УДК 165

© Ірина Починок
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
iris.is@ukr.net

ПРОБЛЕМА ЗНАННЯ Й ОСВІТИ У ФІЛОСОФІЇ М. ШЕЛЕРА

Йдеться про специфіку розв´язання Шелером проблеми знання й освіти на основі метафізично-онтологічних і філософсько-антропологічних розмислів, історичних і системних, соціологічних і феноменологічних підходів. Знання й освіта постають у полі напруги між стихією вітального пориву і творчою активністю духу як універсальними космічними первнями, сконцентрованими у сутності людини. Сутнісними інваріантами людини є наука, філософія, релігія та відповідні типи знання – позитивне, освітнє, спасенне. Попри різноплановість їхнього входження в суспільство внаслідок неоднозначної констеляції вітальних чинників, вони духовно та функціонально самодостатні, взаємонередуковані: наукове знання забезпечує панування над природою, освітнє – формування особистості, спасенне – доступ до абсолютного. За Шелером, найвищу цінність має метафізично-релігійне знання. Водночас він виступає проти абсолютизації цих форм знання й освіти, обґрунтовуючи доконечність їхньої взаємогармонізації.
Ключові слова: дух, знання, людина, освіта, порив, соціологічний метод, феноменологічна настанова.

Актуальність теми. Здійснений Шелером аналіз проблем знання й освіти, що був підготовлений його активною участю в загальнонімецькій дискусії про шляхи реформування національної системи освіти, зберігає свою значущість у контексті сучасних процесів гуманізації та гуманітаризації наукової й освітньої діяльності. Оригінальну інтерпретацію соціокультурної детермінації науково-освітнього процесу мислитель органічно поєднав із дослідженнями креативного потенціалу основних типів знання в аспекті їхнього впливу на формування особистості та на духовний розвиток суспільства. Етос і результати цих досліджень цілком відповідають трансформаційним запитам української спільноти. У філософії науки вони сприяють подоланню опозиції “сцієнтизм – антисцієнтизм” і поглибленню інтеграції різних типів знання.

Аналіз останніх досліджень. Зростання інтересу до концепції знання й освіти відбувається в міру актуалізації досліджень творчості Шелера. Відповідні аспекти цієї концепції виокремлюються й аналізуються в контексті розробки мислителем проблем аксіології (С. Васильєва, А. Дєнєжкін, П. Матвєєв, Л. Чухіна), соціології знання (Ю. Давидов, І. Кулик, А. Малінкін), філософської антропології (Б. Григорьян, В. Губін, Б. Марков, С. Хоружий, Л. Чечулін), феноменології (Д. Дорофєєв, В. Кебуладзе, І. Михайлов, В. Молчанов, Н. Мотрошилова, А. Огурцов, М. Плотніков, Я. Слінін). Проте, навіть враховуючи отримані при цьому результати, слід визнати, що наразі недостатньо досліджене сутнє шелерівської рефлексії знання й освіти в їх цілісності та динаміці.

Мета статті полягає в розкритті особливостей шелерівського обґрунтування типології і статусу знання й освіти як передумов виявлення їх гуманітарно-духовного потенціалу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передовсім зазначимо, що до теми знання й освіти Шелер звернувся у пізній період своєї творчості, тобто, на етапі реалізації своєї головної ідеї – проекту філософської антропології, основою якого була проблема узгодження у життєдіяльності людини креативного, але реально безсилого духу, та потужного, але ірраціонального вітального пориву як універсальних космічних первнів. Покладатись у розв´язанні цієї доленосної колізії людського буття на сакральну передвизначеність було б спрощенням; ситуація вимагала особистісного самовизначення й оновлення людини та її реальної участі в облаштуванні життєвого світу, що передбачало поглиблене розуміння фундаментальних, ціннісно-смислових засад буття та пізнання. Головним засобом цих кардинальних змін Шелер вважав знання й освіту. «У наш час, – зазначає філософ, – коли у важкій боротьбі за новий світ людина дерзає створювати нові форми, центральною стає проблема освіти» [3, с. 20].

