

БЕРЕГОВА Г.Д. (Харків)

ПІЗНАННЯ ЯК РІЗНОВИД ДУХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

У статті зроблено спробу сконцентрувати увагу на пізнавальному компоненті духовної діяльності особистості, що пояснюється їх генетичною взаємозумовленістю. Такий підхід розширює діапазон трактування пізнання як процесу набуття особистістю морально-ціннісних орієнтацій шляхом осягнення навколишнього світу й отримання й нагромадження знань.

Ключові слова: духовність, особистість, пізнання, навчання, виховання, знання.

Береговая Г.Д. ПОЗНАНИЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ДУХОВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В статье сконцентрировано внимание на познавательном компоненте духовной деятельности личности, которая объясняется их генетической взаимообусловленностью. Такой подход расширяет диапазон трактовки познания как процесса обретения личностью морально-ценностных ориентаций путем постижения окружающего мира, получения и накопления знаний.

Ключевые слова: духовность, личность, познание, обучение, воспитание, знание.

Beregovaya G.D. COGNITION AS A KIND OF SPIRITUAL ACTIVITY OF THE INDIVIDUAL The article emphasizes the cognitive component of spiritual activity of the individual, which is due to their genetic interdependence. This approach extends the range of cognition interpretation as the process of gaining moral and value orientations by means of the world comprehension, obtaining and accumulating knowledge as well.

Keywords: spirituality, personality, knowledge, training, cognition.

© Берегова Г.Д.

Актуальність звернення до розгляду проблем духовності особистості через процеси пізнання пояснюється їх генетичною взаємозумовленістю, що дає можливість трактувати пізнання як специфічний різновид духовної діяльності людини, процес осягнення навколишнього світу, отримання й нагромадження знань, а знання – як інформація про світ, яка існує у формі певної суб'єктивної реальності, ідеальний образ дійсності.

Процеси пізнання відбуваються на раціональному, досвідному й інтуїтивному рівні й охоплюють діяльність особистості з набуття знань, умінь і навичок, що здійснюється через навчання (викладання й учіння), виховання, трансформацію життєвого досвіду й на цій основі формування ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей у майбутній життєдіяльності.

Пізнавальна діяльність особистості загалом і процеси пізнання зокрема широко висвітлено як у класичній, так і некласичній філософії. Загальні проблеми діалектики та методології пізнання останніми роками досліджують молоді вітчизняні науковці (О. Барановська, В. Ворников, Р. Даниляк, М. Кругляк, І. Курок, Н. Муравенко, В. Петрушенко, О. Погорелова, В. Поздняков, С. Рижкова, Г. Рябокоровка, І. Чорноморенко й ін.). Окрім того, маємо фундаментальні дослідження з проблем філософії освіти, де виокремлюються питання навчально-пізнавальної діяльності й виховання особистості в системі вищої освіти (В. Андрущенко, С. Барилко, І. Бех, Н. Савчук, С. Кострюков, В. Демиденко, Ю. Долінська, В. Рибалка, В. Сластьонін, С. Сисоєва, Т. Титаренко, Т. Тернавська, В. Шатенко й ін.).

Однак наявні дослідження висвітлюють особливості пізнавальної діяльності переважно з точки зору загальнотеоретичних закономірностей розвитку особистості, а проблема формування духовного світу особистості залишає чимало відкритих питань як у теоретичній, так і в практичній площині. З огляду на зазначене, метою статті є спроба

сконцентрувати увагу саме на пізнавальному компоненті як невід'ємному і визначальному в духовному вимірі особистості.

Філософське визначення людини як особливої істоти дає уявлення про неї як про суперечливу єдність природного, соціального та духовного. З огляду на науковий доробок вітчизняних дослідників, остання складова буття людини розуміється як сутнісна її якість, яка втілює в собі активне прагнення знайти найвищий смисл свого існування, співвіднести своє життя з абсолютними цінностями, до духовного універсалу загальнолюдської культури. Більшість із них справедливо стверджують, що духовність – це індивідуальна вираженість у системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти для інших [11, с.628].

