

УДК 101.1; 371.13

Світлана Ганаба**КОНЦЕПЦІЯ «ЖИТТЄТВОРЧОСТІ» У ПРОБЛЕМНОМУ ПОЛІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ**

У статті розглядаються можливості використання методологічного потенціалу концепції «життєтворчості» у вирішенні проблемних завдань філософії освіти. Наголошується на необхідності презентації навчального процесу як практики відкритого знання, що здобувається шляхом самостійної взаємодії суб'єктів навчання й презентує функціонування освітньої діяльності як пластичної, гнучкої й самоорганізованої дидактичної системи й створює умови для самоорганізації особистості.

Ключові слова: навчання, освіта, мистецтво життя, філософія освіти.

S. Hanaba**THE CONCEPT OF «LIFE CREATION»
IN THE PROBLEM FIELD OF PHILOSOPHY OF EDUCATION**

The article discusses the methodological potential of the life -creation concept in solving the problems of learning activity. It is alleged that the new context of social reality is marked by deep transformations and has a significant impact on human existence. The situation of permanent changes motivates people to find and use its new adaptive mechanisms, the ability to rebuild their lives flexible and mobile, to be active and effective. It is emphasized that a significant role in the human ability to master the art of living in an era of constant changes plays Education. This area is designed to contribute to the development of man as active, creative and responsible subjects of their own lives, capable of creative and responsible expression. Appeal to the methodological potential of the concept of life creation allows us to understand the learning process as a practice of open knowledge, produced through self-interaction of the subjects of study. Educational institutions must help their students to design its own trajectory of life. Education is not only preparing young people for life, this is the life itself. Education should focus on the formation in the personality the ability to self-expression, self-realization and self-fulfillment through their own reflexive efforts. New standard of education must consider the multidimensionality of child, its vital needs and, accordingly, the multidimensionality of its academic success. Emphasized on the necessity to eliminate in organizational forms and didactic practices disturbed connection with life.

Key words: education, personality, life creation, life, philosophy of education.

С. Ганаба**КОНЦЕПЦІЯ «ЖИЗНЕТВОРЧЕСТВА»
В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются возможности использования методологического потенциала концепции «жизнетворчества» в решении проблемных задач философии образования. Подчеркивается на необходимости презентации учебного процесса как практики открытого знания, которое приобретает путем самостоятельного взаимодействия субъектов обучения и представляет функционирование образовательной деятельности как пластичной, гибкой и самоорганизованной дидактической системы, создает условия для саморегуляции личности.

Ключевые слова: обучение, образование, искусство жизни, философия образования.

Реалії сучасного світу позначені глибинними трансформаціями, які охопили всі сфери суспільного життя й життя людини. Вони пов'язані з процесами інформатизації, глобалізації, інформаційної революції тощо та свідчать про формування суспільства принципово нового типу. Таке суспільство характеризується руйнацією сталих соціальних структур, відсутністю магістральних напрямів подальшого розвитку, які дотепер визначали життя людини, хаотизацію процесів і самоорганізацію нових локальних порядків тощо. Сучасність постає як рухлива, розріджена, роз'єднана, дисперсна, текуча версія модерності (З. Бауман), яка не вкладається у жодні межі чи схеми та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів. Невизначеність та можливісність є атрибутами сучасної епохи. Мінливий та плінний світ навряд чи можна звести до чіткої, вичерпної класифікації, оскільки він надзвичайно швидко й не передбачувано здатен змінити власну конфігурацію, знаходити нові обрії свого розвитку.

Новий контекст соціальної реальності суттєво впливає на буття людини. Суспільство, котре втратило статичність й стабільність уже не здатне гарантувати людині безпечне й безтурботне життя.

Події суспільного життя викликають у неї стан тривоги й розгубленості, породжують фрагментарність світосприйняття та світорозуміння тощо. Вона перебуває у просторі небезпеки, безпорядку, потенційних ризиків, із якими до цих пір не зустрічалася. Тому, щоб зберегти рівновагу в сучасному плінному соціумі, віднайти співмірні духу епохи культурні форми, людина має вибудувати власну траєкторію розвитку згідно реалій часу. Ці умови, за твердженням Л. Сохань, спонукають людину до «активного маневрування у своєму житті, оперативної зміни своїх життєвих настанов: звичок, освоєння нової техніки поведінки, зазвичай радикальної зміни обраної моделі життєздійснення» [9, с. 120]. Зміна людиною стратегій життя й технік повсякденної поведінки обумовлюють пошук і застосування нею нових адаптаційних механізмів у подоланні ризиків у всіх їх різноманітних формах, здатність гнучко й мобільно перебудовувати своє життя, сприяють можливості розвитку в неї особливої культури соціальної й індивідуальної життєтворчості.

