

connected to the human capacity to be an origin. An origin is something that endures, that has the capacity to persist in being and to sustain the human within it. The new can emerge and disappear, giving way to other new things, phenomena, or processes. Therefore, the emergence of something new does not necessarily signify a beginning. Something truly begins not by virtue of creating the new but, on the contrary, through the act of beginning, something genuinely new may appear.

Based on the concept of interiorization, it is argued that a person encounters the creative principle not “within oneself” but in creative relations with other people. Reason, freedom, activity, and creativity arise, are sustained, and develop in the process of creating an intersubjective reality, which can be defined as culture.

Keywords: *creativity; personality; imagination; intersubjective reality; beginning; novelty; development; society.*

Прийнято 10 квітня 2025 року. Затверджено 30 квітня 2025 року

УДК 1:37]:111

DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1\(34\)-09](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)-09)

Возняк Степан,

кандидат філософських наук,

м. Київ, м. Івано-Франківськ, Україна



<https://orcid.org/0000-0003-2268-5736>

ФЕНОМЕН ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРИНЦИПУ ТОТОЖНОСТІ МИСЛЕННЯ ТА БУТТЯ

Анотація.

Будучи вкоріненою в життєву ситуацію людського буття, філософія підбирає слова повсякденного вжитку, які часом приховують шуканий зміст. І тут допомагає звернення до різних мов, що дає змогу побачити в предметі дослідження те, що досі не прояснювалося. Освітня ситуація наших днів досить виразно засвідчує цілу низку проблем, які пропонується розглянути в процесі осмислення поняття «освіта», звернувшись до слова німецької класичної філософії *Bildung*. У цьому контексті цілком виправдано постає запитання: Що у цьому понятті є такого, що допомагає переосмислити традиційні освітні підходи? Рефлексії над освітою, зрозумілої як *Bildung*, певною мірою засвідчують тенденцію відновлення уваги до філософії Гегеля, що є однією з визначальних концептуальних засад якої є принцип тотожності мислення та буття.

Ключові слова: *освіта; Bildung; тотожність мислення і буття; обчислювальне та осмислювальне мислення.*

Розуміння філософських проблем у сучасному світі тією чи іншою мірою враховує ситуацію лінгвістичного повороту – можна не поділяти точку зору щодо філософії як прояснення мови, але теза, що мова визначає сприймання і розуміння світу людиною, набула статусу аксіоми. Наше розуміння реальності, принаймні на первісному дорефлексивному і доаналітичному рівні, обумовлюють слова, що конституують наше бачення. У вимірі суто філософських завдань досить часто ставиться мета понятійної роботи – розкриття змістовно-сміслових нюансів задіяних понять, які переводять аналітичне дослідження, що абстрагує, у вимір конкретно-синтетичний, повертаючи предмету його цілісне існування. Дискурсивність мовного висловлювання стає перешкодою для багатовимірної цілісності, і саме в цьому розумінні Г. Гадамер зазначає, що «філософія як така не має власної мови, яка була б підпорядкована її специфічному завданню» [2, с. 124]: будучи

вкоріненою в життєву ситуацію людського буття, філософія підбирає слова повсякденного вжитку, які часом приховують шуканий зміст. Допомагає звернення до різних мов, що дає змогу побачити в предметі дослідження те, що досі не проявлялося. Часом це побачене стає настільки важливим, що винайдене мислителем слово не перекладається іншими мовами, а зберігає власне звучання, чим отримує не лише автономію для себе, але стає законодавцем нових мисленнєвих рухів до розуміння. Таким законодавцем смислів є введення М. Гайдеггером слова *Dasein*, яке втратило свої звичні значення, що відсилають до чогось за межами себе, і отримало категоріальний статус універсальї, вмістивши в себе загальний спосіб людського буття.

Освітня сучасна ситуація досить виразно засвідчує цілу низку проблем, які пропонується розглянути в процесі осмислення поняття «освіта», звернувшись до слова німецької класичної філософії *Bildung*, яке в ролі внутрішнього смислового кореня містить *Bild* – образ. Отже, одразу відсилає до біблійного варіанту виникнення людини за образом і подобою Бога, чим задається принципова суттєвість самого буття людини та розуміння того, чим вона є.

