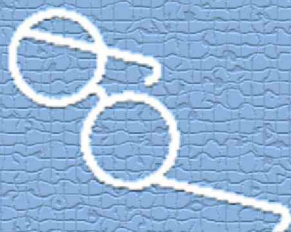


О.О. Дольська
О.А. Гончаренко
О.М. Городиська



ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ В СУЧАСНІЙ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ

Навчально-методичний посібник



О.О. Дольська, О.А. Гончаренко, О.М. Городиська

**ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ
В СУЧАСНІЙ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ
ФІЛОСОФІЇ**

Навчально-методичний посібник



УДК 37.013.73:14(075)
Д 65

Рецензенти:

С. В. Жерьобкін, д-р філос. наук, проф., зав. кафедрою філософії
Харківського відділення Центра гуманітарної освіти НАН України;
Я.В.Тарароєв, д-р філос. наук, проф., зав. кафедри філософії
НТУ «ХПІ».

*Затверджено редакційно-видавничою радою НТУ «ХПІ»
(протокол № 3 від 26.10.2022 року)*

Дольська О.О.

Д 65 Освітньо-педагогічні напрями в сучасній західноєвропейській філософії: навч.-метод. посіб. / О.О. Дольська, О.А. Гончаренко, О.М. Городиська. – Харків: Видавець Іванченко І.С., 2023. –225 с.

ISBN 978-617-8059-79-8.

Навчальний посібник охоплює надзвичайно широкий спектр відповідей на запитання про сутність освіти, беручи за перспективу новітню тенденцію у науці: синтез педагогіки з різними напрямками сучасної філософії. У цьому навчальному посібнику пропонуються погляди філософів на освіту з позицій позитивізму, персоналізму, екзистенціалізму, прагматизму, постмодернізму. Також у посібнику звернено увагу на такі філософсько-педагогічні синтези, як: педагогіка культури, критична педагогіка, емансипаторська педагогіка, педагогіка постмодернізму, негативна педагогіка.

Для студентів, магістрів, аспірантів та викладачів, а також для усіх, хто цікавиться сучасною філософсько-освітньою думкою та її впливом на розвиток педагогіки як науки.

УДК 37.013.73:14(075)

ISBN 978-617-8059-79-8

© Дольська О.О., 2023.

ЗМІСТ

Розділ I. СУЧАСНА ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ФІЛОСОФІЯ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЮ ЦІЛЕЙ ВИХОВАННЯ

I. Передумови рефлексії освітньо-педагогічних напрямів філософії, їх реконструкція.....	5
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	19
II. Позитивізм: перехід від педагогії до педагогіки.....	21
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	52
III. Філософія культури про статус педагогіки культури.....	54
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	68
IV. Персоналістська педагогіка та її антропологічне підґрунтя.....	70
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	86

Розділ II. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ МІРКУВАННЯ ПРО ЛЮДСЬКУ ЕКЗИСТЕНЦІЮ І ПРАГМАТИЗМ

V. Відтінки і тенденції в екзистенційній педагогіці.....	88
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	104
VI. Філософія прагматизму та її педагогічні версії.....	106
Питання, тематика рефератів та творчих робіт.....	125

Розділ III. КРИТИЧНА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНИХ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНІХ НАПРЯМКІВ В ОБГРУНТУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

VII. Формування і активізація критичної педагогіки	127
Питання, тематика рефератів та творчих робіт.....	147
VIII. Емансипаторська педагогіка.....	148
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	172
IX. Негативна педагогіка: основні поняття та проблеми.....	174
Питання, тематика рефератів та творчих робіт	195
X. Освітній дискурс в інтерпретації представників постмодернізму....	197
Питання, тематика рефератів та творчих робіт.....	213
Література.....	216

Розділ I. СУЧАСНА ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКА ФІЛОСОФІЯ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЮ ЦІЛЕЙ ВИХОВАННЯ

I. ПЕРЕДУМОВИ РЕФЛЕКСІЇ ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ НАПРЯМІВ ФІЛОСОФІЇ, ЇХ РЕКОНСТРУКЦІЯ

Культура сучасності не є одноманітною. Вона характеризується різноманіттям поглядів на світ та життя. У цьому легко переконатися, якщо пригадати ідеали культур минулих епох, наприклад, Середньовіччя, Відродження чи Просвітництва. У кожній з них домінували певні визначені цінності. Кожна з них мала свій власний погляд на світ та життя. Кожна з них мала свій неповторний стиль.

Який стиль сучасності? Які панують у ній погляди на світ та життя? До якого вона прагне ідеалу?

На це питання потрібно, напевно, дати наступну відповідь: сучасність не має якогось одного ідеалу, вона радше має різні ідеали, які іноді можуть бути радикально протилежними один одному. Сучасність не продукує одного погляду на світ і життя, вона сприяє появі дуже різних між собою світоглядних позицій і життєвих орієнтирів. Внаслідок цього сучасність характеризується різноманіттям стилів. У цьому її багатство, але водночас і слабкість, тому що це різноманіття послаблює її, оскільки не сприяє єдності.

Сучасна філософсько-освітня думка є відображенням такого стану речей. Вона не є системою, побудованою відповідно до однієї провідної думки. У ній повно контрастів і протилежностей. Хто б хотів віднайти у ній хоча б слабкі абрисы якоїсь структури, яку могли окреслити історики філософсько-освітньої думки Середньовіччя чи Просвітництва, опустив би руки і сказав: я бачу тільки хаос. Втім не потрібно бути таким упертим, щоб

намагатись побачити все ясним і точним. Не можна у культурі сучасності віднайти такий стиль, вона його просто не має. Краще спробувати зрозуміти сучасну філософсько-освітню думку не в гармонії, а в контрастах.

Щоб розпочати вивчення сучасної філософсько-освітньої думки, потрібно перш за все з'ясувати, що таке «сучасність». Чи має вона означати якусь точку на лінії часу і яку саму, чи може якийсь відрізок часу і який саме?

Перше припущення потрібно відкинути, тому що якби ми обрали якийсь момент, то отримали б якийсь випадковий образ сучасної філософсько-освітньої думки. Одні філософсько-освітні напрями виступили б в ньому з більшою силою ніж у попередні і наступні роки, а інші – з меншою, а будуть і такі, які у той момент не існували взагалі. Більше того, лінія розвитку окремих напрямів, їх зв'язок між собою було б неможливо зрозуміти.

Тому варто під сучасністю розуміти певний проміжок часу. Оскільки філософія, яку вважають «сучасною» в широкому значенні слова, розпочинається від 1830 року, то і початком відліку сучасних філософсько-освітніх напрямів варто також вважати саме цю дату. Те, що було до цієї дати, є для філософів якщо не чужим, то у кожному разі далеким, а те, що з'явилося після цієї дати, або вже стосується сучасності, або принаймні безпосередньо до неї вело до появи сучасних ідей. Ідеї Огюста Конта, Джона Стюарта Мілля чи Карла Маркса з'явилися одразу після 1830 року, вони збереглись до нашого часу; з них або у боротьбі з ними вирости такі філософсько-освітні напрями ХХ століття, як позитивістська педагогіка, критична педагогіка, негативна педагогіка, педагогіка постмодернізму тощо. Час після 1830 року хоча і становить певну цілісність, охоплює, проте, два періоди: той, що становить наше безпосереднє «минуле», і той, що становить

наше «теперішнє». Безпосередня минувшина – це ХІХ століття, точніше його середина і кінець, а «теперішність» у широкому розумінні – це ХХ та ХХІ століття. У зв'язку з цим також у науковій літературі можна зустріти думку, що точкою відліку сучасності є 1900 рік. При цьому науковці все одно не вважають цей рік якоюсь чітко визначеною межею. Оскільки, щоб зрозуміти філософсько-освітню думку початку ХХ століття, вони вважають, що потрібно постійно сягати вглиб попереднього століття. Для цих науковців 1900 рік є датою, з якої розпочинається той період, який те покоління могло б назвати сучасністю. Різноманітні зміни у поглядах філософів на освіту, поява нових ідей, – усе це відбувається поряд з цією датою.

Далі важливо з'ясувати наступне питання: з огляду якої культури маємо розглядати сучасні філософсько-освітні напрями? Чи маємо розглядати сучасні філософсько-освітні напрями лише у вітчизняній культурі, чи також у інших культурах, чи лише ті, які досягли рівня міжнародного визнання?

Це питання ми порушуємо з огляду на те, що виховання, як і філософсько-освітня думка має виразний відбиток тієї країни, у якій вони постають. Наприклад, у Німеччині творці найбільших педагогічних теорій виявляють схильність до філософської спекуляції та метафізики. У Великій Британії серед авторів педагогічних теорій спостерігається практичність: вони намагаються узгодити традицію із сучасним життям. У США з-поміж науковців можна помітити тяжіння до найсміливіших експериментів у педагогіці. В Україні у певний період науковці розвивали педагогіку на підставах марксистсько-ленінської ідеології.

Оскільки виховання і філософсько-освітня думка так тісно пов'язані з окремими країнами, то постає таке питання: чи можна говорити про сучасні філософсько-освітні напрями на території, що виходить за межі цих країн?

Очевидно що так. Тому що багато думок, породжених у певних умовах, відриваються від них, долаючи будь-які межі, й доходять до людей, які цікавляться вихованням, входячи у такий спосіб до світового обігу. Також треба зазначити, що обмін філософсько-освітніми думками у сьогоденні є як ніколи інтенсивним. І це є одна з характерних рис сучасності. Цьому посприяла насамперед комунікація. Також це стало можливо завдяки утворенню низки міжнародних організацій: ООН, Міжнародне бюро освіти (Женева), Інститут міжнародної освіти (Нью-Йорк) та ін.

Також потрібно звернути увагу на сучасну філософсько-педагогічну літературу. Сьогодні вчені окремої країни добре ознайомлені з філософсько-освітніми поглядами, які є актуальними у світі. Це стало можливим завдяки перекладам, міжнародним часописам та енциклопедичним виданням.

Тому потрібно спостерігати за філософсько-освітніми рухами як в межах окремої країни, так і на світовому рівні. Потрібно одночасно вивчати ці два рухи філософсько-освітньої думки. Це можливо реалізувати, якщо вивчати характерні особливості світових філософсько-освітніх напрямів з огляду на їх присутність у вітчизняній літературі.

Величезну кількість праць, які зараховують до сучасної філософсько-освітньої літератури відносять до публіцистики, меншу частину – до праць, що мають науковий характер. Як можна це узгодити між собою? Чи можемо ми оминати публіцистику і користуватися виключно працями, які мають науковий характер? Чи можливо публіцистика також заслуговує на те, щоб їй була приділена увага?

Відповідь на це питання буде залежати від того, чи є публіцистика творчою, чи вона обмежена до популяризування результатів наукових досліджень. Тому що тільки у першому випадку могли народитися у ній нові

філософсько-освітні напрями. У другому випадку єдиним її джерелом була наукова література.

З досвіду відомо, що відбувається одне і друге. Сучасні філософсько-освітні дослідження є джерелом багатьох так званих напрямів, але не є їх єдиним джерелом, може навіть не найважливішим. Публіцистика ж не займається тільки популяризацією наукових досліджень. У ній відбуваються творчі процеси, які мають першочергове значення для розвитку багатьох педагогічних напрямів. У публіцистиці йдеться не тільки про мислення теоретичне, але також практичне. Але це практичне мислення відіграє велику роль у педагогічній літературі, тому що створює ідеали культури і цілі виховання. Теоретичне ж мислення є замкнутим на низці фактів. Його цікавить те, що вже існує. Натомість, те, що не існує, але існувати повинно, – це світ ідеалів, це світ практичного мислення. Вже створені ідеали можуть бути предметом наукових досліджень. Філософ може піддати їх критиці та аналізу, історик може дослідити їх генезу, розвиток і вплив. Практичне мислення знаходить свій вираз у публіцистиці, підносячись іноді до певного розділу філософії.

З такою публіцистикою і філософією треба мати справу, коли йдеться про сучасні філософсько-освітні напрями. Що є сутністю цих напрямів? Найчастіше сила певного філософсько-освітнього ідеалу. Люди, для яких він стає початковою цінністю, починають бачити усе суспільне життя, усі особливості виховання і навчання крізь його призму. У такий спосіб виникають певні філософсько-освітні праці. Вони можуть спричинити зміну попередніх ідеалів. Отже, філософсько-освітні напрями виникають у зв'язку із прагненням людей до нових цілей виховання. Коли ідеали окреслені, постає питання про засоби їх реалізації на практиці.

Сучасні філософсько-освітні напрями можна розглянути крізь призму синтезу різних напрямів у сучасній філософії з педагогікою.

Позитивістська педагогіка. Представники цього напрямку вірять у примат колективістських концепцій людини над індивідуалістськими. Позитивісти розглядають розвиток людства через три фази – теологічну, метафізичну та позитивну. Вони відводять науці провідну роль у конструюванні єдиного образу світу. Головне завдання практичної діяльності позитивісти вбачають у вдосконаленні людини, людства і світу. Найвищої цінності позитивісти надають науковому знанню, створеному відповідно до стандартів сциєнтичної наукової раціональності. На їх переконання найціннішим типом знання про освіту є твердження, сформульовані в результаті досліджень, ґрунтованих на емпіричній методології. Позитивісти переконанні, що знання про факти освіти уможливають не тільки раціональне передбачення явищ і процесів, вони автоматично урухомлюють відповідну діяльність індивідів і соціальних груп. Позитивісти визнають, що завданням педагогіки є творення освітніх проектів, які могли б бути впроваджені і використані безпосередньо в освітній практиці. Головний постулат позитивістів полягає у тому, що поступ в освітній практиці полягає у щораз кращому і точнішому контролі усіх освітніх процесів. Схема позитивістської педагогіки є наступною: «надаючи людині знання, яке продукує наука, ми можемо її сформувати належним чином». Позитивісти доклали значних зусиль для унауковлення педагогіки. Педагогіку вони розглядають як процес та результат унауковлення мислення про освіту. Формальними передумовами впровадження нової форми творення знання про освіту позитивісти визначають виникнення нових наукових дисциплін відповідно до стандартів моделі науки новочасної епохи. Також позитивісти

посприяли творенню інституційних підстав унауковлення мислення про освіту, що для них, найперше, втілювалося у психології та соціології.

Педагогіка культури (Едуард Шпрангер, Теодор Літт, Герман Ноль, Вільгельм Флітнер, Ярослав Кузьмів, Яким Ярема, Олександр Кульчицький). Представники педагогіки культури вважають, що педагогіка є тотожною у контексті відношення між теорією і практикою. На їх переконання, практика передує будь-якій теорії, тому твердження, що тільки завдяки теорії практика набуває визначеного характеру, на їх думку є помилковим. Підґрунтя виховання представники педагогіки культури вбачають у розуміючих поглядах і оглядах дійсності. Вони відстоюють творення педагогічної теорії з врахуванням передумов і цінностей, включених до процесу міжгенераційної культурної наступності. Віссю філософії представники педагогіки культури визначають цілісну людину, цілісність її життя і цілісність людського досвіду. Тому вони вважають, що неможливо редукувати людину до якогось одного аспекту, біологічного, економічного чи суспільного, а потрібно розуміти її цілісно, з огляду на усі виміри життя, які акумулюються у широко зрозумілій духовності. Науки про дух є для представників педагогіки культури підставами гуманітарних наук. Великої ваги у педагогіці культури надають розумінню. Його вважають процесом, в якому духовне життя може бути пізнане з даних експресії самому собі. Тому завдання педагогіки – підтримувати процес розуміння. Метою формування у педагогіці культури визначають розвиток людини у напрямку автономії та цілісності життя (самореалізації). Представники педагогіки культури намагаються здійснити герменевтичну переорієнтацію педагогіки. Головним завданням освітньої системи вони вважають формування індивідуальності через її зустріч з об'єктивними благами культури. Педагогіка культури критикує виховання,

трактоване у категоріях формальної трансмісії. Вона пропонує таке виховання, що ґрунтується на переживанні й інтерпретації культури. Педагогіка культури заперечує тезу про можливість і обов'язок формування, що лежить на старшій генерації. Виховання – це міжкультурний діалог та особистісне педагогічне відношення. Підстава виховання – відношення дорослої людини до молодшої людини.

Персоналістська педагогіка (Фрідріх Шляйєрмахер, Вільям Штерн, Степан Балей, Олександр Кульчицький). Основними категоріями та термінами персоналістської педагогіки є поняття «персоналізм», «особа», «спільнота». Особа визначається персоналістами як індивідуальність, неповторність та унікальність. Вони акцентують увагу на статистичному та динамічному аспекті особи. Персоналісти розрізняють реальність соціального життя як суспільності та спільноти. Суспільність – це єдність людей, що виникає переважно з раціональних мотивів і з огляду на досягнення певної визначеної мети. Спільнота – це феномен окремих людських відносин «від серця до серця», «від особи до особи». Персоналістів цікавить проблема самотності індивіда та його інтерперсональних стосунків. Персоналісти розробили такий напрям у педагогіці, як персоналістська педагогія. Вимірами існування людини персоналісти визначають: розум і свободу, внутрішність особи, діалогічність особистого існування. Суттєвою ознакою життя людини вони вважають постійний розвиток. У персоналістській педагогіці мета виховання та природний розвиток розглядаються у єдності.

Екзистенційна педагогіка (Мартін Бубер, Мартін Гайдеггер, Жан-Поль Сартр, Альбер Камю, Еммануель Левінас). Підґрунтям екзистенційної

педагогіки є такі проблеми, як: абсурдна поява людини з нічого; поглинання людини анонімною масою; тривожність людини перед світом; відраза людини від світу; неможливість гармонії природи і людини; природа як постійна загроза для людини; неможливість узгодження існування людини і Бога; людина, роздerta між світом речей і трансценденцією; людська сутність, звернена до *Іншого*; єдність «я» і «ти» як необхідність існування людини у світі; творчість та любов як сутність людини; людина як мандрівник; тіло людини як точка дотику до самої себе. Орієнтиром педагогічних міркувань про освіту екзистенційна педагогіка визначає людську екзистенцію, її специфічність, змінюваність і одиничність. Екзистенційна педагогіка актуалізує питання драматизму людської долі та потреби у її автентичності. Особа у розумінні екзистенціалістів – це екзистенція, одиничність, автентичність, «трагічний оптимізм», конкретна ситуація, заангажованість, свобода, діалогічність. Основні екзистенційні педагогічні категорії – це «діалог», «автентичність», «заангажованість».

Педагогіка прагматизму (Джон Дьюї, Річард Рорті). Прагматисти вважають філософію, обмежену абстрактними академічними міркуваннями, такою, що не має цінності через те, що вона ігнорує «реальний світ». Філософія для прагматистів є підставою щоденного життя людини. Питання про реальність не є важливим для прагматистів. Важливішим їм видається епізодичність зв'язків людини з реальністю. Прагматисти сформулювали контекстуальну концепцію реальності, а саме: реальність – це те, що є визначеним як реальне у даному, окремому історичному контексті. У прагматизмі заперечується абсолютна істина. Істина – це щось практичне. Істина – це динамічна серія процесів, за допомогою яких можна досягти життєвих цілей. Знання ж не існує незалежно від людини. Прагматисти

відстоюють залежність автентичності та функціональної цінності істини від особи, часу, місця, обставин. Для них істина повинна мати «соціальний вимір». Прагматисти критикують традиційну освіту через передачу інформації молодому поколінню, розвиток конформістського типу поведінки, відокремленість освітніх інституцій від суспільних інституцій. Натомість прагматисти пропонують навчання через досвід та діяльність. Освіту вони розглядають як мету саму по собі. Головну цінність освіти у педагогіці прагматисти визначають у безпосередньому зв'язку з життям: школа – це «мініатюрна соціальна спільнота», пов'язана з позашкільним досвідом тих, хто навчається. Безпосередній досвід в освіті прагматисти вважають кращим за опосередкований. Ідеалом освіти прагматисти вважають формування особи, що саморозвивається.

Критична педагогіка (Теодор Адорно). У критичній педагогіці головне місце відводиться критичному мисленню. У цій педагогіці відбувається, найперше, критика ідеології Карла Маркса, а ідеологія як така вважається «фальшивою свідомістю». У критичній педагогіці розрізняють такі рівні критичності: заперечення несправедливості існуючого світу, інтерпретація культурних явищ в контексті політики або політики в контексті потреб людини, перехід від мислення з однієї позиції до конструювання міркувань з різних позицій. Представники критичної педагогіки розглядають педагогіку як теорію освіти та соціальну критику. До освітніх процесів вони намагаються включити проблему соціальної нерівності. Критична педагогіка позиціонує себе як філософська критична теорія аналізу і проектування освітньої діяльності. Вона розрізняє реальний та ідеальний образи людини; реальний та ідеальний образи світу. Критична педагогіка проблематизує мислення у категоріях повинності, певного ідеалу соціального світу і людини

з перспективи визначених цілей освіти. Декларації критичних педагогів: відкритість суспільства до діалогу, підготовка людини до життя. Критичні педагоги виступають за необхідність проекту визначених педагогічних дій, критичний контроль, аналіз і моніторинг педагогічної реальності. Критичні педагоги піддають критиці освіту як елемент соціальної системи та політичного порядку. Вони пропагують розуміння освіти як практики звільнення. Проблеми, які цікаві для критичних педагогів: культурна репродукція, прихований навчальний план, ігнорування різниць, тренінг мовчання.

Емансипаторська педагогіка (Пауло Фрейре, Айван Ілліч). Емансипаторська педагогіка проблематизує відношення між педагогікою та постулатом про емансипацію. Емансипаторська педагогіка є внутрішньо відкритою орієнтацією, що охоплює широкий спектр явищ, ґрунтованих на критицизмі та негативному ставленні до нормативного підходу у традиційній педагогіці. Емансипаторська педагогіка спрямована на подолання методологічної безсилості наук про виховання, орієнтованих лише на вузьку герменевтику та надмірні узагальнення в експериментальних дослідженнях. Емансипаторська педагогіка позиціонує себе як політична сила, що готує людей до долання обмежень, які створює влада на їхньому шляху до вільного розвитку. Емансипаторська педагогіка розуміє емансипацію як звільнення від залежності, утиску, упереджень; вона є шляхом до рівноправ'я, самостійності, незалежності.

Мультикультурна педагогіка. Представників мультикультурної педагогіки цікавить проблема мультикультурності сучасних суспільств. Мультикультурна педагогіка ґрунтується на ідеї гуманістичної культури та

комунікативної раціональності у вихованні. Гуманізм та раціоналізм мультикультурна педагогіка вважає підставою європейської педагогіки. Джерела мультикультурної освіти педагогіка мультикультуралізму черпає з проблем деколонізації. Мета мультикультурної освіти – вирішення проблем співжиття відмінних культур в одному соціальному просторі і часі. Орієнтації у мультикультурній освіті: асиміляція, ізоляція, мультикультуралізм і толерантність. Мультикультурна педагогіка розрізняє радикальні мультикультурні орієнтації. Її цікавить проблема навчання для іноземців у Європі та США, расова десеєграція в освіті, мультикультурна програма навчання. Шляхи мультикультурної освіти: формування цінностей, які сприяють культурній різноманітності і індивідуальній неповторності; підтримка якісного розвитку існуючих етнічних культур та включення їх у головний гурт суспільно-економічного і політичного життя; підтримка досліджень над альтернативами і новими стилями життя, підтримка мультикультурності, мультимовності, мультидіалектичності. Політичний контекст мультикультурної педагогіки – мультикультурний освітній рух в США (творення спільної культури, «американської» тожсамості), а також європейська інтеграція (формування «європейської тожсамості», розвиток почуття «європейськості», підготовка молоді до «розуміння спільних європейських ідеалів з одночасним розвитком усвідомлення співзалежності між Європою та рештою світу»).

Негативна педагогіка (Андреас Грушка). Негативна педагогіка ґрунтується на критиці педагогічної теорії і практики, а також педагогічної термінології. Творці негативної педагогіки – це дослідники і автори розвідок з так званої «чорної педагогіки» чи радикальної педагогіки. Негативна педагогіка виступає за редукцію виховання. У цьому сенсі вона є

антипедагогікою. Відмова від виховання у негативній педагогіці не означає залишення вихованців сам-на-сам чи відмову від турботи про них, а лише залишення їх у спокої та усвідомлення, що поза вихованням є ще й інші форми міжлюдських контактів. Пропозиція антипедагогів полягає у зміні поняття «виховання» на «допомогу» чи «підтримку».

Педагогіка постмодернізму (Мішель Фуко, Жиль Делез, Жак Деріда). Педагогіка постмодерну критикує модерністську ідею, що наука сама в собі є «привілейованою формою розуму та посередником істини». Вона заперечує переконання про примат наукового знання, вільного від цінностей, та практичне і моральне значення науки. Педагогіка постмодерну критикує універсальні цінності модерну. В ній спростовується теза про те, що існує необхідний зв'язок між наукою, публічним просвітництвом та суспільним поступом. Представники педагогіки постмодерну критикують європоцентризм як редукцію історії людства до історії Заходу. Концепція мовної гри розглядається її представниками як вісь культури та засіб вияву витоків репресивних соціальних інститутів та авторитарності влади. У педагогіці постмодерну заперечується дуалізм як відсутність дефінітивної версії реальності. У ній постулюється ідея «смерті суб'єкта» та деконструкція як метод аналізу дійсності. Постмодерністи знищують ілюзію про можливість створення однієї тотальної і цілісної теорії. Вони розвивають інтердисциплінарний діалог та теоретичну толерантність. У педагогіці постмодернізму актуалізується категорія «різниця» як одна з важливих підстав педагогічної діяльності. У цій педагогіці нівелюється поняття «чистої раціональності» і аспірації привілейованого доступу до «універсальної істини». Постмодерністи виступають за можливість абсолютизації категорій «деконструкція» і «різниця», а також можливість проблематизації проекту

емансипації. У педагогіці постмодернізму викладач втрачає свій інституційний авторитет задля відкриття перспектив для мультикультурного діалогу. Водночас заклад освіти, згідно із постмодерністами, втрачає статус «трансцендентної» інституції. У педагогіці постмодернізму виникає проблема «провідного» формування тожсамості молоді.

Разом з тим перспективним для розвитку сучасних філософсько-освітніх напрямів видається синтез філософії зокрема із нейронауками, комп'ютерною лінгвістикою та конструктивізмом. Що дають ці синтези?

Нейронауки. Нейробіологи та нейропсихологи досліджують, як мозок створює наш духовний світ. Для них мозок виглядає як складний і досконалий механізм, який містить усе знання про світ. Завдяки нейронаукам можна дізнатися, як мозок створює світ таким, яким ми його сприймаємо. Також можна дізнатись, що досить часто він це робить без нашого відома. Відкриття, пов'язані з роботою нервової системи та її впливом на функціонування організму, змінюють уявлення педагогів про можливості їх освітніх зусиль. Це стосується усіх форм пізнання, а також дій та емоцій.

Комп'ютерна лінгвістика. Комп'ютерна система мислить чи діє подібно до мислення чи дій людини. Власне концепція слабкого штучного інтелекту реалізує у цифровому середовищі імітації специфічних типів людської поведінки. Це створює певну проблему для людини, оскільки у комунікації із застосуванням штучного інтелекту у цифровому середовищі, штучний інтелект у несвідомий спосіб починає відтворювати їх форми поведінки. У такий спосіб штучний інтелект змінює людську природу. Ця проблема виникає внаслідок відсутності відповідальності розробників штучного інтелекту перед суспільством. Це в свою чергу провокує педагогів

до осмислення взаємодії людини і машини в освітньому просторі. Чи дійсно машина допомагає навчати людину чогось, чи вона просто спрощує цей процес до примітивних пізнавальних операцій.

Конструктивізм. Конструктивістський підхід ґрунтується на епістемологічній тезі, згідно з якою знання є витвором дослідницького розуму (*радикальний конструктивізм*) і/чи соціальним конструктом (або культурним витвором, в якому беруть участь у результаті процесів соціалізації окремі індивіди) (*соціальний конструктивізм*). У цьому аспекті конструктивізм суперечить епістемологічному реалізму, для якого знання категорично не може бути результатом суб'єктивного досвіду суб'єкта пізнання, ані також суто культурним витвором. Це суттєво для педагогів, тому що природа знання безпосередньо вказує на спосіб розуміння процесів навчання, тому саме у цьому аспекті – дискусії довкола генези і характеру людського знання – конструктивізм стає педагогічно надихаючою пропозицією і водночас альтернативою для освіти у традиційному розумінні.

Запитання для обговорення:

З якого часу визначають філософію як сучасну?

Назвіть основні філософсько-освітні напрями ХХ століття.

З огляду якої культури маємо розглядати сучасні філософсько-освітні напрями?

Чи можливий розгляд сучасних філософсько-освітніх напрямів у вітчизняній культурі, на які особливості треба звертати увагу науковцю?

Чи можна охарактеризувати обмін філософсько-освітніми думками у сучасний період як інтенсивний і чому?

Чи пов'язана сучасна наука із публіцистичною літературою? Як впливає публіцистика на розвиток філософії освіти?

Назвіть основні педагогічні ознаки сучасної філософії.

Яку роль відводять практиці у сучасних філософсько-освітніх напрямках?

Проблемні питання:

У який спосіб сучасна філософсько-освітня думка відображає сучасну культуру?

Що означає поняття «сучасність», яку дату пропонують вважати її точкою відліку науковці і чому?

Що посприяло появі і розвитку сучасних філософсько-освітніх напрямів?

Чи можна філософську публіцистику на тему освіти вважати сучасною філософсько-освітньою літературою?

Які напрями сучасної філософії посприяли появі сучасних філософсько-освітніх напрямів? Ідеї яких філософів з'явилися після 1830 року?

Які проблеми цікавлять філософів освіти на сучасному етапі?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Становлення сучасних педагогічних напрямів.

Сучасна педагогіка перед викликами сьогодення.

Теми соціального конструктивізму, представлені для обговорення в наукових і публіцистичних журналах.

Сучасна освіта і роль філософії в її розвитку.

II. ПОЗИТИВІЗМ: ПЕРЕХІД ВІД ПЕДАГОГІЇ ДО ПЕДАГОГІКИ

Поняття *позитивізму* (франц. positivisme) – не є однозначним поняттям. У філософії позитивізм означає прагнення створити програму наукової філософії та наукового світогляду. У філософії освіти цей термін використовується для опису, пояснення та інтерпретації певного інтелектуального стилю мислення про освіту та виховання, який має своє обґрунтування у «позитивній філософії». Водночас позитивізм – це концепція науки у сучасному світі, частиною якої є педагогіка як наукова дисципліна.

Позитивістська орієнтація пов'язана з появою нової форми мислення про освіту, так званого наукового мислення, поруч із вже існуючим спекулятивним мисленням. Критерієм оцінки цієї нової форми мислення є стандарт, розроблений в сучасній науці та раціональності. Найважливіші тези позитивістської інтелектуальної традиції стосуються гносеології і пов'язані з оцінкою різних видів знань. Творці і прихильники позитивістської орієнтації на вищому місці в ієрархії різних типів знання вирізняють ті, що отримані в результаті конкретних емпіричних досліджень, оскільки ці знання, на їхню думку, є найбільш точними. Таке знання не тільки описує якийсь фрагмент реальності, але також дозволяє досить надійно передбачити події, процеси та стани і з'ясувати, як вони мають з'явитися та чи можуть вони з'явитися. Висновки про зв'язок між тим, що є, і тим, що може бути (або має бути), можуть використовуватися для створення знань технологічного характеру, які є найпоширенішими і найбажанішими, оскільки є корисними для досягнення різноманітних цілей та інтересів.

Можна говорити про позитивістську орієнтацію, не обмежуючись певною науковою дисципліною, оскільки ця спрямованість проявилася у

науці загалом. Обґрунтування цієї наукової парадигми слід шукати в «позитивній філософії» XIX ст. Наукова позитивістська орієнтація характеризується зсувом у сфері цінностей, пов'язаних з людським пізнанням. Цей зсув означає цінність пошуку істини в процесі наукового пізнання для виробництва такого знання, яке було б корисним для вирішення конкретних проблем у певному місці та часі.

Сутність позитивістської спрямованості в педагогіці як науковій дисципліні означає виробництво таких знань, які забезпечать раціональне, тобто ефективне, передбачення та планування освітньої діяльності, а також досягнення конкретних цілей, що гарантують процес виховання як раціональний та передбачуваний. Завдяки цьому процес формування особистості може відбуватися відповідно до прийнятих ідеалів і зразків. Позитивістська педагогіка пропонує виробництво такого знання, яке дозволяє впевнено прогнозувати поведінку людини. Тому позитивістська педагогіка постулює прямий зв'язок із практикою, що проявляється у проектуванні навчально-виховної діяльності, за допомогою якої можна ефективно створювати бажані стани в людини, особливо в її поведінці. Звідси випливає, що предметом дослідження позитивістської педагогіки є ті науки, які виробляють тільки позитивне знання, обмежене «фактами», яке можна виміряти емпірично. Саме емпірична методологія встановлює межі педагогічного дослідження. У такий спосіб педагогіка зводиться до виробництва «позитивних знань» і може добре вписатися в роботу так званої «соціальної інженерії».

Особливістю позитивної філософії є зосередженість на гносеологічних проблемах. Тому основні тези в цій галузі такі:

- найціннішим типом пізнавального приборкання світу є наукове пізнання;

- наукове знання можна отримати завдяки так званій «жорсткій методології» емпіричного дослідження;
- найкращі дослідницькі моделі створюються в галузі природничих наук, особливо у фізиці;
- завдяки позитивістській методології окремі науки можуть виробляти «позитивне знання» тобто відповідне знання, яке досить точно прогнозує майбутні стани, події і процеси;
- позитивне знання гарантує раціональне вирішення проблеми особистості та людства;
- філософія та наука мають відкинути будь-яку метафізику та спекуляцію, а також непотрібні суперечки (полеміки, дискусії, дискурси), не варто витрачати час на критику інших поглядів і переконань, а варто зосередитись на отриманні «позитивного знання», корисного для вирішення конкретної соціальної проблеми.

Повна програма позитивізму та його назва представлені в шести томах праці Огюста Конта *Cours de philosophie positive*, опублікованих в 1830–1842 рр.

«Позитивне знання», вироблене конкретними науками, мало бути задіяне для реалізації «позитивної політики», підпорядкованої реалізації просвітницької ідеї прогресу, невіддільно пов'язаної з обмеженням будь-якої спонтанності та непередбачуваності. Наука повинна була зробити світ передбачуваним у всіх нових сферах індивідуального та суспільного життя через виявлення щоразу нових зв'язків між змінними. Найбільш цінними були б твердження про причинно-наслідкові зв'язки, оскільки завдяки їм можна у найефективніший спосіб контролювати формування та поведінку

людини у різних ситуаціях. Гіпотези повинні бути виключені з науки, тому що фундаментальним завданням науки є опис світу, а не його пояснення.

Впевненість у суспільній місії зробити світ кращим спонукала до визнання примату колективістських концепцій людини над індивідуалістськими. Він ґрунтувався на припущенні, що кожна людина дбає переважно про свої інтереси, але людський егоїзм також служить для побудови загального добробуту.

Політика мала бути практичною філософією розвитку людства. На думку Конта, людство вже пройшло дві фази у своєму розвитку (теологічну і метафізичну), і зараз входить у третю, вищу й останню фазу, тому що це фаза позитивна. Згадані фази є фазами людського розвитку, але також і фазами розвитку науки.

Ця остання фаза відрізняється від попередніх тим, що в ній немає пізнавальних ілюзій, особливо міфічного та метафізичного характеру. Ця фаза є своєрідним щасливим кінцем історії, бо перемогу розуму (раціональності) слід вважати звільненням науки від філософських спекуляцій і зведення наукового пізнання до області фактів.

У зв'язку з цим роль науки має полягати в побудові єдиної картини світу (теорія «усього»). У цій картині світу індивід є абстракцією, оскільки єдина справжня й активна реальність – це соціальний світ. Соціальне існування людини є продуктом історичного процесу.

Удосконалення має стати найважливішим завданням практичної діяльності «людини-людства-світу».

Окрім Конта, велику роль у поширенні та популяризації повної програми філософсько-науково-методологічного позитивізму відіграв Джон Стюарт Мілль (1806–1873). Він закріпив досягнення багатьох поколінь емпіриків, подолав однобічність і крайність у емпіризмі, в науці бачив місце

для дедукції, вирішив протиставлення між натуралізмом та історизмом по відношенню до статусу продуктів емпіризму.

Як послідовний емпірик, він твердив, що єдиним джерелом знання є досвід, що складається з чуттєвих вражень, і це єдина реальність, яка нам дана і яка є предметом пізнання. Вважаючи найбільш цінним наукове пізнання, він збагатив систему наукової індукції поняттям «елімінаційної індукції», корисної для виявлення в емпіричних дослідженнях причинно-наслідкових зв'язків. В етиці він був прихильником утилітаризму. Утилітаризм Мілля, як і еволюціонізм Герберта Спенсера і філософія науки Клода Бернара, можна розглядати як частковий відхід від доктрини Конта, але також як продовження основних положень позитивізму.

Еволюція позитивістських поглядів відбулася на зламі XIX–XX ст. Загалом це був перехід від безумовного культу наукового пізнання до усвідомлення обмеженості виробництва «позитивного знання» та пошук стратегій захисту філософсько-методологічного монізму науки. Найважливіші нові види позитивізму отримали назви «емпіріокритицизм» і «неопозитивізм».

Найяскравіші представники емпіріокритицизму (або другого позитивізму) – Річард Авенаріус (1843–1896) і Ернст Мах (1838–1916). Вони захищали тезу «чистого» досвіду як об'єкту наукового дослідження. Авенаріус зосередився головним чином на подоланні дуалізму світу психічного і світу фізичного (називаючи це помилкою, що виникає в результаті розщеплення світу на світ речей та їх образи в свідомості людини, що мають характер ідей), стверджуючи, що психічне і фізичне – це дві сторони того ж самого досвіду, і воно є єдиним світом. Він відстоював монізм вражень. Мах зосередився на подоланні дуалізму суб'єкта і об'єкта пізнання, і з цією метою він запровадив концептуальну категорію

«елементів», тобто того, що може підлягати спостереженню і фізичному дослідженню. У цьому розумінню психологія могла бути ототожнена з фізіологією. Вони були впевнені, що єдиним цінним джерелом знань може бути емпіричне спостереження, а наука є описом світу досвідів.

Вони мали на меті: (1) звільнення науки від «втручань» у вигляді різноманітних естетичних і етичних оцінок; (2) звільнення науки від «втручань», властивих повсякденному (наївному) пізнанню. Другий позитивізм був виправданням пізніших процесів звільнення педагогіки від теоретичності і вимоги послідовності системи концептуальних категорій.

Неопозитивізм, також відомий як логічний позитивізм, є останньою фазою розвитку позитивістського мислення про науку (третій позитивізм). Його досягнення пов'язані з семінаром Моріца Шліка (1882–1936) у Віденському університеті. Учасники цього семінару утворили Віденський гурток, який функціонував у 1922–1938 роках, і його програма, опублікована в 1929 році, була пов'язана із заснуванням журналу «Erkenntnis». Вбивство Шліка (його учнем) і загроза репресій нацистським режимом змусила багатьох членів Віденського кола переїхати до США. У зв'язку з цією обставиною батьківщиною неопозитивізму стали США. Провідною фігурою цієї формації був інтелектуал Рудольф Карнап (1891–1970). Його переїзд до Чикаго став також однією з причин того, що центр цього руху перемістився на інший континент, і це співпало із втратою радикальності поглядів його представників. Остаточне припинення діяльності Віденського кола пов'язане із вторгненням Гітлера до Австрії. Представниками неопозитивізму були, крім згаданих раніше, Шліка і Карнапа, також Альфред Айєр, Густав Гемпель, Рудольф фон Мізес, Отто Нойрат, Ганс Райхенбах. З цим колом мають стосунки Людвіг Вітгенштейн та Карл Поппер, хоча навряд чи їх

погляди можна розглядати як такі, що презентують дослідницьку програму Віденського гуртка.

Третій позитивізм, як і весь позитивізм, проголосив культ науки, опису і досвіду, він боровся проти будь-якої метафізики. Однак він відрізнявся іншим розумінням філософії, по-іншому визначав межі пізнання і ввів нову понятійну систему.

Неопозитивізм відрізняється від попередніх форм позитивізму такими ознаками: (1) розуміння логічно-математичних наук як неемпіричних та аналітичних; (2) зведення всіх емпіричних наук до єдності на підставі мови фізики; (3) зведення гуманітарних наук до психології і соціології, які обидві розумілися біхевіористично; (4) ліквідація метафізики, тому що її проблеми очевидні, а теореми безсенсовні; (5) ліквідація інших філософських наук – теорії пізнання, етики, естетики – і залишення філософії лише задля аналізу мови.

Після Другої світової війни Америка стала центром неопозитивізму, але протягом цього часу він зазнав еволюції. Його особливостями були такі:

- не перестав бути емпіризмом, але по відношенню до наукових тверджень не формулював вимоги їх верифікації, але задовольнявся фальсифікацією;
- замість безпосереднього досвіду почав очікувати інтерсуб'єктивної перевірки;
- замість зведення всіх наукових термінів до мови фізики, допускав лінгвістичну своєрідність окремих наук у рамках фізикалізації знання як цілісності;
- розширив предмет філософії за межі логіки науки, а в мові припустив інтерес не тільки до синтаксису, а й до семантики.

Ця еволюція посприяла тому, що різні течії, напрями та школи філософського мислення скористалися досягненнями неопозитивізму і також користуються ними сьогодні, хоча вони прямо не зізнаються у своїй належності до нього. Узагальнюючи, можна сказати, що неопозитивісти були дуже послідовними в проголошенні ідеї уніфікації мови науки, вони навіть почали видавати Міжнародну енциклопедію об'єднаної науки саме в Чикаго. Найбільш репрезентативною у цьому сенсі є робота Айєра «Мова, правда і логіка» (1936).

Позитивістська орієнтація в педагогіці. Це процес відокремлення педагогіки від філософії, який можна охарактеризувати як процес переходу від виробництва філософського знання про освіту та виховання до нового типу знання, відомого як наукове знання. Сам процес відбувався в більш загальному процесі відокремлення гуманітарних наук від філософії після попереднього процесу появи нового типу природничих наук. Ідея соціальної значущості педагогіки кореспондує тут із утопічним мисленням про кращий світ, але «утопія місця» (раю) замінюється «утопією часу» (майбутнього). Це дозволило редукувати предмет педагогіки і апробувати функцію створення педагогії (педагогічної системи, вчення, ідеології) з огляду технічної раціональності, що кореспондує з поточним мисленням про освіту та вихованням згідно з критерієм ефективності в досягненні ідеалів, зразків, шаблонів, цілей тощо. Це означає також поставити під сумнів і скасувати валідність дискурсивного знання про освіту та виховання (філософського, теоретичного та історичного) з тієї причини, що воно не є практичним, функціональним (прагматичним, утилітарним) для «соціальних потреб».

Незважаючи на низку зрушень у позитивістській орієнтації, ми можемо визначити деякі основні риси цієї орієнтації та зрозуміти, що ознаками

вписування мислення про освіту і виховання у гурт позитивістської орієнтації є:

- ієрархія різних типів знання про освіту та визнання найвищої цінності і причинної сили наукового знання, тобто створеного за стандартами наукової раціональності (засад сцієнтизму);
- визнання, що найціннішим типом знань про освіту є твердження, сформульовані у результаті проведення дослідження, що максимально дотримується правил методології емпіричного дослідження (спостереження та експеримент) або тверджень про факти (найкраще так званих голих фактів);
- особлива прихильність до кількісних досліджень (найкраще на великих кількостях та репрезентативних вибірках) та маргіналізація якісних досліджень;
- глибоке переконання в тому, що знання освітніх і виховних фактів дозволяє не тільки раціонально передбачати події (явища і процеси), але майже автоматично урухомлює відповідні (ціннісні) дії індивідів і соціальних груп, тобто існує безпосередній зв'язок тверджень і педагогічних теорій з навчально-виховною практикою;
- визнання, що завданням педагогіки є створення освітніх і виховних проектів (педагогічних систем – педагогії), які могли б впроваджуватися і застосовуватися безпосередньо в навчальній і виховній практиці через відповідно підготовлених вчителів та вихователів;
- постулювання того, що прогрес у навчальній і освітній практиці полягає у взаємозв'язку з тим, що є чим раз кращий та ефективніший контроль над усіма освітніми процесами;

- пропагування того, що педагоги у проектуванні педагогії повинні використовувати результати емпіричних досліджень не лише власної наукової дисципліни. Особливим визнанням у проектуванні ефективних систем освіти та виховання користуються психологічні твердження та теорії;
- проголошення практичності педагогіки (функціональність стосовно завдання створення кращої людини і світу) спонукало депозитарії капіталу, що належить авторитету науки, до того, щоб серед освітніх процесів найбільше цінувати виховання зрозуміле як діяльність, спроектовану через спеціальну педагогічну субдисципліну, відому як теорію виховання, проте відмінну від теорії навчання, що традиційно іменується дидактикою.

