

«ЧОМУ НАВЧАТИ?» І «ЧОМУ НАВЧАТИСЯ?»: ФІЛОСОФСЬКІ СЕНСИ ВІЧНИХ ПИТАНЬ

Шульга М. А.

*доктор політичних наук, професор,
професор кафедри державного управління
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Ми звикли розглядати навчання (і знання як його результат) з погляду корисності та функціоналу. Використання – ось та ключова вимога, яка висувається до знань, критерій їхньої сучасності, міра їхньої відповідності викликам часу та вимогам модернізації суспільства. «Припустимо, я не знаю як зробити олівець, але я знаю, як користуватися ним», – своєрідно резюмує цю позицію один з героїв циклу «Чотири володарі алмаза» Джека Чалкера [1]. Але, акцентуючи увагу лише на функціональності знання та культивуючи звичку сприймати цю функціональність як межу пізнання, чи не закриваємо ми вікно можливостей не просто для майбутніх фундаментальних досліджень, але й для базової, вихідної, початково-елементарної підготовки тих, хто ці дослідження здійснюватиме, а отже, за великим рахунком, і для включення людини у соціум через і за допомогою пізнання, і для розвитку самого соціуму через і завдяки діяльності кожного його представника?

Будь-яка людська діяльність, у тому числі й пізнавальна, неможлива без певного порядку виконуваних людиною рухів (як фізичних, так і ментальних), необхідно-елементарних для її здійснення, тобто посильних для виконання людиною, таких, що співмірні їй. І, навпаки, сама ця співмірність людських рухів не може не формуватися під певний алгоритм відповідної діяльності. Ключове питання тут – як нам розуміти цю людську співмірність? Якщо вона стосується «природних здібностей» людини, які встановлюються унаслідок відбору і є необхідними для виконання певної роботи як деякого алгоритму дій, «системи завдань і уроків» (Фредерік Тейлор), що й диктує певний порядок і відповідний темп здійснюваних рухів, то «навчити і вивчити» означає навчити людину (забезпечити оволодіння нею вмінням) максимально використовувати ці здібності у тому обсязі, у якому вони вже є/встановлені. Якщо ж це співмірність рухів, необхідних для розміщення в них завдань створення «системи завдань і уроків», то

«навчити і вивчити» означає обов'язкове і незаперечне опанування цими рухами як елементарними (базовими) для кожної людини незалежно від її подальшої професійної спеціалізації. У першому випадку маємо завдання точного та беззаперечного (автоматичного) виконання «уроків-завдань», у другому – завдання спільного пошуку нестандартного рішення у нестандартній ситуації, оскільки вивчення навіть найпростішого закону, як пише, наприклад, Ф. Тейлор, передбачає співпрацю двох людей [2].

З огляду на це, питання про людську співмірність є питанням не тільки про сформовані (набуті), а не по факту народження існуючі чи неіснуючі (кому як пощастить) людські рухи, але й про те, чи має ця співмірність з самого початку формуватися з прицілом на розміщення в ній вузькоспеціалізованих знань і навичок, або, усе ж таки, – якихось інваріантних/базових/елементарно-необхідних знань і ментальних рухів, які і закріплюються у вигляді певних навичок (навичок аналізу, синтезу, запам'ятовування і, у цілому – пізнання), так що на їхній основі тільки і є можливою подальша професійна спеціалізація людини, знову ж таки зі своїм специфічним набором інваріантних/базових/елементарно-необхідних знань і рухів [Детальніше про це див: 3]. У руслі логіки цього питання рухаються, наприклад, і роздуми Володимира Вернадського про два підходи до формування наукового світогляду, а саме: таке формування передбачає засвоєння людиною деяких загальновищезначущих положень на кшталт «Земля обертається навколо Сонця», чи ж – оволодіння людиною «методами шукання, наукового ставлення до предмета» [Детальніше див: 4]. І навіть міркування Дебори Стоун про дві концепції людської безпеки, протистояння яких зумовлене тим, що «визначення безпеки в розумінні біологічних потреб зводить людей до рівня машин з обміну речовин», а от визначення безпеки через символічні виміри потреб «означає захист людської самобутності поряд із власне існуванням людини» [5, с. 77, 79].

