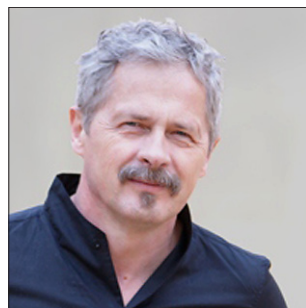


УДК: 37.013.73+37.022

Славомір ШТОБРИН**СТАНОВИЩЕ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ
В ПОЛЬЩІ В КІНЦІ ХХ –
НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.¹**

У статті розглядається сучасна польська філософія освіти/філософська педагогіка в контексті культурних змін, що відбулися в гуманітарних науках. Польські традиції філософської педагогіки сягають щонайменше часів романтизму і значною мірою впливають на стан сучасної рефлексії. Аналіз основних понять засвідчує про неоднозначність і хаос в цій сфері. Для демонстрації змін, які відбулися в цій галузі в ХХ – ХХІ ст., здійснено компаративний аналіз, що дозволив звернути увагу на дві діаметрально протилежні концепції польських педагогів-філософів освіти:

Б. Суходольського та Я. Гнітецького. Вони вказують не лише на зв'язки педагогіки із зовнішніми для неї соціально-політичними умовами, але також й на розвиток нею власних концепцій у контексті актуальних (для кожної епохи) течій гуманітаристики. В кінці статті сформульована авторська пропозиція щодо розуміння значення філософської педагогіки.

Ключові слова: педагогіка, філософія освіти, філософська педагогіка, історіософія педагогіки, Товариство філософської педагогіки.

Пропонована тема має оглядовий характер без претензії повного і одночасно синтетичного розгляду явища. Дослідження мериторичного, біодоксографічного та інституційного розвитку польської філософії освіти / філософської педагогіки вимагає окремої монографії, в якій буде розглянута ця складна проблематика. Вона передбачена програмою діяльності Товариства філософської педагогіки і частково уже реалізована в публікаціях членів товариства.

¹ Переклад з польської Дмитра Шевчука.

Текст даної статті підготовлено на основі власного дослідження, яке було здійснено 5 років тому. Він становить розширену і актуалізовану версію публікацій: Szobryn, *Filozofia wychowy w Polsce w 20. stuleciu*, [w:] B. Kudláova, S. Szobryn red., *Konteksty filozofie wychowy w historycznej a súčasnej perspektive*, Trnava 2011, s. 106-121. To samo: *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki* [w:] „Metodiczni studii. Zbirknik naukowo-metodicznych prac”. Wipusk 2, Donieck 2012, s. 28-45. Відсиланням до основної проблематики цього тексту є також стаття, яка представляє зв'язки педагогічної історіографії з філософською педагогікою. Поп. S. Szobryn, *Pedagogika historyczna i filozoficzna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 73-78.

І. Традиції польської філософії освіти

Для того, аби дізнатися щось з визначеної теми кінця ХХ – початку ХХІ століття, слід звернутися до традиції, і тут найкращим «путівником» є «Історія польської філософії» В. Вонсіка¹ (Wąsik: 1958; Wąsik: 1966), котра до цього часу є єдиною монографією, що, окрім історії окремих філософських дисциплін в польській філософії, містить також розділи повністю присвячені філософії освіти. Така структура цієї праці виникла із прийнятого автором і загально визнаного принципу, що філософія освіти була інтегральною частиною гуманітарної рефлексії минулих часів² (Folkierska, 1990: p. 163). На його думку, одним із перших польських мислителів, а разом з тим «єдиним давньопольським автором, який розробив цілу систему освіти із виразно філософською основою», був Себастьян Петрици (Wąsik, 1958: p. 164). Суттєвим є те, що Петрици своїм філософським підходом та своїми педагогічними поглядами випередив Дж. Локка, до якого охоче зверталися в епоху Просвітництва. Польська філософсько-педагогічна рефлексія цього часу коливається довкола англійської (Бекон, Локк), французької (Декарт, Фенелон, Роллен), а пізніше також німецької філософії (Вольф, Кант). На польські розмисли вплинув також Я. А. Коменський³ (Sztobryn, 2015). До авторів польського Просвітництва, які були найближчими до французького Просвітництва і розробляли концепцію національної освіти, що звільняється від схоластики і витворює власну культуру, віднесено таких мислителів, як: Конарський, співтворці КНО (Комісії національної освіти – центрального органу освітньої влади, що був створений 1773 року) – Гуго Коллонтай, Гжегож Пірамовіч, прихильники фізіократизму – Антоній Поплавський чи Сташіс. В Постановках Комісії національної освіти (1783) Вонсік вбачав «найвидатнішу пам'ятку польської педагогічної думки епохи Просвітництва, [...] в якій характерно виражений цілий набір філософських ідей цього періоду, що застосовувалися до теорії і практики освіти» (Wąsik, 1958: p. 263-264).

Найвидатнішими, на нашу думку, постатями, що закладали філософські основи педагогічної рефлексії, були наші провідні романтики – Броніслав Ф. Трентовський (іменем якого названо Товариство філософської педагогіки), а також Юзеф М. Гоене-Вронський. Трентовський створив трихотомічну педагогічну систему (1842), в якій розв'язував

¹ Кістяк цієї історії постав ще перед початком II світової війни, однак джерела і рукопис були знищені.

² Вважається, що уже Гегель не відрізняв науку від філософії, результатом чого є те, що в історичних дослідженнях не було розрізнення між історією філософії та історією гуманітаристики, котра була занурена в цю філософію.

³ Стаття у друці.

