

## ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “НАВЧАННЯ” У ФІЛОСОФІЇ МАРТІНА ГАЙДЕГГЕРА

*Анотація:* У статті поняття “навчання” як центральне у філософсько-педагогічній концепції Мартіна Гайдеггера аналізується у кореляції з його концепцією мислення. Доводиться, що гайдеггерівське розуміння навчання як “приведення себе у відповідність до чогось істотного” дозволяє по-новому осмислювати реальні проблеми навчання та виховання.

*Ключові слова:* мислення, навчання, введення у ситуацію, істотність, давати вчитися.

*Аннотация:* В статье понятие «обучения» как центральное в философско-педагогической концепции Мартина Хайдеггера анализируется в корреляции с его концепцией мышления. Доказано, что хайдеггеровское понимание обучения как «приведение себя в соответствие с чем-либо существенным» позволяет по-новому осмысливать реальные проблемы обучения и воспитания.

*Ключевые слова:* мышление, обучение, введение в ситуацию, существенность, давать учиться.

*Summary:* In this article the term "learning" is analyzed as central in the philosophical and pedagogical conceptions of Martin Heidegger in correlation with his concept of thinking. The article proves that Heidegger's understanding of learning as "bringing oneself in line with something substantial" lets us to think of the real problems of education and training in a new way.

*Keywords:* thinking, learning, bringing into the situation, substantialness, to give to learn.

Актуальність теми статті зумовлена тим, що сучасний філософсько-педагогічний дискурс потребує залучення ідей серйозних філософів до процесу осмислення сучасних проблем як педагогічної теорії, так і практики. На наш погляд, деякі істотні ідеї Мартіна Гайдеггера мають безпосереднє відношення до цих реалій. При цьому варто зауважити, що філософсько-педагогічні міркування німецького мислителя органічно вплетені у його концепцію мислення.

З величезної когорти дослідників філософії Мартіна Гайдеггера необхідно виокремити тих, хто найбільш безпосередньо торкався проблеми гайдеггерівського розуміння мис-

лення. Це, насамперед: Ж. Бофре [2], В. В. Бібіхін [1], В. Г. Пушкін [6], В. О. Конєв [4], О. Матвейчев [5], Ю. А. Разінов [7]. Проте філософсько-педагогічні ідеї німецького мислителя висвітлені та осмислені недостатньо.

Метою статті є розгляд змісту поняття “навчання” у філософії Мартіна Гайдеггера у зв’язку з його концепцією мислення.

Філософія Мартіна Гайдеггера має одну вельми цікаву особливість: мислитель не намагається дати відповіді або висловити власну думку з приводу якомога більшої кількості фундаментальних філософських і гуманітарних питань. Гайдеггер не розводить власні дослідження і тексти по різних філософських “рубриках” – теорії пізнання, етики, соціальної філософії тощо. Якщо намагатись схематично тематизувати гайдеггерівську філософію, то найближчою їй, поза всяким сумнівом виявиться онтологія. Але разом з тим зараз дуже важко знайти таку сферу філософії та гуманітарних наук загалом, на яку не мала впливу філософія Гайдеггера. Це можна пояснити фундаментальністю та специфічною глибиною постановки головного питання, що непокоїло філософа – питання про буття сущого та про можливість мислення цього буття. Завдяки цьому з філософського доробку Гайдеггера можна видобувати вельми суттєві ідеї практично для кожної галузі філософії та гуманітарних наук загалом.

Втім, питання про такого роду непрямий вплив є досить суперечливим. В даному випадку нас цікавить можливість пошуку та прояснення педагогічного зрізу гайдеггерівської онтології та концепції (концепту) мислення.

