# ПОВІДОМЛЕННЯ. ДОДАТКИ. НАУКОВЕ ЖИТТЯ

**Віктор Савельєв**
Прикарпатський інститут ім. М. Грушевського, МАУП

## ІДЕЇ М. ГАЙДЕҐҐЕРРА В ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

**(Наукове повідомлення)**

*© Савельєв В., 2010*

Видатні філософи минулого не були байдужі до проблем освіти, вважали її істотним чинником розвитку інтелекту і формування світогляду особистості, рушієм позитивних змін у суспільному устрої. Чимало видатних мислителів були викладачами і брали активну участь у реформуванні освітньої галузі своїх країн.

Відповідно до уявлень європейців про вищість західної цивілізації і науки було розпочато перебудову усієї системи західноєвропейської освіти. Її провідними завданнями на вищому щаблі, в університетах стали, по-перше, політехнічна підготовка широкого загалу для індустріалізованого виробництва, по-друге, – популярний виклад загальноосвітніх знань.

Ці дві тенденції в європейській освіті виявив у XIX ст. відомий німецький філософ Ф. Ніцше, означивши їх як однаково руйнівні в їхній дії та такі, що врешті-решт зливаються у своїх негативних результатах [3, с. 536–537]. Щоб мати авторитет серед учнів і студентів, тогочасна європейська педагогіка радила викладачам виглядати впевненими у собі і у тому, що говориться; приховувати труднощі і сумніви; ніколи нічого не висловлювати у формі припущення; викладати популярно і дохідливо, на рівні сприйняття знань посереднім студентом.

Ініціатором освітніх реформ став фундатор Берлінського університету Вільгельм фон Гумбольдт (1767–1835). Дослідження змісту основних реформістських принципів освіти, запропонованих Гумбольдтом, дає змогу виразно визначити джерельну базу сучасних Болонських новацій. До провідних принципів німецької моделі реформування вищої освіти на початку XIX ст. належали свобода викладання (Lehrfreiheit) і свобода навчання (Lernfreiheit). Перша полягала у самостійному виборі викладачем змісту, методології і методики викладання, друга – у самостійному виборі студентами кола навчальних дисциплін та певній автономізації навчального процесу від контролю з боку адміністрації навчальних закладів. Єдність цих двох свобод виражалася поняттям „академічної свободи". Серед форм навчання чільне місце посідали семінарські заняття з вільним доступом для усіх охочих брати в них участь. При цьому акцент робився не на предметі вивчення, а на особистості викладача і особистості студента. Ще одним важливим чинником реформи стало запровадження щільного поєднання навчання з науковими дослідженнями, які в ідеалі мали ґрунтуватися на вільному, неупередженому й максимально автономному пошуці істини.

Щодо академічної свободи, то її недвозначна оцінка дана Ф. Ніцше у праці „Про майбутнє наших освітніх установ" (1872): „Будь-яка освіта починається з протилежності до усього того, що тепер прославляють як академічну свободу: з послуху, з підпорядкування, з вишколу, зі слугування. І як великі провідники потребують ведених, так і ведені потребують провідників: тут в ієрархії умів панує обопільна схильність, ба навіть певний вид заздалегідь визначеної гармонії" [3, с. 622]. Отже, недоліки запровадження свободи навчання стали очевидними уже у XIX ст.

Мартін Гайдеґґер (1889–1976) в 1933 р. став ректором Фрайбурзького університету. Ректорська промова «Самоутвердження німецького університету» містила програму радикальних реформ вищої освіти Німеччини. Основним напрямом цих реформ була ліквідація реформ Гумбольдта. Гайдеґґер у своїй промові висловив такі претензії до німецької вищої школи:

– в університетах забагато зайвої „вченості” та псевдоелітарності;

– науки розпорошені, відсутні міждисциплінарні зв’язки;

– навчання має фрагментарний характер;

– занадто великим є тиск віри і релігії на систему освіти.

