

---

**О.В.Брусакова,**  
*здобувач кафедри філософії  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г.С.Сковороди*

## **ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ОСВІТНЬОЇ РЕАЛЬНОСТІ: КОНСТРУКТИВІСТСЬКИЙ ДОСВІД**

Усебічне висвітлення впливу моралі і права на конструювання освітньої реальності має спиратися на визначення філософського змісту категорії освітньої реальності. Розкриття її сутності і значення набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку людства, перспективою якого постає створення «суспільства знань», що передбачає надання сфері освіти пріоритетного місця в соціумі.

Категорія освітньої реальності може бути інтерпретована на засадах феноменологічного підходу, який:

- допомагає виявити нескінченність сутності, а саме – у теорії та на практиці він забезпечує цілісність досліджуваного об'єкта, оскільки звертається до даності, яка на шляху виявлення сутності зумовлює нескінченність пізнання;

- визначає основним орієнтиром сукупність та єдність інтенцій, інтерес як до особистості, яка досліджується, так і до умов, які забезпечують її життя;

- дає змогу проаналізувати мінливий зміст життя людини, розкрити рефлексію як механізм саморозвитку;

- відкритий до різних поглядів, позицій, що посилюють, збагачують сутність предметів;

- уможливлює роботу з віртуальним змістом освіти через при-  
таманий йому прогностичний сенс;

- постає метапідходом, що допомагає уявити властивості людини як систему, навіть якщо вона еkleктична, оскільки еkleктизм впливає з самої людської природи.

Феноменологічні положення й позиції, в яких відображено орієнтацію на цілісність людини, мають поставати як у внутрішньому, так і в зовнішньому просторах у сприйнятті, переживанні, свідомості, пізнанні, у живому знанні, у поняттях, розумінні, мові, судженнях,

сенсі, досвіді, рефлексії, суб'єктивності тощо. Завдяки цьому стають зрозумілими переживання, стан індивіда як цілості, з'являються колізії, зокрема освітнього простору, в якому навчання нехтує цією цілісною природою, відмовляючись не лише від автентичності дитини, яка представляє і пропонує інтенційний вектор своєї освіти, а й від автентичності особистості педагога [1]. Необхідність подолання зазначених колізій актуалізує проблему феноменології освітньої реальності.

Феноменологічний підхід зумовлює розгляд освітньої реальності в аспекті конструювання соціальної реальності. Розгляд останнього феномену здійснено у працях теоретиків конструктивістського напрямку сучасної філософії, зокрема – П.Бергера і Т.Лукмана. Вони наголошують на тому, що створення людиною самої себе завжди і неминуче є дією соціальною. Люди разом створюють соціальне довкілля в усій сукупності його соціокультурних та психологічних характеристик. Подібно до того, як особа не може розвиватися власне як людина в ізоляції, так само вона не може створювати в ізоляції це специфічне людське середовище. Самотнє людське існування – це існування на тваринному рівні. Як тільки спостерігаються специфічно людські феномени, ми вступаємо до сфери соціального. Отже, *Homo Sapiens* завжди такою самою мірою є й *Homo Socius* [2, 86-87]. Тож конструювання людської реальності є нерозривно пов'язаним з конструюванням соціальної реальності як складової життєсвіту.

Життєсвіт, зрозумілий у своїй тотальності як природний та соціальний світ, є водночас сценою й цільовою цариною людських дій і соціальних взаємодій. Для того, щоб досягти наших цілей, ми мусимо переборювати і змінювати його даності. Отже, ми не лише діємо в життєсвіті, але й впливаємо на нього. Наші тілесні рухи втручаються у життєсвіт і змінюють його предмети та їх взаємозв'язки. Водночас ці предмети чинять нашим діям опір, і ми мусимо його здолати або підкоритися йому. Тож життєсвіт є дійсністю, яку, з одного боку, ми модифікуємо нашими діями, і яка, з другого боку, модифікує наші дії [3, 20]. Саме такі модифікації у сукупності і становлять процес конструювання соціальної (зокрема – освітньої) реальності.

Конструювання соціальної реальності, як наголошують

П.Бергер і Т.Лукман, визначається тим, що соціальний устрій не є частиною «природи речей», не виникає за «законами природи». Він існує лише як продукт людської діяльності. Як у своїй генезі (результат минулої людської діяльності), так і у своїй сучасності (існує остільки, оскільки людина продовжує його створювати у своїй діяльності) соціальний устрій – це людський продукт. Людське існування неможливе в закритій сфері внутрішньої бездіяльності. Людина має безперервно екстерналізувати себе в діяльності. Внутрішня нестабільність людського існування змушує людину саму забезпечувати стабільне оточення для своєї поведінки, класифікувати власні потяги й керувати ними [2, 89]. Саме на цьому шляху, визначеному конструктивістами, виникає необхідність у розвитку моралі та права, що уможливають феномен соціальної реальності і, відповідно, – освітньої реальності.