А проте, констатує Шелер, стан знання й освіти в сучасному суспільстві не відповідає високій місії людини у світі; наша «розірвана епоха», «епоха з її загадковими безоднями» втрачає дух науковості й освіченості. У системі освіти багатьох країн панують утилітарний прагматизм і догматичні ідеології, войовничий атеїзм і зарозумілий клерикалізм, сумнівні філософії історії тощо. Помітними стали втрата національних надбань освіти, підрив духовних основ соціальних еліт, зростання напруги між владою і духом, зокрема, посилення негативного ставлення демократії до науково-освітньої діяльності. Це веде до руйнації суспільних орієнтирів, поширення бездуховності, що, зрештою, відкриває шлях до авторитарно-тоталітарних режимів. Це

застереження мислителя у тодішній Європі не було належно сприйняте, що дорого коштувало людству, але воно не втратило своєї актуальності сьогодні.

Шелер не обмежується соціально-політичною оцінкою кризи інтелектуальної сфери суспільства і досліджує знання й освіту панорамно як феномени буття людини у світі – онтологічно та історично. При цьому він виходить з того, що людина біологічно – то «глухий кут» природи і водночас духовно вона (у формах знання й освіти) – ефективний вихід з цього кута, істота, в якій першосутнє себе пізнає, усвідомлює та рятує. Культивування людиною знання й освіти трактується ним як фундаментальна основа гуманізації світу й обожнення людини. Осягнення цього духовного світостановлення передбачає виявлення гуманістичного потенціалу пізнавально-освітнього процесу з урахуванням взаємодоповнюваності його логіко-гносеологічного і ціннісно-смислового вимірів.

У дослідженні багатомірного світу людини, в т. ч. царини знання й освіти, Шелер виходить із принципу дуалізму. Для нього є аксіомою взаємодія і нередукованість двох сфер життєдіяльності людини і суспільства: реальної (біологічні, географічні, економічні, політичні чинники, що виявляються у відповідних інстинктах, спонуках, потребах та інтересах, підвладних стихії долі) та ідеальної (сукупність світоглядних ідей, ідеалів, царство істин, а також таких якостей і станів людини, як свобода, відповідальність, любов, благоговіння, відчай, покаяння тощо, підпорядкованих ієрархічному порядку цінностей і смисловизначення). Амбівалентними уявлялися йому також знання й освіта: з одного боку – такими, що замкнені на предметно-практичні та соціально-історичні реалії, а з іншого – як духовні феномени, що засвідчують піднесеність і богоподібність людини, її відносну незалежність від вітальних потреб свого організму. Тим-то мислитель вказує на доконечність у дослідженні цієї проблеми двох взаємодоповнюючих методологічних підходів: соціологічного, який дозволяє продуктивно досліджувати розвиток і форми інституціаліалізації знання й освіти, їхній вплив на розв´язання вітальних проблем, і феноменологічного, який уможливлює виявлення самоцінності цих феноменів в аспекті життєвого досвіду людини, їхнього гуманістичного потенціалу в формуванні духовного світу особистості.

За Шелером, оскільки знання й освіта втілюють у собі єдність вітальних і духовних первнів буття людини, в їх дослідженні слід враховувати передусім той порядок або послідовність, у яких ті чи ті реально-соціологічні та духовно-культурні чинники включаються в людську історію, специфічно виявляючись у різних галузях знання й освіти. Те, що у цих дослідженнях Шелер послуговується як головними методичними засобами соціологічними підходами, зовсім не означає апологію між соціологізмом і соціологізацію шелерівської філософії. Так, критикуючи соціологізм Дюркгейма, Шелер підкреслює, що соціологічно можна обґрунтувати селекцію предметів знання, форми і засоби пізнавальних актів, саме ж знання, його об´єктивність, доконечність і загальність підвладні логіці процесу пізнання. «Реальні» чинники він називає співдетермінантами знання й освіти, оскільки вони уможливлюють вітальне і фактичне їх існування у тих або тих сферах соціальної практики, але їхня змістовність визначається передусім цілісністю духовної сфери людської життєдіяльності. Між реальними та ідеальними чинниками знання й освіти не існує ні координації, ні субординації, їх порядок в емпіричній історії пізнавально-освітнього процесу співвідноситься з порядком ідеальних сутностей, що осягаються феноменологічно. Це дозволяє виявити за всією розмаїтістю знання й освіти їхню ціннісно-смислову компоненту, усвідомити їх як феномени долучення індивідів до Істини, Добра, Краси, Блага тощо, які є справді «апріорними» щодо різних форм господарювання й політики, але визначальні у формуванні духовності людини.

