



УДК 37.013.43

Марія Култаєва

ORCID iD 0000-0001-9641-4694

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Валентинівська, 2, 61168 Харків, Україна
mariya_kultaeva@i.ua

ФІЛОСОФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК КРИТИКА І САМОКРИТИКА: НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД

В статті розглядаються тенденції еволюції філософської педагогіки в німецькій теоретичній традиції. Перехід від нормативних теорій до функціонально-структурних аналізується на матеріалі нормативних теорій неогегельянства (Е. Шпрангер, Т. Літт), а також теорії напівосвіти Т. Адорно, де напівосвіта представлена як форма відчуження освіти і сприяє її перетворенню на антиосвіту. Один з альтернативних варіантів філософської педагогіки на засадах теорії самореферентних соціальних систем пропонується А. Тремлем. Показано, що критика і самокритика різних філософсько-педагогічних конструктів надає для імпульси розвитку філософської педагогіки як рефлексії внутрішньої логіки практик навчання і виховання із урахуванням викликів глобалізації.

Ключові слова: внутрішня логіка; глобалізація; комунікація; критика; освіта; самокритика; тенденції; теорія; філософська педагогіка.

DOI: 10.28925/2226-3012.2017.6.4451

Вступ. Відокремлення педагогіки від філософії, встановлення її дисциплінарної ідентичності, конститування власного проблемного поля, безперечно сприяло створенню її власної епістемологічної культури. Але це не означає зменшення культурної і соціальної значущості філософської рефлексії педагогічних ідей і педагогічних практик, які нерідко відстають від духу часу або ж у певних моментах випереджають його у сміливих і через це ризикованих проектах нової людини для нового суспільства.

Стрімкий розвиток філософії освіти, відкриття теоретичних перспектив освітології дещо відсунули на задній план, принаймні на пострадянському просторі, філософську педагогіку. Почасти це пояснюється втомою від ідеологічних примусів і прагненням прискореного подолання ідеологем комуністичного виховання, яке також було різновидом філософської педагогіки на основі догматизованого марксизму. Однак передумовою оновлення педагогічного мислення була і залишається його філософська рефлексія і саморефлексія. На це звертається увага в працях В. Андрущенко, В. Кременя, В. Огнев'юка, О. Сухомлинської та ін. Відмова ж від філософсько-педагогічного теоретизування і філософського самоаналізу, криє у собі небезпеку канонізації одних педагогічних теорій за рахунок недопущення до дискурсу інших, а також загрозу підпорядкування педагогічних практик прим-

хам інтелектуальної моди або ж міркуванням щодо політичної чи соціальної доцільності.

Мета статті. Оскільки історія становлення філософської педагогіки і пов'язані з нею сподівання на оновлення філософського мислення взагалі досить вичерпно висвітлені як у філософській, так і педагогічній літературі, розглянемо дещо детальніше спроби розширення меж загальної педагогіки через посилення в ній філософської складової.

Домодерні та модерні суспільства: основні відмінності. Розрізнення між домодерними і модерними освітньо-виховними практиками і відповідно – суспільствами та культурами, у просторі яких вони реалізуються, є вихідним моментом філософської педагогіки, позбавленої просвітницьких ілюзій, отже такої, що вбачає своє призначення у критиці суспільства і самокритиці, спрямованої на власні теоретичні конструкти. Обґрунтовуючи необхідність такого розрізнення один з найавторитетніших сучасних німецьких педагогів Д. Беннер (2012) зазначає: «Відмінності між домодерними та модерними суспільствами полягають у тому, що майбутнє підростаючого покоління у домодерних суспільствах здебільшого було вже наперед відомим і визначеним, але у модерних суспільствах це майбутнє є невизначеним і контингентним. Щоправда, освіта, статки та освітні амбіції батьків й надалі все ще мають великий вплив на освітню біографію підростаючого покоління. Але цей вплив вже не залишається безсумнівним

і самозрозумілим, а розглядається як такий, що потребує легітимації» (с. 19).