Практичність педагогіки виявилася у створенні ефективного проекту діяльності як сукупності методів і засобів, що слугують реалізації досягнення конкретних цілей виховання. Однак у зв'язку з тим, що виключення, приймання чи нав'язування визначених цілей дій вимагає звернення до цінностей (а не до теорії), відкривало шлях до інструменталізації (інструментального трактування та використання) педагогіки і педагогів. Тож фактично редукція педагогіки до пошуку ефективної та універсальної педагогії означала згоду на інструментальне використання педагогічного капіталу, пов'язаного з авторитетом науки.

Прийнявши такі директиви, педагогіка, побудована і культивована в позитивістській орієнтації, безперечно вписувалася в дух оптимізму сучасної епохи, підпорядкованої просвітницькій ідеї прогресу. Водночас, однак, пошук «позитивного знання» автоматично усував дискурсивний характер мислення про освіту, для якого пластичною санкцією такого мислення могла би бути філософія.

Дискурсивна педагогіка мала б бути філософською, історичною і теоретичною. Позитивістська орієнтація, сприяючи елімінації з мислення про освіту та виховання контексту філософського, історичного та теоретичного, апелює до стереотипів повсякденного мислення, використовуючи аргумент, що шкода часу і зусиль на дискурс про щось, що не витримало випробування часом і не виправдовує соціальні очікування в певному місці та часі історії. Переконавання про те, що прогрес найефективніше досягається шляхом цілеспрямованих змін (технічного оволодіння світом), обґрунтувало необхідність включення науки, особливо суспільних наук, у справу «соціальної інженерії». Кожна візія ідеального світу (сьогодні ми можемо назвати це утопією місця чи часу) завжди мала бути педагогічною візією, оскільки кожна з утопій робила залежним своє втілення від виховання нової людини.

Творці соціальних утопій і ті, хто створив ці утопії під гаслами революційних змін, потребували педагогів, які б створювали позитивне знання про ефективне формування нової людини – творця цього нового суспільного ладу. У педагогів, що пропонують виробництво позитивних знань, переважає переконання, що мова йде не тільки про формування розуму людини, а і про щось більше, і це «щось більше» зазвичай називають «вихованням».

Виникає така схема: «надавши людині знання», яке наука створює у надлишку, ми можемо формувати його вільно. Навчання більше не є просто навчанням, але, залишаючись таким, воно також стає, може навіть стати понад усе вихованням «нової людини». У такій програмі небезпека педагогізму є особливо реальною.

Термін **педагогізм** ще не має енциклопедичного та словникового визначення. Можна лише реконструювати це поняття, використовуючи

аналогію з явищами, які називають «психологізмом» (у філософії Гуссерля) і «соціологізмом». Всі три явища (соціологізм – психологізм – педагогізм) були пов'язані з позитивістською моделлю практики гуманітарних наук. Сьогодні ці концепції є хорошим інструментом для критики духу позитивістського оптимізму, пов'язаного з моделлю науки сучасної епохи і добре слугують для опису кризи філософії та гуманності, викликані домінуванням позитивістської орієнтації.

Позитивістська парадигма в науковій діяльності – не єдина парадигма сучасної науки. Привабливість цієї парадигми полягає в тому, що це частина «культури предметів» і повсякденного мислення пересічної людини, якій чужа «культура науки».

Тому гуманістичною педагогікою може бути тільки таке мислення про освіту, якому вдасться звільнитися не лише від педагогічного соціологізму і педагогічного психологізму, але також і від педагогізму.

Перехід від «педагогії» до «педагогіки». Педагогією було названо «сукупність виховних засобів і методів, якими користуються вчителі та вихователі; навчання, виховання». З таким розумінням педагогії ми також можемо зустрітися в багатьох підручниках з практики навчання і виховання. Проте було б помилкою ототожнювати «педагогію» з «педагогікою», хоча багато педагогів досі не розрізняють обсяги та зміст цих двох понять.

Останній лексикон описує різницю таким чином: **педагогія** (грец. παιδός – дитина, αγωγός – провідник) – це «сукупність засобів і методів виховання, якими користуються вчителі»; вона відноситься до практики «мистецтва виховання» на відміну від педагогіки, що є теоретико-науковим роздумом про освітню практику. В даний час поняття «педагогії» також відноситься до «освітньої парадигми, яка може мати форму педагогічної

доктрини, виховної ідеології або прихованої освітньої програми (наприклад, школи)».

Тому ми можемо припустити, що процес переходу від педагогії до педагогіки, можна описати як процес унауковлення мислення про освіту (а також унауковлення мислення про доцільні процеси освіти, а саме – процеси навчання і виховання). Думки про освіту до XIX століття не виконували умов для визнання її науковим мисленням. Найважливішими формами донаукового мислення (цей поділ також практикується сьогодні) є: (1) повсякденне мислення, (2) філософське мислення, (3) телеологічне мислення. Знання, отримані в цих типах мислення існують сьогодні і добре слугують проектуванню людської освітньої діяльності або практики.

Процес впровадження нової форми створення знань про освіту та виховання вимагав виконання кількох формальних умов, пов'язаних з появою нових наукових дисциплін за стандартами моделі науки, які є обов'язковими в сучасну освітню епоху. У цій моделі науки отримали статус наукового знання послідовно різні галузі знань про людину та її витвори, вони створили нову групу наук, відомих під назвою гуманітарних наук. Педагогіка, як і соціологія та психологія, набули статусу науки в XIX ст. Незважаючи на те, що ці наукові дисципліни виникли майже паралельно, психологія та соціологія вже мають свою написану історію.

Сучасна модель науки характеризується тим, що це сфера інституціоналізованої, збюрократизованої діяльності, і в зв'язку з цим може бути описана за допомогою формальних критеріїв та інтерпретації при застосуванні теорії капіталу, що належить авторитету науки. Спробуємо застосувати ці критерії для опису виникнення та розвитку педагогіки та її розташування в контексті інших гуманітарних наук.

Творцем наукової педагогіки вважається Йоган Фрідріх Герbart (1776–1841). Його заслуга полягає у створенні інституційних основ педагогічної практики як дисципліни, що виробляє знання, які відповідали б стандартам наукового знання. Пов'язані з цим вимоги були наступними: (1) створення конкретного предмету дослідження, (2) створення категоріальної системи та структури наукової дисципліни, (3) визнання конкретної методології дослідження, (4) створення інституційної структури виробництва і поширення наукових знань і розпорядження капіталом, що впливає з авторитету науки. Педагогічна система Герbart, будучи проектом **виховного навчання**, стала своєрідним містком між філософським мисленням і мисленням науковим. Зв'язок з філософією оприявнювався у спосіб постановки цілей для спроектованої системи діяльності, яку Герbart сформулював у категоріях «чеснот», що мають своє обґрунтування в етиці. Проте дії, пов'язані з реалізацією «виховного навчання» вже були обґрунтовані в наукових твердженнях експериментальної психології, а отже, у витворах науки, створених відповідно до обов'язкових стандартів емпіричного дослідження.

Система «виховного навчання» Герbart виконувала найважливішу умову позитивістської орієнтації, а саме – цей проект пропонував «позитивні знання» у вигляді цілісної педагогічної системи (педагогії). Це відповідало суспільним потребам реформування освіти в Німеччині за концепцією і задумом Вільгельма фон Гумбольдта (1767–1835). Це не випадковість – створення нової наукової дисципліни, названої педагогікою. Взаємозв'язку педагогіки з позитивістською орієнтацією завдячуємо особливій зустрічі в часі і просторі філософа і вченого (Герbart) з реформатором освіти в Пруссії (Гумбольдтом), яка відбулася в Німеччині (Пруссії) і після поразки, завданої Наполеоном у 1806 р., прагнула повернути своє попереднє значення.

Одним з важливих починань, яка вела до досягнення цієї мети, мала стати побудова нової національної і державної ідентичності німців через реформовану систему освіти.

Гумбольдту приписують створення основ розвитку сучасних гуманітарних наук. У 1792 році він закінчив трактат під назвою *Ідеї про спробу визначення меж діяльності держави* (виданий після його смерті). У тому році, коли ця робота була завершена, була опублікована лише її частина під назвою *Про публічну державну освіту*. Його погляди на освіту та виховання вирости з його особистого досвіду, пов'язаного із соціальним становищем і сімейною ідеєю виховання двох його синів, Вільгельма і Олександра. У питаннях освіти та виховання він відстоював, серед іншого, таке:

- сталий розвиток людини та різноманітність ситуацій, які слугують цьому розвитку (він знаходить виправдання у ліберальній ідеології);
- обмеження державного втручання в освіту (посилаючись на освітню політику Мірабо);
- втручання держави у захист прав дітей перед батьками (зв'язок з поглядами Ж. Ж. Руссо);
- орієнтир на дії, спрямовані на те, щоб зробити світ кращим (шукати баланс між світоглядними індивідуалістичними концепціями та концепціями колективістичними).

Його погляди змінилися тоді, коли він почав працювати в державній адміністрації (1802). Як і інші реформатори Пруської держави, він бачив причини провалів проведених в державі реформ у неповноцінній освітній системі. Втім його проекти реформування освіти не отримали належного схвалення з боку суспільства і не отримали політичної підтримки.

Опубліковані ці проекти були після смерті Гумбольдта разом з уривками його трактату під заголовком *Теорія формування людини*.

Адміністративна робота цього великого реформатора завершилася успіхом у вигляді заснування університету в Берліні. Сьогодні перед ним стоять пам'ятники обом братам Гумбольдтам: один з них – на вшанування за заслуги перед гуманітарними науками (Вільгельму), а інший – за внесок у природничі науки (Олександрю). Берлінський університет, організований за проектом Вільгельма Гумбольдта, відповідав традиційним академічним цінностям, а саме: (1) принципу єдності дослідження з дидактичним процесом, (2) розуміння університету як альма-матер попри поширене уявлення про необхідність завчасного вибору спеціалізації та перевага професійно-технічної освіти над загальноосвітньою, (3) вбачання реалізації традиційних цінностей університету в автономії університету і свободі навчання.

Відносини Гербарта з Гумбольдтом оприявнювалися в часовому і просторовому збігу. Обидва вони діяли в Німеччині. Коли Гумбольдт спробував урухомити реформу системи освіти (1809–1810), адміністрація держави пов'язувала це з призначеннями Гербарта на посаду професора, сподіваючись, що він підготує викладачів для реформованої системи освіти.

У 1809 році Гербарт почав працювати у Королівському університеті. Він організував при університеті «Експериментальний педагогічний інститут», в якому була розроблена і переглянута програма підготовки вчителів для реформованої освітньої системи. Його проект педагогічної діяльності в основному підходив для роботи з обдарованими учнями середньої школи. Доля системи Гербарта була схожою на долю проекту освітньої реформи Гумбольдта, і взаємозв'язок цих проектів змін не був випадковим, бо вони знаходили виправдання і пояснення в широкому

контексті подій і змін, описаних сьогодні істориками. Заслуга Гербарта також полягає у створенні наукової дисципліни під назвою педагогіка, в якій виникли дві конкуруючі відносно себе стратегії унауковлення мислення про освіту та виховання через використання теоретичного доробку двох інших наукових дисциплін: психології та соціології.

Педагогічний психологізм. Процес унезалежнення мислення про освіту та виховання від філософії демонструє великий збіг у часі з процесом унезалежнення психології від філософії. Філософське мислення Гербарта коренилося у філософській системі Йохана Готліба Фіхте, хоча Герbart виразно дистанціювався від його ідеалістичної філософії, створюючи власну «реалістичну філософію». Однак він залишився вірним інтелектуальній формації свого вчителя. Коріння його поглядів, що вже безпосередньо стосуються освіти, слід шукати вже в педагогіці Песталоцці, що підтверджується біографічними даними та письмовими авторськими текстами. Тут також варто згадати, що на кафедрі Королівського університету він обійняв посаду професора філософії та педагогіки після великого Іммануїла Канта, автора книги *Про педагогіку*.

Використання Гербартом категорії «виховне навчання» визначає багаторічна парадигма педагогічного мислення про освіту і виховання. Це парадигма ортодоксальної педагогіки, яка шукає універсальної та ефективною системи освітньої діяльності для формування людини визначеної (кращої) якості. Ця парадигма, вписується в пізнавальну позитивістську орієнтацію і пов'язане з ним завдання виробництва «позитивних знань», хоча цілі педагогічної системи Гербарта впливали з етики і визначені в термінах «чеснот». Про зв'язок з позитивістською орієнтацією цієї педагогічної системи говорить також використання досягнень психології стосовно проектування системи заходів для реалізації процесу, названого Гербартом

«виховним навчанням». Супутнім до цього було переконання, що психологія дає інструменти для проектування ефективної педагогічної системи, створюючи людину певної якості, отже, це може свідчити про започаткування педагогічного психологізму.

Феномен **педагогічного психологізму** міститься у широкому колі так званого психологізму. Це поняття виникло *ex post* і використовується сьогодні як епітет, що означає мало раціональне захоплення психологією як наукою у виробленні найосновніших, важливих і бажаних знань про людину, які можна використовувати при оформленні творчої діяльності людина певної якості. Процес, що описується категорією «педагогічного психологізму», називали терапією, підтримкою розвитку, стимуляцією розвитку, позитивним підкріпленням.

Психологізм ґрунтується на думці, що найважливішими чинниками певної поведінки індивідів і навіть силами, що урухомлюють розвиток великих соціальних процесів, є змінні особисті (психічні риси індивідів). Найбільш корисною в такому мисленні виявилася біхевіористська психологія.

І психологізм, і соціологізм є тими способами мислення про світ, які спрямовані на привласнення усіх гуманітарних наук, а особливо на виключення педагогіки з гуманітарних наук. Психологізм і соціологізм, втім, є явищами, описаними, поясненими і, здається, що в науці були демістифіковані, залишаючись лише важливим елементом стереотипів в повсякденному мисленні про педагогіку. Обидва явища добре описані, пояснені та інтерпретовані в контексті тверджень теорії капіталу П. Бурдьє.

Педагогічний психологізм розкривається у Гербарта в організаційній і методичній концепції його педагогіки, інакше кажучи – у проекті системи виховного навчання. Проект практичної діяльності, спрямованої на

досягнення поставлених цілей з етики (описаних категорією «чесноти»), ґрунтувався на психологічних твердженнях, особливо на твердженнях «психології навчання», тому що основне припущення, зроблене Гербартом, полягало у переконанні, що людський розум, сприйнятливий до вправ (маніпуляцій, змін, індоктринацій), формується завдяки детермінації двох факторів: горизонту пізнання (діапазону змісту) і точки зору (вибору змісту).

Однак Гербарт та його учні, прихильники та послідовники використовують нові концептуальні категорії, зокрема терміни «аперцепція» та «аперцептивна маса». Поняття **апперцепції** походить від Ляйбніца, який використав його, щоб назвати останню фазу сприйняття, тоді як для Гербарта апперцепція була важливою в процесі засвоєння знань, в якому сприймаються ознаки нового предмета, події або ідеї засвоюються і пов'язуються з уже наявними знаннями. Під «апперцептивною масою» він розумів раніше набуті знання. Переконання, що навчання і розуміння полягають у розпізнанні зв'язку між новими поглядами та існуючим знанням, є своєрідною аксіомою майже всіх теорій і практик у цій галузі навчання. Вундт вживав цей термін аналогічно для позначення активного процесу розумового добору і структурування внутрішнього досвіду, цілеспрямованості у сфері свідомості. У наш час в експериментальній психології рідко говорять про апперцепцію, хоча намагаються знову ввести цей термін в психологічний обіг.

Доречі, для учнів і послідовників Гербарта дуже важливими були відкриття німецької психології, творцем якої вважається Вільгельм Вундт. Він був творцем першої лабораторії психологічних досліджень у Лейпцизькому університеті в 1879 році

Педагогічна система Гербарта не мала широкого суспільного схвалення за його життя. Лише після його смерті зародився і розвинувся гербартизм, а

його найбільш значні центри були засновані в Ляйпцигу, Єні і Відні, наприклад, у Ляйпцигу в 1868 р. було створено Товариство наукової педагогіки. Гербартизм у другій половині XIX століття став привабливим способом мислення про освіту та освітню практику в багатьох інших країнах Європи. Педагогічний психологізм Гербарта і гербартизм не мали ні виправдання, ні підтримки у позитивній філософії Конта, оскільки він заперечував статус психології як абстрактної науки, стверджуючи, що дослідження психіки людини не можуть привести до вироблення «позитивних знань».

З цієї причини експериментальній психології, психологізму Вундта і педагогічному психологізму Гербарта та гербартизму ближчими є припущення, сформульовані Джоном Стюартом Міллем (творцем трьох загальних законів «асоціації ідей» і творцем нової доктрини «британського емпіризму»). Ця доктрина знайшла застосування в теорії пізнання та логіці, методологічному індукціонізмі та етичному утилітаризмі. Зв'язок психології та педагогіки з емпіричною доктриною Мілля демонстрував, що поняття науковості і наукової раціональності ототожнюються в педагогічному психологізмі з експериментом як найціннішим методом виробництва наукового знання.

Педагогічний психологізм Гербарта і гербартизм були поміркованими, тому що досягнення психології були використані лише для проектування ефективної педагогіки, цілі якої не були виведені з жодної психологічної теорії. Педагогічний психологізм у його крайній формі може з'явитися тільки в тих педагогів, які б вписувалися в ідею пайдоцентризму, і ширше кажучи – в ліберальну ідеологію.

У роздумах про освіту педагогічний психологізм спричинився до появи такої наукової дисципліни, як педологія. Назва **педологія** вперше була

використана Оскаром Крісманом у 1894 році, і цей термін буквально перекладався як «мовлення дитини». З кінця XIX століття педологією називали наукову дисципліну, об'єктом дослідження якого була дитина, а тому педологія – це вивчення дитини,

Пайдоцентризм з педологією (як науковою дисципліною) і «Новим рухом Виховання» (ідеологічний тип панівної освітньої практики в Європі на рубежі XIX-XX століть) створювали опозицію «традиційній школі» (Гербарта і гербартизму). Джерела цієї опозиції слід шукати в просуванні та створенні зовсім інших цінностей. Основними антиноміями в царині цінностей можна розглядати такі протиставлення:

- для **гербартизму** основними цінностями є: консерватизм, інтелектуалізм, авторитет, соціалізація, наступність, довгострокова перспектива та інші;
- для «Нового Виховання» основними цінностями є: лібералізм, активність, незалежність і самостійність, індивідуалізм, зміни, короткостроковість, тимчасовість та інші.

Ці відмінності у сфері цінностей стали основою для формування двох конкуруючих «освітніх (виховних) ідеологій»: консервативної (культурної трансмісії) і ліберальної (романтичної).

Радикальний варіант психологізму відрізняється від помірною варіанту психологізму тим, що перший (радикальний психологізм) привласнює всю сферу проблемної педагогіки і скасовує сенс її існування, оскільки виховні цілі (навчання і виховання) та засоби їх реалізації в повному обсязі можуть бути обґрунтовані твердженнями конкретної психологічної теорії розвитку людини. Таке своєрідне поєднання психологічної теорії з конструюванням педагогії в даний час присутні в науковій субдисципліні під назвою **психологія розвитку та виховання**. Педагогічний психологізм у його

крайньому варіанті має сьогодні гарячих послідовників. Його привабливість, здається, випливає з того, що мислення прихильників педагогічної психології близьке до повсякденного мислення, створеного на стереотипі практичної корисності (корисності та ефективності) психології як наукової дисципліни, заснованої на редукції психології до психотерапії.

Подібне мислення про освіту (виховання і навчання), схоже, теж має цінність ідеологічного мислення і в цьому також може проявлятися його привабливість для людей, які живуть у постмодерністському світі. Рационалізація процесу формування людей шляхом розвитку педагогіки на підставах твердження емпіричної психології про природу фаз розвитку може бути хорошим способом зміцнення довіри та авторитету у людей, яких так багато разів обманювали різними ідеями та ідеологіями.

Педагогічний соціологізм. В основі феномену соціології лежить теза О. Конта, що соціологія є єдина абстрактна наука, яка виробляє знання для всіх інших конкретних наук про людину та її витвори (названих «Соціальні науки» або, ширше, «Гуманітарні науки»). Цей крайній погляд, з точки зору співвідношення соціології та таких наук, як історія, право, політика, психологія, педагогіка та інші, незабаром було подолано, але з неоднаковими результатами для зазначених наукових дисциплін. Найбільш складні зв'язки залишалися між соціологією та педагогікою, а певний тип цих відносин отримав назву педагогічний соціологізм.

Феномен **педагогічного соціологізму** міститься у більш широкому понятті соціології. Обидва ці поняття виникли ex post і використовуються сьогодні як епітети, що означають безпідставне захоплення соціологією як наукою, що виробляє найбільш базове, важливе і соціально бажане знання про людину та її світ, що добре підходить для безпосереднього використання

у проектуванні цілеспрямованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на створення людини (і соціальної групи) певної якості. Прихильники педагогічного соціологізму розглядали соціальну реальність як первинну реальність стосовно психічної реальності та реальності, штучно створеної людиною. Соціальна реальність (поряд з природною реальністю) трактувалась ними як сфера умов, від яких залежать «якості людини», «стани людини», а також стани такого витвору цієї реальності, як менталітет, культура, мистецтво, наука, релігія, мова, звичаї, міфи, стереотипи тощо.

Конт, припускаючи, що соціальне існування людини є продуктом історичного процесу, постулював, що виконавча влада повинна бути доручена експертам, а автентичне здійснення влади – науковцям, які наділені великим моральним авторитетом. Соціальна реальність визнається єдиною дійсною і активною реальністю, а ось термін «індивідуальність» (індивідуальність, на думку Конта, є абстракцією) пізніше використовувався для виправдання підкорення особистої свободи інтересам колективу, тобто нав'язування культури, яка приймає об'єктивацію людини.

Поняття «соціологізм» має два значення: (1) як філософське вчення, яке у дослідженні і вивченні фактів («голих фактів») соціальної дійсності бачить основу для всіх конкретних наук (згідно із Контом), а також (2) як переконання у перевазі соціологічного методу над іншими методами, використаними у дослідженнях соціальної реальності.

У мисленні про освіту ми маємо справу з екстремальною (радикальною) і помірною формою педагогічної соціології. З педагогічним соціологізмом в радикальному варіанті ми зустрічаємося у Флоріана Знанецького (1882–1958). Його погляди на виховання як соціальне явище, визнання того, що «соціальна особистість» визначається в основному соціальними умовами, вели до маргіналізації позасоціальних факторів, таких

як генетичні дані та людська діяльність, відкриваючи, таким чином, шлях до формулювання директиви про заміну педагогіки соціологією освіти, тобто – привласнення соціологією освіти проблемної галузі педагогіки. Амбіціями соціології освіти, що розумілася таким чином, було б створення теорії соціального розвитку особистості в конкретній соціальній групі.

Поміркована версія педагогічного соціологізму не абсолютизує і не тоталізує вплив соціальних умов. Вона трактує соціальні умови як широку соціальну систему, центром якої є школа чи сім'я, а іншими елементами є: місцева спільнота, група однолітків, природне середовище, ЗМІ, установи влади та відомства, установи розповсюдження культури і сама культура. Ця точка зору стосується і соціальної педагогіки, а вищезгадані елементи стають основним предметом дослідження середовища з точки зору їх ролі в досягненні (або недосягненні) сприятливої зміни людей, окремих елементів системи та всієї системи.

Оригінальна система соціальної педагогіки була створена німецьким філософом і педагогом Паулем Наторпом. Ідею соціальної педагогіки він пов'язує з платонівським баченням ролі держави.

Найбільш репрезентативним представником педагогічної соціології у його поміркованому варіанті виступає Еміль Дюркгейм (1858–1917) і похідна від нього так звана **французька соціологічна школа**. Цей дослідник поєднав точку зору пізнавальної соціології з пізнавальною перспективою педагогіки. На відміну від Конта він визнавав поруч із соціологією також інші наукові дисципліни, предметом яких є вивчення «соціальних фактів». Значення соціології було, на його думку, в тому, що вона мала створити «метатеорію», тобто зайняти місце, яке належало досі філософії. Роль соціології полягала в тому, щоб надати іншим суспільним наукам якийсь конкретний і універсальний «ключ» для дослідження та розуміння соціальної реальності.

Такий погляд Дюркгейм висловив серед іншого в опублікованій у 1895 році праці *Принципи соціологічного методу*. Розробка цих принципів соціологічного методу і створення періодичного видання *L'Année Sociologique* сприяло створенню інституційних засад для становлення французької соціологічної школи та запровадження соціології не тільки в університетах, а і в молодших школах. Головним питанням для Дюркгейма було визначення – теоретичне і практичне – взаємовідносин особистості та суспільства. Він шукав баланс між прагненням індивідів, звільнених від традиційних зв'язків індивіда і потреб суспільства в цілому. Він вважав процес емансипації незворотним і водночас бажаним, але разом із тим він був стурбований, що нове суспільство досі не створило нічого, щоб було б ефективним бар'єром для сил анархії, які цей процес вивільнили.

Особливе значення для педагогічного мислення про освіту і виховання мали такі досягнення, переконання і тези Дюркгейма:

- критика трьох найбільших ідеологій: консерватизму, лібералізму та соціалізму;
- застереження проти некритичного прийняття процесу емансипації (загроза анархії);
- вразливість до труднощів, пов'язаних з гармонізацією прагнень індивідів (емансипованих і неемансипованих) із соціальними потребами більших соціальних груп;
- пробудження надії, що освіта може бути і підтримуючим фактором, і підтримкою цього балансу, і введенням порядку (норм і правил) у різних сферах суспільного життя;
- віра, що наука здатна визначити ефективну стратегію вирішення важливих і фундаментальних соціальних проблем;

- необхідність твердо виступати за дослідження «соціальних фактів» як світу «речей», а не уявлень людей про це.

Через ці переконання філософи описують позицію Дюркгейма як «епістемологічну утопію».

Сцієнтизм. Чарльз Ренув'є (1815–1903) ввів у філософський і науковий дискурс поняття сцієнтизму. **Сцієнтизм** (лат. scientia – наука) – це назва інтелектуально-світоглядної позиції; соціально-філософська програма; філософський чи методологічний підхід. У кожному з цих випадків науковому (особливо природничому) пізнанню приписується визначне місце в культурі, суспільстві та філософії.

Оптимізм, пов'язаний з наукою, санкціонований переважно застосуванням досягнень науки і техніки, став своєрідним світоглядом та ідеологією у західній цивілізації на рубежі ХІХ–ХХ століть, які ґрунтувалися на наступних підставах:

- **позитивної філософії** – це позитивне знання, вироблене емпіричною наукою є найбільш об'єктивною формою пізнання, оскільки вона виробляється в процесі дослідження «голих фактів»;
- **матеріалізму** – критичного стосовно будь-якої метафізики, особливо релігії, а також з огляду на знання, властиві філософії, теології та мистецтву;
- **еволюціонізму** – пов'язаного з оптимістичним переконанням, що природна і суспільна реальність перебувають у процесі постійної зміни еволюційного характеру, а прогрес і розвиток науки дозволить вирішити багато соціальних проблем (можливо, навіть усі);

- **утилітаризму** (прагматизму) – виражає переконання, що наука є найефективнішим засобом перетворення світу (дійсності) відповідно до потреб людини і людей.

Рецепція і критика позитивізму. На зламі XIX і XX століть з'являється критика позитивізму. Важливу роль у цій критиці відіграє відмова від психологізму і соціологізму, а також від методологічного натуралізму. Особливе значення мала тривала суперечка про позитивізм між Теодором В. Адорно та Юргеном Хабермасом, Карлом Р. Поппером і Гансом Альбертом. Суперечка про позитивізм триває донині, причому фундаментальними у цій суперечці висуваються такі тези:

- Факти і закони науки не є безглуздими, і те й інше насправді є конвенціями.
- Гуманітарне знання не є, не може бути і не повинно бути таким, як природниче.
- Наше знання ґрунтується не лише на фактах, а і на певних загальних істинах, які ми сприймаємо безпосередньо, з усією очевидністю.
- Природа не є єдиною і навіть не є первісною формою буття.
- Сучасна культура не тільки не ідеальна, а, навпаки, вона є поганою, має бути повалена і змінена.

Критика основних тез позитивізму не означає кінця позитивістської ідеології та доктрини. Натомість це означає зміну, яку можна описати як перехід від ортодоксальності до гетерогенності, тобто відхід від міцного ортодоксального панування. Позитивістська спрямованість націлена на виробництво наукового знання з метою розкриття багатьох конкуруючих між собою парадигм науки. Велику роль у переході від однієї парадигми до

визнання можливості кількох парадигм мала теза Томаса Куна про те, що наука розвивається шляхом наукових революцій.

Часові рамки і територіальні межі позитивізму. Особливий попит на позитивне знання та авторитет творців і носіїв такого власне знання відомий з давніх-давен. Стародавні філософи, наприклад, Аристотель, проте, не включав тип «технічного» знання у знання, якому схильні були б надати статус філософського знання, що охоплює у ті часи існуюче раціональне знання. Дослідники цивілізації одностайно стверджують, що успішна цивілізація, що виросла в басейні Середземного моря, пов'язана саме з усвідомленням автотелічного прагнення до істини у процесі пізнавального ознайомлення зі світом (зіткнення різних видів знання). Саме завдяки цій цінності народилися дві найважливіші форми раціонального пізнання, а саме філософія та наука. Але для розуміння обставин народження «позитивної філософії», необхідно нагадати про певні зміни, що сталися в мисленні європейців у процесі переходу від епохи домодерну до сучасної епохи. Ця зміна мала світоглядний характер. Людина домодерної епохи відчувала себе невід'ємною частиною світу як цілісного і вірила у встановлений порядок світу. Процес пізнання і створення раціонального знання використовувався не тільки для зміни світу згідно із власним баченням, але і для розумінням власного місця в цьому світі і зобов'язань, які із цим виникають. Людина сучасності (людина модерну) вірила майже повністю своєму розуму, вона протиставляла раціональність і ірраціональність (звичайно, відкидаючи останню), вона зробила себе суб'єктом пізнання, а світ об'єктом пізнання. Наука відтепер могла забезпечувати людину інструментами панування в об'єктивованому світі. У зв'язку з цим змінився характер мрій людей про щасливий світ і людські надії, пов'язані з конструюванням утопії. Утопія місця («раю») була замінена утопією часу (майбутнього), що чудово

ілюструється суперечкою між Новою епохою та Давній часом кінця XVII ст., яка точилася у Французькій академії про сенс дій, і суть її була викладена в такому двовірші: «І вчинки наші сміливо порівнюючи, і смаки, сьогодні Луї ставимо обіч віку Августа» (Шарль Перро).

Поява попри відомого досі типу утопії місця також нової утопії, названої утопією часу, призвела до явища **утопізації дії**. Сутністю цього явища стала віра в сенс дії, визначеної просвітницькою візією прогресу. Утопізація дії так захопила уми філософів, учених, ідеологів, що вона перетворилася на домінуюче ставлення людей сучасної епохи, що сприяє поширенню у них «духу оптимізму». Лише злочини геноциду, пов'язані з тоталітаризмом і тероризмом XX століття, дещо послабили цей дух і, можливо, почали вже процес його демістифікації у звітах, які ми можемо назвати спільною назвою звітів про стан планети, підготовлених міжнародними організаціями. Своєрідна мода на «дух оптимізму» тривала і залишається досі привабливою. Це створило хороший клімат для поширення ліберальної ідеології, ідеології так званої «політкоректності», а в галузі освіти сприяла поширенню пайдоцентричних ідей. З оптимізмом сучасної епохи добре резонували три великі філософські течії: матеріалізм, емпіризм, прагматизм.

Цей зсув у мисленні людей також забезпечує хороший контекст для визнання тез, сформульованих Огюстом Контом у трактаті під назвою *Cours de philosophie positive*, який вийшов у 6-ти томах в 1830–1843 рр. У наступні роки інші твори були написані в «дусі позитивної філософії і про дух позитивної філософії», включаючи чотири томи, присвячені системі позитивної політики.

Позитивізм, творцем якого був Огюст Конт, не був новою, всеосяжною філософською системою, але він був баченням нової і більш раціональної

форми пізнання. Тому ХІХ століття є періодом визначення позитивної філософії та позитивізму у культивуванні науки, поширенні припущень сучасної позитивістської орієнтації і наукових правил та принципів виробництва наукового знання.

Позитивістська орієнтація швидко поширилася, мала великий ефект на повсякденні уявлення людей про себе і світ. Поки що наслідки домінування цієї спрямованості виявляються в стереотипах мислення про виховання та освіту як цілеспрямованих освітніх процесах, а це, в свою чергу, виявляється фактором гальмування процесу подолання панування різних типів позитивістської орієнтації у педагогіці. Індикатором наявності позитивістської спрямованості в мисленні людей є, зокрема, досить поширене змішування понять (або трактування їх як синонімів): психології з психотерапією, соціології з соціотерапією (або соціальною інженерією), педагогіки з педагогією.

Прагнення генерувати позитивні знання було домінуючим не лише в ХІХ столітті на європейському континенті. У Сполучених Штатах еквівалентом позитивістської орієнтації є прагматизм, який з європейським позитивізмом пов'язує відхід від традиційної концепції пізнання дійсності, що розуміється як пошук істини в аристотелівському сенсі (узгодженість судження про реальність з самою реальністю). Творці та прихильники прагматизму прямо заявили: що критерієм цінності судження відтепер буде корисність «істини», що міститься у ній, для окремої особи та/або суспільства. Отже, істина могла мати відтепер відносний характер, тому що ми можемо бути змушені визнати обставини якоїсь правди чи правд. Таким чином, прагматизм створив основи для інструменталізації наукового знання.

Застосування історичної пізнавальної перспективи виявляє, що позитивна філософія відкрила шлях для емпіризму в його натуралістичній

формі, а прагматизм відкрив шлях до зміни цінностей, раніше пов'язаних з пізнанням і інструменталізацією наукового пізнання та його витворів. Таким чином, позитивістська орієнтація співвідноситься з таким мисленням про соціальні зміни, що цілком відповідало утопії «соціальної інженерії».

Позитивізм на європейському континенті і прагматизм на американському континенті стали надзвичайно привабливими для роздумів про освіту та навчання в ортодоксальний спосіб, властивий педагогії (педагогіям), що шукають ефективну систему діяльності (освіти та навчання) для досягнення конкретних ідеалів і цілей виховання в дусі «соціальної інженерії».

Наприкінці XIX та у XX столітті існувало занепокоєння, що цей тип раціональності (використовуючи інструментально авторитет науки) може обернутися проти людини, і історія XX століття підтвердила правомірність цих страхів. Почали з'являтися критичні голоси щодо радикального поділу суб'єкту і об'єкту пізнання, панування емпіричної методології в науці (монополія емпірії), моделювання гуманітарних наук за прикладом досягнень у природничих наук. Були навіть такі радикальні заяви, що сучасність об'єктивувала не тільки світ природи, але те саме зробила і людина саме з людиною, відкриваючись ідеологіям, до яких ставилися як до «зрубки» в машині великих ідеологічних, політичних, культурних, економічних, соціальних, технічних систем.

Сьогодні існує скоріше загальна опозиція стосовно будь-якої монополізації, ортодоксії, догматизації, фундаменталізму та інших подібних до цього типу явищ. Серед людей науки починає домінувати переконання, яке є ефектом «антипозитивістського прориву» і поширення епістемологічної раціональності, ґрунтованої на такому припущенні, що «науку буде не

розум, а, залежно від структури наукового мислення в ту чи іншу епоху, різні концепції розуму».

Антипозитивістський прорив не означає повної критики позитивізму і відмова від цієї парадигматичної чи ґрунтованої на певних і строго визначених філософських, теоретико-методологічних припущеннях орієнтації. Антипозитивістський прорив сьогодні означає лише зниження монополії цієї орієнтації. Вихід з домінування однієї орієнтації в помірному варіанті може призвести до визнання мультипарадигмізму у виробництві знань, якому приписується статус наукового знання. У радикальній версії це проявляється у просуванні пізнавального релятивізму та методологічного анархізму.

Вибрані джерела:

Огюст Конт: «Курс позитивної філософії», «Система позитивної політики, або Соціологічний трактат про основи релігії людства».

Герберт Спенсер: «Основи соціології».

Джон Стюарт Мілль: «Про свободу», «Поневолення жінок».

Питання для обговорення:

Яку роль грає наука у розвитку позитивізму?

Що означають поняття «позитивізм», «позитивне знання», «позитивна філософія», «позитивна наука»?

Чому обґрунтування наукової парадигми слід шукати в «позитивній філософії»?

Що гарантує процес виховання як раціональний та передбачуваний в позитивізмі?

В чому полягає сутність практики у позитивістській педагогіці?

Як пов'язана позитивна філософія з гносеологічними питаннями?

В чому суть позитивістської методології для освітян?

Чи була суспільна місія у позитивістів, в чому її суть?

В чому полягала місія науковців, за думкою позитивістів?

Діяльність Віденського кола і його представники.

Чим відрізнявся Неопозитивізм від попередніх форм позитивізму?

Лінії еволюції Неопозитивізму.

В чому полягала Ідея соціальної службовості педагогіки?

Проблемні питання:

У чому полягає сутність позитивістської орієнтації у педагогіці?

У чому полягає різниця між поняттями «педагогія» та «педагогіка»?

Досягнення яких наук використовували позитивісти для унауковлення педагогіки, та які це мало для неї наслідки?

Англо-американська аналітична традиція у педагогіці.

Методи та категорії позитивістської педагогіки.

Як пов'язаний з позитивізмом сцієнтизм?

Які рецензії і критики позитивізму відомі в історії науки та культури?

Які часові рамки і територіальні межі позитивізму?

Із чим пов'язані намагання звернення до технічної раціональності в позитивізмі?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Опозиція емпірико-аналітичних та гуманітарних напрямів у педагогіці.
Конвергенція емпірико-аналітичних та гуманітарних напрямів у педагогіці.

Проблема «позитивного знання» і дискурсивного характеру мислення в позитивістській педагогіці.

Система «виховного навчання» Гербарта.

Підґрунтя та особливості педагогічного психологізму у педагогічній системі Гербарта.

Феномен педагогічного соціологізму.

Дюркгейм про взаємовідносини особистості та суспільства.

Прояви Утопізму і його вплив на характер мислення за рахунок ідей позитивізму.

III. ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ ПРО СТАТУС ПЕДАГОГІКИ КУЛЬТУРИ

Автори «Білої книги з освіти та її вдосконалення», опублікованої Європейською Комісією, визначаючи основні виклики освіти XXI століття, однією з головних передумов навчання назвали орієнтацію на загальну культуру. Завдяки цій орієнтації можливо сформувати три основні життєві компетенції, а саме: (1) здатність осягати суть речей, (2) розуміння та творчість, (3) судження та прийняття рішень. Зі сказаного випливає, що передача загальної культури стосується не тільки «піднесення людської духовності», але також має цілком прагматичний вимір, тому що є «першою умовою адаптації до перетворень в економіці». Солідна культурна база, як пишуть автори, дає можливість людям «позначити своє становище в інформаційному суспільстві, сприяючи здатності до критичного сприйняття та розуміння ситуацій, образів і даних, які надаються з різних джерел».

Незважаючи на те, що *Біла книга*, будучи документом зі сфери європейської освітньої політики, була створена насамперед на основі критичної діагностики сьогодення, у ній висловлені думки, що виявляють далекосяжні аналогії з педагогікою культури. Уже близько 100 років тому представники цього напрямку наголошували на тому, що педагогічне значення культури не стільки зумовлене існуванням якогось соціально прийнятого канону культурного знання, який з цього огляду слід було б відтворювати в процесах освіти, скільки, перш за все, визнання людей культури своєрідним герменевтичним ключем, який дає змогу зрозуміти різноманітні форми людського життя, і водночас становить передумову для становлення у світі, творчого та креативного розвитку.

Педагогіка культури має багато проявів. Вона була заснована в Німеччині на початку ХХ ст. під впливом рецепції філософських ідей Вільгельма Дільтея і опосередковано також Фрідріха Д. Е. Шлейєрмахера, Георга В. Ф. Гегеля, Вільгельма Гумбольдта та інших. Головними представниками педагогіки культури були: Едуард Шпрангер, Теодор Літт, Герман Ноль і Вільгельм Флітнер. Близьким до педагогіки культури був також Георг Кершенштайнер, щоправда у німецьких виданнях він, як правило, прямо не ототожнюється з цим напрямом.

Розробка педагогіки культури пов'язана з антинатуралістичним поворотом, який відбувся на зламі ХІХ–ХХ століть у гуманітарних науках. Його передумови були створені Дільтеєм, який твердив про специфіку розуміння гуманітарних наук (як вказує німецький термін *Geisteswissenschaften*) у категоріях наук про дух або більш описово наук про людську духовність. За тогочасною термінологією об'єктивованими виявами духу є різні види культурних благ: тексти, мистецтво, мораль, звичаї, релігія, право. Тому педагогіка, ґрунтуючись на методології Дільтея та опрацьована переважно його учнями, іменується як *geisteswissenschaftliche Padagogik*, а отже, *педагогіка людської духовності*.

Назва *Kulturpadagogik* є вторинною, хоча вона й виправдовується істотною схожістю понять «дух» і «культура», яка існує в ідеалістично-об'єктивістській течії німецької філософії. Тим не менш, у німецькомовній традиції варто підкреслити, що частіше використовується термін *geisteswissenschaftliche Padagogik*. Це дозволяє охопити більшу кількість понять, чим це було б можливо при визначенні педагогіки культури, у тому числі й у феноменологічному та екзистенційному напрямах. Тому до обговорюваної традиції входить, наприклад, Отто Фрідріх Больнов, представник екзистенційної філософії та педагогіки.

Педагогіка культури, що розуміється у широкому значенні як педагогіка людської духовності, відіграла у Німеччині аж до 1960-х років роль важливої парадигми в освітній рефлексії. Вона здійснила значний вплив на тогочасні дидактичні концепції. Хоча згідно із деякими думками, 1960-ті роки є останнім етапом розвитку педагогіки культури, а поняття, що випливають з неї, слід розглядати як нові теоретичні тенденції, але частіше вони сприймаються як її продовження. Сучасними проявами педагогіки культури є, зокрема, герменевтичні і критично-конструктивістські концепції, прикладом яких є дидактична теорія Вольфганга Клафки. Хоча в сімдесятих-вісімдесятих роках ХХ століття педагогіка людської духовності в результаті критики з боку представників емпіричної та ідейно-критичної педагогіки частково була витіснена з наукового дискурсу, в останнє десятиліття вона знову почала набувати популярності, особливо у формі згаданої вище герменевтичної педагогіки. Трактатування освіти в герменевтичних категоріях виявило також суттєві аналогії між широко зрозумілою педагогікою культури та сучасною педагогікою релігії.

Щоб зрозуміти самотність педагогіки культури, незважаючи на різноманітність її підходів, необхідно реконструювати спільні для всього кола філософські основи. Її особливість визначається специфічним розумінням сутності наукової теорії та методологічної особливості гуманітарних наук, комплексним підходом до людини (спочатку звертаючись до філософії життя) і сприйняттям певних принципів філософської герменевтики. Наведені вище філософські корені педагогіки культури переконують, що вона є специфічною філософією виховання, яка є, як іноді кажуть, частиною практичної філософії.

Філософські передумови педагогіки культури. Фідріх Д. Е. Шляйєрмахер у вступі до лекцій з педагогіки, які він викладав в Берлінському університеті з 1826 р., порушив питання про тождсамість педагогіки в контексті співвідношення теорії і практики. На його думку, практика передує будь-якій теорії, тому було б неправильно говорити, наче лише завдяки теорії практика набула свого специфічного характеру. Практиці надається статус окремоті, але натомість завдяки теорії вона стає більше свідомою. Такий підхід тягне за собою певні наслідки. Метою теорії, перш за все, є, як це можна було б висловити сучасною мовою, не технологічне програмування практики, але її розуміння та усвідомлення різних умов. Однак, оскільки практика як первинна реальність є чимось складним і динамічним, потрібно прагнути до її постійної інтерпретації. У цьому сенсі теорія пов'язана з практикою виховання. Таке розуміння пояснює природу пізніших концепцій, сформульованих в руслі педагогіки культури, та їх відмінність від природничих теорій.