Духовні виміри людського буття в пізнавальному процесі досягаються через усвідомлення особистістю загальнолюдських цінностей, норм моралі й моральності. Процеси пізнання зорієнтовані на отримання людиною знань про ці цінності та норми. Тільки якщо людина знає, що таке добродійність, як стверджував давньогрецький мислитель Сократ, вона може бути моральною.

Пізнавальні відносини людини до світу й самої себе завжди були в полі зору філософів. У XVII ст. теорія пізнання загалом опинилася в центрі усієї проблематики західної філософії: вирішення теоретико-пізнавальних питань стає необхідною передумовою дослідження усіх інших філософських проблем. У цей час складається класичне розуміння теорії пізнання. Щоправда, сам термін «теорія пізнання» з'являється лише у XIX ст. До цього проблематика вивчалася під іншими назвами: аналіз розуму, дослідження пізнання, критика розуму тощо. Теорія пізнання продовжувала займати центральне місце в західній філософії аж до середини XX ст., коли з'являється необхідність у переосмисленні самих способів постановки її проблем і способів їхнього вирішення, виявляються нові зв'язки теорії пізнання та інших областей філософії, а також науки і культури в цілому. Виникає неklasична теорія пізнання [12, с. 47].

Становлення неklasичної теорії пізнання відбувається у сучасному філософському і науковому контексті із застосуванням нових ідей, уявлень і понять, пропозицією інших інтерпретацій і тлумачень пізнавальної діяльності та знання. Значна увага у гносеологічних і епістемологічних дослідженнях нині приділяється синтезу пізнавальних практик, довірі суб'єкту пізнання, вірі й вірогідності в пізнанні, інтерпретації як фундаментальній основі пізнавального процесу [6, 9]. Досить широко в дослідницькій літературі представлена наукова форма пізнання [4, 8, 10].

Серед проблем пізнавальної діяльності все більше актуальності сьогодні набуває питання набуття людей у процесі освітньої практики. Освітні знання є суспільно випробуваними та здатні зорієнтувати особистість у складних перипетіях сучасного життя, визначитись у справжніх цінностях і в результаті сформуванню світогляд людини XXI століття. Загалом уся система освіти, принаймні України, спрямована на те, щоб «піднести людину на височінь, відповідну її покликанню ... олюднити і надихнути її, зробити її моральною силою добра й істини – і тоді вона, моральна особистість... потреби й засоби їхнього задоволення перетворить на приводи й знаряддя до самовиховання і самостійного досягнення успіхів у мудрості й добродійності» [5, с. 8].

Традиційно освіта розуміється як оволодіння передусім інтелектуальними аналітичними знаннями у сукупності з рецептурною інформацією, певними практичними вміннями й навичками. Процес навчання вбачається переважно як удосконалення чистого розуму, накопичення індивідом спеціальних знань із різних галузей, що визначаються інституційно.

З позиції сьогодення в якості суб'єкта освіти слід сприймати цілісну людину, а не тільки її розум, що накопичує теоретичні й практичні знання і навички. Необхідно подолати й саму традиційну модель освіти з її «безособовим» підходом. У кожній людині живе особистість, яку можна розвивати й виховувати. Якраз «освіту в самому широкому сенсі можна назвати засобом, що дозволяє кожній... звичайній людині стати особистістю,

активним членом суспільства, шукачем правди і виразником цієї правди, здатним, нехай навіть несвідомо, допомогти кожній громаді, кожному співтовариству зробити крок до кращого життя» [7, с. 35]. Такий підхід до освіти більш глибоко розкриває її сутність, дозволяє розглядати процес навчання не тільки як технологію передачі та засвоєння знання, а і як засіб соціалізації, окультурення особистості.