Досить показовим є те, що сучасні дослідники в різних регіонах світу звертаються до цього слова, не перекладаючи його своїми рідними мовами, чим засвідчується його евристичний потенціал. За редакцією М. Ульєнса було видано книгу «Non-affirmative Theory of Education and Bildung» [10], у назві якої англійською мовою збережене неперекладене слово *Bildung*, поруч з яким стоїть звичне для англійської мови слово *Education*. Ціла низка розділів також зберігає ці дві лексеми. Якщо проаналізувати засади такого подвійного використання, то можна побачити, що цим акцентується той зміст освітньої сфери, який випадає з поля уваги за традиційного використання поняття *Education*. У передмові М. Ульєнс говорить, що в ситуації суспільної кризи – він згадує прусський рух за реформи після Тільзїтського трактату 1807 р. і входження Фінляндії у 1809 р. у Російську імперію – «переосмислення освітньої теорії, філософії, політики та практики діяло як кризове управління» [14]. Причому він звертається до ідеї *Bildung*, розгорнутої Гумбольдтом і Фіхте, яка акцентувала на становленні нового типу громадянина, а отже, протистояла таким освітнім теоріям, які мали вузько професійний зміст передачі знань. Він задається питанням: «Які концептуальні словники нам потрібно надати?» [43] і, не бажаючи вигадувати нові слова, звертається до слова *Bildung*. Показовим є висновок А. Тахирсиладжа: «Освітня політика, орієнтована на *Bildung*, може забезпечити більш цілісне бачення розвитку особистості та людини, оскільки вона надає людям більше можливостей формувати своє життя на власних умовах та відповідно брати на себе відповідальність, водночас, пропонуючи їм основу для здорового ставлення до суспільства та середовища, у яке вони занурені, та активного внеску в нього» [13, р. 334].

У цьому контексті цілком виправдано постає питання: «Що в цьому понятті є такого, що дозволяє переосмислити традиційні освітні підходи? Чому звернення до лексеми *Bildung* сприяє усуненню інструменталістського розуміння освіти і дозволяє розглядати освіту як критичну суспільну практику?»

Рефлексії над освітою, зрозумілою як *Bildung*, певною мірою засвідчують тенденцію відновлення уваги до філософії Г. Гегеля, на що звертає увагу А. Кивела, розглядаючи таку сутнісну специфікацію людського буття як самосвідомість, яку, як він вважає, не здатні пояснити неогегельянські теорії *Bildung* [9]. Проте те, як він розкриває зміст освітніх теорій Пітсбурзького неогегельянства [9, р. 515–517], виявляє редукований підхід до самого Г. Гегеля – екстраполяція викладених ним позицій щодо становлення людського розуму в працях Д. Бекхерста [5] і К. Стоянова [12], яких він прочитує крізь ідеї Р. Брендома і Д. Макдауелла, не завжди відповідають власне Г. Гегелю, про що нагадує уточнення *неогегельянство*. Однією з визначальних концептуальних засад філософії Г. Гегеля є принцип тотожності мислення і буття, а отже, ставиться мета розглянути освітній процес у контексті цього принципу, який має тривалу історичну долю та певною мірою є тим, що з античних часів конститує філософський дискурс. Причому задіюється широке коло літератури, у якій тотожність мислення і буття не завжди згадується, але саме цей принцип є тим, що формує інтелектуальний простір. Це насамперед

філософія М. Гайдеггера, у міркуваннях якого цей принцип класичної філософії розкриває ті грані, якими класика отримує вимір досконалої інтелектуальної практики, необхідної і сьогодні, а також варіанти аналітики його роздумів щодо специфікації людини не просто як буттєвого феномену, але як самого буття у його розкритості. У такому випадку освіта розглядається у контексті філософської антропології, фіксуючи людинотворчу роль, що стало предметом уваги А. Керн [8] й С. Редля [11].

Розкриття характеру освітнього процесу через іменування його Bildung доречно почати з тих смислових характеристик, які воно отримало в німецькій філософії. Так, Г. Гадамер зазначає, що відкарбовування цього поняття завершилося у період від Канта до Гегеля, і воно остаточно прийняло той зміст, який вклав у нього Й.-Г. Гердер – «зростання до людяності» [3, с. 19]: він детально прослідковує смисловий рух поняття Bildung, яке поступово звільнюється та від значень «природного утворення/формування» (natürlichen Bildung), що визначило перемогу Bildung над Formation, і від кантівського розуміння Bildung як культивування здібностей, тобто чогось вже наявного, і від розуміння його як технічно-спеціалізованого оволодіння вміннями – воно набуває значення «специфічно людського способу розбудовувати природні дані і можливості індивіда» [3, с. 19]. Гадамер розкриває зміст «специфічно людського способу розбудовувати природні дані», зазначаючи розрив із безпосереднім і природним – людина не буває від природи тим, чим вона має бути – і у цей власне людський стан вводить освіта як Bildung, тобто буттєве утворення як становлення [3, с. 21]. Він зазначає: освіта (Bildung) «не є питанням досвіду чи поведінки, а питанням буття, яке пройшло становлення» [3, с. 25].

