УДК 130.121:37.013.76
ПОНОМАРЬОВ Ю.Ю.,
кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Полтавського національного університету ім.В.Г.Короленка
(Полтава, Україна) ponomarov.ju@gmail.com
ВАКУЛІНА В.М.,
кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії
Полтавського національного університету ім.В.Г.Короленка
(Полтава, Україна) vakulina.v@gmail.com

ФЕНОМЕНОЛОГІЧНА РЕДУКЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

Мета цієї статті – акцентувати увагу на проблемності трансляції педагогічного досвіду, спираючись на методологію феноменологічної філософії. Будь-який досвід є принципово незавершеним і потребує свого семантичного прояснення, але прояснення також залишається принципово незавершеним і потребує постійної реінтерпретації. Існує нескінченна кількість можливих семантичних інтерпретацій буття, жодна з яких не має монополії на істинність: всі вони разом утворюють єдиний континуум семантичного поля. Досвід складається не з фактів, він утворюється аксіологічними та інтенційними структурами, у полі яких ці факти конституюються у певні знання. Все, що не відповідає аксіологічним та інтенційним структурам, ігнорується свідомістю і залишається за межами досвіду. Протенції всякого досвіду є педагогічними у тому сенсі, що він виконує дидактичну роль. Те, що зазвичай називають педагогічним досвідом, означає семантичну єдність змісту всякого знання, його «як» і «навіщо». Феноменальний досвід розгортається як вільна спонтанність, як непередбачувана і незворотна трансформація всього поля досвіду.

Ключові слова: *феноменологія, досвід, аксіологія, комунікація.*

Феноменологія, як одна із найвпливовіших течій сучасної світової філософії, поширює свої методи дослідження на різні сфери. Феноменологічна інтерпретація Канта, Гегеля, Фрейда, Ніцше – це вже здійсненні проекти світової філософії, які довели свою евристичну життєвість. На черзі тепер прикладні гуманітарні науки, у тому числі і педагогіка. Ця стаття є спробою визначити можливості і перспективи існування феноменологічної педагогіки та її принципові відмінності від педагогіки традиційної. Підштовхує до цієї теми і робить її актуальною прикрий факт негативного ставлення до педагогіки як навчальної дисципліни великої частини студентів педагогічного університету. Бажання викладачів передати свій педагогічний досвід часто наражається на спротив з боку студентів, які небезпідставно вважають традиційну педагогіку застарілою купою схоластики, відірваної від реального процесу навчання і виховання, об’єктами якого вони все ще залишаються. Мета цієї статті – у загальних контурах окреслити можливі підходи до проблеми трансляції педагогічного досвіду. Для усвідомлення суті проблеми спочатку з’ясуємо що розуміється під досвідом взагалі і чим є педагогічний досвід.

Феноменологія тлумачить досвід як дорефлексивну першооснову життя. Те, що називають професійним досвідом, виростає з досвіду життєвого і є

вторинним по відношенню до останнього, хоча часто ця вторинність та обумовленість залишається неусвідомленою. Атрибутивною ознакою всякого виду досвіду є його інтенційна поляризованість і аксіологічна зарядженість. Досвід завжди презентує актуальну готовність до певних дій, до уявного, але ще невідомого майбутнього. Досвід, так би мовити, поєднує актуальну аксіологічну визначеність буття з його потенційною незавершеністю.