У сучасній системі освіти всіх рівнів формування духовності індивіда пов'язується з виховною роботою. Вона виділена з навчального процесу, мета якого полягає лише в передачі накопичених минулими поколіннями знань і професіоналізації. Насправді ж оволодіння загальними й спеціальними знаннями не позбавлене просвітньої функції. Навіть навпаки, навчання є й ефективним способом гуманізації та впровадження еталонів соціальної діяльності людини й суспільства. Воно дозволяє відчувати глибоку духовну еволюцію, зрозуміти й визнати існування традицій, досягнути ціннісні орієнтири.

Пізнавальний процес в освітній практиці полягає у піднесенні індивіда до всезагального досвіду й знання, їх суб'єктивізації в індивідуальну самосвідомість. Суб'єктивність видається тут як визначеність всезагального; особистість, яка пізнає, здатна розгорнути себе в культурі й історії, розвинути «до ступеня предметності, до ступеня правової, моральної, релігійної, а також і наукової діяльності» [3, с. 325]. Вимога всезагальності реалізується в ході навчання як уміння відволіктися від самого себе, дистанціюватися від особистих інтересів, побачити й зрозуміти те загальне, яким визначається одиничне. Таким чином, здійснюване у навчанні піднесення до всезагального – це підіймання над своєю природною сутністю у сферу духу, у світ, який утворюється культурою та повсякденністю, що спирається на звичаї, традиції, суспільну свідомість.

У процесі опанування знаннями в освітній практиці як входженні в культуру змінюється вся сфера чуттєвого пізнання індивіда, що призводить до нового світосприйняття й розуміння дійсності. Чуттєві форми пізнання, особливо сприйняття, і засновані на них такі базові пізнавальні операції, як репрезентація та інтерпретація, забезпечують не тільки прочитання, а й осмислення і усвідомлення реалій у контексті культури. Уже завдяки цьому не можна інституціоноване навчання сприймати як механічне накопичення індивідом знань та навичок. І в той же час можна констатувати, що сама сутність освіти полягає в перетворенні людини в духовну істоту.

Процес пізнання в сфері освіти не існує поза знанням. Це знання особливого типу, яке М. Шелер у своїх працях називає «освітнім знанням». Можна погодитися з його визначенням такого знання, як «набутим на одному чи небагатьох добрих, точних зразках і включених у систему знань сутнісного знання, яке стало формою і правилом схоплення, «категорій» усіх випадкових фактів майбутнього досвіду, що мають ту саму сутність» [14, с. 37]. Воно передбачає безпосереднє бачення речей у певній формі й смислового контексті. В освіченій людині вже у становленні практичного досвіду відбувається упорядкування, розчленування за зразками, формами, рівнями самої цілісності світу, а речі постають перед нею в осмисленій, правильній формі.

Одночасно з формоутворенням сприйняття у ході набуття освітнього знання здійснюється засвоєння фундаментальних смислів, що мають місце в культурі й соціумі. Освітня практика передбачає обов'язкове опанування існуючої в культурі системи легітимацій – пояснення та виправдовування наявного зв'язку речей. Вона прилучає того, хто навчається, до суспільно визнаних зразків і «уявного універсального порядку» (всезагального).

Уявний універсальний порядок, чи то «символічні універсами», за висловлюванням П. Бергера та Т. Лукмана, слід визначити як «систему теоретичної традиції, що вибирає різні області значень і включає інституційний порядок у всій його символічній цілісності... Матрицю всіх соціально об'єктивованих і суб'єктивно реальних значень; ціле історичне суспільство і ціла індивідуальна біографія, які розглядаються, як явища універсаму» [1, с. 157]. Універсальний порядок інтегрує всі значення, що відбуваються в

повсякденному житті; класифікує феномени в певних категоріях ієрархії буття; упорядковує історію, об'єднує різні події в єдине ціле у зв'язку минулого, теперішнього та майбутнього. Приєднання до цього символічного універсуму і є одним із наслідків набуття освіти, тобто сходження до всезагального в організованому навчанні уявляється як інтеріоризація еталонів соціальної діяльності.