Цей зміст освіти як буттєвого становлення різко контрастує з поширеним розумінням освіти як процесу поширення знань і культури, який має мету надати людям знання, навички та цінності, необхідні їм, щоб стати поінформованими, відповідальними і продуктивними членами суспільства, тобто чимось вторинно додатковим до людського буття, загалом бажаним, але таким, що не має онтологічного значення введення у власне людський буттєвий образ.

Таке розуміння освіти напругу виводить на значущість для педагогіки філософії, що далеко не завжди усвідомлюється у своїй принципово-первинній суті – обидва дискурси спрямовані на прояснення становлення людини. Так, Д. Бекхерст зазначає безпосередній зв'язок значущості освіти як становлення людини і філософії: «Ніякий достовірний природно-історичний опис того, чим є людина, не міг би поставити освіту у центр. Проте концепція освіти часто ігнорувалася філософами, особливо тими, хто працював в англо-американському мейнстрімі» [4, р. 255]. Він доходить висновку, що «“освіта” – це назва не просто умовного процесу передачі знань і навичок, а складового елемента життєвої форми людини» [4, р. 257]. Визначальною характеристикою такого буттєвого процесу як освіта є розумність, отже, освіта постає таким процесом, який відбувається як тотожність мислення і буття. При чому слід відразу оговорити, що мова не йде про статично дзеркальну однаковість – і у Г. Гегеля, і у М. Гайдеггера, які деталізовано і предметно розкривали змістовно-смислові чинники тотожності, експлікація тотожності показує нестійку рівновагу опосередкованого відношення з самим собою, унаслідок чого стає наявним опосередкування, зв'язок, синтез, що не дозволяють бачити тотожність пустотою нерозрізною монотонністю.

Сказане цілком стосується педагогіки. Освіта – аж ніяк не «соціалізація», жодним чином не процес «набуття знань, вмінь та навичок» чи освоєння якихось «компетенцій». Освіта є процесом неперервного становлення людської суб'єктивності, процесом поступового *олюднення індивіда*, видимого чуттєво-емпірично як приватно-часткова істота, але в цьому освітньому процесі утворення людського образу він отримує параметри універсальності. За такого розуміння освітній процес не варто ототожнювати лише з його інституалізованими формами та структурами – освіта отримує буттєвий вимір. Саме таке розуміння освіти характерне для Гегеля, що і підкреслюють і К. Стоянов [12], і Д. Бекхерст [5]. Причому показово, що обидва ув'язують становлення розумності як змісту такого буттєвого процесу зі свободою людини від зазіхань на неї наявних соціальних інституцій, а отже, саме гегелівська концепція освіти відповідає таким

освітнім трендам, які ставлять у центр звільнюючий потенціал освіти і «критичне»¹ мислення як засіб для цього. Зокрема К. Стоянов наполягає на такому розумінні освіти (Bildung), яка реалізується як зростання розумності, але це реалізується як буттєвий процес: «Освіта – це для Гегеля не адаптація до зовнішніх вимог середовища. Навпаки – це рух у бік свободи суб'єктивності, що реалізується у своєму самостоянні» [12, р. 2], а отже, змістом освіти як Bildung стає буттєве втілення мислення. Натомість Д. Бекхерст акцентує на ще одному вимірі освіти – як буттєвому процесі становлення людини, що розгортається у формі свободи: «Зважаючи на роль, яку Bildung грає у формуванні наших раціональних здібностей та тісного зв'язку між розумом і свободою, ми можемо описати справжню мету Bildung як свободу: формування автономного суб'єкта, творчого, критичного та контролюючого себе та своє життя» [5, р. 74]. Якщо освіта розуміється як одна з галузей функціонування наявного суспільства, то вона підпорядковується чинним нормам і цілям, і виникає небезпека редукції людського розуму до інструментального розуму, що і стає засадою гайдеггерівської сумної констатації – ми ще не мислимо.