«Пізній» Шелер схиляється до онтологічно-метафізичних способів аналізу феноменів, у т.ч. дослідження сутнього знання й освіти. Він постулює їхню вкоріненість у сутнісній основі світу і вводить у сутнє людини як суб´єкта пізнавально-освітнього процесу відповідні духовні акти, які уможливлюють виявлення за емпіричною історією цих феноменів їх сутнісне, ціннісно-смислове значення у становленні світу людини. На його думку, існуючі визначення знання як мисленнєвого конструювання предметів за законами логіки (Марбурзьке неокантіанство), формування суджень, які забезпечують успішність діяльності (прагматизм), чуттєве вживання у предмет (Бергсон) неадекватно відображають онтологію знання. Буттєво знання – це відношення «цілого» і «частини», така участь одного сутнього в бутті іншого сутнього, за якої в останньому не відбувається жодних фізичних змін, тобто, це не каузальне відношення, а духовне – така послідовність актів споглядання і мислення, яка забезпечує збіг усієї сукупності чуттєвих образів і абстрактних понять з об´єктивними значеннями предметів. Таке широке тлумачення знання дозволило Шелеру охопити не лише наукові твердження, а й релігійні та філософські висловлення, техніко-технологічні рекомендації, зрештою, всю сукупність міфів, легенд, знань, які містяться у природній мові.

Так само й освіта трактується Шелером онтологічно як феномен людського буття, що виражає сумірність сутності людини і сутності світу. Звертаючись до ідеї людини як мікрокосмосу, він зазначає, що, незважаючи на відсутність ідентичності в аспекті наявного буття між предметністю світу і людиною, в сутнісному відношенні вони «солідарні», внаслідок чого «особистість є монархічно впорядкована структура духовних актів, що являє собою унікальну індивідуальну самоконцентрацію *єдиного* безкінечного *духу*, в якому закорінена сутнісна структура *об´єктивного* світу» [3, с. 13]. Процес освіти постає як буттєва участь, причетність людини до всього сутнісного в природі та суспільстві. Цей процес опосередкований знанням, яке виконує свою освітню функцію лише за умов, якщо воно сягає сутності об´єктів, трансформуючись у форми самовизначення людини у світі. Освітнє знання має універсальний характер, воно охоплює цілісно все єство людини, її практичні вміння, поведінку, почуття, волю, інтелект, цінності тощо. Освіта функціонально не зводиться до формування професійних якостей людини, передусім це процес плекання її духовності, входження людини «в щось Цілісне і Справжнє, Вільне і Благородне» [3, с. 33].

Природно, що в центрі соціологічно-феноменологічного аналізу знання Шелера постали наука, метафізика (філософія) і релігія, які, на його думку, найповніше виражають специфіку людини як особистості. Мислитель доводить, що «сутнісна» можливість і доконечність цих видів знання однаково «дана» разом із сутністю людини, і якщо в історичному процесі вони здійснили себе в різний час і різними способами, то причина цього полягає в неоднозначному поєднанні певних соціологічних чинників і умов розвитку кожного з них. Констеляції цих чинників, які виникали у процесі людської історії, виявлялися, зазвичай, сприятливими для розвитку одних видів знання (скажімо, релігійного і метафізичного) та несприятливими для інших знань (науки). У зв´язку з цим Шелер критично оцінює ті концепції, в яких релігія, філософія і наука трактуються не як вираження сутності людини, а як послідовні стадії історичного розвитку суспільної свідомості. З цієї причини він виступає проти «закону трьох стадій» Конта, висновків Дільтея про відмирання метафізичного знання, ідей Спінози, Геґеля, Шопенгавера про поступове стирання відмінностей між філософією і релігією. За Шелером, хоча ці три «вищі роди знання» виникли з міфології, але сутнісно вони є результатом диференціації людського духу, що супроводжується зміною взаємовідношень між цими автономними і самоцінними галузями знання. Типологію цих знань мислитель здійснює не за їхніми предметними чи методичними критеріями, а на основі відмінностей їх інтенцій, спрямування на відповідні цілі, а відтак і результати.