М. Гайдеґґер наполягав на тому, щоб „академічна свобода” була вилучена з німецьких університетів, адже ця свобода несправжня, така, що нищить сам німецький дух. Ця псевдосвобода означала, за Гайдеґґером, переважно легковажність, довільність намірів і схильностей, звільнення студентів від будь-яких обов’язків як у справах, так і під час дозвілля. Справжнє розуміння свободи, вважає Гайдеґґер, повинно складатися з повинності, служіння, обов’язків.

Служіння, на думку Гайдеґґера, має три складові: трудова повинність, військова повинність; обов’язок здійснювати духовний внесок у долю німецького народу завдяки знанню.

Гайдеґґер вважав, що потрібно розрізняти навчання і просвіту. Просвіта забезпечується вивченням філології і філософії, навчання – засвоєнням спеціальних дисциплін. У вивченні філології слід також виразно розрізняти знання мови і володіння мовою. Духовною основою ієрархії є ***інтелект*** [2, с.1221–1222].

А тепер зіставимо принципи гумбольдівської реформи з фундаментальними положеннями Болонської декларації. В останній наголос також робиться передусім на ідеях вільної освіти (liberal education) та освіті через дослідження (education through research). Деякою відмінністю від гумбольдівських ідей є посилення принципу свободи навчання (learning freedom) з одночасним послабленням автономії викладача. Це порівняння свідчить, що принципово реформи університетської освіти початку XIX і XXI ст. майже не відрізняються. Тому цілком слушною видається думка дніпропетровських науковців М. Макарця і А. Малівського про те, що „Болонський процес розгортається в рамках традиційної парадигми освіти індустріального суспільства, хоча й дещо модернізованої” [1, с. 221]. Побіжно зауважимо, що ВНЗ Канади і США не так давно, після Другої світової війни використали німецьку модель для реформування власної вищої освіти на засадах академічної свободи, звичайно із належною її адаптацією до північноамериканських умов.

Поглянемо на практичні результати та наслідки впровадження реформи в університетах Німеччини. Зіткнення академічно сформульованої ідилії гумбольдівського університету з дійсністю швидко обернулося „ганебною деградацією” первісної ідеї. Методика навчання, до якої вдавалися викладачі, була спрямована на максимальне запам’ятовування навчального матеріалу, а отже, сприяла тренуванню пам’яті, а не розвиткові інтелекту. На усіх рівнях освіти від учнів і студентів вимагають акумулювати інформацію, а не асимілювати знання. В професійних училищах та інститутах інженерно-технічного профілю ідеї нерідко витискаються фактами, запам’ятовування алгоритмів техніко-технологічних інструкцій заміщає усвідомлене їх розуміння, що в підсумку призводить до підміни справжньої освіченості, такою, що ґрунтується на поінформованості ерудицією. Ще й сьогодні у західних інноваціях в галузі освіти нерідко головна ставка робиться на запам’ятовування інформації, а не на творчо-інтелектуальне сприйняття знань, про що свідчить приклад застосування технічних засобів у поліекранній технології навчання, яка скерована на активізацію усіх видів пам’яті. Зворотним ефектом інтенсивного „фарширування” студентських голів різного роду базами даних є розумова перевтома, психоневрологічні розлади, врешті-решт нищення біологічного потенціалу молодих людей.

До сказаного варто додати, що значне посилення свободи навчання та автономії студента (в географічному плані ця свобода поширюється на усі країни – члени ЄС) неодмінно призведе до залежності університетських викладачів від студентів, які будуть визначати потребу у викладачах, а це, своєю чергою, неминуче спричинить зниження якості і глибини освіти. Про те, що це буде саме так, аргументовано свідчить досвід XIX ст. Тому найавторитетніші ВНЗ Європи (серед них Кембридж, МДУ ім. М. Ломоносова, Оксфорд, Паризький інститут політичних наук та ін.) не беруть участі в Болонському процесі. У цих ВНЗ вважають за краще послуговуватися власними інноваційними розробками й уникати загальноєвропейської уніфікації. Так, у Кембриджі, який входить у першу п’ятірку найкращих європейських ВНЗ, викладання здійснюється на основі the

Tripos system, яка вигідно відрізняється своєю простотою від заплутаної кредитно-модульної Болонської системи.