Коли освіта розуміється не у якості одної з галузей функціонування людського суспільства, а виявляє свої антропологічно-буттєві виміри, суть яких у становленні людської розумності, то на передній план виходить питання «місця» цієї розумності та способів її розкриття/становлення. Це питання стало предметом розгляду А. Керн, яка виходить з такого розуміння людської форми життя, яка охоплює освіту як чинник утворення самої цієї форми. Спираючись на тезу Арістотеля, що різниця між людським видом і нелюдськими тваринами є різницею у «формі», вона зазначає наявність двох версій освіти: відповідно до першої, формальна відмінність людини вважається продуктом освіти, а отже, є питанням другої набутої природи і не має буттєвих засад; відповідно до другої – формальна відмінність людини належить до першої природи і робить освіту можливою, але освіта виводиться за межі цієї формальної відмінності [8, р. 268]. Зокрема А. Керн, не приймаючи ці способи розуміння, зводить їх у єдність: «Я стверджую, що, щоб зрозуміти, що людська відмінність – це різниця у “формі”, ми повинні думати про людину як про форму життя, саме поняття якої містить концепцію освіти. Я стверджую, що концепція освіти – це логічна концепція, яка міститься в концепції життя, яке вона описує» [8, р. 269]. Формальна відмінність людини «поміщується» у освіту як буттєвий процес², і якщо «формальну відмінність людини» вбачати в розумності, то висвітлюється розуміння освіти як буттєвого процесу, який розгортається як тотожний становленню розумності. Дослідниця не звертається до проблематики тотожності мислення і буття, але те, як вона розкриває формальну відмінність людського життя через звернення до процесу освіти, дає змогу стверджувати, що внутрішньою пружиною є тотожність мислення і буття.

Розгляд освіти як буттєвого процесу «пришестя людини» розгортає С. Рьодль, говорячи про освіту як форму становлення, яка відповідає тому, чим є індивідуум. Цей процес становлення людини також розгортається як тотожність мислення і буття: «Жити для людини – значить знати. Тобто людське життя – це *meta logou* (з поняттям, описом, поясненням); воно проживається зі знанням самого себе або з нього» [11, р. 291].

Повертаючись до І. Канта, до якого в наші дні часто звертаються як такого мислителя, який обмежує дію принципу тотожності мислення і буття, можна побачити, що заперечуючи тотожність мислення і буття в межах *теоретичного* (чистого) розуму, німецький мислитель стверджує наявність цієї тотожності для розуму *практичного*, а останній має справу з усім, що стосується людської свободи, тобто власне людського буття в його істотності. Теоретичний розум у І. Канта контролює розсудок, але цілком знаходиться в його полоні, парадигмально орієнтований на певну науку, а саме – фізико-математичне природознавство. І ось саме такому розумові І. Кант відмовляє у праві зазіхати на світ людського буття, світ свободи. Ми б продовжили – і на сферу освітнього процесу. Отже, візьмемо на себе сміливість стверджувати, що тотожність мислення

¹ Прикметник «критичне» взято в лапки, оскільки якоюсь мірою є посиланням на сьогоденний словник, але водночас лапки вводять інтонацію іронічного відсторонення, адже мислення не може бути некритичним, тоді воно зовсім і не мислення.

² Керн говорить про «життя», але життя у неї береться не в біологічно-організмичному значенні, що говорить про можливу синонімічність його з поняттям буття.

і буття є не лише і не стільки теоретичною, скільки практичною проблемою. Життєвий процес людського буття у своїй істині може бути здійсненим тільки в рамках принципу тотожності буття і мислення. Подібна тотожність є необхідним моментом самої основи людського життя, адже буття і суб'єктивна форма руху всередині цього буття мають збігатися. Там же, де життєвий процес здійснюється в неадекватних, перекручених формах, де його закономірності не виявлені та істина самої реальності не дана суб'єктові, момент тотожності мислення і буття все одно присутній, оскільки істина тут постає у відносній формі, життєвий процес залежить від випадковостей, які вибудовуються життєвим, повсякденним «мисленням» у такий же випадковий порядок, проте йому надається якійсь логічний лад.

Яка ж реальність насправді виховує індивідів у межах освітнього процесу? На перший погляд здається, що це дорослі-вихователі і певне «середовище». Реально виховує (тому що навчає) і навчає (тому що виховує) «*освітня спів-буттєва спільність*» [15] як простір становлення мислення як вчителя, так і учня. Варто звернутися до деяких ідей М. Гайдеггера: «...думати – означає дійсно діяти, якщо дією зветься спів-дія істотності буття. Інакше кажу: готувати (створювати) серед суцього ті місця для істотності буття, в яких воно говорило б про себе та своє перебування» [6, р. 40]. Мислити – означає перебувати в ситуації відповіді на поклик буття і в ній належати буттю. «*Ця вихідна відповідність*, будучи в справжньому сенсі досягнутою, є думка. Думаючи, ми вперше вчимося проживанню у тій області, де збувається винесення долі буття...» [6, р. 40]. Тут проступає власне педагогічний сенс принципу тотожності мислення і буття: а хіба саме вчитель не покликаний готувати, *створювати* серед суцього місця для істини буття, у яких буття говорило б про своє перебування? Адже розгортання щоразу нової *людської суб'єктності* – якраз і є тією точкою, в якій *буття не просто перебуває*, а й виразно *говорить* про своє перебування. Отже, *мислити і бути вчителем* – те саме. А яким чином це досягається? Знову на шляхах власне мислення: учитель готує, створює серед різноманітного суцього такі місця (педагогічний простір), де істина буття *проступає* для учасників педагогічного спілкування. Учитель, власне, і має навчити проживанню саме в цій реальності, усілякій решті – навчить повсякденне життя і без наших особливих зусиль.

