

## НЕДОЛУГІСТЬ ПОВЧАЛЬНОГО ВИХОВНИЦТВА

Яким чином така тема стосується «раціонального та ірраціонального»? А ось зараз і побачимо.

Коли ми помічаємо той чи інший недолік, огріх, помилку іншого і беремося «повчати» його, роблячи зауваження, читаючи нотації, ми впевнені, що діємо абсолютно *раціонально*: є мета (виправити поведінку, характер, свідомість тощо), є засіб (повчання, вказування на недолік). Значить, має бути очікуваний результат. Проте майже завжди одержуємо не зовсім те, а вірніше – *зовсім не те*, на що очікували: результат негативний, від'ємний. Суб'єктивно ми діяли *ніби раціонально* (проста, як двері, логіка доцільності), а об'єктивно – суцільна *ірраціональність*. Результати **несумірні** з нашими намірами, задумами, сподіваннями. А там, де якась *несумірність*, там й *ірраціональність*.

Отже, поговоримо детальніше про «повчання» та їхній зв'язок з вихованням. Повчання<sup>1</sup> – річ, до речі, дуже слизька, чесно кажучи – огидна. Адже ми відверто не любимо, коли *нас повчають*, але ж самі **не відмовляємо собі у задоволенні** висловити щось «повчальне»... Чому так?

Згадується один вельми «повчальний» випадок. Якось ще на початку 90-х років (здається, 1992-го) був із дружиною та шестирічним сином у Київському драматичному театрі імені Івана Франка на рок-опері Геннадія Татарченка та Юрія Рибчинського «Біла ворона» (про Жанну д'Арк). Зал був сповнений школярами – мабуть, організували масовий культ-похід підліткам. На виході з театру чую розмову групи хлопців: «І це завтра доведеться писати твір про повчальне значення п'єси...». Складно передати тужливу інтонацію фрази, що супроводжувалась недрукованими словами. Хотілося обсмикнути лихослівців – тут же жінка і дитина, але чомусь я промовчав. «Міцні» слова були *на своєму місці* й адекватно висловлювали ставлення підліткової душі до «завдання» дуже *нерозумного* вчителя. Сам я з такого приводу спорудив би більш хитромудру, багатоповерхову «конструкцію». Чорт забирай, чи розуміють педагоги *сенса естетичного сприйняття художнього твору* як такого, яке ніяк не в'яжеться з «повчальним значенням»? Їм би тільки повчати і всюди знаходити щось повчальне – у смислі «корисне»...

*«Поучают! Поучают!»*

*«Поучайте лучше ваших научат!»*

Здається, Буратіно із відомого радянського фільму однозначно висловив ставлення **всіх** учнів, дітей та підлітків до «повчань». Чи дійшло це до педагогічного розуму (чи до того, що від нього *залишилося*)? Чи дійде

---

<sup>1</sup> Звісно, тут не йдеться про певний історичний літературний жанр «повчань».

колись це до дорослих?

Років 25 тому наткнувся на такі ось рядки Максиміліана Волошина:  
*«Из всех насиллий,  
Творимых человеком над людьми,  
Убийство – наименьшее,  
Тягчайшее же – воспитание»*

Вони миттєво запали мені в душу: адже я й *сам так думав*. Це мав сказати я, а не він. Однією з ознак *справжньої поезії* можна назвати: «це повинен був вимовити я»! Але не вдалося, а якщо і десь невиразно бриніло, то ніяк не знаходило собі слів. Істинний поет чомусь завжди говорить саме про тебе, про щось головне в тобі (а графоман – лише про себе). Він виконує в словах *правду* про тебе – навіть коли говорить про себе...

Як відомо, поетична мова має приголомшливу точність. Там, де вчений чоловік нанизує слова-терміни, формуючи ланцюжки висловлювань, дефініцій, метушиться навколо і біля предмета і наївно вважає, що його рух відбувається у самій суті справи, поет однією фразою, образом, метафорою *схоплює* найважливіше.

Сучасна аналітична філософія геть-чисто відкидає метафоричність філософської мови. Наприклад, фраза Гегеля – «сутність є істина буття» з позицій такої філософської школи виглядає нісенітницею, так само як і слова Мартіна Гайдеггера: «мова – домівка буття». Цікаво, як би аналітичні філософи розцінили слова мого вчителя професора Валерія Олексійовича Босенка: «сутність розвитку – у розвитку сутності». Гра слів – однозначно. Можливо – гра. Але за цією «грою» *чуйне вухо* почує незрівнянно більше, ніж у всіх дефініціях того, що є «розвиток», у словниках, енциклопедіях, академічних багатотомних виданнях.

Очевидно, філософія у чомусь дуже суттєвому ближче до поезії, ніж до науки (про що писав М. Гайдеггер); вона, як і поезія, дає буттю сказатися, надає слово самому буттю, нічого не додаючи від себе (а коли я щось додаю від себе, я мислю погано, – говорив Георг Вільгельм Фрідріх Гегель).

Однак повернемося до вищенаведених слів поета. З погляду тверезого здорового глузду можна було б заперечити: виходить, що автор якимось чином виправдовує вбивство як найменше насильство над людьми? *Не це* каже М.О. Волошин. Виховання – ось *найтяжче* насильство над людьми. Найтяжче у тій ситуації, коли виховання розуміється і здійснюється як *систематичний примус, вплив на живу людину*, коли жива особистість представлена лише у вигляді якогось *об'єкта докладання педагогічних зусиль*, коли під вихованням розуміють *адаптацію* індивіда до вимог суспільства і тим самим систематично відучують бачити в суспільстві (тобто в тих стосунках між індивідами, в яких вони *звертаються* один до одного і тим самим – до самих себе) *свою* власну домівку, *свою* сутність, *свою* природу.