На відміну від інформації, яка має універсально-об'єктивістський характер, чи принаймні прагне бути такою, досвід спирається на суб'єктивну очевидність власного переживання і тому завжди є особистісним. Досвід отримує силу своєї істинності, лише спираючись на переконливість власної суб'єктивності, на те, що називають життєвістю. Більше того, досвід фільтрує факти об'єктивної інформації, маркуючи одні з них як істинні, а інші відбраковує як хибні. Досвід складається не з фактів, він утворюється аксіологічними та інтенційними структурами, у полі яких ці факти конституюються у певні знання. Все, що не відповідає цим структурам, ігнорується свідомістю і тоді цих фактів, як кажуть, впритул не бачать. Суб'єктивна складова досвіду утворює, так би мовити, необхідне тло, на якому постають об'єктивні факти. Обов'язковою умовою сприйняття цих фактів є невидимість самого тла, подібно до того, як око, для того, щоб бачити предмети, має бути прозорим і не бачити самого себе. Навіть філософські системи рафінованого об'єктивізму, такі, наприклад, як картезіанство, з необхідністю визнають існування у досвіді очевидної суб'єктивної присутності. Славнозвісне декартівське «Я мислю, отже, Я існую» прямо свідчить про таку присутність суб'єктивності (Я) у самому центрі досвіду. Отже, структури досвіду, які формують його зміст, своїм корінням сягають додосвідних, апріорних онтологічних сутностей, що, як відомо, і відкрив І. Кант. Феноменологічний досвід – це не категорія гносеології, а онтологічна ситуація, котра передує будь-якій свідомості і рефлексії. Такий досвід, однак, вже є інтенційно поляризованим та аксіологічно зарядженим суб'єкт-об'єктною присутністю. Щоправда, суб'єкт і об'єкт у такому досвіді ще не виділений у своїй наявності, а симбіотично переплетений у акті дорефлексивної присутності переживання. Апостеріорна рефлексія дисоціює цей первинний онтологічний досвід на суб'єктність і об'єктність, препарує матеріал переживання у категоріальні схеми суб'єкт-об'єктної взаємодії. Для рефлексії досвід є тотальною передумовою і матеріалом власного існування, або, як це називає І.Кант, трансцендентальною апперцепцією, яка аффіціює зміст свідомості. Висловлюючись простіше, свідомість змістовно і формально завжди вже онтологічно обумовлена, вона вже склалась у тут-буття. У цьому сенсі досвід є матеріалом рефлексії, яка досліджує те, що вже утворилось стихійно на споді буття, або, як висловлювався М. Хайдеггер, на потаємному рівні буття. Мета філософської рефлексії – «відмотати» назад цей стихійний синтез онтичних структур, які утворили ландшафт первісного досвіду, «зафільмувати» у категоріальних конструкціях онтології те, що вже від-булося (сталося). Ця присутність буття фіксується філософською рефлексією за допомогою логічних форм. Логіка тут є продуктом онтології, засобом перетворення первісної

темряви прабуття (Ursein) у просвітлений логос онто-логії.

Феноменологічна рефлексія є не лише інтелектуальним супроводом життя, а продовженням і завершенням його інтенцій. Феноменологічна філософія розгортає досвід як продовження інтенцій життя у полі рефлексивного аналізу. Отже, феноменологічний досвід є трансформацією неявних потайних інтенцій життя у акциденцію структур завершеного, повного буття. За образним висловом М. К. Мамардашвілі, феноменологічний аналіз спрямовано на те, щоб відбулося об'єднання життя людини з її власним невербальним корінням буття.

Будь-який досвід залишається принципово незавершеним і потребує не лише розширення і оновлення, а насамперед свого семантичного прояснення, але всяке прояснення теж є принципово незавершеним і потребує постійної реінтерпретації, бо життя за той час, поки відбувалось його розуміння, вже повернулось іншим боком, вже утворило іншу комбінацію з нескінченної кількості обставин та причин. Тому розуміння завжди йде позаду життя, сова Мінерви, як визначав ще Гегель, вилітає опівночі. Але і це ще не все, існує нескінченна кількість можливих семантичних інтерпретацій буття, жодна з них не має монополії на істинність, але, разом із цим, кожна впливає на значення всіх інших інтерпретацій і всі вони разом утворюють єдиний континуум семантичного поля, яке мерехтить, грає мінливістю своїх означень і ніколи не зупиняється у сталому вигляді. Конфлікт інтерпретацій, про який так багато писав П. Рікьор, є атрибутом рефлексивного буття.

Класична філософія орієнтувалась на пошук вічних онтологічних сутностей, тому і у досвіді вона також вбачала, у першу чергу, його сталу, явну, регулярну складову, розглядаючи його здебільшого як об'єктивний результат, а не життєву передумову пізнання. На противагу цьому, некласична наука і філософія взяли до уваги вторинні і другорядні, з точки зору класичної парадигми, обставини здобуття досвіду і з'ясували, що фон, контекст, вторинні культурні нюанси складають насправді нерозривну єдність із змістом досвіду і визначають його сенс. Як приклад можна навести сучасну концепцію неявного знання Майкла Полані, або постпозитивістське трактування культурної детермінації розвитку науки.

Використовуючи всі попередні міркування як методологічний дороговказ, розглянемо тепер педагогічний досвід. Що складає його специфіку, які він має види і форми, - подібні схоластичні питання ми з'ясовувати не будемо. Натомість, виставляємо як альтернативну по відношенню до корпоративного педагогічного розуміння тезу про те, що всякий досвід по своїй сутності є педагогічним.