Це методологічне обмеження є результатом загального уявлення про освітні процеси, що стосуються (аналогічно, як стверджує Шляйєрмахер, до ідеї, поширеної у той час В. Гумбольдтом, так званої *Bildungsphilosophie*) цілісності здатностей людини, розвинених в процесі переказу між поколіннями і етично пов'язаних з об'єктивно існуючою моральною повнотою. Виховання має ґрунтуватися на розуміючій проникливості у реальність, тоді як педагогічну теорію не варто створювати в раціоналістичному дусі Просвітництва лише як відображення аналітики пізнавальних процесів, оскільки необхідно враховувати опосередковані в процесі принципи та цінності культурного переказу між поколіннями. З одного боку, ці погляди будуть пізніше критикою гербартизму, а потім педагогічного сцієнтизму, з іншого, – специфічною педагогічною

відповідальністю за виховання молодого покоління. Хоча Шляйєрмахер не розробив всеосяжної педагогічної теорії, його концептуалізація у поєднанні з започаткованими ним поглядами у галузі філософської герменевтики визначила передумови пізнішої педагогіки культури.

Наведені вище погляди розвинув В. Дільтей, який, поєднавши герменевтику Шляйєрмахера з об'єктивістською філософією Гегеля, сформулював оригінальну концепцію, так звану **філософію життя**. Вихідна точка власної філософії, як він сам підкреслював, – створити цілу людину, ціле життя і цілість людського досвіду. Людину не можна звести до якогось одного аспекту, наприклад біологічного, економічного чи соціального, вона має бути охоплена загалом, враховуючи всі виміри її життя у духовності, яка має широке тлумачення. Надаючи за Шляйєрмахером філософського значення досвіду, Дільтей в той самий час хотів подолати його індивідуалістичний характер.

З іншого боку, використовуючи гегелівську філософію об'єктивного духу, Дільтей критикував її намір схопити (замкнути) реальність в понятті. Реальність – це, на його думку, щось основне, що неможливо описати термінами дуже раціоналістичної філософії або емпірії, що розуміється редукціоністськи. Духовне життя людини неможливо пояснити науково, його можна лише спробувати зрозуміти. У цьому сенсі однією з основних функцій людського життя стає розуміння (*das Verstehen*), воно також, як писав Дільтей в *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (Вступ до гуманітарних наук, 1883), стає методологічним фундаментом гуманітарних наук як наук про людську духовність (*Geisteswissenschaften*), а отже, і педагогіки, на відміну від природничих наук (*Naturwissenschaften*), що мають справу з поясненнями (*das Erklaren*), тобто реконструкцією законів, які керують природною дійсністю.

На зламі століть Дільтей опублікував короткий вступ до цієї герменевтичної проблеми. В додатку до цієї роботи було таке визначення герменевтики: «Розумінням називаємо такий процес, у якому духовне життя може бути пізнане з чуттєвих даних експресії самого себе». Певною ілюстрацією інтуїції Дільтея (сам він, звісно, такого прикладу не наводив) може бути психотерапія, яка розуміється як герменевтичний процес. Суть такої терапії полягає не у виявленні прихованих, часто несвідомих психологічних станів через їх сугестивну вказівку та іменування терапевтом, а у їх непрямому вираженні самим пацієнтом у висловлюваннях, що стосуються, наприклад, його біографії, переживань чи мрій. Ці висловлювання мають фундаментальну герменевтичну функцію. У них, як у дзеркалі, пацієнт може з допомогою терапевта розшифрувати власну психіку; може виявляти, називати, інтерпретувати і працювати над тим, що досі було приховано і чого він не міг відчутти шляхом інтроспекції. Зовнішні й об'єктивовані вирази людської психіки, у цьому випадку словесні висловлювання, мають однаковий ключ до саморозуміння.

Наведений приклад ілюструє новий підхід до розуміння. Оскільки герменевтика Шляйєрмахера була зосереджена на реконструкції (запропонована Шляйєрмахером граматична та психологічна інтерпретація слугувала для відтворення обставин, мотивів і появою пов'язаного з ними тексту смислових структур), то, за словами Дільтея, розуміння набуло виміру присутності, бо воно стосувалося об'єктивізованих форм життя, а, отже, і сучасної людини (інтерпретатора).

В одній з головних робіт *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* (Побудова історичного світу в гуманітарних науках, 1910) Дільтей недвозначно дистанціювався від концепції, яка підтверджує можливість безпосереднього пізнання, вводячи тріаду: (перед-) життя –

експресія – розуміння. Він виявив, що процес розуміння не ґрунтується на самому огляді (перед-) життя, а це безперервний процес розуміння його об'єктивованого виразу. У цьому сенсі розуміння отримує посередній характер чи, врешті, так зване герменевтичне коло.

Іншими словами: фундаментальну роль у обговорюваній концепції почали відігравати об'єктивовані вирази, що стали «матеріалом» для процесів розуміння. Для Дільтея ці зовнішні вираження життя є не чим іншим, як широко зрозумілими культурними витворами. Вищезазначене означає, що культура (література, мистецтво, наука, релігія, звичаї, соціальні інститути) визнана як своєрідний код, у якому виражена правда про життя людини. Гідність людини ґрунтується на тому, що вона єдина істота, яка має культурний характер, і водночас, завдяки культурі, може отримати більш повне розуміння власного існування і в цьому сенсі збагатити власну особистість.

Педагогіка повинна підтримувати цей процес. Оскільки роль освіти полягає у приведенні людини до автономії та повноти життя (сучасною мовою – до самореалізації), які водночас неможливі без здобуття людиною специфічного саморозуміння, педагогіка повинна стати мистецтвом інтерпретації життя через його об'єктивованих персонажів – культуру.

У цьому місці філософія, а, отже, і педагогіка культури, стикаються з проблемою обґрунтування екзистенційної важливості культурних благ, а, разом із цим, відповідності між індивідуальною духовністю і значеннями, які містяться в об'єктивних культурних благах, іноді вироблених у далекому минулому. Дільтей посилався на феноменологію Гегеля як на реальність об'єктивного духу, яка здатна гарантувати, незважаючи на історичну нестабільність, безперервність значень, та підтвердити їх екзистенційну інтерпретацію.

Такий підхід до герменевтики призвів, за словами Поля Рікьора, до виявлення основного напруження «між філософією життя з його глибокою ірраціональністю і філософією сенсу, яка прагне до того ж, що й гегелівська філософія об'єктивного духу». Відтепер у філософії Дільтея світ культурних благ буде нести важливе повідомлення. Ці блага не є тільки історичними свідченнями (наприклад, літературні тексти не є тільки корелятами психіки їх авторів), але й носіями об'єктивного духу і сенсу. І тому вони мають для сучасної людини (їх тлумача) принципове значення.

Хоча пізніші теорії пом'якшать це твердження, розкривши й інші «шляхи» саморозуміння, характерною рисою герменевтики та зверненням до неї педагогіки залишиться переконання, що культурні блага, розширюють свідомість людини, вводять її у світ цінностей і створюють нове розуміння життя і таким чином формують її особистість. Іншими словами: в інтерпретації творів культури, які є об'єктивованою формою людського духу, лежить ключ до знайомства з людиною.

Педагогічні погляди філософії культури. Внаслідок прийнятих філософських передумов Дільтеєм і його учнями був висунутий постулат герменевтичної переорієнтації педагогіки, згідно з якою першочерговим завданням освітньої системи є виховання особистості через її зустріч з об'єктивними культурними благами. Завдяки педагогіці, що базується на інтерпретації культурних витворів, індивід може пізнавати об'єктивні цінності, зрозуміти себе, побачивши одночасно нові можливості власної екзистенції. Розуміння має екзистенційний вимір – воно ґрунтується на так званому проникливому переживанні і в той же час пов'язано з конкретним привласненням значень, в тому числі аксіологічного характеру (що стосуються сфери цінностей). Педагогіка культури, це слід підкреслити, не

здійснює оцінки культурних змістів для них самих. Вона критикує виховання, що розуміється в категоріях формальної передачі такого змісту. Натомість вона пропонує виховання, що ґрунтується на переживаннях та інтерпретаціях культури, які дійсно прагнуть до розуміння і формування індивідуальної істоти – людини. Педагогіка культури пов'язана з закликком докладати зусиль для навчання і прийняття його учасниками (учнями та вчителями) відповідальності за способи саморозуміння. У цьому сенсі вона стає теорією не лише навчання, але і самонавчання.

Педагоги культури посилаються на віру у можливість (здібності учня щодо того, що він може бути навченим) і навіть зобов'язання навчання, яке покладається на старше покоління. Саме виховання – це, з одного боку, переказ культури між поколіннями, з іншого боку, воно ґрунтується на особистісних педагогічних стосунках, які, як зазначають багато інтерпретаторів після Г. Ноля, можна охарактеризувати як своєрідного роду духовну установку. Підставою виховання є стосунки дорослої людини та підлітка, і то з огляду на нього самого, бо він створює своє життя. Ось чому ці виховні стосунки виникають із інстинктивних основ, що ґрунтуються у природних життєвих взаєминах та власній історії.

Отже, освіта має діалогічний вимір, і вона не є можливою без елементу певної пристрасті (*Leidenschaft*). У цьому сенсі виховні відносини набувають творчої і визвольної сили. Завданням виховання є прагнення до автономії і повноти особистості, яка реалізується не стільки через спонтанність прагнення особистості до власних цілей, а, перш за все, через навчання, яке відноситься до сфери культурних цінностей. Особистість, як стверджує, наприклад Е. Шпрангер, – це духовна ціннісна структура, сформована в процесі переживання та розуміння об'єктивних цінностей, які притаманні культурним благам. Інакше кажучи, педагогіка культури передбачає

співвідношення між об'єктивними цінностями, втіленими в культурних благах і процесах формування особистості. Особа може здобувати освіту лише на таких культурних цінностях, структура яких повністю або принаймні частково пов'язана зі структурою індивідуальної форми життя на етапі її розвитку (так звана основна аксіома освіти, була сформульована Г. Кершенштейнером).

Сергіуш Гессен, посилаючись на В. Флітнера, запропонував так звану ціннісну концепцію виховання, згідно з якою окремим етапам навчання відповідають окремі структури цінностей та відповідні навчальні впливи. Осмислений таким чином напрям виховання ознаменувався переходом від аномії (людини як біологічної істоти, яку потрібно виховувати) через гетерономію (людини як соціальної істоти, що потребує «формування», тобто розвитку в культурі та руху, іноді через освітній примус, до конкретних цінностей) до автономії (людини як освіченої істоти і особистості, якою вона стає завдяки визнанню вищих культурних цінностей). У цьому сенсі моральне виховання може бути формою прагнення до автономії, свободи та творчості.

Педагоги культури стверджували, що існують абсолютні цінності – добро, правда, краса, які є вершиною ієрархії цінностей (Б. Наврочинський). Ці ієрархії були різними відносно класифікацій цінностей на нижчих рівнях і визнання конкретних витворів культури за їх внески, особливо стосовно найвищих цінностей (релігії, нації, держави). Педагоги культури також створили типологізацію особистості та її культурних образів.

Однією з найвідоміших є пропозиція Е. Шпрангера, який розробив концепцію про шість типів особистості та основні форми суспільного життя: людини теоретичної, економічної, естетичної, релігійної, політичної та соціальної (кожна підпорядкована окремим цінностям: правді, користі, красі,

святості, свободі і любові). Втім, це конкретні ідеалізації, на практиці ж ми зустрічаємо різноманітні комбінації цих типів. У вихованні, з одного боку, не повинно бути абсолютизації окремих типів, з іншого боку, процес виховання має бути адаптований до виражених нахилів особистості кожного індивіда.

Педагоги культури сформулювали ряд концепцій, в тому числі школи праці, соціального виховання чи національного виховання, щоразу наголошуючи на значенні загальної гуманістичної освіти. Вони також розробили теорію дошкільної, шкільної та вищої освіти, сприяючи розвитку дидактики. Дидактика, яка тлумачиться з позицій культури, завжди передбачає конкретний вибір цілей навчання та певне розуміння самого навчання. Також не існує універсальної і загальновизнаної системи стандартів і змісту, які мають реалізовуватися в процесі шкільної освіти.

Освіта розглядається як поступовий процес, в якому кожний етап розвитку має своє значення, і його педагогічна реалізація є обов'язковою умовою для подальшої освіти. Вважається, що не слід допускати першості методів над змістом і цілями освіти (у передачі екзистенційних цінностей метод не може домінувати над змістом). Так культивується рефлексія про методи в контексті інших питань викладання та педагогічної практики. Дидактична теорія розглядається як передумова і допомога, що дозволяє їй здійснити рішення щодо конкретних освітніх процесів. Ось чому дидактика не визнається дисципліною, яка генерує базові знання, але розуміється, передусім, як наука для практики. У зв'язку з вищевикладеним дидактика не може бути просто якимось об'єктивним аналізом дійсності, а має взяти на себе відповідальність за навчання учнів.

Науковий статус педагогіки культури. Сучасна педагогіка культури як герменевтична наука користується методами філософської, гуманістичної

та соціальної герменевтики, які часто поєднує з методом феноменологічного опису досліджуваної дійсності. Значною мірою тому вона має філософський характер. Предметом аналізу є практика освіти, яка сприймається як єдине ціле, в якому учень, викладач і культура у її широкому розумінні охоплені діалектичними відносинами. При цьому наголошується на історії людини, культури і самої теорії, які не можна інтерпретувати без урахування конкретного історичного контексту (у цьому сенсі об'єктивні екзистенційні значення, про які писав Дільтей, можна принаймні частково релятивізувати).

Не можна окремо аналізувати цілі та зміст навчання людини відірвано від культурного життя, і навпаки. Цей цілісний характер практики виховання виходить за межі спроб раціоналістичного іменування – редукування реальності до понять з чітко визначеними референтами або емпіричного пояснення правил, що її регулюють. Практика виховання людської духовності визначається багатьма значеннями, і тому фундаментальним завданням педагогіки є їхнє зрозуміння. Теорія має зробити практику більш свідомою, і вона може впливати на неї лише через глибше розуміння її детермінант і значень. Це герменевтичне посилення теорії на практику передбачає їх взаємозв'язок.

У цьому сенсі педагогіка стає, за В. Флітнером, рефлексивною теорією, що виростає з практики і для практики. З цієї причини він називає представлений ним метод герменевтико-прагматичним підходом.

Поряд з рецепцією феноменологічного і герменевтичного доробку, особливо Едмунда Гусерля, Мартіна Гайдеггера, Ганса-Георга Гадамера, і французького філософа Поля Рікера, була проведена робота щодо розкриття й опису елементарних форм (категорій) освітніх процесів та їх можливих інтерпретацій. Якщо дивитись з зовнішньої перспективи, то в теорії педагогіки культури знаходимо більшість запропонованих понять.

Посилаючись на П. Рікера, можна сказати, втім, що конфлікт тлумачення у випадку з герменевтичною теорією є дещо неминучим. Педагогіка культури не виробляє якоїсь єдиної системи наукових теорем, але вона породжує конкурентні та контекстні ідеї, які є причиною її постійної критики.

Однак, на думку представників цього напрямку дослідження, якщо педагогіка хоче займатися вихованням у контексті всіх життєвих процесів, то вона приречена на таку невизначеність. Педагогіка культури є спробою захисту перед сцієнтичними, натуралістичними і матеріалістичними тенденціями, які прагнуть до емпіричного, біологічного чи економічного звуження освітніх теорій.

Крім зауважень щодо наукового статусу педагогіки культури і сформульованих нею герменевтичних теорій, стосовно неї висувуються також інші заперечення. Стверджується, що взаємозв'язок між об'єктивними структурами духу і особистості (індивідуальної духовності) має авторитарний характер. Представники педагогіки культури усвідомлювали ці труднощі, тому взялися у своїх роботах за питання свободи та примусу, відводячи місце і для (само)освіти (Е. Шпрангер, Т. Літт, Б. Наврочинський). Ще одне заперечення стосується не дуже послідовного розмежування описових і нормативних висловлювань і, по суті, це стосується однієї з принципових суперечок щодо нормативності педагогіки як такої.

Суттєва критика педагогіки культури також пов'язана з її недостатнім, на думку опонентів, ідейно-критичним потенціалом. Отримавши натхнення з філософії Г. Гегеля, в якій дух набув об'єктивації в державних і національних структурах, вони зробили педагогіку культури (у певний період розквіту націоналістичної думки) сферою ідеологічного впливу. Критиковали також за те, що екзистенційне переживання традиційних культурних благ послаблює чутливість цієї педагогіки до майбутніх викликів. Тому педагогіці

культури нав'язано консерватизм закріплених культурних і соціальних структур (у цьому сенсі вона зазнала несвідомої ідеологізації).

Незважаючи на критичні зауваження, педагогіка культури є важливим елементом педагогічної традиції, а тепер (якщо розглядати її як форму герменевтичної педагогіки) є оригінальним підходом, спрямованим на інформування людей про різні детермінанти освітніх процесів, які стикаються з культурними проявами людської духовності. Педагогіка культури нині описується не стільки в термінах єдиної педагогічної школи, скільки як дослідницька парадигма, що уможливорює формулювання міждисциплінарних концепцій. Такий підхід не виключає паралельної рефлексії за іншою парадигмою, а отже, і певної еkleктики або взаємодоповнюваності теорій (наприклад, у педагогіці релігії традиційна герменевтична теорія, посилаючись на культурні тексти, була доповнена герменевтикою досвіду в контексті життєвих ситуацій).

До досягнень сучасної педагогіки культури також відносять низку концептів в якості освітніх категорій: міф і символ, художня діяльність і мистецтво, цінності інших культур, значення, що містяться в повідомленнях ЗМІ. За словами Стефана Волошина, педагогіка культури, незважаючи на критику, все ще діє і не потребує повернення: вона жива, бо наукові досягнення класиків педагогіки культури мають вагоме значення. Вона жива у своєму сучасному продовженні у формі культурної освіти. Жива, тому що основні поняття та поняттєві розрізнення, на яких ґрунтується педагогіка культури та сучасна гуманістична філософія освіти, є досі актуальними та науково концептуальними.

Вибрані джерела:

Едуард Шпрангер: «Форми життя. Гуманітарні науки – психологія та етика особистості», «Магія душі. Релігійно-філософські прелюдії», «Педагогічні перспективи. Внески в освітні проблеми сучасності», «Проблеми культури сучасності».

Теодор Літт: «Індивід і громада», «Можливості та межі педагогіки», «Технічне мислення і освіта людини», «Лідирувати чи рости?».

Герман Ноль: «Характер і доля», «Основні моральні переживання»

Вільгельм Флітнер: «Образовательное движение», «Трактаты по нормативным аспектам и теоретическим обоснованиям педагогики».

Ярослав Кузьмів: «Напрямні національного виховання», «Трохи серця – трохи неба», «Синтетичне навчання».

Яким Ярема: «Педагогічна психологія», «Вступ до філософії»

Питання для обговорення:

Чому у філософії ХХ століття виникла потреба у педагогіці культури?

Які були філософські передумови педагогіки культури?

Назвіть головних представників педагогіки культури.

Які зміни внесла до педагогіки культури філософія життя Вільгельма Дільтея?

У чому полягає зміст поняття «розуміння» та яке воно має значення для педагогіки?

Екзистенційний вимір розуміння і привласнення значень як світоглядний і виховний принцип.

Е. Шпрангер про шість типів особистості та основні форми суспільного життя.

В чому полягає критика педагогіки культури?

Проблемні питання:

Назвіть філософські передумови появи педагогіки культури.

Яких абрисів набула педагогіка культури під впливом філософії?

Яким є науковий статус педагогіки культури?

Чому, на думку В. Дільтея, педагогіка повинна стати мистецтвом інтерпретації життя?

Чому педагогіку культури визначають як педагогіку людської духовності?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Філософія культури та педагогіка

Духовне життя як предмет педагогіки культури. Система цінностей і виховання.

Основний методологічний фундамент гуманітарних наук як наук про людську духовність (Geisteswissenschaften) за В Дільтеєм (його робота *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (Вступ до гуманітарних наук, 1883).

Які методологічні припущення взяли представники філософії культури з ідей В. Гумбольдта?

IV. ПЕРСОНАЛІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА ТА ЇЇ АНТРОПОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ

Персоналістська педагогіка і досі викликає живе зацікавлення у широкого кола педагогів, як теоретиків, так і практиків з усього світу. Персоналістська педагогіка відома особливо в Європі, в контексті християнської культури, але її ідеї також присутні в інших культурах і релігіях.

Цей напрям сучасного мислення розвивався у різних країнах і набув різних абрисів, але загалом він асоціюється з постаттю і діяльністю Еммануеля Муньє (1905–1950), який вважається головним засновником персоналізму. Втім можна говорити про засновників цього напрямку мислення також в окремих країнах, наприклад Луїджі Стефаніні (1891–1956) в Італії, та про інших авторів, які своєю теоретичною діяльністю, стилем міркування і навіть гносеологічним підходом посприяли появі низки різновидів персоналізму, які згодом знайшли застосування у різних галузях знань.

У рамках початкової презентації цього напрямку можна сказати, що в персоналізмі можна помітити особливу увагу до екзистенційного і антропологічного мислення, а через нього – до мислення і педагогічного. Персоналізм загалом приймає у різноманітності своїх поглядів позицію відкритості до екзистенції, зрозумілої у вимірах простору-часу. Персоналізм відмовляється від статичної концепції «особи» (а тому у своєрідний спосіб відходить від класичної метафізики) і шукає живих, занурених в існування, детермінант особистого життя.

У цій темі ми звернемо увагу на педагогічний персоналізм, який існує в багатьох різновидах як у філософії, так і в інших сферах життя (медицині, естетиці, економіці, етиці, психології, християнському богослів'ї), а також у

педагогіці. До найпоширеніших різновидів педагогічних концепцій персоналізму відноситься онтологічний (метафізичний) та історичний персоналізм.

Основні категорії та термінологія персоналістської педагогіки. До основних категорій у персоналістській педагогіці потрібно включити насамперед термін «персоналізм», а далі такі поняття, як «особа» і «спільнота».

Термін *особа* має свою далеку історію і, як підкреслює В. Гранат, має якусь чарівну силу, тому що постійно повторюється і пояснюється знову і знову. Це поняття обговорюється в енциклопедіях, словниках і в численних публікаціях. Це поняття можна знайти в старих словниках. Саме визначення свідчить про факт певного досвіду самого себе, іманентності «я» в моїх актах. Цей основний досвід буття-людини також є досвідом факту буття-особи, тобто сутності, що існує сама по собі. Це пов'язано з фактом відчуття приналежності собі і незалежності, які за Р. Гвардіні, мають характер, який найбільш визначає буття-особи.

Є різні визначення терміну «особа». Етимологічно це поняття походить від латинського слова *persona* (особа), яке своїм корінням сягає грецького *prosopon* – маски, яку використовував актор у стародавній грецькій драмі, і етрусською мовою іменується як *phersu*.

Етимологічні аналізи, а також такі, що враховують соціокультурний контекст в різних мовах і культурах, дозволяють зробити висновок, що у понятті «особа» міститься твердження про людину як людину у її індивідуальності, у її способі життя як осібною буття, індивідуального і неповторного, відокремленого від речей і оточення. Буття особи пов'язане, на думку Р. Гвардіні (1885–1968), з неповторністю та індивідуальністю. Ці

категорії можна побачити кількісно (я є лише один, я не можу мати двійника) і якісно (тільки я є тією особою). Цей факт надає особі внутрішності та іманентності.

Термін «особа» можна розглянути у статичному і динамічному аспекті. Це можна добре простежити в історичній перспективі розвитку цієї категорії, витoki якої можна пов'язати з: розумінням таємниці Святої Трійці в християнстві; розумінням таємниці Втілення (зв'язування двох природ: божественної і людської у Христі); необхідністю конкретизації християнства для захисту його від ересі.

Розрізнення трьох Божественних Осіб, а потім зміщення акценту з субстанції на діалогічну форму існування Бога (здійснене св. Августином) в христології – це був шлях показу і пояснення таємниці Христа і вирізнення в його одній особі двох натур (*una persona – dua naturae*). Як пояснює Й. Ратцінгер, – це стало новизною в розумінні поняття «особа», зрозумілої не стільки субстанційно, скільки екзистенційно (у сенсі взаємної відкритості до себе, взаємних відносин і співіснування).

Цей важливий аспект, здається, не помічається добре відомою формулою А. М. Боеція: «*Persona est naturae racionabilis individua substantia*» (особа – це окрема субстанція розумної істоти). І хоча Боецій залишився в цій формулі ще як представник змістовного грецького мислення, ніби не помічаючи принесеної християнством новизни у вигляді екзистенційного і реляційного аспекту (особа як буття перебуває у відносинах), однак, від часів Боеція це поняття розвивалось на основі філософських роздумів і було тісно пов'язане з такими основними філософськими категоріями, як *natura* і *substantia*. Аж до наших часів можемо говорити про роль цих категорій у розумінні концепції особи. Залежно від того, що мається на увазі під

терміном *природа* і що мається на увазі під *субстанцією*, змінюється також розуміння поняття «особа».

Наслідки цих підходів у мові, ближчій більше до нас, приносять із собою звернення уваги на: онтичне існування особи (особа в собі та тотожна з собою); її деонтичне існування, тобто існування для, якщо особа здатна завдяки власному удосконаленню і контакту залишатися самою собою.

Подальший розвиток поняття «особа» призвів до появи двох основних традицій:

- більшого підкреслення субстанційності та особистості у терміні «особа» (Боецій, схоластика, св. Фома Аквінський, неосхоластика);
- з більш екзистенційним нахилом (св. Августин, Рішар Сен-Вікторський, Й. Дунс Скот, М. Лютер, Б. Паскаль, С. К'єркегор і сучасна так звана діалектична теологія).

Тому, з одного боку, підкреслюється структура єдиності, коли особа є не тільки одною, але єдиною; з іншого боку, підкреслюється її буття, змінюваність і вдосконалення, що закладає екзистенцію в історії та в суспільстві, а отже – життя у спільноті.

У персоналістичній думці з'ясовується відмінність двох реальностей суспільного життя: суспільності та спільноти.

Суспільність – це така спільнота людей, яка виникає переважно з раціональних мотивів і з огляду досягнення якоїсь конкретної мети, що існує поза самою спільнотою осіб. **Спільнота** ж виникає як феномен особливих міжособистісних стосунків – «від серця до серця», «від особи до особи» – в яких не можна говорити про організацію, і вона навіть була б чимось незрозумілим у цьому випадку. Спільнота – це поняття, яке підкреслює стосунки (це буття у стосунках), але воно ніколи не існує як субстанційне поняття. Спільнота виникає для блага осіб, і вона має цінність саму по собі.

У зв'язку з цим заслуговує на увагу думка К. Ясперса, який займається питанням самотності індивіда, повністю замкненого у самому собі, турбується також, щоб його не схопила і не поглинула маса, вказуючи у такий спосіб на необхідність суспільного життя, ґрунтованого на міжособистісних відносинах. Подібно до цього М. О. Бердяєв помічає необхідність виходу не лише за межі маси, але і за межі самої суспільності, щоб прийти до життя у спільноті, в якому участь людей дозволяє сформувати певну солідарність, включаючи «Я» і «Ти» (кожна людина виступає як активний і відповідальний суб'єкт, спілкується з іншими у взаємному діалозі). Тож маємо не стільки «суспільність», зрозумілу як суму осіб, а більше як «колектив», як суспільність, яка була б вищою за особу, як спільноту, яка має завдання «маєвтики особи» («пробудження особи») і підтримку її «самоформування».

Термін *персоналізм*, що походить від розглянутого вище поняття «особа» (*персона*), спочатку (між іншим, у працях Ф. Д. Е. Шляйєрмахера) визначав ідею особистого Бога на протигагу пантеїстичній концепції. Популяризація терміну відбулася завдяки працям Х. Ренув'є (1818–1903), який визначив персоналізм як «доктрину про особистість», яка «ставить перед собою завдання продемонструвати за допомогою думок, перш за все, логічних, а потім моральних, що пізнання особи як свідомості і волі є фундаментом усього людського пізнання».

Категорію «персоналізм» популяризував В. Штерн (1871–1938), коли започаткував у строгому сенсі психолого-педагогічний персоналізм. Він є автором книжки «Особа і річ», в якій запропонував так званий критичний персоналізм, відмовляючись від метафізичного аналізу особи на користь психологічних та ґносеологічних підходів. На подальший розвиток

персоналізму вплинуло багато філософів і теологів з таких напрямків, як екзистенціалізм, феноменологія, теорія цінностей.

Також варто звернути увагу на зазначену з багатьох сторін проблему існування персоналізму *perenne* (початковий, стихійний) та персоналізму нашого часу (похідного, перш за все, від Е. Муньє).

Звичайно, персоналізм має багато різновидів і напрямків. Як спільну ознаку для всіх різновидів персоналізму можна виокремити інтерес до питання освіти та педагогіки. Персоналізм, жваво цікавлячись проблемами виховання, навіть став своєрідною персоналістською педагогією. Але було і навпаки: персоналізм цікавив педагогів та дидактів, стаючи імпульсом до низки досліджень з концепції школи, виховання та дидактики. Отже, персоналізм також має свої педагогічні наслідки, а шляхом розуміння поняття особи, яке осмислюється в характерний для християнської традиції спосіб, його іноді ототожнюють з нею (особою) у підкресленні цінності та гідності людської особи.

У наш час персоналізм визначається як:

- доктрина, яка підкреслює автономну цінність людини як особи та постулює її повне ствердження;
- програми дій на підтримку розвитку людської особи, що підпорядковує економічні та технічні цінності цінностям особистісним та духовним.

Персоналізм у філософській думці. Приймаючи певну спільність аспектів і звертаючи увагу на суттєві елементи, ми припускаємо, що існують різні типи персоналізму та різні його напрями, серед яких передусім вирізняються американський та європейський персоналізм. Таке розрізнення робить філософський словник Г. Клауса та М. Бура, вирізняючи три форми

персоналізму: персоналізм у поєднанні з прагматизмом в Америці, персоналізм у зв'язку з психологічним, педагогічним і критичним персоналізмом в Німеччині, а також персоналізм із християнським екзистенціалізмом у Франції.

У філософії є томістський, екзистенціально-феноменологічний, соціальний, аксіологічний персоналізм тощо. Існують також поділи на метафізичний персоналізм (В. Штерн), етичний персоналізм (Н. Гартманн, І. Кант), соціально-моральний персоналізм (Е. Муньє), релігійний персоналізм (М. Шелер, К. Барт, Р. Гвардіні, Д. Бонхеффер), філософський персоналізм (В. Штерн, М. Бубер, Г. Марсель), теологічний персоналізм (Е. Шіллебеккс, Ж. Муру, О.С. Рот, К. Ранер).

Розвиток напрямів філософського мислення призвів також до створення феноменологічного та історичного персоналізму (М. Шелер, Р. Інгарден, Е. Штайн, Р. Гвардіні); екзистенціалістського персоналізму (Г. Марсель, К. Ясперс, А. Бруннер, Н. Бердяєв, Л. Шестов, П. Тіліх, Я. Тарновський); неотомістського персоналізму (Ж. Марітен, П. Вуст, Е. Жільсон, В. Гранат, М. Гогач); філософсько-релігійного персоналізму (М. Бубер, П. Тейяр де Шарден); системного персоналізму (Ч. Бартник), спіритуалістського і августинського персоналізму тощо.

Специфічний персоналізм у Європі розвивав згаданий вище Е. Муньє, який звернув увагу на особу та спільноту осіб, забезпечуючи основу для розвитку персоналістського руху («персоналістської революція») в Європі. Це був **соціальний персоналізм**. Це мала бути соціально заангажована філософія (за аналогією з марксизмом). Ця (теж християнська) філософія викликала революційне, гуманістичне збудження.

Варто пояснити, що ця персоналістська революція (особиста і громадська) здійснюється на основі «доброї волі». Персоналізм проголошує

мирну духовну революцію, відкидаючи насильство чи збройне повстання. Натомість, перешкоди на шляху до ідеалу треба подолати динамізмом дій. Основною тезою персоналізму є: «Людина є особою».

Поняття «особа» в новітній час разом із деяким відходом від метафізики під впливом критичного мислення, з одного боку, все частіше було проблематизоване, а з іншого боку, – представники персоналізму намагалися побачити особу і сприймати її у феноменологічних категоріях, у категоріях конкретного досвіду і переживання. Тут також виявляється важлива відмінність між метафізичним і теологічним персоналізмом та персоналізмом, що визначається як «історичний персоналізм».

Для **метафізичного** та **теологічного персоналізму** те, що можна визначити як «якість особи», розглядається як «дарунок» (die Gabe). У ньому йдеться про людину як особу, тому що вона перебуває у стосунках із Богом (їх різні спіритуалістичні філософи розуміють по-різному), які характеризуються як оригінальні стосунки (особливо це стосується совісті людини).

З іншого боку, для **історичного персоналізму** (наприклад, за Г. Катальфамо), людина є особою, бо має свою (набуту в історії) зазначену цінність. Тому саме в історії (в часовій перспективі) вона стає особою, і цей процес – «стати особою» – є нескінченним і безперервним. Так, згідно з історичним персоналізмом, людина є особою, коли вона має здатність проявити себе як «особа». Особу треба не тільки підтримувати і розвивати, а і підтримувати, зберігати і захищати навіть від самої себе, бо людина має здатність не тільки розвиватися і творити себе, але може і самознищити себе.

Персоналізм у педагогіці. Персоналістська педагогіка не є якимось цілковито новим напрямом в педагогіці, але, як вже було зазначено, її витоки

сягають давніх часів, особливо християнської традиції виховання, від якої вона отримала лише своє більш повне і глибше розуміння. Варто більш детально розглянути окремі аспекти та виміри персоналістської педагогіки.

Антропологічне підґрунтя персоналістської педагогіки. Для персоналістської педагогіки особливе значення має концепція людини, яка не може бути односторонньою чи редукаціоністською. Людина є істотою буттєво різноманітною, яка становить поєднання матеріальних елементів (тіло) і нематеріальних (душа). Тіло ініціює внутрішнє «я» як суб'єкт, тоді як душа є елементом, який об'єднує всі матеріальні елементи людського буття шляхом активної організації цілісності людського життя.

У людській природі є два рівні буття: біологічно-вегетативне та психодуховне життя. Перший буттєвий рівень включає нас у видимий матеріальний світ, а інший змушує нас вийти за межі цього світу. Відповідно, розрізняють матеріальну і нематеріальну діяльність людини.

Сучасні підходи до людини звинувачують у перебільшеному індивідуалізмі і абсолютизації ідеї свободи. Вони акцентують увагу на людині як індивідуальності, ігноруючи її особистісний вимір, що має серйозні наслідки в соціальному житті, які ведуть до штучного протиставлення індивіда суспільству, тоді як у розумінні людини як особи суспільство постає як необхідне середовище та умова її повноцінного розвитку.

Коли ми говоримо про існування та розвиток людини як особи, ми звертаємо увагу на специфічні, особистісні виміри її існування. До них, перш за все, належать:

Розумність і свобода. Ж. Марітен розрізняє два виміри людської природи: матеріальну індивідуальність, яка робить людину частиною природи, натомість нематеріальна особистість вказує на розумово-духовне

життя і трансцендентність природи. Останній, духовний вимір людини як особи вказує на дві її істотні властивості: розумність і свободу.

Особистий вимір людини проявляється у відповідних їй діях – інтелектуальному пізнанні та здатності до самокерування (автодетермінації), а свобода є наслідком розумності, яка породжує здатність до самовизначення. На думку Ж. Марітена, помилкою сучасників є відсутність розрізнення двох типів свободи: свободи вибору (акцентованої і абсолютизованої екзистенціалістами, крайній індивідуалізм та ідеологічний лібералізм) і внутрішньої свободи. Свобода вибору – це лише зовнішня свобода, яка ігнорує або применшує роль внутрішньої свободи людини і, отже, свободи волі, а це в результаті ігнорує питання людської відповідальності. **Зовнішня свобода** від примусу (свобода вибору) є невідчужуваним правом людини, але вона не є синонімом **внутрішньої свободи**, досягнення якої вимагає довготривалих моральних зусиль і підтримки людини для добра (свободи для). На думку Ж. Марітена, справжню внутрішню свободу можна досягти тільки через любов. Така свобода – це здатність керувати самим собою, почуття відповідальності за своє та чуже життя і можливість морального вдосконалення. Персоналізм, особливо в християнському розумінні, визнає необхідність і неодмінність обох видів свободи: зовнішньої і внутрішньої.

Внутрішність особи. Питання свободи веде нас до тієї специфічної сфери особистісного існування людини, яка пов'язана з її внутрішнім виміром. Цей факт яскраво ілюструє Романо Гвардіні в праці *Світ і особа*, починаючи з окреслення трьох рівнів особистого існування людини, якими є:

- особа як передусім «форма», тобто впізнавана як форма серед інших;
- другий рівень феномена «особа» представлений індивідуальністю, сформованою внутрішньо;

- третій рівень виявляється у тому, що називають особистістю; таке поняття вказує на форму живої індивідуальності, якщо вона визначається духом; тут особа проявляє свою внутрішність через самосвідомість; внутрішність особи також виражається у свободі.

В основі тлумачення особи Гвардіні лежить питання, принципове для поведінки, яке спрямоване на виявлення сенсу та значення особистого існування, а саме: Що таке особа? Відповідь: Особа це існування, сформоване на засадах внутрішності, детермінованої духом і діючої в душі. Інше питання: Хто це є? Відповідь: «Я», тобто сформоване, внутрішнє, творче існування, якщо воно є у собі і презентує себе.

Через це впізнається не лише внутрішня структура особи, але і її динаміка, і всі відносини: особа належить самій собі і не може належати іншому, не може бути ні представлена, ні замінена іншими. Тим більше вона не може бути під загрозою у своєму існуванні як особа, якщо сама не відкидає існування, яке дає їй підстави, а, отже, цінність, якою вона сама є.

Діалогічність особистого існування. Індивідуальність та неповторність особи надає їй аспект «матеріальності», а також «формальності», запобігаючи субстанціалізації «я». Персоналізм безперечно перебуває на рівні реалізму, на якому духовні факти не тільки не виключають, а припускають особисту реальність на всіх рівнях, від тілесного і матеріального до чуттєвого, від біологічного до психологічного. Він також визнає реальність середовища, в якому відбувається особисте існування і яке також має своє значення для розвитку особистості.

Такий реалізм не дозволяє говорити про особу як про якусь монаду, абсолютно закриту в собі і самодостатню, тому що в конкретності історії (а отже і в безперервності часу) вказується на становлення унікальності особи. Особливо це проявляється в діалозі, у запитаннях і відповідях. Особа, яка

каже «я», звертається до «ти», яке в свою чергу є «я» для іншого «ти». У зв'язку з цим Гвардіні уточнює: інший стає «ти» для мене тільки якщо припиняються чисті відносини типу «суб'єкт-об'єкт». Це є основний пункт, необхідний для розуміння персоналізму.

Тому з точки зору персоналістської педагогіки можна лише у метафоричному сенсі говорити про виховання через середовище чи за посередництва середовища (оточення), яке лише виховує, якщо «проходить крізь особу». Вирішальним нововведенням персоналізму є темпоралізація і зв'язок з ситуаційним контекстом усіх структур, у тому числі людини.

Специфіка виховання і навчання. У зв'язку з персоналістським підходом до процесу виховання людини (зрозумілого як процесу особистого розвитку) ми хочемо звернути увагу, перш за все, на джерело цієї діяльності, а потім звернути увагу на проблему про її сутність і специфіку.

Основною ознакою життя людини є її безперервний розвиток. Відповідно до Р. Гвардіні, цей факт (відкритість до безперервного розвитку) дозволяє людині щоразу повніше виражати свою сутність. Цей початок розвитку міститься в прагненні до кращого себе. Життя людини завжди відбувається між дійсним і можливим «Я». У цей розвиток вписується фундаментальне право віддавати перевагу тому, що краще, і прагнути до кращого за себе. Як казав Ж. Ж. Руссо, це породжує у людини стан напруженості, який запускає у неї спрямований процес розвитку.

Мета виховання. Безсумнівно, що процес виховання молодих поколінь, в першу чергу, визначений самою природою і здійснюється як процес розвитку, який ми можемо ототожнити з природним розвитком. Однак враховуючи особливу ситуацію і положення людини у світі, ми виявляємо, що цей процес не можна забезпечити на основі виключно

природного розвитку. Власне педагогіка як наука прийшла на допомогу цьому процесу. Стаючи за захист природного процесу розвитку, педагогіка намагається окреслити основні напрямки та цілі виховання, які досяжні після виконання конкретних виховних завдань.

Процес виховання відбувається у специфічній напрузі, яка виникає між природою і культурою, а також трансценденцією. Людина є природною істотою, культурною і водночас надприродною і надкультурною (тобто такою, що виходить за межі природи і культури). Р. Гвардіні у зв'язку з цим писав, що поряд з аналізом процесу виховання особи стає очевидним процес розвитку відчуження людини від себе як природної очевидності, ранг якої підвищується через внутрішню цінність цього процесу, а, отже, його структура стає щоразу більше сповненою напруги, що загрожує знищенню. І після всього цього все рідше стає можливим описати процес виховання за допомогою натуралістичних понять та з використанням природних критеріїв. Педагогічна проблематика простягається між біологічною та теологічною сферами. Педагогіка належить до тих наук, що охоплюють усі сфери існування.

Стан досконалості неможливий для людини в її земному існуванні, але можливим є її поступове вдосконалення. Таке вдосконалення здійснюється шляхом набуття особистісних якостей (як висловився Е. Муньє, у «процесі персоналізації»). Звичайно, покращення особи відбувається не шляхом інтимного досвіду, але через набуття якостей та ефективності, які спрямовані на створення в кожній людині комплексного образу культури. Чим більше йде процес поступового поглинання в себе реальності, тим більше людина стає автономною у створенні вільних та послідовних виборів, і тим більше людина бере участь у процесі персоналізації.

Тому дати вихованцю можливість перейти до персоналізації є головною метою всіх виховних зусиль. Сутність виховання не полягає в прийнятті певних понять чи навичок, не можна також її звести до засвоєння культури, звичаїв або соціальних норм. Сутність актуалізується в усвідомленні й актуалізації унікальної структури людської особи. Саме цей факт, здається, вирішує полярність, що виникає між внутрішніми (власними) та зовнішніми цілями, яка називається «інтроцепцією цінностей», «інтроцепцією чужої мети», тобто визнанням її своєю. Отже, основною цінністю є і залишається людська особа і її повнота, а також цілісне усвідомлення особи і відкриття горизонту для нових цілей. Прийняття таких цілей – це не пасивність, а реалізація особистості.

Найвищою метою виховання є створення можливостей для суб'єкта (учня) взяти на себе відповідальність за власний процес розвитку. Йдеться про таке розуміння виховання, яке наближає його до процесу «маєвтики особи», тобто пробудження особи у вихованцеві. Вихованець не вважається річчю, яку можна наповнити чим-небудь, чи істотою для практики (тренування), а особою, яку в ньому треба «збудити». Тільки якщо визнається значущість людської особи як носія цінності, тоді може прогресувати процес особистого розвитку. З цього факту також випливають три основні лінії (царини) виховного розвитку, як-от: фізичне виховання, інтелектуальне виховання, моральне виховання. Вони, однак, не охоплюють усіх вимірів життя, тому є також потреба в інших складових виховання: соціальній (соціальне виховання) та релігійній (релігійне виховання). Першу групу типів виховання ми можемо віднести до самої людини, а другу – до соціального виміру, розширеного до виміру трансцендентального.

Персоналізм підкреслює: треба звернути увагу на проблему «загального блага». Це особливе благо, це *добро* не є простою сумою благ

окремих людей, особливо матеріально-економічних, воно є новою і вищою цінністю (також у вихованні), звісно, також залежно від рангу цінностей. Незважаючи на проголошення першості «загального блага», благо окремих індивідів має першість там, де беруть участь якісно вищі цінності. Держава накладає на громадян від імені «загального блага», конкретні обов'язки, але ніколи не може вимагати від людини відмовитись від переконань, етичних принципів, щоб діяти проти совісті. Обов'язок людини полягає у спільному досягненні соціальних цілей, а суспільство має допомагати їй у досягненні своїх особистих цілей. Персоналізм визнає цінність «загального блага» як основи суспільного життя, але в той же час підкреслює, що воно не може порушувати благо людини як особи. Сенс суспільного життя полягає у багатогранному розвитку людської особи, понад якою не може бути вищих цілей, аби вона не розумілася як засіб. Людина завжди є метою.

Відношення між суб'єктами освіти. У персоналістському розумінні вихованець вважається першою і основною діючою силою в процесі виховання. Він є основний і перший чинник виховання, тоді як вихователь є лише координатором, співпрацівником у цій справі. Це є чітким підкресленням реалістичного характеру виховних відносин, воно явно суперечить їх розумінню в ідеалізмі.

Вихованець ніколи не є річчю (*res*) ані сім'ї, ані держави, і ніхто не припускає в цьому відношенні гегемонію в будь-якому аспекті. Те, що особливо повинно характеризувати вихователя, – це повага стосовно специфічної «таємниці» вихованця. Підкреслюється повага до «таємниці дитини», яка стає особою під впливом у цьому процесі множинних подразників, що надходять від різних виховних інституцій.