Моральні принципи і норми, на думку представників конструктивістського підходу, належать до сфери дотеоретичного знання, що узагальнює знання людини про соціальний світ на повсякденному рівні. Саме таке знання становить мотиваційну динаміку інституціоналізованої поведінки, визначаючи головні ситуації, що відбуваються в її межах, і конструюючи соціальні ролі. Відповідно до таких принципів і норм, поведінка стає контрольованою й передбачуваною. Будь-яке принципове відхилення від інституційного порядку сприймається як відхід від реальності, який розглядається як моральна зіпсованість, розумова хвороба або повне невігластво [2, 110].

Репрезентації інституту права у соціальній реальності так само є досить різноманітними. До них належать правова мова, правові закони, юридичні теорії і, нарешті, граничні легітимації інституту права та його норм в етичній, релігійній, міфологічній системах мислення. Такі створені людиною феномени, як важелі судочинства, що супроводжують правове регулювання, також репрезентують інститут права. Значущість усіх цих репрезентацій полягає в тому, що вони використовуються в людській поведінці, що постає поведінкою, типізованою в інституційних правових ролях [2, 124].

Створені правосвідомістю нормативні судження, зразки, що дістали свою «семантичну автономію» за допомогою правотворчої процедури, можуть мати реальний нормативно-регулятивний вплив

на соціальну ситуацію, правопорядок. Норма, щоб стати правовою, фактично здійснюваною у соціальній поведінці, має потребу в певному мінімумі свого визнання й розуміння, узгодженості з наявними в суспільстві правовими уявленнями, їх гармонійного включення в систему суспільних (інтерсуб'єктивних) цінностей та ідеалів [4, 47-48].

Отже, на основі моралі і права у процесі соціалізації виникає знання, яке опосередковує об'єктивовані структури соціального світу, інтерналізуючись у межах індивідуальної свідомості. Таке знання створює гарантії існування певного соціального простору, феноменологічна інтерпретація якого розкриває його сутність як певного середовища, що породжується взаємодією людей між собою (простір взаємодії) [5, 112].

Збереження, примноження і трансляція знань морально-правового характеру здійснюються через систему освіти, створюючи простір освітньої реальності. Поняття освітньої реальності у дискурсі філософії освіти в найбільш загальному плані позначає дійсність, взятую для вивчення діяльності суб'єктів освіти. Застосування такої категорії онтологічного порядку у філософсько-педагогічних дослідженнях визначається необхідністю виявити найбільш загальні характеристики й закономірності освітньої реальності на основі інтеграції сучасних даних з різних сфер наукового знання про об'єктивну реальність світу і суб'єктивну сутність людини, про розуміння людиною себе у світі, про перетворення навколишнього світу та рефлексивне перетворення людиною себе самої у світі соціуму, культури, буття [6, 21].

Освітня реальність може бути інтерпретована як єдність просторово-часових характеристик об'єктивної реальності (тобто матерії, або матеріального світу) і характерних властивостей індивідуальної та суспільної форм суб'єктивної реальності, які зумовлюють цілі, зміст, форми, умови розвитку суб'єктів освіти у процесі оволодіння ними здобутків культури і цивілізації. Таке розуміння освітньої реальності орієнтує на те, що компоненти об'єктивної реальності, в кінцевому підсумку, визначають тлумачення, особистісне сприйняття/несприйняття людиною цієї реальності, відтворення або зміну її компонентів протягом життєдіяльності людини, здійснення її взаємодії зі світом [7, 217].

Цілісність освітньої реальності закономірно привертає увагу

прибічників феноменологічного підходу. Х.Румпф у своєму огляді філософсько-педагогічних досліджень визначає такі регіони буття, які особливо налаштовані на сприйняття феноменологічних ідей:

- навчання, що, з феноменологічного погляду, постає амбівалентною грою вивчення, переучування та розучування;
- статус дитини як чужинця;
- рефлексивне «розбавлення» сформованого [8, 98].

Відповідно до цього сучасні дослідники виокремлюють у соціальному просторі освітній простір як сукупність учинків його суб'єктів, їхньої навчальної, освітньої діяльності, розробку педагогічних проєктів, що забезпечує процес та результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання [9].

