

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2018-23-2-32-69>
УДК 37.013.73

Марія КУЛТАЄВА

ПРОВОКАТИВНА ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: FATA MORGANA УНІВЕРСАЛІЗМУ ТА СПОКУСИ СИНГУЛЯРНОСТІ

(К. П. Лісман, Р. Д. Прехт і А. Реквітц)

Анотація

В статті розглядаються полемічні версії сучасної філософії освіти, які надають їй характеру провокативності через акцентування внутрішньої парадоксальності змін, що відбуваються під знаком освітньої модернізації. Розкриваються контекстуальні передумови постіндустріальних трансформацій системи освіти, сформованої за імперативами індустріалізму. На матеріалі теоретичних узагальнень, зроблених К. П. Лісманом, Р. Д. Прехтом і А. Реквітцем, здійснена експлікація структурних та змістовних трансформацій в освіті. З'ясовується характер змін у європейських освітніх пріоритетах, обґрунтовується, що ці зміни обумовлені ствердженням у негативний спосіб логіки індустріалізму як логіки загального зі збереженням постмодерної сингулярності освітніх інституцій, що є проявом амбівалентності конструктору суспільства знань. Аналізуються спроби реабілітації «некорисного знання» та повернення ідеалу освіченої людини. Провокативна філософія освіти у її різних концептуальних репрезентаціях є одним із джерел активізації теоретичного критичного мислення з метою своєчасного виявлення ризиків, культурних і педагогічних патологій, які виникають внаслідок постіндустріальних зрушень у культурі і можуть розглядатись як симптоми рефеодалізації академічних спільнот. Провокативна філософія освіти зосереджується не стільки на позитивній стороні модернізаційних трансформацій у освіті, скільки на їхніх негативних наслідках, обтяжених соціальними та психологічними травмами. Внутрішню суперечливість цієї філософії можна розглядати як полемічну, але продуктивну комунікативну стратегію, спрямовану на виявлення потенціальних ризиків у стратегіях прискореної модернізації освіти.

Ключові слова: філософія освіти, провокація, суспільство знань, К. П. Лісман, Р. Д. Прехт, А. Реквітц, реформа, освічена людина, освіта, патології.

Однією з особливостей філософії освіти як тематичного розділу практичної філософії є розширення власного предметного поля, а також пов'язані з цим періодичні вторгнення до інших сфер філософського теоретизування, дотичних до її проблематики. Ті сегменти фактичності і



контрфактичності, на які спрямовується рефлексія філософії освіти, мають зазвичай ускладнені структури, отже, змушують її бути трансверсальною, створювати міждисциплінарні синтези і гібриди, здійснювати екскурси у минуле і сміливі розвідки на теренах майбутнього.

Обумовлена цими особливостями мультипарадигмальність філософії освіти, її ускладнена епістемна культура вимагають посилення у ній критичної складової, передусім розвитку її здатності до самокритики, вміння конструктивно мислити проти течії і проти самої себе. Досвідом такого мислення, щоправда не кристалізованого, а дещо фрагментарного, є провокативні саморепрезентації філософії освіти, яким здебільшого не приділяється належна увага через їхню близькість до популярних форм філософування. Але саме вони, як буде показано нижче, фіксують моменти роздоріжжя на шляху прискореного просування реальних освітніх систем до контрфактичності суспільства знань. Деякі з таких моментів будуть розглянуті нижче на матеріалі концептуальних побудов філософії освіти К.П. Лісмана і Р. Д. Прехта, а також із урахуванням освітніх імплікацій соціології культури А. Реквітца. Ці автори вже кілька років поспіль залишаються порушниками спокою у західноєвропейському культурному просторі, провокуючи педагогічне мислення, руйнуючи і почасти відтворюючи стереотипи суспільної свідомості щодо критеріїв освіченості. За популярністю з ними може змагатись у німецькомовному просторі хіба що П. Слотердайк, філософсько-педагогічні ідеї якого вже розглядалися на сторінках цього журналу (див.: Култаєва, 2014). Так само, як і Слотердайк, ці нетривіальні філософи широко застосовують мас-медіа для пропагування своїх поглядів¹. До того ж вони самі є довідченими журналістами і навіть телевізійниками з фундаментальною філософською і спеціальною підготовкою, тобто знають не тільки те, про що пишуть, а й те, як донести свою думку до читачів і слухачів. Той факт, що ці непересічні особистості у своєму професійному становленні зрештою віддали перевагу філософії, а не журналістиці, також є немаловажним моментом, бо у добу пізнього Модерну мас-медійна продукція починає перебирати на себе ті функції, які традиційно у модерних суспільствах виконувала філософія, але дещо спотворюючи і спрощуючи її розвідки у проблемному полі освіти (Sloterdijk, 1992: 571). Адже філософія намагається надати людині світоглядні та практичні орієнтири життєтворчості, не втрачаючи при цьому свободи вибору, а журналістика, за винятком солідних аналітичних публікацій, здебільшого фіксує тренди

¹ Тут передусім треба назвати успішний проект швейцарського телебачення «Зоряний час філософії» (програма 3 sat, по неділях), де періодично виступають представники провокативної філософії освіти, а також телевізійні проекти К. П. Лісмана і Р. Д. Прехта.

і у той чи інший спосіб змушує людей їх наслідувати. Провокативна філософія освіти скептично ставиться до інтелектуальної моди і продиктованих нею тенденцій в освіті та вихованні, пропонуючи придивитись до інших орієнтирів життєтворчості людини і суспільства¹.

Тут варто зробити невеличкий відступ, щоб з'ясувати, кому і для чого взагалі потрібна орієнтація. Дуже влучно цей момент висвітлює Г. Мор через порівняння тих, хто потребує орієнтації, з тими, кому вона не потрібна. Узагальнюючи це порівняння, він констатує: «Орієнтації потребує той, хто сам має визначати напрям і мету свого руху, той, чия цілераціональна активність є наслідком власного цілепокладання. Отже, орієнтації потребує той, хто діє» (Mohr, 2008: 240). Цей момент є особливо актуальним для України, бо декларативно встановлена довгострокова формальна мета членства у ЄС потребує уточнення і координації інструментальних цілей її досягнення у різних сферах суспільного життя, передусім освіти, де закладаються передумови інтернаціоналізації духовного виробництва. Німецькомовна провокативна філософія є узагальненням досвіду освітніх і культурних трансформацій постіндустріального зразка у ФРН, Австрії і Швейцарії. Ці узагальнення хоча й несуть на собі відбиток локальних національних контекстів, але є корисними для розуміння прихованих проблем освітньої євроінтеграції, також й тієї, яка відбувається в Україні. Безперечно, українські реалії є дещо іншими, але навіть стисле ознайомлення з проблематикою німецькомовної провокативної філософії, яка позиціонує себе захисницею європейської ідеї освіти, може допомогти українцям дещо зменшити кількість проб і помилок у здійсненні масштабних завдань модернізації освіти, що, в свою чергу, також потребує встановлення орієнтирів для уточнення кроків на шляху до досягнення цієї мети із урахуванням динаміки сучасного суспільного життя. Адже у просторі освіти проблематика орієнтації відіграє надзвичайно важливу роль, бо зміст і тенденції розвитку освіти є водночас даними, тобто визначеними наявними суспільними, культурними та економічними ресурсами, і заданими в опціях можливого та бажаного майбутнього. Зростання обсягу невизначеного контенту у конструктах майбутнього посилює ризики будь-яких освітніх реформ, але разом з цим не меншою загрозою є відсутність реформ, бо освіта в постіндустріальному суспільстві не може залишатись підпорядкованою запитам і потребам індустріалізму. Усе це створює кризу орієнтації, що особливо дається взнаки в європейській освітній традиції, яка в добу Модерну розгорталась під знаком Просвітництва. Цей знак упродовж тривалого часу виступав надійним орієнтиром в освіті, культурі і життєтворчості.