Ця ситуація ще більш ускладнюється у добу пізнього Модерну, коли суспільства перетворюються на надскладні соціальні системи, підсистеми яких оперують за допомогою різних програм, що не завжди можуть бути взаємоузгодженими. Беннер (2012) у даному випадку застосує поняття «власних логік дій», не підпорядкованих будь-якій загальній об'єднувальній логіці дій (с. 16). Це робить неможливим встановлення цілей чи ідеалу освіти й виховання, навіть у тих формах, як це відбувалось наприкінці XIX – початку XX століть (В. Дільтей, Е. Шпрангер, Т. Літт). Щоправда, Е. Шпрангер (1928), один з провідних представників неогегельянства, вже наприкінці 20-х рр. минулого століття критично ставився до утопічного візіонерства неогуманістів, які переслідували за мету не тільки втілення універсального ідеалу формування людини, а у перспективі – й усього людства, до речі, не тільки європейського. Він докоряв їм у слабкості історико-філософського мислення, а свою позицію аргументував так: «Те, для чого ми повинні формуватись, ми можемо прояснити самим себе тільки через рефлексію нашого історичного становища та історичного завдання. У цьому історико-філософському зв'язку треба розглядати нормативні настанови педагогіка, бо йдеться тут не про амбіції філософії встановлювати і реалізовувати ідеали формування людини, а про філософське поглиблення наявних конкретних рухів життя, про обґрунтування ступеня їхньої продуктивності, зрештою – про їхнє визнання або про необхідність звернення до інших етичних сил» (с. 8).

Деякі положення філософської педагогіки Шпрангера й дотепер не втратили актуальності. Передусім це торкається як філософсько-історичного, так і філософсько-педагогічного розуміння сучасності, а відтак – передбачуваного і непередбачуваного майбутнього. За Шпрангером (1973), дослідник, будь то філософ чи педагог, живе у сучасності, але рамки цієї сучасності залишаються досить невизначеними у темпоральному сенсі. До того ж той проміжок, який називається сучасністю, є географічно і національно обмеженим. «Америка і Росія, – зазначає Шпрангер, – живуть цілковито в іншій сучасності, ніж ми» (с. 16). Цей висновок, що ґрунтується на визнанні неодночасності історичного розвитку і нерідко використовується як аргумент на користь наздоганяючої модернізації, не означає неможливості обміну практичним та теоретичним педагогічним досвідом між різними культурами і країнами з різним рівнем розвитку, добробуту тощо. Але стратегії такого обміну не повинні розвиватись за моделлю вже згаданої «наздоганяючої модернізації» або у вигляді посиленого герменевтичного експорту. Радше тут має місце не запозичення, а його критичне осмислення, яке змушує замислитись над реаліями власного національного буття, переломленими крізь

призму національної культурної традиції. Свого часу Т. Літт (1964), критично осмислюючи досвід неогегельянської філософської педагогіки, поставив питання, важливе для німецької філософської й культурної традиції, а саме: чому британці на переживали таких катастроф і національної ганьби, як німці, і дав відповідь: тому, що виховання там було орієнтоване на суще, а у Німеччині на належне (с. 6).

Метою такої філософської порівняльної педагогіки, яка починає розвиватись в Німеччині після Другої світової війни, була не переорієнтація духовного виробництва на так званий «трансатлантичний експорт», наслідки якого критично осмислюються в останні роки (Fleck, 2007), а критичний аналіз як слабких, так і сильних сторін німецької філософії освіти та виховання, а також філософської педагогіки, еволюція якої відбувалась у річищі кантівських, гегелівських, а також постмарксистських трансформацій. Останні здійснювались переважно представниками Франкфуртської школи.

Теорія напівосвіти Т. Адорно. Теорія напівосвіти Адорно може розглядатись як синтез неогегельянської філософської педагогіки із соціологічною педагогікою. На необхідність такого синтезу свого часу вказував також і Шпрангер (1973, с. 41). Повертаючись до теорії напівосвіти Адорно як конструкту, утвореного на основі критичної теорії суспільства із залученням філософської педагогіки, соціології та соціальної антропології, зосередимось на деяких моментах цієї теорії, пов'язаних з вже згаданою вище критикою трансатлантичного експорту, де освіті та вихованню відводилась функція адаптації німців до американського способу життя як складової їхнього перевиховання на демократичних засадах.

Варто нагадати, що авторство щодо неологізму «напівосвіта» (Halbbildung) не належить Адорно, бо це слово з'явилося спонтанно у сленгу «освіченої буржуазії» наприкінці XIX – початку XX ст., яка імітувала феодальні статусні відмінності і з притаманним їй снобізмом стала називати «напівосвіченими» вихідців з нижчих верств населення, які ціною самопожертви і неймовірних зусиль здобули деяку освіту, часто незавершену, і вирвалися зі свого соціального і культурного середовища, наблизившись до так званих «освічених». В понятті напівосвіти тісно переплелися правда і неправда, справедливість і несправедливість, просвітницькі ілюзії і просвітницькі розчарування. Адорно ж надав цьому слову термінологічного статусу, позначивши ним негативний момент того, що Кант і Гегель називали просвітництвом (мається на увазі не доба Просвітництва, а його освітні і культурні практики). Адже Кант, окрім афористичної дефініції просвітництва як виходу людини із стану неповноліття за власною провиною, пов'язував з ним процес перетворення суб'єкта з пасивного на активний і вказував на необхідність збереження в ньому критичної складової, що є суттєвою рисою кантівської філософської педагогіки. Без такої