Бути вчителем – це означає *мислити*. І вже в цьому видима навіть словесно промовлена тотожність мислення і буття. Думати не на рівні тих чи інших «педагогічних технологій», методичних рекомендацій, «соціального замовлення» тощо. Думати саме *на рівні мислення буття*. Це прояснює М. Гайдеггер, розрізняючи буттєве мислення і розрахункове: «Розрахункове мислення калькулює. Воно враховує нові, цікаві перспективи, а водночас, у певному сенсі все менші можливості. Розрахункове мислення ловить шанс за шансом. Воно ніколи не заспокоюється і не задумується. Розрахункове мислення не заставляє глибоко задумуватися. Воно не є мисленням, що роздумує над сенсом, який панує в усьому, що є. Таким чином, існують два види мислення, кожен з яких у свій спосіб правомірний і необхідний, а саме: розрахункове мислення та роздуми» [1]. Освіта також постає у двох вимірах, відповідних цим формам мислення: освіта як *Bildung* орієнтована на вироблення буттєвого мислення, мислення істотного і відповідального; освіта як інструментальне набуття знань і навичок.

Учитель – це той, хто *дає вчитися*. Начебто – тавтологія або деякий парадокс. Однак гайдеггерівські ідеї саме через свою парадоксальність містять у собі дивовижну простоту і ясність, одразу ж обертаючи і занурюючи нас у суть справи. 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 противагу такому уявленню М. Гайдеггер у своїх лекціях «Що зветься мисленням?» визначає покликання вчителя таким чином *давати вчитися*: «Вчити набагато складніше, ніж вчитися. Це, мабуть, знають; проте осмислюють це рідко. Чому вчити складніше, ніж навчатися? Не тому, що вчитель повинен мати більшу суму знань і в будь-який час тримати їх напоготові. Навчати важче, ніж навчатися, тому що вчити означає: давати вчитися. Справжній учитель нічому іншому і не дає вчитися, окрім вчитися. Тому часто його дії також викликають враження, що в нього, власне, нічому

не навчаються, якщо під “навчати” раптом розуміють тепер лише постачання корисних відомостей. Учитель попереду учнів єдино в тому, що йому потрібно вчитися набагато більше, ніж їм, а саме: даванню-вчитися. Учитель має бути здатний на те, щоб стати більш таким, що навчається, аніж його учні. Учитель набагато менш впевнений у своїй справі, ніж будь-хто з учнів у своїй» [6, р. 15]. Філософсько-педагогічний сенс цієї ідеї М. Гайдеггера, на нашу думку, полягає в радикальному *переосмисленні сутності навчання*. Учитель – не той, хто транслює або ретранслює інформацію, а той, хто *вводить себе разом з учнями в певну ситуацію*, у істотності якої її учасники здатні побачити, почути, вслухатися в присутність неприхованого, істини як такої, *αλήθεια*. «Вчитися – означає приводити наші справи та вчинки у відповідність до того, що приносить нам кожна зустріч з істотним. Щоб таке приношення стало для нас можливим, ми маємо вирушити в дорогу» [6, р. 8].

Зазначимо ще раз: вчитися – не означає певним чином поповнювати багаж знань, озброюватися корисною для подальшого життя інформацією, а вирушати в дорогу, протягом якої наші справи та вчинки (тобто вся наша природа, істота, а не просто свідомість, інтелект) *приводять у відповідність*. З чим? А з тим, що для нас «у тому чи іншому випадку звернене за істиною» [6, р. 4]. Тобто приводити себе у відповідність не просто з чимось зовнішнім, покладеним перед нами, а з таким якимось дивним, загадковим, яке мало того, що *якось звернене до нас, звертається до нас*, а й здійснює це «по істині», за своєю істиною. – Саме так до нас може звертатися ні що інше, як *культура і тільки культура* (про Бога не будемо всує у даному контексті), живим і вищим втіленням (уособленням) як індивідуацією якої може бути лише *особистість* іншого. І це вже власне культурологічний аспект гайдеггерівського концепту «давати вчитися». Греки не «переживали» твори свого мистецтва, але «дозволяли собі перебувати в присутності їх явленого саява» [6, р. 19]. Отже, сутність *мистецтва вчити* – вести себе та своїх учнів тим шляхом, де зрештою можна дозволити собі перебування *в присутності явленого саява творів людського духу*. А це означає йти назустріч, бути готовим до зустрічі «з істотним», щоб, власне, *зустрітися з самим собою*.