Інакше кажучи, чи націлений процес навчання на формування у кожного здатності до пізнавальної діяльності і якщо так, то до якого обсягу, – до яких знань-постулатів (необхідно-елементарних в сенсі обов'язкових для засвоєння кожним), – і, головне, як (щоб попередити сценарій «Переказ переказу», описаний Реєм Бредбері у романі «451° по Фаренгейту»: «Переказ переказу! Витяг із переказу переказу! <...> Один стовпчик, два рядки, заголовок!» [6]) інваріантні/базові/елементарно-необхідні знання та ментальні рухи мають бути «стиснуті» у процесі оволодіння ними так, щоб здатність до пізнання була сформована. І далі, – чи існує сьогодні технічно відчутна можливість формування тих ментальних людських рухів, які можуть вмістити не просто знання того, як щось використовувати, знання користувача

і автомата-виконавця. Але й знання того, як і чому саме так влаштовано те, що використовуєш, знання причинно-наслідкових зв'язків, які тут задіяні, знання виконавця, який розуміє, як і чому щось має і може бути використане.

Чи це виконавець у розумінні того ж Ф. Тейлора? Ні, адже він вирізняється самостійністю мислення, але не в сенсі того, що самовільно йде всупереч тим чи іншим знанням-постулатам, відкидає їх як непотріб з огляду на утилітарно-практичні міркування. А у сенсі того, що за допомогою власних ментальних рухів, докладання власних інтелектуальних і, іноді, вольових зусиль осягає «стиснуті» до знань-постулатів зв'язки і закони, робить їх співмірними собі. І тому лише й може, перетворюючи «нове» знання на нові постулати, розсувати горизонти власної співмірності, а отже і горизонти практичного застосування знання цих зв'язків та законів.

Можна, звісно, заперечити, апелюючи до Макса Вебера: «...знання законів причинної зумовленості не може вважатися *метою* і виступає лише як *засіб* дослідження» [7, с. 224]. Але встановлення причинно-наслідкових зв'язків, – «знання законів причинної обумовленості», – це не природно-існуючий, а ментальний рух, який людиною набувається і який у неї ще має бути сформований. І завдяки якому «ми можемо стати і тим, що ніколи не передбачить жодна програма» [1].

Література:

1. Chalker Jack L. Cerberus: a wolf in the fold (The Four Lords of the Diamond, Vol. 2). [New York] : Del Rey Books, 1989. 260 с. URL: https://archive.org/details/isbn_0345311221/mode/2up (дата звернення: 28.03.2024).

2. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management. New York and London: Harper & Brothers Publishers, 1919. 152 с. <https://www.gutenberg.org/cache/epub/6435/pg6435-images.html> (дата звернення: 29.03.2024).

3. Shulga, M. A., Poperechna, G. A., Kondratiuk, L. R., Petryshyn, H. R., & Zubchuk, O. A. (2021). Modernising education: unlearned lessons from Frederick Taylor. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 80–95. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1332>

4. Шульга М.А. Про науку і науковий світогляд: спроба діалогу з Володимиром Вернадським у ХХІ столітті. *І Міжнародна науково-практична конференція Таврійського національного університету до 160-ї річниці від дня народження В. І. Вернадського* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 16–17 березня 2023 р., м. Київ. Частина 1. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2023. С. 122–124. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-302-9-29>

5. Стоун Д. Парадокс політики. Мистецтво ухвалення політичних рішень. Київ : Видавничий дім «Альтернативи», 2000. 304 с.

6. Бредбері Рей 451° за Фаренгейтом (Переклад: Євген Крижевич). URL: <https://uabook.com.ua/wp-content/uploads/2022/09/451-gradus-za-farengaitom.pdf> (дата звернення: 29.03.2024).

7. Вебер М. «Об'єктивність» соціально-наукового пізнання. *Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика* / пер. з нім. Олександр Погорілий. Київ : Основи, 1998. С. 192–264.