просвітницько-критичної роботи ідея освіти втрачає свою внутрішню енергію, а разом з нею – і здатність «внутрішнього формування» людини. Через це освіта перетворюється лише на зовнішню оболонку, на пошуки нових шат для примхливої напівосвіти, яка тим не менш завжди залишається напіводягнутою, як того вимагає мода масової культури. Розробляючи теорію напівосвіти, Адорно латентне співвідносить її з філософськи обґрунтованою ідеєю освіти і з гегелівським розрізненням між освіченою і неосвіченою людиною, яка в реаліях ХХ століття через деформації (*Verbildungen*), спричинені розвитком індустріального суспільства, стає напівосвіченою в просторі масової культури. Напівосвіту, за Адорно, так само, як і напівосвічену людину, принципово неможливо описати на підставі кількісного аналізу, бо їх відмінність є якісною. Адже напівосвічена людина не тотожна особистості, що одержала неповну освіту, чи взагалі не навчалась в університетах. Як свідчить історія науки, значні відкриття далеко не завжди робили випускники престижних університетів, такі ж приклади можна привести з історії дипломатії, культури тощо.

Масова культура, як показує Адорно, і напівосвіта утворюють спільний простір, де відбувається духовна деградація людини, смисл життя якої зрештою зводиться до престижного споживання так званих культурних і освітніх благ. Це торкається також й академічної культури, надмірної методичної опіки студентів у вищій освіті, зведення навчального процесу в школі до засвоєння елементарних культурних технік та упредметнених знань, які можна продати на ринку праці або купити за них «потрібних людей» і завести «друзів», щоб досягти успіху за їх допомогою. У повсякденності німці це називають «вітаміном Б», який накопичується через систематичне споживання освітнього провіанту (від нім. *Beziehungen* – зв'язки). Отже, напівосвіта створює умови для розростання корупції, бо сама є носієм її вірусу. Напівосвіта формує суб'єктів корупційних дій, забезпечує їм підтримку, створює ілюзії «верху без низу», відкритості закритого суспільства.

Напівосвіта, як переконливо доводить Адорно, не є особливою стадією або хворобою росту справжньої освіти. Вона як «лютий ворог останньої» витіснила саму ідею освіти з освітніх інституцій і культурних і соціальних практик. Як відчужений дух напівосвіта є негативом освіти і спирається на ідею антиосвіти. Остання відрізняється від старої неосвіченості і невігластва своєю цілковитою відірваністю від життя і людини. Стара неосвіченість як брак цивілізованості, знань компенсувалась кмітливістю, іронією, гумором, які Адорно (2003) розглядає як потенціал для формування критичної свідомості, яка була б здатна своєчасно помічати і реагувати на деформації і патології освіти (с. 100). Антиосвіта (*Unbildung*) як

радикалізована форма напівосвіти вже позбавлена такого потенціалу. Онтологічно вона розгортається у просторі міфів та ілюзій, почасти вже існуючих, почасти створених нею ж самою. Особливо це дається взнаки у її зверненні до паранауки, антропософії, нетрадиційних релігій та окультизму, що супроводжувалось в часи Адорно просвітницькою легітимацією останніх. Він вважав усе це проявом безумства і психозів, коли люди привчаються жити у нереальному, вважаючи за дійсне те, що їм навіюють мас-медійні продукти. Через це, на думку Адорно (1994), абстрактні вимоги свободи, гідності, солідарності, на яких тримається ідеологія просвітництва, на практиці виявляються фікцією, але не тільки через їхню суспільну девальвацію, а й тому, що відбувається розпад їхньої форми (*Entformung*), а моралізаторство без критики моралі стає «органом несвободи» (с. 280–281). Антиосвіта є навчанням безосвіти і виховання, в тому числі й світоглядного. Вона стає легітимацією гіпнотичних станів у суспільствах споживання.