Найбільш суттєвим моментом тут є загальна інтонація гайдеггерівського розуміння природи мислення. Тут мислення розуміється не як та чи інша послідовність певних інтелектуальних операцій із предметом мислення. Це є

тим, що Гайдеггер називає “обчислювальним мисленням”, котре є основою наукового пізнання світу, але аж ніяк не працює у онтологічному горизонті в якості мислення буття. Взагалі, це розрізнення обчислювального та осмислювального мислення істотно проявляє специфіку сучасного педагогічного процесу, котрий протікає у рамках тотального зростання можливостей обміну та обробки інформації: головною задачею педагога є не надання тим, хто навчається якомога більшої кількості інформації і вмінь її обробляти (те, що можна, за Гайдеггером, назвати “обчислювальним” мисленням), але – створення такого простору, у якому формується універсальна здатність мислити. Мова йде про таке мислення, котре, по суті, є цілісним відношенням, зверненням, налаштованістю, інтонованістю на мислиме, перебуванням у сфері того, що мислиться. Таке розуміння мислення є дуже важливим саме для педагогічного простору, оскільки цій налаштованості неможливо навчитись раз і назавжди, це постійна напруга всіх сутнісних сил людини, постійна присутність людини у тому, що вона мислить. Саме тому Гайдеггер неодноразово вказує на те, що “ми ще не мислимо”. Дійсно, ми постійно “ще не-”, оскільки відношення до буття не є сталим результатом або дією, що досягається шляхом певної логічної операції. Тут відкривається величезне поле для дослідження впливу на сферу педагогіки як академічної, так і “вільної” філософії – саме завдяки тому, що гайдеггерівський спосіб розгортання думки та запитування знімає таке розрізнення всередині практики філософської думки.

Вчитель – це той, хто дає вчитися. Ніби, тавтологія, з іншого боку, парадокс. Проте гайдеггерівські ідеї саме через свою парадоксальність містять у собі вражаючу простоту і ясність, оскільки одразу ж звертають нас і занурюють у суть самої справи.

Ми звикли казати, що вчитель, особливо – добрий вчитель це той, хто дає знання, міцні знання. Так і оцінюємо: цей – дає знання, а той – не дає. І не тільки ми, але й різноманітні контролюючі інстанції. На противагу такому представленню Мартін Гайдеггер визначає покликання вчителя – давати вчитися: “Вчи-

ти ще трудніше, ніж вчитися. Це, мабуть, знають; проте осмислюють це рідко. Чому учити трудніше, ніж учитися? Не тому, що вчитель повинен володіти більшою сумою знань і весь час тримати їх напоготові. Учити трудніше, ніж учитися, тому, що учити означає: давати вчитися. Справжній вчитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім учитися навчання. Тому часто його дії також викликають враження, що у нього, власне, нічому не вчать, якщо під ‘вчитися’ раптом розуміють тепер тільки постачання корисними відомостями. Вчитель попереду учнів єдиною у тому, що йому потрібно вчитися ще набагато більше, ніж їм, а саме: даванню-вчитися. Вчитель повинен бути здатним на те, щоб стати більшою мірою тим, кого навчають, ніж його учні. Вчитель набагато менше впевнений у своїй справі, ніж будь-хто з учнів у своїй [9, с. 101]”.

Філософсько-педагогічний смисл цієї ідеї М. Гайдеггера, на нашу думку, полягає у радикальному переосмисленні сутності навчання. Вчитель – не той, хто транслює чи ретранслює певну інформацію, а той, хто вводить себе разом із своїми учнями у певну ситуацію, в істотності котрої її учасники здатні побачити, почути, вчутися у присутність неприхованого, істини як такої, *αλήθεια*. “Вчитися означає: приводити наші справи і вчинки у відповідність з тим, що приносить нам кожна зустріч з істотним. Щоб таке приношення стало для нас можливим, ми маємо вирушити в путь [9, с. 39]”.