амбівалентність натуралізму і супранатуралізму в межах філософської педагогіки, яка одночасно і охоплювала їх, і в той же час набувала нової якості. Це було пов'язано також із винятковою у нашій літературі оцінкою слов'янської (польської) культури, яка діалектично перевищила романо-германську культуру. Ця остання досягнула свого апогею, натомість молода слов'янська культура мала перейняти пальму першості ще й тому, що пододала однобічність французького натуралізму і гербартівську багатобічність, постулюючи усезагальність, яка співвіднесена одночасно із розвитком людини, її пізнанням, а також із концепцією, котра описує цілісність реальності. Трентовський також надавав основним поняттям власної педагогічної концепції нового значення. Виховання він відніс до біосфери, на метафізичну сферу поширив поняття науки, натомість найвищою сферою в його концепції визнавалась філософська сфера, яку мислитель описував в дусі І. Канта поняттям освіти, котра у нього означала тотальність, усебічність, гармонію нижчих сфер, а крім того свободу і навіть божественність вихованця¹.

Перший на французькому ґрунті апологет Канта – Ю. М. Гене-Вронський практично одночасно з Трентовським проголосив свою «Філософію педагогії», яка була частиною «Reforme de la Philosophie» (1847). Його концепція знання і буття виростала із дедукції абсолюту. Ю. М. Гене-Вронський розумів людину як істоту, яка творить власну реальність, оскільки вона слідує за визначеними Законами Прогресу і Творіння. Закон Прогресу, будучи набором цілей, складав дороговказ розвитку усього людства і виховання, а суть цього прогресу визначено в Законі Творіння. Людство може досягнути остаточної мети – свого призначення – коли настане його духовне відродження. Творчий розум мав привести людину до абсолютної істини і абсолютного блага, роблячи її безсмертною². Розвиток свідомості людини Ю. М. Гене-Вронський хотів узгодити із космічним порядком, свободу із природною необхідністю, оскільки в його розумінні «змінні події коливаються довкола незмінного напрямку, визначеного Провидінням» (Gawecki, 1971: p. 16). Ідеї дії, автотворення, месіанства наявні в обох мислителів і визнаються характерними для польського світогляду епохи романтизму.

¹ Спробу нового прочитання філософії виховання Б. Ф. Трентовського представляє праця В. Андруковича «Шляхетна користь. Про філософську педагогіку Броніслава Ф. Трентовського». Див.: W. Andrukowicz, *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin, 2006.

² Варто зауважити, що в сучасній педагогіці найближчим до цієї універсалістичної і раціоналістичної концепції Вронського є Я. Гнітецький, який сконструював свою філософію освіти на основі Універсального Закону Космосу і Універсального Стану Свідомості. Поп. J. Gnitecki, W. Pasterniak red., *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski, 1994, s. 3, 7.

В перші роки відродженої II Речі Посполитої провідні польські філософи, розмірковуючи на тему власної дисципліни, не оминали також її зв'язків із педагогікою. Знаковим прикладом є позиція Т. Котарбінського, який вважав, що філософські дисципліни повинні бути поєднані із педагогічними дисциплінами, і який хотів за взірць брати Німеччину, де було створено «стан вченого учителя». Гарним підтвердженням слушності цієї тези був часопис «*Philosophische Pädagogik*», який видавався в Німеччині¹. Філософські дисципліни, згідно із Котарбінським, мали б формувати учених (різних спеціальностей), бути місцем поширення загального знання серед молоді, а також формувати учительський стан (Kotarbiński, 1920: р. 49). Однак сама філософська робота мала бути синтезом двох елементів: дослідницької роботи та викладання, з чого він робив висновок про необхідність здобування ґрунтового знання з іншої дисципліни, аніж сама філософія, і в її межах філософ мав виконувати учительську функцію (Kotarbiński, 1918: р. 444). Для К. Твардовського, який здійснив детальний аналіз потреб польської філософії, цей зв'язок філософії і педагогіки здається ще сильнішим. Розглядаючи інституції, які готують майбутніх вчених-філософів, окрім філософських семінарій в університетах Львова, Кракова і Варшави (Львів 1896, Краків 1901, Варшава 1915), він назвав також Товариство Польського Учителства у Варшаві (Twardowski, 1918: р. 454-455). У той час сильним був зв'язок філософії з експериментальною психологією, яка, у свою чергу, залишила значний відбиток на розвитку педагогіки як науки. Зміст, що мав філософський характер, знаходив своє місце в тогочасних часописах, серед яких, за оцінкою Твардовського, визначне місце займали часописи, які були присвячені освіті і шкільництву (Twardowski, 1918: р. 460).

Слід звернути увагу також на оцінку використання польських філософських традицій. Г. Струве підкреслював, що перед здобуттям незалежності польські вчені переносили на польський ґрунт чужі зерна і їх доглядали, занедбуючи рідну філософію. К.Твардовський дотримувався подібної думки. Він писав, що «вироблення самобутньої польської філософії вимагає постійності її розвитку» (Twardowski, 1918: р. 464), натомість у філософії та її історії надмір використовуються іноземні праці, в

¹ Часопис був заснований провідним напрямком педагогіки, який носив назву гербаріанства і особливо гостро критикувався представниками Нового Виховання. Йдеться про В. Рейна, під опікою якого сформувався не один провідний представник цього напрямку. Традиція філософської рефлексії в німецькій педагогіці є значно старшою, аніж кінець ХІХ – початок ХХ ст., уже в часи Гербарта нею займалися під назвою філософської педагогіки. Пор. F. Schmid aus Schwarzenberg, *Philosophische Pädagogik in Umriß*, Erlangen, 1858.