Розглядаючи освітні практики як процес утвердження всезагального в одиничному, не слід забувати й про присутність у ньому моменту суб'єктивізації всезагального, що здійснюється на рівні унікального буття конкретної особистості, індивіда як «Я», згідно з Г.В.Ф. Гегелем. Суб'єктивно-індивідуальні вияви – емоції, переживання, особистий досвід – суттєво збагачують всезагальне, стверджують його в реальному житті, наповнюють освіту живими смислами. Не заперечуючи те, що освітні знання, здобуті в процесі пізнання, формують і збагачують духовний світ особистості, необхідно констатувати й те, що в навчанні особистість відкрита світу, безперервно конструює його, проектує свої власні значення на реальність.

Формування сприйняття й опосередковуючих його презентацій – це і є перший і найважливіший акт процесу освіти, який своєю чергою чинить вплив на самий зміст освіти, оскільки змінює спосіб бачення самої дійсності та принципи її інтерпретації. Перед нами, по суті, герменевтичне коло для візуального розуміння: а саме: малюємо так, як навчались згідно з канонами сприйняття, а бачимо так, як малюємо. Однак це не окремих випадок освіти або всього лише деякий приклад, але сама її сутність.

Одночасно з формуванням сприйняття й опосередковуючих його презентацій у ході освіти здійснюється засвоєння фундаментальних смислів, що побутують у культурі та соціумі. Дослідження останніх десятиліть, проведені зокрема П. Бергером та Т. Лукманом в галузі соціології знання та соціального конструювання реальності, показали, що освіта передбачає обов'язкове засвоєння існуючої у культурі системи легітимізації – пояснення та виправдання інституціонального порядку, різних його форм і ступенів. Легітимізація має когнітивний і нормативний аспекти, це питання не тільки цінностей, а й знання.

Проблема розуміння в контексті освіти зазвичай розглядається у психологічному або методологічному значеннях, однак за загально філософського підходу до освіти розуміння постає як філософсько-герменевтична проблема, що вимагає свого осмислення в цьому контексті.

Суб'єкт освіти постає як людина, що безперервно інтерпретує, розшифровує глибинні смисли, які стоять за очевидними, поверхневими смислами, що розкривають рівні значень, які приховуються за буквальними значеннями. Ця діяльність мислення у процесі освіти виявляється не менш значущою, ніж звичайна кумуляція знань, яку вона істотно доповнює. Внутрішній духовний світ суб'єкта – це цілий світ уявлень і образів, що не можуть бути виключені з діяльності суб'єкта у ході освіти.

Таким чином, «вертикальну» структуру методології представляють наступні рівні: світоглядний, філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий. Звичайно, світоглядний рівень визначається в основі своїй тією чи іншою філософією, але не зводиться тільки до неї. Своєю чергою філософія як методологія більшою мірою збагачується загальнонауковими теоріями й поняттями.

Горизонтальна структура методології як системи включає, з одного боку, понятійно оформлені об'єктивні закони, тенденції розвитку матерії і, з іншого боку, суб'єктивні якості людини, що пізнає та перетворює світ. Ці дві сторони єдиного процесу пізнання взаємопов'язані, взаємодоповнюють одне одного, від їхньої взаємодії залежить суспільна корисність кінцевих результатів діяльності особистості. Будь-яка зневага й недооцінка однієї з них неодмінно знижує значущість праці індивіда, його ефективність, а тим самим уповільнює і загальний розвиток, тому що праця окремої людини в сучасному світі, як ніколи раніше, впливає на інтенсивність прогресу суспільства в цілому.