Метою статті є аналіз методологічного потенціалу концепції «життєтворчості» у вирішенні проблем сучасної освіти з огляду на ту обставину, що така сфера всім своїм єством пов'язана із суспільством та його культурними надбаннями.

Слід зазначити, що сприяння розвитку здатності людини оволодіти мистецтвом життя в епоху перманентних змін є одним із завдань сучасної освіти. Зокрема, у доповіді «Вчитися, щоб бути», підготовленою комісією ЮНЕСКО, окреслено основні пріоритети сучасної освіти, серед яких: навчитися пізнавати, навчатися робити, навчатися жити разом, навчатися жити [9]. Такі пріоритети дозволяють окреслити нову місію освіти, задати у її розвитку нові ціннісно-сміслові горизонти й орієнтири практичної реалізації. На думку І. та Н. Степаненко, вони сприяють «становленню людини як активного, творчого, відповідального суб'єкта і свого власного життя, і суспільного розвитку, що відповідає попиту суспільства знань на креативний потенціал особистості, котрий інтегрує її здатності до інновацій і соціальної мобільності, здатності до самоорганізації у посттрадиційному й мультикультурному світі, до творчого і відповідального самовираження і самоздійснення» [9, с. 140].

Життєтворчість постає як нескінченний процес творення людиною свого життя. Вона постає особливою, вищою формою виявлення творчої природи людини, яка за твердженням А. Бойко, «сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розробці життєвих планів і програм, вибору та використання засобів необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту» [2, с. 40].

Життєтворчість реалізується природним чином у всіх суспільних контекстах та життєвих практиках людини. Предметом життєтворчості є не лише зовнішній, а й внутрішній світ людини, позаяк вона повсякчас вибудовує своє життя відповідно до тієї системи цінностей і світоглядних орієнтирів, якими володіє й які в собі плекає. Широкий діапазон інтерпретування такого поняття робить його провідним у дослідженнях, пов'язаних із життям людини, а саме: у галузях психології, педагогіки, філософії, культурології, мистецтвознавства тощо. Так, Н. Ануфрієва, І. Бех, О. Донченко, Л. Сохань, Т. Титаренко, В. Шинкарук, М. Шульга та інші розглядають життєтворчість як духовно-практичну діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя. В. Калінін та Є. Колесніков визначають життєтворчість як сукупність діяльнісних характеристик життя. Л. Сохань аналізує феномен життєтворчості як творче здійснення людиною свого життя. Пропонують розглядати життєтворчість як життєву стратегію, інновацією у будь-якій сфері людського життя А. Бойко, І. Єрмаков, І. Семенов, С. Степанов та інші.

Оскільки одним із пріоритетних завдань освіти є не стільки підготувати молодь до життя у майбутньому, скільки навчити жити в умовах сучасних трансформацій, то актуалізується питання, якою має бути освітня діяльність, з огляду на те, щоб допомогти людині відшукати адекватні відповіді на виклики сучасності й виконати превентивну функцію її підготовки до життя в епоху перманентних змін. Насамперед, освітні заклади мають запропонувати стратегії творення людиною себе, здатності побудувати власне життя, виходячи з особливостей її духовного світу, світоглядних цілей, устремлень, зрештою – розуміння сенсу життя. Наскільки вони допоможуть молодій людині навчитися проектувати власну життєву траєкторію, настільки вона буде успішною та реалізованою у майбутньому. Освіта має розумітися для людини не просто підготовкою до життя, а стати самим життям. Вона покликана стати середовищем, яке б сприяло усвідомленню людиною самої себе як самоцінності, розвивало в неї вміння дбати про себе як особистість. Ідеться про зорієнтованість освіти на формування в особистості здатності до самовираження, самореалізації за допомогою власних рефлексивних зусиль. Вона має спрямовуватися на «формування оптимістичних пропозицій, відкриття нових можливостей життєвого самовибору й самоздійснення, визначення певних принципів організації й здійснення турботи про себе» [9, с. 145].