Напівосвіта, за Адорно, є імітацією освіти, бо вона зосереджується тільки на її зовнішніх атрибутах і руйнує людину зсередини, робить її бранкою симулякрів, що продукуються масовою культурою (Frischman, 2012, р. 154–160). На відміну від мікросоціологічної моделі пояснень такого роду стратегій і поведінки індивідів, запропонованої американським символічним інтеракціонізмом і прагматизмом, представники Франкфуртської школи дотримуються метатеоретичних розрізень, встановлених ще Гегелем: «мати і бути» (Е. Фромм) та «бути і здаватись» (Т. Адорно). Напівосвічена людина індустріального суспільства, за спостереженнями Адорно (2003), «говорить мовою хвалька» не тільки через свою обмеженість і пихатість, а й тому, що життя в орієнтованому на успіх «суспільстві досягнень» вимагає від кожного бути активним і мобільним, демонструвати свої досягнення, нехай й позірні (с. 13). Суб'єктивне уповільнення об'єктивного прискорення індустріально розвинутих суспільств стає можливим через їх віртуальну і фрагментарну рефеодалізацію. Навіть після саморозчинення прошарку «освіченої буржуазії» соціальна пам'ять зберігає уявлення про привілеї, які раніше давала освіта, про престижність вищої освіти. Якщо справжня освіта як робота людини над собою є принципово незавершеним процесом і не потребує сертифікатів, дипломів та інших підтверджень, то напівосвіта перетворює такі «охоронні грамоти» на самоціль. При цьому люди інвестують матеріальні ресурси і духовну енергію не в саморозвиток і навіть не в майбутню професію, а в свідоцтва і підтвердження своєї віртуальної гідності та самоцінності.

Так, у Німеччині залишки величч освіти та її атрибутів зберігались дуже довго: ще у 90-х рр. минулого століття науковий ступень вносився у паспорт, а підпис такої високоосвіченої людини без сакраментального *Dr.* вважався не чинним.

Якщо одержання такого ступеня стає самоціллю, то виникає саме та деформація, яку Гегель називав надмірною освітою, або «заформованістю» (*Überbildung*), а Адорно – напівосвітою. Розкрита Адорно така ірраціональна раціональність знаходить прояв у плагіаті, підробці свідоцтв, імітації проведення наукових досліджень тощо. Німецький рецепт боротьби з цим явищем, на перший погляд, є простим та ефективним. Після захисту габілітаційної праці (другої дисертації) науковця звільняють з посади. Він змушений знову брати участь у курсах, підтверджувати свій потенціал тощо. Цей шлях не був простим і безпроблемним навіть для таких видатних філософів сучасності, як В. Вельш і Ю. Габермас. Однак в Німеччині, так само, як і в Україні, все ще залишаються бажачі за будь-яку ціну здобути науковий ступень суто задля престижу на зразок дворянського титулу, який навіть у ХХІ ст. продається так само, як і дипломи про вищу освіту. Німецькі дослідники називають це «психозом вищої освіти», яка перетворюється на товар. Так, Ю. Ніда-Рюмелін (2014), голова Німецького філософського товариства, на основі аналізу широкого статистичного матеріалу, показує, що заробітна платня кваліфікованих робітників у ФРН перевищує заробіток випускників університетів, окрім тих, хто працює у галузі високих технологій (с. 37–38). Корупція в освіті, академічна нечесність, плагіат, безперечно, є ганебними проявами напівосвіти, але не її причиною, бо остання криється у її здатності відтворювати у нових умовах старі напівфеодальні організаційні структури та форми позірної самореалізації, включно з віджитими моделями самоствердження у знеціненій статусній позиції освіченої людини. Теоретичні узагальнення у Адорно виходять за межі конкретних національно організованих соціумів, а покладені в їхню основу спостереження також не локалізовані географічно. Так, з розпадом СРСР на теренах його колишніх республік різко падає авторитет вчительської професії, яка не здатна конкурувати з ідолами масової культури: моделями, зірками, кримінальними авторитетами тощо. Університетські професори на пострадянському просторі також не користуються авторитетом, так само, як і наука. Через прискорення процесів рефеодалізації, яка в свою чергу деформує освіту у напівосвіту, шкільний вчитель в Україні несе на собі тавро лузера і жebraка. Непослідовність демократичних перетворень також сприяє маргіналізації педагога, рольова реальність якого опиняється за межами міжпоколінної справедливості. Вона дається взнаки у практиках студентського і шкільного самоуправління, організованих як імітація діяльності педагогічних кадрів. Шкідливість такого мімесису очевидна. Студенти та учні через самоуправління у вигляді імітації діяльності деканату, кафедр тощо відчужуються від своїх власних проблем, які потребують управлінських рішень

усередині студентських колективів, через це на дійсне поле завдань накладається сліпа пляма. Імітуючи активність, студенти перетворюються на пасивних і навіть, за термінологією Слотердайка (2009) «постпасивних суб'єктів» (с. 590–591).