Першим у цій класифікації філософ виокремлює та аналізує «знання заради досягнень і панування, що слугує нашій можливій технічній владі над природою, суспільством та історією» [3, с. 5]. Цей вид знання Шелер пов´язує з конкретними або позитивними науками та розвитком західноєвропейського суспільства, починаючи з епохи Відродження. Найважливішою константою цього знання є відкриття законів просторово-часових зв´язків явищ дійсності в їхній фактичності, тобто, виявлення у нескінченному розмаїтті, мінливості та випадковості предметів, явищ, процесів чогось інваріантного, повторюваного і доконечного як предметів ефективної адаптації організмів до навколишнього середовища. Адже лише те, що закономірно відтворюється і повторюється, можна передбачити, й отже, пристосуватися до нього, ним оволодіти й адаптувати до наших потреб. Ця закономірність виявляється вже на рівні чуттєвого досвіду тварин і людей; цей досвід сформувався та функціонує на основі моментів повторюваного світових процесів, зокрема, принципу «подібні причини за одних і тих же умов викликають подібні наслідки». Тим-то і простір, і час – то не чисті форми споглядання, як вважав Кант, а цілком реальні й змістовні атрибути життєво-практичного досвіду людини у значенні схем усіх можливих наших спонтанних самозмін, згідно з якими ми судимо про аналогічні зміни в зовнішньому середовищі. У своїй сукупності ця категоризація дійсності є виявом іманентного всьому живому потягу до панування над природою. Звісно, на рівні наукового пізнання ці процеси набувають якісно нових і спеціальних форм.

У контексті типології форм знання Шелер особливо акцентує на відносності наукового знання; його надійність і належна обґрунтованість зберігається лише у межах прагматичної настанови «панування». Наукове знання характеризується у цьому діапазоні підвищеною вибірковістю, функціональністю, оптимальністю, доцільністю тощо. Це знання: виокремлює в об´єкті переважно те, що можна контролювати і чим можна маніпулювати, тобто, його механічні аспекти, придатні для техніки; «одягається» у зручні для калькуляції та прогнозування формули, графіки, таблиці; підпорядковане принципу «економії мислення»; зводить невідоме до відомого; надає перевагу спостережуваним фактам перед усім неявним і сутнісним, опису даних досвіду, а не їх поясненням; вдається до тотальної символізації феноменів, абстрагуючись від їх буттєвої, сутнісної та смислової визначеності; культивує інструментальне ставлення до всього існуючого як до засобу досягнення мети і бажаного результату. В обґрунтуванні цих практичних вимірів знання

пріоритет належить позитивізму та прагматизму. Філософсько-методологічне обґрунтування ними цього знання виявляється ефективним лише в межах його техніко-інструментальних функцій, але ці концепції зазнають невдач в осягненні гуманітарних і метафізичних вимірів наукового знання.

Попри відносність науки, зумовленої її прагматичною вибірковістю, Шелер не заперечує самоцінність наукового знання, його непересічну значущість у розв´язанні практичних проблем і розвитку сучасної цивілізації. Започаткована в епоху античності піфагорійським природознавством, наука неухильно нарощувала свій потенціал, перетворившись на «потужний життєвий світильник світової орієнтації», який «ніколи вже не згасить *жодна* романтика – ні християнська, ні індійська чи будь-яка інша «східна» [3, с. 47]. Водночас мислитель вказує на обмеженість людиноформуючих, гуманітарних потенцій наукового знання. Незважаючи на його експансію в усі сфери суспільства, воно «не дасть *ядру* нашої *душі*, тобто *духовній особистості* в людині, того світла, тихим сяянням якого воно лише й може наснажуватися. Тому що людина може і за ідеального завершення позитивно-наукового процесу залишатись *істотою духовно* абсолютно порожньою. Вона може опуститися до варварства, порівняно з яким усі так звані природні народи були «еллінами»... Адже науково-систематичне обґрунтоване варварство було б найжахливішим з усіх можливих варварств» [3, с. 47]. Відтак виникає суспільна потреба в іншому типі знання – освітньому.