Виявляючи велику схожість з програмами роботи нових (активних) шкіл, персоналізм відрізняється від їхніх позицій. Він підтримує свою позицію про школу, яка навчає, вимогами: з боку вчителя, який є відповідальним представником культурної традиції, вимагає керівництва та контролю роботи учнів, а для учня вимагає старанності в роботі. Учитель повинен усвідомлювати, що його роль – це лише допоміжна роль, це роль того, хто допомагає учню ззовні. Це важлива роль, але не головна. Активності вчителя має відповідати активність учня, бо активним є насправді той, хто хоче чогось. А щоб хотіти, треба спочатку чогось прагнути.

Персоналізм, схвалюючи способи впливу на учнів та вихованців в активній школі, критикує їх теоретичне обґрунтування.

Зміст виховання і навчання. В програмах персоналістських шкіл змістом навчання є «інтегральний гуманізм», і не тільки літературний чи художній, а і науково-технічний. Культура ж натомість розглядається як засіб виховання та навчання і як джерело, з якого походить переданий зміст.

Культура визнається в спадщині персоналістської традиції певною якісною особливістю буття, що слугує вдосконаленню особи на шляху до цілісності розвитку, благом як в об'єктивному, так і в суб'єктивному вимірі (тому йдеться, зокрема, про культуру об'єктивну і суб'єктивну, матеріальну і духовну). У цьому сенсі ми також говоримо про культурні блага. Культура та її роль у процесі навчання і виховання вбачається у значенні знаряддя, засобу у вихованні та навчанні, а не мети. Проте вона (культура) є конститутивною і необхідною реальністю у педагогіці.

Отже, що є цінностями виховання? Не абстрактні цінності, а схильність до їх самовиявлення, тобто інтенціональність стосовно цінностей або аксіологічна інтенціональність. Виховання цінностей є своєрідним

«введенням» вихованця у «світ цінностей» або, як влучно сказав С. Гессен, «духовним зараженням». Йдеться про те, щоб в особі, яку виховують, пробудити «вразливість» до цінностей і зміцнити волю до їх реалізації в житті.

Вибрані джерела:

Фрідріх Шляйєрмахер: «Діалектика», «Промови про релігію».

Еммануель Муньє: «Від власності капіталістичної до власності людської», «Маніфест на підтримку персоналізму», «Свобода крізь умови», «Що таке персоналізм?».

Вільям Штерн: «Загальна психологія з персональних позицій», «Розумова обдарованість: Психологічні методи випробування розумової обдарованості у застосуванні до дітей шкільного віку».

Степан Балей: «Нарис логіки», «Нарис психології».

Олександр Кульчицький: «Світогляд та молодь», «Введення в проблематику сутності філософії», «Основи філософії і філософських наук».

Питання для обговорення:

Хто вважається головним засновником персоналізму і чому?

Чому персоналізм приймає позицію відкритості до екзистенції, зрозумілої у вимірі простору-часу?

Чому персоналізм відмовляється від статичної концепції «особи», прийнятої за канонами метафізики?

Як персоналізм активізує шлях до розуміння мислення людини?

Проблемні питання:

Якими є джерела формування та розвитку персоналістської педагогіки?

Якими поняттями оперує персоналістська педагогіка?

Які є різновиди персоналістської педагогіки?

У чому полягає антропологічне підґрунтя персоналістської педагогіки?

Яким вимірам людського існування персоналісти надають першорядного значення і чому?

У чому вбачають зміст виховання і навчання представники персоналістської педагогіки?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Антропологічний поворот та зміни образу людини у персоналізмі.

Трансценденталізм у пошуках смислу життя людини.

Персоналістська антропологія і педагогіка: основні характеристики.

Феноменологічна антропологія і педагогіка: ознаки та характер.

Перспективи персоналістської педагогіки

Розділ II. ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ МІРКУВАННЯ ПРО ЛЮДСЬКУ ЕКЗИСТЕНЦІЮ І ПРАГМАТИЗМ

V. ВІДТІНКИ І ТЕНДЕНЦІЇ В ЕКЗИСТАНЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Одні філософи вважають, що екзистенційна філософія виникла вже у давні часи і має багато християнських мислителів за своїх провідників. Це св. Августин, Б. Паскаль, Дж. Г. Ньюман. Інші філософи вважають, що екзистенціалізм є одним з сучасних філософських напрямів з власними суперечностями та проблемами їх вирішення, і тому зарахувати його до античної чи середньовічної філософії або модерної неможливо.

З огляду на це виникає питання, чи є екзистенційна філософія продовженням давніх напрямів чи радше вона творить сучасну епоху. Ця проблема сягає давньої традиції двох різних філософських тенденцій. Перша з них походить від так званої Іонійської філософії (VI-IV ст. до н. е.). Її представники – Фалес, Анаксимандр і Геракліт – шукали відповідь на питання про початок і природу світу, а також про найзагальніші принципи, що ним керують.

Друга філософська тенденція походить від Сократа, який, на думку Цицерона, стягнув філософію з неба на землю і переніс її в людські домівки. Сократ не хотів займатися роздумами про природу, бо стверджував, що дерева нічому не можуть його навчити, але знання можна отримати насамперед через бесіду з людьми. Сократівська концепція філософії – це роздуми про життя людини, людську долю та належну поведінку індивіда по відношенню до себе та інших.

Обидва вищезгадані підходи до філософії – пошуки загальних законів або роздуми над людською долею, – які різним чином переплітаються один з

одним, були двома основними спрямуваннями в історії філософії. Екзистенціалізм, звісно, належить до другого з них, отже його походження є дуже давнім.

Проте, раптовий успіх екзистенціалізму можна також пояснити актуальними причинами. Проблеми власної долі є постійно важливими для людини, але в деяких обставинах вони стають особливо актуальними. Трагічні події багатьох локальних конфліктів, двох страшних світових воєн та загрози третьої, яка могла б повністю знищити людство, спровокували, як кажуть екзистенціалісти, загострення «граничної ситуації», коли світ перебуває на межі життя і смерті. Людина має настрій бунту проти своєї долі, відчуває безнадійну боротьбу, яка веде до збільшення вічного питання про сенс існування, свободу та відповідальність, ставлення до інших і світу. Людська доля – це конфлікт, драма і навіть трагедія. При цьому переважна частина філософії попереднього часу на такі питання не давала відповідей.

Підсумовуючи наведені міркування, слід зробити висновок, що екзистенціалізм є, безсумнівно, продовженням старої філософської традиції, зосередженої на проблемі людини, але розквіт екзистенційної філософії, спричинений проблемами політичного, соціального та культурного характеру, припадає на сучасну епоху, зокрема, на ХХ століття.

Протилежні тенденції в екзистенціалізмі. Термін «екзистенціалізм» є дуже неоднозначним, й іноді він вживається для визначення стількох суперечливих між собою поглядів, що його можливо з цієї точки зору порівняти лише зі словом «гуманізм».

На думку Муньє, слід говорити про екзистенціалізми, а не про екзистенціалізм. Екзистенціалістський стовбур розпадається на дві гілки, одна з яких була прищеплена християнством, а інша є атеїстичною.

Погляди обох тенденцій будуть викладені з позицій найвидатніших їх представників, обмежуючись трьома питаннями: концепція людини, людина перед обличчям світу, людина перед обличчям Бога. Такий погляд зумовлений необхідністю зосередитися на тому, що здається найважливішим з педагогічної точки зору, хоча він безумовно тягне за собою неминучі спрощення і деформації.

Вибір саме цих, а не інших представників екзистенціалізму, визначився бажанням отримати якомога ширшу палітру відтінків. Отже, М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр і А. Камю представляють три різні позиції: перший – агностицизм, другий – інтелектуальний атеїзм, а останній – так званий життєвий атеїзм. З іншого боку, представники теїстичної тенденції відрізняються за своєю релігійною приналежністю: К. Ясперс не належить до жодної конфесії, М. Бубер – хасид, а Г. Марсель – католик.

Агностично-атеїстична тенденція

Мартін Гайдеггер (1889–1976)

Концепція людини. На три моменти людського існування звертає особливу увагу Гайдеггер: абсурдне винурення людини з нічого і поява у світі (*Geworfenheit*), прагнення до майбутнього, яке надає сенс світу, але лише через проєкцію людини (*Entwurf*), яка сама позбавлена сенсу, тому що її оточує ніщо, занепад (*Verfallen*), тобто безособове занурення у речі під тиском навколишнього середовища.

Людина стосовно світу. Існування людини взаємопов'язане зі світом як одне ціле, для неї немає іншої можливості, як бути у світі (*in der Welt sein*). Але хоча людина схиляється до інших людей, вони загрожують

автентичності її життя. Натовп захоплює індивіда в свою анонімну масу, нав'язуючи йому безособові, загальноприйняті форми поведінки, виражені *man* (нім.), *on* (франц.), *people* (англ.), *się* (пол.). Однак це парадокс, що людський індивід перед обличчям страху втрати свого «Я», захищає себе саме в натовпі, від якого тікає. Люди почуваються в натовпі впевненіше.

Гайдеггер розрізняє три небезпеки, які підстерігають людину з боку суспільства: (1) багатослівність (*Gerede*), коли «говорять», не звертаючи уваги на початковий і правильний зміст слів, затуманюючи ними істину; (2) цікавість (*Neugier*), коли не йдеться про глибоке пізнання речей, а про сенсаційне повідомлення; звідси відволікання і поспіх; (3) двозначність (*Zweideutigkeit*) – відсутність правди і щирості при зовнішній поведінці. Єдиним виходом, щоб не заблукати у простоті, є совість (*Gewissen*). Вона впливає із сутності людини і спрямована на її благополуччя. Вона сповнена мовчазного сенсу та метафізичного змісту.

Людина перед обличчям Бога. Чи є філософія Гайдеггера атеїстичною? Гайдеггер був менш радикальним у своєму атеїзмі, ніж Сартр. Онтологія Гайдеггера є атеїстичною, хоча він сам не був атеїстом. Його філософію не слід вважати атеїстичною, тому що його неіснування залишається двозначним. Тому здається найбільш прийнятним описати позицію Гайдеггера як відкритий агностицизм.

Жан Поль-Сартр (1905–1980)

Концепція людини і проблема Бога. Якщо припустити, міркував Сартр, що Бог існує, то людина не була б вільною. Буття, створене Богом, залежало б від нього; зрештою, стосунки між Творцем і істотою, ним створеною, подібні до стосунків між майстром і продуктом його праці, а

саме: форма існування об'єкту, зумовлена ідеєю, яку має творець стосовно його створіння. І так раніше вважалося: в розумі Бога виникає певна сутність людини, яка потім реалізується в окремих індивідах. В такому разі не може бути мови про свободу. Тому Сартр проти будь-якого есенціалізму; саме екзистенціалізм припускає, що існування передує сутності, а не навпаки, і тоді людина не тільки вільна, а і має абсолютну свободу, просто є вільною. По-іншому не може бути, ми приречені на свободу, вона є лише невпинним абсурдом.

Людина стосовно світу. За Гайдеггером, найбільш примітивним відношенням людини до світу є страх, а на думку Сартра – огида. Він вважає, що неможливо бути в гармонії з природою, тому що вона для нас є постійним джерелом загрози. Об'єкти природи «липкі», «м'які», «холодні», «зловісні» тощо. Відношення вільної істоти до природи – це не стільки релігійна насолода, скільки усвідомлення її присутності. Інша людина – це не я, а моє заперечення. Коли я дивлюся на неї, я стаю для неї предметом, знаряддям, так вона позбавляє мене волі і відчужує мене, я їй відплачую тим самим, коли дивлюся на неї. Тому люди відриваються від людського існування, а любов є нічим іншим, як атакою на іншу людину, її об'єктивацією, поневоленням.

Альбер Камю (1913–1960)

Концепція людини та її відношення до світу. Камю розглядає людину через дві категорії – «абсурд» і «бунт». Перша з них уникає загальної уваги через повсякденний автоматизм, у який занурене людське життя. Раптом в результаті якоїсь важливої події (наприклад, нещасного випадку із вбивством у романі «Незнайомець») або в результаті раптового внутрішнього одкровення відбувається пробудження, конверсія: відкриття

фундаментальної абсурдності світу. Відбувається усвідомлення дивовижності усього оточуючого, включаючи тих, кого ти любиш, навіть самого себе. У світі, раптово позбавленому ілюзій і світла, людина почувається чужою. Це вигнання є безповоротним, доки немає пам'яті про втрачену батьківщину або надію на землю обітовану. Як наслідок, виникає нездатність бути підлеглою всім нормам, правилам та ідеалам, які втрачають сенс перед обличчям універсального абсурду, і людина завжди відчуває себе невинною.

Людина перед обличчям Бога. Камю, по суті, не наводить аргументів на користь атеїзму. «Я не вірю в Бога», – сказав він в інтерв'ю Le Monde у серпні 1957 року, – «це правда. Але я також не атеїст. Тут я згоден з Бенджаміном Константом, який вважав релігію чимось вульгарним і [...] зношеним». Найбільшою складністю для Камю є відсутність узгодження між існування Бога та свободою людини, «тому що перед обличчям Бога, – пише він, – проблема свободи значить менше, ніж проблема зла».

Теїстична тенденція

Карл Ясперс (1883–1969)

Концепція людини та її відношення до світу. На відміну від Гайдеггера, Ясперс не намагається досягти сутності буття, він обмежується лише вивченням екзистенції людини. Він вважає, що завдання філософії – не стільки обговорювати буття, скільки його висвітлювати і актуалізувати. Бо людське існування не є чимось готовим і закінченим, філософія має допомогти людині стати собою. Людську екзистенцію не можна розглядати лише для роздумів, вона має привести до екзистенційного рішення. Не все

можна обґрунтувати раціонально. Потрібен, як казав К'єркегор, певний стрибок, ризик. Світогляд у своїх глибинах – це не знання, а віра. А віра, вважав Ясперс після К'єркегора, не вільна від домішки невіри, з якою людина повинна постійно боротися.

У кожного своя екзистенційна істина, яка, проте, може мати певну форму однієї абсолютної істини. Філософські системи не пояснюють об'єктивно світу, вони лише виражають особистість їх творця.

Чим характеризується людське існування?

Воно не є предметом психосоціологічного дослідження, як емпіричне людське існування, тому що воно не є вловимим. Це проявляється в таких пограничних ситуаціях (*Grenzsituationen*), як *смерть, страждання, боротьба, почуття провини* тощо. Проявляється також *голосом сумління, рішенням, екзистенційним страхом*. Але найбільше відкривається «глибше я» завдяки міжособистісному *спілкуванню*. Кожний його розрив робить людину біднішою, такою, що втратила шанс; тому що самого себе можна реалізувати лише в іншому.

Людина перед обличчям Бога. Людина розривається між світом речей і трансцендентністю, яка лише і є істинним та повним буттям. «Я» розвивається у часі, «існує» у вічності, і лише його частка – це наше конкретне «зараз». Коли існування емпіричного буття, існування людини, припиниться внаслідок смерті, то можна брати участь у вічному житті. Не один раз Ясперс стверджував, що смерть має бути не знищенням, а доповненням до життя.

Мартін Бубер (1878–1965)

Концепція людини. Бубер звинувачував Гайдеггера у створенні абстрактного, отже, неавтентичного образу людини. Людина є буттям, зверненим не до себе, але до інших; без зв'язку з «Іншим» (Богом і людьми) людина загалом не є людиною. Правильно людину бачить тільки той, хто осягає її у відношенні до Бога і світу, а не у відриві від реальності. Зрештою, спочатку ми бачимо, що є інші, і лише тоді ми усвідомлюємо власне існування.

Бубер оригінально фіксує різницю між *індивідуальністю* та *особою*. Перше поняття містить те, що відрізняє нас від інших: характер, раса, спосіб дії, здібності, професія і таке інше. Друге, навпаки, включає те, завдяки чому ми входимо у відношення з іншими. Це моє «я», але це означає не «я є такий», а «я є». Так індивідуальність становить, за Бубером, духовну форму розлуки, а духовна особа формує з'єднання, і в зустрічі «Я–Ти» бере участь вся людина – як індивідуальність, так і як особа.

Людина стосовно світу. Бубер підкреслює контраст слів: «Це» і «Ти». Перше з них означає речі, об'єктивну і поверхову систему, друге ж в жодному разі не знаходиться поза світом речей, але надає йому інший, новий вимір, а саме людський. Справжнє життя починається з відкриття «Ти», що веде до справжнього «Я», «Бо Я стають тоді, коли говорять Ти», «на початку є відносини», стверджував Бубер.

«Це» необхідно для життя, але якщо людина закривається в реальності, вона стає відлюдником і йде в небуття. Тільки відкриття «Ти» веде її у сьогодення, бо «Ти» – це присутність, яка все оновлює.

Можна сказати, що найбільш істотним відношенням між людиною і світом є, за Бубером, діалог. Тільки завдяки діалогу можна прийти на зустріч і пізнати Іншого, кульмінацією чого стає спільнота любові.

Людина перед обличчям Бога. Бубер розглядає сучасний мозаїцизм як зібрання принципів та практик без встановлення стосунків, особистих стосунків з Богом, які зрештою становлять суть релігії. Релігійність передбачає реальні стосунки з Абсолютом і є специфічною формою життя. Припинення зовнішніх практик може навіть стати запереченням релігійної автентичності і, по суті, відділенням від Бога.

Відносини з Богом також не означають втечу від реальності. Зустріч з Богом має бути ідеальним стосунком, тому він не може виключити світ, але повинен прийняти його, зберегти і освятити, щоб він став «новим» житлом для людей.

Габріель Марсель (1889–1973)

Концепція людини. Одним із дегуманізуючих і деградуючих факторів для людини є її тяжіння до володіння на шкоду існуванню. А саме «Я» намагається втілитися у володіння речами, що неможливо через їх непостійність і руйнівність. Ми хочемо чимось володіти, боїмося не володіти, втратити те, що вже маємо. Звідси біль і страждання. Ось так ми стаємо рабами речі. Володіння нас обмежує, це деградація існування, воно народжує стерильність і порожнечу. Замість трагічної трансформації свого існування у володіння треба робити щось навпаки: перейти від володіння до існування, це відбувається завдяки творчості та любові. Бути для людини означає існувати як суб'єкт, втілений не матеріально, але вільно.

Людина – це паломник (*homo viator*), її не закинули у світ, як вважав Гайдеггер, і їй непотрібно визнавати свою абсурдність, як це підкреслювали Сартр і Камю.

Людина стосовно світу. На думку Марселя, поширена помилка ідеалізму і матеріалізму полягає у запереченні тієї центральної ідеї, якою є втілення. Внаслідок аналогії з оточуючими мене предметами помилково вважати своє тіло за інструмент, яким я можу маніпулювати. Але воно є суб'єктом, мною самим, моєю точкою опори; за його допомогою я можу контактувати з усім світом. Сутність людини полягає в тому, що вона не може існувати інакше, як тут і зараз, завдяки своєму тілу. Тому «Я» не є глядачем, але через моє тіло відбуваються зв'язки між мною і світом. Звідси – відкрите ставлення, готовність налагодити спілкування з усіма.

Людина перед обличчям Бога. Марсель вважає, що зустрічі з людьми можуть стати головною точкою зміни життєвої орієнтації, а зустріч з Богом – метафізичним катаклізмом. Тому уніфікація нашого ставлення до людини і нашого ставлення до Бога має першорядне значення. Немає справжньої любові людини, окрім як у Бозі і через Бога. За словами Марселя, хто справді любить людей і вірний їм, визнає існування Бога, хоча б до цього він не зізнавався, що перебуває з ним у союзі.

Підгрунття екзистенційної педагогіки

Два напрями (персоналізм і екзистенціалізм) різняться між собою, але все ж таки деякі елементи в них є спільними. Коли йдеться про концепцію людини, то екзистенційна філософія ставить акцент не на її сутності, а на її існуванні, її людській специфічності і конкретній ситуативності, а також на мінливості і неповторності. Ці елементи визначають екзистенційну орієнтацію на відміну від есенційної. Крім того, у поглядах екзистенціалістів ми бачимо інші важливі моменти: драматичний підхід до людської долі та акцент на свободі і потребі в автентичності. Що стосується ставлення

людини до світу, то для екзистенційних філософів значущими є суб'єктивна точка зору, наголос на прихильності до оточуючої дійсності, яка розглядається, насамперед, антропоцентрично. На думку екзистенціалістів, об'єктивно неможливо пізнати іншу людину (а також себе). Ці філософи з глибокою недовірою ставляться до даних психології чи соціології, які, за їх словами, не мають здатності розшифрувати конкретну, унікальну людську особистість.

Деякі філософи ототожнюють персоналізм з екзистенціалізмом, оскільки обидва ці напрямки відокремлюють людину від навколишнього світу і роблять її центром своєї філософії. Ця конвергенція не викликає сумнівів, оскільки багато екзистенціалістів займають персоналістські позиції і навпаки. Однак більш ретельний аналіз показує серйозні невідповідності. Персоналізм можна асоціювати з концепцією постійної, незмінної людської природи, що ґрунтується на якійсь визначеній формулі міркувань; екзистенціалізм, натомість, підкреслює мінливість і специфічність елементів досвіду, свободи і рішення. Персоналізм загалом бачить людину оптимістично, а екзистенціалізм – песимістично або принаймні з точки зору драми чи трагедії. Персоналізму притаманне прагнення до об'єктивного підходу, який іноді веде до схематизації; екзистенціалізм, навпаки, є філософією суб'єкта, в принципі ворожою всім шаблонам. Нарешті, мабуть, найбільш типова відмінність: крайній екзистенціалізм відкидає будь-яку субстанційність, тоді як поняття «субстанція» підпадає під класичне визначення людини (Боецій), з якої починається історія персоналізму.

Не надто вдаючись у філософську полеміку, але тримаючись основ педагогіки, спробуємо визначити, що вона запозичила з екзистенціалізму про особливості людської особи.

- Екзистенція висувається на перший план у людській особі, яка завдяки цьому набуває динамічного вигляду. Для людського існування характерна мінливість, здатність до «перевершення» самої себе.
- Відбувається звернення до конкретно існуючої людини замість абстрактно сприйнятої сутності особи, звідси більш сильний акцент на індивідуальності.
- Більше того, цінним є твердження, запозичене в екзистенціалізмі, що, незважаючи на здатність до особистого життя, можна жити і не особисто (як це відбувається в дитини або у людей, які не приймають власного особистого рішення в результаті підкорення анонімній думці чи моді). Перед людиною постає постулат автентичного усвідомлення свого існування завдяки розвитку особистого життя.
- Людина отримує ознаку «трагічного оптимізму», тоді як персоналізм перестає бути «філософією вихідного дня».
- У кожного з нас є одні єдині «місце, дата, сім'я, характер», тобто наша конкретна ситуація.
- Становище людини часто спричиняє у ній тривогу, але також воно включає виклик, і, отже, призводить до «екзистенційної участі», а також і до соціальної.
- Екзистенційна філософія особливим чином розуміє свободу людини як її специфічну рису, що відрізняє її від усього світу.
- Істотне значення має момент діалогу і стосунків. Стосунки – це ніяк не атрибут, а конститутивна якість особи людини.

Скорочуючи наведені міркування, можна сказати, що особа у екзистенційному розумінні характеризується: (1) підкресленням екзистенції у повному її пізнанні, (2) сингулярністю, (3) автентичністю, (4) «трагічним оптимізмом», (5) конкретністю позиціонування, (6) прихильністю, (7) свободою та (8) діалогічністю.

Здається, що перераховані особливості можна обмежити такими трьома, як-от:

- автентичність (ознака 3), оскільки вона пов'язана з реалізацією одного унікального існування в усьому діапазоні його змінних можливостей (ознаки 1 і 2);
- прихильність (ознака 6), яка є результатом належного відкриття власної конкретної ситуації з її труднощами, конфліктами, усіма трагедіями (ознака 4 і 5);
- діалогічність (ознака 8), заснована фактично на визнанні свободи як своєї, так і інших (ознака 7).

Вищезгадані ознаки можна розуміти як основу педагогічних категорій, які слід запровадити в освіту, завдяки екзистенційній філософії.

Екзистенційні педагогічні категорії

В педагогіці з'явилися категорії, які вже отримали статус «педагогічні категорії». Вони дають можливість описувати і пізнавати справжнє буття в навчальному процесі дитини, молоді людини.

Діалог. Необхідно розрізнити метод, процес і установку діалогу. **Метод діалогу** – це спосіб спілкування, в якому суб'єкти прагнуть досягти взаєморозуміння, зближення та співробітництва. **Процес діалогу** відбувається тоді, коли активізуються пізнавальна, емоційна та

праксеологічна (діяльна) складові учня. І якщо хоча б одна із них була врахована в методі, то процес діалогу відбувся. Нарешті, **установка діалогу** – це готовність відкритися для розуміння та зближення один до одного та співробітництво (якщо це можливо) по відношенню до навколишнього середовища. Діалог ми не можемо обмежувати однією категорією людей (наприклад, лише дітей) з виключенням якогось конкретного населення (за національністю, расою або релігією), діалогічне ставлення є відкритістю до всіх. Звідси і висновок про те, як треба визначити людину діалогу. Її головною особливістю буде пошук поряд з іншими істинами (діалог фактів) прагнення до співсвободи з оточенням (особистий діалог) і надання свого «Я» у розпорядження партнеру через любов (екзистенційний діалог).

Між двома видатними філософами Мартіном Бубером і Еммануелем Левінасом (1906–1995) є цікава відмінність у розумінні діалогу. На думку Бубера, діалог є симетричним, оскільки в його основі лежить рівноправність партнерів. Бубер каже, що ми можемо багато чому навчитися у наших студентів і навіть від тварин. Левінас, навпаки, приписує діалогу асиметрію. «Інший» – це хтось нижчий за мене, його можна вважати «чужим», «сиротою», «вдовою» (у біблійному розумінні, бо потребує нашої допомоги). Але водночас «Інший» – це мій господар, тому що він, можливо, має до мене вимоги використовувати свою свободу; «Я» – його слуга.

Здається, контраст позицій досить очевидний, тому що обидва поняття доповнюють одне одне, створюючи більш багате значення для терміну «діалог».

Тепер перейдемо до педагогічного застосування вищеназваних позицій (підходів) до діалогу. Безсумнівно, вчитель може і повинен бачити в учнях не тільки одержувачів, а і «дарувальників» знань. Можна пригадати тут вислів стародавнього мудреця, який зізнався: «Я багато чого навчився з книг, а

також від моїх вчителів, але найбільше – від студентів». Партнерський момент у стосунках учитель-учень, заснований на переконанні, що обидві сторони тотожні за своєю людяністю, є в сучасній педагогіці незаперечним. У цьому сенсі ми можемо прийняти концепцію Бубера. Проте є страх втратити авторитет учителя симетричним підходом до педагогічного діалогу. Тому асиметрична концепція, запропонована Левінасом, можливо, більше підходить для освітнього діалогу. Учитель в чомусь стоїть вище учня, але, з іншого боку, він повинен бути у його розпорядженні, бути його слугою.

Автентичність. У негативному сенсі автентичність полягає у звільненні від відчуження (лат. *alienus* – чужорідний), тобто відчуження, що виникає, коли витвори людини захоплюють над нею владу. Потім відбувається її реіфікація (від англ. *reification* – уречевлення, приписування якомусь ідеальному явищу або процесу матеріального існування. Реіфікація відбиває процес відокремлення людей від міжособистісних відносин, сприйняття їх як відносин між речами. Термін «уречевлення» був введений К. Марксом. Це філософсько-соціологічне поняття, що означає історично минулу форму соціальних відносин, коли відносини для людей приймають видимість відносин між речами). Реіфікація відбувається тому, що вона «є» (тобто існує як об'єкт) і припиняє існувати у значенні «відносин між людьми». Відчужувати людину можуть різні фактори: конформізм, снобізм, мода тощо. Автоматизм повсякденного життя також дегуманізує: наприклад, щоденна монотонність роботи та турбота про хліб (Камю) або виконання функцій, які роблять схожими на в'язкі речовини, якими ми себе оточуємо, і, нарешті, усілякі схеми та абстракції, що керують технологічним світом (Марсель). Відчуження, однак, не є унікальним, а скоріше дає характеристику багатьом людям, які ніколи не зможуть подолати цей стан.

Складніше чітко і логічно визначити автентичність. Можна намагатися виразити значення «автентизм» в чотирьох імперативах: будь собою – живи свідомо, думай про свої вчинки, не підлягай опредметненню, живи активно. Здається, перша з наведених вище ознак найбільше торкається суті питання. Автентичне існування полягає у відповідності найглибшому «Я», яке виникає, коли слова і вчинки виникають із самого внутрішнього, особистого ставлення і є інтенсивно прожитими.

Автентичність не слід ототожнювати з чесністю чи правдивістю, які є цінностями, тоді як автентичність є радше відповіддю на сприйняті цінності. Тим небезпечніше було б вважати автентичність найвищою цінністю. Це був би крайній суб'єктивізм і плутанина понять.

Щоб реалізувати на практиці ідеї екзистенційної автентичності треба виконувати два потужних завдання. Перше: для їхньої реалізації недостатньо наук, які оперують загальними правилами, таких як психологія, соціологія тощо. Правда, відкидання їх співпраці теж було б помилкою. Але існування кожного учня є конкретним, єдиним, і його неможливо замкнути в жодну з діаграм цих наук.

Друге завдання: підхід до особи учня не ототожнюється лише з індивідуалізацією, що розуміється як відповідність педагогічного впливу інтересам чи потребам конкретного учня. Вона має на меті щось набагато серйозніше. Треба потрапити в саме «ядро» існування, що розвивається, щоб привести учня до вільного рішення.

Заангажованість. Термін походить від французького слова *engage*, що спочатку позначало солдата, який добровільно вступив на військову службу. Сьогодні цей термін розуміється ширше. Тож заангажованість можна уявити як повну віддачу вільному вибору, випадку чи особі. У педагогічному сенсі «заангажованість» виражає необхідність спиратися не лише на

інтелектуальні та емоційні компоненти в процесі виховання, але і намагатися торкнутися тонкого психо-емоційного світу учня.

В педагогіці екзистенційна заангажованість як нова категорія означає висунення двох вимог. Перша: необхідність всебічного знання факторів, що визначають поточну і конкретну ситуацію, в якій перебуває існування конкретного вихованця, особливо в ситуації напруженості, різноманітних внутрішніх і зовнішніх конфліктів як вираження драматичної концепції людини (яку і розглядала екзистенційна філософія). Отже, перший постулат: щоб зрозуміти і описати існування дитини чи молоді людини, її найважливіші прагнення, турботи і тривоги, треба проаналізувати, з чим, з якими факторами вони перебувають у зв'язку і як вони пов'язані між собою. Друга вимога і постулат: допомогти вихованцю виявити своє належне завдання в його конкретній, поточній ситуації і прожити її з повною, глибокою відданістю.

Вибрані джерела:

Мартін Гайдеггер: «Буття і час», «Вступ до метафізики», «Лист про гуманізм».

Жан Поль Сартр: «Буття і ніщо», «Екзистенціалізм – це гуманізм».

Альбер Камю: «Міф про Сізіфа», «Бунтівна людина».

Карл Ясперс: «Екзистенціальна філософія», «Розум і екзистенція», «Філософія», «Смисл і призначення історії».

Мартін Бубер: «Я і Ти», «Два образи віри», «Проблема людини».

Габріель Марсель: «Бути чи мати», «Таємниця буття», «Людина проти людей (масового суспільства)».

Еммануель Левінас: «Тотальність і Нескінченне. Есе на тему екстеріорності», «Гуманізм іншої людини», «Іншобуття, або по інший бік сутності».

Питання для обговорення:

Екзистенційна філософія є продовженням давніх філософських напрямів чи це продукт сучасної епохи?

Наскільки проблеми власної долі можна вважати філософським питанням?

Прокоментуйте походження і значення терміну «екзистенціалізм».

Проблемні питання:

Що виступає підґрунтям екзистенційної педагогіки?

Які особливості людської особи педагогіка запозичила з екзистенціалізму?

Які основні категорії запровадив в освіту екзистенціалізм?

У чому суть освітнього діалогу з огляду екзистенціалістів?

Як екзистенціалісти визначають у педагогіці автентичність і чому?

Якими є наслідки екзистенційної заангажованості для педагогіки?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Екзистенційно-діалогічна традиція: Мартін Бубер і його філософія.

Опозиція трансцендентальної і діалогічної філософії.

«Зустріч» як онтологія спільного буття.

Відношення «я» і «ти» та проблема культури.

Антиномії сучасної освіти: індивідуалізм чи колективізм?
Виховання як діалог.

VI. ФІЛОСОФІЯ ПРАГМАТИЗМУ ТА Ї ПЕДАГОГІЧНІ ВЕРСІЇ

Прагматизм – це одне з найпопулярніших педагогічних понять ХХ ст. Прагматичне різноманіття мислення про освіту також стало (принаймні у США) частиною повсякденної шкільної практики і ширше – практики соціалізації.

Прагматизм був філософською реакцією на досвід американських поселенців, які переміщували кордони Америки на Захід. Завойовуючи нові землі, вони пристосували природне середовище до потреб людини, а отримання ними нового досвіду змінило як їх самих, так і суспільство, яке вони представляли (життя поселенців навчило їх сприймати їхню діяльність у категоріях результатів). З часом виникла ідея «розширеності», яка характеризувала відношення поселенців до природи та була поширена на весь Всесвіт, а відтепер розглядається в термінах змін і постійного руху. Таке становище підтвердив динамічний розвиток науки, промисловості та нових технологій, який відбувся в період зародження прагматизму, тобто на зламі ХІХ-ХХ століття. Давня історія переселенців, які завойовували «дикий захід», переплітається з вірою в необмежені можливості науки в сфері створення «кращого життя на Землі» та надає прагматизму соціального підтвердження.

Прагматизм дуже добре вписується в ідеологію прогресивізму – руху значних соціальних, політичних та освітніх реформ, які мали місце в США з кінця 1980-х років ХІХ століття до початку Першої світової війни в 1914 р. Прагматичний підхід був заснований на припущенні, що якщо проблему можна визначити, то її також можна вирішити, спираючись на реформаторські настрої прогресистів.

Прагматизм Джона Дьюї

Педагогічна теорія ніколи не виникає «сама по собі», вона завжди є виразом певного ширшого, зазвичай філософського, погляду на світ. Так було і з думками Джона Дьюї (1859–1952), американця, головного представника і навіть батька педагогічного прагматизму. Він посилався на видатних представників філософії прагматизму Чарльза С. Пірса (1839–1914) і Вільяма Джеймса (1842–1910). Перший вважав, що достовірне знання – це таке, яким можна правильно передбачити наслідки виконаних дій (він також був автором відомого афоризму «Істина в майбутньому»). У свою чергу, В. Джеймс хотів, щоб філософія (прагматизму) дозволила людям думати і діяти відповідно до своїх потреб, при цьому, на його думку, критерій істини (і правдивості) відноситься до суб'єктивного переконання про підтвердження (чи ні) наших прогнозів про світ і події.

На думку Дж. Дьюї, філософія, яка обмежується лише абстрактними академічними міркуваннями, не має цінності, оскільки ігнорує «реальний світ». Він прагнув, щоб філософія була «практичним підприємством», щоб вона залишила університетські бібліотеки та лекційні зали, стаючи частиною повсякденного життя людей. Дьюї вважав, що філософи повинні відмовитися від прагнень відкрити «абсолютну істину» і сконцентруватися на соціальних, моральних та освітніх проблемах сучасного суспільства. Філософія має служити конкретним потребам та соціальним цілям. Аналізуючи історію філософської думки, Дьюї зробив висновок, що філософи безпідставно виконували ролі всезнаючих арбітрів в сфері тлумачення дійсності, знання і цінностей. Відкидаючи такі «зарозумілі» інтерпретації дійсності, Дьюї

представив власні погляди на людину і світ, а також на знання, істину і цінності.

Прагматична концепція людини. Дж. Дьюї розглядав людей як невід'ємну частину природи, і це було природньо, бо він був прихильником емпіричного натуралізму. Людський рід отримав саме в процесі еволюції здатність мислити: тому він не має, на думку прагматиків, «метафізичного» характеру, а людина є просто формою активних стосунків між живими організмами і їх середовищем. Розум, за Дж. Дьюї, слугує для визначення потенційних способів дій та їх наслідків, а також необхідності запобігання невідповідних реакцій. Тому потрібно вибирати таку процедуру, яка сприятиме адаптації (тут йдеться про активну адаптацію, пов'язану з отриманням контролю над навколишнім середовищем).

У цьому контексті прагматики займаються проблемою свободи людини. Коли люди стикаються з проблемами (якщо вони діють розумно), то вони починають процес запиту, що становить сутність їх взаємодії з навколишнім середовищем. При цьому середовище не має «готового» характеру. Навпаки, воно конститується плінними ситуаціями, на які індивід зазвичай реагує першим, а коли зустрічає перешкоди, поступово змінює свою поведінку аж до того моменту, коли відбудуться бажані зміни. Під час взаємодій трансформується і реконструюється як людина, так і навколишнє середовище. Світ, з точки зору прагматиків, характеризується перманентними змінами, він є плюралістичним і не має завершеної форми, він у процесі постійного «стає». Світ має авантюрний характер нерішучості. З цієї точки зору є місце для свободи людини, дія якої впливає на майбутній образ реальності.

Детерміністична концепція людини не може бути прийнятною для прагматика. Людина ніколи не є «просто жертвою обставин». Хоча, з іншого боку, вона також не є і повністю вільною. Проблемна ситуація, з якою вона стикається, вимагає від неї відповіді: «зроби щось» або «не роби щось». Тут відбувається дія свободи волі. Те, що відоме як відбір, зрештою орієнтоване на оцінювальну діяльність, в якій умови оточення «теж мають що сказати». Але якщо людина діє розумно, то вони не «захоплюють» і не «домінують». Можливість оцінки передбачає відповідальність людини за дії.

Погляд на реальність. Прагматики виступають проти спекуляцій про природу (або сутність) реальності. На думку Дж. Дьюї, питання про те, що таке реальність взагалі, не є дуже важливим. Якщо, як він стверджував, реальність – це все «те, що відбувається», тоді жодна загальна теорія реальності не є ані можливою, ані необхідною. Дьюї визнає факт існування фізичного світу таким, що передує будь-якому досвіду людини. Втім оскільки відносини людей з реальністю мають епізодичний характер, то, з прагматичної точки зору, будь-який погляд на світ складається лише з робочих гіпотез, які є об'єктом постійної верифікації. Отже, ми маємо справу з контекстною концепцією реальності: реальність – це те, що визнається в даному, конкретному історичному контексті (дискусія не стосується світу самого по собі, вона розгортається в контексті наших переконань про нього). Тому прагматизм зосереджений у царині гносеології, маючи невеликий інтерес до онтології.

Проблема істини і знання. З прагматичної точки зору жодна істина не є абсолютною, вічною чи незмінною. Коли прагматики використовують слово «істина», це означає, що «щось» має корисність або застосовність на

практиці. Статус істини надається з огляду на функціональність даної форми знання. Правда була для Дж. Дьюї «динамічною серією процесів», за допомогою яких можна досягти цілей життя (тому філософію Дьюї назвали інструменталізмом). Усе, що ми сприймаємо як істину (в окремих ситуаціях), має протилежний характер. Прийняття цього твердження Дьюї вимагає готовності піддавати всі наші погляди і переконання, усі наші знання постійній верифікації. Це також вимагає припущення, що верифікація може принести негативний результат. Що належить до знань, те може змінюватися, як і те, що вважається виправданням переконань.

Дьюї та його наступники відкидали ідею, що знання існує незалежно від людини і, так би мовити, чекає, щоб стати відомим. Відповідно до прагматизму, відправною точкою і метою досягнення всіх знань є досвід. Відмовляючись від прагнення до істини, прагматизм зосереджується на процесі запиту (дослідження), в якому немає чіткого поділу між об'єктом і суб'єктом. Бажаючи знайти те, що є значущим, Дьюї ставиться до знання як до «процесу», а не як до «товару», який можна зібрати: неможливо говорити про знання чи правду. Прагматики готові скасувати традиційну різницю між теорією і практикою, пізнанням і дією. Знання і (в тій мірі, в якій знання є теоретичними) теорія представлені просто як способи дії або застосування.

Прагматизм – це теорія знання, яка твердить, що автентичність або функціональна цінність знання та істини залежать від людини, часу, місця та обставин. Правда набула «соціального виміру»: те, що більшість людей на підставі власного досвіду визнає за «робочу гіпотезу», на практиці може бути прийняте за істину (хоча і тут має бути постійна готовність відмовитися від даних форми істини – як результату зіткнення «практичних результатів гіпотези»). На думку Дьюї, «функціонально ефективна» гіпотеза є правдивою, хоча й не має «постійної якості».

Джерело цінності. Прагматики відкидають можливість «виведення» етичних норм із законів природи: вони також заперечують існування будь-якого «надприродного» чи «понадприродного» законодавства. Дьюї віддає перевагу емпіричній теорії цінностей, заснованій на розпізнаванні цінності в процесі людської діяльності. Займаючись різноманітними діями, люди мають можливість судити про їх цінність; те, що має цінність, стає частиною «соціальної звички», яка не «зникає». Цінності і мораль соціально сформовані і залежать від часу, місця та обставин. Коли цінність позитивно перевіряється в ході розумних, рефлексивних дій, тоді це можна вважати «сприятливим моральним стандартом». Також слід додати: моральна філософія має бути предметом перманентної реконструкції. Іншими словами, ідеї мають наслідки. Вони розкриваються в дії, передаючи ідеї конкретне значення. Отже, важлива ідея – це та ідея, яка працює. Таким чином, прагматичне розуміння цінності не поміщає її ані об'єктивно об'єкт, ані суб'єктивно в емоційне переживання, але переносить її в дію і в передбачення її результатів.

Відмова від трансцендентних цінностей або цілей у соціальному житті надає прагматизму світського характеру, такого собі індивідуалізму. Відношення прагматизму до соціальних і політичних питань базується на принципі плюралізму, який відкидає можливість «виключення» або «завоювання» індивідів у соціальному і політичному житті, заснованому на домінуючих принципах, цінностях або цілях.

Погляди Джона Дьюї на освіту

Вихідним пунктом прагматичних педагогічних концепцій Дж. Дьюї є критика традиційної освіти. Як він пише в «Освіті та досвіді», вона має три основні характеристики:

- її предмет був сформований завдяки системі кваліфікації, розробленої в минулому, а основним завданням шкіл була передача інформації молодому поколінню;
- моральне виховання полягало у формуванні способів поведінки, пристосованих відповідно до розроблених у минулому стандартів;
- «загальний взірець» організації шкільництва створював зі шкіл заклади, «різко відокремлені від інших соціальних інститутів» (наприклад, сім'ї).

Ці особливості, на думку Дьюї, визначили цілі та методи виховання в традиційній освіті. Підготовка учнів до громадянського життя базувалася на передачі навчального матеріалу, в тому числі і готового знання та відповідних «форм» кваліфікації. Студенти повинні були бути покірними і слухняними. У свою чергу, підручники трактувалися як «мудрість минулого», а вчителі як своєрідні «органи», за допомогою яких, як пише Дьюї, «учні ефективно зв'язуються з матеріалом». Через вчителів «знання та кваліфікація передаються, а правила поведінки нав'язуються».

Таким чином, суть традиційного виховання полягала у нав'язуванні зверху і ззовні як змісту, так і методів. Також вважалося, що студенти «лише повільно ростуть до зрілості». Дьюї критично стверджував, що надані з боку дорослих стандарти суперечили здібностям молоді, вони також не мали відношення до свого «багатого досвіду». Таким чином, освіта була відірвана від практичного, повсякденного досвіду дітей: для реальності повсякденного життя і того, як вона була пережита дітьми, не було місця в класі. Навчання полягало в засвоєнні статичних книжкових знань, які дорослі люблять

розглядали як «готовий продукт». Виховання було заснованим на припущенні, що майбутнє буде таким же, як і минуле. Ця освіта, пише критично Дьюї, була сформована так, ніби зміна у світі була винятком, а не правилом.

Критика нинішньої системи освіти стала для Дьюї точкою відліку для формулювання власної пропозиції в цій сфері. Виявляється, що його найважливішими елементами були: навчання через дію та досвід, педагогічний індивідуалізм і освіта як засіб для демократії.

Навчання через досвід і дію. Дьюї відкинув концепцію освітніх цілей, яка була типовою для минулого. З його точки зору, освіта більше не є просто засобом досягнення певної мети, вона є ціллю сама по собі. Він пояснив це так: «Вихователі повинні уникати цілей, які є загальними та кінцевими [...]. Така абстрактність цілей обумовлює [...] явище зведення процесів навчання і виховання до підготовчих заходів, що ведуть до цілей, які до тих заходів не мають жодного відношення. А тим часом виховання у дослівному сенсі цього слова і на кожному своєму етапі є саме по собі чимось, що має ціну і значення».