Виховання у такій перекрученій, оберненій формі – і не виховання

зовсім, а **виховництво**. І пов'язане воно зі «пристрастю до виховання», яка, на моє глибоке переконання, є **затемненням розуму**. Затемнення *розуму* не означає помутніння *розсудку*. Більше того, саме нестримна активність та експансія розсудку – аж до відвертої *тиранії* – ведуть до витіснення розумного начала.

Мені вже доводилося залучати метафору «*тиранія розсудку*», що належить Освальду Шпенглеру, при аналізі феномена вербалізму в освітньому процесі. О. Шпенглер каже, що ми не відчуваємо тиранії розсудку, «оскільки самі являємо її кульмінацію. Зараз же помірковуємо про ту диявольську руйнівну дію, яка робить така тиранія, у *справі виховання*. В існуючій науково-педагогічній та навчальній літературі, так само як і в сучасній філософії освіти, феномену «виховництва» (або «виховательства») не приділено уваги, а тому сама сутність виховання як такого схоплюється досить абстрактно, у сенсі – гранично односторонньо.

Вельми точний вираз «*пристрасть до виховання*» я знайшов у відомого історика філософії Куно Фішера, коли він описує життя та вчення І.Г. Фіхте. К. Фішер зауважує, що виховання схоже на владу, і цілком можливо, що *владолюбні схильності*, без яких ніколи не обходиться розвинене почуття власної гідності, шукають і знаходять для себе *особливе задоволення* у вихованні. Звідси легко виникає *пристрасть до виховання*, яка часом перетворює на карикатуру навіть продуману та енергійну педагогічну діяльність, що виявляється в неналежному місці, надто часто намагається *покращувати* і *повчати* і таким чином впадає в той наставницький категоричний педантизм, який лягає на інших *нестерпним гнітом*. Виховання діє визвольним чином, *пристрасть до виховання* неліберальна й у цьому сенсі є справжньою пороком. При цьому Куно Фішер стверджує, що саме такий «*наставницький категоричний педантизм*» був притаманний німецькому філософу І.Г. Фіхте, щоправда, це – «відомі слабкості і риси дріб'язкові», але й їх не можна залишати «без уваги». Разом з морально-виховною діяльністю Фіхте, яка вимагалась його філософської системою і з його прагми подвигів, неодноразово зустрічається і ця *деспотичну пристрасть до виховання*, що виявляється при його відкритому характері дуже відверто, тому що вона не стримується ні розсудливою обачністю, ні самообмеженням. Там, де вона проявляється, вона проявляється вкрай різко.

Пристрасть до виховання пов'язана з **владолюбством**, і це дуже небезпечно. Справді, виховання в чомусь схоже на **владу**. У чому саме ця спорідненість? – На мою думку, і виховання, і влада – це прояви *управлінської діяльності*. Проте *владна форма* спотворює, якось зауважив Ф.Т. Михайлов, *управлінську діяльність: управління справою* замінюється *управлінням людьми*, яке спирається на насильство. Саме *управління людьми (а не ділом)* і зближує владу та виховання. А точніше – не виховання як таке – а **виховництво**.

К своїх щоденниках письменник Михайло Пришвін висловив досить парадоксальне припущення, що людина на землі від інших тварин відрізняється саме **владою**, тобто прагненням до виняткового панування і підпорядкування собі всього, що живе, і під приводом кращого *для всіх*, а насправді, щоб *собі краще пожити* – нової організації всього живого за своїм планом. Отже, зафіксуємо думку: організація усього живого *за своїм планом* і врешті-решт – для забезпечення суто своїх (приватних, егоїстичних) інтересів.

*Виховництво є оберненою (перекрученою, спотвореною, неістинною) формою* виховання як такого, так само, як *влада* виступає оберненою формою діяльності *управління*. Майже у всіх (за рідкісних і щасливих винятків) підручниках з педагогіки та вчених книжках з «філософії освіти» виховання трактується як *вплив, вплив на людину* з метою формування, «прищеплення», розвитку – «за своїм планом» – тих чи інших дуже важливих («соціально значущих, корисних») якостей, властивостей, здібностей. Отже, – *управління людиною*, вплив на неї, на її свідомість, волю, почуття. Отже, людина тут – **об'єкт докладання певних зусиль**. Панує *суб'єкт-об'єктна* модель взаємовідносин людини та світу, панує *об'єктна логіка*. Як у традиційній дидактиці мають справу лише з *об'єктним знанням, готовим, знанням-результатом*, так і в «теорії виховання» *не гідують користуватися об'єктною логікою*. І мало хто підозрює, наскільки при такому підході все збочено, зіпсовано, не помислене як слід, недомислено. Наскільки все суперечить *дійсній логіці* розвитку людської суб'єктивності. А де у підручниках розкривається ця логіка? Покажіть мені підручник, у якому більш-менш адекватно представлений зміст **понять** (саме понять, у не представлень) «*суб'єктивність*» і «*розвиток*»!..