Зауважимо: вчитися – не значить певним чином поповнювати багаж знань, озброюватись корисною для подальшого життя інформацією, а вирушати в путь, протягом якого наші справи і вчинки (тобто усе наше єство, а не просто свідомість, інтелект) приводяться у відповідність. З чим? – А з тим, що до нас “у тому чи іншому випадку звернене по істині [9, с. 35]”. Тобто, приводити себе у відповідність не просто з чимось зовнішнім, покладеним перед нами, а з таким чимось дивним, загадковим, що мало того, якось звернене до нас, звертається до нас, але ще й здійснює це “по істині”, за своєю істиною. – Саме так звертатися до нас може лише не що інше, як культура і тільки культура, живе і найвище уособлення

(індивідуація) якої є особистість іншого. А це вже – власне культурологічний, як на наш погляд, смисл гайдеггівського концепту “давити вчитися”. Греки не “переживали” творіння свого мистецтва, а “дозволяли собі перебувати у присутності їх явленого сяння [9, с. 44]”. Отже, сутність мистецтва вчити – вести себе та своїх учнів на той шлях, до врешті-решт, нарешті можна дозволити собі перебувати у присутності явленого сяння витворів людського духу. А це значить – йти назустріч, бути готовим до зустрічі “з істотним”, щоб, власне, зустрітися із самим собою.

Якщо питання поставити у плані всезагального, то інтенція на те, щоб приводити себе у відповідність з тим, що поза тобою (тим більше – з істотним), – являє собою не що інше, як інтенцію мислення у суто гегелівському розумінні (яка йде, до речі, – від Спінози). Мислити – значить трансформувати, змінювати, перетворювати форму своєї діяльності у відповідність з істотним, з істиною самої реальності. А ми ж звикли мислення інтерпретувати як внесення своєї схеми, своєї форми в об’єкт (прямо за Кантом), проте це тільки розсудок. Розум же вносить свою форму і не вносить її: його рух полягає у зміні своєї форми адекватно до суті справи.

Справжнє навчання можливе лише у ситуації зустрічі з тим, що до нас звернене. Мабуть, неможна зустрітися із тим, що до нас не звернене. Зустріч із тим, що просто є даним, не є за істиною своєю “зустріччю”: адже зустріч неодмінно вимагає як мінімум двох спів-учасників. Зустріч може відбутися лише за мірою готовності тих, хто зустрічається. А ось що відбудеться у “ситуації зустрічі” – заздалегідь знати не можна, адже тут, як справедливо стверджує Мартін Бубер, причинно-відповідність як така (логіка детермінізму) не спрацьовує. Ось чому у таємничій та диявольськи складній сфері педагогії немає жорсткої визначеності наперед, імплікації. Але ясным достатньо чітко одне: якщо педагогічне спілкування позбавлене ейдетики зустрічання (як поміж суб’єктивностями учасників, так і поміж ними і культурою, яка постає змістом і формою саморуку освіти як уведення індивіда у образ людини) і, відповідно, його логосу,

– то шанси на цілісний розвиток особистості, на розвиток ума як вміння розпізнавати добро і зло радикально зменшуються.

А хіба той “матеріал”, котрий повинні “проходити учні” у навчальних закладах, та багаторазово адаптована (ніби до їх вікових здатностям та особливостям) і препарована дидактами-методистами для зручності вживання-використання нудотна жуйка, що заповонила сторінки підручників, – звернена до душі та ума тих, хто вимушений таке “перетравлювати”, завчати, повторювати і “здавати”? – Риторичне запитання. Та й хіба “матеріал” цей звернений до низ за істиною тих наук, котрі вивчаються, за істинною природою знання як такого? Таке навчання не навчає мислити, а значить – не навчає нічому справжньому, гідному.

Добре сказав ще у 1922 році видатний психолог С. Л. Рубінштейн: навчання повинно мислитися (у найкращих традиціях педагогіки Сократа і Платона) “як спільне дослідження: замість догматичного повідомлення і механічної рецепції готових результатів – спільне проходження того шляху відкриття та дослідження, котре до них приводить” [8, с.89]. До речі, цілковито вірним є й інше: навчання повинно мислитися, його слід саме мислити, а не описувати розхожими буденними представленнями або критично неперетравленими термінами і поняттями із сфери позитивних наук.

М. Гайдеггер, розмірковуючи про суть навчання, намагається триматися не на рівні банальних дефініцій, але підносить цю суть до думки; він мислить цей процес, знаходячи вельми точні, вірні слова, образи, метафори. А хто довів, що мислити – значить елімінувати метафори, образи і залишатися в емоційно пустому просторі худосочних логічних абстракцій?