Основну цінність освіти прагматики бачили в її безпосередньому взаємозв'язку з життям, при цьому вони ніколи не зводили значення освіти до того, що має місце в школах. Вони стверджували, що «все життя є освітнім процесом і вся освіта – це життя», а школи – це місця, де учні повинні вчитися «крізь життя». Освіта, на думку Дьюї, має бути реальністю, а не назвою чи слоганом.

Для того, щоб реалізувати цей постулат щодо школи, вона повинна стати, за словами Дьюї, «мініатюрною соціальною спільнотою, яка тісно взаємодіє з іншими, позашкільними досвідами та індивідами». «Школа має представляти певну форму реального життя, так само реального і справді

життєвого для дитини, як і те життя, яке вона веде вдома, по сусідству чи на полі». Тому шкільна освіта має забезпечувати наступність, а однорідність з тим, що учень засвоює поза школою, повинна стосуватися тих питань, які дитина ставить собі до свого власного життя.

Такі погляди спонукають Дьюї до практики в освітньому процесі навчання через досвід і дію. Він написав, що «грам досвіду важить більше, ніж тонна теоретичних знань». Тому школа повинна бути місцем, де відбувається взаємний обмін досвідом «у процесі будівництва спільного досвіду». Процес навчання має бути особистісною реконструкцією і соціальним досвідом, і досвід у взаємних відносинах становить інфраструктуру навчання. Сприяючи цій реконструкції, вчителі повинні розширювати досвід учня, спираючись на нього. Досвід не може ґрунтуватися лише на відвідуванні заходів, він має бути рефлексивним, тобто дитина повинна розуміти наслідки того, що «відомо». Отже, завдання вчителів не переказ порядку «незмінного знання», а виконання ролі провідника у «відкритому навчальному процесі». (Дьюї був проти можливості нав'язування молодому поколінню заданої, однозначної системи цінностей і виключення альтернативних поглядів).

Вчителі повинні бути «носіями» досвіду, але вони не повинні нав'язувати його своїм учням, заважати їх свободі або «втручатися між учнем і процесом переживання». Вчителів зобов'язує принцип, за яким безпосередній досвід завжди кращий, ніж непрямий, тому їхня робота – заохочувати студентів, щоб вони «смакували життя безпосередньо» і ніколи не були задоволені життям, отриманим з інших рук.

Освіта – це процес досвіду, який не має «кінцевої зупинки», тому що світ мінливий і розвиток учня не повинен бути перерваний. Тому шкільна програма базується на життєвому досвіді учнів (підлягаючих постійним

змінам) та їх інтересах і потребах. Тільки така програма може підтримувати мотивацію дітей у сфері навчання і дає можливість використовувати набуті знання в житті. Шкільні програми не розглядаються прагматиками в термінах «вічної істини», а лише як перевірені гіпотези, які мають практичні функції. У свою чергу, предмети в програмах розглядаються як «імпульси» для розвитку інтересів і як потенційне джерело проблем і студентських проєктів, а не як «усталена колекція фактів».

Концептуальною основою програм була також відмова Дьюї від двох припущень, які становлять вихідну точку для структурованих шкільних програм у минулому: різниці між загальною та професійною освітою та поділу на теоретичні та практичні знання. Коментуючи цю частину поглядів Дьюї, С. Шапіро пише, що критикований ним дихотомічний погляд на освіту виникав з переконання, що тільки частина членів суспільства здатна до інтелектуального розвитку, а інші можуть отримати лише практично-функціональну кваліфікацію, необхідну в професійній діяльності та в боротьбі за соціальне виживання.

Відповідно до концепції світу, якій віддають перевагу прагматики, він не є, як вже було написано, «готовим» і «завершеним». І людина не виняток. Вона також постійно розвивається, вона є істотою, розвиток якої відбувається завдяки її власним діям, під час яких вона як пізнає світ, так і змінює його. Дії орієнтовані на вирішення проблем, з якими люди стикаються у своєму власному житті. Тому дія є джерелом знання (зрозумілого завжди як «тимчасове» знання), а тому навчання має бути засноване на дії (навчання через діяльність). Діючи, людина реконструює свій досвід; вміння використовувати вже наявний досвід – це інша суттєва особливість навчання. Як наслідок, навчання не є чимось іншим, аніж процесом дослідження, вирішення проблем. Річард Д. Скоттер і Річард Дж.

Крафт підсумовують цю частину поглядів Дьюї так: «Навчіться це змінювати! [...] «Діяти» означає переживати та експериментувати [...], бути орієнтованим на досягнення цілей, вирішування проблем, на прийняття рішень. Дія веде до звільнення від відволікань (або до нової мотивації на користь дій), до реконструкції досвіду, до нових істин (або нових ділем і парадоксів), до висновків, які закликають до дій на основі висновків. Цикл крутиться нескінченно».

Педагогічний індивідуалізм. Концепція освіти Дьюї містить постулат педагогічного індивідуалізму. Він має суб'єктивне (реакція дитини різна залежно від її індивідуального характеру) та об'єктивне (умови, в яких живе кожна дитина, є різні) обґрунтування. За словами Дьюї, неможливо підготувати такий набір типів психіки індивіду, які б «вичерпали існуючу безліч і різноманітність форм і відтінків». Повага до індивідуальних відмінностей є відправною точкою процесу навчання для прагматиків. Як пише Дьюї, «справжній сенс соціалізації [...] означає зосередження на тому, що є унікальним та неповторним в індивіді, ця одинична індивідуальність є нею завдяки чомусь, що не можна нікому виміряти загальною мірою. Протилежністю цього є стандартизована посередність». Прагматики прагнуть завдяки освіті підійти до «підтримки людської мінливості», вираженої через індивідуальні відмінності, оскільки це пов'язано з «високою оцінкою гідності людей і забезпеченням виживання виду».

Виходячи з ідеї педагогічного індивідуалізму, Дьюї «хоче зробити людину свідомим співтворцем змін у людському світі, вільним і відповідальним, здатним до ініціативи та самостійного вирішення проблем, що впливають з життя». Виховання, забезпечуючи індивідам розвиток ініціативи, має також, на його думку, озброїти їх «здатністю адаптації до

нових умов», інакше «індивіди будуть пригнічені змінами, що відбуваються, і безпорадні щодо них».

Цей тип концепції виховання вимагає такого навчального середовища, яке б було «чутливим» до різноманітних відповідей та взаємодій учнів.

Освіта і демократія. Педагогічний індивідуалізм у поглядах Дьюї супроводжувався великим акцентом на «співробітництві» як основі будь-якої, також і навчальної, активності людини. «У суспільстві немає окремого індивіда, відділеного від соціальної цілості». Співтовариство, яке вживає спільних заходів і цілей дій, представляє для Дьюї, «ядро молодіжного соціального лідерства» (хоча це лідерство ніколи не має характеру зовнішнього примусу, воно завжди має «непрямий» характер і його мета – «розвивати внутрішній контроль у дитини через спільність прагнень і одноманітність розуміння явищ»). Як пише С. Шапіро, прагматичну філософію Дьюї можна розуміти як спробу вирішити в ліберально-капіталістичному суспільстві напруженість між «освітніми імпульсами інтеграційно-колективного типу та розвивально-індивідуального типу». Природний факт «співробітництва», співіснуючи з орієнтацією на розвиток особистості, є основою синтезу індивідуального та соціального виховання. Але це є чимось більшим: це є відправна точка для розуміння американської демократії.

Для Дьюї демократія – це більше, ніж форма правління. Це, понад усе, форма спільного життя, взаємного обміну досвідом. Демократія, за його словами, це «загальний спосіб суспільного життя», найважливішим чинником якого є демократична освіта. Для прагматиків життя – це навчання, освіта як демократія – це спосіб життя. За Дьюї, демократія та освіта – це два найважливіші елементи зворотного зв'язку суспільного життя. Демократичне

суспільство і демократична освіта не мають при цьому заздалегідь заданої і абсолютної форми; навпаки, їх «участь» і «виникаючий» характер визначають іманентну зміну в них.

Поняття демократії безпосередньо пов'язане з прагненнями прагматиків до досягнення соціальної рівності. Дьюї писав, що ступінь демократизації певного суспільства залежить від того, якою мірою соціальна структура ґрунтується на використанні специфічних і змінних властивостей індивідів, а не на суворих класових бар'єрах. Згідно з Дьюї, місія школи має полягати в тому, щоб зберегти мрію про те, що Америка є країною необмежених можливостей та соціальної справедливості.

Неопрагматизм Річарда Рорті

Найвидатнішим сучасним продовжувачем думки Джона Дьюї є американський філософ Річард Рорті (1931–2007), творець концепції «критичного прагматизму». Ця концепція категорично протистоїть тому типові «епохи абстракції», яка шукає «кінцевих рішень». Як пише Р. Бернштейн: «коли ми починаємо вивчати ті поняття, які філософи розглядали найбільш фундаментально, [...] – раціональність, істина, реальність, що правильно, добре, або поняття норм, то ми змушені визнати, що в кінцевому підсумку кожен з них повинен розумітися як відносний; відповідно до конкретної концептуальної схеми, теоретичної структури, парадигми, форми життя, суспільства чи культури».

Річард Рорті підкреслив три основні риси прагматизму:

- стосовно понять *права, знання, мова, мораль* прагматизм є антиесенціалізмом; прагматики кажуть нам, що практика і дія, а не

теорія і споглядання дозволяють нам сказати «щось корисне» про поняття;

- немає гносеологічної різниці між правдою, що стосується того, що має бути, і правдою того, що є, та немає методологічної різниці між мораллю і наукою; вирішальним критерієм є «відносна привабливість» різноманітних конкретних альтернатив, при цьому відмова від кореспондентського поняття істини пов'язана з критикою традиційного розрізнення розуму і прагнення, розуму і бажання, розуму і волі;
- Прагматизм – це концепція, яка визнає випадковість наших поглядів, що передбачає прийняття «нашої спадщини» та «розмови з іншими люди» як єдиних провідників у житті.

Прагматизм прагне стерти різницю між об'єктивним і тим, що є суб'єктивним, між фактами і цінностями. Відмовляючись від універсалізму Просвітництва, сучасні прагматики все ж переконані в можливості прийняття гносеологічних, етичних та естетичних рішень та застосування їх на практиці. Критика і судження про те, що добре чи погане, красиве чи потворне, істинне чи хибне, вбудовані в контексти наших власних спільнот. Отже, вони не є результатом якоїсь універсальної системи, яка б сформувала остаточні та об'єктивні рішення. «Не можна нічого говорити про істину чи раціональність, окрім як описати відомі процедури обґрунтування, які використовує (наше) суспільство в досліджуваній сфері», – каже Рорті. Звідси будь-яка оцінка, прийняття чи відмова підтверджується нормами даної історичної спільноти, а не на підставі «деякого утопічного порядку утопічної раціональності». За цих умов суспільство живе за своїми законами, але «не намагається їх підтверджувати».

Наслідком таких міркувань є переконання Р. Рорті, що «американське ліберальне суспільство не потребує радикальних змін». Він вважає себе за «реформатора Дьюї в політиці», який «відмовляється від революційної риторики емансипації на користь реформістської риторики посилення толерантності і зменшення страждання». Для Рорті «політичний лібералізм залишається найкращим способом мислення про суспільство і таким, який не потребує традиційного раціоналізму як його основи».

Визнаючи інтелектуальну спадщину Дьюї, Рорті прагне похвалити, як дуже хорошу річ, парламентську демократію і державу добробуту, але не на основі переконання, що вони відповідають людській природі, а що вони є найбільш раціональними або відповідними універсальним моральним законам. Біля джерела цього переконання лежить виключно порівняння з навіюваними, конкретними альтернативами.

Втім Рорті не зацікавлений у збереженні *status quo* в американському суспільстві. Віддаючи перевагу реформаторським змінам, він відкидає при цьому, як його основу, те, що є гносеологічним чи метафізичним; прагматик, як прихильник солідарності, він «порівнює цінність людських дій, беручи до уваги те, що є етичним». У критичному прагматизмі Рорті поняття «солідарність» замінюється на поняття «монополістична об'єктивність»; через що виникає солідарність з досвіду у сфері поділу на «значущі форми життя» даного суспільства. Всупереч об'єктивності солідарність «пластична» і «відкрита до змін». Відкидаючи універсальні принципи, солідарність є результатом незгоди на кривду, а також співчуттям до близьких людей. «Конкретні індивідуальні страждання та біль є передумовами етичного заперечення звірства та контексту для морального прогресу. Прагматики бачать спільноту як нашу, а не таку, що належить природі, вона є сформованою, а не відкритою. Вони кажуть нам, що те, що має значення, –

це лояльність стосовно інших людських істот, а не надія, що справи підуть у правильному напрямку».

Концепція освіти Рорті логічно випливає з його філософських переконань. Він виходить із правої критики та лівої інтерпретації освіти. Він пише, що коли праві говорять про освіту, вони зосереджені на понятті «правда», тоді як ліві – на понятті «свобода». Те, що праві називають перемогою розуму, для лівих є просто перемогою акультурації; те, що праві визначають як цивілізоване, ліві визначають як відчужуване. Для правих, якщо ми маємо істину, свобода йде за нею автоматично, для лівих – це відношення є зворотним. Для правих функція освіти – передати молоді правильні цінності, для лівих – усвідомлення молодими людьми, що вони повинні звести нанівець процес соціалізації. Різниця між представленими інтерпретаціями впливають, на думку Рорті, з відповіді на питання про те, чи існуюча соціально-економічна структура дозволяє людині реалізувати свій потенціал; чи створює соціалізація умови для відповідних норм свободи чи відчуження.

Рорті відкидає переконання консерваторів у можливості отримання доступу до істини, і що метою освіти має бути формування «правдивого я». Він також приймає твердження радикалів про те, що правда подбає сама про себе, якщо ми подбаємо про свободу; однак він ставить під сумнів переконання деяких лівих інтелектуалів, що «справжнє я» людини може виникнути після усунення репресивного соціального впливу.

Логічно також (беручи до уваги його загальне визнання існуючого в Америці стану справ), що Рорті підтримує переконання Еріка Д. Хірша про необхідність передачі через початкову та середню освіту знань і цінностей, які дорослі вважають істинними і які дозволяють людям «функціонувати як громадянам демократії» (нагадаємо, що початкова і середня освіта мають

виконувати переважно соціалізуючу функцію). Рорті вважає, що «функція освіти на нижчому рівні ніколи не буде ставити під сумнів переважаючий соціальний консенсус щодо того, що є істиною». Освіта для свободи не може починатися з нав'язування певних знань. Тому вчителі початкових і середніх шкіл мають лише на кордоні з маргінальністю виявляти свої сумніви щодо цінностей, характерних для американського суспільства. Як пише Рорті, питання «Що є правдою?» – це не справа педагогів. Якщо вчитель вважає, що суспільство «бреше», нехай краще шукає іншу професію.

Розчарований рівнем перших ступенів американської освіти, Р. Рорті каже, що дев'ятнадцятирічні підлітки стукають у двері коледжу, не знаючи про значення багатьох основних понять. Справа в тому, що вища освіта орієнтується обов'язково на переказ «звичайної мудрості пам'яті». Для Рорті ж ідеалом була б така шкільна система, яку сформувала б на нижчому щаблі «освічених громадян», а на вищому – «індивідів, що саморозвиваються». Функція вищої освіти полягає в тому, щоб допомогти студентам у самоперетворенні самих себе та усвідомленні того, що в «національному наративі», навколо якого зосереджено їхнє життя, «те, що добре, завжди стає ворогом кращого». Звідси Рорті хоч і актуалізує важливість питань, що стосуються канону знань, яке повинен мати американський випускник середньої школи, тим не менш, заперечує його важливість стосовно вищої освіти. Існує думка, що можна нав'язувати «цілі» університетам і таким чином ставитися до них інструментально. Для Рорті це рівносильно піддати сумніву фундаментальну ознаку вищої освіти – академічну свободу.

Роблячи великий акцент на плюралізмі цієї освітньої системи, Рорті стверджує, що університети як «святилища [...] академічної свободи, яка не може бути розповсюджена на загальноосвітні школи» мають бути місцем обговорення можливих ідей та концепцій: від деконструктивізму через

марксизм до католицизму. На цих «блошиних ринках» ідей рішення, що стосуються університетських програм, мають бути проведені у рамках «вільних і відкритих дебатів професорів».

Реалізація таких освітніх ідей сприятиме, за словами Рорті, появі в Америці «культури іронії», яка «визнає, що авторитет, який стоїть за сучасними переконаннями, є ні чим іншим, як прихованим досвідом її предків», і що жодна група людей не має якогось вищого джерела авторитету, ніж цей накопичений досвід. За визначенням «іронічний» стоїть людина, яка має, за словами Рорті, постійно сумніватися щодо власного світу, і не може бути й мови про те, щоб вирішити, що правильно. Іроніст знає, що словник, яким він описує світ, може бути оскаржений іншими словниками, при цьому немає можливості вибрати між словниками з якоїсь «нейтральної перспективи «метасловника»».

У пропозиції Рорті, боротьба за визначення того, що є «об'єктивним», замінюється ідеєю «вільної угоди», яка дає нам («спосіб об'єктивної істини») те, що ми хотіли б – інтерсуб'єктивну згоду. «Вільні домовленості» та «вільні відкриті зустрічі» мають змінити такі поняття, як «об'єктивність», «божа воля» і «моральний закон». Це має пояснення, бо розвиток демократії, на думку Рорті, заснований на етиці консультацій, компромісів, взаємності та співпраці. У той же час він відкидає можливість прийняття таких нових ідей та концепцій, які «перевертають раніше існуючі форми солідарності». Він зацікавлений у збалансованості конкуруючих претензій та в отриманні «рефлексійної рівноваги».

Метою виховання в політичному лібералізмі Р. Рорті є «реалізація ідеї, що свобода повинна стати місцем самотворення особистості». Освіта має дозволяти людям вибирати спосіб життя, який принесе їм найвищий ступінь розвитку та самореалізації. Ця мета виховання пов'язана з іншою важливою

особливістю концепції Рорті: розрізненням між публічним і приватним. Це походить від переконання, що люди повинні мати можливість формувати власне життя, і ніхто не може «визначати долю інших». Політика не повинна ставити питання про те, якими люди повинні бути в ідеалі або які духовні цінності вони повинні визнавати. Вона повинна просто ставити питання: «Як можна максимізувати умови, які сприяють самотворенню, виключаючи можливість насилля». Отже, приватна сфера людини може і повинна захоплювати її увагу без автоматичного припущення, що вона має моральні зобов'язання до будь-яких спільних, соціальних цілей.

Незалежно від будь-яких суперечок, які викликала концепція Рорті, здається, що завдяки своїй зрілості вона знайшла постійне місце в сучасній гуманітарній думці. Слід, однак, додати, що Рорті розміщує свій проект у місцевому контексті, який, припускаючи існування консенсусу в даній (тут: американській) спільноті, надає своїй теорії логічну зв'язність. Ігноруючи універсальні мета-наративи, він актуалізує «маленьку» розповідь, що росла з традиції американської демократії. Можна сказати, що теорія Рорті виражає та підтверджує у зворотному зв'язку прагматичну зміну мислення про реальність мільйонів сучасних американців. Ця теорія виросла з ліберальної Америки і існує для ліберальної Америки.

Теоретичні контраверсії довкола прагматизму

Прагматизм, як у філософському, так і в педагогічному аспекті, звинувачують у нігілізмі та релятивізмі. Ці звинувачення засновані на переконанні, що прагматизм позбавляє людину основи у сфері вибору, переконань і цінностей. Звинувачення в нігілізмі висувається в тому, що він є результатом відкидання аісторичної істини (походить «або від Бога», «або за

законами природи», «або від Чистого Розуму») і об'єктивності – тривіалізації і «зрівнювання» всіх цінностей. Прагматики стверджують, що факт розпізнання цінностей витвором людських прагнення, практик та цілей не знецінює «цінності» цих цінностей. Вони стверджують, що мораль у будь-якому випадку соціальна, і це саме те, що надає цінностям достовірності. Такий тип міркування не переконує критиків прагматизму, які керуються непереборною потребою об'єктивації усіх цінностей і бачать у прагматизмі концепцію, що ставить під сумнів цінності самі по собі. Вони стверджують, що якщо абсолютні значення визнаються недійсними, тоді немає підстав ставити одне значення вище іншого.

Критики прагматизму, з іншого боку, стверджують, що повалення фундаменталізму в гносеології рівнозначно релятивізму у сфері переконань. Філософ-прагматик, не даючи нам абсолютних відповідей, «ставить перед нами важку проблему, як жити; але він сам лише один із учасників розмови, який має такі ж повноваження, як і інші учасники». Захисники прагматизму, пишуть у цьому контексті, що твердження релятивістського характеру може бути розглянуте прагматизмом лише як «оскарження», якщо кореспондентська концепція істини, яку прагматизм відкидає, стає підставою його оцінки. Однак прагматики хочуть, щоб ми зрозуміли цю теорію кореспондентності нежиттєздатною, оскільки, як вони стверджують, світ є просто недоступним нам як стандарт перевірки нашого опису тверджень. З цієї точки зору ми повинні забути те, чого ніколи не мали і ніколи не зможемо отримати – «епістемічну основу», на якій можуть базуватися правда та цінності. Відмова від теорії абсолютної істини як критерію оцінки спричинює те, що прагматиками підтримується перспективістська підстава, яка пояснює істину та цінності як (такі, що можуть змінюватися) соціальні продукти, які набувають логічних обґрунтувань.

Вибрані джерела:

Джон Дьюї: «Досвід, природа і мистецтво», «Лібералізм та соціальні дії», «Моє педагогічне кредо», «Психологія та педагогіка мислення», «Введення у філософію виховання».

Річард Рорті: «Філософія і дзеркало природи», «Значення прагматизму», «Філософія після філософії: випадковість, іронія й солідарність».

Питання для обговорення:

Яким чином пов'язані течія позитивізму та ідея «розширеності»?

Чому, займаючись проблемою свободи людини, позитивісти відкидали метафізичну традицію? Чи вплинув цей шлях філософування на розвиток освіти?

Чи є вірним вислів Р. Рорті, що «американське ліберальне суспільство не потребує радикальних змін»?

Чи потребує прагматизм критики в сучасних умовах зрушень глобального характеру?

Проблемні питання:

Як філософські основи педагогіки прагматизму змінюють уявлення про освіту?

Чому Джон Дьюї критикував традиційну освіту?

Якими є основні елементи педагогіки прагматизму Джона Дьюї?

Як змінює уявлення про освіту неопрагматизм Річарда Рорті?
Чому прагматизм критикують як у філософії, так і в педагогіці?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Інструментальна педагогіка Джона Дьюї.

Неопрагматична педагогіка Річарда Рорті.

Тема поєднання в теорії Річарда Рорті елементів правої критики освіти та лівої інтерпретації освіти.

Тема виховання в політичному лібералізмі Р. Рорті.

Розділ III. КРИТИЧНА ПОЗИЦІЯ СУЧАСНИХ ФІЛОСОФСЬКО-ОСВІТНИХ НАПРЯМКІВ В ОБҐРУНТУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

VII. ФОРМУВАННЯ І АКТИВІЗАЦІЯ КРИТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Що таке критична педагогіка? Назва цієї орієнтації мислення про освіту відноситься до того її образу, який відомий як **критична теорія** і стосується, в першу чергу, досягнень філософії Франкфуртської школи.

Філософська критична теорія (у тій формі, яка вплинула на зовнішній вигляд критичної педагогіки) бере свій початок з критики Марксової ідеології. Ідеологія тут розуміється, насамперед, як «помилкова свідомість», яка заважає розумінню соціального поневолення, що, у свою чергу, перешкоджає розумінню світу і бажанню зробити його правильним. Через те, що мислення про публічні справи зумовлене становищем особистості в суспільстві (як кажуть, «точка зору залежить від точки сидіння»), дуже часто ми використовуємо ідеї, які відображають лише часткову пізнавальну перспективу і містять «упереджену» версію істини, характерну для даної ситуації.

Дивлячись з займаної нами позиції, ми бачимо, що світ теж рухається або до «кращого» стану, або до «гіршого»; і світ розуміється або як справедливий (кожен має, те, що заробив), або як експлуаторський (дехто важко працює, але нічого не має; інші вже на початку свого життя мають більше, ніж вдається заробити першим протягом усього життя тощо). Яке з цих уявлень про реальність є істинним? В принципі жодне. Кожне з цих уявлень фіксує лише чиюсь правду. Для того, щоб дійти до пізнавально важливих суджень, ми повинні пробитися крізь ідеологію (через цю

«помилкову свідомість», як в відображає певні точки сидіння). В такому разі нам стає необхідною критична теорія.

«Критичність» має кілька рівнів. По-перше, вона виростає через незгоду з несправедливістю існуючого світу (світ «не такий, яким має бути»). По-друге, щоб дізнатися про умови різних соціальних процесів, вона використовує інтерпретацію, яка враховує контекст досліджуваних явищ (інтерпретує культурні явища в контексті політики або політику в контексті людських потреб тощо). По-третє, у своїх інтерпретаціях вона схильна виходити за межі мислення, яке здійснюється лише з однієї позиції (з позиції ідеологічного мислення), і прагне конструювати пояснення, які можна вважати більш адекватними, ніж повсякденне мислення чи ідеологічні політичні програми.

З цією метою критична педагогіка інтерпретує різноманітні (часткові) бачення дійсності як пов'язані з соціальними умовами їх функціонування, розкриваючи «інтереси, що конституують пізнання» (термін Ю. Габермаса). Якщо долання бар'єрів ідеології виявляється складним або неможливим, то критичні соціальні дослідники, як правило, приймають точку зору тих соціальних груп, які вважаються такими, що у тій чи іншій ситуації визнані скривдженими, підпорядкованими, позбавленими повних прав.

З одного боку, це пов'язано зі специфічною етикою соціальних досліджень (часто вважається, що вони повинні служити спрямуванню світу, тому точку зору тих, хто постраждав, необхідно розкрити та взяти до уваги). З іншого ж боку, така оптика пов'язана з теорією суспільного розвитку Маркса. Відповідно до його теорії, соціальні зміни є результатом конфліктів, в яких поневолені групи, позбавлені прав, виступають проти панівного суспільного ладу. Якщо ми хочемо передбачити напрямки суспільного розвитку, то ми повинні розуміти суть конфлікту. Тому прийняття точки зору

тих груп, над якими домінують, має не тільки етичне, а і змістовне значення: це дозволяє передбачити конфлікт і напрями змін соціального порядку, які з нього випливають.

Педагогіка як теорія виховання часто відноситься до соціальної критики. Це пов'язано із включеністю виховних процесів у проблеми соціальної нерівності, а їх розуміння (і звичайно проектування заходів протидії цій нерівності) вимагає розробки конкретної теорії освіти та її практики.

Основи критичної педагогіки. Критичну педагогіку можна розуміти як використання філософської критичної теорії в аналізі та в плануванні навчальної діяльності. Як кожна варіація педагогічного мислення, вона ставить перед собою кілька видів завдань.

Перше. Вона має визначити якість бачення людини та суспільства: як дійсне, так і ідеальне; вона має визначити, що таке світ і яким він має бути. Тому доводиться спостерігати та аналізувати процеси, які відбуваються в суспільстві у закладах виховання, та ті соціальні процеси, які на них впливають. Для критично орієнтованих вихователів в цьому описі особливу цікавість привертають ситуації конфліктів навколо освіти. У ній також має бути зазначено, в якому напрямі повинні відбуватися зміни цього світу. Мислення у категоріях певного ідеалу соціального світу і самої людини дуже важливе у процесі визначення цілей виховання. Втім це не означає, що цілі освіти, а разом з ними і бачення бажаного суспільства, мають сформувати жорстку доктрину, якої треба сліпо дотримуватися. Такі візії можуть мати відкритий і просто формальний характер. У текстах, які відносяться до царини критичної педагогіки, знаходимо такого типу декларації. Передбачається, що суспільство має бути відкритим до діалогу, а особистість

має бути готовою до життя, щоб відповідально брати участь у діалозі. Конкретна форма суспільства є натомість питанням перебігу цього діалогу, який виникає в результаті суспільного дискурсу.

Друге. Необхідно визначити способи дій, що дозволять отримати навіть незначне наближення від того, що є, до того, що має бути. Інакше кажучи, необхідно проектувати конкретну педагогічну діяльність. Коли ці елементи певним чином визначаються, коли ми знаємо, яке саме втручання в існуючому соціальному світі можливо і виправдано, коли ми намагаємося діяти, сам процес необхідно критично контролювати, аналізувати та відстежувати. Ми повинні знати наслідки нашого «втручання» в реальність. Описана тут послідовність дій не є характерною тільки для критичної педагогіки: Романа Міллер саме поняття виховання (будь-якого виховання) визначала як «втручання в діалектику взаємин людини і світу». Майже всі педагогічні орієнтації припускають якесь бажане бачення світу і людини, вони так чи інакше діагностують сучасний стан, проектують втручання та намагаються контролювати його ефективність.

Представники критичної педагогіки розгорнули свої роздуми довкола основних трьох питань, завдяки яким створюється можливість аналізувати освіту у новому дискурсі. Ось ці питання. Який діагноз виглядає актуальним з точки зору критичної педагогіки? Відповідь на це запитання дає можливість вийти на діагноз освіти. Питання «Як розуміти термін «бажаний світ»?» торкається питання про цілі виховання. Нарешті питання «Як можна домогтися змін цього світу?» підштовхує до розуміння методів виховання. А в комплексі аналізується ефективність запропонованих дій. Отже, перед критичною педагогікою стоять три потужних і принципових питання про діагноз освіти, про цілі виховання і про методи.

Діагноз освіти. На рівні діагностики критична педагогіка визнає освіту елементом соціальної системи, тісно пов'язаною з її політичними функціями. Це виразна позиція марксистської традиції та її франкфуртської рецепції. Власне франкфуртська критична теорія «причинилася» до поширення в суспільних науках понять, які трактують різні форми культури як прояви політичного панування, що блокує можливість зміни суспільства в тому напрямку, який дозволяє розширення сфери свободи.

З цієї перспективи освіта демонструє своє неоднозначне обличчя. З одного боку, вона як елемент соціальної системи повинна служити її підтримці і запобіганню радикальній критиці та блокуванню очікування змін. Школа виховує індивідів так, щоб вони прийняли існуючий суспільний лад і ставилися до нього як до чогось очевидного і недоторканного. З іншого боку, цій просвітницькій традиції освіти відводиться роль чинника суспільних змін і емансипації. Отже, **освіта захоплює, але звільнення саме по собі вимагає освіти.**

Критична педагогіка вписується в це подвійне бачення, розвиваючи його обидва елементи. Вона шукає найбільш адекватну діагностику механізмів домінування та насильства, які властиві функціонуванню навчальних закладів (або ширше – вона шукає соціальні та культурні практики контролю над розумом і поведінкою людей). В той же час вона проектує такі освітні заходи, які мали б шанс сприяти збільшенню обсягу індивідуальної та колективної свободи.

Більш детальний опис «захоплюючого» виміру освіти можна почати з видимого нейтрального твердження, сформульованого в конвенції системної соціології: функцією освіти як соціальної підсистеми є розподіл праці, тобто розподіл людських ресурсів у відповідних місцях соціальної системи. Індивіди повинні бути виховані та підібрані таким чином, щоб усі робочі

місця залишалися доступними і необхідними для функціонування суспільства належним чином. Ця теза звучить досить банально і цілком невинно для теоретика, який бачить світ як систему, пов'язану відповідними функціями предметів. Для інтелектуалів, які дотримуються ліберальної традиції (тобто сповідують принцип індивідуальної свободи), і для лівих (для яких найважливішою є соціальна свобода) це звучить як виклик. Якщо система вирішує долю окремих людей і спільноти, – це захоплююча система, яка потребує радикальної зміни.

Ця теза є основним елементом поставленого соціального діагнозу в критичній теорії освіти. Ми живемо в несправедливому світі, що викликає безпричинні страждання багатьох людей. Тому ми повинні виховувати людей так, щоб вони змогли це змінити. І перше завдання – функціонування цього світу має бути ретельно описаним, щоб механізми, які уможлиблюють діяльність цієї бездушної машини, були викриті. Якщо ми подивимося на згадані вище процеси відбору з критичної дистанції, то виявиться, що освіта має бути одним із інструментів контролю, що здійснюються в інтересах домінуючих соціальних груп.

Школа функціонує згідно із «логікою соціальної системи», нав'язуючи відповідний їй спосіб сприйняття світу як очевидного і такого, що не підлягає обговоренню. Відбір змісту освіти, критерії екзамену та шкільної селекції чи обов'язкові у школі дисциплінарні норми означають, що існуюче суспільство (в тому числі з поділом на привілейовані та підлеглі групи) трактується як щось очевидне і природне. Через таку приховану індоктринацію (англ. *indoctrination*; індоктринація визначається як навчання будь-кого доктрині без включення критичного сприйняття; як первинна інструкція, вказівка, яка надається людині перед наданням їй доступу до секретної інформації) структура суспільства сприймається і може

відтворюватися з покоління в покоління. Одне з основоположних завдань критичної педагогіки – викрити цей вид механізму домінування, який властивий освітнім закладам і практикам, і, ширше, культурним практикам.

На цьому тлі, починаючи з 1960-х років, відбувається дослідження «прихованої» шкільної програми, яка не задокументована в офіційних передумовах системи виховних впливів (часто ритуальних, які не обов'язково усвідомлюються самими вчителями), котрі адаптують індивідів і групи до рамок соціальної системи. Тут виникає дуже важливе питання: як так стається, що незважаючи на те, що це досить відверте насильство (людей змушують вивчати конкретний контент, вони сортовані, селекціоновані, призначені на певні місця в ієрархії незалежно від їх прагнень та інтересів), освіта є досить широко визнаною, а шкільний план не викликає радикальної протидії з боку громадян? Найбільш значна для критичної педагогіки діагностика соціальної функції виховання представлена у дослідженнях П. Бурдьє та Ж.-К. Пассерона (у Франції), Б. Бернштейна (в Англії), М. Епл, Г. Жіру, П. Макларен (у США)

Особливу роль відіграє так зване **культурне відтворення**, тобто творення через освіту соціального переконання про «законність» і «незаконність» визначених культурних практик. Традиційні навчальні програми відображають, насамперед, культуру соціальних еліт – так звану високу культуру. Факт включення її текстів та цінностей до шкільної програми робить її «правовою» культурою, водночас позбавляючи цього статусу тексти та цінності інших культур.

Якщо в цьому контексті подумати про шкільну долю дітей, які представляють різні культурні традиції, то ми побачимо образ «символічного насильства», вчиненого щодо культур, над якими домінують. Діти, які не належать до елітних груп, в школі мають забути свою мову, спосіб

сприйняття соціальних зв'язків і навіть спосіб використання власного тіла (жести, поставу і т. і.) і прийняти за власні коди панівної культури. Школа, в якій їм доводиться перебувати «в чужій шкурі», стає для них ворожим місцем, яке вони охоче готові покинути, щойно з'явиться можливість (наприклад, вмить вибір подальшого життєвого шляху може бути змінений). Діти з нижчих соціальних верств, таким чином, обирають скорочену освітню кар'єру, повертаючись до свого соціального середовища, та відмовляються від можливостей соціального просування. Це відбувається проти інтересів цих соціальних груп і часто проти їхньої волі.

У працях британського соціолога Базіла Бернштейна ми знаходимо точний аналіз лінгвістичного аспекту цього «символічного насильства» школи. Характерний для сімей робітничого класу (і ширше – для середовищ, де контекст спілкування досить сильно визначається своїм змістом) «обмежений мовний код», лаконічний і водночас сильно емоційний, вважається неправильним у школі. Вчителі, які належать або прагнуть до середнього класу, природним вважають «розвинутий» комунікаційний код цього соціального класу (синтаксично складний і водночас «емоційно холодний») і очікують, що студенти будуть його використовувати («говоріть повними реченнями», «не жестикулюйте», «говоріть спокійно» тощо).

В результаті такого типу тиску діти з оточень, які не користуються такою мовою, швидко дізнаються, що вона важливіша за зміст висловлювання у їхній формі. В певному сенсі вчителі менше цікавляться тим, що вони мають сказати, ніж тим, як вони це кажуть. В результаті діти навчаються мовчати в школі, не брати слова, коли ніхто не просить їх про це, і вони несвідомо погоджуються на відмову в громадських обговореннях.

Загальний зміст цих інтерпретацій символічного насильства школи призводить до того, що м'якими і, здавалося б, невинними засобами (вимоги

до спілкування, постави тіла, жестів тощо) школа виштовхує більшість студентів на межі культури, вселяючи в них переконання в тому, що вони не є здоровими («культурними») людьми. В основному з цієї причини повстання проти школи носять маргінальний характер. Цей образ доповнюють характеристики змісту освіти, чітко підкреслюючи компетенції, необхідні у вищих верствах суспільства. Цілком очевидно, що вони легше засвоюються тими дітьми, які походять з цих вищих прошарків, бо необхідні навички, які входять у сферу вимог навчальної програми, вони беруть просто з дому.

Дитина, яка не належить до елітарної культури, перш за все, йде зі школи з переконанням, що освіта не для неї. На неї чекає пропозиція спрощеної професійної освіти на рівні, аналогічному тому, якого досягли її батьки. В цій ситуації їй здається це природним, проти цього бунтувати марно.

Цей тип аналізу шкільного закладу є частиною досить широкої традиції дослідження **прихованих шкільних програм**. Шкільна програма вважається в них не тільки тим, що офіційно прописано в програмних вимогах, підручниках та методичних посібниках, а й усією специфічною культурою школи. Вона включає не лише власне зміст навчальної програми, але і той зміст, критерії відбору якого не обговорюється зі студентами (Чому ми вивчаємо релігію в школі? Чому математика важливіша за мистецтво?).

Існують також нормативні вимоги (одяг, вимоги до пунктуальності, система покарань і нагород), звичаї (хто кому кланяється?) та архітектурна організація простору (чому вчителі мають окремі туалети? чому немає курільних кімнат для дорослих учнів?). Розташування кімнат для вчителів, вхід до школи, сходи і, нарешті, архітектура шкільного класу (де вчительський стіл? хто кого бачить, а чиє обличчя не видно?) створюють складну семіотику шкільного простору, яка чітко інформує його

користувачів, як їм діяти. Перебування в такому оточенні створює матрицю, яка готує учнів жити в ієрархічному світі, в ситуаціях анонімності і абсолютної покори, прийняття безглуздої роботи, абсолютно невідповідної чийось амбіціям та інтересам; навчає мовчати, коли говорять дурниці чи діють несправедливо (вони говорять те, що вимагають шкільні обряди) тощо.

Доречі, один з найцікавіших аналізів прихованої програми з'являється в науковій літературі саме тоді, коли до аналізу шкільної інституції застосовується концептуальна сітка культурної антропології та шкільної антропології, коли шкільна поведінка та звичаї аналізуються в конвенції культурних ритуалів. Пітер Макларен у своїх ранніх публікаціях розкриває ті елементи шкільного життя, які складають його ритуальний вимір. Школа в цій оптиці є сучасною промисловою формою «обряду проходження» – відомого ритуалу ініціації у всіх людських суспільствах. Обряд діє, коли його граматику доступна в безпосередньому досвіді, коли вона (граматика) не підпорядковується критичним поглядам і раціональній дискусії. Ось чому з точки зору соціальної системи в шкільній освіті найважливішим є адаптація молодих індивідів у рамках цієї системи. Вона працює таємно, у вигляді секрету, який ніде не записаний, і через який правила і обряди не підлягають обговоренню.

Коротко підсумуємо: соціальний світ потребує змін (причому постійних змін). Тим часом зміни ускладнюються, блокуються культурними практиками, які служать інтересам домінуючих соціальних груп. Освіта є однією з найважливіших такого роду практик. Вона виконує свої маскуючі ідеологічні функції спотворення реальності, використовуючи приховані шкільні програми, символічне насильство і цілу низку ритуальних практик, які привчають людей жити в некритичному послуху. Але в той же час та сама

освіта є умовою успіху особистості в житті. Освіта також є необхідною умовою зміни суспільства.

Мета і напрями інтервенції освіти. Вищеописаний процес символічного насильства, який служить інтересам домінуючої культури, можна розглядати як міжкультурні відносини. Якщо припустити, що окремі соціальні групи, незалежно від критерію їх відокремлення, привносять в школу власні культури, то освіту можна розглядати з точки зору ступеню її відкритості різноманіттю культурних моделей. «Нормальна», традиційно функціонуюча школа зазвичай ігнорує культурні відмінності. Якщо в класі є діти з культурних меншин, то очікується, що вони природно адаптуються до більшості з точки зору мови, стилю поведінки тощо, що вони будуть вести себе «нормально», тобто відповідно до прийнятих шаблонів школи. Інші види поведінки поступово приглушуються.

Нормалізуючий вплив школи ґрунтується на двох основних принципових стратегіях. Перша – **ігнорувати відмінності** (в класі можуть бути діти, які походять з різних етнічних або релігійних груп). Друга стратегія – **тренінг мовчання**: діти, які не належать до визначених школою груп звичайних учнів, відлучаються від активної участі в шкільному навчанні, їх намагаються зробити невидимими і роблять все, щоб уникнути з ними розмови. В результаті вони адаптуються до ситуації соціальної маргіналізації, до життя в тіні. Таке навчання дозволяє їм зберігати спокій (їх не таврують як «Інших»), але зазвичай це не дає їм можливості набути тих навичок, завдяки яким вони могли б активно вирішувати свою долю у дорослому житті. У результаті підтверджується та закріплюється їхня соціальна маргіналізація. Школа завдяки «політиці нормалізації», тобто

завдяки ігноруванню соціальної нерівності, сприяє тим самим їх консолідації в суспільстві.

Вже зазначалося, що зміни у суспільстві вимагають змін в освіті. Тепер, мабуть, напрями освітніх змін вже стають помітними. Освіта, яка бере до уваги такого типу критику, повинна, перш за все:

- бачити і приймати соціальні відмінності;
- допускати різноманітні висловлювання та навчати молодих людей активно висловлюватися про свої власні справи;
- вчити активній діяльності на користь змін щодо неприйнятних рис соціального життя.

Американські теоретики критичної педагогіки називають сфери діяльності, що відображають ці зміни, відповідно: «політика відмінності», «політика голосу» та «надання повноважень». Ці три елементи (прийняття відмінності замість уніфікації, заохочення до вираження різних поглядів замість нав'язування культури еліт і мовчання меншин та розвиток компетенцій керувати власним життям замість пасивності і підпорядкування) становлять основу радикальної освітньої стратегії.

Дивлячись на цей процес з точки зору методики роботи школи, слід зауважити, що вирішальна роль відводиться формуванню критичного ставлення до соціальної дійсності. Загалом це полягає в тому, щоб поставити під сумнів очевидність існуючого світу. Вихідною точкою у такому виді роботи є постановка питань (постановка проблем), які провокують побачити проблеми там, де переважає очевидність. Проблеми мають бути належним чином названі, тут величезну роль відіграє лінгвістична підготовка, тому що вона дозволяє артикулювати різноманітні уявлення про світ. Названі проблеми можуть бути піддані критичній рефлексії. Це призводить до дій, які можуть змінити ситуацію.

Особливе значення тут має фігура вчителя. Його розглядають як союзника слабших соціальних груп, як особу, що діє разом з ними та допомагає їм змінити свою життєву ситуацію. Його функція полягає не лише в підтримці громад, з якими він працює у їхніх повсякденних проблемах (хоча це надзвичайно важливо), але й у своєрідному духовному керівництві. Учитель, який працює на тим, щоб змінити соціальні умови життя своїх учнів, повинен бути, як каже Анрі Жіру, «трансформативним інтелектуалом», тобто свого роду тлумачем, який виступає посередником між людиною і складним соціальним світом, який допомагає критично розуміти реальність. Таке розуміння ролі вчителя (та й інтелектуала загалом) є протилежним популярному останнім часом розумінню професії вчителя як висококваліфікованої роботи для розвитку бажаних компетенцій у соціальній системі. Тенденція трактування роботи вчителя у категоріях професіоналізму підкреслює переважно технічний бік професії: вчитель – це людина, яка вміє вчити. Тим часом її соціальна функція, з точки зору теорії критичної освіти, вимагає більшого: не лише вміння приймати рішення про те, як, а й про те, кого і чого навчати. Акцент ставиться, звісно на тому, щоб навчити людей, які маргіналізовані в суспільстві, тим життєвим навичкам і знанням, які можуть допомогти їм змінити свою життєву ситуацію.