¹ Більш широко ця проблематика представлена у монографії А. Гельгарта (Gelhart: 2018)

Симптоматика ж дезорієнтації заявила про себе відносно нещодавно — наприкінці минулого століття. Через це в останні роки у Західній Європі, як відповідь на такий виклик, розгорнулася міждисциплінарна дискусія щодо змісту та організаційних форм сучасної освіти. В ній значну роль відіграють філософські провокації, які виявляють уразливі місця не тільки реформаторських освітніх проектів, а й культури постіндустріальних соціумів у цілому. Дещо перефразуючи Ніцше, можна сказати, що такі провокативні філософські розвідки надають усім охочим інформацію до розмірковувань про користь і шкідливість освіти для життя у постіндустріальному світі.

Відтак, розуміння стану і тенденцій розвитку освіти в об'єднаній Європі неможливе без її критичної філософської саморефлексії, спрямованої як на навчальні і виховні практики, так і на відповідні культурні та соціально-політичні контексти, де відбувається трансформація системи освіти і здійснюється освітня євроінтеграція. Така критика є важливою складовою європейської філософської традиції, більш того, її наявність є одним з індикаторів європейської форми життя¹. Мислення всупереч інтелектуальній моді, інноваційному сп'янінню, вміння своєчасно знімати рожеві окуляри привабливих утопій та оминати пастки успішних стратегій виконують в європейській культурі функцію своєрідної імунної системи. Формальний аспект цієї функції також вже розглядався у цьому виданні, зокрема у публікаціях, присвячених філософсько-освітнім розвідкам Н. Лумана, А. Тремля і передусім Т. Адорно².

Ураховуючи цей момент, селекція матеріалу у цій статті здійснена на користь таких авторів, як К.П. Лісман, Р.Д. Прехт та А. Реквітц, які творчо розвивають ідеї перелічених вище філософів. Звернення до їхніх праць обумовлено ще й тим, що в Україні вони мало відомі широкому загалу, хоча мають визнання і нагороди як у своїх країнах, так і у світі. Вони не мислять в унісон. Це представники різних генерацій і різних стилів філософування. Але є дещо, що їх об'єднує. Їм усім притаманна загострена увага до культурних патологій, які виникають внаслідок уніфікованої трансформації національних систем освіти у європейському просторі. На нашу думку, аналіз їхніх поглядів на реалії і можливості сучасної освіти, сприятиме поглибленню розуміння тих проблем, з якими зіткнулась система освіти також і в Україні. Немаловажне значення для розуміння функціонального потенціалу провокативної філософії освіти мають також розбіжності у поглядах цих завзятих полемістів на перспективи освітніх трансформацій, бо їх співставлення, яке читач може зробити самостійно, дозволяє ще раз підтвердити значущість філо-

¹ Докладніше про європейську форму життя див.: (Hampe, 2016: 58).

² Див.: Култаєва (2006, 2017).

софської полеміки для розширення горизонтів сучасного педагогічного мислення. Послідовність розгляду філософсько-освітніх поглядів цих авторів також визначена ступенем їхньої прив'язаності до попередньої традиції, багато у чому заданою класиками Франкфуртської школи.

Отже, Лісман як представник австрійської філософської традиції і визнаний експерт з проблем освіти здебільшого розглядає їх в історичній перспективі, віддаючи належне поміркованому австрійському неомарксизму, але доповнюючи його методологічними можливостями аналітичної філософії. Він віддає перевагу метатеоретичним узагальненням і критично ставиться до досвіду реформування освіти в Австрії та Німеччині, у цілому відстоюючи консервативну позицію щодо прискорених структурних змін у її системі. На відміну від нього, Прехт, чий погляди сформувались під впливом німецького постмарксизму¹, займає протилежну позицію: він є прихильником радикальних змін і закликає до «революції в освіті» (Precht, 2013: 328), хоча й не розкриває ані її змісту, ані ресурсів освітніх реформаторів². Цей філософ-полеміст охоче апелює до конкретних німецьких контекстів і сміливо звертається до інших національних культурних традицій, але не забуває також й про глобальні трансформації. Дещо забігаючи наперед, зазначимо, що обидві версії провокативного мислення не висувають суворих нормативних вимог щодо освіти майбутнього, але запрошують освітніх філософів до діалогу. Пропоную об'єднати їх усіх під спільним гаслом: «Спростуй мене, якщо зможеш!», а однією зі спроб такого спростування можна назвати бестселер 2017 р. — монографію Андреаса Реквітца «Суспільство сингулярностей», яка також аналізується у цій статті.

К.П. Лісман — палкий захисник європейської ідеї освіти і пристрасний критик її реалій

Навіть просте ознайомлення з назвами праць Лісмана може збентежити непідготовленого читача, бо цей філософ полюбить жонглювати запереченнями, що спонукає уважно стежити за поворотами його про-

¹Прехт є визнаним критиком догматичного марксизму. За сценарій документального фільму «Ленін дійшов лише до Люденшайду» (Lenin kam nur bis Lüdenscheid, 2008) він був у 2009 р. нагороджений премією Німецької спілки кінематографістів.

²Щоправда, Прехт так пояснює свою позицію: «Не треба лякатись поняття «революція в освіті», хоча тут насправді йдеться про переворот задля нового. Але ця революція не означає, що треба йти на штурм окремих шкіл і здійснювати там революційні перетворення, ці школи треба перебудовувати поступово, у відповідному темпі. Отже, можна сказати: щоб революція в освіті була успішною, треба зробити дуже багато трансформацій у малому. Так вже було з дигітальною революцією. Сума багатьох малих і швидких змін революціонує уся культуру» (Precht, 2013: 328). Семантики освіти і революції поєднує також П. Слотердайк (див.: Култаєва, 2016: 94-111).