той час як власні розробки кращі за них¹ (Twardowski, 1918: р. 464; Chmaj 1939: р. 77-78). На його думку, польська філософія не повинна бути виключно відображенням західних концепцій. Незважаючи, що минуло століття, небагато що в цьому сенсі змінилося. Нарешті, піднімаючи проблему нестачі підручників для філософії, Твардовський звертав увагу на їх нагальну потребу, зокрема в контексті учительського екзамену. Розробляючи основи філософії у вільній Польщі, він не відокремлював учительський стан від права до філософського розмірковування про власну дисципліну, оскільки, як поетично виразив Котарбінський, «студент повинен [...] попрацювати у професора над теорією [...] спробувати науковий дух, [...] помовчати якийсь час на самоті із Істиною» (Kotarbiński, 1920: р. 47). Ця точка зору – нерозривного зв'язку філософії і педагогіки в їх історичному існуванні – є також передумовою діяльності ТФП (Товариства філософської педагогіки), яка об'єднує значну частину дослідників філософії освіти в Польщі.

Не можна оминати того факту, що для провідних філософів міжвоєнного періоду середовищем формування філософської культури були наукові товариства, які існували в Кракові, Львові і Варшаві. Вони були незалежною, але важливою колоною тогочасної науки. Наукові товариства не представляли якоїсь філософської школи, а, відтак, їх конститутивною властивістю був плюралізм, вони володіли «князівствами» власних спеціалізацій і були налаштовані не лишень на дослідження, але й на популяризацію філософської культури у вчительському середовищі. Цій меті мали слугувати, зокрема, часописи, яких, на його думку, мало бути декілька. Т. Котарбінський особливо наголошував на прищепленні цієї культури студентам, які готуються стати вчителями (Kotarbiński, 1918: р. 447). **Це переконання не лишень зберегло свою актуальність, в певному сенсі воно було реалізоване дещо надмірно, але, окрім буйної нині періодики, елементи його концепції залишаються радше постулатами, аніж реальністю. Я тут маю на увазі боротьбу за інституціоналізацію наукових товариств, яка й надалі триває, а також прагнення їх захиститися перед Міністерством науки і вищої освіти та органами самовря-**

¹ Хмай писав у цьому ж тоні: «щодо різних спокусливих нашіптувань зі Сходу і Заходу, які баламутять деякі затуманені польські голови, проф. Наврочинський демонструє ясно і переконливо, що польський народ володіє здоровою рідною традицією виховання, яка випробувана довгим періодом нашої історії, якої для наших власних завдань і потреб цілком вистачає. Витікати до чужої ідеології нам не потрібно». Одноставність провідних гуманітаріїв в цій сфері ставить під питання сліпий порив сучасників, що не означає відмови у пізнанні світового культурного доробку, якщо будуть збережені раціональні пропорції.

дування, намагання дбати про філософську культуру в середовищі, що відповідальне за освіту молодого покоління¹.

II. Основні поняття

а) Філософія освіти

Багатозначність поняття «філософія освіти» найкраще реконструювати на основі праць Я. Гнітецького, а філософської педагогіки – на основі праць К. Сосніцького і Б. Наврочинського. Словникові/лексичні напрацювання тут повністю непридатні з огляду на їх поверховість та/або однобічність розуміння. На думку Я. Гнітецького, «філософувати означає шукати істину, яка є, постає і повинна бути» (Gnitecki, Pasterniak, 1994: р. 3). Такий спосіб бачення суті філософування має особливий зв'язок з різними течіями в педагогіці, які не лише досліджують наявну освітню реальність, але також не відкидають проектування потенційної освітньої реальності. Гнітецький презентує досить широкий спектр розуміння і визначення поняття філософія освіти, що вказує на відсутність однозначного пояснення і обґрунтування в сучасній педагогіці зв'язків і відношень між філософією і педагогікою. Певну підказку, що, можливо, наближає нас до розуміння цієї термінологічної плутанини, знайдемо, звернувшись до позиції Я. Гнітецького, котрий твердив, що «в країнах, де відсутні обґрунтовані історичні традиції загальної педагогіки, мова йде радше про філософію освіти [...] Предметом зацікавлення філософії освіти є засади наук про освіту» (Gnitecki, 2006: р. 143-144). Цю точку зору він вважав характерною для американської педагогічної думки, яка у вільній Польщі нині тріумфує. На основі детального аналізу світової і польської літератури Я. Гнітецький сформулював позицію, згідно з якою:

- а) філософія освіти охоплює загальну педагогіку, є метарефлексією над освітою (Й. Лейф, Г. Растін, Ф. Бест);
- б) філософія освіти підпорядкована педагогіці (В. Брезінка);
- в) загальна педагогіка є рівнозначною з філософською педагогікою (К. Сосніцький);

¹ Очікування наукових товариств були озвучені на їх I Конгресі у Варшаві, який відбувся 17-18.09.2013 р. Їх назвали четвертою ланкою польської науки. Ухвала Конгресу, яку направили до представників влади Республіки Польща, була опублікована в I томі під ред. З. Крушевського «Наукові товариства в Польщі. Спадщина, культура, наука, тривалість» (*Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa 2013). Постулати з конгресу були розвинуті у черговій публікації Ради наукових товариств під ред. З. Крушевського, С. Куніковського, Т. Майстерковича «Соціальний рух в Польщі. Історія і майбутнє» (*Spoleczny ruch naukowy w Polsce. Historia i przyszłość*, Warszawa, 2014).

г) філософія освіти і загальна педагогіка зводяться до окремої, визначеної теорії, наприклад, теорії опору (Г. Жиру), чи критичної педагогіки (С. Гессен, А. Фолкерська, Т. Гейніцька-Безвінська, Л. Вітковський) (Gnitecki, 2006: p. 142-172).