У лекціях “Що зветься мисленням?” Гайдеггер, звертаючись до аналізу того, як вчитися мисленню, говорить: “Ми намагаємося тут вчитися мисленню. Можливо, мислення – це всього лише щось подібне до створення деякої шафки. За будь-якого випадку, це є ручною роботою (Hand-Werk) [9, с. 101]”. Гайдеггер хоче пояснити своїм слухачам на прикладі ручної

роботи, вірніше – навчання такій роботі, що таке, власне мислення. На нашу думку, така метафора є вдалою і влучною. “Учень столяра, наприклад, той, хто вчиться майструвати шафки і подібні речі, під час навчання вправляється не тільки у навичках у застосуванні інструментів. Він також ознайомлюється не тільки з прийнятими формами речей, які йому потрібно створювати. Він приводить себе, якщо стає справжнім столяром, насамперед у відповідність з різними породами дерева і з образами, що сплять у них, з деревом, як воно в прихованій повноті своєї істоти вступає в помешкання людини. Це ставлення до дерева є опорним для його ремесла (Handwerk). Без цього ставлення до дерева воно залишається висіти в пустоті голої діяльності. Зайнятість нею за такого випадку визначається винятково ринком. Будь-яке ремесло, всяка людська діяльність завжди перебувають під загрозою цієї небезпеки [9, с. 100]”.

Ж. Дерріда, аналізуючи це місце з Гайдеггера, зауважує, що справжній столяр приводить себе у відповідність з прихованою повнотою істотності дерева, а не з інструментом або споживною цінністю [3, с. 306]. – Ось це, таке розрізнення, на наш погляд, постає вельми принциповим: саме з чим ми себе приводимо у відповідність? Коли з “прихованою повнотою істотності дерева”, то ми рухаємося у самій суті справи, яка відповідає нашому призначенню і покликанню (у даному випадку). Коли тільки з “інструментом”, то ми знаходимося в суто інструментальному, знарядьовому просторі (де повністю вистачає інструментального мислення), ми орієнтовані майже виключно на “засоби”, не помічаючи, що самі так чи інакше перетворюємося на засіб і тільки засіб. Те ж саме – коли ми приводимо себе у відповідність з вартістю, “споживною цінністю”, тут вже – суцільний “базар”.

Ж. Дерріда далі додає: справжній столяр приводить себе у відповідність з прихованою повнотою дерева тією мірою, якою вона “вступає в обжите місце”... а саме в місце..., обжите людиною. Жодної майстерності... столяра не було б без цієї відповідності між істотністю дерева та істотністю людини, відповідності як буття, наданого житлу [3, с.

306-307]”. Без цієї відповідності до істотності дерева, яка сама прийшла у відповідність з житлом людини, діяльність була б пустою. – В якому смислі? Зовсім безглуздою? – Ні, але по-людськи пустою, тому що залишилася б заняттям, просто кажучи, орієнтованим на Geschäft, торгівлю або гонитву за прибутком (корисна активність, утилітаризм, що керований капіталом) [3, с. 307]. Відповідність між “істотністю дерева” та істотністю людини – у даному випадку постає, на нашу думку, метафорою більш глибинної та сутнісної відповідності: між істотністю буття та істотністю людини “Будь-яка робота руки міститься у мисленні. Тому мислення це найпростіше і тому найважче ремесло (Hand-Werk) людини, якщо воно, припустимо, здійснене власним чином [9, с. 102]”.