вокативного мислення. Термінологія праць цього філософа насичена духом протиборства. Щоб показати це, зробимо невеличкий лінгвістичний відступ.

Оскільки Лісман полюбляє заперечування з ускладненими семантичними нюансами, нагадаємо, що заперечна частка «Un-» у німецькій мові є аналогом української «не-» і водночас надає словам з цією часткою негативно-зневажливого семантичного відтінку. Концепт «Unbildung», яким оперує Лісман, в статті перекладається як «антиосвіта». Адже тут розглядаються новітні освітні тенденції саме як негатив модерного освітнього проекту, на основі якого була вихована не одна генерація європейців. Не є винятком й сам Лісман, який завзято закликає рятувати європейську освітню традицію від зазіхань пізнього Модерну. Цей неологізм, тобто Unbildung, що набув у Лісмана термінологічного статусу, можна також перекласти як «не-освіта», «невігластво» і навіть як «злочинна освіта». Усі ці семантичні відтінки утворюють єдиний смисловий комплекс під загальним поняттям «антиосвіта», яке Лісман виносить на титульну сторінку своїх монографій, де йдеться про теорію і практику освітніх міражів, примар і патологій¹.

Але перш ніж перейти до розгляду філософсько-освітніх поглядів цього оригінально теоретика і полеміста, не зайве ознайомити українського читача з деякими моментами його інтелектуальної біографії. Він народився у 1953 р. у Віллаху (Австрія), студіював у Віденському університеті германістику, філософію та історію, закінчивши ці студії у 1976 р. Промоційну працю захистив у 1979 р., а габілітаційну – у 1989 р. Лісман формувався передусім як філософ з притаманною австрійській філософській традиції прихильністю до літературної елегантності, полемічності і свободи. Австрійські філософи не зраджували своєму стилю філософування навіть у вигнанні. Згадаємо хоча б К. Поппера чи П. Вацлавіка, які добре відомі українському читачеві.

На формування філософської і громадянської позиції Лісмана, як вже зазначалось вище, значною мірою вплинув австромарксизм у його просвітницькій версії. Сам Лісман критично осмислював спадщину Маркса, деякі моменти якої він вважає актуальними також і у 21-му столітті, особливо це торкається проблематики відчуження². Це зближує його з представниками Франкфуртської школи, особливо з Т. Адорно. Як і франкфуртці, Лісман добре знайомий з культурою та освітою в

¹ Див.: Liessmann (2006), Liessmann (2014). «Антиосвіта, – підкреслює Лісман, – у нашому розумінні не означає відсутність знання або тупість» (Liessmann, 2006: 70). Він так розтлумачує цю тезу: «Антиосвіта означає, що ідея освіти в усіх смислах припинила виконувати нормативну або регулятивну функцію» (Liessmann, 2006: 70).

² Див.: Liessmann (2015).

США, бо з 1989 по 1994 рр. працював незалежним журналістом у Нью-Йорку та Нью-Джерсі. Отже, його критика сучасного етапу трансатлантичного освітнього експорту до Європи не є голослівною, а так само, як свого часу Адорно, М. Горкгаймер, В. Рюгемер, М. Рош, Н. Луман і Г. Ессер та ін., Лісман у своїх дослідженнях спирався на власний досвід, здобутий в США, та на емпіричний матеріал, зібраний власноруч.

Особливо великий вплив на спрямування філософських інтересів Лісмана мала його екзистенціальна зустріч з таким оригінальним мислителем ХХ століття, як Гюнтер Андерс (перший чоловік Ганни Арендт, автор оригінальної концепції тоталітаризму та самобутній продовжувач традиції негативної філософської антропології). Він багато у чому вплинув на формування соціально-філософських та філософсько-педагогічних поглядів Лісмана, стимулюючи незалежність та оригінальність мислення свого молодшого однодумця¹. В свою чергу Лісман у шляхетний спосіб віддячив своєму наставникові: він був і залишається дотепер завзятим популяризатором філософії Андерса і, мабуть, найсумліннішим дослідником його спадщини, бо їхні взаємини належать до таких зв'язків, які Гете називав спорідненістю за вибором (*Wahlverwandtschaft*)². Найважливіші проблемні лінії, що містяться у працях Андерса, були підхоплені і розвинуті Лісманом. Коло його дослідницьких інтересів є досить широким. Історико-філософські імплікації тут поєднуються з культурно-антропологічними розвідками, пошуками нових перспектив в соціальній філософії, естетиці, філософії освіти та філософії політики.

Цілком у дусі Андерса, але звертаючись до нових реалій, Лісман розгортає критику фактичності і контрфактичності суспільства знань. У цьому зв'язку варто зазначити, що провокативну філософію (як синтез соціальної філософії і філософії освіти) нерідко розглядають як своєрідну чарівну паличку, за допомогою якої багато сучасних західних філософів намагається розчаклувати суспільство знань, показати, що його

¹ Особливе значення тут мала запропонована Андерсом концептуалізація світу «як фантому і матриці» (Anders, 1985: 97-196). Навіть підзаголовки двох томів праці Андерса «Антикварність людини», а саме: «Про душу у добу другої індустріальної революції» (Anders, 1985) та «про руйнацію життя у добу третьої індустріальної революції» (Anders, 1986) задають подальшу спрямованість досліджень Лісмана.

² Глибокий аналіз філософських розвідок Г. Андерса представлено у монографії Лісмана «Гюнтер Андерс». Див.: (Liessmann, 2002). Серед ідей Андерса, пересмислених і продовжених Лісманом, треба передусім назвати нову концептуалізацію тоталітаризму та його версію негативної філософської антропології як досвіду руйнації життя у «третьій індустріальній революції» (Anders, 1986: 50-51, 145, 174). Застосовуючи аргументацію Андерса до нагальних екологічних проблем сучасності, Лісман звинувачує водіїв автотранспорту у «повсякденному фашизмі», бо вони забруднюють повітря і створюють у містах «газові камери», де поволі вмирають люди (Liessmann, 1995: 171).

становлення не змінює автоматично систему освіти, орієнтовану на потреби індустріального суспільства. При цьому постіндустріальні трансформації в освіті, так само як і в інших сферах суспільного життя, не виключають методу проб і помилок при впровадженні різних стратегій модернізації, навіть за умов застосування методології раціонального вибору. Внаслідок контингентності освітніх інновацій накопичується як продуктивний, так і деструктивний досвід модернізації сучасної освіти. Діагноз, який Лісман ставить суспільству знань, є досить песимістичним. «Суспільство знань, – пише він, – не є якимсь особливо розумним суспільством. Заблудження і помилки, які трапляються у ньому, недалекоглядність та агресивність тут не зменшуються порівняно з іншими суспільствами, сумнівним видається навіть те, чи буде у ньому більш високим рівень освіти. ... У цьому суспільстві вже ніхто не навчається для того, щоб знати більше, а виключно для самого навчання. Адже кредо суспільства знань полягає у тому, що усяке знання дуже швидко старіє і втрачає свою цінність» (Liessmann, 2006: 16-17).