В усіх цих випадках має місце редукція однієї дисципліни до іншої. Ще виразніше це видно, коли субдисципліну, якою виступає загальна педагогіка, вважають теоретично-пізнавальною, аксіологічною чи антропологічною основою освіти, а також її метатеорією, що, без сумніву, також є предметом зацікавленень філософії освіти. В розумінні Т. Гейніцької-Безвінської філософія освіти є одним із способів дослідження загальної педагогіки поряд з критичною теорією чи вступом до наук про виховання. В монографії, що присвячена історичним і сучасним визначенням поняття «філософія освіти», автори (К. Якуб'як і Р. Лепперт) дійшли висновку, що «обґрунтованим є ототожнення філософії освіти і загальної педагогіки» (Jakubiak, Leppert, 2003: p. 238). Раніше таку позицію ми зустрічали в «Словнику ПНВ. Педагогіка» (*Leksykon PWN Pedagogika*), в якому поняття філософської педагогіки відсутнє, однак автори розглядають філософію освіти як «аспект» загальної педагогіки. Вони пропонують таку дефініцію: «філософія освіти – це філософська рефлексія над основами освітньої реальності, що часто розробляється (sic!) в межах загальної педагогіки; її завданням є виявлення філософських передумов педагогічної теорії і практики, розробка своєрідної метатеорії освіти, визначення місця педагогіки серед інших наук, а також формулювання фундаментальної поняттєвої бази, що дозволяє здійснювати чіткий опис реальності та міждисциплінарний діалог. Філософія освіти займається також окремими методологічними, аксіологічними, а також світоглядними аспектами»¹ (Milerski, Śliwerski, 2000: p. 67). Таким чином, маємо справу із редукцією філософії освіти, яка по суті, на думку авторів згаданого словника, є лише частиною однією із субдисциплін педагогіки, не охоплюючи решти. Таку точку зору важко підтримати. Зайвим і помилковим є використання двох різних понять на позначення того ж самого. Тим більше, проблематичним є те, що сфери дослідницьких завдань ідентично сформульовані для філософії освіти і загальної педагогіки (наприклад, конструювання метатеорії педагогіки). В процесі історичного виокремлення окремих дисциплін з філософії педагогіка (загальна) залишалася в стані своєрідного підвисання між двома крайнощами: тобто між цілковитим поглинанням філософією і

¹ Про відсутність ясності і однозначності у визначенні цього поняття свідчить факт, що на с.157 філософія освіти уже не є такою, що «часто» використовується в межах загальної педагогіки, але визначається як її складова.

цілковитою відірваністю від неї¹. Таким чином, маємо справу із коливанням нерівноважної амбівалентності, вираженням якої є поняттєвий хаос.

б) Філософська педагогіка

На це питання слід шукати відповіді у польських педагогів міжвоєнного періоду. До них, зокрема, найчастіше відсилаються в сучасних дослідженнях. Головними представниками такого підходу до педагогічної рефлексії були Б. Наврочинський і К. Сосніцький, а також доктор наук, що захистився під керівництвом С. Гессена, а згодом – професор Лодзького університету – К. Котловський. Кожного разу в їхньому доробку це поняття свідомо використовувалося, має репрезентантів, а також свою методологічну характеристику. Із сучасного покоління дослідників філософською педагогікою займаються деякі члени ТФП (С. Штобрин продовжує традицію філософської педагогіки Гессена і Котловського), а віднедавна також Л. Вітковський. Інші схильні використовувати англomовну кальку, а також англо-саксонську традицію і вживати термін філософія освіти.

Б. Наврочинський використав це поняття в своїй синтетичній праці «Сучасні педагогічні течії» (*Współczesne prądy pedagogiczne*), що початково була видана в Енциклопедії Освіти (Nawroczyński, 1947). Знаковим є те, що для нього філософська педагогіка була суттю педагогіки культури (він називав тут А. Мессера, Дж. Кона, Е. Шпрангера, Т. Літта та С. Гессена) – найбільш впливового напрямку в міжвоєнній педагогіці, до якого відсилаються сучасні дослідники. Наврочинський описував цей напрямок, як синтез двох сфер реальності: психологічно-соціологічного шару та ідеалів, які сконцентровані в цінностях і благах культури. Не применшуючи значення емпіричних досліджень, він відкривав широку перспективу для філософської думки. Характерним для тогочасної філософської педагогіки було те, що філософські погляди,

¹ Прикладом такої складності з однозначним визначенням ідентичності загальної педагогіки і посередньо розшируванням середовища, що займається філософією освіти в Польщі, є останній звіт діяльності Секції загальної педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської академії наук за 2012-2015 роки, в якому брали участь 7 академічних інституцій в Польщі. Предметом дискусій були, зокрема, зв'язки між загальною педагогікою та філософією освіти з акцентуванням на тому, щоб філософи освіти зверталися до контекстів педагогічного знання. Цей натяк – особливо для членів ТФП – досить курйозний в тому сенсі, що принципом дослідницької діяльності цього товариства є власне вихід до педагогічного знання у широкому значенні. В іншій частині звіту мова йде про загальну педагогіку, яка ідентична з філософською педагогікою, оскільки обидві назви з'являються поряд як синоніми. Дослідницькі пропозиції, по окремішності цікаві, але не мають характеру дослідницької програми, хоча б у порівнянні з програмою, яку має ТФП.

які стосуються теорії цінностей та теорії культури «проникають до [...] філософських праць, стають їх основою» (Nawroczyński, 1947: p. 36). Педагогіка, відсилаючись до філософії, тяжіла до синтезу і творить системи. Наврочинський твердив про ренесанс філософської педагогіки. Під цим ренесансом слід розуміти відсилання до традиції, яка полягає на здійсненні педагогічної рефлексії (і практики) в тісному зв'язку із філософськими вченнями. Згідно з ним, не лишень педагогіка культури є «плідним ґрунтом для філософської думки». Серед інших орієнтацій він називав неогегельянську систему Дж. Джентіле, а також персоналістичну педагогіку (Герхард Бадд, Рудольф Ейкен)¹.