Поняття освітнього простору, у якому розгортається освітня реальність, може бути визначене через такі загальні характеристики:

- системність;
- наявність просторових координат;
- розгляд елементів системи не ізольовано, а цілісно;
- інформаційність простору;
- просторова цілісність освіти;
- індивідуально-розвиваюча спрямованість навчання [5, 112].

Загальне розуміння освітнього простору характеризується такими положеннями:

- освітній простір розглядається як частина середовища, у межах якого відбуваються буття та розвиток людини;
- освітній простір розглядається крізь призму особистості, тобто у межах концептів «особистість у середовищі», «особистість і середовище», «особистість і простір» та ін.;
- модель освітнього простору будується як фрагмент, частина простору соціального.

З такою інтерпретацією поняття просторовості тісно пов'язане поширення сучасних поглядів на розвиток особистості й суспільства, згідно з якими простір постає як сутнісне буття «Не-Я», тобто все те, що перебуває поза суб'єктом. Поняття «простір суб'єкта», «життєвий світ» наповнюються сукупністю реальних і потенційних взаємодій, що спричинює необхідність звести в єдиний простір різні види дій, зумовлених особистим вибором.

Соціальний, культурний, освітній простори є не просто умовою зв'язаності, безперервності, організованості соціального процесу; це форма руху людського буття у вигляді певної координації людей, їхніх дій, певних умов, засобів, результатів життєвих процесів [5, 112]. На цьому шляху конструювання соціальної реальності відбувається і створення освітньої реальності на засадах моралі та права.

Різномірність соціального простору, існування в ньому специфічно орієнтованих освітніх практик дозволяє виділити в загальному соціальному просторі освітній простір, який може бути розкритий через певну сукупність повсякденних учинків його суб'єктів, їхніх практичних дій і проєктів. Відтак освіту можна тлумачити як єдність процесу й результату освоєння й присвоєння особистістю узагальнених способів взаємодії з дійсністю та з самою собою, вироблених людською спільнотою і закріплених у культурі [10, 242].

Освітній простір є складною системою, що розвивається, і становить динамічну єдність суб'єктів освітнього процесу і їхніх відносин. У зв'язку зі зміною змісту освіти змінюється й форма процесу її організації. Структуроване різноманіття відносин між суб'єктами освітнього процесу формує освітній простір. Розуміння цього простору в контексті взаємодії його суб'єктів є важливою передумовою його поєднання з медіа-простором як середовищем поширення інформації. Відносини між суб'єктами освітнього простору зумовлені процесами трансляції інформації. Тому для визначення структури освітнього простору застосовуються поняття інформаційного простору, медіа-простору як безлічі джерел інформації і середовища, в якому інформація поширюється.

Інформаційне поле освіти є фрагментом трансльованого в освітній простір інформаційно-медіального простору суспільства, який являє собою різноманіття форм упорядкованості соціальних відносин, законів їх функціонування й розвитку. Оскільки освітній простір є сферою взаємодії суб'єктів освітнього простору, у цьому процесі взаємодія представлена як активне відношення із середовищем, яке можна розглядати як інформаційно-медійний компонент освітнього простору, структурованого так, що він сам впливає на інших суб'єктів освітнього простору. Ця структура може бути визначена, згідно з термінологією Л. Виготського, як ідеальна форма середовища – той зміст культури, який вироблений людством у

процесі історичного розвитку [5, 113].

Конструктивістський досвід, застосований до аналізу феномену освітнього простору й освітньої реальності в цілому, забезпечує можливість у межах нашого дослідження розглядати кожен освітній заклад як певний світ. Педагогічну концепцію на основі соціально-феноменологічного підходу, що становить основу для подібних характеристик, найбільш повно розроблена К.Молленхауером, Т.Томасом, Е.Гофманом. У працях цих дослідників феноменології освітньої реальності головну увагу зосереджено на осмисленні природи дитини, досвіду її чуттєвого життя, які існують у певному соціально детермінованому просторово-часовому і мовному середовищі [11, 7]. Таке педагогічне середовище освітнього закладу постає як певний світ.

Дослідження середовища освітнього закладу як педагогічного феномену дає змогу виявити його можливості як джерела професійного й особистісного досвіду, стимулів самореалізації майбутнього фахівця. Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується орієнтацією на цілісність і системність в оцінюванні факторів особистісного й професійного зростання фахівця, що спонукає звернутися й до освітнього середовища [12].