Отже, потенційні патології суспільства знань, про які попереджає Лісман, найбільш загострено даються взнаки в освіті¹. Виходячи з цього, він обирає своїм дослідницьким пріоритетом філософію освіти, точніше її фундаментальні питання про значення навчання і виховання для розвитку людини, її самовизначення у нових соціокультурних контекстах, але робиться це у провокативній постановці даних проблем, до того ж акцентується парадоксальність можливих відповідей на них. Такі питання торкаються соціально-антропологічних і культурно-антропологічних констант навчання і виховання як своєрідного смислового осердя ідеї освіти. Разом з цим у площині фактичності освіта завжди має розбіжності зі своєю ідеєю, зазнає історичних трансформацій, адже змінюються суспільства, культура і людина.

Метатеоретична рефлексія освіти передбачає дотримання засад універсалізму, але контекстуально обумовлений аналіз цієї проблематики висуває на передній план завдання встановлення соціальної релевантності метатеоретичних конструктів, а також передбачає їхню конкретизацію, перевірку на відповідність запитам реально існуючого суспільства. Отже, аналіз, який пропонує провокативна філософія освіти, зосереджується на критиці організаційних нововведень в освітніх і виховних практиках, але разом з цим тут приховано висувається домагання на загальну теорію освіти. Збуджуючи і певною мірою підбурюючи педагогічне мислення, такі філософські розвідки, попри їхню внутріш-

¹ Детальніше про це див.: Култаєва, 2011: 226-249.

ню суперечливість, готують ґрунт для відповідальної освітньої політики, заданою контрфактичністю суспільства знань.

У своїх філософсько-освітніх розвідках Лісман намагається постійно тримати в полі зору обидві окреслені позиції, розглядаючи освітні реалії, можливості та утопії у їхніх комплементарних взаємозв'язках, хоча йому це не завжди вдається через методологічні складнощі, обумовлені намаганнями поєднати ностальгію за втраченим аристократизмом просвітництва з раціональним обґрунтуванням перспектив розвитку сучасної освіти. Освітній прагматизм у розумінні цілей та змісту навчально-виховного процесу і освітній романтизм, репрезентований у вигляді вже почасти забутих просвітницьких педагогічних провінцій, є суперечливими моментами мислення Лісмана, яке живиться енергетикою цих начебто несумісних джерел, ностальгуючи за минулим і водночас займаючись конструюванням майбутнього та критикою сучасного стану освіти.

Консерватизм і романтичний запал, насичений критичними закидами у бік дійсності, є візитівкою провокативної філософії освіти. Як приклад тут можна навести одну з останніх праць Лісмана з красномовною назвою «Освіта як провокація» (2017). Адже, якщо залишити поза увагою її полемічний характер і романтичне піднесення, цю монографію можна навіть віднести до різновиду радикального консерватизму¹. Адже освітні трансформації постіндустріального зразка тут зображуються передусім як замах на саму ідею освіти, яку начебто треба оберігати від навали варварів. Як вже зазначалось вище, Лісман є відомим критиком постіндустріальних техноділій, зосереджених на розкритті освітніх можливостей гіпотетичного суспільства знань. Але основний акцент він робить не на змістовній характеристиці таких можливостей, а на способах використання їх реального та уявного потенціалу, а також на пов'язаних з цим ризиках. Мається на увазі функціонування знання як товару в розважальній індустрії, в економіці, а також в освіті і повсякденному житті, де культурні техніки функціонують як побутові практики. Через це супермаркети електроніки за рівнем обсягу формування життєвих компетентностей вже починають випереджати покvapливо реформовані навчальні заклади, чому в немалій мірі сприяє гонитва останніх за рейтингами у глобальному просторі та – як наслідок – відрив освітніх інституцій від локальних контекстів та їх запитів.

Намагання визначити якість освіти кількісними методами, які набули поширення як в Європі, так і в Україні, Лісман вважає деформацією педагогічного мислення під впливом спокусу глобалізації та недоугої

¹ Лісман навіть досліджує можливість «функціонування освіти як секуляризованої релігії» (Liessmann, 2017: 36-37).

освітньої політики¹. Критично осмислюючи доцільність впровадження контролю за якістю освіти на зразок тестування в рамках PISA та інших організаційних форм контролю, він зазначає, що такі заходи руйнують національні системи освіти, але головна загроза, яка походить від рейтингів, полягає у перетворенні їх на самоціль. Він зазначає: «Замість просвітницьких цілей освіти – автономії, розвитку самосвідомості, духовного осягнення світу – , замість освітніх цілей реформаторської педагогіки – наближеності до життя, соціальної компетенції та радості з навчання – , замість цілей неоліберальної шкільної політики – гнучкості, мобільності і здатності працювати – , висувається одна однісінька ціль: не провалити тести PISA! Ось це і є ... найвиразнішим проявом антиосвіти» (Liessmann, 2006: 75).

Безперечно, лісманівська критика теорії і практики впровадження світових стандартів якості освіти, а також встановлення рейтингів є однією. Він сам зазначає, що PISA, а також інші схожі організації, що займаються моніторингом якості освіти на світовому рівні, є проявом хитрощів розуму і його парадоксальності, коли «надлишкова освіта» (Überbildung) і «деформована освіта» (Verbildung) видають себе за освітні ідеали і орієнтири. Ці гегелівські поняття, на думку Лісмана, вказують лише на те, що ієрархічні структури мають потужний потенціал самозбереження, одним з ресурсів якого є освіта у її регіональних і глобальних репрезентаціях (Liessmann, 2006: 77-78). Але глобалізації освіти так само, як і глобалізації економіки, притаманно структурування за принципом встановлення центрів та периферій. При цьому треба зазначити, що ті ж самі рейтинги, які піддає нищівній критиці Лісман, дозволяють відійти від цього схематизму і час від часу сприяють перегляду позицій центрів та периферій, особливо в культурі та освіті, бо усяке порівняння є стимулом для розвитку. Але можна погодитись з Лісманом, що загальну інтенціональність провокативної філософії освіти визначають не зовнішні рейтинги, а критика ще не сформованих структур і зв'язків усередині освіти, які мають контингентний характер. Та критика, яку Лісман вважає рушійною силою змін в освіті, керується, на його думку, шляхетною метою: мінімізувати стратегічні прорахунки у модернізації освіти або принаймні вказати на них. Вона спрямована проти політичної інструменталізації педагогічного розуму, хоча водночас приховано легітимує його застосування.