Головною метою освітнього знання Шелер вважає формування духовної культури людини як особистості. Цю функцію в останнє століття покладали на «науки про дух», але з огляду на відставання в їхньому розвитку, залежність від природничонаукової методології та недостатнє самовизначення, мислитель пов´язує це знання з філософією, кваліфікуючи його як «знання тієї фундаментальної науки, яку Аристотель називав «першою філософією», тобто науки про способи буття і сутнісної структури всього, що є» [3, с. 7]. Щоправда, сутнє цього знання Шелер виокремлює переважно на тлі знання «заради панування», але недостатньо чітко визначає його відмінності від наступного типу знання (спасенного). Згідно з усталеними інтенціями філософії, Шелер трактує освітнє знання як сутнісне і світоглядне. Вказуючи на особливості цього типу знання в його відмінності від «знання-панування», мислитель пише: «Тут ставлять інше питання: «*Що таке* світ, що таке, наприклад, будь-яке так зване «тіло», яким є будь-яка «жива істота», що тановить *сутність* рослини, тварини, людини в їх інваріантній структурі, за їх есенціальними характеристиками?». Й аналогічно: що таке «мислення», що таке «любов», що означає «відчувати красу»? – незалежно від випадкового часового потоку свідомості тієї чи тієї людини, в якій ці факти виявляються de facto» [3, с. 7]. Виробництво цього типу знання передбачає спеціальні філософські дослідження і методи, спрямовані на пошук «ідеальних структур сутностей» світу та «побудову ймовірнісних гіпотез» стосовно глибинних основ речей.

Шелер розкриває сутнє освітнього знання, вказуючи на низку його ознак. Це знання передусім дистанціюється від вітальних потягів, спрямованих на адаптацію організму до середовища і панування над природою, натомість тут «з´являється любляча, спрямована на пошук прафеноменів та ідей світу поведінка» [3, с. 8]. За такої настанови відсувається на периферію пізнавального процесу «реальне наявне буття речей» як їх випадкове, чуттєво-сприймане і фактичне існування, а це означає, що сутнісне пізнання зазвичай реалізується на умовних, ідеалізованих предметностях і моделях. Його мотиваційним імпульсом є «інтелектуальне почуття» людини – здивування, як про це писав ще Платон. Освітнє знання не залежить безпосередньо від емпіричного досвіду, кількості спостережень, вимірювань, індуктивних узагальнень і «може здійснюватися, ґрунтуючись на *одному єдиному* показовому прикладі». Отримане за такого «разового» підходу знання сутності стає «a priori» релевантним для всієї сукупності одиничних фактів, які стосуються цієї сутності, «аналогічно тому, як постулати чистої математики передають розмаїття *можливих* природних утворень і властивих їм доконечних ідеальних відношень, перед тим, як буде досліджена за допомогою спостереження та вимірювання реальна природа» [3, с. 8]. Сутнісне або освітнє знання відзначається глибокою його освоєністю людиною, воно – знання досвідності в цілому, і, як таке, є апріорною формою категоризації світу. «Освітнє знання, – зазначає Шелер, – це отримане на одному чи декількох добрих, точних зразках і включене в систему знання сутнісне знання, яке стало формою і правилом схоплювання, «категорією» всіх випадкових чинників майбутнього досвіду, що мають таку ж сутність» [3, с. 37]. Мислитель доводить, що такі форми і правила властиві не лише спогляданню та мисленню, як вважав Кант, а й емоційно-вольовій сфері, ціннісним відношенням, а тому можна стверджувати існування освіти серця, освіти волі, освіти характеру тощо.

Сутнісне, або освітнє знання, зазначає Шелер, має стійку тенденцію до виходу за межі конкретного чуттєвого досвіду, йому властиве «трансцендентне» поширення і в цьому значенні воно слугує «трампліном для будь-якої «критичної метафізики» [3, с. 9]. Філософсько-сутнісне

осягнення світу, стверджує мислитель, це умоглядне або розумне пізнання, що стосується всіх можливих видів досвіду, воно долає гносеологічну обмеженість розсудку, підпорядковує собі інтелект, сягає фундаментальних – ціннісно-смислових – засад буття і пізнання, слугуючи основою мудрості людини як особистості.

За Шелером, ці особливості освітнього знання імплікують дві головні можливості його застосування: по-перше, виконання функції фундаментальної (світоглядної та методологічної) основи конкретнонаукових досліджень, їх «сутнісної аксіоматики», яка самими науками зазвичай не усвідомлюється; по-друге, – для філософії як метафізики воно може слугувати «вікном в абсолютне». «Отже, – зазначає Шелер, – вища *мета формування будь-якого метафізичного світогляду* за допомогою філософії полягає в тому, щоб: мислити і споглядати абсолютне сутнє, котре існує саме собою, причому *у такий спосіб*, аби воно відповідало і було взагалі сумірне віднайденій у «першій філософії» *сутнісній* структурі світу і реальному *наявному буттю* світу і випадкового так-буття, що стає нам доступним в опірності нашому намаганню» [3, с. 10]. Мислитель вважає найважливішим атрибутом вищого або абсолютного буття нескінченний дух, логос як породжуючий первень сутнісної структури світу та людини і водночас як такий, що визначає наявне буття – нескінченне розмаїття живого пориву, стихії природи в цілому.