Будь-який освітній заклад (школа, коледж, університет) призначений не тільки для навчання: він, насамперед, є породженням і складовою частиною культури суспільства. Акумуляуючи і транслюючи наукові знання, освітній заклад постає особливим культурним світом, який містить величезні потенційні можливості культуротворчості та соціалізації в найширшому розумінні, що охоплює не тільки наукові знання, практичні вміння, але й культуру відносин, взаємодії. Як особлива динамічна система, репрезентована різними формами і рівнями відносин, різноманітними видами й типами діяльності, різними соціальними групами в їхньому віковому та позиційному розшаруванні, світ кожного освітнього закладу створює широкі можливості для соціалізації особистості [13, 134].

Феноменологічна парадигма освіти має своєю передумовою індивідуальний характер навчання з урахуванням особистісних особливостей тих, хто навчається, шанобливе ставлення до їхніх інтересів та потреб. Тому світ освітнього навчального закладу – це також простір заохочення до самоосвіти, який є однією з домінант

навчального процесу, організованого на сучасних засадах філософії, психології, педагогіки. Адже необхідний життєвий досвід не можна набути поза самоосвітою, яка доповнює та розширює зміст освіти, є одним із головних шляхів реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, що впливає на формування особистості. Н.Чабан подає структурні складові освітнього простору освітнього закладу у вигляді трьох векторів-координат, якими є:

- суб'єкти розвитку (учні, педагоги, фахівці, представники сфери освіти і діячі культури);
- система безперервної освіти, складовими якої є загальна освіта, допрофільна і профільна підготовка (факультативи, майстер-класи, курси за вибором, творчі об'єднання);
- багатопланові види діяльності (навчально-пізнавальна, навчально-професійна, творча, науково-дослідницька), які виконують особистісно-розвиваючу функцію розвитку особистості [14].

Об'єднання в один простір цих трьох компонентів дає змогу розглядати світ освітнього навчального закладу як відкритий і розвиваючий. Прибічники феноменологічного підходу розглядають освіту як гуманістичну, що відповідає справжній людській природі, яка допомагає віднайти те, що в людині вже закладене природою. Ця модель дає змогу створити умови для самопізнання й підтримки унікальності кожного індивіда відповідно до його успадкованої природи, надає якомога більше свободи вибору та умов для само-реалізації і самовдосконалення [15, 89].

Умовами, що забезпечують реалізацію моделі освітнього закладу як світу, постають мораль і право. В освітньому просторі навчального закладу мораль і право можуть бути визначені як регулятиви освітньої реальності. Саме на ґрунті моральних і правових цінностей виникає повсякденне знання, через яке конструюється соціальна реальність, що дається людям. Феноменологічна версія соціології знання поглиблює її, соціології, соціально-конструктивістські ідеї, відкриває нові можливості соціологічного аналізу моралі [16, 71].

Прикладом розгляду моралі і права як регулятивів освітньої реальності, здійсненого з позицій феноменології, є концепція Г.Ноля. Цей німецький філософ наголошував, що пріоритетом освіти має стати формування вихованця відповідно до його можливостей,



обдарованості, глибинного змісту особистості. Але всі вони реалізуються тільки за допомогою вихователя, для якого мають важливе значення всі знання про людину, наявні в інших науках. Здійснення виховання має відбуватися в напрямі освоєння вищих цінностей життя, пошуку покликання людини. Педагог повинен сприймати вихованця не «сьогоднішнім», а таким, яким останній стане за певний час на основі розкриття своїх здібностей, виховувати його, виходячи з рівня, якого вихованець має досягти.

На думку Г.Ноля, розуміння людини лише з позицій сьогодинішнього існування – це обмеження, фіксація її в певному стійкому стані, що виключає розвиток здібностей, ігнорує обдарованість, відкидає позитивну можливість самовдосконалення, перспективи майбутнього. Фактично це не тільки закриває підхід до педагогічного розуміння людини, але й кладе край всякому вихованню [17, 55]. Самовдосконалення, яке перетворює потенціал особистості вихованця на реальність, можливе тільки за умови дотримання моральних цінностей і правових норм, що є регулятивами освітньої реальності.