Класичний емпіризм прямо вказує на досвід як на єдине джерело нашого пізнання, і хоча досвід тут обмежено переважно сферою гносеології, він визнається інструментом зміни, покращення життя. Таким чином, досвід імпліцитно містить у собі дидактичні інтенції, а тому він, по своїй суті, є педагогічним. Останній епітет можна не вживати, бо він складає атрибутивну ознаку всякого досвіду.

Протенції всякого досвіду є педагогічними у тому сенсі, що він веде,

повчає, орієнтує, тобто виконує дидактичну роль. Коли це стосується життя в цілому, ми називаємо такий досвід життєвим, тут нас вчить саме життя. У випадку, коли досвід обмежено якоюсь певною сферою діяльності, він є професійним. До змісту всякого виду досвіду входять орієнтованість на навчання, моральність, дидактичність: вони утворюють семантичну цілісність досвіду, без чого він розпорошується на атомарні події, позбавлені сенсу. Отже, те, що зазвичай називають педагогічним досвідом, означає семантичну єдність змісту всякого знання, його «як» і «навіщо». Саме у цьому сенсі говорять, що досвід підказує, вчить, веде, тобто він є педагогом.

Тепер з'ясуємо, які структури організують це дискурсивне поле досвіду. Для цього буде слушним, на наш погляд, застосувати поняття горизонту, тому що інтенційність досвіду утворюється у горизонті його розкриття. Термін «горизонт» був введений у філософський обіг Е. Гуссерлем і М. Хайдеггером, але у російських та українських перекладах філософських текстів цей термін сприймається складно, бо несе з собою шлейф інших конотацій, відмінних від німецької мови, а тому, потрібно його попереднє уточнення. Відповідним до феноменологічного значення терміну «горизонт» в українській мові, на нашу думку, є синонімічний ряд таких слів: обрій, небокрай, краєвид. Всі ці слова об'єднані проективним семантичним напруженням, яким притаманна нечіткість далечини, множинність її потенційного розкриття і неактуальність заданості. Горизонт у феноменологічному контексті означає трансцендентну проективну присутність буття у модусі майбутнього – того, що має бути. Саме така трактовка, як нам видається, більш за все наближена до феноменологічного смислу терміну «горизонт», котрий насамперед схоплює цю наявність неявного, цю актуальність потенційності, яка притаманна невизначеній варіативності буття майбутнього.

Отже, маючи таке уточнене значення терміну «горизонт», спробуємо прояснити його зв'язок із досвідом педагогічним. Всякий досвід, як ми це вже розглянули, є очевидною достовірністю суб'єктивної присутності. Разом із цим, існує ще і неочевидна присутність досвіду, його неявне буття, яке укорінене у життєвому світі буденності. Термін «горизонт» схоплює цю двоїстість буття досвіду – його очевидність і його неявну присутність. Керуючись цим, простежимо можливі варіанти розмикання горизонтів педагогічного досвіду.

Феноменальний життєвий досвід є принципово відкритим світу, він кожного разу оновлюється у ситуації реальної комунікації. Таке оновлення не слід розуміти як додавання до вже існуючої суми досвіду ще однієї його порції. Феноменальний досвід не є кумулятивним масивом варіантів поведінки у різних ситуаціях. Він розгортається як вільна спонтанність, як непередбачувана, заздалегідь некалькульована і незворотна трансформація всього поля досвіду. Те, що з'явиться унаслідок цієї трансформації, неможливо заздалегідь передбачити, саме тому досвід завжди є відкритим, незавершеним, неоднозначним. Таким чином, досвід є холістичним по своїй природі, його розгортання відбувається також не дискретно, а континуально, як безупинне розмикання одних горизонтів власного буття і одночасне закриття інших. Зростання, а точніше, тотальне оновлення всього поля досвіду відбувається не

як залучення або втрата його елементів, а як мерехтіння аури горизонтів смислу навколо переживання цього досвіду. Цю особливість буття досвіду неспроможна була вхопити класична філософія, тому що розглядала його, як правило, лише у гносеологічному вимірі. Некласична філософія, обмеживши претензії раціональності на цілковиту прозорість пізнання, визнала досвід укоріненим у самому житті і тому спонтанним, дорефлексивним, мінливим і ситуативно обумовленим, тобто таким, як саме життя.