Динаміка змін лякає Лісмана, бо революція і жорстокість, на його думку завжди йдуть бік о бік. Через це він закликає політиків піти з

¹ Політичні стратегії порятунку освіти, за Лісманом, «насамкінець виявляються корупцією, що виникає внаслідок актуалізації змісту освіти та впровадження у ній медійних форм навчання» (Liessmann, 2006: 70).

освітніх теренів і повернутись у політику, а педагогам зосередитись на формуванні зрілих і освічених громадян, яких потребує демократія (Liessmann, 2017: 166-167)¹.

Але не тільки політики, а й пересічні люди впливають на зміни, що відбуваються в освіті. Патерналістські настрої населення у розвинутих європейських країнах, які значно посилюються у зв'язку з мігрантською кризою у ЄС, створюють несприятливу атмосферу для послідовних постіндустріальних трансформацій в освіті². Освіта, організована на зразок фаст-фуду, є мрією пост-пасивних суб'єктів, які вимагають від суспільства виключно обслуговування своїх потреб. Щодо цього Лісман іронічно зауважує і водночас риторичне запитує: «Так зручно бути неповнолітнім! Чи потребуємо ми нового Просвітництва?» (Liessmann, 2017: 218). Сам Лісман є прихильником демократизації освіти і виступає за нове Просвітництво, яке має стимулювати дітей і дорослих навчатись. Реформу системи освіти, на його переконання, треба починати з людини, пробуджуючи у неї бажання вчитись. Засоби для реалізації такої цілі є різними, так само, як і люди. Наведемо уривок з його інтерв'ю газети «Kurier. at» від 04.09.2018: «Я не знаю, чому від нашої шкільної системи вимагають, щоб вона була досконалою. А щодо учнів скажу так: інколи вони потребують м'якого примусу. Саме у складній фазі їхнього життя не можна виходити з того, що люди начебто завжди самі знають, що мусять робити. Діти не народжуються зі сформованими інтересами. Десятирічний учень не знає, чи зацікавиться він у подальшому ядерною фізикою. Якщо ж йому пощастить з учителем, то може статися так, що він цим зацікавиться» (Liessmann, 2018). Принцип контингентності Лісман застосовує не тільки до системи освіти, а й до методик, де він знову зосереджує увагу на негативних побічних наслідках. «Не існує такої форми викладання, яка була б придатною для усіх випадків. Адже кожна дидактика продукує свої власні форми відрази від школи, а це вже залежить від багажу, з яким приходять діти. Той, хто ніколи не вчився слухати, відволікатиметься навіть під час коротенької доповіді. І навпаки існують люди, які залюбки будуть слухати упродовж 20 хвилин. На це звертається мало уваги» (Liessmann, 2018). Констатуючи значущість для успішного навчання культурного капіталу, включно з навичками циві-

¹ Зі схожою вимогою виступають також інші педагоги (див.: Benner, 2012: 35).

² На це звертається увага у редакторському коментарі консервативного теологічного журналу «Christ in der Gegenwart», де констатується, що навіть третя генерація мігрантів включно з корінним німецьким населенням демонструє «відсутність бажання навчатись, брак дисципліни та безвідповідальність», а у нижчих верств корінного німецького населення зникає інтерес до освіти, наслідком чого є руйнація таких культурних технік як читання і письмо (CIG, Der Kommentar, 2018: 281).

лізованої поведінки в освітніх закладах, Лісман, з одного боку, наводить загально відомий факт залежності досягнення того чи іншого рівня освіти від соціального походження, а з іншого, намагається довести, що «нове Просвітництво» дозволить виявити приховані резерви подолання освітнього відчуження. Їх він шукає у площині культурної та педагогічної антропології.

Спроби теоретично об'єднати стратегію гуманізації освіти і стратегію демократизації доступу до неї у даному випадку наштовхуються на розбіжність розуміння рівності у площині педагогічної і соціальної антропології. Перша ураховує природну відмінність між людьми і розглядає це як потужний ресурс розвитку суспільства, друга ж – акцентує соціальну нерівність, яка продукує відчуження. Звідси, тобто через різну спрямованість філософської рефлексії – дещо розбіжні тлумачення несправедливості, хоча при цьому визнається вимога соціальної справедливості, як дистрибутивної, так і компенсаторської, що знаходить прояв у розумінні змісту і призначення освітніх реформ. «Якщо зіштовхуються різні реформаторські концепти, – застерігає Лісман, – починається «освітня війна», а на деяких шкільних подвір'ях і без цього панує відверте насилля. ... На нижчому рівні, мабуть, вже відбувається тренінг з виживання, а на вищих рівнях ще більш шалено закручується спіраль реформ: Болонські настанови туди, Болонські настанови сюди, більше автономії, менше автономії, але завжди: недовіра і контроль» (Liessmann, 20014: 17).

Через таку парадоксальність і полемічний характер провокативна філософія освіти позиціонує себе – на межі із соціальною та політичною філософією – своєрідним щепленням проти спокус мислення гаслами і зловживання евристичними метафорами, безперечно, якщо ті позбавлені змістовного наповнення. Її провокації запобігають встановленню єдиної нормативної парадигми філософії освіти на підставі саморепрезентації останньої як начебто суцільно «нової» або «передової», що є прихованим домаганням на ідеологічну або теоретичну монополію. Експорт філософсько-освітніх теорій з інших країн також неприпустимо ототожнювати зі знаком якості чи останньою інстанцією істини, як це в останні роки трапляється на пострадянському просторі через гіпертрофоване бажання якомога швидкого оновлення або ж здобуття своєрідної ідейно-теоретичної «криші» на зразок догматично спотвореного марксизму. Діалектика нового і старого в освітній теорії, практиці і політиці також вже розглядалась у цьому журналі на матеріалі еволюційної теорії відомого німецького педагога А. Тремля¹, аргументація якого теж носить провокативний характер.

¹ Див.: Култаєва, 2013.

Епістемологічна ситуація в освіті, розглянута крізь призму Нового і Старого, характеризується ускладненістю і потребує редукції комплексності. Адже кожне знання, отримане учнем чи студентом, є суб'єктивно новим, хоча об'єктивно воно вже давно не має цього статусу. Актуалізація фундаментальних знань та їхня педагогічна адаптація завжди мають контингентний характер, навіть за умов директивного затвердження навчальних планів та оптимізації навчально-виховного процесу. Через це, за Лісманом, так звану «освіту для життя» принципово неможливо протиставляти освіті, орієнтованій на отримання знань і окультурення людини, хоча таке протиставлення в тій чи іншій формі відбувалося ще в античності, бо освіта і життя завжди бігають навипередки¹. До того ж розбіжності репрезентацій життя як дійсності і можливості, його об'єктивні реалії і суб'єктивні уявлення про нього у вигляді життєвих планів, кар'єрних мрій, зрештою особистого щастя мають занадто складні стосунки з комплексом смислів, які визначають надзвичайно широкий обсяг поняття «освіта». Це поняття має спільний обсяг смислів з культурним універсумом. Воно, так само, як і культурний універсум, є пульсуючим, демонструючи тенденцію то до розширення, то до звуження, керуючись в обох випадках нагальними життєвими потребами самої людини та її соціального довкілля. Життя рідко коли у своїх спринтерських змаганнях протягує руку виснаженій освіті, самозадоволено залишаючи її позаду. Цілком інша річ – марафонські забіги, коли начебто знесилена освіта виривається уперед, але несучи на собі життя з усіма його проблемами і амбіціями. Лише у цьому випадку є виправданими сучасні проекти та їхні клони під спільним гаслом «школа для життя».