Демократичний ідеал освіти несумісний із завданням підготовки належних інтелектуальних еліт, адже творення будь-якої еліти передбачає розвиток духовності, здатної втілюватися в інтелігібельних об'єктах, та прищеплення відповідної елітарної культури кожному, хто готується посісти місце в середовищі духовної аристократії. Натомість, заперечення будь-якої природної ієрархії і зниження освіти до рівня посередностей, коли під час навчання не пропонується нічого такого, що перевершувало б пересічне розуміння, вступає у суперечність з давно відомими фактами, про які образно свого часу писав славетний Григорій Сковорода: „Нерівна усім рівність... І що дурніше, ніж рівна рівність, яку дурні надаремно намагаються запровадити у світі?" [4, с. 324].

Головним залишається питання: Як реально співпрацюють ті чи інші освітні принципи, стандарти, інновації в умовах нашої дійсності, з урахуванням вітчизняної релігійно-етнічної ментальності? Але ще може суттєвішим є питання про те, чи здатна перебудова сучасної вищої школи на запропонованих керівниками європейських структур шляхах у перспективі успішно розв'язувати гостро актуальне завдання – ***відвернути наближення всесвітнього апокаліпсису.*** Сьогодні все більша кількість людей на планеті починає усвідомлювати, що саме надмірність і надзвичайне прискорення темпів матеріального прогресу динамічно наближають людство до глобального потрясіння. У цьому зв'язку на чільне місце в освіті загалом і вищої школи зокрема виходить не підготовка високоякісного фахівця-функціонера (як би це не було вигідно з точки зору виключно економічної ефективності), а духовне оновлення особистості на засадах споконвічних мудрих традицій людяності та сакральності життя в усіх його проявах. Надзвичайно актуальними стали сьогодні слова німецького культуролога Петера Слотердайка, котрий у скандальній праці „Критика цинічного розуму" зазначав: „Мудрість не залежить від стану технічного панування над світом; навпаки, таке панування вимагає її, надто коли процес науки і техніки відбувається за параноїчних обставин, – як це зараз і діється на наших очах" [5, с. 99].

Сьогодні цілком відчутною стала зворотно пропорційна залежність між матеріально-технічним прогресом і духовним поступом людства. Чим на вищий щабель підноситься матеріально-технічний прогрес, тим виразніше проступають ознаки духовно-етичної деградації творця цього прогресу – людини. Тому сьогодні для забезпечення нормального людського існування, як ніколи необхідне повернення до загубленого зв'язку наукового знання з релігійно-духовними цінностями. У цьому сенсі показовою є думка Томаса Манна, який писав: „Єднає нас віра в декілька речей... Це віра в духовне і божественний первень в людині... Якщо божественного першоджерела і немає над нами, то в нас воно є, воно є в людині незаперечно, невідривно, непорушно" [6, с. 669].

*1. Макарець М.Ф. Гуманістична інтенція філософії та „Болонський процес" / М.Ф. Макарець, А.М. Малівський // Вісник Дніпропетр. ун-ту: "Філософія. Соціологія. Політологія". – 2008. – Вип. 17. – С. 220–224. 2. Можейко А.А. Хайдеггер / А.А. Можейко // История философии. Энциклопедия. – Минск, 2002. – С. 1221–1233. 3. Ніцше Ф. Про майбутнє наших освітніх установ / Ф. Ніцше [Пер. з нім. К. Котик, О. Фешовець] // Повне зібрання творів: Критично-наукове видання: У 15 т. – Львів: Астролябія, 2004. – Т.1: Народження трагедії; Невчасні міркування. I – IV; Твори спадку (1870–1873).– С. 531–624. 4. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода [Пер. М. Кашуба; пер. поезії В. Войтович]. – Львів: Світ, 1995. – 528 с. 5. Слотердайк П. Критика цинічного розуму / П. Слотердайк [Пер. з нім. А. Богачов]. – К.: Тандем, 2002. – 544 с. 6. Трёльч Э. Историзм и его проблемы / Э. Трёльч [Пер. с нем. М.И. Левина]. – М.: Юрист, 1994. – 720 с.*