Завершеність буття існує лише як його моментальність, котра несумісна ні з якою монументальністю, остання притаманна не життю, а цвинтарю. Життєвий досвід є живою пам'яттю про моменти повного, завершеного буття, коли складалась гармонійна відповідність нашої діяльності обставинам буття. Спроба повторити успішні дії приречені на поразку, бо обставини мінливого життя неповторні і кожного разу вимагають нових життєвих рухів, які б відповідали цій новій ситуації. Тому життєвий досвід не може дати універсальних загальних рецептів поведінки у конкретній і унікальній ситуації. Будь-які спроби вивести універсальні правила життя закінчувались самими банальними або суто формальними сентенціями. Як приклад, можна згадати славнозвісний категоричний імператив І. Канта.

Виникає парадокс: досвід не дає нічого, крім вже неактуального досвіду, його неможливо ніде застосувати, а завжди потрібно здобувати знову і завжди він буде «одноразовим». Здоровий глузд висуває заперечення – існує досвід, який успішно застосовується і передається: це очевидний факт життя і спростувати його не можуть ніякі філософські міркування. Такі міркування виникають з буденного розуміння досвіду, де він є лише операційними навичками предметно-матеріальної діяльності. Існування такого досвіду, у якому передаються навички вітальної діяльності і який існує навіть у тварин, ніхто не заперечує. Ми ж говоримо про життєвий і педагогічний досвід, і робимо спробу провести феноменологічний аналіз його інтенцій.

Пояснені обставини, на нашу думку, дають підстави стверджувати, що всякий досвід, взятий у контексті його життєвої укоріненості, можна вважати педагогічним. Те ж, що називають педагогічним досвідом у вузькому, корпоративно-професійному значенні, є технологіями маніпулятивного керування дитиною, учнем, студентом чи дорослою людиною (виборцем, покупцем, клієнтом). Але навіть у такому виродженому вигляді педагогічний досвід несе у собі аксіологічний заряд і має інтенційне навантаження. За мовчазним припущенням тут визнається, що педагог-професіонал є керівником процесу комунікації, що саме він, озброєний методичним досвідом, визначає напрямок, шлях і результат взаємодії із учнем. Ця неявна установка на володіння і домінування вчителя у комунікації так само неявно передбачає, що учень є об'єктом, який обробляється і ліпиться педагогом. Навіть якщо педагог володіє «гуманними» методами виховання, заохочує інтерес дитини, спирається на її унікальні особливості, то процес комунікації все одно залишається витонченою дресурою, методом хитромудрого лицемірства, яке припускає, що учень (розумій – підлеглий) може робити все, що захоче, але хотіти він повинен того, чого хоче від нього педагог. Такі технології вважаються вищим пілотажем

у педагогіці, але, по суті, залишаються все тією ж самою маніпуляцією, але аж ніяк не творчістю, котра завжди спирається на інтерсуб'єктивність, і результати якої завжди є непередбачуваними і негарантованими.

Тепер з'ясуємо чому відбувся відрив так званого педагогічного досвіду від живого досвіду комунікації, чому педагогічна діяльність перетворилась на вид масового конвеєрного виробництва.

У загальному вигляді зрозуміло, що всі сфери життя суспільства є взаємопов'язаними і тому ознаки і вади індустріального суспільства позначились і на освіті. Життя індустріального суспільства, як відомо, засноване на принципах раціоналізму. Термін «раціоналізм» такий багатозначний, що ми змушені пояснити контекст його вжитку.

У першому наближенні раціоналізм індустріального суспільства розкривається у своїх трьох модусах:

1. Віра в існування універсальних і всезагальних законів і сил, які керують світом.
2. Віра у здатність людини пізнати ці закони і сили.
3. Віра у можливість поліпшити на основі здобутих знань, якщо не весь Всесвіт, то хоча б найближче середовище.

В індустріальному суспільстві педагогічна практика та теорія в повній мірі успадкували всі ці ілюзії раціоналізму. У освітньому педагогічному дискурсі очевидним і зрозумілим визнається існування універсальних законів пізнання і навчання, панує оптимістична віра у здатність педагога поліпшити якщо не природу людини, то, принаймні, характер соціальної комунікації. Так само поширене переконання, що майже кожна людина здатна бути педагогом, для цього лише потрібно здобути відповідну освіту.