Тут йдеться передусім про відрив ідеї освіти від її фундаментальної умови – свободи, про її інструменталізацію, обумовлену зростанням комплексності індустріальних суспільств і відповідно – постановкою управлінських завдань, які вимагали освітньої підготовки кадрів, а також освітньої підготовки кваліфікованих робітників. Через це освіта, на думку Адорно (2003), почала втрачати свій нормативно-світоглядний статус, що унеможливило її функціонування як ідеалу формування розумної людини і навіть розумного людства, які б були здатними самореалізуватися у свободі без впадіння у варварство, примус і насилля (с. 97). Отже, сподівання Канта, Фіхте, Гегеля та Маркса не справились. Сама емансипаторська сутність освіти була поставлена під сумнів, а майже усіх німецьких класиків, мабуть, за винятком Канта, в Німеччині одразу після Другої світової війни – не без участі занадто пристрасними люстраторів – почали вважати духовними побудниками тоталітаризму, ворогами відкритого суспільства та демократії попри їх відданість ідеалам свободи та гуманізму. Але у подальшому в німецькій філософській педагогіці відбулась реабілітація цих видатних мислителів, але із збереженням конфлікту інтерпретацій, що значно посилює її критичний потенціал.

Як приклад тут можна навести спроби емансипаторської педагогіки (Г. Бланкертц, К. Молленгауер) відродити емансипаторську інтенціональність освіти і виховання не на соціально-політичній основі (П. Фрейре), а на засадах філософсько-педагогічного і соціологічного доробку франкфуртців, передусім Т. Адорно і Ю. Габермаса. Але у процесі переходу від нормативної філософсько-педагогічної теорії до теорії комунікативної дії виявились уразливі моменти такої педагогіки, яка позиціонувала себе як наукова критика виховання і освіти, що виходить з комплементарності теоретичних та емпіричних досліджень. Останні передбачалось отримувати через включеного спостерігача. Вказуючи на внутрішні суперечності емансипаторської педагогіки, Беннер (1991) зазначає: «Завжди там, де емансипаторська педагогіка намагається досягти повноліття і відповідальності виключно через комунікативну зміну виховного процесу, спрямовану проти реальних умов існуючої несвободи, вона абстрагується від завдання теоретичного обґрунтування призначення практик виховання та навчання, а також ігнорує відмінність між емансипацією та зрілістю в дусі моральних зусиль щодо більш високого рівня освіченості суспільства» (с. 310).

Комунікативний поворот у сучасній західній філософській педагогіці не обмежується рамка-

ми теорії комунікативної дії, де зміст емансипаторського інтересу нерідко суперечить змісту самої емансипації, яка або радикалізується, або романтизується. Через це в рамках сучасної філософської педагогіки постійно уточнюються її центральні категорії і семантики. Так, підводячи підсумки щодо суспільної, культурної та педагогічної релевантності поняття освіти у ХХІ ст., Г.-У. Баумгартен (2012) зауважує: «Освіта (Bildung) як самоформування (Selbstformung) ні в якому разі не є простим накопиченням знань і не має нічого спільного з питанням про те, які змісти треба вкладати в ті чи інші освітні канони. Освіта (Bildung) у цьому сенсі не має нічого матеріального. Вона є нашою внутрішньою конституцією у вигляді знання про те, що ми є самоціллю, і про нашу взаємовідповідальність. Поняття «формування серця» (Herzensbildung), яке вже вийшло з моди, мабуть, найкраще виражає цей смисл: йдеться про культуру самості (Selbstkultur), яка цілком може обійтись без чітко визначеного освітнього канону, але утворює осердя освіти як відшукання себе (Selbstfindung) і самоформування» (с. 52–53). Напівосвіта завжди дотримувалась імперативу пристосування, але у нових соціокультурних контекстах це означає вже примус підлаштовуватись під те, що вже не існує. Це абсурдна вимога ставати рабами невидимих рабовласників. Підпорядкування невизначеному, існуючому лише віртуально змушує людину скидати з себе залишки цивілізованості і покладатись на свої інстинкти. Напівосвіта і ще більшою мірою антиосвіта як негатив справжньої освіти формують з людини приручену тварину, не зважаючи на те, що в ній у будь-яку мить може вирватись на поверхню справжній дикій звір, а не тільки його символічна репрезентація. Через це філософська педагогіка миру має стати однією з найбільш запитаних теорій сучасності і водночас теоретичною верифікацією політичних теорій.