Виховництво – це *владне управління людьми*. Виховання ж – *живлення духом*. Ми ж так звикли поєднувати слова «виховання» та «дух» за принципом: «виховання в душі чогось», що від звичайних у минулому (недобрій пам'яті) «виховання в душі марксизму-ленінізму», «виховання в душі відданості рідній партії» якимось легко, витончено, не мудруючи лукаво, тобто – *відверто тупо* перейшли до «виховання в душі національної ідеї», «в душі відданості неньці-України», «в душі демократії», «в душі громадянського суспільства» та ін. Замінивши ідеологічні вивіски, наївно вважати, що цим позбулися духу тоталітаризму. Він – особливий «дух», його лозунгами, мітинговими криками, зруйнованими пам'ятниками та порушеним устроєм життя не залякати, – адже *саме цим* він і живиться. Усе залишається по-старому, тільки під новими прапорами: жива людина знову має бути *принесена в жертву* чомусь, що стоїть над нею. Її знову змушують молитися на ідеологічні абстракції, які, як показує наш багатостраждальний історичний досвід, дуже швидко перетворюються на дуже жорсткі, жорстокі та цілком конкретно-тілесні структури, ворожі до людини.

У нас всі постійно «виховують» один одного – вдома, на роботі, у транспорті, у ЗМІ (а точніше у «засобах масового знуцання»), у соціальних мережах... Торжествує «дух виховання», *дух виховництва*, воістину – *злий дух*. А точніше – *дух зла*. Він закріплює та освячує право одних керувати волею та долею інших. Він ґрунтується на *посяганні на особистість іншого*. Хтось за мене вирішує, яким мені бути, як мені бути, навіщо мені бути, заздалегідь розписуючи та детермінуючи шляхи та засоби досягнення мною «соціально-корисного» стану.

Дух виховництва, свого роду вельми непристойний виховний свербіж, що увійшов до радянського типу соціальності, був одним із наріжних каменів у фундаменті адміністративно-бюрократичної системи, для якої живі індивіди – це лише пластичний матеріал для всіляких «корисних» впливів, тиску та утисків. Мені здається, що, руйнуючи попередню систему, ми цей «камінь» залишили на місці, не зрушили і навіть по-новому освятили. Заздалегідь можна припустити, що може бути побудовано... Але ж «побудували»! Достатньо озирнутися навкруги...

Вгамувати виховницький свербіж – важко, але необхідно, так само – як і *переосмислити природу виховання* як такого.

І тут ми відразу ж натрапляємо на протиріччя. Людину **не можна не виховувати**, оскільки індивід не несе в собі від природи свої людські якості, а привласнює їх за життя в процесі онтогенетичного розвитку. І водночас, не залишаючи позицій принципового визнання суб'єктності людини як «Іншого», доводиться визнати, що **людину не можна виховувати**, оскільки виховання (яке легесенько обертається виховництвом) так чи інакше пов'язане із *засіханням на іншого*, зі зведенням суб'єктного буття до речовно-об'єктного рівня.

Душа потребує виховання, тому що її *спосіб живлення* покладений поза фізіологічними процесами, що відбуваються всередині тіла індивіда. І водночас душа органічно «не перетравлює», не терпить, не виносить виховання (а точніше – виховництва) – немає нічого більш чужого, ворожого, нестерпно-огидного для душі людської, ніж так звана «*виховна робота*».

Вся справа, мабуть, у тому, що просто не можна ставити перед собою суто виховні цілі та завдання (за структурою *звичайного акту цілепокладання*). Якщо хтось визнає, що має *право на виховання* іншого, то цим він імпліцитно стверджує, що сам є вихованішим за іншого. І ось тут треба себе спантеличити дуже простими питаннями: чи може по-справжньому вихована людина вважати себе *вихованішою*, ніж інші? Чи може справді культурна людина вважати себе *культурнішою* за інших? Чи може дійсно розумна людина вважати себе *розумнішою* за інших? Адже відомо, хто вважає себе найрозумнішим. Ось мої восьмирічні онучки знають, хто: останній дурень. Очевидно, ці питання – з розряду риторичних.

Дух виховництва – це дух нав'язування, впливу, зарозумілості,

своємірності, формування як *формовки*, дух ідеологічного та педагогічного *фарисейства*. Дух виховництва – своєрідний, але справжній **педагогічний блуд**.

Отже, людину не можна виховувати і не можна не виховувати. Як же наблизитися до вирішення цієї суперечності? Вихід, очевидно, полягає в наступному: автентичне виховання (тобто, що адекватне своєму поняттю, своїй всезагальній природі) не може бути особливою, відокремленою та спеціалізованою, інституалізованою формою діяльності, не може бути *окремим процесом зі своїми цілями, завданнями та заздалегідь заданою структурою*. Виховання за своєю незамутненою, неспотвореною, розумною природою є **трансцендентальним** виміром (краще сказати – інтонацією) реального життєвого процесу, тобто тим у товщі людського буття, що безпосередньо пов'язане із *проростанням і зростанням людського в людині, з освітою* (рос. «*образо-ванием*») та розвитком душевно-духовної самості.

Адже реальний життєвий процес не зводиться без залишку до світу речовно-емпіричної каузальної необхідності. Він таїть у собі нескінченну *духовну* (власне *культурну*) основу. Онтологічно виховання перебуває саме у цій сфері трансцендентального буття; воно – не просто «сфера», «сектор», «ділянка», а *осереддя людського буття*. Виховання як таке здійснюється *по той бік* емпіричної наявної речовності; виховання, власне, здійснюється у *духові* як такому.