При цьому слід розуміти, що освітні заклади не можуть пропонувати людині готовий набір «рецептів на всі випадки життя», в умовах сучасного світу вони навряд чи можуть бути ефективними й

корисними. Правильним видається лише окреслення певних напрямків, орієнтирів, принципів організації навчального процесу. У цьому контексті міркувань релевантними є думки німецького філософа освіти П. Слотердайка. У своєму аналізі навчальних і виховних практик він звертається до феномену лінощів і звичок. Дослідник розглядає їх не як статичні формальні характеристики людини. Використовуючи методології історичної антропології, П. Слотердаjk обґрунтовує антропологічний статус звичок. Він вважає, що вони є необхідною частиною людського буття, оскільки у свій час сприяли стабілізації та укоріненню нових знань. Саме тому перші педагоги на зорі людської цивілізації використовували їх як основні прийоми і способи у трансляції знань молодому поколінню. Проте в умовах сучасного мало прогнозованого світу використання звичок як організаційних форм і дидактичних практик є малоефективним, оскільки вони радше сприяють реалізації ідей та настанов педагога, а ніж забезпечують самореалізацію суб'єктів навчання. «Звичка» як слово і як діло означає фактичну одержимість психіки блоком набутих, більш-менш незворотне втілення властивостей, до яких ще слід додати закоснілу масу привнесених гадок. Доки цей блок залишається непорушним, неможливо починати нове навчання», – переконаний німецький філософ [8, с. 76]. Набувати нові знання не за допомогою звичок й усталених правил, а всупереч їм є ефективною й необхідною умовою освітнього процесу. Дослідник радить плекати пустоту як самоцінність, оскільки наповнений дух не можливо наповнити. «Змінити своє життя тепер означає сформувати себе через внутрішню активізацію як суб'єкта виконання вправ, який повинен перевершити своє пристрасіння і габітуальне життя, а також своє життя серед власних уявлень», – стверджує він [8, с. 82].

Необхідною умовою навчання є розвиток і реалізація творчого потенціалу особистості, тієї життєвої енергії, яка присутня в людині від природи та дозволяє їй виокремитися із всезагальності та буденності, набути унікальних особистісних рис. У процесі навчання «знання набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є затребуваним в умовах мінливого світу» [4, с. 49]. Вони розглядаються не як джерело домінування й влади, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самобутності людини, розвитку її креативних і вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Процес навчання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасників освітньої взаємодії та соціального середовища в якому вони знаходяться. Освітня діяльність усе більше концентрується на розвитку здатності до навчання, а саме: як навчити навчатися, а також навчатися перевчатися, тобто змінювати конфігурацію набутих знань залежно від соціокультурних змін епохи. Вона передбачає формування в тих, хто навчається здатності змінювати спосіб мислення, відмовлятися від набору варіантів вибудовування смислів та завдань, якими вони оволоділи згідно зразків чи алгоритмів. Ідеться про те, що суб'єкти навчання отримують знання як перетворити фрагментарні елементи досвіду у дотепер невідомі зразки, як звільнитися від загальноприйнятних шаблонів та звикання. Відповідно, вміння «навчатися перевчатися», позбуватися стереотипних звичок, уникати шаблонних зразків, уніфікованих підходів є справді новим у тому сенсі, що орієнтує на особистісне бачення окресленої проблеми та творчому підході до її вирішення. Єдино вартісним визнається те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знаннєвої конфігурації.

Вищезазначені міркування П. Слотердайка набувають особливої релевантності й актуальності ще з огляду на ту обставину, що освітня сфера попри декларування своєю метою розвиток здібностей особистості, продовжує культивувати крізь призму принципів і способів організації й побудови своєї діяльності підготовку вузькоспеціалізованого фахівця, суб'єкта виробничої діяльності, а не власної життєдіяльності в цілому. Така обставина, на думку М. Култаєвої, порушує зв'язок освіти із життям. «Саме на тлі такої тенденції з'являються провокуючі заяви щодо «загальної користі неосвіченості, або чому освіта шкодить свободі і демократії», – пише дослідниця [5, с. 68].

Потреба пошуку нових ціннісно-сміслових орієнтирів розвитку освіти посилюється тією обставиною, що сучасні освітні інституції перетворилися на місце справжньої не зустрічі. Їх діяльність чітко регламентується й передбачається низкою програм та постанов. Стосунки між викладачами та учнями/студентами й батьками дуже часто носять формальний характер. Світ учительський та світ учнівський нічого не мають спільного. Як тільки задзвенить дзвінок, стверджує П. Вальчак, поєднання цих світів виявляється ілюзією [3, с. 256]. А в атмосфері ілюзії важко досягти атмосфери справжніх, щирих і відкритих відносин. Вони, навпаки, характеризуються штучністю, заформалізованістю. Ці відносини засвідчують, що очікування політиків, батьків та педагогів розходяться з очікуваннями учнів/студентів. Теорія мало співвідноситься із досвідом. Наукові розвідки та концепції, які продукуються сучасними дослідниками не хочуть зустрічатися із розумінням та прийняттям їх практикою. Як результат, підсумовує П. Вальчак, ми маємо справу з фіктивним вихованням, його псевдо-формою, діяльністю, що прикидається чимось, чим вона не є [3, с. 258].