У постіндустріальну добу такі перегони зі змінюваними лідерами не мають чітко визначених дистанцій і носять контингентний характер². Але еліксиром для підтримання динаміки культурного життя завжди було і залишається нове знання, транслятором якого є освіта. Життєві цикли так званого «нового знання» і освіти, яка його передає новій генерації, є різними. Освіта, яка перестає бути транслятором нового знання, перетворюється на замкнуту педагогічну провінцію, де без кінця відточують

¹ Цей момент у модерних і домодерних констеляціях детально аналізує Слотердайк (Sloterdijk, 2009: 267-269, 311-315; Sloterdijk, 2011: 23-29).

² А. Тремль зауважує у цьому зв'язку: «У педагогічній системі швидкість реформ не може перевищувати швидкість змін у світі, оскільки світ є більш складним і змінюється набагато швидше. Через це може статися парадоксальний випадок, коли виявиться контрпродуктивним стрибання у потяг на ходу, але почне пробуджуватись туга за оглядним і стабільним педагогічним досвідом, на якому можна випробувати його готовність до змін у такому часовому темпі, який відповідатиме цій готовності» (Tremml, 2000: 258).

майстерність з фаху «навчатись вчитись», на який перетворилась ця відома гумбольдтіанська теза. Але у педагогічному просторі здійснюється своєрідний recycling знання на спільній території освіти і науки, включених у процес невинного духовного виробництва. Освіта, залучена до цього процесу, дає друге життя старим знанням, здійснюючи реконструкцію їх отримання, прояснюючи заблудження, які можуть мати неабиякий евристичний потенціал, адже історія науки є різновидом соціального навчання і має передавати учням техніки мислення і досвід критичної саморефлексії. Маленькі відкриття учнів в українських середніх школах є переконливим свідченням реалізації такої можливості.

Медіальна позиція освіти між життям і наукою робить її одним з найуспішніших механізмів соціогенези людства. У сучасних концептуалізаціях суспільства знань ця медіальна позиція часто усувається з поля зору через вже згадане вище занадто швидке старіння знання і прискорені оберти життєвих амбіцій сучасної людини. Класичне розуміння освіти, яке виходить за межі простого пристосування до життя, дозволяє людині дещо призупинити повсякденну метушню, відійти від мас-медійних спокус, щоб озирнутись навколо себе, знайти принаймні мінімум часу, необхідний для автодидактичних практик. У цьому зв'язку надзвичайно важливого значення набуває встановлення і підтримання культурного і соціального статусу сучасної освіти та її персоніфікованого образу – освіченої людини. Говорячи про освіту, сучасні представники німецької філософської традиції здебільшого оперують її класичним, занадто широким і абстрактним поняттям, сформованим ще Кантом, Фіхте і Гегелем¹. Але робиться це не через історико-філософський пієтет, а для встановлення базису порівняння новітніх несистематизованих і неверифікованих уявлень щодо перспектив розвитку освіти з її новими реаліями.

Отже, позиція поміркованого скептицизму щодо освітніх інновацій тут є цілком виправданою, бо у такий спосіб відбувається встановлення їхньої соціальної та антропологічної валідності. Здійснюючи цю процедуру, Лісман йде ще далі. Він намагається активізувати мислення освітніх теоретиків та практиків через радикальну критику сучасної освіти. Він констатує: «Сьогодні освіта, якщо говорити про неї серйозно, є провокацією» (Liessmann, 2017: 9). Основним аргументом на користь цього твердження виступає той факт, що освіта саме через медіум знання випереджає наявні форми організації життя, виводячи людину зі сфери дійсного у площину належного, можливого, бажаного і небажаного, очікуваного і неочікуваного, тим самим провокуючи як пересічну людину, так і суспільство у цілому. В інтерв'ю, яке Лісман дав відомій австрій-

¹ Див. детальніше: Култаєва, 1988: 17-29.

ській газеті «Kurier.at» від 17.09.2017 р., прояснюються основні інтенції його провокативної філософії освіти. Передусім він намагається розкрити цивілізаційне значення освіти через її культурно-антропологічну репрезентацію – освічену людину. «Освічена людина, – зазначає Лісман, – це не ходячий лексикон, вона прагне здобути фундаментальне, принципове знання, щоб мати змогу розуміти складні взаємозв'язки», що, в свою чергу, вказує на такі суттєві риси гуманістично окультуреної людини як «зрілість, свобода, сила судження, начитаність, історична свідомість, точність і коректність мовних виразів, моральна чутливість та естетичний смак» (Liessmann, 2017a).

Не важко помітити, що тут реконструюється неогуманістичний ідеал формування людини, віддаленість якого від життя була однією з улюблених тем як неокантіанського, так і неогегельянського напрямків у західній філософії освіти. На думку ж Лісмана, актуалізація цього ідеалу є надзвичайно актуальним завданням, пов'язаним із запобіганням освітньої катастрофи та інфантилізації дорослих у сучасних розвинутих суспільствах, більша частина населення яких живе у віртуальній реальності і незалежно від віку перетворюється на завзятих споживачів індустрії розваг. Ця загрозлива тенденція духовної деградації людини, що втратила орієнтацію в лабіринтах постіндустріальної культури, відмічається більшістю сучасних освітніх експертів, які позиціонують себе або рятувальниками людства, або тими, хто здатний ошчасливити кожного. Перші пропонують почати педагогіку з чистого листа і фактично будують свої теорії освіти на основі абсолютизації можливостей самореалізації дитини. Їх Лісман називає «сучасними руссоїстами», які можуть водночас бути прихильниками різних альтернативних педагогік, передусім педагогічної антропософії Р. Штайнера і педагогічної теорії та практики соціальної свободи О. Ніла¹. Новий середній клас у Німеччині та Австрії висуває домагання не тільки на свій особливий статус, а й поширити його на своїх дітей, які мають навчатись якщо не в елітних школах, то щось на зразок цього, але в опціях економ-класу. Через ці амбіції поширюється популярність тих педагогічних та психологічних теорій, які висувають у цілому слушні припущення, що усі немовля-

¹ Треба зазначити, що Вальдорфські школи, а також перенесена з Австрії до Великої Британії школа О. Ніла, більш відома під назвою «школа Самерхіл» (A.S. Neill. Summerhill school), не мають у Німеччині і Австрії такої популярності, як в інших країнах. У підручниках з педагогіки у розділах, присвячених теорії школи, зазвичай ці і схожі форми практичної реалізації проектів альтернативної педагогіки навіть не згадуються (див.: Gudjons, 2008: 265-330). Але у зв'язку з тенденцією сингуляризації життєтворчості вони починають привертати до себе увагу як можливість виходу за межі системи масової освіти і починають сприйматись як форма позірного самоствердження унікальності дітей, які відвідують такі школи, разом з їхніми батьками.