Конституювання ж «трансцендентального» в особливу сферу емпіричної життєдіяльності, надання виховному процесу статусу наявного буття саме й означає *торжество зла*, «*духу виховництва*». Суб'єкт, здійснюючи «виховну роботу», узурпує права духу як такого, виступає *від імені* (і за дорученням) самої субстанції (у нас все простіше, ми і слів таких не знаємо, ми слухняно, але не без лукавства, виконуємо «соціальне замовлення»), і готові в ім'я тих чи інших цілей та ідеалів втручатися в життя і душі живих людей, виліплювати їх за своїм *убогим образом* і подобою. «Дух виховництва» – непомірна гординя суб'єкта-вихователя, який присвоює собі функції абсолютної творчості і тим самим зводить «вихованця» до рівня тварного буття, просто – тварюки. Людинобожжя, як відомо, призводить до крутого нігілізму. Одномірна узурпація суб'єктом найвищого, самопіднесення людського до надлюдського закінчується, зрештою, дуже сумно.

Отже, людину не можна виховувати, принаймні – емпірично. Людина не повинна бути *об'єктом* виховання. **Нове педагогічне мислення** відводить на периферію суб'єкт-об'єктне протистояння та утверджує **верховенство суб'єкт-суб'єктних стосунків**. *Об'єктом* ж педагогічної діяльності можуть (і повинні) виступати речовно-організаційні чинники, умови, форми, але жодним чином **не живі особистості**.

Виховання, на відміну від виховництва, постає як *управління справою*.

Управління тією *спільною справою*, до якої як активні суб'єкти-співробітники залучені *всі учасники* спілкування. Адже реально *виховує, живить духом саме спільна справа*, контекст, *дух спілкування*. Саме це здатне дійсно «впливати» на людину, сприяти її само-зміні. А горезвісна «виховна робота» – відверто шкідлива у своїй безпорадності, у своєму негнотамовному дидактизмі, фарисействі, вербалізмі та моралізаторстві.

До речі, Пауль Наторп також вважає, що виховання пов'язані з *управлінням*. Він стверджує, що людська освіта як перетворення індивіда в людину є створення світів духовного змісту в людському духові, спочатку в кожному окремому духові, а через це і в людстві як цілому. Завдання виховання (як у найбільш вузькому, так і в широкому сенсі) – **управляти цим створенням**, проте не виконувати його, оскільки воно виконується *само собою*, але пильнувати його, щоб воно без будь-яких відхилень слідувало *за своїм власним, внутрішнім, конструкційним планом*. Підкреслюю: *за своїм власним, а не за нашим* планом, проектом, Тобто – за своєю іманентною логікою. І не намагатися «залазити в душу» вихованцеві, – це і непристойно, і безрезультативно. Отже, завдання виховання – *керувати творенням світів духовного змісту* і тримати під рефлексивним контролем міру його відповідності не нашим намірам і цілям (якими б піднесеними і благородними вони нам не здавались), а *сутнісним вимірам самого духовного процесу*. Пригадується думка Михайла Ліфшиця, що всупереч обивательським уявленням, у тому числі і вченим, матеріал свідомості – не пластмаса, готова на все, оскільки він сам диктує певний спосіб формування. Ось на рівні *виховництва* ми наївно вважаємо свідомість іншої людини такою, що легко формується, форматується – *ззовні*, нашим впливом, зусиллям, тиском і утиском, моралізуванням, нотаціями.

«Пристрасть до виховання» йде **не від розуму**, а від розсудку. Лише розсудок здатний уявити себе правомочним владно втручатися в тканину живого життя і переформатувати її за своїм планом – з метою «поліпшення», «вдосконалення». А ось реформаторський кінцевий (за своєю природою) розсудок через свою суб'єктивну тенденційність намагається активно втручатися в життя, не маючи на це жодного права. Однак розсудок повинен змиритися. Можна й інакше: розум повинен його приборкати, «змирити». Усім нам потрібно, особливо в царині педагогіки (проте саме цього потребують й інші сфери нашого багатостраждального життя-буття) усвідомити обмеженість кінцевого розсудку та його втручання у дійсність заради її виправлення, адже відстань між суб'єктивним кінцевим розсудком і об'єктивним світом величезна. Інакше кажучи, виховництво – це гординя, **гординя кінцевої свідомості**.

Виховництво зі своїми повчаннями круто замішане на **моралізуванні**, яке, за словами Михайла Пришвіна, є *«творчістю бездарних людей»*. Пристрасть до виховання, свого роду виховницька хіть – вияв саме нашої

**бездарності у любові.** А до чого тут про саме про любов та бездарність? Тому, що саме ця бездарність має *нищівну силу*. Пригадується думка Григорія Соломоновича Померанця стосовно того, що невміння виростити та зберегти любов завдає людству *більше страждань*, ніж усі політичні режими всіх часів. Тому що режими приходять й уходять, а бездарність у любові залишається.

Наша **звичка неодмінно помічати недоліки** ближніх та читати нотації, **робити зауваження** – також від бездарності. І при цьому ми з гордим виглядом вважає, що займаємось «вихованням», виправленням поведінки. Адже ми не робимо зауважень тим, хто стоїть вище, скажімо – начальству, бо розуміємо, що «себе дорожче». А тим, хто нижче? – Із задоволенням. Але ж так звані «вихованці» – *анітрохи не нижчі* за нас. Вони – спі-вробітники. Подолання виховництва, приборкання «пристрасті до виховання» зовсім на означає перехід до особливих ліберальних, «м'яких» способів впливу. М.О. Ліфшицю належить думка, що краще струсити людину, щоб вона стала на ноги і пішла, ніж вести її на помічах за допомогою прозорих педагогічних прийомів, які вона бачить наскрізь і ненавидить. Справа не в лібералізмі прийомів, а в тому, щоб між вихователем і тим, кого він хоче виховувати, не було прірви, щоб усе між ними було на чистоту, на рівних засадах. А ось у виховництві все досить *нечисто*, з наміром, по-фарисейськи.