Освіта як шлях до самого себе виводить М. Гайдеггера на такі риси, як цікавість й не цікавість, і найчастіше це розглядається так, що зміст має бути узгодженим з інтересами учня, тобто центрального суб'єкта освітнього процесу, але М. Гайдеггер розглядає інтерес онтологічно. Він пише: «*inter-esse* означає: бути серед і поміж речей, стояти серед будь-якої речі і залишатися за неї» [6, р. 5]. Зокрема Г. Гегель сказав би: бути в *суті справи* і не бажати покидати її. «Заглиблення в предмет», згідно з Г. Гегелем, пов'язане з таким рухом у ньому, коли кожен момент сам по собі є цілим, а не просто частиною цілого. Отже, у ньому цілісність іншого – просвічує, є, *збувається*. Причому обов'язковою стороною інтересу має виступати *цілісність самої суб'єктної присутності в цьому моменті*. Людина не просто якоюсь частиною своєї істоти, а *всією собою присутня в тому, що її захоплює*, залишається при ній; їй немає потреби «повертатися у себе» саме через ту просту причину, що вона, суб'єкт, тут воістину «у себе», а не просто зовні.

Педагогічна діяльність містить подвійну логіку – це логіка предмета, що вводиться у суб'єктивність людини, і логіка становлення та буття самої особистості. Тому педагогіка за необхідністю має утримувати обидва полюси людського буття – реальний та ідеальний, буття і мислення. Отже, *буття і мислення*, їх співвідношення як *тотожність* (в іманентній відмінності) педагогіка як теоретично, так і практично має утримувати. І якщо цього не відбувається, то освітній процес системно руйнується.

Так, М. Гайдеггер пише: «Будь-яка робота руки лежить у мисленні. Тому саме мислення це найпростіше і найважче ремесло (Hand-Werk) людини, якщо воно іноді, припустимо, здійснено власним чином» [6, р. 16–17]. Звернемо увагу: власним, тобто гідним чином мислення здійснюється лише «іноді». Німецький мислитель розгортає аналогію навчання мисленню з ручною роботою виготовлення шафки. У своїх лекціях на тему «Що зветься мисленням?» він зазначає: «Ми намагаємося тут вчитися мисленню. Можливо, мислення це лише щось подібне до створення якоїсь шафки. У всякому разі, це є ручна робота (Hand-Werk)» [6, р. 23]. «Учень столяра,

наприклад, той, хто вчиться робити шафки та подібні речі, під час навчання вправляє не лише навички у застосуванні інструментів. Він також знайомиться не лише із прийнятими формами речей, які йому потрібно будувати. Він приводить себе, якщо стає справжнім столяром, насамперед у відповідність з різними породами дерева і зі сплячими в них образами, з деревом, як воно в прихованій повноті своєї істоти вступає до оселі людини)» [6, р. 24]. *Майстерність вчителя – це його мислення*. Саме тут відповідь і на питання, чому педагогічне мислення має бути не-інженерним, не-проективним, не-технологічним, а *власне мисленням як таким*: здатністю у відповіднювати себе зі своїм «предметом», зі «сплячими в ньому образами», щоб *сама сутність справи розкривалася*. Саме педагогу – вводити приховану повноту свого «предмету» в «оселю людини», у світ людини – тобто, не конструювати, збираючи частинами, а водночас бачити цю приховану повноту людської істотності та сприяти вступу її в місце, обжите людьми – у *культуру* як у спосіб всіляких звернень людей одне до одного й цим самим до самих себе.