К. Сосніцький на той момент був єдиним, хто у філософській педагогії визначив певну сферу, яка значною мірою перетиналася зі сферою загальної педагогіки, теорії виховання та історії педагогічної думки. Він уважав, що філософська педагогіка досліджує проблеми, які обговорюються в певних педагогічних системах, аналізує методи вирішення проблем, піддає критичному аналізу результати розвідок, видобуває їх смисл, досліджує значення понять, а також відкриває, аналізує явні та приховані властивості окремих систем, аналізує взаємозалежності і взаємовпливи окремих концепцій. В кінці Сосніцький додавав, що філософську педагогіку цікавить залежність педагогічних систем від філософських (Sośnicki, 1998).

Слід звернути увагу на ще одну деталь, яка пов'язана із спробами відновити філософсько-педагогічну рефлексію завдяки творенню нових понять, які дозволяли б частково звільнитися від застарілих і традиційних схем. Наскільки відомо, такі спроби здійснював раніше Б. Ф. Трентовський у своїй праці «*Chowanna*, або система народної педагогіки...». Такими поняттями послуговувалися, зокрема, Ю. Мірський, коли запроваджував поняття гномології² (Mirski, 1936: p. 208-211), або Т. Котарбінський, творячи поняття антропології (Kotarbiński, 1970: p. 3). Вони мали на меті врівноважити відношення/напругу між філософією і педагогікою без зведення педагогіки до філософії, а також без відокремлення її від філософії.

Новою якістю в інтелектуальному житті не лишень педагогів є створене в 2006 році Товариство філософської педагогіки ім. Б. Ф. Трентовського (Sztobryn, 2013: p. 219-226), яке об'єднує на даний момент 76 членів і має в своєму доробку низку ініціатив, зокрема, дві видавничі серії «*Pedagogika Filozoficzna*» (6 томів) та «*Rzeczywistość Edukacyjna*» (3 томи), а також електронний часопис «*Pedagogika Filozoficzna on-line*»,

¹ В контексті персоналізму не називав однак релігійної (католицької) педагогіки.

² Гномологія була складовою філософії освіти поряд з онтологією і феноменологією освіти, а також стосувалася позицій і систем освіти.

який виходить з 2006 року. ТФП є співтворцем та інституційним членом Центрально-Європейського товариства філософії освіти (**Central European Philosophy of Education Society**), яке знаходиться у Празі. Таким чином, це свідоме продовження певної гуманістичної традиції, яка успішно розвивалася в міжвоєнний період, але була догматично заблокована марксистською педагогікою, з одного боку, та нестримною рецепцією західних концепцій – з іншого. Важливість відновленої завдяки ТФП філософської педагогіки оцінили також рецензенти реалізованого наукового гранту Міністерства національної освіти (№ 1N01F03129), завдяки чому була започаткована саме в лодзькому середовищі (однак швидко була поширена на інші національні та закордонні центри) робота з реставрації філософської педагогіки після 1989 року, а також з дослідження європейської і меншою мірою світової філософії освіти. Останнім часом до грона тих, хто пише в душі філософської педагогіки, долучилися своїми розробками підручників також Л. Вітковський з дружиною (Jaworska-Witkowska, Witkowski, 2010: р. 1-43). У Польщі є також вчені, які займаються філософією освіти поза структурою ТФП, черпаючи натхнення зі світової культури і традиції. І, власне, різницю між філософською педагогікою та філософією освіти слід вбачати не стільки у змістовних відмінностях чи напрямку впливу (педагогіка-філософія *versus* філософія-педагогіка), скільки в натхненні, в джерелах, з яких походять базові ідеї та поняттєві категорії (наприклад, Т. Шкудлярек, З. Мельсік, Л. Вітковський, А. Шолтисек, М. Краснодембський). В Польщі історичною і філософською педагогікою, а останнім часом історіософією педагогіки, займається однак і надалі небагато дослідників. Аргумент про відставання польської педагогіки щодо Заходу не зовсім узаasadнений, бо чого ж варту ця відстаюча від польських реаліїв, ментальності, культурної еволюції рефлексія по відношенню до незнання, а навіть у певному сенсі зневажання власного доробку філософської педагогіки, яка завжди конструювалася в тріаді педагогіка-історія-філософія.

III. Початковий пункт компаративістики

Окреслення стану розвитку філософії освіти в Польщі можна здійснити шляхом порівняльного аналізу позицій двох авторів – Б. Суходольського та Я. Гнітецького, публікації яких розділяє понад 40 років. Б. Суходольський сформулював у своїй презентації філософії освіти деякі позиції, які не були пов'язані з його попередньою і гіперкритичною позицією щодо так званої буржуазної педагогіки, вінцем якої на схилку II Речі Посполитої була, зокрема, філософська педагогіка культури,

представлена (окрім великих імен) неокантіанцем Сергієм Гессеном¹ (Suchodolski, 1974). Позиція Б. Суходольського, залишаючись в орбіті оригінальної філософії К. Маркса, можна звести до кількох тез:

- 1) філософія людини є знаком епохи [XX століття];
- 2) необхідність подолання існуючої практики генерування педагогічних наслідків, які виводяться із окремих розділів філософії, оскільки головною проблемою є поєднання філософії людини і її виховання;
- 3) визнання, слідом за Марксом, що «людина – це світ людини» і зведення антропологічної проблематики до «об'єктивної проблематики цього світу»;
- 4) оскільки споживацтво є антикультурним і антисоціальним, то суттєвим для розвитку людини є результат конфлікту (немає тут поняття подвійності) між реальністю споживацького суспільства і суспільства, яке виховує. Освітня орієнтація є противагою для споживацтва і масової культури;
- 5) освітня орієнтація є за своєю суттю сублімованим егоїзмом, далеким від ідейного ангажування і соціального співжиття;
- 6) цінним є вартісне життя, що засноване на принципах історичного, соціального та естетичного виховання;
- 7) «мислення категоріями трагізму є вираженням найглибшого розуміння величі і суперечностей людської діяльності» (Suchodolski, 1974: р. 9);
- 8) «заклик сучасної філософії людини [стосується необхідності перетинання] меж, які визначені програмою підготовки молоді до виконання певних функцій в соціальному і професійному житті. Йдеться про те, щоб [...] людські індивіди [...] вміли також «бути», щоб вміти існувати» (Suchodolski, 1974: р. 9).