та і діти є креативними від природи, а їхні таланти начебто придушує застаріла і корумпована освіта. Внаслідок цього у суспільній свідомості західних успішних країн відбувається «мутація образу дитини, яка стає прообразом і взірцем самої себе» (Liessmann, 2017a). Такий радикальний дитиноцентризм і відповідні освітні та виховні практики раннього розвитку, разом з практиками так званого «інтенсивного батьківства», зрештою можуть призводити до стійких симбіотичних зв'язків між дітьми та дорослими, наслідком чого є перетворення дітей на тиранів. Це ускладнює їх входження до світу праці і спричинює патології у життєвчості (Winterhoff, 2010: 29-30).

Освіта і освітня політика завжди містять у собі зони підвищеного ризику на межі педагогічного, культурного і соціального експериментування над людиною. Саме цим пояснюється посилена увага з боку громадськості до змін, які відбуваються в освіті і є насправді доленосними у прямому сенсі цього слова. Ці зміни змушують людину, яка зненацька потрапила у коловорот змін, займатись «пригадуванням і вигаданням стабільного майбутнього», шукати у минулому риси бажаного прийдешнього у вигляді актуалізації втрачених можливостей і сподівань на компенсацію за прогааний час свого життя у стінах навчальних закладів або, радше, у катівнях «несправжнього буття». Так само, як у середині ХХ-го століття М. Горькаймер пророкував «кінець дами», Лісман, не менш занепокоєно, констатує: «Освічена людина сьогодні є дуже рідкісним явищем, вона начебто випала з часу», бо «більшість споживає духовні продукти не з книжок, а з глобальних мереж та мас-медіа» (Liessmann, 2017: 8). За цією логікою перехід від індустріального суспільства до постіндустріального обумовлює музеїзацію¹ старого ідеалу освіченої людини, який формально ще визнається, але у нових соціокультурних контекстах вже виглядає анахронізмом. Зазначимо, що ще у першій половині ХХ-го століття персоніфікацією освіченої людини був ідеалізований образ письменника (*homme de lettres*) і читача як його педанта, тобто творчого інтерпретатора на зразок співавтора. Габітус освіченої людини у транзитивних суспільствах ще узгоджується з цим ідеалом, хоча його змістовне наповнення не уточнюється і не переглядається. Витісненню цього ідеалу до запасників історичної пам'яті сприяє також прагматизація освітньої політики в країнах ЄС, яка має певні відмінності від європейської ідеї освіти, не говорячи вже про ідею університету, на що звертає увагу багато дослідників (Д. Беннер, Ю. Ніда-Рюмелін, М.Рош та ін. , в тому числі й Лісман).

¹ Цей термін для позначення присутності анахронізмів у сучасних філософських і культурологічних дискурсах був впроваджений в обіг Г. Люббе (Lübbe, 1983: 10,18).

Особливо це дається взнаки у стратегіях оновлення освітніх інституцій, де модернізація перетворюється на самоціль. Болонський процес у Лісмана асоціюється зі «злиденністю європейської вищої освіти», яка «знищує європейську ідею університету» і загрожує «деєвропеїзацією» (Enteuropäisierung) навчальних закладів внаслідок освітньої євроінтеграції. (Liessmann, 2006: 104, 106). Це небезпідставне звинувачення. Так, бакалаврат як «протонаукова професійна підготовка в університетах», на думку Лісмана, «має сенс тільки у тих країнах, де відсутня широка мережа різних рівнів професійної освіти. Для інших країн бакалаврат означає нікому непотрібне переструктурування університетського ландшафту», яке ліквідує принцип єдності дослідження і навчання (Liessmann, 2006: 106).

Інші інновації, що з'явилися на європейському небосхилі внаслідок євроінтеграції, також є предметом критики провокативної філософії освіти, бо вони витіснили семантики і духовні цінності старої Європи. Зокрема Лісман виступає захисником «некорисного знання», що походить з фундаментальних наукових досліджень, а також з літератури і мистецтва¹. Останні також зникають з культурного обр'ю, разом з вже згаданим образом *homme de lettres*, який замінюється на фотосесії великих і маленьких зірок естради, виставлених у глобальних мережах. Більш того, гасло «Пізнай себе!», яке ще з часів античності було надійним виховним орієнтиром для пересічної людини, в останні роки замінюється на заклик «упізнай свій Self!» (Liessmann, 1917: 113-115). У добу пізнього Модерну втрачає свій культурний статус не тільки антична філософія, а й також латина. Вивчення ж іноземних мов прагматизується і випадає з європейського транстемпорального проекту Literacy, орієнтованого на письмову комунікацію. Такі знання відлякують носіїв масової культури, які похапцем ставлять на них тавро старомодності. До того ж «непотрібні знання» не конвертуються у гроші, їх важко комерціалізувати у короткостроковій перспективі. Отже, не варто очікувати від них зиску, але саме вони гуманізують людину, стримують її деструктивні інстинкти, передусім агресію. Ці цілковито не корисні, але конче потрібні людству знання, на переконання Лісмана, є «ознакою освіченої людини» і водночас «шоком і кошмаром кожного сучасного міністра освіти», бо той вважає панацеєю від всіх освітніх негараздів *компетентнісний* під-

¹ Лісман констатує, що захистити гуманітарні науки, які не підлягають комерціалізації, «не можуть навіть професори і молоді науковці, які й без того знаходяться у скрутному становищі, бо змушені виборювати на міжнародних змаганнях свою репутацію, місця праці, гроші спонсорів і розташування публікацій, і оце все тільки задля того, щоб обігнати когось у різних рейтингах, або принаймні не впасти нижче» (Liessmann, 2014: 17).

хід, а це криє у собі ризики спричинити «девальвацію знань» (Liessmann, 2017: 14). Такі ризики посилюються у практиках антиосвіти. Останні характеризуються редукцією знань до формальних здібностей і навичок, а також стратегій споживання (Liessmann, 2017: 9). З цими настановами в рамках шкільної освіти мало узгоджуються проголошені і палко підтримані громадськістю різних країн світу вимоги розвитку креативності, самостійності і відповідальності. Але змісти цих вимог деформуються через звуження курикулярних опцій, зрештою вони руйнують буттєву укоріненість людини, стоять на перешкоді її зустрічі з власною культурною традицією та іншими культурами» (Liessmann, 2017: 9).