З іншого боку, яка і у чому полягає робота з учнями, які походять з домінуючих соціальних груп? Це надзвичайно цікавий момент. Критично орієнтована освіта – це не проект, спрямований виключно на соціально маргіналізовані групи (хоча ця концепція, яка зростала на ідеях Паоло Фрейре, була практично впроваджена в роботу з жителями великих міських центрів). Найпростіше пояснити це питання, посилаючись на традицію міжкультурної освіти. Школа тут розглядається насамперед як місце, де

зустрічаються культури, як сфера, де вони демонструються та аналізуються відмінності між культурами.

Така зустріч має призвести до розвитку навичок міжкультурного діалогу, що є умовою соціального розуміння. Діалог передбачає дві речі: по-перше, набуття здатності розуміти культурну іншість та спілкування з представниками інших культур: по-друге, особливе «відкриття ідентичності» при зустрічі з іншістю. Студенти мають можливість подивитися на власну культуру іншими очима, побачити себе якимось чином з боку, з точки зору іншої людини. Такі зустрічі можуть стати своєрідним «фестивалем відмінностей» (презентація інших культур у рамках дня або тижня; наприклад, румунської культури з презентаціями фольклору, кухні, розповідями про сімейні звичаї), але вони можуть також призвести до важких, а часом і болючих зіткнень.

Труднощі виникають особливо, коли культури несуть із собою пам'ять про взаємне насильство. Саме тоді міжкультурна освіта найбільше і потрібна. Міжкультурна освіта повертає тоді не в напрямку культури, над якою домінують, але в напрямку домінантної культури: вона прагне не лише звільнення (або, загальніше, посилення потенціалу) маргінальних соціальних груп, але й поставлення під сумнів відчуття очевидності світу у панівній культурі. Такі дії повинні, у свою чергу, призвести до відкриття простору для **долання різниць**, простору для нового визначення ідентичності культурних груп. На цьому тлі панівна культура також стає однією з культур, які вимагають особливого представлення.

До такого типу проблем належать рефлексії в межах так званого «білого руху» в американській міжкультурній педагогіці. Характерна для цього освітнього середовища поява напруги між білою та кольоровою культурою спричиняє численні суперечки та конфлікти, а саме: більшість

вчителів належать до білої культури, тоді як більшість студентів – кольорові діти.

Культурні відмінності стосуються не лише етнічних груп чи національних та релігійних меншин: будь-яка соціальна група може розглядатися як культурна група. Практика міжкультурної освіти може служити для побудови як спілкування між культурами, які традиційно є в центрі уваги освітян (національних меншин), так і між елітарною культурою та культурами інших соціальних верств (культур робітників, селян тощо), між канонами, які пропагуєють школа та масова культура, або між молодіжними субкультурами. Школа, таким чином, стає суттєвою складовою політичного процесу – процесу побудови демократичної публічної сфери, тобто простору, де можуть бути обговорені відмінності.

Можна сказати, що усвідомлена таким чином навчальна діяльність не передбачає якое кінцеве, специфічне бачення соціального світу. Вірніше, вона лише націлена на відкриття соціального простору для обговорення, створення простору для дискурсу, в якому цей світ можна обговорити, реконструювати та перебудувати за волею народу. Таким чином, освіта є різновидом прикордонної діяльності культур, навіть якщо вони не мають місце в буквально прикордонних сферах. Вона працює в сфері «переходів» і «змін», між кращими чи гіршими визначеннями сфери культурної ідентичності. Просто на кордоні, на місці зустрічі культур, освіта може мати найбільший вплив на форму соціального світу.

Якщо розглядати інституційну освіту в контексті процесів соціалізації, цей прикордонний характер навчальної діяльності стане особливо важливим. Первинна соціалізація, яка відбувається переважно в сімейному оточенні дитини, зливає індивіда з культурою, яку представляють батьки. Малюки вивчають мову, звичаї та вірування, властиві їхньому близькому оточенню.

Проте, йдучи до школи, вони стикаються з моделями інших культур: шкільні програми зазвичай представляють культуру еліт («культурний канон» визначається за критеріями, яких дитина не знає), а інші учні вносять до шкільного класу традиції своїх власних громад.

У цій ситуації дії вчителя мають ключовий і центральний характер для розвитку особистості дитини, а також для форми спільноти, в якій вона живе. Вони можуть мати характер, подібний до колонізаційної діяльності: відмінності між культурами, представлені дітьми, ігноруються, бо всі ці культури мають бути підпорядковані домінуючій культурі, представленій у програмах викладання. Це був би консервативний погляд на вирішення розбіжностей. Дії вчителя також можуть мати форму дозволу на появу відмінностей (це питання індивідуального стилю) та спрямовані на розвиток толерантності до різноманітності. Ось як виглядало б ліберальне ставлення до культурних відмінностей. У варіанті, типовому для критичної педагогіки, дії вчителя однак мають дещо іншу форму. Вони нагадують дії перекладача, завдання якого – перекласти невідому культуру (наприклад, домінуючу культуру канону) на мову, що узгоджується з культурним досвідом дитини за посередництва контактів між дітьми різного походження. Хоча, на перший погляд, це мало чим відрізняється від гасла ліберальної освіти про толерантність, ми тут маємо справу з іншим соціальним проектом. Відмінності проявляються не для того, щоб їх терпіти, а для того, щоб стати вихідною точкою для змін соціальних умов, які визначають нерівність можливостей життя представників окремих культур. Культурні кордони і кордони індивідуальних ідентичностей в цьому підході не стільки встановлені раз і назавжди, скільки схильні до змін у результаті переговорів і взаємовпливу.

Таке розуміння освіти і суспільства добре вписується в традиції Франкфуртської школи. За ідеями Ю. Габермаса, основним виміром політики є етика дискурсу: набір правил про те, як соціальні переговори стають формою спільного життя. Якщо суспільство буде побудоване відповідно до цих принципів, то це буде демократичне суспільство.

Чи є ефективною критична педагогіка? Дуже важко дати на поставлене питання однозначну відповідь, головним чином через те, що широко окреслені педагогічні концепції не підходять для загальної оцінки з точки зору ефективності. Це окреме питання, яке ми не будемо обговорювати в цьому тексті. Ми звернемо увагу лише на один його аспект: проект критичної педагогіки охоплює дуже широкий спектр розширювальних взаємодій від макроструктурних факторів (соціальної структури, владних відносин), через інституційні (школи та її програми) до індивідуальних (стратегії адаптації і опору, побудови суб'єктивності у відносинах домінування).

Передбачена в цьому проекті перспектива соціальних змін не може бути досягнута на всіх рівнях системи, що аналізується. Дії одного вчителя можуть змінити життя людини і вплинути на функціонування шкільного закладу, але вони не спричинять негайного впливу на зміни в механізмах відбору шкіл і точно не призведуть до помітної зміни класової структури суспільства. Дія однієї людини має мало шансів викликати структурні зміни.

Практичний сенс критичної педагогіки полягає в наступному. По-перше, в колективних діях. Якщо діяльність, орієнтована на соціальні зміни, набуває колективного характеру, якщо діяльність стає соціальним рухом, то з'являється шанс ініціювати далекосяжні зміни. По-друге, в локальній дії з метою «виривання» певних соціальних груп або навіть окремих осіб з «логіки соціальної детермінації». З точки зору логіки суспільного ладу, селянська дитина має дуже мало шансів отримати хорошу освіту. Тип

первинної соціалізації, економічне становище її сім'ї, маргіналізація її місцевої культури та просто доступність шкільних закладів, виміряна в кілометрах. Вони по суті і визначають неспроможність виховних зусиль відносно такої дитина. В принципі, соціальна детермінація має характер статичний, вимірюється у категоріях правдоподібного обчислення.

Проте зі статистики не випливає, що ця дитина не може мати успіху. Це дуже важливий елемент аргументації. Бо якби ми прийняли детерміністське ставлення (тобто якщо ми припустимо, що великі соціальні процеси визначають долі окремих людей), то радикальним просвітителям залишилося б лише почекати на революцію, яка змінить соціальну структуру. Діяльність місцевої громади може, однак, рішучо «виривати» індивіда чи групу з соціальної логіки, вносячи істотну різницю у функціонування конкретної громади.

Якщо вважати це можливим, то з часом статистичні закономірності зміняться. Загалом, багаторазово повтореним теоретиками критичної педагогіки є постулат про необхідність, щоб в педагогічному мисленні домінувала мова надії, а не риторика теорії відтворення, описана Анрі Жиру як «теоретичне кладовище оруелівського песимізму». Основу такого роду надії, як пише Жиру, можна знайти в актах опору інституційній освіті. Діти повстають проти школи, а значить, визнають в ній заклад насильства, що обмежує їхні життєві шанси, пристосовуючи їх до вимог соціальної системи. Так ви можете вирватися з логіки соціального домінування.

Проблема, однак, полягає в тому, що акти опору мають бути значущими: щоб індивід, який розпізнає владу як соціальну систему, що здійснює над ним освіту, не позбавляла його освіти. Дослідження опору молоді проти освіти має бути одним із головних напрямів педагогіки, тому що вони дозволять розпізнавати реальні перешкоди на шляху до соціального

та індивідуального розвитку та ефективних (трансформативних, тобто тих, що ведуть до змін) і неефективних стратегій їх подолання.

Прикладів ефективності критичної освітньої стратегії багато – найбільш відомі пов'язані з широко коментованим педагогічним досвідом Паоло Фрейре. Однак є також суперечки та сумніви. Досить широку дискусію в США спровокувала доповідь Хелен Елсуорт, яка в ході занять, спрямованих на послаблення расової напруженості в одному з американських університетів, застосувала припущення критичної педагогіки. За її словами, ці припущення самі по собі є гнітючими. Наприклад, ідею діалогу виявилось важко реалізувати без певної форми примусу, а основна ідея раціонального консенсусу, що міститься у її підставах, не враховує того, що існує багато істин, і їх часто неможливо примирити.

Як пише Елсуорт, вчитель в такого роду культурних конфліктах може керуватися лише принципом поточної реакції на контекст, на ситуацію, в яких промовляються окремі позиції. Не можна розраховувати на те, що можна буде контролювати ситуацію завдяки заздалегідь розробленій методології. Важко звичайно зробити висновок з цього типу відносин, чи невдача має місце через них самих або через умови чи метод його реалізації в конкретному шкільному класі. Проте ця дискусія привела до відкриття з боку критичної педагогіки іншого, ніж традиційно домінуючого для неї, бачення суспільства, влади та свободи.

Однак є ще одна суперечка, яка може виникнути з нетерплячості і відчуття безпорадності вихователів, зацікавлених у змінах соціального світу. Проти значних зусиль людей, що прагнуть до вдосконалення умов життя місцевих громад задля вирівнювання життєвих шансів дискримінованих окремих людей і груп, світ, здається, рухається в напрямку щораз сильнішої влади грошей і жорсткої економічної логіки. Навіть традиційно ліві політичні

партії (наприклад, в Англії) сьогодні не можуть сформулювати значущі альтернативи приватизації, жорсткої монетарної політики і стимулювання економічного зростання через дедалі глибше скорочення витрат на соціальні цілі. Це призводить до зростання радикалізму глобальних опонентів «нового економічного порядку». У цьому контексті може виникнути скептицизм щодо стратегії критичної освіти як способу зміни соціального світу.

Остання книга Пітера Макларена, одного зі найзначущих представників цього різновиду освітнього мислення, послідовно виступає на користь діалогу і звільнення через критичний аналіз значень панівної культури, має назву «Че Гевара, Пауло Фрейре, і Педагогіка революції». Фрейре завжди був присутній у цьому педагогічному спрямуванні. Поява Че Гевари може свідчити про тенденцію до еволюції цього інтелектуального руху у сторону більш радикального різновиду практики.

Вибрані джерела:

Пауло Фрейре: «Освіта для визволення», «Педагогіка пригноблених», «Виховання критичної свідомості», «Педагогіка душі».

П'єр Бурдьє: «Практичний сенс», «Відтворення», «Державна аристократія: великі школи та тілесний дух», «Розрізнення: соціальна критика судження», «Спадкоємці: студенти та культура» (у співавторстві із Ж.-К. Пассероном), «Мова та символічна влада».

Безіл Бернштейн: «Клас, коди та контроль» (4 томи), «Соціальний клас, мова та спілкування» (у співавторстві із Д. Гендерсон), «Педагогіка, символічний контроль та ідентичність».

Пітер Макларен: «Критична педагогіка та хижачька культура», «Че Гевара, Пауло Фрейре і педагогіка революції», «Педагогіка повстання: від воскресіння до революції».

Питання для обговорення:

Чому критична педагогіка вважає педагогіку соціальним дійством?

Чому педагогіка як теорія виховання часто ототожнюється із соціальною критикою.

Чому для критичної педагогіки важливими є соціальна дійсність, соціальні дії та результати суспільного дискурсу?

Чи актуальна в сьогоднішньому освітньому дискурсі критична педагогіка та ідеї Франкфуртської школи?

Проблемні питання:

Що таке критична педагогіка?

Які завдання ставить перед собою критична педагогіка?

Через які поняття критична педагогіка аналізує та описує освіту?

Які зміни намагається запровадити критична педагогіка в освіту?

Чи є ефективною критична педагогіка у сьогоденні?

Чи підіймає критична педагогіка проблемні для сучасної школи питання, чи ефективна освітня методологічна база в умовах нових типів міграцій?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Лібертарна педагогіка і гуманістичний марксизм: особливості та основні ідеї.

Критична педагогіка та її нове бачення суспільства, влади, освіти та свободи.

Критична освітня стратегія (за ідеями Пауло Фрейре).

Досвід критичної педагогіки в умовах нових глобалізаційних процесів як один із проявів актів опору інституційній освіті.

VIII. ЕМАНСИПАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА

Поняття *емансипаторська педагогіка* стало символом усіляких прогресивних прагнень в педагогіці (до неї входить, наприклад, напрям «нове виховання»). Принцип **єдності педагогіки з постулатом емансипації** здійснюється в трьох взаємопов'язаних аспектах:

- Емансипаторська педагогіка – це внутрішньо відкрита орієнтація, яка охоплює широкий спектр явищ, що ґрунтуються на критичному і навіть негативному відношенні до нормативного підходу в традиційній педагогіці.

У цьому аспекті сутність виховання, навчання та педагогічної теорії полягає у звільненні розуму людини та пов'язаної з нею сферою соціальної поведінки (сюда входить також ідея звільнення самої людини). Головне питання – це зміна розуміння форм життя та уявлення про нього, яке пов'язане із рухом від тлумачення їх як суто природних характеристик до усвідомлення того, що ці форми є соціально зумовленими та опосередкованими. Це і є можливість контролю над ними. Самоусвідомлення особистістю нав'язаних соціальних форм, відчужуваного відображення, способів мислення та дій дають їй можливість певним чином вплинути на цей комплекс критично. Метою емансипаторської педагогіки в індивідуальному вимірі не є досягнення зрілості, котра розуміється як оволодіння запланованим репертуаром «правильних» знань і «хорошої» поведінки. Її основою є переконання, що усвідомлення обмежень дозволить людині краще спрямувати та використати власний потенціал.

- З науково-теоретичної точки зору поява емансипаторської педагогіки пов'язана з постулатом подолання методологічної слабкості наук про виховання, заснованого на занадто вузькій

герменевтиці та надмірно узагальнюючих висновках експериментальних досліджень. З точки зору цієї педагогіки, емансипація вимагає зміни історично сформованої освітньої практики, яка постійно супроводжується характерними для неї недоліками, які важко подолати навіть при їх розумінні.

Необхідно вийти за межі певних напрямів герменевтичних міркувань, які пояснюють форму обов'язкової теорії. Також є необхідним вихід за межі наукових, експериментальних і технологічних теорій, які визнають освіту та навчання як ефективні відповідно до передбачуваних цілей зміни характеру людини (Габермас дійшов висновку, що кожне знання керується якимось «інтересом», отже воно пов'язано з практикою життя). Слід також посылатися на емансипацію, інтерес якої полягає у створенні таких умов, в яких можливе «об'єктивне педагогічне пізнання». При розумінні мети педагогіки, а точніше педагогіки як «розширення просторів спілкування», за якими стоїть ідея комунікативної раціональності, емансипація стає методичним регулятором поступальних змін у сфері освіти. Цей вид змін передбачає розуміння суспільства як такого, в якому відносини між індивідами впливають з принципу спілкування і «невимушеного консенсусу», а не з правила «хто над ким домінує».

- З огляду на свою історико-соціальну функцію, емансипаторська педагогіка повинна перейти від відтворення існуючих структур до функцій створення умов (можливостей) для різноманітності.

Така педагогіка стає політичною силою. Йдеться не про її можливе залучення як інструменту впливу політичних партій, а про підготовку людей до перетину їхніх існуючих обмежень та їхніх зусиль розвитку, а також розширення території, на якій люди зростають, не усвідомлюючи більше владних відносин.

Гене́за назви емансипаторської педагогіки. Термін **емансипація** (лат. *emancipatio* — звільнення від якої-небудь залежності, скасування якихось обмежень, зрівняння у правах) походить від латинського слова, яке означало інститут римського права, який дозволяв формально звільнити сина (також онука і жінку) з-під батьківської влади. *Emancipatio* означало відхід від власності (*mancipium*) і застосовувалось як до осіб, так і до речей. Авторитет батька у римській родині, поширюючись як на осіб, так і на майно, був спочатку абсолютний: батько міг розпоряджатися життям своїх підлеглих членів сім'ї і був єдиним власником сімейного майна. Поки він був живий, його нащадки не були незалежними особами за законом. Досягнення незалежності за його життя було можливим завдяки емансипації. Втрачаючи формальний зв'язок з сім'єю, емансипована особа здобувала юридичну незалежність, вона ставала особою *sui iuris*. Однак ця незалежність була пов'язана із втратою права на сімейне майно, це була форма позбавлення спадщини за життя.

Причини емансипації були різними: вона могла бути способом досягнення бажаної незалежності від батьківської влади, а також і свого роду покаранням, призначеного батьком, наприклад, невдячному сину. У будь-якому випадку рішення про емансипацію належало батьку. Деякі сучасні правові системи також знають інститут емансипації, хоча його значення відрізняється від смислів римського права.

Сьогодні термін «емансипація» має набагато ширший зміст. Його визначають як «звільнення (себе) від залежності, гноблення, забобонів тощо; рівність, саморозвиток, незалежність». «Емансипувати» означає звільнити; стати незалежним, здобути незалежність, бути вільним. Часто ототожнюється емансипація безпосередньо з «визволенням». Можна говорити в цьому сенсі

про звільнення середньовічних міст, буржуазії, селян, рабів, колонізованих націй, сіл, громадян, євреїв, етнічних меншин, жінок і навіть тварин. Таким чином зрозумілим антонімом емансипації є «відчуження».

В епоху Просвітництва емансипація також почала означати звільнення від забобон, фанатизму і невігластва, сміливість прийти до знання власним розумом і відмова від зовнішніх авторитетів у цій сфері. Таке ставлення було підсумовано в принципі *maxim sapere aude*. Звідси випливає девіз освіти: «Sapere aude! – Май мужність користуватися власним розумом!». Цей просвітницький ідеал незалежного мислення, посилення на факти і віра в силу аргументації досі присутній у чистому вигляді в думці Ноама Хомського, і це є перша риса, яка відрізняє його від думок П. Фрейре та А. Ілліч.

У XVIII столітті поняття «емансипація» набуло такого значення, яке є домінуючим до сьогодні. По-перше, воно перестало означати індивідуальний акт, свого роду наданий індивіду привілей, і поширився на цілі класи, групи та нації. По-друге, смисловий акцент змістився зі звільнення, здійснюваного зовнішніми силами, на звільнення тими, хто прагне його досягти. Обидва аспекти найбільш яскраво проявилися у Французькій революції, проведеної під гаслом «свободи, рівності та братерства». Перша стаття «Декларації прав людини і громадянина» стверджувала, що люди народжуються і залишаються вільними і рівними перед законом. Поряд із завоюваннями Наполеона і рецепцією його законодавства, ідеал політико-правової емансипації поширився на всю Європу, а також на інші континенти. Окремі соціальні групи та цілі нації звільнялися від різних форм залежності. Цей процес ніколи не був завершений і триває сьогодні.

У середині XIX століття на перший план вийшло нове розуміння емансипації, яке століттям пізніше, головним чином завдяки Франкфуртській

школі, здійснило вирішальний вплив на сучасну емансипаторську педагогіку. Йдеться про економічну емансипацію пролетаріату – один із головних постулатів думки К. Маркса. Ця думка була сформована на противагу німецькому філософському ідеалізму, представленому Г. Гегелем. Він також говорив про емансипацію, але це була емансипація духу, що досягає самопізнання в діалектичному історичному процесі. Гегель у своєму афоризмі підкреслював, що «те, що реальне, те і є раціональним». Можливо є інше тлумачення цих слів: тільки те, що заслуговує на назву «реальність», є раціональним. Тоді виявляється замало лише розуміння, що щось існує, необхідно також, щоб воно виконувало вимоги розуму.

Саме останнє тлумачення стало домінувати після смерті Гегеля серед лівогегельянців. Це спричинило, зокрема, незгоду з існуючою політичною реальністю та вимогою емансипації громадянської держави. Ця емансипація мала забезпечити політичні права на свободу та рівність, а також здійснити реформу монархії в дусі республіканських ідеалів. Постулати лівогегельянців не поширювалися ані на соціальне, ані на економічне становище громадян, обидва були включені у сферу приватності.

Лівогегельянці були свого роду сполучною ланкою між Гегелем і Марксом. Для самого Маркса, те, що емансипує, є не дух, а матеріальний світ у його економічному вимірі; адже існує примат матерії над духом, і першоджерелом поневолення є класові виробничі відносини. У своїй критиці Гегеля він підкреслював, що так звана емансипація людини може відбутися тільки після того, як буде скасовано існуючий поділ між державою і суспільством, яку він пов'язував із запровадженням радикальної демократії. Наприкінці 1843 року він представив теорію революції, пов'язуючи революційну емансипацію робітничого класу з історією емансипації людства. На його думку, пролетарська революція і створення безкласового суспільства

мали бути об'єктивними процесами і результатом розвитку продуктивних сил. Відтоді поняття «емансипація» було замінено у цій філософії поняттям «революція», або «революційна практика», що була спрямована на «людське суспільство», або «соціальне людство». Усі емансипаційні теорії, які з'явилися пізніше, позитивно чи негативно відносяться до діалектики філософії соціального суспільства Маркса.

Емансипаторська теорія Маркса використовувалася переважно в політичних питаннях боротьби робітничих рухів у другій половині XIX ст. У внутрішній атмосфері напруженості багато з них відмовилися від початкової мети – ліквідації форм власності революційним шляхом, зосереджуючись на формах парламентської боротьби та боротьби профспілок, дозволеної законодавством тодішніх держав. Інші залишалися вірними ідеям революції. Були і ті, хто довели критику соціальних стосунків до своєї крайньої форми, вимагаючи в ім'я анархізму цілковитого скасування державної організації.

Друга половина XIX ст. і майже все XX ст. були часом політичної експансії марксизму. У такий спосіб справдилися слова Маркса: «Філософи тільки інтерпретували світ; але суть полягає у тому, щоб його змінити». Особливо це було видно із захопленням влади більшовиками в Росії та утворення першої комуністичної держави: офіційна філософія марксизму-ленінізму твердила про світ та емансипацію людини у догматичний спосіб і більше зосереджувалась на викритті різноманітних ревізіоністських відхилень.

Філософський зміст марксистської емансипаторської теорії був розроблений на Заході такими мислителями, як М. Адлер (1873–1937), К. Корш (1886–1961) і Г. Лукач (1885–1971). Вони бачили в емансипації діалектичний та революційний процес, а також звертали увагу на самосвідомість людини як соціальної істоти, яка є суб'єктом і об'єктом

суспільно-історичної діяльності. Подальша еволюція розуміння емансипації пов'язана із прізвищем А. Грамші (1891–1937). Він виступав за здійснення влади радше безпосередньо самими робітниками, через ради, які є базовими громадами, аніж через комуністичну партію та її безпомилкові рішення. В своїй теорії революції він говорив, що головною її метою є виявлення протиріч, які ламають суспільство, і протилежностей, які існують між різними соціальними класами, так щоб підлеглі класи зрозуміли своє тяжке становище і вели революційну боротьбу за емансипацію на суб'єктивному рівні, щоб домогтись усвідомлення суб'єктами власної історії.

Подальший розвиток теорії емансипації у марксистському розумінні пов'язаний з Франкфуртською школою, хоча говорити про марксизм цієї школи важко. Іноді використовується термін «неомарксизм», хоча йдеться не про відродження філософії марксизму, а про її розпад. Наскільки у випадку думок Лукача і Грамші слід говорити про діалог з офіційною доктриною марксизму-ленінізму, настільки Франкфуртська школа є прямою протилежністю цій філософії з багатьох точок зору (наприклад, вона критикує тезу про диктатуру пролетаріату так само, як інститути розвинених капіталістичних країн).

До Франкфуртської школи входять такі філософи: М. Горкгаймер (1895–1973), Т. Адорно (1903–1970), Е. Фромм (1900–1980), Ю. Габермас (1929–) та Г. Маркузе (1898–1979). *Емансипація* є центральною категорією філософії цієї школи, і саме ця школа є безпосереднім орієнтиром для освітніх концепцій П. Фрейре та А. Ілліча. Можна назвати основні акценти, які характеризують думку Франкфуртської школи:

- **Поворот до людини.** Негативний досвід держав та філософія екзистенціалізму відрядила франкфуртську школу від концентрації на проблемі нерівності, що виникає внаслідок домінування однієї

людини над іншою. В «Негативній діалектиці» (1966) Адорно виступав проти всіх ідей, які увічнюють будь-які форми панування і зведення суб'єктів до рівня речей. Влада повинна бути ліквідована в ім'я звільнення від «механіки» суспільних сил і досягнення справедливості, яка прирівнюється до загальнолюдської рівності. Оптимальним типом організації суспільства мали б бути автономні індивіди самоврядування, через які реалізувалася б соціальна демократія і завдяки яким вся організація суспільства отримала б легітимацію.

- **Критика технології.** За Марксом, відчуження людини має своє джерело в приватній власності на засоби виробництва. Лише скасування цієї власності призведе до появи нової людини. Франкфуртська школа ставить під сумнів цей діагноз, хоча також бачить джерела поневолення в іншому. Це показує, що технології також захоплюють людину. Потужні економічні структури, підтримувані та захищені державою, розробляють виробничі технології, раніше невідомі людині. Виявляється, проблема західних суспільств не в дефіциті, але в зайвому товарі. Завдяки цьому надлишку, що є основою суспільства споживання, держава здатна маніпулювати всіма людьми. Таким чином, гострота класового поділу притупляється, а робітники щораз більше ототожнюють свої інтереси з капіталістами.

Т. Маркузе, який разом з Марксом і Мао став покровителем повстанців молоді в 1968 р., спрямував свою критику проти суспільства процвітання. Піднесення технологій і «машинотворення» суспільства призвели, за його словами, до зникнення традиційних соціальних протиріч, особливо класових

протиріч. Адже в книзі «Одновимірна людина» він висуває тезу про те, що цей процес, здійснений в ім'я розуму, існує насправді ірраціонально, і в результаті людина втрачає уявлення про альтернативні соціальні рішення. Втрата принципу негативності і критики фактично є втратою другого виміру життя.

- **Революція.** На відміну від Маркса, згідно з яким революція в капіталістичній державі мала здійснюватися робітничим класом, Франкфуртська школа бачить проблему революції більш складно. З одного боку, вона вважає, що революція потрібна, а з іншого боку, вона усвідомлює, що радикальний класовий антагонізм між капіталістами і пролетаріатом остаточно зник.

Останній факт викликає питання: хто б здійснив таку революцію? Франкфуртська школа відповідає на це питання різними способами. Маркузе, наприклад, вказує на позитивну роль у цьому процесі студентів, люмпенпролетаріату та різних меншин. Представники емансипаторської педагогіки вимагають двох доповнень. У випадку думок Фрейре та Ілліча важливим фактором, на який вплинув широко зрозумілий марксизм, був вплив християнства. Обидва мислителі посилялися як на вчення, так і на історію християнства. Щодо Н. Хомського, то його думка хоч і є, безсумнівно, лівою, не належить до течії марксизму. Ми вже вказували на Просвітництво та лібертаріанський соціалізм як джерела, на які посиляється Хомський. Додаймо, що він також черпає натхнення з американського прагматизму і прогресивізму Дьюї.

Представники емансипаторської педагогіки

Для ілюстрації основних ідей емансипаторської педагогіки потрібно розглянути педагогічні та соціальні погляди трьох авторів: Пауло Фрейре, Айвана Ілліч і Ноама Хомського. Порядок, у якому будуть представлені їх погляди, не випадковий, оскільки від Фрейре через Ілліча і аж до Хомського відбувалася соціальна критика окремих етапів соціального розвитку – від колоніального суспільства (формально вже ні, але у своїй структурі так) через капіталістичне суспільство до глобального (постмодерного).

Пауло Фрейре

Пауло Регулус Невес Фрейре (1921–1997), бразилець, закінчив правничі студії, які надали йому право викладати в середніх школах. Одночасно з першою роботою як португальський викладач Фрейре виступав як профспілковий юрист і читав лекції з правових питань у цих колах. Він був залучений до просвітницьких громадських рухів та «демократичного пробудження» бразильців. Незважаючи на давню свободу Бразилії від колоніального панування (Португалія визнала незалежність Бразилії в 1825 р.) і скасування рабства у 1888 р., колоніальна свідомість більшості суспільства і нестача освіти обмежували як індивідуальний, так і суспільний розвиток.

У цей період Фрейре інтенсивно вивчав творчість тих бразильських інтелектуалів, які виступали за автентичну бразильську модель розвитку країни, ґрунтуючи свої погляди на працях таких європейських мислителів, як Карл Мангейм, Карл Ясперс, Гуннар Мюрдал і Габріель Марсель. Одночасно з інтересом до цих мислителів він також цікавився поглядами таких лівих католиків, як Жак Марітен, Томас Кардоннел, Еммануель Муньє. Діяльність та інтереси Фрейре спонукали його до встановлення широких контактів з

університетською громадськістю Університету Ресіфі. Після кількох років роботи в університеті, і, найперше, після активної участі в проекті освіти дорослих, Фрейре створив основу для власної програми навчання грамотності дорослих. Після практичних випробувань свого методу Фрейре оприлюднив свої результати: лише за тридцятигодинною програмою (одна година на день протягом п'яти днів на тиждень) раніше зовсім неписьменні люди навчилися читати короткі тексти і прості газетні статті, а також писати листи, будуючи прості речення. Цей успіх приніс Фрейре славу і вселив надію прогресивним силам, що розроблений ним «Національний план навчання грамотності» (1963 р.) дозволить просвітити і політично емансипувати тодішню 40-мільйонну націю (слід зауважити, що за бразильським законодавством право голосу мали лише ті, хто вміє читати та писати). Військовий переворот 1964 року перервав цей великий просвітницький експеримент. Фрейре спочатку був ув'язнений, оскільки вважалося, що його освітня програма підривна і небезпечна для старого порядку, а трохи пізніше його вигнали з країни. Наступні чотири роки він провів у Чилі, намагаючись впровадити там свою модель освіти, і ще рік – у Сполучених Штатах. З 1970 р. він жив в Женеві, працював у Всесвітній раді церков. У 1975–1979 роках разом із дружиною очолював групу освітніх радників у Гвінеї Біссау, на островах Сан-Томе і Принсіпі та в Республіці Зеленого мису на замовлення урядів цих країн. У 1980 р., після шістнадцяти років заслання, він повернувся до рідної Бразилії і почав вивчати там життя по-новому. Весь цей час він продовжив розмірковувати про освіту та її соціальні наслідки, діючи у цій сфері як професійно, так і суспільно, а також багато публікуючись. Він займався політикою, брав активну участь у створенні партії Праці. Постійно проживаючи в Сан-Паулу, де працював у двох університетах, католицькому та державному, він здійснив багато

подорожей за кордон, популяризуючи свої погляди. З 1985 р. був почесним президентом Міжнародної Асоціації освіти дорослих.

Кредо власного підходу до «колоніальної» організації суспільного життя із супутньою йому педагогікою емансипації Фрейре опублікував у роботі «Педагогіка пригноблених». Ця книга вперше була опублікована у Сполучених Штатах, незважаючи на те, що Фрейре написав її в Бразилії. Критика Фрейре, який був приголомшений соціальною реальністю, яка там панувала, і ґрунтуючись на досвіді із практики своєї освітньої програми, головним чином опирається на незгоду у структурі суспільства, в якому жменька пригнобителів панує над безліччю пригноблених. У освітньому плані – це критика так званої банківської освіти, яка блокує мислення учнів, зосереджуючись виключно на їх здатності зберігати та відновлювати відкладені в їхніх головах «депозити». Джерела інтелектуального натхнення для цієї книги він знаходить у двох напрямках: марксизмі і християнстві. Фрейре черпає ідеї від таких авторів, як Гегель, Фромм, Маркс, Лукач, Че Гевара. З іншого боку, він звертається до християнської антропології, представляючи людину як особистість, покликану жити повноцінно у свободі та взаємній любові.

«Педагогіка пригноблених» – це книга про освіту, про грамотність як шлях до звільнення, як соціального, так і індивідуального. Вона є прикладом радикальної визвольної педагогіки, яка чітко повідомляє, що звільнення можливе, саме освіта є його незамінним інструментом. Змінити форму освіти можливо лише з суспільними змінами, які у революційний спосіб можуть створити свідомий народ разом зі своїми лідерами. Через освітню програму, створену з народом і його мовою, Фрейре виступає проти банківської освіти як переливання через мудрого, за визначенням, вчителя до порожньої, за визначенням, голови учня пасивних знань для запам'ятовування та

відтворення (за бажанням вчителя). «Це «банківська» концепція освіти, в якій спектр дозволених для учнів дій стосується тільки отримання, заповнення та зберігання «депозитів». Така «банківська освіта» характеризує шкільну освіту в усьому світі, але це скоріше марна трата часу та сил студента, ніж допомога в розкритті свого потенціалу».

Програма навчання грамоті, за Фрейре, показує, наскільки швидким може бути навчання читанню і письму, якщо воно не спирається на «банківський» шаблон навчання індивіда (вивчення літер алфавіту, потім складання їх у слова, які нічого не означають у повсякденному житті людини). Він помістив освіту, яку він назвав «проблематизуючою освітою», у центр життя та переживань людей, чим пробуджував їх свідомість. «Пробудження свідомості» є однією з центральних категорій філософії освіти Фрейре і основна сфера визволення свідомості поневолених. «Переконання на боці пригноблених, що вони повинні боротися за своє визволення, не є даром, наданим їм революційним керівництвом, але є результатом власного пробудження свідомості», – писав бразильський вчений.

Фрейре вирізняє у своїй роботі кілька етапів пробудження свідомості, її критичний вимір він вважав найвищою стадією, до якої здатні дійти деякі з пригноблених, подолавши всі перешкоди. Метод Фрейре полягає у пошуку в кожному середовищі так званого тематичного всесвіту, який є відображенням конкретної дійсності у всіх її можливих вимірах і способах визначення цього всесвіту. Робота з людьми над генеративними темами, які входять у склад універсуму, показує їм їхній світ, який вони відкривають як поле для змін, яке чекає їх власної ініціативи і дій. У них пробуджується сила та сміливість діяти.

За Фрейре, справжнього звільнення можна досягти лише в громаді, а індивідуальне звільнення є лише його наслідком. Звільнена освіта має на меті

внесення змін фундаментального і радикального характеру в соціальну організацію, змін, в межах яких йдеться про ліквідацію класу, який пригноблює, і класу, який є пригнобленим, а отже створення умов для виникнення абсолютно нової соціальної структури. Основний фокус моделі визвольної освіти – це усвідомлення пригнобленими через роздуми та спільну працю, передусім, що звільнення взагалі можливе, і що нові демократичні соціальні структури не будуть схожі на старі.

Розуміння освіти Фрейре та його пропозиція щодо звільнення освіти обов'язково веде до захоплення влади, бо у її центрі стоїть людини, яка стала освіченою, а її свідомість – **пробудженою**. Пробудження свідомості народу дає йому змогу побачити, що народ у біді, і що дорога до визволення веде через ліквідацію гноблячого класу народу, а тому захоплення влади є обов'язковим. Це відбувається в його фізичному оточенні, яке створює визначені проблеми у його духовній спільноті, з якою відчуває себе пов'язаним, і перед обличчям гніту, від якого він хоче звільнитися, іноді з наївною довірою, що зайняття місця гнобителя покладе край його поганому становищу. Цей процес не можна відокремити від політичної діяльності.

Фрейре багато разів посилається на категорію «**практика**» у своїх роботах, стверджуючи, що така практика має йти пліч-о-пліч з теоретичною рефлексією. Чи можна після такого розуміння практики відмовитися від впровадження в освіту такої навчальної програми, яка складається з того, що творить долю та умови життя самих учасників? Чи можна зупинитися на цій дорозі, бо, як у разі шкільної освіти, програми не відповідали деяким життєвим вимогам? Ідея освіти Фрейре полягала в тому, щоб взяти за основу загальні знання людей як підґрунтя для побудови програми, тобто тематики зустрічей у «культурних колах». Створення таких кіл, спрямованих на навчання грамоті не тільки в сфері мови, а також у сфері цінностей (їх місця і

ролі у світі, між людьми, які перебувають у подібній життєвій ситуації) автоматично підтримувалося, дозволяючи легко ввійти до діалогу та обміну думками та досвідом.

Ще одна важлива особливість, на яку варто звернути увагу, говорячи про характерні ознаки ідеї Фрейре, полягає в усвідомленні учасниками культурних кіл політичного виміру їхньої повсякденної діяльності та досвіду, яке б одразу викликало в них відчуття сили діяти в напрямку змін. Важко заперечити фрейрівську освіту, яка емансипує революційний вимір, але не революція є її основою метою. Більш важливим і значущим тут є гуманізуючий аспект, фокус процесу виховання, усвідомлення та надавання значення, розширення можливостей, звільнення і, нарешті, внесення змін. Але всю цю діяльність доведеться здійснювати пригнобленим і маргіналізованим протягом усього свого життя, тому і революція – лише перший крок у цьому процесі.

Айван Ілліч

Айван Ілліч (1926–2002) – австрієць. У 1930-х роках сім'я Ілліча була вислана з Австрії через єврейське походження його матері і переїхала до Італії. Ілліч навчався у Флоренції, Римі та Зальцбурзі, здобувши наукові ступені з філософії та теології, а також ступінь доктора з історичних наук. Його широкі інтереси сягали від схоластичної філософії та історії Церкви до медицини та лінгвістики. Він мав неабиякий лінгвістичний талент – вільно володів понад десятком мов. Після капеланського освячення в римокатолицькому костелі він не прийняв запропонованої йому кар'єри в Папському дипломатичному корпусі.

У 1951 р. Ілліч поїхав до Нью-Йорка і став вікарієм в Ірландсько-пуерториканській парафії. Він швидко помітив, що пуерториканські іммігранти масово переходили до ірландських парафій. Його цікавила причина цього явища і проблеми життя цих людей у новому середовищі, адаптації в чужому, такому відмінному від їх рідної країни. Він вивчив їхню мову і почав інтенсивно брати участь у їх культурному житті. За короткий час він дізнався про негативне ставлення американських католиків до напливу іммігрантів. Невдоволення про такі відносини він почав висловлювати в критичних статтях, зокрема на тему костелу та американського суспільства загалом. У своїх ранніх статтях, у середині 1950-х рр., він найсильніше атакував практику американського нав'язування цінностей іммігрантам, які оселяються в США. Він також звинуватив католицьке керівництво в нечесності, невірності християнським цінностям, бюрократизмі і шовінізмі.

У 1957 р. Ілліч виїхав до Пуерто-Ріко. Будучи там проректором католицького університету, він брав участь у духовній підготовці тих, хто приїхав з Нью-Йорка та інших міст східного узбережжя США. Трохи пізніше за цю роботу почав відповідати заснований ним «Інститут міжкультурних комунікацій». Однією з його основних цілей було викладання іспанської мови та знайомство з культурою і життям пуерторіанців. Робота Ілліча в Пуерто-Ріко раптово закінчилася в 1960 р. Підтримкою реформ, запроваджених губернатором Пуерто-Ріко, і активною співпрацею з ним, він наразив себе на критику зі сторони консервативних католиків. Ілліч був також речником урядової програми контролю за народжуваністю, що зробило його єдиним ворогом серед церковної ієрархії Костелу. Він також активно виступав проти утворення католицької політичної партії. Наслідком цієї принципової розбіжності в поглядах стало рішення єпископа вигнати

Ілліча з Пуерто-Ріко. З моменту повернення до Нью-Йорка він мав намір відновити подібний інститут в одній із країн Латинської Америки. У Нью-Йорку він почав працювати в університеті Фордхама.

У 1961 р. Ілліч заснував новий інститут, цього разу в Куернаваці, в Мексиці. Метою цього центру була допомога у підготовці місіонерів для роботи у Латинській Америці. Церковна влада в Римі вирішила в 1960 р., що римо-католицька церква в США повинна відправити близько 10% священиків і монахинь протягом десяти років, тобто близько 20 000 людей, до Латинської Америки. Ілліч взявся за завдання мінімізації збитків, які можуть бути завдані неінформованим в Латинській Америці місіонерам. Намір Ілліча полягав у тому, щоб навчити майбутніх місіонерів основам іспанської чи португальської мов, входженню їх у інше життя, де були дуже погані і примітивні умови, і підготувати їх до розуміння різних культур і звичаїв.

Програма CIDOC (Центр міжкультурної документації) в Куернаваці наголосила на необхідності деамериканізації та наполягала на мовній підготовці. За час свого існування CIDOC прославився найефективнішими та найшвидшими курсами іспанської мови.

Ілліч критикував місіонерські плани Ватикану та Сполучених Штатів, визнаючи їх за спроби нав'язати слабшим країнам специфічну західну ідеологію. Він безпосередньо говорив про колонізацію Латинської Америки через проекти ЦРУ, спеціальні програми суспільно-політичної діяльності. У перебуванні місіонерів та інвестуванні північноамериканських коштів у Церкву Південної Америки він бачив перешкоду для справжньої церковної реформи. Це блокувало, а то і заважало розвитку практики власного вирішення проблем народів Латинської Америки. Ілліч був проти місій молодих людей, які, з одного боку, погрожували помісній Церкві

відчуженням, з іншого боку, – витрачали найкращі роки свого життя, завдаючи шкоди іншим і собі.

Варто відзначити, що від початку своєї діяльності Ілліч неодноразово наголошував, що Церква має бути політично нейтральною, і представникам духовенства не дозволено грати будь-які політичні ролі. Через такі погляди і відкрито висловлену критику, Ілліч став мішенню все сильніших атак, в основному від консерваторів мексиканської влади Костелу. Вони маскували атаки на нього під гаслами того, що він атеїст, комуніст і відступник. Він був викликаний до Риму, щоб відповісти на звинувачення проти нього вищій церковній владі.

Ілліч прибув до Риму, але відмовився давати пояснення та відповідати на звинувачення. Він передав усю справу громадськості і залишив своє священицьке служіння. Зв'язок Ілліча і CIDOC з Церквою закінчився у 1969 р. Місцем, де він міг висловити свої погляди, були семінари з освітніх альтернатив. Це відбувалося у 1969–1970 рр., і Ілліч очолював цей центр разом з його другом, якого він зустрів у Пуерто-Ріко, Евереттом Реймером, який був там секретарем від державних установ. Інтереси Реймера, які стосувалися в основному шкільного відсіву, та Ілліча, пов'язані з критикою школи як однієї з інституцій в індустріально розвиненому суспільстві, дало їм можливість провести комплексну дискусію про освітні проблеми сучасного суспільства. Вони дійшли висновку, що Пуерто-Ріко, а також інші країни Латинської Америки дуже потребують освіти, але не можуть дозволити собі навчання. Після їх спільних дискусій пізніше виникла тема для семінару CIDOC – «Альтернативи освіти». Завдяки цьому семінару центр став відомим місцем серед просвітителів Північної Америки, а потім і всього світу. У його щотижневих сесіях брали участь такі відомі освітяни, як Пол Гудман, Джон Холт, Лоел Спрінг, Джордж Деннісон та інші.

Після завершення семінару «Альтернативи освіти» Ілліч провів другий семінар в CIDOC, певною мірою пов'язаний з першим. Тема «Політичне вираження меж зростання» дозволила йому поширити на інші соціальні інститути критичні аргументи, які він використовував раніше тільки відносно школи. Проблеми, які були предметом обговорення цього другого семінару, Ілліч включив у свою книгу «Інструменти для веселоців» (1973). Незважаючи на завершення цього семінару, в центрі постійно обговорювалися його питання. До 1975 р. у цьому центрі обговорювалась тема численних та незалежних кордонів подальшої експансії промислового способу виробництва. На цю тему Ілліч написав такі дві книги: «Енергія та справедливість» (1974) і «Немезида медицини» (1975). У 1976 р. CIDOC поступово припинив свою діяльність, за винятком мовної школи.