У плані духовного виміру особистість повинна визначити межі пізнання. Тут доцільно звернутися до висловлювань М. Планка, який писав: «Світогляд цілком зависає у повітрі й легко може бути зруйнованим, якщо він не базується на твердому ґрунті дійсності, а тому кожен, хто хоче виробити свій науковий світогляд, повинен спочатку оволодіти даною областю фактів ... необхідно більш наполегливо вимагати, щоб людина, принаймні в одній області, почувала себе вільно й мала самостійну думку про речі» [13, с.598].

Зазвичай процес пізнання пов'язують із ствердженням людини у світі шляхом перетворення пізнаної реальності відповідно до своїх потреб. Пізнаючи навколишній світ і впливаючи на нього, людина разом з тим розширює можливості реалізації своїх інтересів. Однак, паралельно відбувається й інший процес – пізнання людиною самої себе, процес, якому, на жаль, у нас ще приділяється недостатньо уваги. Л. Буєва відзначає: «Суб'єктивний світ людини є найважливішою детермінантою її власного розвитку, необхідною «ланкою» у дії соціальної детермінації об'єктивних подій і процесів, що характеризують перетворюючу діяльність суспільних суб'єктів у різних сферах суспільного життя. До цього часу ще в наукових дослідженнях процес об'єктивної детермінації свідомості й поведінки людини описується зі значним нашаруванням механіцизму. Специфіка суб'єктивного, активного, творчого начала в людині недооцінюється, але ж суб'єктивний світ людини – не пасивний відбиток життєвих обставин» [2, с.106-107].

Отже, духовні виміри особистості тісно пов'язані з пізнавальними процесами, адже знання засвоюються і досвід набувається людиною саме у процесі пізнання. Пізнання й духовна діяльність особистості генетично зумовлені процеси. Саме такий підхід розширює діапазон трактування пізнання як процесу набуття морально-ціннісних орієнтацій шляхом осягнення навколишнього світу й отримання й нагромадження знань, що існують як інформація про світ у формі певної суб'єктивної реальності.

Відповідно, пріоритетною у сучасному суспільстві стає не освіта, а виховання. Звідси випливає, що система освіти (від концепції до змістовного наповнення) повинна максимально повно враховувати й відтворювати специфіку духовності: лише в цьому випадку вона ефективно зможе вирішити завдання формування етичної та соціально відповідальної особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / П.Бергер, Т.Лукман. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Буєва Л.П. Развитие способностей человека и проблема его прогнозирования // Вопросы философии. – 1980. – № 7. – С. 106-107.
3. Г.В.Ф.Гегель. Система наук. Часть первая. Феноменология духа / Г.Гегель. – СПб.: Наука, 1992. – 444 с.
4. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2-х т. – Т. 1 / Б.М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – 448 с.
5. Кулик О. Становлення та розвиток сучасної філософії освіти в Україні // Науковий світ. – 2010. – №5. – С. 8-10.
6. Лекторский В.А. Эпистемология классическая и неклассическая В. Лекторский. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
7. Майор Ф. Новая страница / Федерико Майор. – М.: Прогрес, 1994 – 67 с.
8. Микешина Л.А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания Л. Микешина. – М.: Прометей, 1990. – 208 с.
9. Микешина Л.А. Философия познания. Poleмические главы / Л. Микешина. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
10. Методологические проблемы научного познания. – Новосибирск: Наука, 1977. – 180 с.
11. Новий тлумачний словник української мови: У 3-х томах. – Т. 1. – К.: Аконті, 2001. – 928 с.

12. Новая философская энциклопедия. Том 4 (Т-Я). – М.: Мысль, 2010. – 735 с.
13. Планк М. Избранные труды [Отв. редактор Л.С.Полак. Составитель У.И.Франкфурт]. – М.: Наука, 1975. – 788 с. (Классики науки).
14. Шелер М. Формы знания и образование; [Пер. с нем. А.Н.Малинкина. Под ред. А.В.Денежкина] / М. Шелер. // Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.