Найвищий тип знання Шелер називає метафізичним, священним, спасеннним. Воно формується на перетині філософії як метафізики, метафізичних проблем позитивних наук і аксіології, центрованих довкола філософсько-антропологічного вчення про людину. Оскільки людина-мікрокосм втілює сутнісні потенції буття, то на ній «можна вивчати й вищу основу «великого світу», «макрокосмосу». І через те буття людини як мікротеосу є також перший доступ до Бога» [3, с. 12]. Шелер аналізує продуковане теологією та метафізикою спасенне знання як осягнення абсолютної реальності, найвищої мети і смислу людського життя за допомогою інтуїтивного бачення «ідеї вічного об´єктивного Логосу», закоріненого в «ordo amoris» (порядок серця). Обґрунтовуючи самоцінність релігійно-метафізичного знання, мислитель зазначає, що лише емоційно-інтуїтивні, духовні засоби пізнання, що властиві релігії та метафізиці, є специфічна монополія «homo sapiens», у той час як методи позитивних наук і техніки є лише ускладненням т. зв. практичного інтелекту тварин. Тим-то помилково вважати, пише Шелер, що осягнення Бога й отримання спасенного знання можливе на усталеній предметній основі через пізнання космосу (природи); доступ до Абсолютного передбачає іншу, духовно-феноменологічну настанову. «Керівна ідея при цьому така: вища основа всього того, що здатне бути предметом, сама не може бути предметом, а є лише чиста здійснювана актуальність як атрибут вічного створюючого самого себе буття. Єдиним доступом до Бога є через те не теоретичне, тобто упредметнююче розмірковування, а особиста активна участь людини у Богові та в становленні його самоздійснення, спів-звершення вічного акту – як духовної, ідеєтворчої діяльності, так і відчутного в нашому інстинктивному житті нестримності його пориву. Найчистіше і вище відображення обох атрибутів – це сама «людина». Робити Бога предметом, річчю для цього роду метафізики означає ідолопоклоніння» [3, с. 12-13].

Лише через співпричетність до сфери Абсолютного людина набуває особистісної специфіки та унікальності, і якщо цього немає, то її самосвідомість заповнюється квазіабсолютами, певними ідолами і фетишами на кшталт влади грошей, расистських теорій тощо, які руйнують її «серце» і духовність. Лише шляхом самоочищення духу і за допомогою морального налаштування й самодисципліни людина здатна відкривати Абсолютне у собі та світі, досягаючи спасенного знання, утверджуючись як особистість. Спасенне знання спрямоване не на практичні та символічні аспекти предмета, а на його сутнісні виміри, самодостатність і абсолютну самоцінність. Людина його досягає лише через самоповагу, любов до ближнього, благоговіння, тобто, не так теоретично, як духовно-практично, діяльнісно, добровільно виконуючи місію соратника Бога в одухотворенні та спасінні світу. Спасенне знання у своїй інтенції підпорядковується «становленню *світу* і позачасовому становленню *самої* вищої *основи* так-буття і наявного буття світу, які лише в нашому людському знанні й у кожному можливому знанні досягають їхнього власного «призначення» становлення, чи в іншому випадку – того, без чого вони не змогли б досягнути призначення свого становлення. Це знання заради божества, Ens a se (лат. самосутнє), називається «спасенним, або святим знанням» [3, с. 41-42].

Шелер доводить, що свою повну визначеність знання й освіта отримують лише у ціннісно-смисловій перспективі. «У знанні, як і в усьому, що ми любимо і шукаємо, – зазначає мислитель, – повинні бути *цінність* і скінченний *онтичний смисл*» [3, с. 41]. Відповідно він підпорядковує знання в аспекті освіти трьом найвищим цілям становлення: становленню та всебічному духовному розвитку особистості, що забезпечується «освітнім» знанням; становленню світу на божественних засадах, якому відповідає «спасенне» знання; становленню практичного панування

над природою на основі знань конкретних наук. Між цими цілями становлення існує чітка ціннісна субординація: від знання як засобу панування над сутнім шлях веде до «освітнього» знання, за допомогою якого формується світогляд людини, і далі – до «спасенного» знання, завдяки якому реалізується причетність особистості до сакральної основи світу, адже «будь-яке знання зрештою від Бога – і для Бога» [3, с. 47]. Водночас ці види знання самоцінні, вони не можуть взаємозамінювати один одного без порушення єдності та гармонії духовного життя людини.