А як же жити, не роблячи «зауважень»? Дуже просто. Не помічати дрібні провини та недоліки інших і в цьому сенсі жити по-епікурівськи «непомітно». Наша *дійсна допомога* іншому – не в нотаціях, а в досягненні такого рівня спів-буття, щоб кожне слухне слово ставало *подією*. Істинне виховання – це складне налаштування, непросте **вистроювання** своїх справ, вчинків, щоб творилася і зберігалася особлива *духовна атмосфера товариства*. На жаль, так **вистроювати себе** дуже складно, нам звичніше – **«строїти» інших та «строїти із себе»**.

Подолати в собі «пристрасть до виховання» означає: принципово *не робити зауважень іншим*. Але можна піти й значно далі – *не помічати* зауважень на свою адресу, *не реагувати* на них. Ні, якщо зауваження слухне, треба винести урок і навчитися діяти і чинити інакше, трансформувати форму своєї активності (адже здатність до перетворення форми власної активності відповідно до суті справи і є, власне, *мислення, розум*). Якщо ж немає сил перетерпіти *несправедливі зауваження* на свою адресу, краще вже впасти у стан вселенської скорботи щодо недосконалості всього роду людського (включаючи і себе, любимого), ніж **відповідати**, огризатися, «з'ясовувати стосунки». І в жодному разі – не дозволяти собі *ображатися* на зауваження, не накопичувати образи, що руйнують душевну тканину. Адже, як цілком справедливо зауважив письменник Іван Єфремов («*Лезвие бритвы*»), за уразливістю криється відчуття власної неповноцінності.

Чому ж ми такі схильні саме до *виховництва*? Відповім так: через небажання та невміння вчитися. Вчити, повчати інших – скільки завгодно. А ось вчити-ся... Диявольськи складно: отримувати досвід, вилучати, брати уроки з досвіду. З цим у людей, як зауважує поет Максиміліан Волошин, маючи на увазі першу світову війну, завжди проблеми: *«Так кончилась предродовая схватка, Но в этой бойне не уразумели, Не выучились люди ничему»*. Не вивчилися, а шкода. Отже, приречені на повторення – **не навчання, а бійні**. Скільки крові пролили християни, воюючи між собою в Європі в XVII столітті за «справжню церкву» (понад 15 мільйонів чоловік), щоб зрештою навчитися віротерпимості та звести її до закону (хоча і в сучасному світі з віротерпимістю дуже непросто). Скільки ще крові треба пролити, щоб навчитися поважати, цінувати та обожнювати все живе? Скільки ще підліткам треба покалічити психіку і життя, **віднадити їх від власної домівки**, продовжуючи кричати на них дурним голосом за будь-яку провину? І скільки ще мільйонів юних душ потрібно **покалічити**, щоб зрозуміти, що **так, як ми вчимо** в сучасній школі (і в університеті), – **вчити не можна?**.. Коли ж ми **навчимося вчитися?** Іншими словами, – **думати?** Будь-яка робота буде проклята, якщо їй не передує **труд думки** (В.В. Бібіхін).

Справжнє, дійсне виховання – не вплив на якийсь «об'єкт», а **живлення духом** (слід би уточнити: духом добра, якому не чужі істина і краса, – адже дух і злим, і пошлим, дуже *нечистим* буває, та ще й як часто!). А ще точніше: створення такої ситуації, такого *простору спілкування* (як захоплюючої, нескінченно цікавої спільної справи, в якій не можна не брати участі, не можна не співпрацювати, «не розірвавши свого серця»), усередині якого *зростання людського в людині можливе*.

Ось ще один роздум Максиміліана Волошина:

*«Смысл воспитания:*

*Самозащита взрослых от детей.*

*Поэтому за рангом палачей*

*Идёт учёный комитет*

*Компрачикосов,*

*Искусных в производстве*

*Обеззараженных*

*Кастрированных граждан».*

Сказано дуже сильно. Чому ж дорослі захищають себе від дітей, чому вони змушені це робити? Чи не тому, що *«Ребёнок – непризнанный гений / Среди буднично-серых людей»*? Ми, дорослі, стали буденно-сірими не від хорошого життя, і в це «негарне життя» ми маємо ввести наших дітей через виховання як наш *самозахист* від дитячої невизнаної геніальності, *безпосередності* та їх здатності дивитися на світ з подивуванням. У дітях є якась *вища правда універсального буття*, істина (вона ж – добро і краса) нашого життя. Таке відчуття, що в дитинстві *ми знали все*, а потім

благополучно забули, і все своє буденно-доросле життя болісно намагаємось згадувати те, що ми *тоді знали* – про світ і про себе (мав рацію Платон зі своєю теорією «пригадування»!).

Коли дорослий впадає у дитинство, це називається дитячістю («що старе, що мале...»). Зовсім інша річ: зберегти в собі *дитячий стан душі*, свіжість дитячого погляду та незаангажованість суджень, зберігати високу мудрість дитини. – Максиміліану Олександровичу це було властиво.

Щодо «вченого комітету компрачикосів» – все вірно. А чим ще займаються наші славні чиновники від освіти? «Болонізація» (вірніше: болванізація) освіти, модульно-рейтингові системи, вестернізація, «компетенції» та ін. «інновації» – реально псують, спотворюють, *знищують* освітній простір. Але, мабуть, комусь це потрібно, когось дуже влаштовують «зnezаражені, кастровані» громадяни, які не претендують навіть на натяк про думку як таку.