Усе наведене тут має безпосереднє відношення й до того, що зветься навчанням. Майстерність вчителя полягає у його мисленні (якщо мислення взяти у спінозівському, гегелівському, ільєнківському, гайдеггерівському розумінні). Саме тут варто шукати відповідь на запитання, чому педагогічне мислення повинно бути не-інженерним, не-проективним, не-технологічним, а власне мисленням як таким як здатністю приводити себе у відповідність із своїм “предметом”, з “образами, що сплять у ньому”, щоб сама суть справи утворювалася (рос. – образовывалась). Саме педагог покликаний вводити приховану повноту свого “предмета” у “помешкання людини”, у світ людини, – тобто не конструювати, збираючи по частинам, а образу бачити цю приховану повноту людської істотності і сприяти вступанню її у місце, яке обжите людьми – в культуру як спосіб багатоманітних звернень людей одне до одного і тим самим до самих себе. І ось що тут є найцікавішим: мислення (тобто діяльність, мисляча діяльність і діяльне мислення) педагога повинно відповідати не тільки своєму “предмету”, але й бути тим же самим, що він, педагог, викликає в учнів: адже саме вони (разом з учителем) у кожному предметі свого вивчення (мова, математика, література, географія, ботаніка, історія) повинні входити у відповідність зі сплячими образами і вводити їх приховану повноту у

помешкання людини, тобто адекватно розпредмечувати (а не використовувати, препарувати, запам'ятовувати схеми утилізації для бездумного промовляння на продаж – на оцінку). Ось чому М. Гайдеггер і стверджує, що вчити ще складніше, ніж вчитися, – вчитися даванню вчитися.

Ось такою є справжність, істинність педагогічного мислення. Проте в реальності соціуму, котрий, за словами А. П'ятигорського, “ще не сезон для думки”, важко втриматися на висоті істинного, справжнього, дійсного; тут розум далеко не завжди виступає в розумних формах, частіше за все – у формах граничної нерозумності.

Ж. Дерріда зауважує: “Несправжнє, як визнає Гайдеггер, постійно заражає і контамінує справжнє, справжній столяр-червонодеревник стає поставщиком меблів для ‘великих площин’ (супермаркетів), а ремесло помешкання... перетворюється у міжнародне виробництво [3, с. 307]”. Труд істинних педагогів, справжніх майстрів своєї справи, завжди перебуває під загрозою втручання, псування й руйнування представників інтересів та логіки соціального супермаркету – чиновників міністерства освіти і подібних до нього структур. Для них сфера освіти – не майстерня, а фабрика (далеко не “зірок”, а конкурентноспроможної робочої сили, у тому числі й інтелектуально-креативної). Суцільна й систематична фабрикація – ось сумна суть сучасної освіти.

Приклад з шафкою – звісно, метафора, але в ній прихований глибинний смисл того, що є навчанням. А ось ще приклад з Мартіна Гайдеггера: “‘Зачекай, я навчу тебе того, що зветься слухатися’, – кричить мати вслід своєму хлопчику, котрий не хоче йти додому. Чи обіцяє мати дати своєму синові дефініцію слухняності? Ні. Але, може бути, вона дає йому урок? Також ні, якщо вона правильна мати. Скоріше вона прищепить своєму сину слухняність. Або, ще краще навпаки: вона введе сина у слухняність. І успіх буде тим міцніше, чим рідше вона буде лягтися. Це вдасться тим простіше, чим більш безпосередньо буде мати приводити сина до слухняності. І не таким лише сином, що він на це погодиться неохоче, а так, що він вже не може відмовитися від

бажання слухати. Чому ні? Тому що він став таким, що чує те, до чого слухняна його істота, до чого належить (gehört) його істота [9, с. 69]”. – Звернемо увагу: М. Гайдеггеру самому чомусь не сподобалося слівце “прищеплювати”, яке полюбляє сучасна педагогічна думка. Він виправляє себе і говорить: “ще краще навпаки” – не прищеплювати, а вводити сина у слухняність і так вводити, щоб це належало його істотності, а його істотність – слухняності.

Вчити мисленню – значить вводити учня у ситуацію мислі (разом входить в таку ситуацію, щоб це належало нашій істотності, а наша істотність – істотності мислі як такої), а не примушувати заучувати деякі правила та принципи. Вчити громадянськості – вводити учня у ситуацію громадянськості, а на зганяти на всілякі “заходи”, де так багато фальші та дешевої патетики. Вчити моральності – значить вводити учнів у ситуацію моральності, будувати всі без виключенні стосунки з ними як цілковито моральнісні (тобто жодним чином не зазіхати на особистість іншого), а не моралізувати, “читати мораль”.