Філософська педагогіка як критика та самокритика. Привнесення до сучасної філософської педагогіки елементів соціального конструктивізму дозволяє почасти уникнути тих труднощів, які даються знаки в емансипаторській педагогіці. Так, А. Тремль, послідовник теорії само референтних соціальних систем Н. Лумана, розглядає педагогічні процеси і педагогічні ідеї як операційно закриті комунікації з власним механізмом породження смислів (автопоезісом). Він обґрунтовує необхідність переходу від нормативних теорій філософської педагогіки до функціонально-структурних. Останні, на відмінну від структурно-функціональних, виводять структуру виховних практик і навіть інституції на основі комунікативно прояснених функцій. За Тремлем (2010), історію педагогічних ідей треба розуміти передусім як абстраговану від людей комунікацію. Остання актуалізує ті чи інші смисли, які слід розуміти як можливості. «Філософська педагогіка, – зазначає

він, – яка заслуговує на цю назву, повинна з'ясувати теоретичні засади комунікації усередині теорії виховання» (с. 9). Цю теоретичну процедуру, на думку Тремля, треба здійснюватизадля посилення функціональності виховання, освіти, історії педагогічних ідей, які розглядаються як соціальні системи, а способом їх існування є комунікації з власним автопоезісом. Для того, щоб примножувати, а головне – доцільно використовувати евристичний потенціал теоретичного плюралізму сучасної педагогіки тут пропонується виявити спільну функцію різних педагогічних теорій. Одним із шляхів у цьому напрямку є самоопис і самостереження, але вже не через включеного спостерігача, а через його вилучення. Адже ці методологічні процедури здійснюються, не виходячи за межі самих теорій, або за термінологією Франкфуртської школи – через критику і самокритику, які прояснюють внутрішню логіку педагогічних теорій і практик, поліпарадигмальність яких розглядається не як суперництво, а як ресурс, необхідний для розвитку освіти. Водночас це вказує на неефективність моделі наздоганяючої модернізації в освіті, і взагалі – на ризики орієнтації на будь-якій начебто визнаний та успішний взірець для наслідування.

Ці методологічні висновки і застереження у західній філософській педагогіці застосовуються для аналізу потенційних ризиків і патологій освітньої євроінтеграції. Догматизація і політична заангажованість у теоретичних обґрунтуваннях цієї стратегії розвитку освіти на європейському континенті може спричинити наслідки, протилежні очікуваним. В оптиці німецького бачення цієї небезпеки Ю. Ніда-Рюмелін (2014) зауважує: «Проект європейської інтеграції тільки тоді матиме успіх, якщо набагато більше, ніж тепер, буде поглиблюватись взаємне сприйняття сусідських культур і освітніх традицій. Моноцентрична орієнтація європейських освітніх культур на США маргіналізує Європу як ціле, а через політику щодо науки несе загрозу європейській інтеграції. Європейська наукова і освітня традиція є багатою, ... вона здатна конкурувати з американською» (с. 169–170).

Така діагностика вимагає не шокової терапії, а виваженої стратегії розвитку освіти в країнах Європи. До парадоксів антиосвіти належить її екстериторіальність. Вона не узгоджує свої цілі з життям, а вимагає, щоб життя і люди пристосовувались до неї. Стара ідея раннього Модерну, що краща освіта гарантує успішне життя, перетворила саму ідею освіти на антиутопію. Міражі освітніх Ельдорадо десь закордоном, ейфорія від зарубіжних стажувань як таких, намагання некритичного перенесення чужого досвіду на терени інших культур утворюють фундамент антиосвіти, яка інструментом своєї самореалізації обирає етику переконань з прихованою репресивністю і цілком ігнорує етику

відповідальності, включно з відповідальністю за долю підростаючого покоління. Щоб не потрапити у тенета постмодерного освітнього рабовласництва, треба орієнтуватись не на рекламні проспекти, а вміти критично аналізувати не тільки зміст освітніх пропозицій, а й тенденції суспільного розвитку. М. Рош (2014), досліджуючи упродовж кількох десятиліть окреслену проблематику на емпіричному матеріалі американської та німецької вищої освіти зауважує: «Оскільки багато німців вважають своїм можливим взірцем США, то варто, з точки зору своєї країни, з'ясувати, які рушійні сили задіяні в американській системі вищої освіти, її сильні і слабкі сторони, як вони долають постійні виклики, що виникають перед ними» (с. 13).

Він як послідовник теорії само референтних соціальних систем, вважає, що для розуміння внутрішньої логіки виховання і навчання треба відходити від телеологічного педагогічного мислення. Останнє є мисленням категоріями ідентичностями, цінностями, ідеалами. треба перейти до телеономного мислення на основі розрізень (Tremblay, 2000, p. 313). На його думку, такий перехід дозволяє осмислити як внутрішню логіку педагогічних процесів, наприклад, проблеми в організації освіти, що виникають внаслідок глобалізації.