Буттєве розуміння мислення не є тією чи іншою послідовністю певних інтелектуальних операцій із предметом. Це те, що М. Гайдеггер називає «обчислювальним мисленням», що є основою наукового пізнання світу, але не спрацьовує в онтологічному горизонті як *мислення буття*. Розрізнення обчислювального та осмислювального мислення, яке проводить М. Гайдеггер, прояснює специфіку сучасного освітнього процесу, що протікає в умовах нечуваного тотального зростання можливостей обміну та обробки інформації. Адже нині існують майже всі умови, щоб головним завданням педагога стало створення такого простору, у якому формується універсальна здатність мислити, а не передача тієї чи іншої інформації та умінь її обробляти, тобто не посилення «обчислювального мислення». Ідеться про таке мислення, яке є, по суті, цілісним ставленням, зверненням, налаштованістю, інтонованістю на мислиме, є цілісним перебуванням у сфері того, що мислиться. Подібне розуміння мислення постає дуже значущим саме для педагогічного процесу, оскільки такої налаштованості не можна навчитися раз і назавжди, адже тут потрібна постійна напруга всіх сутнісних сил людини, постійна присутність людини в тому, що вона мислить, що відкривається їй для мислення, що кличе її в мислення.

На думку М. Гайдеггера, вчитися взагалі та вчитися мислити збігаються за своїм змістом. І він має рацію. Справді, навіщо вчитися, якщо при цьому не вчитися мисленню? А навіщо вчитися мисленню, якщо при цьому не вчитися бути людиною? І це питання, зберігаючи свій запитувальний характер, не потребує відповіді – воно саме постає певною відповіддю.

Коли звучить добре знайомий заклик «Школа повинна вчити мислити!» – це зовсім не означає розвиток інтелектуальної сфери на шкоду вольовій або чуттєвій. За істинного розуміння мислення та його природи розвиток мислення в освітньому процесі взаємопов'язаний із розвитком почуттів та волі та невіддільний від них. Рівним чином і воля та почуття не можуть розвиватися поза власне мисленням. Адекватна освіта має свідомо сповідувати принцип тотожності мислення та буття у його *цілісності* та *повноті*. Це передбачає *серйозний рівень культури роботи* з категоріями. Категорії мають підніматися до поняття, до розуміння, а поняття – рефлексивно активувати свою категоріальну будову. Освіта має постійно тримати під своїм *суверенним контролем* якості тих *інтелектуальних процедур*, форм і засобів, які вона застосовує, тобто свій тип мислення. І саме це постає важливим завданням для філософсько-педагогічних концепцій. Це означає відслідковування тих рівнів буття, які відповідають цим формам. Відстежування тієї інтенції в людському бутті, яка пов'язана з цілісним розвитком особистості кожного, а отже, з реальним утвердженням Істини, Добра і Краси.

Використані літературні джерела

1. Гайдеггер М. Буття в околі речей. *Тексти та переклади*. Харків: Фоліо, 1998. С. 332–345. URL: <http://www.ji.lviv.ua/ji-library/Vozniak/text-i-perekl/kn3-heid2.htm>.
2. Гадамер Г.-І. Філософія і поезія. *Герменевтика і поетика*. Київ: Юніверс, 2001. С. 119–126.
3. Гадамер Г.-І. Істина і метод. Том 1: Герменевтика I: Основи філософської герменевтики. Київ: Юніверс, 2000. 464 с.

4. Bakhurst D. Teaching and Learning: Epistemic, Metaphysical and Ethical Dimensions – Introduction. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. No. 2. P. 255–267. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12418>.
5. Bakhurst D. The Formation of Reason. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011. 193 p.
6. Heidegger M. The Turning. Translated and with an Introduction by William Lovitt. *The question concerning technology, and other essays*. New York & London: Garland Publishing, 1977. P. 36–52.
7. Heidegger M. What is called thinking. Transl. by Gray, J. Glenn. New York: Harper Perennial, 1968. 274 p.
8. Kern A. Human Life, Rationality and Education. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. No. 2. P. 268–289. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12412>.
9. Kivelä A. A neo-Hegelian theory of Bildung and the problem of a priori intersubjectivism. *Journal of Philosophy of Education*. 2024. Vol. 58. Issue 4. P. 514–539. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae023>.
10. Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Springer, 2023. 378 p.
11. Rödl S. Teaching, Freedom and the Human Individual. *Journal of Philosophy of Education*. 2020. Vol. 54. No. 2. P. 290–304. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12415>.
12. Stojanov K. Education, Self-Consciousness and Social Action: Bildung as a Neo-Hegelian Concept. London: Routledge, 2018. 136 p.
13. Tahirsylaj A. Bildung and Twenty-First Century Competences: In Need of Mutual Recognition? *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer, 2023. P. 319–337.
14. Uljens M. Why Engage in Non-affirmative Theory of Education and Bildung? A Preface. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer, 2023. P. i-xiv.
15. Voznyak S. S., Limonchenko V. V. The Co-Existential Educational Community and Culture. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 2021. No. 20. P. 52–68.