А проте, пише Шелер, специфічне поєднання у відповідних регіонах «вітальних» і «духовних» чинників зумовило пріоритетність у них того чи того типу знання, а відтак особливості культури. Так, культуру стародавньої Індії визначало передусім спасенно-релігійне знання і вітально-душевна методика самоконтролю людини; у Китаї та Греції панівним було філософське чи освітнє знання як життєва мудрість; починаючи з Нового часу, в Європі пріоритетним стає наукове знання, яке використовується для вдосконалення суспільних відносин, розвитку продуктивних сил і практичного освоєння природи. Цим формам знання відповідає і свій тип людини. Зокрема, сучасне природознавство соціально-історично пов´язане з групами людей, котрі культивували діяльний спосіб життя, з тими соціумами, в яких панівні верстви виростали з міського бюргерства, що згодом трансформувалось у клас буржуазії. Homo religiosus (індійський брахман, середньовічний монах) відрізняється як від античного філософа, так і від сучасного науковця. Розрізняються за своєю організацією і групи, що об´єднують суб´єктів знання: відповідно церква і секти в одних, філософські школи (академії) в інших, наукові заклади (університети) ще в інших. Кожному типу знання відповідає власна техніка, яка у йога чи ісихаста відрізняється від процедур споглядаючого сутності філософа та від експериментальних методів вченого. Шелер акцентує на тому, що «сьогодні в усьому світі настав час, коли треба прокласти шлях до *урівнювання* і водночас *взаємодоповнення цих однобічних напрямів духу*» [3, с. 47].

Отже, послуговування Шелером соціологічним і феноменологічним підходами дозволило розкрити гуманітарний потенціал знання й освіти, здійснити типологію знання й обґрунтувати доконечність інтеграції різних його форм у сучасному освітньому процесі на основі принципу взаємодоповнюваності.

Література

1.Руткевич А.М. Философская антропология // История философии: Запад – Россия – Восток (кн. четвертая). – М.: «Греко-латинский кабинет» Ю.А.Шичалина, 1999. – С. 104-113.
2.Чухина Л.А. Человек и его ценностный мир в феноменологической философии Макса Шелера // Шелер М. Избранные произведения. – М.: «Гнозис», 1994. – С. 379-398.
3.Шелер М. Избранные произведения. – М.: «Гнозис», 1994. – 490 с.
4.Шелер М. Статья // Новая философская энциклопедия: в 4-х т. – Т.4. – М.: Мысль. 2010. – С. 379-380.
5.Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение. – М.: «Логос», 2002. – 680 с.

Стаття надійшла до редакції: 17.11.2016

References

1. Rutkevič A.M. (1999), “Filosofskaâ antropologiâ”, *Istoriâ filosofii: Zapad – Rossiâ – Vostok (kn. četvertaâ),* «Greko-latinskij kabinet» Û.A.Šičalina, M., S. 104-113.
2. Čuhina L.A. (1994), “Čelovek i ego cennostnyj mir v fenomenologičeskoj filosofii Maksa Šelera”, *Šeler M. Izbrannye proizvedeniâ*, «Gnozis», M., S. 379-398.
3. Šeler M. (1994), *Izbrannye proizvedeniâ*, «Gnozis», M., 490 s.
4. Šeler M. (2010), “Stat’â”, *Novaâ filosofskaâ ènciklopediâ: v 4-h t.* ,T.4, Mysl’, M., S. 379-380.
5. Špigel’berg G. (2002), *Fenomenologičeskoe dviženie. Istoričeskoe vvedenie*, «Logos», M., 680 s.