Звернемо увагу, що раціоналізм у всіх своїх модусах є вірою, або, у пом'якшеному варіанті, – беззаперечною впевненістю, практичним і гносеологічним оптимізмом. Коротко кажучи, раціоналізм в своїй основі є ірраціональною вірою. Цей парадокс раціоналізму було виявлено ще Т. Адорно у рамках його критики просвітницького проекту. Апофеозом індустріалізму є, як відомо, капіталістичне суспільство, у якому, однак, раціональність істотно дискредитувала себе. З'явився навіть новий термін – обмежена раціональність, який фіксує кризу раціональності класичної. Ми лише нагадаємо, що з точки зору феноменологічної філософії будь-яка раціональність є принципово обмеженою не лише тому, що ми обмежені об'ємом знань у ситуації прийняття рішення, а тому, що такою є онтологічна ситуація, у якій перебуває людина – ситуація принципової відкритості буття.

Парадокс капіталістичної раціональності, яка обертається ірраціоналізмом у самих різних сферах життя, було докладно проаналізовано у філософії марксизму і продовжено у роботах класиків сучасної філософії таких як Є. Фромм, Ж.-П. Сартр, Ж. Бодрійяр, М. Фуко, І. Валлерстайн. Всі вони з різних сторін аналізують одну, принципово важливу для нас, особливість капіталістичної (індустріально-раціональної) свідомості, – непрозорість її для самої себе. Така внутрішня сліпота і некритичність притаманні взагалі-то будь-якій ідеології, але особливість капіталістичної свідомості у тому, що вона

засліплюється світлом самого розуму. Ще Гегель зауважив, що у абсолютному світлі так само нічого не можна розгледіти, як і у абсолютній темряві. Боротьба із сліпотою розуму складає лейтмотив всієї некласичної філософії – від Ф. Ніцше до постмодернізму.

Проект просвітництва виник з потреб промислового розвитку і перетворив освіту, яка до цього була елітарною, а часто навіть сакральною діяльністю, у вид ремісницького навчання, а зрештою, і у загальнообов'язкову умову соціалізації. Світоглядна парадигма індустріального суспільства породжена соціальною матрицею масового виробництва, а освітні інститути виникли як різновиди промислових підприємств. Централізоване управління, яке притаманне індустріальному виробництву, також переноситься у освіту, хоча тут важко виявити однозначний каузальний зв'язок, бо існує і зворотній вплив форми освітньої діяльності на систему виробництва. Наприклад, класно-урочна система, яка була впроваджена Я. Коменським у шкільному навчанні, згодом переноситься у промисловість і стає базовим принципом нормування та планування виробництва, основою системи виробничого навчання і кваліфікаційних рангів, але це не ставить під сумнів вирішальну роль раціональності в організації життя індустріально-капіталістичного суспільства.

Освіта і виховання в індустріальному суспільстві є різновидом виробництва, яке спеціалізується на виробництві людей-виробників і людей-громадян. Таке виробництво підпадає під раціональний контроль і бюрократичну регуляцію з боку держави. Припускається, що на цьому виробництві можна налагодити випуск якої завгодно моделі людини, так само, як моделі телевізора чи автомобіля. Потрібна лише правильна організація і достатнє фінансування. Показово, що таким модним зараз став термін «педагогічні (освітні) технології». Конвеєрна педагогіка - це не метафора, а реальність індустріального суспільства. Педагог перетворився у найманого виробника, став пролетарем розумової праці. Робота вчителя, на відміну від батьківського виховання, позбавлена творчості, тому що стає регламентованою, спланованою і уніфікованою по типу виробничої діяльності. Вчитель перетворився на конвеєрного штампувальника стандартних соціальних гвинтиків, з яких далі буде складатись державна машина. Вчитель здійснює лише стандартні процедури інтелектуальної і соціальної дресури. Всяка новація, креативність і спонтанність у його діяльності сприймається керівництвом з великою підозрою тому, що така поведінка не підпадає під бюрократичний контроль, а значить, порушує владну ієрархію, на якій тримається будь-яке виробництво в індустріальному суспільстві. Таким чином, рутина, шаблонність, соціальний конформізм, якими просякнута атмосфера навчальних закладів, є не наслідком поганої організації роботи, а системними інституційними ознаками індустріального суспільства.

