередковано повертається до свого початку але вже як дія іншого індивіда. Вчитель ініціює певний тип поведінки не у однієї людини, а одразу у багатьох учнів, які в свою чергу у своїх стосунках з іншими людьми будуть відтворювати заданий в межах освітнього простору спосіб діяльності. Окрім цього освіта є сферою невизначеності і ризику в якій мислення і діяльність не повинні мати лінійного характеру, що визначається дуа-

лізмом причина-наслідок. Відтак, тут дійсний освітній наслідок для свого здійснення потребує по-перше, часу, а по друге, він може бути породжений складною сукупністю причин, які навіть не ставили собі свідомо за мету його появу. В контексті даних проблем Е. Морен висуває ідею «екології дії» [5, с.74]. Її сутність полягає у необхідності брати до уваги усю складність майбутньої дії, а це в свою чергу вимагає врахування у нашій діяльності більш широкого горизонту ніж наявне коло існування. В контексті тими нашого дослідження це означає, що освітня діяльність повинна бути зорієнтованою не на наявний вимір соціально-економічного існування, на більш широкий смислів загальнокультурних смислів.

Ускладнення сучасного світу збільшує у ньому об'єми ризику і невизначеності. Відповідним чином, збільшується і відповідальність людини за наслідки діяльності. Одночасно зростає роль *знання* в «суспільстві ризику» (У. Бек). Справа у тому, що новітні види ризиків у більшості випадків не фіксуються за допомогою органів відчуттів на рівні емпіричного кола існування. Іншими словами, вони принципово не піддаються спостереженню. Єдиний спосіб їх виявлення це *знання*.

Необхідно підкреслити, що освіта співпричетна розвитку «людини в людині». Тільки на цій основі стає можливою будь-яка спеціалізована (професійна) освіта. Адекватність останньої безпосередньо залежить від міри розвитку особистості, адже способи особистісного буття не прищеплюються ззовні. Вони формуються як самочинне покладання людиною самої себе. Освіта не зводиться до процесу запам'ятовування певної кількості «професійної» інформації, вона є подією *творення себе*. Людина творить себе, спираючись на зміст саме загаль-

нолюдської культури. У ньому вона буквально упізнає себе, адже культура є нічим іншим, як *універсальними формами звернення однієї людини до іншої*. В такому випадку повинно бути зрозуміло, що знання у просторі культури відрізняється від інформації, адже воно залучає всю цілісність особистості. Воно є смислоутворюючим. Саме тому освіта не вичерпується засвоєним за певний час об'ємом інформації. Можна забути все, *що вчили, однак неможливо остаточно втратити те, як вчили*. Останнє невіддільне від людини, воно репрезентується способами її буттям. Знання не додається до індивіда ззовні, не нав'язується йому. Його сила полягає у здатності пробудити у людини її внутрішні, приховані можливості. Подібне розуміння значення знання в процесі освіти трансформує його у «спосіб відкриття реальності, пошуку шляхів у майбутнє» [4, с.67].

Сучасна освіта як простір самоорганізації людини повинна бути зорієнтована не стільки на передачу *готової інформації*, скільки на осмислення і продукування «холістичного» знання. Однак подібне знання може стати нормою педагогічного процесу при умові трансформації притаманного йому способу мислення.

Нагадаємо, що розумне мислення визначають як те, що надає міру речам, «згортає» безконечне у кінченному і тим самим робить безконечне таким, що можна пізнати, визначити, вловити, а кінченне – «образом вічності». Причому розум тут необхідно мислити не як специфічну людську здібність (інтелект), а як репрезентацію людської цілісності. Тоді повинно бути зрозуміло, що його розвиток є саморозвитком людини у багатоманітності її універсальних здібностей. Отже постає проблема визначення логіки розвитку розумного мислення.

Якщо ми визнаємо, що розумне мислення – це «згортання безкінечного в кінченне», тоді звідси слідує, що таке мислення відтворює всезагальну міру будь-якої речі. Тобто воно здатне цілісно відтворити річ не як сукупність емпіричних ознак (що неможливо і не має сенсу), а як конкретна єдність багатоманітного, єдність протилежностей всезагального і особливого. Розум втілює в собі «безмежність» емпіричних проявів речі через виявлення її «ідеального образу». Він охоплює саме таку її «ознаку», яка є представленою у будь-якому чуттєвому матеріалі та завдяки якій цей матеріал організується саме у таку, а не інакшу річ. Розум охоплює її смисл. Зрозуміло, що подібне можливе при умові єдності *інтелектуальної, емоційної і вольової* складової людини. В такому випадку розум, що репрезентує цілісність особистості, постає як єдність *інтелекту, почуттів і волі*. [3, с. 97]

Отже, засвоїти смисл речі можна якщо саму цю річ ми розглядаємо не ізольовано, а в *контексті* існування інших речей та їх взаємозв'язків. На цьому шляху відкривається можливість отримати «цілісне знання». Саме подібне знання є передумовою дійсної, конкретної цілісності як освітнього простору, так і тих хто здійснює у ньому свою діяльність. Ця цілісність не є обізнаністю у всіх сферах людської діяльності. Ні, вона досягається за рахунок розвитку здатності вільно входити у різноманітний предметний зміст, всюди «відчувати себе як вдома». Зрозуміло, що це означає наявність вміння перетворювати все зовнішнє на своє внутрішнє, тобто вміння в процесі освоєння світу наповнити себе його змістом. «Цілісне знання» не може бути знеособленим. Воно завжди виступає співпрічетним особистісному способу буття. Адже у ньому лю-

дина присутня холістично, всім своїм єством. Можна сформулювати наступний висновок: тільки ціле здатне побачити в навколишньому світі смислову (розумну) єдність, а не хаотичну

або механічно поєднану сукупність частин. На цій основі відкривається можливість конституювання освіти як культурного процесу розвитку «людини в людині».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гегель Г. В. Ф. *Энциклопедия философских наук / Г.В.Ф. Гегель – Т. 2. – М.: Мысль. – 467 с.*
2. Бибихин В.В. *Дело Хайдеггера // Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления: Пер. с нем. – М.: Республика, 1993. – 447 с. – (Мыслители XX в.).*
3. Делокаров К. Х. *Синергетика и динамика базовых смыслов // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 88–106.*
4. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. *Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.*
5. Морен Э. *К пропасти? / Э. Морен; Пер. с фр. Г. Наумовой. – СПб.: Алетейя, 2011. – 136 с.*