Received: 17.11.2016

Summary

Pochynok I. The Problem of Knowledge and Education in Philosophy of M.Sheller. *It is show in the article that specificity of investigation of knowledge and education by Sheller is stipulated first and foremost by its metaphysical-ontological and philosophical-anthropological ideas. The philosopher considers knowledge and education as attributes of self-determination and self-improvement of the man in the world that is as principally rooted in his being. Knowledge and education according to Sheller are the manifestation of eternal dualism and counteraction of cosmic grounds – the element of vital energy and creativity, being powerless to the spirit, which in a human being reach their apogee. Theoretical comprehension and sequence of these opposed processes are realized by the philosopher on the basis of mutually complementary sociological and phenomenological methods. The sociological approach enables the scientist to show real determination of knowledge and education, their genesis and actuality in various epochs, cultural regions, as well as their pragmatically functional meaning. Phenomenological procedures enable the understanding of the essence of knowledge and education as the*

phenomena of the life experience of the man, their authenticities, but in the main – the significance of forming the man as a personality. Sheller proves that the existing types of knowledge – science, philosophy, religion – are principally rooted in the human essence, but they are differently manifested in history and various regions of culture owing to different correlation. He especially differentiates those criteria of the corresponding types of knowledge, which characterize their specificity: such criteria as substantiated, analytical, operational, verificated are inherent to scientific knowledge. Educational knowledge is characterized by the essence definition, paradigmality, humanistic mission; intention on the deity, personality, independence from vital instincts, orientation on highest human aims and purports of life inherent to religious knowledge. Sheller´s analysis of knowledge and education contains a substantial Weltanschauung and methodological potential for reforming the educational process.
Keywords: spirit, knowledge, a human being, education, impulse, sociological method, phenomenological direction.

УДК 001.895:37:061.22(477.52)

Сергій Дєнєжніков
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
sdenezhnikov@mail.ru

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ РЕГІОНАЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО КЛАСТЕРУ

Досліджуються методологічні засади побудови моделі регіонального інноваційного освітнього кластеру та її зв'язок з інституціями і підприємствами – замовниками інновацій, фінансовими організаціями, стейкхолдерами, органами державної влади тощо. Особливий акцент у статті спрямовано на проблему розбудови інноваційного освітнього кластеру, зорієнтованого на підготовку висококваліфікованих кадрів, генерацію нових знань і технологій, системи виробничо-технологічної підтримки, інформаційного забезпечення освітнього процесу та просування на регіональному ринку об'єктів інтелектуальної власності. *Ключові слова: кластер, інноваційний кластер, інноваційна модель, знання, технології, замовники інновацій, стейкхолдери, інноваційна освіта.*

Постановка проблеми. До основних тенденцій регіонального ринку послуг освіти відноситься зростаюча роль інформації і знань у регіональному соціально-економічному розвитку, коли знання входить до складу ключових факторів економічного зростання і стає конкурентною перевагою; зростання потреби регіонального ринку праці в нових кадрах високої кваліфікації, що у свою чергу є причиною масового попиту на освіту, особливо на вищу професійну, зростання вимог до освітніх кластерів у питаннях задоволення ними потреб соціального характеру; глобалізація світової економіки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі побудови регіонального інноваційного освітнього кластеру присвячено ряд наукових розвідок українських і зарубіжних дослідників. Зокрема слід відзначити праці С. Бервенко [2], Л. Голубкової [4], Т. Шульца [9], присвячені актуальним проблемам інвестицій у людський капітал, інноваційні, економічні та юридичні засади формування кластерів, а також проблем управління подібними інституціями. Досить конкретно проблему формування кластерів за умов конкурентоздатності регіону в інноваційній національній системі проаналізовано у працях Т. Красикової [3], Г. Гутмана [1] та Н. Ларіної [5].Особливості формування моделі регіонального інноваційного кластеру в гуманітарній сфері, зокрема в університетах і школах розкрито у працуях Т. Челнокової [7], Т. Петухова [6], Т. Шамової [8].

Мета статті – розкрити методологічні засади формування моделі регіонального інноваційного освітнього кластеру.

Виклад основного матеріалу. Повноцінний інноваційно-освітній кластер взаємодіє з великою кількістю інституцій та підприємств – замовників інновацій, органів державної влади, фінансових організацій. Особливе значення у розвитку такого кластера набуває венчурне фінансування. Формований інноваційно-освітній кластер повинен органічно увійти в регіональну економіку, посилити завойовані нею пріоритети на ринку, перебувати у взаємодії з іншими кластерами в регіоні. Створення кластера дозволить комплексно підійти до розв'язання завдання