Наш філософський екскурс показує, що педагогічний досвід не є якоюсь незалежною частиною викладача, що у цьому досвіді неодмінно, хоча і неявно, представлена вся його особистість. Головна особливість педагогічного досвіду проявляється у формі його існування, він перебуває у, так би мовити, потенційному, ще не зреалізованому стані. У який спосіб відбудеться його

актуалізація, як складеться нова конфігурація досвіду і чи буде вона успішною, – все це є принципово непередбачуваним. Досвід не може повторитися, бо семантичний горизонт у процесі комунікації постійно рухається і потребує нової відповіді. Зміст досвіду неможливо зафіксувати не лише тому, що така раціональна процедура сама стає фактором його трансформації, а головним чином тому, що тут повнокровний життєвий процес реалізації досвіду підмінюється самозвітом свідомості. Всякий переклад є втратою змісту, а переклад унікальної життєвої ситуації в універсальні вербально-раціоналістичні форми стає його повною підміною. Раціональний звіт свідомості, яка намагається охопити життєвий досвід, стає подібним царю Мідасу, який дотиком власної руки перетворював всі речі на золото і врешті помер від голоду. Раціоналізм відчуває постійний духовний голод, але ніяк не може здобути поживу, куштуючи лише золото власних бутафорських копій життя. Лише завдяки інтуїтивній чутливості та емоційному переживанню ситуації раціоналізований досвід зберігає зв'язок із буттям, хоча сам цей зв'язок залишається для нього вічною таємницею.

Гуманітарні науки, де загальновизнаною є так звана криза класичної раціональності, потребують нового саморозуміння, нового типу рефлексії. Замість принципу об'єктивності гуманітарії все частіше звертаються до терміну інтерсуб'єктивність. Це дає можливість уникнути соліпсизму і релятивізму, які завжди супроводжують кризові періоди наукового розвитку. Інтерсуб'єктивність – це поле зустрічі особистих життєвих досвідів, де світ перестає бути механічним зчепленням анонімних каузальних зв'язків, як це представлялось класичній науці. Натомість інтерсуб'єктивність наділяє активність і свободу статусом фундаментальних сутностей світобудови і життя. Інтерсуб'єктивність як місце зустрічі «Я» та «Іншого» стає місцем їхнього взаємовизначення і взаємотрансформації.

Суб'єкт-об'єктна дихотомія дозволяла бачити взаємодію людей лише у категоріях предметної обробки і класової боротьби. Феноменологія здійснює абсолютно новий категоріальний розкрій буття. Сталі і чіткі лінії категоріального розмежування замінюються на ситуативно мінливі контури різних типів трансакцій. Жорсткі лекала категоріальної дихотомії замінюються на гнучкість метафоричного синтаксису, а маніакальний пошук першооснов буття і спроби побудувати єдино правильне вчення витісняються розумінням невичерпної полісемії світу.

Висновки:

1. Всякий досвід є внутрішньо проблемним і принципово незавершеним, таким, що перебуває у невизначеному стані і у будь-який момент може постати перед самозаперечення, а тому всяка остаточна раціональна дефініція досвіду є принципово неможливою. Досвід укорінений у онтологічних структурах життєвого світу (Lebenswelt) і у відриві від них втрачає свою життєвість, вироджується у схоластичні закам'янілості минулого.

2. Досвід є герметичним і передача його іншому неможлива, бо він виростає лише з глибин власної непідробної екзистенції. Всякі наміри передати іншому свій життєвий досвід свідчать про втрату людиною екзистенційної суті

досвіду, про його редукцію до операційно-ремісницьких дій і знань, або взагалі є несвідомою формою прояву насильства над особистістю.

3. Досвід корифеїв педагогіки також не може бути трансльованим молоді. У кращому випадку він може викликати шанобливе меморіальне почуття. Вивчення педагогіки як навчального предмету потрібно обмежити історичним екскурсом розвитку систем організації навчання, а реальна педагогіка може існувати лише у процесі викладання конкретного предмету для конкретної аудиторії і конкретною особистістю учителя. Неможливо навчити педагогіці за підручниками, які шкодять реальній комунікації тим, що намагаються реанімувати навіть не досвід давніх поколінь, а його раціоналізовані схеми, так би мовити лише голі кістки давно мертвого досвіду.