Хоча подальші інтереси та публікації Ілліча не є прямо пов'язаними зі школою, ознайомлення з його думками важливе для більш повного розуміння його аргументів проти школи. Особливо тому, що критика шкільного навчання і відмова від школи як належної форми навчання, була в Ілліча менше пов'язана із наголошуванням її невдач (як у випадку Реймера), а більше зі сприйняттям школи як інституції, яка підтримує сучасне індустріалізоване суспільство надмірного споживання. Соціальний критицизм Ілліча, частиною якого є його радикальна критика школи, стає очевидним в більш широкій перспективі лише в його пізніших роботах.

З середини сімдесятих років Ілліч жив в Мексиці та США, він інтенсивно працював над проблемами, які стосувалися сучасного суспільства. В основному він приділяв увагу питанням охорони здоров'я, освіти, грамотності, технологіям, безробіттю, миру, етичним цінностям, гендерним ролям і умовам проживання людини. У 1980-х рр. можна помітити у його роботах розширення перспективи аналізу завдяки зверненню до

середньовічної історії. Детальні історичні дослідження того періоду Середньовіччя дали можливість, на думку Ілліча, зрозуміти джерела усіх сучасних явищ.

З моменту ліквідації CIDOC Ілліч не був постійно пов'язаний з жодною з цих установ. Він став «мандрівним» учителем, використовуючи численні запрошення різних університетів і розподіляючи час між Північною та Південною Америкою і Європою. Він був активним і часто контраверсійним учасником багатьох симпозіумів. Погляди Ілліча як на школу, так і на інші розвинені заклади капіталістичного суспільства можна вважати радикальними і в певному сенсі навіть анархічними. Ілліч не визнає надмірного розвитку якої-небудь інституції, звинувачуючи її у тому, що її вплив на людей є шкідливим. З одного боку, він пропонує ліквідувати великі установи. Наприклад, для інституцій транспорту це було б зроблено через обмеження швидкості руху транспортних засобів приблизно до 40 км на годину, стосовно служби здоров'я – завдяки пошуку розумного фінансового кордону між рятуванням життя та продовженням вмирання людей, які страждають від болю; стосовно школи – через здійснення навчання за рахунок добровільного вибору змісту освіти і вибору викладача (за допомогою Інтернету). З іншого боку, Ілліч пропонує кожній людині самообмеження, зменшення власних потреб і побудову невеликих базових спільнот.

Ноам Хомський

Ноам Хомський (1928 р. н.), американець, професор лінгвістики в Массачусетському технологічному інституті (MIT), видатний лінгвіст, творець генеративної концепції граматики. Основною передумовою цієї

граматики є теза про, що вивчення мови людиною є біологічно зумовленим. На відміну від попередніх поглядів структуралістів, які розуміють мову як синтаксичну і граматичну систему звичаїв, Хомський вважає, що кожна дитина (незважаючи на те, якою з приблизно 4000 існуючих мов розмовляють її батьки та оточення) має вроджену здатність розуміти формальні універсальні принципи, які є основою граматичних структур мови. Про це свідчить той факт, що дитина, слухаючи мову старших за себе, може – на основі тільки часткового знання мови – творчо побудувати необмежену кількість відповідей, які раніше не чула. Сам Хомський багато разів змінював свою початкову концепцію, втім, він не змінював свого основного погляду щодо «вродженої» природи структур розуму.

Хомський також є послідовним політичним та економічним критиком владних структур у США та принципів зовнішньої політики США. На думку Хомського, науковий працівник не має обов'язку робити політичним свій науковий доробок, втім з огляду на ясність інтерпретації цього доробку важливим є політичне самовизначення науковця. Сам Хомський усе своє наукове життя провів в університеті, і про його позицію у сучасній науці найкраще свідчить той факт, що він є найбільш цитованим автором сьогодення. Хомський отримав нагороду Кіото, визнану як відповідник нагороди Нобеля для гуманітарних наук.

Хомський є радикальним критиком сучасної освіти США, але він розуміє її дуже широко, виводячи негативні явища в освіті з набагато ширших політичних та економічних процесів. Для нього освіта є одним із засобів правлячого класу для утримування суспільства у покорі. У цьому сенсі школа є однією із багатьох установ для передачі знань про факти або, радше, брехні про них; немає великої різниці між школою, редакцією газети чи тижневиком або урядовою пресслужбою. Хомський розуміє і трактує

систему освіти як одну з багатьох соціальних систем передачі неправдивої інформації. Основне русло його політичної критики стосується створення демократичними державами ілюзій і соціальних міфів (на прикладі США, яка у думці більшості вважається такою державою). Радикальна критика сучасної освіти в США, здійснена Хомським, стосується саме цього контексту. Його погляди на освіту «малюються» на тлі висловлювань про глобалізацію, про лицемірство ЗМІ чи американської політики (не лише внутрішньої, але й зовнішньої). Коли Хомський говорить про демократію, то він описує не фактичну «владу народу», а якийсь далекий ідеал, придушений владою кількох еліт з використанням демократичних фасадів, фактично повністю відірваних від широкої громадськості.

Хомський описує панівну освіту в Сполучених Штатах як приборкання. **Освіта приборкання** означає таку виховну систему, яка пристосовує індивідів до доктрин та практик, які є бажаними владній еліті. Хомський називає це «системою одомашнення». Хоча приборкання можна зрозуміти позитивно, але у значенні Хомського воно є переважно негативним. Це означає, що йдеться про вбивство незалежного мислення, громадянської ініціативи, критичності в оцінюванні фактів, відповідальності і творчого залучення до загальних ініціатив. Цей процес свідомо підтримується нечисленними владними елітами, і школи відіграють у цьому процесі особливу роль. Студенти не навчаються критичному мисленню, вони повинні поглинати «упаковані» знання та використовувати їх для вирішення стандартизованих тестів, розроблених Держдепартаментом освіти. Ці тести одночасно вичерпують і контролюють навчальний план. Студенти не мають можливості «знайти істину для себе». Але справжня наука може відбуватися лише через процес відкриття істини для себе, а не нав'язуванням однієї офіційної правди, доброї для всіх. «Справжнє навчання відбувається тоді,

коли учням пропонується самостійне відкриття природи демократії та її функціонування». Хомський прямо каже, що «школи – це установи, які виховують і нав'язують послух». Підкорятися цій слухняності зовсім не цікаво: «У той момент, коли ти вже є добре освіченим, ти також будеш соціалізований таким чином, щоб тебе підтримувала владна структура, яка в свою чергу винагороджує тебе безмірно». Відповідальність за цю індоктринацію навчання несуть вчителі (нагадуємо, що індоктринація – це навчання будь-кого доктрині, без включення критичного сприйняття; індоктринація вчить доктрині, тобто описує об'єкт виходячи з задаваної ним же понятійної структури (суб'єктивний погляд), навчання ж пропонує розглядати щось абстрактно і, в буквальному значенні, об'єктивно). Поширюючи брехню, вони просто роблять те, що від них очікують. «Оскільки школи не вчать правді про світ, вони повинні бути про те, щоб забивати студентам у голову пропаганду демократії».

За словами Хомського, вчителі зобов'язані говорити правду, і в цьому на них покладається такий самий обов'язок, як і на будь-яку чесну людину. «Відкриття і проговорення правди про речі, які дійсно важливі, є моральним імперативом». Хомський виключає людей влади з цієї групи. Говорити цим людям, говорити їм правду – це «марна трата часу», і це тому, що вони чудово знають правду, але їхня роль не дозволяє їм її прийняти. «Говорити правду людям при владі не варто, як і казати її найгарячішим тиранам і злочинцям». Відмінність правди від брехні не потребує особливої схильності, «не вимагає нічого іншого, як здорового глузду». Однак, наскільки цей здоровий глузд зазвичай супроводжує американських інтелектуалів, коли справа доходить до режимів, ворожих США, настільки він гине у випадку режимів, з якими американці є союзниками, підсумовує Хомський.

Освічений клас називається, каже Хомський, «класом спеціалістів», до яких вчителі не належать. Він визначає їх як «невелику кількість людей, які аналізують, керують, вирішують і керують справами у політичних та економічних питаннях та ідеологічних системах». Цій невеликій групі «спеціалістів» Хомський протиставляє «заплутану зграю» людей, які є глядачами, а не учасниками демократичних процедур. «Стадо» потрібно лише на час виборів, і воно може знову повернутися на позицію глядача. Коли «стадо» намагається щось зробити більше, ніж очікується від нього, оскільки воно прагне досягти більшого впливу на демократичні процедури класу спеціалістів, то Хомський називає таку ситуацію «кризою демократії». Така ситуація склалася наприкінці шістдесятих. Один зі способів контролювати «заплутане стадо» – це слідувати рекомендаціям Тристоронніх комісій, тобто розглядати школи як установи, відповідальні за «індоктринацію молоді». Від «заплутаного стада» треба захищатися самостійно. «У тоталітарних країнах «дезорієнтоване стадо» утримується контролем завдяки молотку, який тримають над головами людей; коли хтось переходить лінію (його б'ють по голові молотком). У демократичному суспільстві, контролюючи людей, не можна покладатися на голу силу. Тому потрібно більше спиратися на пропаганду як форму психічного контролю громадян. Важливу роль у цьому процесі відіграють школи».

Хомський різко критикує американську державу, показуючи її соціальну структуру та її вплив на пересічних громадян, державу, яка хоче служити будівництву їх свідомості. Викриття, здавалося, зручних і безпечних міфів змусило б кожного задуматися про себе, про вимір своєї свободи та свободу своїх дітей. Така діяльність служить мобілізації кожної людини до більшої відповідальності та активності у створенні власного життя, своєї спільноти і своєї країни, вона служить втіленню ідеалу демократії. Сам

Хомський реалізує цей ідеал, проголошуючи свої погляди та ідучи проти основної течії офіційної пропаганди на незліченних зустрічах із місцевими громадами. Він усвідомлює, що це можливо лише в країні, яка вже досягла певного ступеня демократії.

Критика емансипаторської педагогіки

Емансипаторську педагогіку найчастіше звинувачують в утопічному педагогічному оптимізмі. Утопічному, оскільки він заснований на вірі в те, що більша ступінь свободи людини і суспільства рівнозначна прогресу в індивідуальній та історичній перспективі, і в кінцевому підсумку це призведе до ліквідації джерел поневолення. І Фрейре, і Ілліч, можливо, в меншій мірі Хомський, вважають, що можна прийти до утопічного ідеалу освіти. Тим часом свободу не можна здобути раз і назавжди, звільнення є безперервним процесом, тому що звільнення від однієї залежності неминуче веде до потрапляння в іншу залежність. Проте мета остаточного звільнення ніколи не буде досягнута. Залишається постійне звільнення, тому метою має бути шлях до емансипації, а не сама емансипація. Можливо, науково та лінгвістично витончений дискурс емансипаторської педагогіки важливіше оживити у критичній дискусії всередині академічної спільноти, ніж у загальноосвітній та внутрішньошкільній практиці.

Вибрані джерела:

Пауло Фрейре: «Освіта для визволення», «Педагогіка пригноблених», «Виховання критичної свідомості», «Педагогіка душі».

Айван Ілліч: «Суспільства без школи», «Інструменти для товариськості», «Немезида медицини».

Ноам Хомський: «Проблема знання та свободи», «Знання та мова», «Необхідні ілюзії: контроль над думкою в демократичних суспільствах», «Виробництво згоди. Політична економія масмедіа», «Мінімалістська програма».

Питання для обговорення:

Як ви розумієте термін «емансипація»?

На ґрунті чого зростали освітні концепції Фрейре та Ілліча?

Яку роль відводять науковці Франкфуртській школі у розумінні методології опису освітніх процесів?

Чи має актуальність тема «інструментального розуму» для сучасної педагогіки?

Чи мають місце елементи емансипаторської педагогіки в сучасному освітньому дискурсі?

Проблемні питання:

Що таке емансипаторська педагогіка?

Чи можна простежити генезу назви «емансипаторська педагогіка»?

У чому суть основних ідей емансипаторської педагогіки?

Які зміни в освіті намагається запровадити емансипаторська педагогіка?

Чи є ефективною емансипаторська педагогіка сьогодні?

Наскільки актуальна книга Пауло Фрейре «Педагогіка пригноблених» і ідеї, які закладені автором в цю роботу?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Айван Ілліч і програма «десекуляризації суспільства».

Пауло Фрейре: освіта як практика свободи.

Погляди Ноама Хомського на освіту.

Книга «Одновимірна людина» Т. Маркузе як результат втрати принципу критики. Її значення для педагогічної думки сьогодні.

ІХ. НЕГАТИВНА ПЕДАГОГІКА: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТА ПРОБЛЕМИ

Негативна педагогіка – це критика педагогічної теорії та практики, а також педагогічної термінології. Негативна педагогіка є вступом до педагогіки як критичної теорії. Негативізм такого підходу полягає в тому, що незважаючи на зацікавленість у змінах освітньої практики, сама вона не визначає (навіть опосередковано), що для конкретної освітньої діяльності має впливати з її критики. Автором назви цього напрямку сучасної педагогіки є німецький педагог з «Інституту педагогіки та соціальних наук» Вестфальського університету Вільгельма Мюнстера Андреас Грушка, який у 1988 році видав книгу під назвою: «Негативна педагогіка. Вступ до педагогіки в аспекті критичної теорії». Однак, творцями цієї педагогіки є дослідники та автори розвідок у напрямі так званої «чорної педагогіки», або радикальної антипедагогіки: у Швейцарії – це Еліс Міллер, в Німеччині – Генріх Купфер, Еккехард фон Браунміль, Гельмут Остермайер, Катаріна Рутки, Вольфганг Хінте, Губертус фон Шонбек, Ульріх Клемм (Ulrich Klemm), Фрірк Хейскен, в США – Річард Фарсон і Джон Холт.

Виникненню цього дискурсу сприяли результати історичних досліджень стосовно еволюції дитинства в перебігу дій, особливо патологічні стосунки між дорослими і дітьми. Антипедагоги використовували їх, щоб звільнити виховні наміри та впливи від існуючих форм відносин між дорослими та дітьми, створені як професійними, так і непрофесійними вихователями. Натомість вони пропонують введення солідарної підтримки та взаємодопомоги. Теоретичне обґрунтування такого підходу було запозичено з міжособистісних взаємодій в гуманістичній психології та інтеракціоністській соціології. Посилаючись на наукові визначення

виховання, антипедагогі дійшли висновку, що воно є формуванням людини із застосуванням усякого роду хитрощів і більш-менш відвертого обману. Об'єктом і переможеними в цих педагогічних взаємодіях є завжди вихованці, які під гаслом виховання, залежно від зміни цілей у суспільстві, пригнічуються, принижуються, винагороджуються, схвалюються чи маргіналізуються. Еліс Міллер говорила: «Мої антипедагогічні застереження спрямовані не проти якогось специфічного типу виховання, а проти виховання загалом, навіть якщо воно не є авторитарним».

Якщо у 1970-х роках педагогіка розумілася як інструмент зміни суспільства, а в деяких випадках навіть як революційний засіб для його перетворення, то у середині 1980-х років виявилось, що педагогіка, яка розумілася таким чином, досягає абсолютно протилежних цілей: безпорадність, дилетантизм, інертність чи опір. Вона виявилася лише ефективним знаряддям для суспільного відтворення. Ще раз підтвердилося, що педагогіка насправді є відображенням «духу» свого часу. Рефлексія сподівання щодо прогресу і розчарування, породжені цією наукою, дозволяють помітити амбівалентні ефекти, які можна оцінити з двох ракурсів: як успіх чи як невдачу або як щастя чи нещастя для дитини.

Якщо ж йдеться про причини недосягнення цілей, то це не означає загалом, що це стосується всіх вихованців. За словами Андреаса Грушка, негативна педагогіка не фарбує світ у чорний колір, щоб показати, як дорослим не слід поводитися з дітьми. На практиці немає альтернативи: необхідна відмова педагогічного впливу чи виховання від викликання почуття провини. Навіть коли батьки чи вчителі неправильно реагують на дітей і підлітків, це все одно наслідки їх впливу, і вони різні для кожного вихованця.

Незважаючи на те, що спостерігається чутлива реакція дітей на методи, які використовують стосовно них вихователі, неможливо об'єктивізувати їх реальний вплив на них. Тому завдання негативної педагогіки полягає у декодуванні в структурах соціальних контекстів педагогічних впливів. У такому ракурсі педагогіка відмовляється від побудови позитивних настанов чи рішень, які мають бути реалізовані на практиці. «Педагогіка є негативною, оскільки концентрується на критичному аналізі об'єктів педагогічної теорії і практики». Хоча вченим приписують анімацію руху педагогічного прогресу, виявляється, що загалом не легко задовільнити запропоновані або реалізовані ними реформи. І навпаки, науки про освіту все більше обтяжені ефектами, протилежними щодо очікуваного прогресу, їх навіть звинувачують у сприянні кризовій ситуації в освітніх та вихованих закладах.

Концепції прогресу, досягнень чи виховних ефектів стають центральними для позитивної педагогіки, тоді як негативна педагогіка робить мотивом своїх досліджень невідповідності постульованого стану і реальності та діагностує структуру і детермінанти невдач у навчальній практиці. Вона також робить спробу з'ясувати на основі історії розвитку суспільства, чому педагогіка не реалізує свої ідеали. Тому що можна запитати: як сталося, що педагогічний розум (педагогічна раціональність) нічого не змінила практично у світі за останні 200 років? Чому педагогіка людей не зміцніла настільки, щоб подолати загрози цього світу?

Однією з дослідницьких проблем цієї педагогіки є сутність і сфера суб'єктивності (суб'єктивізму) у вихованні. Це впливає з питання, наскільки вчитель може залучати свою волю до педагогічному впливу? Чи можна особисто зустрітися з вихованцем у ситуації, коли від вчителя очікується реалізація педагогічного етосу? Чи не трапляється так, що це інтерес вчителя визначає інтереси дитини, а отже, вони не є підпорядкованими самому

вихованцеві, вони не є автотелічними (термін *автотелічний* утворений від двох грецьких слів: *auto* означає «само по собі», а *telos* – «ціль»). Іншими словами, це діяльність, яка відбувається не заради майбутньої винагороди, а заради неї самої. Наприклад, автотелічні цілі – це цілі, що досягаються людьми самостійно для себе і визначають вибір стратегічних завдань у житті). Адже саме вчитель у своїх діях діє проти волі дитини, ніби він зустрічається з кимось, хто не хоче вчитися, хто нічим не цікавиться, а є диким, нецивілізованим, який повинен сидіти тихо і підкорятися його професійному авторитету. «Низький соціальний престиж цієї професії змушує вчителя намагатися компенсувати свої слабкості насильством щодо учня. Навіть приязні до учнів, не репресивні до них вчителі все одно є представниками інституцій, а не себе самих як людей, від яких можна було б очікувати поведінки, що суперечить цим інституціям».

Для негативної педагогіки характерною є радикальна критика традиційних невдач, громадсько організованих шляхів формування, виховання та навчання як безуспішних пошуків аргументів для потреби професійного спілкування з дітьми. Антипедагогіка йде ще далі, бо з темної сторони усіх, навіть добрих намірів вихователів робить висновок, щоб повністю відмовитися від виховання. На думку А. Грушки, критика педагогічної практики виконує принаймні дві функції:

- **нормативну**, коли вона стає інстанцією, що формулює рекомендації щодо вдосконалення практики. Критика формулюється задля служіння інструментальним цілям, в інтересах практики. Предметом різкої критики стає дисонанс між припущеннями та освітньою реальністю.
- **полемічну**, через перебільшення розкритикованого стану речей у вихованні, шляхом тотального заперечення сфери, в якій перебуває

учасник, до точки повного її заперечення (антипедагогіка). У цій педагогіці теорія стає узагальненням критики, яка сама по собі не є результатом теоретичного аналізу. Теоретичні аргументи допомагають підкреслити погляди на тему педагогічної практики.

Антипедагогіка. Вольфганг Хінте пропонує повністю відмовитися від претензій педагогів на виховання інших, він пропонує подолати педагогічний образ «майстра», а отже, спеціаліста з впливу на інших, але також маніпулятора, шляхом запрошення до роздумів і пошуку аргументів на користь невиховання. Аргументи виникли б внаслідок відмови від:

- настанови про виховання, формування та змінювання інших, яке стає своєрідним механізмом боротьби, що саморозгортається, – за панування і владу;
- бажання контролювати інших, бо страх не є раціональною причиною поведінки;
- очікувань стосовно інших, бо вони руйнують тривалість міжособистісних взаємовідносин;
- тиску, щоб з кимось боротися, бо тоді ми залишаємося невольниками того, хто бореться.

Але водночас прийняти позицію людини, яка могла б зустрітися з Іншими і:

- супроводжувати Їх у спільному формуванні сьогодення без будь-яких умов для Них;
- погоджуватися, якщо думки є схожими, або заперечувати, якщо думки відрізняються;
- віддавати себе, але не підкорюючись Їм;

- мати уміння бути терплячим, мовчазним і не нав'язливим.

Відмовитися від виховання не означає залишити дітей самих. Це відмова від турботи про дитину. Йдеться про те, щоб залишити їх у спокої, але не на самоті чи самотніми, а щоб усвідомити, що поза вихованням існують інші форми міжособистісних контактів, наприклад буття з ними, супровід їх у дорозі без маніпуляції, нав'язування з ними контакту, тому що він сам вже приносить радість. Відмова від виховання пов'язана з рефлексивною відмовою від навмисних, цілеспрямованих педагогічних дій для запланованих і намічених змін у поведінці інших людей.

Провідні антипедагоги пропонують замінити поняття «виховання» на *підтримка* чи *допомога*, наголошуючи водночас, що істотною при цьому є субстанційна зміна форми міжособистісних контактів.

Для свого розвитку кожна дитина потребує ставлення близьких людей до себе з повагою, терпимістю до її почуттів, чутливістю до її потреб і недоліків, а також внутрішньої незалежності від своїх батьків, чия власна свобода (не педагогічна регламентація) окреслює природні межі для поведінки дитини. Щоб дитина могла повноцінно розвиватися, ця підтримка має виражатися таким чином:

- У повазі до дитини.
- У визнанні її прав.
- У терпимості до її почуттів.
- У готовності, щоб на основі її поведінки пізнати: (1) справжню природу своєї дитини; (2) дитину, що є у нас самих; (3) закони емоційного життя, які набагато легше виявити у дитини, ніж у дорослого, тому що дитина переживає свої почуття набагато

інтенсивніше, у будь-якому випадку набагато відкритіше, ніж доросла людина.

Антипедагоги, заперечуючи виховання, звертають увагу на те, що систематично організовані взаємодії або педагогічні втручання виникають разом із ототожненням дитини з недосконалим людським буттям, яке потребує допомоги дорослих, спеціалістів із розуміння світу і самого себе та зовнішньої підтримки власного розвитку. Таким чином, це веде до інструменталізації, об'єктивації розвитку особистості дитини або власне розвитку особистості, позбавляючи її автономного потенціалу і здатності до самовизначення та самореалізації. Виступаючи проти освіти, антипедагоги мають на увазі її збочення, тобто все, що, узурпуючи право на освіту, приймає його зовнішній образ, по суті, не будучи ним. Тому, всупереч поширеному знанню, виховання – це не дресура, тренінг, формування іншої людини, маніпуляція її психікою чи моралізаторство.

Через вплетеність освіти в усі соціальні процеси, специфічність взаємовідносин вихователя і вихованця, множинність, у тому числі суперечливість або конкурентність зразків і предметів виховання, а також віддаленість його наслідків у часі, в його перебігу можуть виникати несприятливі або навіть шкідливі (псевдоосвітні) ситуації для розвитку вихованців. Тому предметом дослідження негативної педагогіки є за своєю суттю феномен псевдовиховання, який відноситься до більш загальної категорії псевдоречей. Для уточнення цього явища можна звернутися до значення слова «псевдо» у Аристотеля, для якого «деякі речі справді є речами, але за своєю природою вони мають здатність проявлятися або не такими, якими вони є, або такими, якими вони не є, [...] вони справді є чимось, але не тим, що викликає образи». Грецький термін, що позначає

брехню, таким чином, став першим складом складних слів, які позначають хибне, передбачуване або очевидне удавання їх складових.

Основні поняття та проблеми негативної педагогіки

Негативна педагогіка має справу із процесами збочення, лицемірства, патологій в освіті, вихованні. Можна сказати, що в центрі її уваги знаходиться псевдовиховання. Здійснення дослідження феномену псевдовиховання в освіті дозволяє показати його у двох вимірах: негативному та позитивному. **Негативний** виникає тоді, коли стає об'єктом згаданої вище моральної критики та осуду, а **позитивний** проявляється у ситуації підкреслення завдяки бажаним для нього станам або цінностям. Питання про псевдовиховання у цій течії педагогіки стає можливістю пошуку і аналізу широко зрозумілого насильства, руйнування, заподіяння шкоди комусь; неповаги чи зневаги до особи завдяки слабкості волі винуватця зла; або через неусвідомлення природи зла та його наслідків для інших; або завдяки бажанню легко, безпроблемно впливати на чужу особистість.

Є і інший кут досліджень негативної педагогіки. Це звернення уваги її представників на те, що якість освіти в державному інституті, яким є школа, приховує в собі антропологічний вимір, а отже і стосунки вихователя як керівника вихованців, які є підлеглими, теж можна аналізувати з позиції антропологічного аналізу. Порушення питання про зло є нічим іншим, як опором тому, що в ньому є нелюдським, тобто мова йде про виховну силу в педагогіці, яка порушує тезу про свободу людини. Зло поневолює, тому вимагає демаскування. Втім, варто задуматися про те, що вона поневолила не лише вчителя, але й учнів та їхніх батьків. Такий пошук зла в освіті все ще є

важливим, тому що ламає досить стабільну, авторитарну (патріархальну) модель взаємовідносин між суб'єктами навчання чи виховання та суб'єктами їх впливу (студентами, учнями). Звільнення є звільненням від зла, але для звільнення від зла не достатньо «демаскувати», хоча треба демаскувати (не знаючи неволі, погана людина не може зректися свободи).

Е. фон Браунміль аналізував два типи ворожих педагогічних установок по відношенню до дитини, а саме: суб'єктивна ворожість та об'єктивна ворожість. **Суб'єктивна ворожість** – це прояв особистої ненависті до дітей або неприязні до них. Це той тип раціонального садиста, який відчуває задоволення від фізичного та/або психічного насильства над дітьми (Spass aus dem Hass). Зайняти посаду в школі з таким ставленням можливо тільки в тоталітарній державі або в державі пограниччя (перехід від тоталітарної формації до якоїсь іншої), де механізми соціального контролю ще не запроваджені та ще немає правових можливостей виключення таких осіб із професії, вважав фон Браунміль. Цей стан також описує психолог Анджей Самсон: «Професія вчителя, погано оплачувана і позбавлена будь-якого справжнього престижу, десятиліттями збирала кандидатів на основі негативного відбору. Вона дістається невдахам, які не змогли нічого добитися в іншому місці, і тим, хто не хоче докладати зусиль, тому що навчання в школі вважаються легшими, ніж «справжні» професії. Вчителі взагалі не люблять своєї професії і ставляться до неї як до принизливого випробування, а дітей, яких повинні навчати і виховувати, не терплять».

Іншим прикладом суб'єктивно ворожого ставлення вчителя є розповідь учня, яку цитує в одній зі своїх публікацій Януш Тарновський: «Вчителька постійно кричить і викликає, називаючи нас невігласами, ідіотами і навіть гірше, але мені соромно писати як. Вона часто б'є нас лінійкою по руках. Я

розумію, що у неї може бути «поганий день», але ми боїмося цього весь час, тому що «поганий день» триває цілий тиждень».

Об'єктивним ворогом дітей, навпаки, є вихователь, який любить свою роботу і цінує спілкування з дітьми, але через школу, її структурне або символічне насильство, стає виразником зла, проти власної волі віддає йому перевагу, блокуючи або погіршуючи психофізичний розвиток своїх вихованців. «Структурне насильство в освіті – це переривання «кризи ідентичності» і усунення права на вибудову моралі в освіті... Приховане структурне насильство завдає шкоду процесу розвитку, обмежуючи його, порушуючи його природну послідовність».

Зло вкорінене в процесі освіти проти доброї волі багатьох великих вчителів, бо більшість байдужих або псевдовихователів в захваті від можливостей його експлуатації. Це можливо не лише тому, що, як казав Януш Корчак, «зло гучне, кричуще, а тому всюдисуще», але з огляду на ґрунтовану для освіти ідеологію педагогічної влади. Закріплення його адміністративно-правовими рішеннями надає злу характер освітнього легалізму.

Виділяють певні шкідливі практики виховання дітей – активні і пасивні (Браунміль). Перший вид шкоди дітям – **заподіяння активної шкоди** – це не що інше, як позбавлення дітей прав свідомо чи несвідомо. Тоді як **пасивне зловживання** зводиться до відсутності інтересу до дітей, ігнорування їхніх потреб, думок чи почуттів. Наслідки такого заподіяння шкоди дітям має відлуння не на їх винуватцях, а на їх жертвах. Наприклад, студент, який не досяг цілей навчання, повинен повторити рік, незважаючи на те, що саме вчитель не зміг підготувати його належним чином. Вчитель погано вчив, але тільки студент буде покараний за це.

За словами Еліс Міллер, фальшива ідеологія виховання дітей існувала тисячоліттями, вона передавалася з покоління в покоління і була легалізована також освітніми науками. До цієї ідеології належить переконання, що діяльність вихователів з необхідністю прирікають до невдач, якщо вони стають відправною точкою їхніх стосунків з дітьми, а саме:

- На любов заслуговує лише та дитина, яка виконує визначені їй обов'язки.
- Ненависть, гнів, погану поведінку у дитини можна усунути за допомогою заборони.
- Вихователі заслуговують апріорі на повагу.
- Діти не заслуговують апріорі на повагу.
- Послух робить дітей сильними.
- Висока самооцінка дитини або почуття власної гідності є шкідливими і небажаними.
- Тільки скромність і низька самооцінка гарантують дитині приятелів.
- Не бажано виявляти любов і ніжність до інших.
- Апелювати до потреб дитини – це неправильно.
- Грубість і байдужість у людських стосунках – це добра підготовка до життя.
- Симуляція подяки краще, ніж чесне висловлювання невдячності.
- Поведінка, дія є важливішою за справжнє «Я».
- Вихователі та Бог не зазнають жодної критики.
- Тіло – це щось брудне і ганебне.
- Імпульсивність і природність шкідливі для почуттів.
- Вихователі – це істоти без потягів і почуття провини.
- Вихователі завжди мають рацію.

Ефектом від такого розуміння виховання у західному суспільстві є руйнування спонтанності в людях, які виховуються. Дитина змушена в перебігу цього процесу йти шляхом придушення своїх імпульсів і почуттів, щоб замінити їх якимись псевдопочуттями. Незалежність мислення також залишається на задньому плані всього розвитку. Виховний процес ґрунтується на пробудженні у дітей почуття провини як засобу послаблення їх власної волі.

На інші причини, які криються за педагогічною ідеологією ієрархічних відносин між дорослими і дітьми, вказує Е. фон Браунміль, а саме:

- Батьківська відповідальність – згідно з прислів'ями: «Чого Іван не навчиться, того Іван не буде вміти» або «Хто тримає руку на колісці, той керує світом», – закликає дорослих бути відповідальними за формування дитинства, щоб вони усвідомлювали свою силу та відповідальність, бо «діти – наше майбутнє»!

Навіть Міжнародна Конвенція прав дитини зобов'язує батьків любити своїх дітей, нав'язуючи їм це згори. Влада поряд з відповідальністю є прерогативою батьків, які часто переступають межі і йдуть до манії величі. Однак, втративши реальний вплив на дітей, вони стають безпорадними і вдаються до фізичної сили.

- Спеціалізація дорослих в удосконаленні інших людей (*Menschenverbesserer*) повинна спиратися на людські методи.

Коли люди доходять до страшних злочинів (наприклад, війна на Балканах), експерти говорять про варварство і починають скаржитися, що цивілізація, попри всі зусилля, є чимось надзвичайно поверхневим, блиском чи удаваністю, під якою ховається вовча природа людини, яка взагалі не є доброю за природою. Звідси висувається педагогічний постулат про

посилення виховних покарань та необхідність зробити їх більш суворими за законом. Критикуються ліберальні форми поведінки, вимагаючи від підлітків суворості, дисциплінованості і підпорядкування. Якщо замислитися, то виявиться, що люди були цивілізовані переважно брутальними методами, за допомогою більш-менш відвертих і тонких форми насильства (щоб був мир і рівність). Тоді постає питання, чи ми насправді маємо справу з дитиною, що сприймається як примітивна, дика істота, чи може навпаки, діти мають справу з мучителями, які інших роблять цивілізованими? Можливо, замість того, щоб говорити про необхідність покращення людської істоти, швидше слід говорити про необхідність відхилення від методу покращування людей у нелюдський спосіб. На це вказує Еліс Міллер, авторка книги «Полонене дитинство». Згідно з її основною тезою, на початку була не чума, а «на початку було виховання».

- У школі діти дізнаються, що завдяки Просвітництву розпочався процес визволення людини від упереджень та забобонів.

Власне, цей панічний страх став поштовхом, що призвів до нового забобону про те, що природу можна опанувати без шкоди завдяки науці та техніці, потрібно лише досконало її підпорядкувати собі, трансформувати, щоб людина почувалася добре в ній. Дослідження природи мали слугувати тому, щоб її можна було краще контролювати, і зрештою навіть з'явилися плани поліпшення світу і людей.

- Погляд на життя людини як певної перехідної фази.

Доросле життя є очікуванням того, що нічого не доведеться робити через необхідність, що можливо буде приховати свої помилки твердженням: «Я вже не дитина», «Я достатньо дорослий». Вони слугують для того, щоб «мене» не притягали до відповідальності, щоб більше нічого не вчили і не заважали братися за нові рішення. Нагадується, що в дитинстві послух був

обов'язковим, він був умовою раціональності. Примус до неї руйнував власну гордість, самооцінку, прагнення до свободи, почуття справедливості. Діти накопичували досвід підпорядкування, невдоволення та відмови, а під час дорослішання, вони починали прагнути до влади, задоволення та споживання, незважаючи на наслідки.

- Той, хто хоче наказувати іншим, повинен сам бути слухняним.

В армії наказ і послух є природними і нормальними, але армія організована ієрархічно, інформація обробляється на самому верху, там приймаються і рішення, а знизу людина тільки підкоряється. Солдат не повинен думати, він повинен бути здатним вбивати і вмирати. У додемократичні часи цивільні громади, такі, як церква, заклади праці чи сім'я, були теж так організовані. З приходом демократії не зникли всі ієрархічні структури в суспільстві, в сім'ї або в мові («Чи можна запитати...?», «Чи дозволить Господь...?», «Не знаю, що повинен робити» і т. і.). Діти надалі досить часто запитують, чи їм щось «дозволено», чи вони щось «повинні» чи навіть «змушені». Є ще батьки, які відчують себе експертами, щоб нав'язувати дітям те, що є правильним, вони наказують їм, рекомендують, до чогось закликають, щось забороняють, а за непослух карають. До дітей ставляться не інакше, як до домашніх тварин, немає мови про будь-яку рівність. Досить прислухатися до спілкування між дорослими та дітьми, щоб побачити, скільки неповаги в мові або ієрархічного мислення (вгору-вниз).

- Порушити гідність дитини дуже легко, незважаючи на те, що Конвенція або Закон забороняє використання виховних заходів, які знецінюють цю гідність.

Коли вихователь принижує дитину, він її ізолює, б'є, переслідує, то юристи одразу пояснюють, що гідність дитини не порушено, тому що вона

мала служити його вихованню. Дорослі так неохоче говорять про гідність дитини, бо вони плутають гідність людина з гідністю, яку треба заслужити, яка вимагає певних досягнень, щоб її можна було комусь присудити (звання почесного доктора, службова гідність тощо). Людська гідність належить кожній людській істоті, незалежно від того, які вона має досягнення, в яких «негідних» умовах вона любить жити. Тому, якщо закон забороняє використання методів, які порушують гідність дитини, то саме для того, щоб захистити її від поганих батьків. На рівні людської гідності всі люди є (у тому числі діти) рівними.

- Необхідність створення цивілізації без насильства.

Не правда, що діти із сімей, в яких панують партнерські стосунки, є дикими, варварами, закомплексованими, недисциплінованими, безвідповідальними, аморальними і т. і. Вони не є кращими людськими істотами, але вони живуть у кращих міжособистісних стосунках, де менше стресу і більше самозадоволення.

Коли ми дивимося на те, як дорослі функціонують у світі, ми можемо дуже легко зробити висновок, що їх треба піддавати так само, як і дітей, процесам інкультурації, цивілізування. Тоді фон Браунміль запитує: які умови мають бути виконані, щоб люди могли жити разом у мирі та взаємній радості, щоб вони добре відчували, розуміли та робили внесок до кращого життя як для себе, так і для інших, і не лише на сьогодні чи завтра, але на усе життя? Люди дуже різні, у кожного свої ідеї, пристрасті, звички, які для кожного цілком очевидні, а іншим вони здаються чимось неможливим. Тому важливо, щоб при цьому різноманітні люди мали спільне хоча б в одному, а саме в тому, що вони хотіли б жити в дружбі один з одним, і щоб вони сприйняли те, що не всі однакові. Вони повинні цю несхожість поважати, буди толерантними один до одного, жити самі і дати жити іншим.

Звідки береться насильство між людьми? До цього всі, в тому числі відомі вчені, вважали, що людина, на жаль, зла, у неї є потяг до насильства, агресії. Часи змінилися, змінилися старі закони, вони стали вважатися хибними. Закони не впали з неба, вони були створені людьми. Коли їхня свідомість змінилася, змінився і спосіб мислення. До них також адаптували закони, хоча реальність цьому суперечить. Жінки надалі є багато в чому пригніченими у сім'ях, незважаючи на те, що закон гарантує їм рівні права. В додемократичних суспільствах і надалі панує теза: «Хто має владу, той має право», яка служить насамперед тим, хто панує. Прикладом цього є не тільки патріархалізм, а і дорослість (домінування дорослих).

Фрірк Хейскен у своїй книзі «Наука про виховання. Вступ в основи брехні педагогіки» ставить під сумнів фундаментальні для цієї науки поняття, її предмет дослідження, принципи побудови теорії і саму науку про освіту, бо всі ці теоретичні складові освіти знаходяться у протистоянні з практикою. Він критикує три основні догми педагогіки виховання, не погоджуючись з тим, що:

- Без освіти людина не була б людиною.

Він вважає, що спосіб доведення в педагогіці цього припущення є негативним (*ex negativo*) і посиляється на те, що свідчило б про вади людини, якби вона не була вихована. Класичним прикладом такого підходу є посилання на історію дітей вовків (Каспар Хаузер, Камала), яка має підтвердити, що без виховання людина стає схожою на вовка. Тільки завдяки вихованню людина може стати людиною, продуктом цього процесу. Це, на думку Хейскена, є дразливим, тому що це не стосується світу, в якому ми зараз живемо. «Набагато легше вказати на те, чого не вистачає людині, якби її не виховували, тому що таким чином не треба доводити, що вона дійсно може отримати завдяки вихованню».

- Програма виховання стосується сутності людини, але розуміється в об'єктивних категоріях, тобто, вихователі роблять по відношенню до своїх вихованців те, що є добрим, для їхнього добра.

Вони посилаються на педагогічну антропологію, у світлі якого у порівнянні із тваринами людина є істотою, яка не є готовою до самостійного життя, яка приходить у світ як органічно недосконала істота. Отже, вона фізіологічно також знаходиться під загрозою зникнення в середовищі свого проживання. Людина через свою природу вимагає виховання, яке має замінити в її житті роль інстинктів (щоб вижити в суспільстві). Тому дітей треба виховувати людьми, які своєю людяністю зобов'язані вихованню. Таке загальне припущення *deus ex machina* не є правильним, оскільки є невиховані вихователі.

- Універсальність виховання свідчить про ефективну адаптацію людей до соціальних очікувань.

У сучасному, демократичному та ринково орієнтованому суспільстві, виховання – це поневолення, підкорення індивідів до обов'язкових норм з використанням для цієї мети шкіл і вчителів. Останні, однак, не є від народження «друзями» людей, але є «керівниками виховання» інших, які використовують у своїй праці методи і форми навчання. Як писав Ноль, взаємовідносини вихователів і дітей визначаються двома способами: «любов'ю до дитини в її реальності» і водночас «любов'ю до цієї дитини в її ідеалі». Педагогічна любов до дитини – це любов до ідеалу дитини. Тому вихователь любить дитину такою, якою вона є, і за те, якою вона може стати.

Педагогіка як наука, виявивши необхідність виховання як мистецтва гуманістичного впливу на інших, ідеально вписується в структуру держави, пропонуючи можливість контролю цього процесу. Втім поняття «виховання» може бути використаним для усіх видів виховання, а отже, і у фашистському

вихованні, і у гуманістичному. «Кожен з них є орієнтованим на загальний розвиток людини та формування її любові до Батьківщини. Останнім орієнтиром для створення гарних педагогічних манер є людина». Також Генріх Купфер у своїй книзі під назвою «Фашизм і концепція людини в німецькій педагогіці» підкреслює, що такий вид мислення і поведінки досі присутній у багатьох педагогічних спробах маніпулювання людьми на сучасному етапі. Це виражається, серед іншого, в:

- тоталітарному мисленні, ґрунтованому на переконанні, що завдяки радикально сформульованим цілям освіти можна радикально змінити світ;
- переконанні, що завдяки вихованню та навчанню, що розуміються як інструмент перетворення людини, можна буде змінити також світ;
- педагогічній інфляції ідеї, що зводиться до обіцяння педагогікою набагато більшого, ніж вона може досягти насправді;
- пасивному ставленні педагогів до державної політики.

Критерій, який визначає суть того, чим є чи не є виховання, становить зміст цілей виховання. За словами Лангевельда, «те, що не веде до визначених цілей, не розглядається їх прихильниками як виховання, воно не є поганим вихованням, але є його відсутністю».

Відсутність чітких критеріїв, що дозволяють оцінити, яке виховання є педагогічним, а яке таким не є, змушує ставитися до цього процесу як лише до правильних норм поведінки, бажаних в даному суспільстві. Не тільки практика, а й теорія виховання стає державною, поширюючи цей процес у державних навчальних закладах, якими серед інших є школи. Виховання розглядається у категоріях діалогічного мікрокосму з нехтуванням інших особистих впливів на людину. У цьому процесі особливо важливу роль

відіграють генетичні детермінанти або широко зрозуміла соціалізація. Педагогам приписується каталог чеснот, яких вони самі не мають, наче вони не є людьми з правом на помилку.

У монополістичному (владному) становищі педагогів по відношенню до учнів і їх батьків, найперше, усім вчителям загрожує небезпека самовдоволення. Вони не зобов'язані відвідувати школи під адміністративним наглядом, а, отже, шкільний обов'язок і пов'язаний з ним юридичний примус стосовно батьків поширюється лише на останніх. Вчителям не потрібно турбуватися про власну повагу, про авторитет чи визнання їх власної праці з боку своїх «клієнтів», бо вони на це заслуговують апріорі, і навіть якщо це ставиться під сумнів, то це не впливає на їхнє фактичне становище в школі. Крім того, тоталістична педагогіка надає їм право на творення з самих себе взірця для учнів. Слушно розкриває секрети цього процесу Дж. Тішнер: «Можливо вихователю спочатку говорили: працюй над собою, намагайся досягти власної досконалості і тільки тоді ти зможеш успішно виховувати інших. Потім його зробили офіційним вихователем. Тому кожна людина у тій кількості вихователів також вважає за краще думати про себе добре, а не взагалі. Вихователь вірить, що таким чином він отримав ярлик людини, яку варто наслідувати. Тут можливо криється одне з джерел фатальної педагогіки, зміст якої міститься в постулаті наслідувати вихователя. Я не розумію, як можна щиро вдосконалюватись в ім'я надії на виховні успіхи в оточенні. Крім того, я не розумію, як можна винайти теорію відносності, щоб забезпечити собі ... пенсію на старості».

Деякі вчителі роблять з псевдо виховання нормальний стан, потопаючи в брехні проти будь-яких спроб визнати помилку. Батьки довіряють вчителю найдорожче – свою дитину, а, отже, вони охоче перекладають тягар відповідальності за її освіту на призначену для цієї мети установу. Мало хто

задається питанням, що відбувається з його дитиною протягом кількох десятків годин тижневого перебування в школі, якому ставленню і яким моделям поведінки надають перевагу вчителі і як вони ставляться до чужих істот, які для переважної більшості батьків є найближчими і найдорожчими. «Учитель знає, наскільки велика його роль, наскільки надзвичайно важливий його вплив на фізичний і розумовий розвиток, самопочуття дитини. Але це не означає, що він може спотворити дитячу душу, бо наслідки його помилок проявляються не відразу. Коли лікар помиляється в діагностиці та лікуванні, він одразу бачить свою помилку, і найчастіше він може це покращити. Помилки вчителя стають очевидними лише через роки і таким чином, що зв'язок між симптомом і впливом вчителя не видно, лише іноді це може бути виявлено аналізом».