Різкість суджень поета – зрозуміла. Жив би він у наш час, – якими словами висловив би все те непристойне і просто жахливе, що відбувається у нас в освіті?

Коли Максиміліан Олександрович здобував освіту, гімназії були дуже серйозними навчальними закладами. І все-таки Волошин помічає у своїй автобіографії щодо років, проведених далеко не у кращій (тобто – казенній) Московській гімназії, що це – найтемніші і обмежені роки життя, сповнені туги і безсилового протесту проти незручних і непотрібних знань. А про феодосійську гімназію пише, що вона буквально вбиває все людське, привчає до лінощів, привчає безглуздо виконувати нікому і ніколи і ні для чого непотрібну роботу. І тому наша молодь така безцільна і так мало цікавиться оточуючим». На ідіотизм гімназійно-шкільного життя вказано досить точно. Чи далеко ми пішли від такого? Старі проблеми сучасна наша школа гранично та *безнадійно* загострила.

Для самого себе Максиміліан Олександрович знаходить принципово інший спосіб освіти: **особистісна зустріч із культурою**. На заняттях з грецької перекладає Платона. У Москві, Санкт-Петербурзі, за кордоном – зустрічі (навчання, спілкування) з живими особистостями, з творами мистецтва. Свій будинок у Коктебелі перетворює на живий простір культури, де людям *дихається вільно і легко*, де вони живуть, а не проживають, і де культура проступає нескінченними нитками *звернень людей* один до одного і тим самим живить кожну клітину їхньої душі та духу. Волошинський «обормотник» – ось модель справжнього навчання. Тут культура постає воістину «третім» суб'єктом усередині суб'єктно-суб'єктних **стосунків особистостей**.

А у звичайних освітніх закладах зусиллями численних «вчених комітетів», «кулінарів від дидактики» (Ф.Т. Михайлов) зміст культури багаторазово редукується, «адаптується» – аж до якості «матеріалу», який треба пройти... І все стає незручним і непотрібним (Хіба що для отримання

«оцінки», нині – «балів»). А тому й вбивається все людське...

Педагогічне мислення, здатне долати «тиранію розсудку» і ставати по-справжньому *розумним*, має орієнтувати педагогічні практики на дійсне, справжнє виховання.

А виховання, у своїй сутності, повторює – є **живлення духом**. Ось про «якість» подібного живлення слід потурбуватися. Дух буває різним. Є дух, а є душок-с. Так, духовне живлення повинне бути *дієтичним* – ні, не дидактично «адаптованим до вікових особливостей», а *обережним* і турботливим, щоб не зашкодити душевно-духовному здоров'ю. Але все ж таки краще йому бути не просто «дієтичним», а *діаноетичним* (строго за Аристотелем), що пов'язано з *чеснотами розуму*.

На одній із конференцій я вступив у полеміку зі священнослужителем, який закликав виховувати дітей у сім'ї «у дусі Христа»: а чому «у дусі», а не *самим духом Христовим*? Слабо, мабуть, нам так побудувати *атмосферу спілкування* в сім'ї, щоб вона була *самим Христовим духом*, щоб *саме він* і виховував, живлячи наші, дітей і дорослих, душі?

Добре сказав якось режисер Валентин Плучек: «Неможливо напоїти осла, який не відчуває спраги». Повчання, повчальність – начисто позбавляє самої можливості спраги, але аж *ніяк не вгамовує* її, хіба що – *пристрасті до повчання* самого суб'єкта такої непристойної дії.

Виховництво – прояв *владних функцій*. Справжнє, істинне виховання – не авторитарне, хоч і не відкидає авторитетність. Дійсне виховання – не у ситуації **влади** тата, мами, педагога. Тут прийнятна **одна влада** – **влада ума**, єдино *гідна людини* влада.

«Повчання» за своєю суттю є припиненням навчання як такого (тепер уже дійсно «по навчанню»). Повчальність йде *не від ума нашого*, а від слабкості, бездарності, надмірної зарозумілості. Що ж таке, власне, **навчання**?

Ми звикли вважати, що вчитель, особливо хороший вчитель – це той, хто *дає знання*, міцні знання. Так і оцінюємо: цей – дає знання, а той – не дає. І не лише ми, а й різні контролюючі інстанції. На протигагу такому розповсюдженому уявленню Гайдеггер визначає покликання вчителя – **давати вчитися**, оскільки вчити ще складніше, ніж вчитися. А чому вчити важче, ніж навчатися? Аж ніяк не тому, що вчитель повинен мати більшу суму знань і у будь-який час тримати їх напоготові. Навчати важче, ніж навчатися, тому що вчити означає: *давати вчитися*. Справжній вчитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім вчитися навчанню. Тому часто його дії можуть створювати враження, що в нього, власне, нічому не навчаються, якщо під «навчати» розуміють лише постачання корисних відомостей. Вчитель попереду учнів єдино у тому, що йому потрібно **вчитися набагато більше**, ніж їм, а саме: даванню-вчитися. Вчитель повинен бути здатний на те, щоб стати більш здатним до навчання, ніж його учні. А тому вчитель набагато менш впевнений у своїй справі, ніж будь-хто з учнів у своїй.

Філософсько-педагогічний сенс цієї ідеї М. Гайдеггера, з мого погляду, полягає у радикальному *переосмисленні сутності навчання*. Вчитель – не той, хто транслює або ретранслює інформацію, а той, хто **вводить себе разом із учнями** у певну *ситуацію*, в суттєвості якої її учасники стають здатними побачити, почути, вслухатися у присутність неприхованого, істини як такої, *αλήθεια*. Адже, згідно з Гайдеггером, вчитися означає: приводити наші справи та вчинки у відповідність до того, що приносить нам кожна зустріч із суттєвим. А ось, **щоби** таке приношення стало для нас можливим, ми повинні вирушити в путь.