В іншому тексті, ще більше пов'язаному із реальністю соціалістичного суспільства Б. Суходольський наполегливо відстоював думку про те, що педагогіка і філософія органічно пов'язані між собою. Філософія є тут основою освіти, а також її вираженням. Таким чином, вона одночасно і причина і наслідок, джерело і мета. В суспільстві, яке будує соціалізм, розвиток педагогіки мав бути пов'язаний із ангажованою філософією (Suchodolski, 1964: р. 7). Незалежно від політичного ангажування знаходимо в цих тезах передумови для сучасного аналізу ролі філософії в педагогіці. Б. Суходольський протиставляв себе позитивістським тенденціям в науці, які виражалися, якщо взяти сферу, котра нас цікавить, в тому, аби відокремитися від філософії. Так само він заперечував твердження, відповідно до якого редукувалося значення філософії в педа-

¹ Це текст інавгураційної промови на Міжнародному педагогічному конгресі в Парижі в 1973 році.

гогіці, оскільки вона мала здійснювати лише узагальнення практики, котру слід було досліджувати лише емпіричним способом. Це переконання побутує також у сучасній педагогіці. Критично до нього поставилася у своїй праці Андреа Фолькерська. Спираючись на «Етику» Аристотеля, вона доводить, що моральна діяльність¹ (Folkierska, 1990: p. 160) є найважливішою формою теорії, а теорія не протиставляється практиці, через що й має виражати гідність нашої людяності. Авторка також підкреслює, що, оскільки виховання є сферою моральної діяльності, то цей процес слід розглядати більше як мистецтво, аніж як застосування науково розроблених правил діяльності. В обох цих тезах міститься переконання про наявність амбівалентності там, де ще недавно чітко визнавалася опозиція між теорією і практикою, а також мистецтвом виховання і методичністю.

Я. Гнітецький твердив, що педагогіка і філософія освіти протягом останніх 50-ти років дуже змінилися. Серед багатьох ідей, які були сформульовані Гнітецьким в різних працях, слід звернути увагу на декілька, які можна визнати суттєвими для розвитку польської філософії освіти². Він був переконаний, що метафілософська рефлексія рідко супроводжує освіту. З історичної точки зору вона з'являлася, на думку Я. Гнітецького, як правило в періоди зміни мислення про освіту, сигналізуючи цим про появу нового етапу в розвитку цієї думки. Він вважав також, що філософування в контексті освіти є слідуванням в напрямку Абсолютної Істини, Всеохопного Блага і Бездоганної Краси. В розумінні Я. Гнітецького умовою виходу освіти з драматичної ситуації, що створена сучасною цивілізацією, є пошук «філософії освіти, яка спирається на принципи нерівноважної амбівалентності та єдності, а також закони трансценденції та причинної десценденції»³ (Gnitecki, 1999: p. 553, 558). Ця ідея складає в його концепції основу теоретичного аналізу усіх перетворень структур в освітньому просторі. Вона забезпечує гармонійне поєднання модерністської дескрипції та постмодерністської проєкції.

І ця теза залишається у згоді із історичним аналізом змін предмету рефлексії над освітою. Слід тут згадати про чергову фазу перетворень в

¹ Моральну діяльність Фолькерська розуміє як напругу між «етосом і ситуацією; в цьому значенні моральна діяльність є [...] сенсом соціального буття, який постійно встановлюється по-новому».

² Розгляд надзвичайно багатого доробку Я. Гнітецького – члена ТФП – буде здійснюватися на запланованому семінарі товариства.

³ Під нерівноважною амбівалентністю він розумів «урівноваження збурень і флуктуації на різних рівнях коливання суперечностей. Можна говорити про багаторівневе та ієрархічне урівноваження коливання амбівалентності».

перспективі ноотемпоральності¹ (Leszczak, 2003: р. 301-330) в педагогіці, починаючи від гербартианства, через відживлюючі концепції Нової Освіти², марксистську педагогіку, до антипедагогіки і постмодерністської педагогіки. Зв'язки педагогіки з філософією репрезентовані були через так зване «коливання нерівноважної амбівалентності» (Gnitecki, 1999: р. 558) – поняття, що було введено у педагогічний аналіз Я. Гнітецьким. Воно вказує на наявність флуктуації, багатозначності і зростання суперечності. Якщо педагогіка Гербарта і його послідовників була суто філософською, то в міжвоєнний період спостерігаємо зростаючу суперечність між емпіричною педагогікою і філософською педагогікою, аж до проголошення Кречмаром кінця другої з них. Окрім, однак, цього застереження кінець міжвоєнного періоду був позначений потужним розвитком філософії освіти. Після другої світової війни з'являються чергові напруження між моністично, емпірично та ідеологічно конструйованою марксистською педагогікою та плюралістичною міжвоєнною традицією. Другу з них таврували як реакційну і непрогресивну, а тому на Сході їй намагалися «затулити пельку» і політично поневолити, а на Заході від неї відвернулися через зв'язок окремих напрямків з фашизмом і гітлеризмом. На думку З. Квецінського, польська педагогіка ХХ століття, що перебувала в лещатах політики, втратила зв'язок із світовою науковою спільнотою, гублячи доступ, зокрема, до філософії освіти (Kwieciński 2012: р. 80). Найновіші часи (після 1989 року) є спробою, з одного боку, відновити тяглість польської традиції філософії освіти, принаймні для частини дослідників, які займаються історичною і філософською педагогікою. Крім того, актуальним значно більшою мірою, ніж відсилання до традиції, стає інтенсивне доопрацювання перекладів, пізнання та засвоєння світової педагогічної культури. Тут однак слід звернути увагу на дещо свавільну і не цілком обґрунтовану тезу Л. Вітковського, який стверджував, що бідність сучасної педагогіки полягає у тім, що немає на що посперитися. Це однак свідчить про те, що багатство філософії освіти (від романтиків до міжвоєнних педагогів, а навіть марксистської педагогіки) не було цілісно і об'єктивно досліджене, а частина науковців здійснила своєрідну втечу вперед, нехтуючи та витісняючи науковий доробок з часів педагогічного і філософського монізму. Історія виявляє

¹ Ноотемпоральність означає таку категорію часу, яка співвіднесена із людським життям.