Знання, які не продукуються, а лише «споживаються» учасниками навчальної взаємодії полишені живого зв'язку з їх реальним світом, оскільки не достатньо спираються на емоції та образне сприйняття людини. Така система освіти, у якій багато уваги надається оцінкам чи вигадуванню фактів, на думку К. Мангейма, по суті вбиває живий дух експериментаторства, який присутній епосі змін [7, с. 452]. Знання, які не враховують інтереси, потреби та запити учасників навчальної взаємодії є формальними та відчуженими. Вони постають радше не як знання для людини, а як знання заради знань, а тому полишені своєї життєздатності і розвитку. М. Шелер стверджує, що «так званого «знання заради знання» не існує ніде і його не може і не повинно бути взагалі. Так по великому рахунку його ще ніколи і ніде у світі не було» [11, с. 42]. Знання мають ціннісний вимір та затребуваність людини, інакше вони мертві та відчужені. Натомість, залучення до освітнього ресурсу повсякденних знань сприяє переорієнтації її з транслятора культурних надбань минулих епох на підготовку людини до життя у повсякденних реаліях, до використання набутих культурних ресурсів у практиках сьогодення. Ідеться не про забезпечення «зв'язку з життям» через залучення до абстрактно-раціональних навчальних курсів прикладів та прикладів із життя, а радше про звернення до проблем щоденного, повсякденного життя у навчальній діяльності. Залучення у сферу освіти досвіду повсякденних практик дозволить інтегрувати теоретичний ресурс навчальних дисциплін із соціальним досвідом та запасом знань тих, хто навчається. За таких умов, освітній процес не сприймається як готування до якоїсь віддаленої мети майбутнього, а розуміється як такий, що має прямий зв'язок із теперішньою реальністю, з її цінностями та потребами. Освітній ресурс позбавляється відірваності та відчуженості від реалій життя і розглядається як середовище в якому відбувається постійне зростання та розвиток суб'єктів навчальної взаємодії. Учасники навчальної взаємодії постають, насамперед, активними суб'єктами, що знаходяться у постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, визначають собі цілі й шукають засоби для розв'язання проблемних ситуацій, які з ними трапляються у повсякденному житті. У процесі навчання вони постійно роблять відкриття, досліджують, намагаючись вирішити свої освітні проблеми в контексті існуючих соціальних реалій.

Відтак, освітня сфера окреслює шлях від випадкової сукупності нічим не пов'язаних знань до творення певної, єдиної цілісної системи, шляхом використання проектних, дослідницьких, дискусійних методів, тобто особистісного потенціалу того, хто навчається. З огляду на цю обставину, категорія життєвого повсякденного світу постає онтологічним виразом духовного розвитку особистості, а не розглядається лише як пласт донаукового досвіду. Світ повсякденності позбавляється підлеглих та залежності від теоретичних знань, які розглядалися як певна основа освітнього процесу. Освітній ресурс спрямовується на особистісне збагачення тих, хто навчається. Збагачення відбувається не лише в інформаційному аспекті, але й у ціннісному, що є особливо актуальним та затребуваним в умовах сучасної цивілізації, яка потерпає від нестачі цінностей та надлишку інформаційних ресурсів.

Необхідно звернути увагу, що світ повсякденності зазнає змін та набуває розвитку в контексті освітніх практик. Життєвий світ людини, що відображає цілісність людського буття та позбавлений раз і назавжди чіткої сконструйованої структури має відкритий характер, оскільки знаходиться у площині інтерсуб'єктивної взаємодії тих, хто навчається. Стрижнем інтерсуб'єктивної світобудови є артефакти світу конкретного суб'єкта. Дослідники П. Бергер і Т. Лукман стверджують, що саме завдяки інтерсуб'єктивності повсякденне реальне життя відрізняється від інших реальностей. Власне, у повсякденному житті людина не здатна існувати без постійної взаємодії та спілкування з іншими людьми. «Моє «тут» – це їх «там», моє «тепер» не повністю співпадає з їх. Мої проекти не лише відрізняються, але й можуть навіть вступити у протиріччя з їхніми проектами. У той же час я знаю, що живу з ними у загальному світі. Але найважливіше те, що я знаю, що існує постійне співвідношення між моїми значеннями і їх значеннями в цьому світі, що в нас існує загальне розуміння цієї реальності» [1, с. 43–44]. Продуктом зустрічі та взаємодії *Іниостей* є творення інтерсуб'єктивного світу, який позбавлений об'єктивно-раціонального облаштування і є відображенням життєвого досвіду та культурних феноменів людини, а саме її інтересів, звичок, поглядів, уподобань, оцінок, переконань тощо. У залежності від інтеракцій людини змінюються межі і центр її життєвого світу, відбувається процес постійних змін світу повсякденних практик та уявлень її про світ та місце в ньому. Відбувається взаємообумовлений процес: освітні практики набувають свого розвитку за рахунок повсякденних і, навпаки, світ повсякденності збагачується в контексті освітнього процесу.