Отже, феноменологічний підхід до співвідношення моралі і права в освіті характеризується цілісністю об'єкта дослідження, яким постає освітня реальність. Конструювання освітньої реальності є складником конструювання соціальної реальності, яке відбувається через екстерналізацію людиною себе в діяльності, на шляху людських дій і взаємодії між людьми. Категорія освітньої реальності інтегрує просторово-часові характеристики об'єктивної реальності і специфічні особливості індивідуальної та суспільної форм суб'єктивної реальності, які зумовлюють цілі, зміст, форми, умови розвитку суб'єктів освіти. Такий цілеспрямований розвиток здійснюється в середовищі освітнього закладу, що з позицій феноменологічного підходу може бути інтерпретований як особливий світ. Невід'ємними складниками розвитку суб'єктів освіти у межах цього світу і водночас регулятивами освітньої реальності в цілому є мораль та право, що забезпечують самореалізацію й самовдосконалення людини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Троїцька Т.С.* Інтерпретаційні можливості і межі феноменологічного підходу у психологічних дослідженнях [Електронний ресурс] / Т.С.Троїцька, О.М.Сіман. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/5\\_SWMN\\_2012/Psihologia/3\\_100829.doc.htm](http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Psihologia/3_100829.doc.htm).
2. *Бергер П.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П.Бергер, Т.Лукман; пер. с англ. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
3. *Шюц А.* Структури життєсвіту / А.Шюц, Т.Лукман; пер. з нім. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.
4. *Калиновський Ю.Ю.* Парадигмальні виміри правосвідомості українського суспільства : Монографія / Ю.Ю.Калиновський. – Х.: Майдан, 2012. – 346 с.
5. *Григоров Г.А.* Методологічні підходи до дослідження освітнього простору / Г.А.Григоров // Грані. – 2013. – №9 (101). – С.109–114.
6. *Горшкова В.В.* Идея онтологической интеграции в методологии современных педагогических исследований / В.В.Горшкова // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых РАО. – 2005. – №1. – С.21–24.
7. *Попов Е.Б.* Онтология образовательной действительности / Е.Б.Попов // Вестник ОГУ. – 2011. – №11 (130). – С.217–221.
8. *Вальденфельс Б.* Вступ до феноменології / Б.Вальденфельс; пер. з нім. – К.: Альтерпрес, 2002. – 176 с.
9. *Цимбалару А.Д.* Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір» [Електронний ресурс] / А.Д.Цимбалару. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/20\\_PRNiT\\_2007/Pedagogica/23997.doc.htm](http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.htm).
10. *Касторнова В.А.* Анализ подходов к определению образовательного пространства / В.А.Касторнова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2012. – №1. – С.239–244.
11. *Назарова Н.М.* К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н.М.Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С.5–11.
12. *Керницький О.М.* Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен [Електронний ресурс] / О.М.Керницький. – Режим доступу : <http://repo.uira.edu.ua/jspui/bitstream/>

123456789/2559/1/Керницький.pdf.

13. *Беккер И.Л.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория / И.Л.Беккер, В.Н.Журавчик // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. – 2009. – №12 (16). – С.132-140.
14. *Чабан Н.В.* Простір загальноосвітнього навчального закладу як чинник формування та розвитку особистості учня [Електронний ресурс] / Н.В.Чабан. – Режим доступу : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chaban.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chaban.pdf).
15. *Кадієвська І.А.* Освітній простір як середовище гуманізації особистості / І.А.Кадієвська // Культура народів Причорномор'я. – 2009. – №171. – С.87-92.
16. *Култаєва М.Д.* Європейська теоретична соціологія ХХ–ХХІ століття: Навчальний посібник / М.Д.Култаєва, О.Д.Навроцький, І.І.Шеремет. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2008. – 328 с.
17. *Шакиров И.А.* Антропологические основы образовательного процесса: монография / И.А.Шакиров. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2011. – 132 с.

*Брусакова О.В. Феноменологія освітньої реальності: конструктивістський досвід.*

Стаття присвячена розгляду феноменології освітньої реальності, а саме – дослідженню конструктивістського досвіду. Зокрема, вивчається питання феноменологічного підходу до співвідношення моралі і права в освіті. Доводиться, що конструювання освітньої реальності є складником конструювання соціальної реальності, де в цілому існують мораль та право, які забезпечують самореалізацію та самовдосконалення людини.

*Ключові слова:* феноменологія, освітня реальність, конструктивістський досвід, мораль, право.

*Брусакова О.В. Феноменология образовательной реальности: конструктивистский опыт.*

Статья посвящена рассмотрению феноменологии образовательной реальности, а именно – конструктивистскому подходу. В том числе изучается вопрос феноменологического подхода к соотношению

морали и права в образовании. Доказывается, что конструирование образовательной реальности есть составляющей конструирования социальной реальности, где в целом существуют мораль и право, которые обеспечивают самореализацию и самосовершенствование человека.

*Ключевые слова:* феноменология, образовательная реальность, конструктивистский опыт, мораль, право.

*Brusakova O.V. Phenomenology of educational reality: constructivism experience.*

This article is devoted to discovering of educational reality phenomenology, especially constructivism approach. Besides the problem of phenomenological approach to law and moral correlation in education is considered. It is proved that educational reality construction is a part of social reality construction where in general moral and law appear and provide person self-realization and self-qualifying.

*Key words:* phenomenology, educational reality, constructivism experience, moral, law.