² Прим. перекладача. На початку ХХ століття, зокрема в Сполучених Штатах, натуралістична педагогіка отримала назву прогресивізму, ініціатором якого був Джон Дьюї. Прогресивізм став початком новаторського освітнього руху, який називався Нова Освіта. Разом з ним почали з'являтися численні експериментальні школи. Цей рух поширився також на Європу і дав початок різним педагогічним експериментам.

те, чого не усі усвідомлюють і про що дехто хоче забути будь-якою ціною. Ми маємо справу із аналогічним механізмом як в період, що безпосередньо настає після закінчення війни, тобто з засудженням цілком і повністю минулого періоду та стрімким засвоєнням чужих концепцій – колись радянських, тепер західних. Такий стан речей надалі вказує на наявність коливання нерівноважної амбівалентності, яке творить радше суперечності, аніж досягнення певного консенсусу, який стане ефектом критичного аналізу усіх мандрів польської педагогіки ХХ століття. Як видно на основі наведених тут двох концепцій, котрі презентують проблеми філософії освіти, ми маємо справу із цілком іншим і створеним на цілком іншому рівні абстракції розумінням того, чим вона є та чим вона займається.

Одним із можливих, і, здається, навіть необхідних способів займатися філософською педагогікою є дослідження, які проводяться на межі філософії, педагогіки та педагогічної історіографії¹. В базах ОРІ (Ośrodek Przetwarzania Informacji – Центр обробки інформації) говориться про спрощення історичної та філософської педагогіки. Однак у моєму розумінні вони є двома аспектами одного явища. Історична педагогіка неможлива без філософської перспективи, а філософська педагогіка не може бути аісторичною. Філософську педагогіку мені хотілося б розуміти як симетричну по відношенню до філософії освіти. Предметом обох є ті самі явища і проблеми, зв'язки між педагогічною і філософською рефлексією, хоча й по-різному акцентовані. Якщо філософія освіти прямує протоптаною стежкою філософії і є її безпосереднім наслідком, похідною (прикладною філософією), то філософська педагогіка, не будучи деталізацією якоїсь конкретної філософської доктрини, як зазначав, наприклад, К. Котловський, порушує певні, окреслені педагогічні проблеми і, використовуючи засоби філософського аналізу, тяжіє до узагальнення найбільш можливого порядку, витворює синтези і метанарації. Таким чином, вона є суто педагогічною рефлексією, яка проблематизує сама себе, запитує про смисл власних принципів, засад, про можливість існування. Здається, що аргументом на користь такого розуміння філософської педагогіки є історична еволюція педагогіки як науки. Тим, що зближує філософську педагогіку з, так би мовити, чистою філософією, є її методи, прагнення до точності понять, холістична точка зору, проблематизація самої себе. Вона не створює концепцій, наприклад, онтологічних чи антропологічних, але в цій сфері сягає до

¹ Пропозицію цих досліджень я представив у монографії «Польські дослідження педагогічної думки в 1900-1939 роках в світлі часописів. Метаісторичний підхід» (*Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000).

результатів досліджень філософів і співвідносить їх із власними особливими проблемами, наприклад, запитує про суть того, чим є об'єкт і суб'єкт освіти, про природу процесу навчання, про допустимість або ж ні певних методів і засобів виховання. Історична педагогіка у зв'язку із філософською педагогікою є також історією філософії освіти.

Виходячи з темпоральної перспективи (від кінця ХІХ-початку ХХ ст. до кінця ХХ – початку ХХІ ст.), можемо, за Наврочинським, стверджувати, що маємо справу не з одним, а з декількома ренесансами філософської педагогіки. Перший відбувся на тлі плюралістичних антропологічних та аксіологічних концепцій, що пов'язані із антипозитивістським поворотом і науковою відокремленістю природознавства та культурології, внаслідок чого відбувся сплеск концепцій Нової освіти. Другий ренесанс відбувся особливим чином, оскільки моністично намагався подолати попередній. І нинішній третій – повертається до ідеї плюралізму завдяки опозиції (амбівалентності) по відношенню до марксистської педагогіки, і вже не лишень в горизонті модерністської культури, але також й на основі постмодерністських ідей.