Зазначимо ще раз: вчитися – не означає певним чином поповнювати багаж знань, озброюватися корисною для подальшого життя інформацією, а вирушати в путь, протягом якого *наші справи та вчинки* (тобто *вся* наша природа, істота, а не просто свідомість, інтелект) приводиться у відповідність. З чим? – А з тим, що для нас у тому чи іншому випадку **звернено за істиною**. Тобто приводити себе у відповідність не просто з чимось зовнішнім, покладеним перед нами, а з таким якимось дивним, загадковим, яке мало того, *якось* звернене до нас, *звертається до нас*, а й здійснює це «за істиною», за *свою істиною*. – Саме так до нас може звертатися не що інше, як *культура і лише культура* (про Бога всує не будемо), живим та вищим втіленням (уособленням) як індивідуацією всезагального може бути лише **особистість іншого**. А це вже власне культурологічний аспект гайдеггерівського концепту «*давати вчитися*». До речі, Мартін Гайдеггер якось сказав, що стародавні греки не «переживали» твори свого мистецтва, але **дозволяли собі перебувати у присутності їхнього сяйва**. Отже, сутність *мистецтва вчити* – вести себе та своїх учнів тим шляхом, де врешті-решт можна дозволити собі *перебування у присутності явленого сяйва творів людського духу*. А це означає – йти назустріч, бути готовим до зустрічі «зі суттєвим», щоб, власне, **зустрітися із самим собою**.

Усі знають, що у сучасній школі (як і у виші) вчитися *нецікаво*. Але що таке «цікавість», «інтерес»? М. Гайдеггер зауважує, що «*inter-esse*» означає: бути серед і між речей, стояти посеред якої-небудь речі і залишатися при ній. Гегель сказав би: *бути в суті справи і не бажати покидати її*. Тоді дійсний інтерес (*inter-esse*) є таким перебуванням «при справі», стоянням усередині якоїсь реальності, коли вона не просто частина деякого цілого, але сама є ціле – і не тому, що складається зі своїх «частин», а в міру своїй іманентної рефлексії в інші моменти, в міру рефлектованості іншого в ній (врешті-решт – усієї цілісності людського буття). Причому як обов'язковий бік інтересу має виступати *цілісність самої суб'єктної присутності* у цьому моменті. Людина не просто якоюсь частиною своєї істоти, а всією собою присутня у тому, що *її захоплює*, залишається при ній; їй немає потреби «повертатися в себе» саме через ту просту причину, що він, суб'єкт, тут воістину «*у себе*», а не просто ззовні. «Дурна» ж рефлексія,

як вважає Гегель, цього «не розуміє»: для неї бути в іншому – значить не бути для-і-у-собі.

За відсутності цілісного стояння «серед речі» бере гору саме воістину «погана рефлексія». М. Гайдеггер зауважує, що для сьогоднішнього інтересу цінне лише цікаве. Це те, що вже наступної миті викликає байдужість і замінюється іншою цікавістю, що згодом зворушує так само мало, як і попереднє, «цікаве вже засувають у байдуже, що в одну мить стає нудним.

Можна відразу відрізнити *справжній інтерес* (як *інтерес до справжнього*) від підробок під нього. Цілісність суб'єктної присутності – ще не все. Інший бік справи – присутність суб'єкта у *цілісному* (істинному), а істинне від неістинного відрізняє, крім усього іншого, *цілісність присутності* у ньому (як момент) всіх істотних вимірів здійснення людського буття. Симулякри, а нашою мовою – *підробки* інтересу можуть бути як із суб'єктивного, і з об'єктивного боку. Перший варіант обумовлений *частковістю* занурення людини у «щось», другий – *частковістю* самого цього «чогось». Людина може бути повністю захоплена неістинним, частковим, мінливим, вважаючи в цьому майже всі смисли своєї «самореалізації». Часткове, партикулярне **не репрезентує все інше**, а замінює, заміняє, ілюзорно заповнює, закриваючи неабиякою емоційною насиченістю свою суто компенсаторну природу.

Звичайно ж, сказане вище має безпосереднє відношення і до процесів навчання, до того, *наскільки воно цікаве для його учасників* і чому люди тікають від нього (часто – як від чуми) в інші сфери, де й особливо *напружуватися* не треба, щоб стало «цікаво», тобто – отримати задешево задоволення.

Повернемося до Гайдеггера. Отже, «зі суттєвим» має відбутися *зустріч*. – Отримуємо екзистенційний розворот теми. А взагалі-то, інтенція на те, щоб *себе приводити у відповідність до того, що поза тобою* (тим більше – із суттєвим), – являє собою не що інше, як інтенцію мислення в його гегелівському розумінні (що йде, крім усього іншого – від Спінози). Евальд Ільєнков та його послідовники достатньо написали про це, проте, як завжди, – немає числа емпіристським і позитивістським забобонам щодо природи людського мислення (особливо – у педагогіці, педагогічній психології). **Мислити** – значить трансформувати, змінювати, перетворювати *форму своєї діяльності відповідно до суттєвого*, відповідно до істини самої реальності. Ми ж звикли мислення інтерпретувати як внесення своєї схеми, своєї форми в об'єкт (прямо за Кантом), проте це лише розсудок. Розум же і вносить свою форму, і не вносить її: його рух полягає у *зміні своєї форми адекватно суті справи*.