4. Єдино можливим шляхом здобуття живого педагогічного досвіду у межах навчальної діяльності є встановлення дійсної екзистенціально-живої комунікації у полі інтерсуб'єктивності. Не існує ніяких гарантій здійснення такої живої комунікації тому, що це є прояв стихійної спонтанності життєвої ситуації, яка не вкладається в учбовий план чи інструкцію. Бути у постійній готовності підхопити цю комунікацію, бути максимально відкритим до викликів життєвої ситуації, позбутись готових шаблонів спілкування, які підсовують вже мертвий досвід минулого, утриматись від автоматичних рефлекторних реакцій оцінювання, що мовою феноменологічної філософії називається «епохе», – це єдина практична настанова, яку можна мати для того, щоб отримати шанс, але не гарантію, оновлення досвіду життя, котре, хочеться у це вірити, може бути сумісним з педагогічною діяльністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мэйер-Драве К. Телесность и социальность. Феноменологические статьи по педагогической теории интер-субъективности (реферативный перевод) / К. Мэйер-Драве // Топос. – Минск, 2000, №2.

2. Хайдеггер М. Бытие и время / Перевод с немецкого В.В. Бибихина. - Москва: Ad Marginem, 1997. - 451 с.

REFERENCES

1. Mayer-Drava K. physical and social. The phenomenological theory of educational articles on inter-subjectivity (abstract translation) / K. Meyer-Drava // Topos. – Minsk, 2000, №2.

2. Heidegger M. Being and Time, Translated by V. Bibikhin. - Moscow: Ad Marginem, 1997. – 451 p.

ПОНОМАРЕВ Ю.Ю., *кандидат философских наук, доцент кафедры философии Полтавского национального университета им. В.Г. Короленко*

(Полтава, Украина) lponomarov.ju@gmail.com

ВАКУЛИНА В.Н., *кандидат философских наук, доцент кафедры философии Полтавского национального университета им.В.Г. Короленко*

(Полтава, Украина) vakulina.v@gmail.com

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕДУКЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Цель этой статьи *- акцентировать внимание на проблемности трансляции педагогического опыта, опираясь на методологию феноменологической философии. Любой опыт является принципиально незавершенным и требует своего семантического прояснения, но прояснение также остается принципиально незавершенным и нуждается в постоянной реинтерпретации. Существует бесконечное количество возможных семантических интерпретаций бытия, ни одна из которых не имеет монополии на*

истинность: все они вместе образуют единый континуум семантического поля. Опыт состоит не из фактов, он образуется аксиологическими и интенциональными структурами, в поле которых эти факты конституируются в определенные знания. Все, что не соответствует аксиологическим и интенциональным структурам, игнорируется сознанием и остается за пределами опыта.

Протенции всякого опыта являются педагогическими в том смысле, что он выполняет дидактическую роль. То, что обычно называют педагогическим опытом, означает семантическое единство содержания всякого знания, его «как» и «зачем». Феноменальный опыт разворачивается как свободная спонтанность, как непредсказуемая и необратимая трансформация всего поля опыта.

Ключевые слова: *феноменология, опыт, аксиология, коммуникация.*

PONOMAROV, Yuriy, *Ph.D., Assistant Professor at Philosophy Department of V.G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine)*

ponomarov.ju@gmail.com

VAKULINA, Viktoria, *Ph.D., Assistant Professor at Philosophy Department of V.G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine)*

vakulina.v@gmail.com

PHENOMENOLOGICAL REDUCTION OF TEACHING EXPERIENCE

The purpose of this article it to expose problems of translating teaching experience by turning to the methodology of phenomenological philosophy. Any experience is fundamentally incomplete and requires a semantic clarification, however the clarification itself remains unfinished and stays in the need of constant reinterpretation. There is an infinite number of possible semantic interpretations of being, none of which are solely truthful: all together these interpretations form a continous semantic field. Experience does not consist of facts, but is composed of intentional and axiological structures, in context of which the facts constitute that or another knowledge. Anything that does not correspond to intentional and axiological structures is ignored by consciousness and remains beyond experience.

Protentions of any experience are pedagogical in the sense that they perform a didactic role. What is commonly referred to as teaching experience, means a unity of the semantic content pertaining to any knowledge, its "how" and "why." Phenomenological experience unfolds as an unrestrained spontaneity, as unpredictable and irreversible transformation of experience as a whole.

Keywords: *phenomenology, experience, axiology, communication.*

Стаття надійшла до редколегії 15.11.15
Прийнята до друку 20. 11.15