Література:

1. Andrukowicz W., *Szlachetny pożytek. O filozoficznej pedagogice Bronisława F. Trentowskiego*, Szczecin, 2006.
2. Chmaj L., rec., *B. Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna*, Chowanna” 1939
3. Folkierska A., *Pytanie o pedagogikę*, Warszawa, 1990.
4. Gawęcki B., *Filozofia praktyczna J. M. Hoene Wrońskiego*, „Etyka”, 1971, nr 9.
5. Gnitecki J., *Jakiej filozofii edukacji poszukujemy?*, [w:] Gnitecki J., Rutkowiak J. red., *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Warszawa-Poznań, 1999.
6. Gnitecki J., Pasterniak W. red., *O filozofii edukacji. Wstęp do pedagogiki wartości*, Gorzów Wielkopolski, 1994.
7. Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań, 2006.
8. Jakubiak K., Leppert R., *Sposoby rozumienia „filozofii wychowania” w polskiej pedagogice XIX i XX wieku*, [w:] Sztobryn S., Sliwerski B. red., *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź, 2003.
9. Jaworska-Witkowska M., Witkowski L., *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*, [w:] Sliwerski B. red., *Pedagogika*, t. 4, Gdańsk, 2010.
10. Kotarbiński T., *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi*, „Nauka Polska”, 1920.
11. Kotarbiński T., *Perspektywy myśli pedagogicznej*, „Studia Filozoficzne”, 1970, nr 1.
12. Kotarbiński T., *W sprawie potrzeb filozofii u nas*, „Nauka Polska”, 1918.
13. Kruszewski Z., Kunikowski S., Majsterkowicz T. red., *Spoleczny ruch naukowy w Polsce. Historia i przyszłość*, Warszawa, 2014.
14. Kudláova B., Sztobryn S. red., *Konteksty filozofie wychowy w historickej a susasnej perspektive*, Trnava, 2011.

15. Kwieciński Z., *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach*, „Nauka”, 2012, nr 4.
16. Leszczak O., *Problem czasu w semiotyce. Idiosynchronia – diachronia – panchronia*, „The Peculiarity of Man”, 2003, vol. 9.
17. Milerski B., Śliwerski B. red., *Leksykon PWN Pedagogika*, Warszawa, 2000.
18. Mirski J., *Projekt nauki o nauczycielu*, [w:] Dobrowolski S. red., *Wychowanie i wychowawca*, Warszawa, 1936.
19. Nawroczyński B., *Współczesne prądy wychowania*, Warszawa, 1947.
20. Schmid aus Schwarzenberg F., *Philosophische Pädagogik in Umriß*, Erlangen, 1858.
21. Sośnicki K., *O pojęciu pedagogiki filozoficznej*, [w:] S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, Kielce, 1998, t. III, ks. 2.
22. Suchodolski B., *Filozofia człowieka a wychowanie*, „Nowa Szkoła”, 1964, nr 2.
23. Suchodolski, B. *Współczesne problemy filozofii wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1974, nr 1.
24. Sztobryn S., *Działalność Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego w latach 2006-2013*, [w:] Kruszewski Z. red., *Towarzystwa Naukowe w Polsce. Dziedzictwo, kultura, nauka, trwanie*, Warszawa, 2013.
25. Sztobryn S., *Filozofia wychowania w Polsce w XX wieku. Zarys problematyki* [w:] Medodiczni studii. Zbirknik Naukowo-Metodicznich Prac, Wipusk 2, Donieck, 2012.
26. Sztobryn S., *Jan Amos Komeński (1592-1670) jako przedstawiciel nowożytnej filozofii wychowania*, artykuł w druku, 2015.
27. Sztobryn S., *Pedagogika historyczna i filozoficzna*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011, nr 1.
28. Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź, 2000.
29. Kotarbiński T., *Czy wydziały filozoficzne uniwersytetów mają być wydziałami nauczycielskimi*, „Nauka Polska”, 1920, r. 3.
30. Twardowski K., *O potrzebach filozofii polskiej*, „Nauka Polska”, 1918.
31. Wąsik W., *Historia filozofii polskiej*, t. 1, Warszawa, 1958; t. 2, Warszawa, 1966.

Славомір Штобрин. Положення філософії образования в Польше в конце ХХ – начале ХХІ в.

В статье рассматривается современная польская философия образования/ философская педагогика в контексте происшедших в гуманитарных науках культурных изменений. Польские традиции философской педагогики берут свое начало, как минимум, со времен романтизма и в значительной степени влияют на состояние современной рефлексии. Анализ основных понятий позволяет сформировать убеждение о неоднозначности и хаосе в этой сфере. Для демонстрации произошедших в этой области в ХХ – ХХІ вв. изменений в статье проведен компаративный анализ, позволивший обратить внимание на две диаметрально противоположные концепции польских педагогов-философов образования Б. Суходольского и Я. Гнитецкого. Они указывают не только на связь педагогики с внешними для нее социально-политическими условиями, но также и на развитие ею собственных концепций в контексте актуальных (для каждой эпохи) тече-

ний гуманітаристики. В кінці статті сформульовано авторське розуміння значення філософської педагогіки.

Ключевые слова: педагогіка, філософія освіти, філософська педагогіка, історіософія педагогіки, Товариство філософської педагогіки.

Slawomir Sztobryn. The Situation in Polish Philosophy of Education at the End of 20th and Beginning of 21th century

The paper deals with contemporary Polish philosophy of education/philosophical pedagogy in the context of cultural changes that took place in the humanities. The Polish traditions of philosophical pedagogy reach at least the time of romanticism and greatly affect the state of the contemporary reflection. Analysis of the main concepts leads to the conviction of an ambiguity and chaos in this area. To demonstrate the changes that took place in this field in XX – XXI century the author used the comparative analysis, that permitted to examine two diametrically opposite concepts of Polish teachers, philosophers of education: B. Sukhodolskyi and J. Gnitetskyi. They pointed not only at connections of pedagogy with external for it sociopolitical conditions, but also at the development of its own concepts in the context of central (for each era) humanities streams. At the end of the article the author formulated his own understanding of the importance of philosophical pedagogy.

Keywords: education, philosophy of education, philosophical pedagogy, pedagogy historiosophy of pedagogy, Society of philosophical pedagogy.

Славомір Штобрин – Доктор габлітований, професор кафедри педагогіки, Технічно-гуманітарна академія в Бельсько-Бялій, Польща.

E-mail: s.sztobryn@wp.eu

Slawomir Sztobryn – Dr.dr hab., Professor of pedagogy department, University of Bielsko-Biale, Poland (Polish Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

E-mail: s.sztobryn@wp.eu