Ця течія педагогіки виникає в результаті різного роду напруженостей в соціальній, культурній чи економічній системі, і водночас вона стає активним чи пасивним протестом, бунтом або опором проти викривлень, відхилень, патологій в процесі виховання. Відмова від традиції, з нинішнім каноном педагогічного мислення і дій, деградує до профанного рівня, до того, що досі було священним. В результаті це змушує по-новому поглянути на світ *homo educandus* і *homo paedagogicus*. Як будь-який змагальний рух, який виростає із глибокої опозиції до педагогічної всемогутності, всемогутності педагогічного мислення, вчинків і звичок, нагадує водночас про такі цінності, як свобода, гуманізм, самовизначення чи самовідповідальність.

Контактувати з дітьми не стільки відповідально, скільки надзвичайно важко. Найчастіше теорія (ідеал реальності) протиставляється практиці, щоб пробудити враження та усвідомлення з боку людей, що означає «хороша сім'я», «хороша школа» або «хороший дитячий садочок». Щоб діти з досвіду дорослих усвідомили, що таке «гарне виховання», і щоб усі були задоволені.

На жаль, більшість дорослих або не навчені цьому, або занадто бідні чи у стресі, тому вони жодним чином не в змозі реалізувати ці ідеї на практиці чи поводитися так, як говорить теорія. Однак ця точка зору сама по собі є хибною, тому що слугує посиленню позиції теоретиків, їх значенню, влади та заробітної плати, а практиків послаблює, зменшує їхню цінність, робить їх залежними від себе через приписування їм вини. Мова про хорошу теорію та помилкову практику має сенс лише в інструментальних відносинах людини, а отже, в її контактах з машинами, але в міжособистісних стосунках вона сама по собі хибна.

Еккехард фон Браунміль, виступаючи проти практики ворожості дорослих по відношенню до дітей у їхньому вихованні, нагадує про цінності, які в таких відносинах належно не реалізовані. Він має на увазі неповагу до таких прав, як право дитини бути присутнім при розгляді її справи щодо можливості побути на самоті; отримати ще один, новий шанс; отримати допомогу; допомогти іншим; зробити безлад; ризикнути; бути вільним у вираженні поглядів на навчання, реальність, правду, чесність і спонтанність, любов.

Тому суть негативної педагогіки – не заклик прийняти гасло «смерть педагогіки», а намагання пробудити чутливість до незмінно властивих вихованню тенденцій щодо поневолення вихованців. З суто семантичних міркувань ці тенденції сприймаються як щось саме по собі зневажливе. На думку Браунміля, потрібно трактувати цю практику виховання як реальність, яку варто зрозуміти. Теорії не повинні панувати над практикою, але вони можуть сховатися всередині неї. Тому до ідеї «рівних прав» можна ставитися як до певного співвідношення між теорією і практикою, між мисленням і дією, як до забутого шляху виховання для миру чи проти агресії/насильства.

Уміння жити в мирі, толерантності і дотримання в житті принципу справедливості не є чимось очевидним. Питання в тому, скільки ще катастроф має пережити людство, щоб не зазнати шкоди, а безпосередньо завдяки їй навчитися жити в мирі. Такий шанс на нове відкриття цінності миру між людьми, можливості для всіх дорослих, а не лише для професіоналів, які мають справу з дітьми, стають непоміченими і замовченими взаємовідносинами для батьків і дітей. Негативна педагогіка не гарантує ефективної боротьби з вищезгаданими цінностями зла у сфері виховання. Проте відкриває перед педагогами горизонт пошуку нових форм і методів навчання чи виховання, які сягають дитинства та людяності.

Вибрані джерела:

Андреас Грушка: «Буржуазна холодність і педагогіка: Про онтогенез морального судження», «Навчання – педагогічна теорія на емпіричній основі», «Навчальний досвід: Систематична самовпевненість», «Негативна педагогіка. Вступ до педагогіки в аспекті критичної теорії».

Еліс Міллер: «Драма обдарованої дитини», «Вигнані знання», «Руйнуючи стіну мовчання».

Річард Фарсон: «Права народження: Білль про права дітей», «Перемагає той, хто робить найбільше помилок: Парадокс інновацій», «Управління абсурдом: парадокси в лідерстві».

Питання для обговорення:

Що таке антипедагогіка?

Вольфганг Хінте пропонує подолати педагогічний образ «майстра», тобто повністю відмовитися від претензій педагогів на виховання інших. Чи згодні ви з такими тезами?

Чому педагогіка як наука, виявивши необхідність виховання як мистецтва гуманістичного впливу на інших, ідеально вписується в структуру держави?

Проблемні питання:

Назвіть причини та мотиви появи негативної педагогіки?

Які функції виконує критична педагогіка?

Чи можлива антипедагогіка в сучасних освітніх практиках?

Якими є основні поняття та проблеми негативної педагогіки?

Чи можна виховання змінити на підтримку або допомогу?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Негативізм у педагогіці: історія та сучасність.

Псевдовиховання в освіті – це норма чи рудимент.

Дитина і вчитель, дитина і держава, дитина і вітчизна у роздумах представників негативної педагогіки.

Роль вчителя у сьогоденні на основі наступних висловів: Батьки довіряють вчителю найдорожче – дитину, держава довіряє вчителю найдорожче – майбутнє.

Х. ОСВІТНІЙ ДИСКУРС В ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Представники теорії постмодернізму стверджують, що зараз ми маємо справу з появою нового типу суспільства: постмодерністського. Постмодернізм – це новий етап в історії та нове соціокультурне утворення. Більшість відомих постмодерністів (наприклад, Жан Бодрійар і Жан-Франсуа Ліотар) сприймають це суспільство в категоріях створення нових видів інформації, знань і технології (з іншого боку, неомарксистки, такі як Фредерік Джеймсон, розглядають постмодернізм як «культурну логіку пізнього капіталізму»). Унікальність постмодерністської критики сучасної соціальної теорії випливає з того, що тут ставиться під сумнів концепція науки, яку до того поділяли всі школи і парадигми. Постмодерністи відкидають модерністську ідею про те, що наука сама по собі є «привілейованою формою розуму або посередником істини». Вони також відкидають переконання про примат наукового знання, ідею науки, вільної від цінностей, а також практичне та моральне значення науки.

На думку постмодерністів, соціальні науки походять від модерністської традиції та ставлять за мету відкриття «логіки суспільства», «єдиної реальної мови, яка відображає світ». Вони також прагнуть звільнитися від соціального контексту, в якому вони діють, щоб виразити «універсальний стан» людяності. Це означає «відкрити універсальну раціональність, яка забезпечує об'єктивні, вільні від цінностей стандарти».

Постмодерністи відкидають усі універсалістські намагання Великих Історій минулого (це термін, який використовується для опису всіх дискурсів і модерністських теорій), яке уособлювало бажання охопити всі часи і місця, відкривати закони соціального світу, його загальну структуру та універсальну логіку. Ці теорії становлять, на їхню думку, «тоталітарний, логоцентричний проект», який забезпечує «аподиктичну істину» та «оманливий раціоналізм». Згідно з постмодерністами, загальні та формальні закони, на яких базуються теорії, не є ані незалежними, ані об'єктивними; як наполягає Стенлі Фіш, «у найкращому випадку вони є текстуально відносні, у найгіршому – тотально довільні».

За словами Ж.-Ф. Ліотара, «Великі оповіді модернізму» розвинули два міфи: віра в те, що наука може звільнити людство, і віра в єдність знання, яке формує раціональне розуміння людини, природи і суспільства». Постмодерністи кидають виклик модерністській вірі в те, що «існує тісний або навіть необхідний зв'язок між наукою та суспільною просвітою і соціальним прогресом» (у цьому контексті вони пишуть про падіння надій, пов'язаних з потенційним використанням соціальних наук для емансипації людства). Це супроводжується переконанням про неможливість накопичення універсального знання, тому що творці теорій завжди несуть на собі печатку своїх «особливих соціальних ідентичностей та інтересів» (у постмодерністському підході кожна спроба створення «загальної» точки зору

деконструйована – з метою розкриття ролі особливої, соціальної точки зору, прихованої в поняттях та способах пояснення).

Постмодерністська критика також охоплює європоцентризм Великих оповідей, які, як стверджується, зводять історію людства до історії Заходу, пов'язуючи долю інших культур з долею Європи та США. Ці, як пише Стівен Сейдман, «нескінченні казки з їх спрощеними, бінарними шаблонами» є нічим іншим, як проявом «зарозумілості західних теоретиків», виразом «гегемоністських прагнень» західного світу. Стверджується, що стандарти європейських та англо-американських знань у галузі соціальних наук, обмежених культурно специфічними припущеннями західного модернізму, не є вірогідними.

Теоретики постмодернізму відкидають концепції соціальної реальності, типові для минулого. Вони їх замінюють або сприйняттям реальності як «лінгвістичної конвенції», або ж наданням переваги теорії контекстної реальності. У концепціях постмодерністських скептиків «нічого не існує поза мовою»; існування для них є «гра, в яку грають з мовою, з якої ніхто не може втекти». Отже, усі соціальні аналізи мають бути завершені «всередині» мови, яка забезпечує єдиний доступ, який має особа до реальності. Звідси реальність для багатьох теоретиків постмодернізму – це просто «мовний звичай».

З іншого боку, багато постмодерністів віддають перевагу контекстуальній теорії реальності, стверджуючи, що всі твердження, які стосуються знань та істини, є зрозумілими, але можливі до дискусії лише всередині їх соціального контексту. «Реальність є результатом соціальних процесів, які сприймаються як нормальні в конкретному контексті». Тож тут ми повинні мати справу з ідеєю «багатьох реалій», визначених методом «виробництва» і «споживання» знань та текстів в рамках конкретних

інтерпретаційних спільнот, причому в кожній з них і конкретних знань (як слідство, реальність в таких умовах розглядається як виправдана для кожного випадку).

На думку постмодерністських критиків, модерністська епістемологія та відповідний їй науковий метод ґрунтувався на переконанні, що об'єктивна істина існує незалежно від будь-яких символів, які могли б її виразити. Вважалося, що твердження правдиве, якщо воно є адекватним у відображенні події, яка відбувається у світі. Передбачалося, що розум відрізняється від того, що пізнається. Так в модерністській традиції «світ був задуманий дуалістично» і правда була «захищена» від наслідків недосконалого пізнання (при цьому «первісна основа істини та порядку була доступною»).

Теоретики постмодернізму відкидають дуалізм, тому що, як кажуть, немає дефінітивної версії реальності. Вони вважають, що не існує жодної єдиної інтерпретації будь-якого явища, яке може бути вищим за інше. Отже, постмодерністи свідомо відмовляються від пошуків істини, тому що вона спирається (як на свою систему відліку) на категорії, які обов'язково ведуть до істини: *логіку, раціональність, розум*. Найбільш скептично налаштовані прихильники такого підходу вважають, що істина є нічим іншим, як лише «лінгвістичною конструкцією». Також в більш конструктивному підході передбачається, що «воля до досягнення істини є волею до досягнення влади». Актуальними є тільки можливості існування особистих, децентралізованих, дезінтегрованих, специфічно локальних форм істини; при цьому йдеться про те, що немає проблеми конфлікту різних істин, тому що всі вони можуть бути дійсними для «іншої версії світу». Звідси багато представників постмодернізму зводять знання зі сфери суспільних наук до статусу «казок», пропагуючи «епістемологічну неможливість» або

«епістемологічний нігілізм» (наприклад, етнографія, антропологія чи соціологія є в цій перспективі чисто літературним починанням).

Постмодерністи також відкидають модерністську інтерпретацію поняття суб'єкту. Найбільш скептично налаштовані з них наполягають, що суб'єкт є виключно «мовною конвенцією». Також часто пропагується ідея «смерті суб'єкту». Суб'єкт (як «дитина» Просвітництва і раціоналізму) вважається «маскою», «роллю», «жертвою», «ідеологічним конструктом» або «іміджем». Також у менш радикальних підходах йдеться про відкидання модерністського, есенціалістського поняття суб'єкту (як такого, що має «фіксовану», незмінну ідентичність і динаміку). На його місце пропагується ідея децентралізованого суб'єкту, для якого системою відліку є людина повсякденного життя, а не Великої Історії.

Як специфічний метод аналізу дійсності постмодерністи використовують деконструкцію, яка має на меті «скасувати протистояння, яке намагається в ім'я єдності, чистоти, порядку та ієрархії усунути відмінності». У своєму скептичному варіанті постмодернізм відмовляється від створення політичних проєктів. Аналіз історії ХХ століття приводить теоретиків цього гурту до переконання, що жоден з можливих політичних сценаріїв, які можна уявити, не є настільки відмінним від статус-кво, щоб вони мали яке-небудь значення. Представники конструктивної версії постмодернізму не виключають можливості політичної діяльності, що сягає своїм корінням цінностей, яким надають перевагу місцеві спільноти (на відміну від модерну, коли перевага віддавалась загальнолюдським цінностям).

Модерністський освітній дискурс. Як пишуть Вільям Дж. Бейн і Мустафа У. Кізілтан, в модерністському дискурсі освіти знання асоціюється з

утопічним проектом індивідуального і соціального прогресу, для якого воно мало стати своєрідним «паливом». Модернізм визнає себе як «вершину історичного континууму», який має безперервний прогресивний характер, як у напрямку просвіти, так і емансипації людей. Звідси представлене знання знаходиться «під прапором просвіти, моральної гідності, найвищої гідності самореалізації людства». Модерністські знання та освіта стають легітимними як у практичному контексті (бо вони «працюють»), так і в метафізичному контексті (бо вони «цивілізуються»).

У освітньому дискурсі епохи модернізму передбачається, що індивід має цілісну, стабільну та чітко визначену ідентичність, а її епістемологічна заангажованість в «об'єктивний світ» відбувається через безпосереднє сприйняття. Потенційно деструктивні вимоги, які стосуються «різних ідентичностей», усуваються як незрілі чи примітивні при прийнятті як критерію оцінки універсальних стандартів раціональності. Тож можна повторити за Даніелем Русем, що модерністські школи «служили як інституції, які універсалізують та пропагують уніфіковані ідеали».

У модерністському дискурсі освіти представлені шкільні знання презентуються як політично нейтральні та надісторичні. Також передбачається, що брак доступу до знання є рівнозначним позбавленню, маргіналізації та дегуманізації (що є правильним, оскільки у модернізмі школи відіграють значну роль у легітимації меритократичної системи класифікації індивідів у соціальній структурі). У свою чергу, вчителі розглядаються як представники просвіти, втілення мудрості та моралі. Можна підсумувати, що модерністська освітня політика займається питанням «включення» особистості до цивілізації чи «відключення» від неї.

Постмодернізм поставив під сумнів освітній проект епохи модернізму. Відмова від легітимності метанаративів Просвітництва та прийняття

дискурсивного аналізу соціальної реальності спричинили те, що сфера цінностей, визнаних основою сучасної освіти, зводиться до історичної, соціальної конструкції, яка формулює конкретні відносини влади і знання, а також істини в заданому місці і часі. Абстрактні поняття, які послужили дороговказами розвитку освіти, і основа всіх педагогічних проєктів втратили своє універсальне значення. З точки зору постмодернізму, такі поняття, як *свобода, автономія, демократія, рівність, прогрес* тощо є завжди лише артикуляціями конкретних, соціально-історичних особливостей. Також є певні ідейно-політичні напруження, які прагнуть до Істини і стають частиною нинішньої «системи істини».

З точки зору постмодернізму, немає універсального виправдання для гносеологічних, моральних і політичних педагогічних претензій. Варто поглянути на цю проблему з трьох точок зору: педагогічного знання, дезінтеграції освітнього дискурсу, сумнівного емансипаторського потенціалу педагогіки та освіти.

Що стосується найбільш конститутивних, прихованих елементів модерністських педагогічних метанаративів, якими було визнано шкільне знання як об'єктивне і таке, що лежить за межами випадковості людських перспектив і дій, то в постмодерністському дискурсі освіти шкільне знання вважається «місцевою творчістю», типовою для даного історичного моменту. Знання перестає бути універсальним, дисциплінуючим і однорідним. Постмодерністський вчитель більше не має підстав стверджувати, що він справді передає «природне» знання, а навпаки: він усвідомлює, що знання є структурою, насиченою соціальною владою. У постмодернізмі «тотальний» характер знань підлягає «дисперсії». У зв'язку з тим, що немає «одного знання» (надісторичного та загального), то усе знання є виправданим (що представляє собою певну форму соціально сконструйованої практики). В

результаті ця постмодерністська «політика правди» легітимізується у масовій культурі, бо в постмодернізмі не існує ієрархічної відмінності культури «вищого» і «нижчого».

Крах універсальних метанаративів, просвітлення та віра в дискурсивний характер кожного знання несуть можливість дезінтеграції всієї сучасної системи освіти, що тягне за собою крихкість гносеологічного та метафізичного припущення. Освіта втрачає свою культурну легітимність.

Розпад сучасної освіти також є результатом того, що «система істини» стає все більш «безладною» і «хаотичною»; також має місце специфічна декомпозиція модерністського синтезу в освіті, оскільки «фіксовані кордони модернізму, у межах якого освіта була надійно закрита, самі розчиняються». Ще одна причина дезінтеграції освіти з точки зору теорії постмодернізму виникає з бажання замінити модерністську політику, «розподіл правди» на політику неодноразового «уявлення правди». Видалення правди з платонівського престолу і вміщення її в історію, а точніше в багато «історій», супроводжується боротьбою груп, які досі були маргіналізованими. У зв'язку з тим «школи більше не стикаються з можливим узагальненням аудиторії», яку можна «покрити ковдрою модерністського знання», але вони постають перед обличчям різних представників, кожен з яких прагне підтвердити своє партикулярне знання.

Теорія постмодернізму ставить під сумнів ідею цивілізаційного розвитку і «загального прогресу людства», які лягли в основу усіх емансипаційних проєктів. З іншого боку, традиційні просвітницькі проєкти цього типу знайшли своє джерело у вірі в універсальний характер основних емансипаційних понять (*свобода, прогрес, рівність, справедливість, демократія, автономія*) та легітимність існування єдиної метамови, яка, використовуючи ці концепції, формулює бачення «кращого суспільства» або

«кращого світу». Теорія постмодернізму стверджує, що не існує «єдиної» метамови, хоча багато конкретних метамов намагаються незаконно претендувати на цю назву. З цієї точки зору «універсальні» концепції, з яких складається емансипаційний проект, завжди мають характер певної соціальної структури, пов'язаної з конкретною «версією» реальності, яку має автор проекту. Тому кожен «універсальний» проект емансипації є спробою піднесення того, що, по суті, партикулярне, до рангу абсолюту.

У своїй рецепції епістемологічних припущень постмодернізму багато прихильників емансипаторської педагогіки переживають своєрідну морально-теоретичну драму. За словами Венді Колі, постмодернізм займає не лише «ядро педагогіки цінностей» і «універсальної теорії», але також містить неявні звинувачення в європоцентризмі, етноцентризмі і андроцентризмі. При цьому вона переконана, що прийняття постмодерністських ідей змусить її стати на шлях співвідповідальності за «панування нігілізму, радикального релятивізму та скептицизму».

У свою чергу, Сві Шапіро підкреслює і описує (перед обличчям постмодерністського «зсуву») своє відчуття «неймовірності» в сфері створення радикальних політико-педагогічних проектів. Водночас він висловлює занепокоєння, що в постмодернізмі «ідея подолання людського гніту може бути визнана недійсною як політичний міф». Як пише цей автор, у світлі постмодерністських припущень скептиків, радикальна теорія і політика є не що інше, як абсурдне культурне видовище чи прямий шлях до «інших форм панування».

Паті Латер також вважає, що постмодернізм ставить під сумнів «визвольно-орієнтовану політику» та зусилля інтелігенції на користь створення справедливіших соціальних систем. Він спирається у цьому контексті на Жака Дерріда, який деконструює поняття *просвітити*, яке є

елементом геліоцентричного погляду на знання, яке розглядає «звільнених» як тих, хто «висилає» промені, і «визволених» як їх пасивних «отримувачів».

Постмодернізм і освіта: можливості і небезпеки. Постмодерністські теорії зробили прорив у сучасному мисленні про освіту. Здається, важко переоцінити можливості, які відкриває постмодерний виклик для сучасної педагогічної теорії та освіти. Понад усе – епістемологічне скасування ілюзії про можливість створення єдиної тотальної і всеосяжної доктрини теоретичного плюралізму, усвідомлюючи одночасно «упередженість» становища авторів індивідуальних концепцій. Цей радикальний виклик традиційним вимогам має великий потенціал у розвитку міждисциплінарного діалогу і теоретичної толерантності. Усвідомлення того, що протиріччя між теоріями виникають із суперечностей, які існують у реальному світі, сприяє прийняттю різноманітних тем, пояснень і пропозицій як нормального і позитивного явища. Важко не помітити ідеологічних наслідків такої позиції. Відмова від повторного відкриття вічних або системних законів реальності і скасування бачення «впорядкованого» світу не означають нічого іншого, як відмова від нав'язування іншим уявних законів і авторитарного порядку.

Віра в складну і в своїй основі суперечливу природу соціального світу призводить до визнання категорії «різниця» як однієї з важливих підстав педагогічної діяльності. Відтепер для педагогіки більше не існує тієї відправної точки, якою було в минулому переконання в однорідності реальності і населення, яке живе в ній. Світ є різним, і люди, які в ньому живуть, також бувають різними. Різноманітність – це вже не «первородний гріх», а вираження багатства суспільства, в якому ми живемо. Тому відмінності не повинні бути репресовані, вони мають бути культивовані. Це

стосується педагогічної діяльності на всіх просторах і рівнях, починаючи з освітньої політики і закінчуючи реальністю шкільного класу.

Постмодернізм також надає можливість здійснення унікального розуміння з власної теоретичної позиції. Відмовою від поняття «чиста раціональність» і прагненням отримати привілейований доступ до «універсальної істини», прийнявши тезу Мішеля Фуко про нерозривність знання і влади, ми можемо спробувати деконструювати свій власний підхід, відповівши на запитання про специфіку його «внутрішніх довільних ієрархій».

З іншого боку, є деякі небезпеки, які випливають із пропозиції постмодернізму. Вони пов'язані з можливістю абсолютизації категорій «деконструкція» і «відмінність», а також можливості поставити під сумнів проект емансипації як такої, тобто визнання будь-якої форми педагогічної діяльності заняттям домінування (що означало б своєрідну «смерть педагогіки»). Ви можете в цьому контексті повторювати за Сві Шапіро, що «людське життя не є, як стверджують деякі постмодерністи, грою тіней». Отже, незважаючи на банкрутство наших переконань про універсальність пояснення чи рішення, «ми повинні продовжувати діяти». Незалежно від того, чи людська ідентичність є стабільною або повністю плінною, чи соціальне життя веде або виходить за межі боротьби дискурсів, втім люди стикаються в житті з речами, які є достатньо реальними в житті, щоб педагогіка могла ризикувати боротьбою за зміну умов, в яких вони живуть (усунення несправедливості, маніпулювання свідомістю або дискримінації). Ці люди відчувають біль і страждання по-справжньому, бо саме «конкретна неадекватність світу» може бути основою для педагогічної діяльності.

Проте, обговорюючи можливості, які пропонує постмодерністський проект, можна зрозуміти, що його іманентна гносеологічна та ідеологічна

невизначеність може легко поступитися місцем «зарозумілій» та довільній груповій епістемології, яку «вже всі знають», та яка готова надати узагальнення «в двох словах», і в такій ситуації вона легко може увійти в «прогалину» людської уяви. Така ситуація може призвести до придушення відмінностей і різниць, а також виключення тих, хто є Іншим.

У той же час, за Стівом Коннором, можна помітити, що характерна для постмодернізму «децентралізована» політика, яка виникла внаслідок відмови від однозначно визначених підстав для легітимації, може призвести до наслідків розсіювання потенційної сили політичної дії як джерела для зміни світу. Як критично пише у цьому контексті Девід Гарві, парадокс постмодерністського проекту полягає в тому, що «відкриваючи радикальні перспективи для тих, хто вижив, визнаючи справжність інших голосів, постмодернізм «негайно» відрізає ці голоси від інших універсальних джерел енергії».

Виникає питання про діючу роль постмодерністського підходу в освіті, його впливу на повсякденне життя шкільного класу, на педагогічну діяльність вчителів. Тут можна виділити кілька принципових наслідків.

По-перше, вчитель (який більше не є втіленням Знань і Істини) втрачає свій «інституційний авторитет», що впливає з ролі вчителя самої по собі. Авторитет учителя набуває «особистісного» характеру і проявляється лише від його вміння вступати в партнерський діалог зі студентами.

По-друге, постмодернізм підтверджує/бачить в шкільному класі «різницю» – культурну, етнічну, сексуальну та релігійну. У цьому контексті західні культури та релігії перестають діяти як стандарт, проти якого всі альтернативи розглядаються як «інші і гірші». Подібна доля зустрічає (поки що панівну) андроцентричну перспективу, в якій людина була втіленням людства. Вчитель більше не має підстав нав'язувати всій різноманітній

учнівській групі одну точку зору на сприйняття дійсності. Постмодернізм, таким чином, відкриває простір для полікультурної освіти та міжкультурного діалогу, а також для дискурсів про повну рівність жінок.

По-третє, прийняття постмодерністської перспективи змінює значення того, що розуміється як повсякденне та популярне (наприклад, у повсякденному житті шкільного класу). Відмова від жорсткого інтелектуалізму та енциклопедизму, а також традиційних форм навчання змушує школу перестати бути «трансцендентним» закладом, вона починає вписуватися у соціальний досвід учнів та їхній досвід світу. Учитель є відкритим до цінностей і способу життя, які приносять учні до школи (наприклад, мода, музика, елементи субкультур).

В цьому контексті особливого наголосу отримала тема/проблема формування молодіжної ідентичності за стандартом «зверху вниз». Однією з головних цілей будь-якого сучасного педагогічного метанаративу була підготовка до формування чітко окресленої ідентичності. Як пише А. Боронь: «Освіта була одним із найважливіших рівнів придушення відмінностей – на основі панівного канону ідентичності. Він функціонував на основі готової матриці ідентичності, в якій учень був «утворений» за готовими, універсальними лекалами. Індивід дуже рано дізнався про те, «ким він може бути» і «ким він не повинен бути»».

Сучасні культурні умови кидають виклик такому підходу. Соціалізація у «заздалегідь» підготовлену ідентичність є логічною, якщо ознаки суспільства і культура, в якій живе даний індивід, відповідають цій ідентичності. Ідентичність особистості потім «винагороджується», знаходячи свій образ (як у дзеркалі) у тисячах соціальних явищ. Сьогодні це не можливо. Описана вище реальність (в якій ми також живемо) є значно роздробленішою. За статус «єдиної правди» змагаються тисячі суперечливих

істин між собою, постійно релятивуючи себе. Тисячі способів репрезентації змагаються за статус об'єктивності. Тут мають місце канон і відмінність, локальне і глобальне, інтелектуальне та емоційне, популярне та елітарне, а типові для минулого розрізнення і бінаризм «випаровуються».

Ще раз повторимось – реальність стає інтертекстуальною, тобто все переплітається з усім, все перетворюється на своє заперечення. У цьому типі культурної реальності, «обрізаної» відповідно до сучасних вірувань «педагогічних володарів ідентичності», індивід не зможе себе знайти. Освітній потенціал традиційних педагогів ніби «вичерпаний», бо вони є педагогікою для світу, який, незалежно від того, приймаємо ми це чи ні, йде в минуле. Альтернативою може стати один із варіантів «постмодерністської педагогіки». На даний момент важко пригадати всі пропозиції, які підпадають під цю тенденцію (кидається в очі, наприклад, антиесенціалістична пропозиція неопрагматиків, що дозволяє будувати локальні освітні чи політичні проекти без посилання на абсолютні або універсальні цінності).

Однак варто послатися на переконання, яке їх об'єднує: не існує «іманентної» і «джерельно чистої» ідентичності (досконалої), яку можна було б реконструювати через посилання на якусь «автентичну структуру досвіду». У постмодерністській педагогіці боротьба за форму ідентичності не пов'язана з питанням «автентичності» чи «спотворення», але насамперед з проблемами відмінності та репрезентації. Такі педагогіки пропонують лише точки «виходу» (але не «прибуття») у побудові ідентичності.

В цьому контексті такі педагогіки прагнуть створити можливості для звільнення з «в'язниці особистості», побудованої в ході її «ресоціалізації» в чітко визначену матрицю. У свою чергу, звільняючись від нав'язаної пастки способів сприйняття і розуміння світу, людина може сама «створити» світ, в

якому вона живе. Вона розуміє, що те, що здалося їй природним і, отже, універсальним, де-факто має локально-історичний характер. Наслідки такого підходу для педагогічної практики очевидні. Учитель позбавляється ролі «конвеєрної стрічки», яка передає своїм учням знання і соціальні цінності в готових пігулках або пакетах. Він відмовляється від позиції «освіченого правителя», який вірить, що надає своїм учням абсолютну мудрість, правду та знання, а натомість вимагає абсолютного послуху та поваги. Він не вступає в дію як «керівний демократ», що маніпулює учнями для реалізації заздалегідь визначених цілей. Натомість учитель робить спроби створити умови для «навчальної бесіди», в якій разом зі своїми вихованцями намагається знайти шляхи розуміння звивистої соціальної реальності.

Консервативна критика постмодернізму. Найрішучіша критика постмодерністської теорії (і педагогіки) була сформульована консерваторами, які твердо стоять на захисті традицій модернізму, примату західної цивілізації та загальнолюдських цінностей. Вільям Дж. Беннет, посилаючись на постмодерністські теорії, закликає до захисту Заходу проти нападів тих, хто «заявляє про свою ворожість до прогресу Заходу, західних принципів і релігії Заходу». На думку Беннета, умова виживання демократії – «просування школами чітко визначених принципів, переконань і цінностей, тому що демократія не є доктриною морального релятивізму». Ерік Д. Гірш, навпаки, вважає, що головною метою освіти є освіта молоді у спільній культурі (що вимагає передачі через школи згори конкретного основного корпусу інформації).

Американський філософ і педагог Аллан Блум (1930–1992), один з найбільших відомих представників сучасного консерватизму, вважає, що постмодернізм (і постмодерністський деконструктивізм) є «останнім

можливим» передбачуваним етапом придушення розуму і заперечення можливості правди. Блум відкидає «постмодерністський релятивізм» і всі спроби виходу за межі «добра і зла». Релятивізм, який приніс Америці «занедбану мораль і самопотурання» є відображенням філософської боротьби в цій країні, де «популярна» версія Ф. Ніцше та німецька філософія перемогли ідеали Просвітництва і віру в природний порядок речей. Блум посилається на проект Просвітництва як необхідну основу сучасної освіти, тому що вона була «єдністю, яка відображала єдність зрозумілого порядку природи». Ця освіта також була проектом, джерело якого знаходили у правилах розуму, а ідеї рівності, свободи та прав людини для американського консерватора були нічим іншим, як власне правилами розуму.

У контексті представлених вище поглядів А. Блум сприймає освіту як «рух від темряви до світла». Для нього освітня криза рівнозначна за силою впливу із кризою демократії. І виникає вона в сучасній Америці з факту того, що американські університети не змогли «утримати просвітницького бачення минулого» і вирішили покладатися на існування того «духу нашого часу», який виражається в принципі «все, що може статися, виправдовується тим, що це відбувається» (це вільний переклад відомого постмодерністського вислову *Anything goes*). За Блумом, мислителі Просвітництва відкрили закони природи, і завдання сучасників – наслідувати їм. Очікувалося, що освіта зіграє в цьому свою вирішальну роль.

Як пише Сві Шапіро, роботи А. Блума, В. Дж. Беннета, Е. Д. Гірша та інших неоконсерваторів «представляють жорстоку, реакційну оборону для захисту шкільної програми, яка орієнтується на культурно-універсальний та історично-трансцендентний характер роботи. Вони водночас насичені гносеологічним авторитаризмом – «елітаристським абсолютизмом, який стосується культури, знання та публічного дискурсу». Для культурних

фундаменталістів освіта є нічим іншим, як спонуканням до спадщини Західної цивілізації, яка має спиратися на стійкі, невитлумачені правила. Вони припускають, що існує заздалегідь окреслений, визначальний ідеал форми бажаного членства у суспільному житті, а функція виховання полягає у способі його передачі. У цьому контексті освіта має передати «правдиві, перевірені і протестовані» значення, цінності та знання, які допоможуть встановити основи морально-культурного порядку. Процес переконсолідації культури шляхом «розповсюдження визначених та узгоджених рецептів необхідного знання» повинен бути підтверджений передачею етичного дискурсу, який доносить до учнів віру в «моральний всесвіт, який є однозначним, катехитичним і який виходить за межі публічних і раціональних дискусій». На місце невпевненості і релятивізму, які консерватори вважають притаманними постмодерністському погляду на світ, вони пропонують освіту, яка «ґрунтується на дискурсі абсолютних цінностей та неможливості дискусії на тему ціннісної ієрархії знань».

Вибрані джерела:

Мішель Фуко: «Археологія знання», «Слова і речі», «Історія сексуальності: т.1. Жага пізнання, т. 2. Інструмент насолоди, т. 3. Турбота про себе», «Наглядати і карати».

Жиль Делез: «Логіка сенсу», «Відмінність та повторення», «Емпіризм та суб'єктивність», «Анти-Едип: Капіталізм та шизофренія» (у співавторстві із Ф. Гваттарі).

Жан-Франсуа Ліотар: «Ситуація постмодерну. Доповідь про знання».

Жан Бодріяр: «Система речей», «Суспільство споживання», «Символічний обмін і смерть», «Прозорість Зла».

Питання для обговорення:

Чому постмодерністські неомарксистичні розглядають постмодернізм як «культурну логіку пізнього капіталізму»?

Наведіть приклади постмодерністських трансформацій концептуальних понять педагогіки.

Прокоментуйте слова Ж.-Ф. Ліотара: «Великі оповіді модернізму розвинули два міфи: віра в те, що наука може звільнити людство, і віра в єдність знання, яке формує раціональне розуміння людини, природи і суспільства».

Проблемні питання:

Чому теоретики-постмодерністи свідомо відмовляються від пошуків істини?

Чи можна розцінювати сучасну ситуацію в освіті як розпад, який здійснюється за рахунок того, що «система істини» стає все більш «безладною» і «хаотичною»?

Як постмодернізм змінює погляди на освіту?

Які можливості та небезпеки приховує постмодерністська педагогіка?

У чому полягає модерністський освітній дискурс і чому постмодерністська педагогіка зазнала критики, а потім і краху?

Навіщо постмодерністи відкидають модерністську інтерпретацію поняття суб'єкту?

Тематика рефератів та творчих робіт:

Рецепції постмодернізму про освіту сучасності.

Постмодерністське розуміння педагогічної практики: характер опису та уявлення (за думками представників постмодернізму).

Відношення сучасного педагога до тези: «Знання перестають бути універсальним, дисциплінуючим і однорідним, а шкільне знання стає «місцевою творчістю», типовою для даного історичного моменту».

Сформуйте дискурс, де були б присутні наступні вислови: «Правда і історія», «Історія і багато історій», «Видалення правди зі свого платонівського престолу і вміщення її в багато «історій»».

ЛІТЕРАТУРА

American Educational Research Association, 2014, Standards for Educational and Psychological Testing / American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education, Washington, DC: American Educational Research Association.

Anderson, Elizabeth, 2007, “Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective”, *Ethics*, 117(4): 595–622. doi:10.1086/518806

Archambault, Reginald D. (ed.), 1965, *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge.

Bachvarova, M., 2014, "Multicultural Accommodation and the Ideal of Non-Domination" *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 17(6): 652–673.

Bailin, Sharon and Harvey Siegel, 2003, "Critical Thinking", in Blake et al. 2003: 181–193. doi:10.1002/9780470996294.ch11

Bloom, Benjamin Samuel, Max D. Engelhart, Edward J. Furst, Walter H. Hill, and David R. Krathwohl, 1956, *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, New York: David McKay.

Brighouse, Harry, 2005, *On Education*, London: Routledge. Brighouse, Harry and Adam Swift, 2009, "Educational Equality versus Educational Adequacy: A Critique of Anderson and Satz", *Journal of Applied Philosophy*, 26(2): 117–128. doi:10.1111/j.1468-5930.2009.00438.x

Bull, Barry L., 2008, *Social Justice in Education: An Introduction*, New York: Palgrave MacMillan.

Burbules, Nicholas C., 1994, "Marxism and Educational Thought", in *The International Encyclopedia of Education*, (Volume 6), Torsten Husén and T. Neville Postlethwaite (eds.), Oxford: Pergamon, second edition, pp. 3617–22.

Callan, Eamonn, 1997, *Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford: Clarendon Press. doi:10.1093/0198292589.001.0001

Dujovne, L., 1966, *Martin Buber; sus ideas religiosas, filosoficas y sociales*, Buenos Aires: Bibliografica Omeba.

Earnshaw, S., 2006. *Existentialism: A Guide for the Perplexed*, London: Continuum.

Elgin, Catherine Z., 1999a, “Epistemology’s Ends, Pedagogy’s Prospects”, *Facta Philosophica*, 1: 39–54

Goldman, Alvin I., 1999, *Knowledge in a Social World*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/0198238207.001.0001

Goodman, R. (ed.), 1995. *Pragmatism*, London: Routledge.

Habermas, Jürgen, 1987 [1985], *The Philosophical Discourse of Modernity*, Frederick Lawrence (trans.), Cambridge: Cambridge University Press.

Hardie, Charles Dunn, 1941 [1962], *Truth and Fallacy in Educational Theory*, New York: Teachers College Bureau of Publications.

Howe, Kenneth R., 2003, *Closing Methodological Divides: Toward Democratic Educational Research*, Dordrecht: Kluwer. doi:10.1007/0-306-47984-2

Jaspers, K., 1968. *Reason and Existenz*, William Earle (trans.), New York: Noonday Press.

Katz, Steven, 1985, *Post-Holocaust Dialogues*, New York: New York University Press.

Lacan, J., 1953–1955, *The Seminar, Books I (Freud's Papers on Technique) and II (The Ego in Freud's Theory and in the Technique of Psychoanalysis)*, edited by Jacques-Alain Miller, transl. by J. Forrester (Book I) and Sylvana Tomaselli (Book II), New York: W.W. Norton & Co., New York, 1988.

Lagemann, Ellen Condliffe, 2000, *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*, Chicago: University of Chicago Press.

Lyotard, J-F., 1984, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Macintyre, Alasdair, 1984, *After Virtue: A Study in Moral Theory*, second edition, Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Menand, L. (ed.), 1998. *Pragmatism*, New York: Random House.

National Research Council (NRC), 2002, *Scientific Research in Education*, Washington, DC: National Academies Press. [NRC 2002 available online] Rawls, John, 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge MA: Harvard University Press.

Nawroczyński, Bogdan, (1947) *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Księgarnia wydawnicza F. Pieczętkowski i SKA, Kraków-Warszawa

Renz, U. (2002) *Die Rationalität der Kultur: Zur Kulturphilosophie und ihrer transzendentalen Begründung bei Cohen, Natorp und Cassirer*. Hamburg: Meiner.

Russell, J. (1991). Culture and the Categorization of Emotions. *Psychological Bulletin*, 110: 426–450.

Satz, Debra, 2007, “Equality, Adequacy, and Education for Citizenship”, *Ethics*, 117(4): 623–648. doi:10.1086/518805

Scheffler, Israel, 1960, *The Language of Education*, Springfield, IL: Thomas.

Scriven, Michael, 1991a, “Beyond Formative and Summative Evaluation”, in Milbrey McLaughlin and D.C. Phillips (eds.), *Evaluation and Education: At Quarter Century*, Chicago: University of Chicago Press/NSSE, pp. 19–64.

Siegel, Harvey, 1988, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, New York: Routledge.

Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2015.

Simon, Ernst, 1959, *Aufbau im Untergang*, Tübingen: Mohr. English: 1956, “Jewish adult education in Nazi Germany as spiritual resistance” in *Yearbook of the Leo Baeck Institute*, London: Secker & Warburg, Nr. 1, pp. 68–105. On the *Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung*, a centralized institution, run by Buber from 1933–38, in charge of reeducating Jewish teachers who had been forced out of the general school system under the Nazis.

Snook, I.A., 1972, *Indoctrination and Education*, London: Routledge & Kegan Paul.

Spaemann, Robert, 1996, *Personen: Versuche über den Unterschied zwischen ‘etwas’ und ‘jemand’*, Stuttgart: Klett-Cotta. (See especially chapter 18 entitled “Sind alle Menschen Personen?”: 252–64.)

Talisse, R. and Aikin, S. (eds.), 2011, *The Pragmatism Reader: From Pierce through the Present*, Princeton: Princeton University Press.

Waldschütz, Erwin, 1993, “Was ist ‘Personalismus’?,” *Die Presse*, Spectrum, December 24, XII.

Watson, Lani, 2016, “The Epistemology of Education”, *Philosophy Compass*, 11(3): 146–159. doi:10.1111/phc3.12316

Williams, Thomas D., 2005, *Who Is My Neighbor? Personalism and the Foundations of Human Rights*, Washington, D.C.: The Catholic University of America Press.

Навчальне видання

ДОЛЬСЬКА Ольга Олексіївна,
ГОНЧАРЕНКО Ольга Анатоліївна,
ГОРОДИСЬКА Ольга Миколаївна.

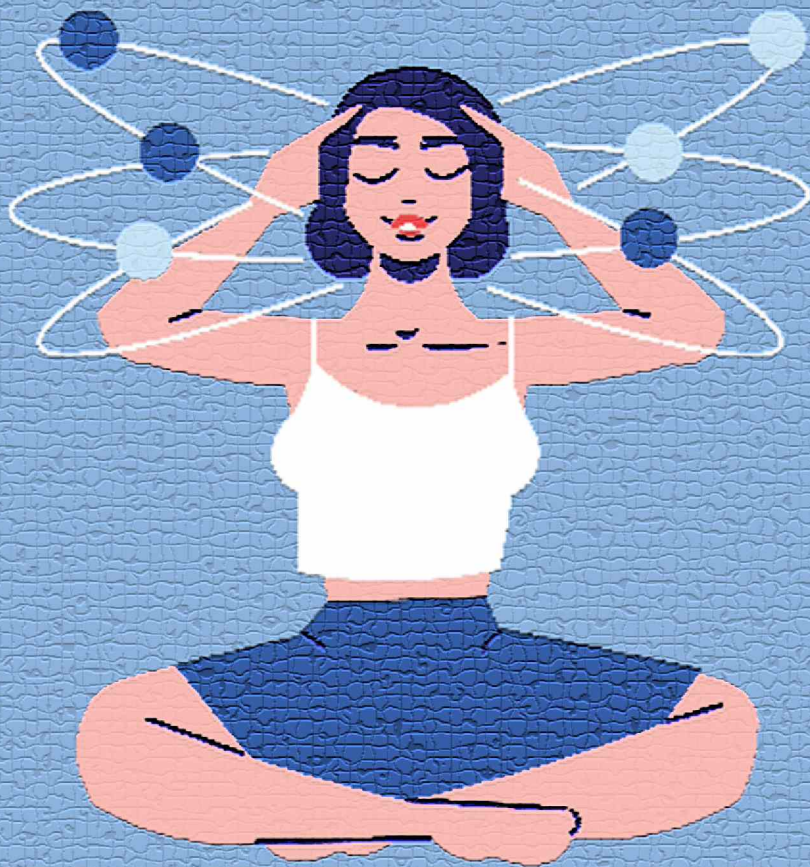
ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНІ НАПРЯМИ В СУЧАСНІЙ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ

Навчально-методичний посібник
з курсів «Філософія»,
«Теорії раціоналізму: науково-філософські та педагогічні методології»
для студентів, магістрів, аспірантів і здобувачів
усіх спеціальностей

Роботу до видання рекомендував *А. В. Кіпенський*
Редактор *В. В. Каріжська*

План 2022 р. поз. 120
Підп до друку 26.10.2022 р. Формат 60x84^{1/16}.
Ум. друк. арк. 13,1. Наклад 300 прим.
Зам. № 31-01. Ціна договірна.

Видавництво та друк
ФОП Іванченко І. С.
пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, Україна, 61135
тел.: +038(050/093) 40-243-50.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої діяльності до державного реєстру видавців,
виготовників та розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 4388 від 15.08.2012 р.
monograf.com.ua



ISBN 978-617-8059-79-8



9 786178 059798