Через це в проблемне поле сучасної філософської педагогіки потрапляють теоретичні рефлексії освіти в оптиці світового суспільства. На відміну від дискурсу освітньої глобалізації, витриманого в дусі футурологічних ідилій, Тремль (2000) намагається повернути увагу до семантик глобалізованої освіти і поняття батьківщини. Зокрема, він зазначає: «Педагогіка у горизонті світового суспільства здатна запропонувати простір для обережного поведіння з ще наявними місцями, які є незамінними – через це їх, мабуть, можна позначити дещо старомодним поняттям «батьківщина». Обережне ставлення до традицій, у даному випадку традицій місця, до якого можна повертатись як додому, виконує розвантажувальну функцію, оскільки воно через ефекти поновленого упізнавання намагається компенсувати переваженість локального досвіду Чужості». У даному випадку йдеться зовсім не про створення комфортних умов для відпочинку людини будь-якого віку від пресингу глобалізації. Адже, за Тремлем, обережати самі місця із семантиками вітчизни від нещадного примусу змінюватись і заміщуватись. Він так пояснює свою позицію: «Ці педагогічно інсценізовані місця, безперечно, є конструктами, через це поняття батьківщини для спостерігача може застосовуватись у множині» (с. 263).

Виходячи з припущення такої плюральності, Тремль вважає центральним завданням філософської педагогіки у горизонті світового суспільства педагогічне узгодження космополітичної смислової екстериторіальності з «освітньо-

виховними батьківщинами» (educative Heimaten), а також створення педагогічних умов для комбінування прискорення з педагогічними уповільненнями на зразок біоритмів життєдіяльності людини. У цій формі динамізованої локальності зі власними часовими ритмами Тремль вбачає новий педагогічний метод опрацювання викликів глобалізації. Повернення на терени національного з досвідом «духовної Америки, Африки. Індії тощо» у філософській педагогіці Тремля є водночас досвідом антропологічного і педагогічного осмислення ризиків уніфікації і стандартизації.

Експерти світового рівня вважають, що збереження різноманітності є більш ефективним, до того ж не репресивним засобом реалізації права людини на освіту, ніж традиційні практики. Так, Ніда-Рюмелін (2014), розвиваючи думку Тремля, зазначає, що адекватною відповіддю на виклики економічної і культурної глобалізації не є гомогенізація освіти, а навпаки підтримка і легітимація багатоманітних форм її організації і забезпечення варіативності змісту. Зокрема, він наполягає на тому, «нації у цілому мають зберігати відмінності у своїй філософії освіти та у її практиці, бо це дає додаткові шанси на ринку праці». Кожна національна освітня традиція має свої ресурси оновлення, які разом збагачують світову культуру. «Німецька традиція освіти, – зауважує він, – відрізняється не тільки від американської, а й також від французької і британської, значно менш – від іспанської та італійської, якщо не зважати на особливості дуальної освіти, при цьому вона була успішною. ... Чому б цій країні й надалі не розвивати сильні сторони своєї системи освіти, а за певних обставин навіть треба відійти від інтернаціональних трендів, в усякому разі від тих, що існують по той бік Атлантики, щоб повернути свій колишній статус провідної нації у галузі освіти ... ?» (с. 237). Це риторичне питання спонукає замислитись не тільки німців. Філософсько-педагогічне осмислення викликів глобалізації, адресованих освіті, попри численні публікації, присвячені цій проблемі знаходиться ще на початковій стадії, хоча, як свідчить наведений вище аналіз, воно вже зробило певний внесок в дослідження реальних і можливих патологій розвитку сучасної освіти.

Висновки. Рефлексія стану і проблем освіти у філософській педагогіці водночас завжди є випробуванням здатності педагогічних теорій виконувати їх загально цивілізаційну функцію. Але для цього необхідна активізація її здатності до самокритики. Без цього вона легко інтегрується в політичні ідеології або пристосовується до запитів масової культури, перетворюючись з охоронця гуманістичного потенціалу освіти, в її академічно вишколеного руйнівника.