За таких умов освіта набуває свого життєздатного потенціалу та здатності стати квінтесенцією суспільних перетворень. П. Козловський стверджує, що освіта як культурний феномен та ресурс, який презентує світ у повноті та гармонії із світом людини, «не повинна обмежуватися на цьому шляху лише інструментальним природним знанням та науковим поясненням світу, бо звуження мети виховання та навчання лише до оволодіння корисних для людини знанням елімінує з культурним

та духовним життям, переживаннями, співпереживаннями, персональне творче становлення» [6, с. 280]. Мета освіти полягає не стільки в ознайомленні тих, хто навчається з культурними надбаннями минулого, скільки використання цих культурних надбань у розв'язанні повсякденних проблем сьогодення. Освітній ресурс розуміється як ціннісно значимий та затребуваний як для суспільства так і для конкретного суб'єкта. Суб'єкт навчальної взаємодії позбувається ролі пасивного здобувача інформації, оскільки долучається до її творення, використовуючи свій інтелектуальний, емоційно-особистісний потенціал, отримує «мужність користуватися власним розумом» (І. Кант).

Отже, звернення до її методологічного потенціалу концепції «життєтворчості» дозволяє зрозуміти навчальний процес як практику відкритого знання, що здобувається шляхом самостійної взаємодії суб'єктів навчання й презентує функціонування освітньої діяльності як пластичної, гнучкої й самоорганізованої дидактичної системи й створює умови для самоорганізації особистості. Освітня діяльність спрямовуватиметься на подолання авторитарного стилю викладання на користь діалогової співпраці, переосмислення наявного життєвого досвіду суб'єктів навчального процесу та світоглядних орієнтирів особистості.

Ураховуючи ту обставину, що проблема модернізації навчальної діяльності та її переорієнтації на сучасні соціокультурні реалії є багатогранною та складною, доцільно продовжити дослідження з окресленої проблеми. Зокрема, більш детально розглянути методологічний потенціал комунікативної філософії в осмисленні проблем навчальної діяльності.

Література:

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Рудкевич. – М. : Медиум, 1995. – 333 с.
2. Бойко А. І. Феномен і впровадження технологій життєтворчості / А. І. Бойко // Гілея. – №73. – 2013. – С. 34–39.
3. Вальчак П. Шкільні простори не-зустрічі / Павел Вальчак // Філософія освіти. – № 1(14). – 2014. – С. 256–262.
4. Горбунова Л. С. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення. / Л. С. Горбунова // Філософія освіти. – 1–2 (7). – 2008. – С. 45–60.
5. Култаєва М. Антропологічний поворот та його соціально-філософські та філософсько-освітні імплікації у теоретичних розвідках П. Слотердайка / Марія Култаєва // Філософія освіти. – №1(14). – 2014. – С. 54–75.
6. Козловський П. Постмодерна культура / П. Козловський // Сучасні зарубіжні філософські течії і напрями. Хрестоматія : навч. Посібник / Упоряд. В. В. Ях, В. С. Пазенок. – К. : Ваклер, 1996. – С. 213–294.
7. Мангейм К. Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М. : Юрист, 1994. – 700 с.
8. Слотердайк П. Ти мусиш змінити своє життя / Петер Слотердайк // Філософія освіти. – №1(14). – 2014. – С. 76–90.
9. Сохань Л. Драма життєвої нереалізованості: обставини життя та особиста відповідальність / Лідія Сохань // Філософія освіти. – № 1–2 (7). – 2008. – С. 116–134.
10. Степаненко І. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику / Ірина Степаненко, Наталія Степаненко // Філософія освіти. – № 1(2). – 2013. – С. 140–161.
11. Шелер М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избр. тр. : [пер. с нем. А. В. Денежкина]. – М. : Гнозис, 1994. – С. 15–56.