Увести дитину у ситуацію мислення, в ситуацію поваги до старших, слухняності тощо – значить: разом з ними ввести себе в подібні ситуації, ввійти в них (тобто не просто “подавати приклад”) без дурнів, цілісно, афективно-умно, небайдуже і моральнісно, оскільки в таких ситуаціях виражений стосунок до роду людського, до реальних людей та до самих себе, тут все звернене до тебе (тобто – до нас) за Істиною, за вищою Правдою, за вимірами Добра і Краси. І не забувати: так “входить в ситуації” разом зі своїми учнями, щоб наша істота належала істотному, а істотне – нашій істоті, іншими словами – вводити себе цілісно у деяку цілісність.

Але в такому разі суперечність між навчанням та вихованням розв'язується, вони вже – не зовнішньо стиковані або покладені поруч. Якщо навчання полягає у приведенні себе у відповідність з чимось істотним, то в цьому процесі це істотне живить мене собою, виховує. Якщо навчання виступає само-зміною, то що є таке виховання без іманентної само-зміни? Але в який бік – зміна? А в кінцевому

підсумку все визначається тим, у яку саме ситуацію ми вводимо учня. І як ми проживемо у цій ситуації, чому навчимо-ся.

За М. Гайдеггером виходить, що вчитися взагалі і вчитися мислити за своїм змістом збігаються. І він має рацію. Дійсно, навіщо вчитися, якщо при цьому не вчитися мисленню? А навіщо вчитися мисленню, якщо при цьому не вчитися бути людиною?

Таким чином, філософсько-педагогічні ідеї німецького мислителя дозволяють під новим кутом зору побачити зміст реальних проблем навчання і виховання.

**Література:**

1. Бибихин В. В. Сила мысли / В. В. Бибихин // Сафрански Р. Хайдеггер: германский мастер и его время / Р. Сафрански ; [пер. с нем. Баскакова Т. А. при участии В. А. Брун-Цехового]. – М. : Молодая гвардия, 2005. – (Жизнь замечат. людей: Сер. биогр.; Вып. 956). – С. 5–21.
2. Бофре Ж. Диалог с Хайдеггером. В 4-х книгах. Кн. 3. Приближение к Хайдеггеру / Ж. Бофре ; [пер. с франц. В. Ю. Быстров]. – СПб : Владимир Даль, 2007. – 357 с.
3. Деррида Ж. Geschlecht II: Рука Хайдеггера

// Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / пер.с нем. Э.Сагетдинова. – М.: Академический Проект, 2007. –С. 292-345.

4. Конев В. А. Мартин Хайдеггер о мышлении / В. А. Конев Конев В.А. Заметки об индивидуальности и бессмертии // Философия культуры-96 – Самара : Самарский университет, 1996.

5. Матвейчев Олег. «Новое мышление» позднего Хайдеггера / Олег Матвейчев // Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинов]. – М. : Академический Проект, 2007. – С. 5–30. – (Философские технологии).

6. Пушкин В. Г. Сущность метафизики: от Фомы Аквинского через Гегеля и Ницше к Мартину Хайдеггеру / В. Г. Пушкин. – СПб. : Лань, 2003. – 480 с.

7. Разинов Ю. А. От категорий к экзистенциалам: к проблеме экспликации форм неклассической рациональности в онтологии М. Хайдеггера / Ю. А. Разинов [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://gzvon.pyramid.volgia.ua/biblioteka/kafedra\\_filosofii/libph/konev/01/r2gl3.pdf](http://gzvon.pyramid.volgia.ua/biblioteka/kafedra_filosofii/libph/konev/01/r2gl3.pdf)

8. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. № 4. – С. 89-95.

9. Хайдеггер М. Что зовётся мышлением? / М. Хайдеггер ; [пер. с нем. Э. Сагетдинов] – М., Академический Проект, 2006. – («Философские технологии»)-