References

- Adorno, Theodor W. (1994). *Minima Moralia: Reflexionen Aus Dem Beschädigten Leben*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp (ger).
- Adorno, Theodor W. (2003). Theorie der Halbbildung. *Gesammelte Schriften*. Band 8. Soziologische Schriften Band 1. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp, 93–121 (ger).
- Baumgarten, Hans-Ulrich. (2012). Frei, gleich und gebildet. Eine philosophische Überlegung zur bildungspolitischen Debatte. *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg-München, Deutschland: Verlag Karl Alber, 46–60 (ger).
- Benner, Dietrich. (1991). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. Weinheim, Deutschland: Deutscher Studienverlag (ger).
- Benner, Dietrich. (2012). Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann. *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg-München, Deutschland: Verlag Karl Alber, 13–35 (ger).
- Fleck, Christian. (2007). *Transatlantische Bereicherungen. Zur Erfindung der Sozialforschung*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp (ger).
- Frischmann, Bärbel. (2012). Aspekte philosophischer Bildungskritik: Rousseau, Fichte, Nietzsche, Adorno. *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg-München, Deutschland: Verlag Karl Alber, 145–160 (ger).
- Litt, Theodor. (1964). *Technisches Denken und menschliche Bildung*. Heidelberg, Deutschland: Quell und Meyer (ger).
- Nida-Rümelin, Julian. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg, Deutschland: Körber-Stiftung (ger).
- Roche, Mark. (2014). *Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten*. Hamburg, Deutschland: Meiner (ger).
- Sloterdijk, Peter. (2009). *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken*. Frankfurt am Main, Deutschland: Suhrkamp (ger).
- Spranger, Eduard. (1928). *Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung*. Leipzig, Deutschland: Quell und Meyer (ger).
- Spranger, Eduard. (1973). *Philosophische Pädagogik*. Heidelberg, Deutschland: Klett Verlag (ger).
- Treml, Alfred K. (2010). *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer (ger).
- Treml, Alfred K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer (ger).

PEDAGOGIKA FILOZOFICZNA JAKO KRYTYKA I SAMOKRYTYKA: DOŚWIADCZENIE NIEMIECKIE

Kultaeva Marija, Doktor nauk filozoficznych, Profesor, Członek-korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Kierownik Wydziału Filozofii, Charkowski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. G.S. Skovorody, ul. Valentynivska, 2, 61168 Charków, Ukraina, mariya_kultaeva@i.ua

Artykuł dotyczy tendencji ewolucji pedagogiki filozoficznej w niemieckiej tradycji teoretycznej. Przejście od teorii normatywnych do struktury funkcjonalno-strukturalnej przeanalizowano na podstawie materiału normatywnych teorii Neohegeliizmu (E. Spranger, T. Litt), a także teorii semi-edukacji T. Adorno, gdzie semi-edukacja jest reprezentowana jako forma wyobcowania edukacji i przyczynia się do jej przekształcenia w anty-edukację. W publikacji zaproponowano także jeden z alternatywnych wariantów pedagogiki filozoficznej opartej na teorii samoreaktywnych systemów społecznych zaproponowanych przez A. Trell. Wykazano, że krytyka i samokrytyka różnych konstrukcji filozoficznych i pedagogicznych są impulsem do rozwoju filozoficznej pedagogiki jako odzwierciedlenia wewnętrznej logiki praktyk szkoleniowych i edukacyjnych w świetle wyzwań globalizacji.

Słowa kluczowe: edukacja; globalizacja; komunikacja; krytyka; logika wewnętrzna; pedagogika filozoficzna; samokrytyka; teoria; trendy.

PHILOSOPHICAL PEDAGOGY AS CRITICS AND SELF- CRITICS: GERMAN EXPERIENCE

Kultayeva Maria, Doctor of Sciences in Philosophy, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chair Holder of Philosophy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2 Valentynivska Str., 61168 Kharkiv, Ukraine, mariya_kultaeva@i.ua

In the article are regarded some evolutionary tendencies of philosophical pedagogy in the German theoretical tradition. The turn from the normative theories to functional-structuring ones is analyzed on the factual material of Neo-Hegelianism (E. Spranger, T. Litt) and on Adorno's half-education theory, where the half-education is represented as a form of educational alienation and contributes its conversion to anti-education. One of the alternative theoretical variants proposed by A. Tremlis deduced from theory of the self-referent social systems. It is shown that critics and self-critics of different philosophical and pedagogical constructs are giving impulses for development of philosophical pedagogy as a reflection of the inside logic of learning and educational practices including the claims of globalization.

Despite numerous publications devoted to the problem of philosophical and pedagogical comprehension of the challenges of globalization that education is challenged with, the issue is still at an early stage. Nevertheless, the analysis shows that it has already made a certain contribution to the study of real and possible pathologies for the development of modern education.

The findings of the research show that the reflection of the state and problems of education in philosophical pedagogy is, at the same time, always a test of the ability of pedagogical theories to fulfill their general civilization function. The activation of its ability to self-criticism is required to cope with that. Without the above mentioned factor, it can easily integrate into political ideology or adapt to the demands of the mass culture, turning from the guardian of the humanistic potential of education into its academically trained destroyer.

Key words: *communication; critics; education; globalization; half-education; inside logic; philosophical pedagogy; self-critics; tendencies; theory.*

Стаття надійшла до редакції 27.08.2017

Прийнято до друку 05.10.2017