Повторимо: справжнє навчання можливе лише за ситуації **зустрічі з тим, що до нас звернено**. Звернено *воістину* і *по істині*, – як за істиною своєю, так і за істиною самого звернення як такого. Напевно, не можна

зустрітись з тим, що до нас не звернено. Зустріч з тим, що просто *дано*, не є по істині своїй «зустріччю»: адже вона неодмінно вимагає, як мінімум, двох спів-учасників. Зустріч може відбутися лише *в міру готовності* до неї. А ось що станеться у «ситуації зустрічі» – **заздалегідь невідомо**, адже тут, як слушно стверджує Мартін Бубер, причинно-відповідність як така (логіка детермінізму) не спрацьовує. Ось чому в таємничій і диявольськи складній сфері педагогії немає *жорсткої зумовленості*, імплікації. Але ясно досить чітко одне: якщо педагогічне спілкування позбавлене ейдетики зустрічання (як між суб'єктивностями учасників, так і між ними і культурою, що виступає змістом і формою саморуку освіти як утворення і розвиток людського в людини) і, відповідно, її логосу, – то шанси на *цілісний розвиток особистості*, на розвиток розуму як *вміння розрізняти добро і зло* «енергійно прагнуть до нуля» (як говорив Евальд Васильович Ільєнков, щоправда, з іншого приводу).

А хіба той «матеріал», який мають «проходити» учні у навчальних закладах, та багаторазово адаптована (нібито до їх вікових особливостей та здібностей) і препарована дидактами-методистами для *зручності вживання-користування* нудотна жуйка, яка заповняє сторінки підручників, – звернені до душі і розуму тих, хто змушений таке «перетравлювати», зачувати, повторювати та «здавати»? – Риторичне питання. І хіба цей «матеріал» звернений до них за *істиною* тих наук, які вивчаються, за *істинною природою* знання як такого? Подібне «навчання» є простим школярством, – у кращому випадку. **Мислити** воно не навчає, а отже, не навчає нічому справжньому та гідному.

До речі, цілком вірно й інше: *навчання має мислитися*, його слід саме *мислити*, а не описувати звичайними повсякденними уявленнями або критично не перетравленими термінами і поняттями зі сфери позитивних наук.

Вчити мисленню означає вводити учнів у *ситуацію думки* (разом із ними входити в таку ситуацію, щоб це належало нашій істоті, а наша істота – суті думки як такої), а не змушувати зачувати деякі правила і принципи. Вчити громадянськості – вводити їх у *ситуацію громадянськості*, а чи не зганяти про всякі «заходи», де багато фальші, брехні, дешевої патетики. Вчити моральності – значить вводити учнів у *ситуацію моральності*, будувати всі без винятку стосунки з ними як цілком моральнісні (тобто аж ніяк не зазіхати на особистість іншого), а не моралізувати, «читати мораль».

Ввести дитину в ситуацію мислення, у ситуації поваги до старших, слухняності та ін. – значить: разом з нею *ввести себе* у подібні ситуації, увійти в них (а це зовсім не означає «подавати приклад») без дурнів, цілісно, афективно-розумно, небайдуже і моральнісно, оскільки у таких ситуаціях виражене ставлення до роду людського реальних людей і до самого себе, тут все звернено до тебе (тобто – до нас) за Істиною, за вищою Правдою (значить, відразу ж – і за вимірами Добра і Краси). І не забувати:

так «входити в ситуації» разом зі своїми учнями, щоб наша істота належала суттєвому, а суттєве – нашій істоті, іншими словами – вводити себе цілісно і в якусь цілісність (*не замість* учнів, а *разом з ними*, – ще в 60-ті роки акцентував увагу педагогів видатний філософ ХХ століття Генріх Степанович Батищев.

Але в такому разі можна розв'язати суперечність між навчанням і вихованням, вони вже – не зовні стиковані або узгоджені за улюбленим багатьма «принципом доповнюваності». Якщо навчання полягає у приведенні себе у відповідність з чимось суттєвим, то, отже, у цьому процесі саме це істотне, суттєве **живить мене собою, виховує**. Якщо навчання виступає само-зміною, то що таке виховання без іманентної само-зміни? Але в який бік – зміна? – А в кінцевому рахунку все визначається саме тим, **в яку саме ситуацію** ми вводимо учня, вірніше – **в яку саме ситуацію** ми входимо разом з ним. І як ми проживемо у цій ситуації, **чому** навчимо-ся.

Якщо ми не зрозуміємо *мислення* одночасно як навчання, а *навчання* одночасно як мислення, ми неодмінно не зрозуміємо ні перше, ні друге. Відповідно, і мислити ми не навчимося, – а шкода.

За М. Гайдеггером виходить, що **вчитися взагалі і вчитися мислити** за своїм змістом збігаються. І це правда. Про це ж – і у Евальда Ільєнкова. Справді, навіщо вчитись, якщо при цьому не вчитися мисленню? А навіщо вчитися мисленню, якщо при цьому не вчитися **бути людиною**? А навіщо, власне, бути (=ставати) людиною? – Із цього й треба було починати. **Починати думати.**

Отже дійсне виховання не вичерпується суто раціональним виміром, у ньому присутнє й ірраціональне, якась істотна несумірність з нашими намірами та бажаннями. А точніше, істинне виховання є **трансраціональним** процесом, оскільки саме у царині трансраціонального, за С.Л. Франком, живе та здійснюється *дух* як такий.

А Буратіно своєю пісенькою про «*научат*» був безсумнівно правий. **Повчальне виховництво** – відверто недолуге. Безпорадне. Шкідливе. Непрстойне.