References

1. Haidehher, M. (1998). Buttiia v okoli rechei [Being in the Surroundings of Things]. *Teksty ta pereklady – Texts and Translations*. Kharkiv. P. 332-345. URL: <http://www.ji.lviv.ua/ji-library/Vozniak/text-i-perekl/kn3-heid2.htm> [in Ukrainian].
2. Gadamer, H.-G. (2001). Filosofia i poezia [Philosophy and Poetry]. *Hermenevtyka i poetyka [Hermeneutics and Poetics]*. Kyiv. P. 119-126. [in Ukrainian].
3. Gadamer, H.-G. (2000). Istyna i metod. Tom 1: Hermenevtyka I: Osnovy filosofskoi hermenevtyky [Truth and Method. Volume 1: Hermeneutics I: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]. Kyiv. 464 p. [in Ukrainian].
4. Bakhurst, D. (2020). Teaching and Learning: Epistemic, Metaphysical and Ethical Dimensions – Introduction. *Journal of Philosophy of Education*, 54/2, 255-267. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12418>.
5. Bakhurst, D. (2011). The Formation of Reason. Oxford: Wiley-Blackwell. 193 p.
6. Heidegger, M. (1977). The Turning. Translated and with an Introduction by William Lovitt. *The question concerning technology, and other essays*. New York & London. P. 36-52.
7. Heidegger, M. (1968). What is called thinking. Transl. by Gray, J. Glenn. New York. 274 p.
8. Kern, A. (2020). Human Life, Rationality and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 54/2, 268-289. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12412>.
9. Kivelä, A. (2024). A neo-Hegelian theory of Bildung and the problem of a priori intersubjectivism. *Journal of Philosophy of Education*, 58/4, 514-539. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae023>.
10. Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Springer, 2023. 378 p.
11. Rödl, S. (2020). Teaching, Freedom and the Human Individual. *Journal of Philosophy of Education*, 54/2, 290-304. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12415>.
12. Stojanov, K. (2028). Education, Self-Consciousness and Social Action: Bildung as a Neo-Hegelian Concept. London. 136 p.
13. Tahirsylaj, A. (2023). Bildung and Twenty-First Century Competences: In Need of Mutual Recognition? *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer. P. 319-337.
14. Uljens, M. (2023). Why Engage in Non-affirmative Theory of Education and Bildung? A Preface. *Non-affirmative Theory of Education and Bildung*. Springer. P. i-xiv.

15. Voznyak, S. S. & Limonchenko, V. V. (2021). The Co-Existential Educational Community and Culture. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*, 20, 52-68.

Vozniak Stepan, Candidate of Philosophical Sciences, Kyiv; Ivano-Frankivsk, Ukraine

THE PHENOMENON OF EDUCATION AS BILDUNG IN THE CONTEXT OF THE IDENTITY OF THINKING AND BEING

Summary.

The contemporary understanding of philosophical problems in the modern world is, to a certain extent, informed by the linguistic turn. Philosophy, being firmly embedded within the life context of human existence, employs vernacular terms that, at times, obscure the significance it seeks to elucidate. In such cases, it is advantageous to employ a range of languages, thus enabling the identification of as yet unacknowledged aspects of the subject under investigation. The contemporary educational landscape is characterised by a multitude of issues that warrant scrutiny when attempting to comprehend the notion of “education”. In this regard, the term Bildung, stemming from German classical philosophy, offers a salient perspective. The etymology of Bildung, derived from the German word Bild, underscores its inherent connection to the biblical concept of humanity’s creation in the image and likeness of God. This notion encapsulates the foundational essence of human existence and the capacity to comprehend oneself. In this context, the question arises: what is it about this concept that allows us to rethink traditional educational approaches? It is evident that reflections on education, understood as Bildung, demonstrate a propensity to redirect attention towards Hegel’s philosophy. A fundamental conceptual underpinning of Hegel’s philosophy is the principle of the identity of thinking and being. The objective is to contemplate the educational process within the framework of this fundamental principle, which has a protracted historical trajectory and, to a considerable extent, has been an integral component of philosophical discourse since antiquity. The argument is posited that the utilisation of the lexeme Bildung serves to eradicate the instrumentalist comprehension of education, thereby facilitating the consideration of education as a critical social praxis. The identity of thinking and being thus reveals the facets by which the classics prove themselves as a perfect intellectual practice that is still necessary today. In this particular instance, education is regarded within the paradigm of philosophical anthropology as a contributing factor to the development of the individual, as opposed to being perceived as a process of acquiring knowledge and skills that is merely ancillary to human existence.

Keywords: education; Bildung; identity of thinking and being; computational and comprehending thinking.

Прийнято 12 травня 2025 року. Затверджено 30 травня 2025 року