Економізація освіти, розуміння навчання як «надання освітніх послуг» відсуває далеко на задній план піклування про розвиток особистості адресатів таких послуг. Не важко помітити, що педагогічні відносини, семантично закріплені за метафорично піднесеними поняттями «Учень» і «Учитель» з відповідною рольовою реальністю, замінюються на семантики постачальників знань і клієнтів, які формують попит на ті знання, що приносять зиск або забезпечують безтурботне існування у суспільствах розваг, де невігластво має свій особливий шарм з ознаками оригінальності і креативності. Ущільнений критерій корисності зрештою зводить освіту до елементарних культурних технік, що дозволяє здешевити освіту у її спотвореній формі, а саме: як надання освітніх послуг. Певною мірою такі заходи можна вважати внеском до подолання такої глобальної проблеми сучасності як неписьменність, але навіть їх успішне виконання не буде гарантуванням її неповернення, бо освіта, яка не займається культуротворенням на рівні індивіда, приречена на самознищення. Можна погодитись з Лісманом, що принаймні мінімум «некорисного знання» має бути у шкільній та університетській освіті, щоб запобігти духовній деградації людства на європейському просторі.

До «некорисного знання» як своєрідного вітамінного комплексу для забезпечення повноцінного духовного розвитку людини Лісман відносить формальну і неформальну «літературну освіту», під якою він розуміє не тільки знання першоджерел, а й також формування літературного смаку і справжню школу життя, бо висока література навчає дитину, як любити, як поводити себе в складних життєвих обставинах і, насамкінець, як бути патріотом, виходячи за рамки вузько локального патріотизму у відкритий планетарний простір, залишаючись при цьому патріотом. Фактично тут йдеться про гуманістичне виховання, або про освіту у тому її значенні, яке вкладали у це поняття представники німецької класичної філософії.

Лісман, так само як і Адорно, надає цьому поняттю нормативного статусу, бо начитана людина принципово відрізняється від людини про-

інформованої рівнем засвоєння світової культури. Але якщо Адорно виступає проти негативних наслідків індустріалізації і поширення масової культури як живильного ґрунту напівосвіти, то Лісман намагається привернути увагу до патологій постіндустріалізму, навіть коли така засадничка для сучасної людини культурна техніка як читання витісняється культурною зображення. Однак володіння і підтримання цієї техніки в належному стані ще не гарантує начитаності. Той, хто проковтнув усі книжки про Гаррі Поттера або іншої модної і «легкої» літератури, не отримує від Лісмана статусу начитаної людини на відміну від тих, хто здатний осмислювати прочитане, знаходити у ньому мотивацію для свого подальшого духовного розвитку. Але якщо студент зможе відшукати паралелі між Гаррі Поттером і Гайдеггером або іншим філософом чи письменником, ось тоді він заслуговуватиме на почесне звання начитаної людини (Liessmann, 2017: 17).

Безперечно, такого роду побоювання і припущення можна віднести до постсучасних технофобій, які є очікуваною негативною реакцією на ейфорію від обіцянок, приписуваних гіпотетичному суспільству знань. Але відомо, що усякі бурхливі, але безпідставні радощі занадто швидко змінюються на фрустрацію. Її проявом є висування ретроспективних ідеалів розвитку суспільства та людини, досить поширене в європейській традиції, де філософська рефлексія, спрямована на предмет, поєднується з критичною саморефлексією самої філософії та з її не менш прискіпливим історико-філософськими супроводом. Традиційно європейські філософи саме так демонструють свою начитаність, яка є не самоціллю, а пошуком найбільш переконливої аргументації. Упродовж тривалого часу вони полюбили розширені цитування, натяки, запозичення, стилізації, майстерно відпрацьовуючи техніку застосування Чужого слова. Усе це також вважалось проявом начитаності¹.

Американська ж традиція гуманітарних досліджень віддає перевагу стислому цитуванню, тим самим усуваючи критерій начитаності, не вбачаючи в ній жодної користі. Більш того, з точки зору представників цієї прагматичної традиції, яка не передбачає демонстрації начитаності, німецькомовна начитана людина, особливо літературознавець, філософ, філолог чи історик, втрачає оригінальність, якщо вдається до розширеного аналізу першоджерел. До того ж на тексти, написані начитаним автором, легко накласти тавро плагіату, бо така людина постійно переосмислює прочитане, уточнює його зміст, розвиває ідеї, співавтором яких виступає у своїх інтерпретаціях. Упізнавання прихо-

¹ Такі техніки широко застосовуються у сучасних інтелектуальних і філософських романах (Г.Бюль, Т.Манн, М.Фріш, Р.Музіль та ін.), а також у філософській есеїстиці, де реабілітується образ письменника-вихователя. Див.: Thomä, 2015: 81-82.

ваної цитати є своєрідним самоствердженням начитаної людини¹. Таке співавторство як запозичення Чужого слова укорінено в європейській традиції гуманітарних наук та у художній літературі. Згадаємо хоч би Г.Сковороду. Начитана людина полюбляє грати Своїм і Чужим словом. Відкриття запозичень – на відміну від їх ресентиментного викриття в опціях напівосвіти – у даному випадку є процедурою пізнання, маркером засвоєння певного сегменту акумульованого знання. Лісман дотримується цієї наукової традиції. Мені довелось слухати його доповідь «Чи можуть індивіди і суспільства самозмінюватись через освіту?» на конференції «Влада і рефлексія» (Росток, 10.10 2015), де постановка проблеми та її розробка були задані відомим сонетом Рільке «Торс Аполлона». Інтерпретація цього філософсько-поетичного твору і подальший розвиток цієї теми збігався з роздумами П. Слотердайка, який теж повністю цитує цей вірш (Sloterdijk, 2009: 40). Збіг думок, схожі цитування є звичайними практиками європейських літературних салонів, вони притаманні спільноті начитаних європейських науковців-гуманітаріїв, які виступають рупором один одного. Через це гуманітарне знання старіє не так швидко, як у природничих науках. Багаторазове відтворення старого знання в гуманітарних науках (Redundanz) є еволюційною стратегією збереження досягнень духовної культури людства, кристалізацією його інтерсуб'єктивного досвіду. Але саме через це, як зазначає Лісман, «начитаність є провокацією. Вона вказує на привілей: мовляв, існують люди, які мають час, щоб займатись літературою» (Liessmann, 2017: 17). Зворотним боком цього привілею є самопожертва начитаного науковця і вчителя, які вкарбовують заняття літературою в її широкому розумінні у програми власної життєтворчості, усуваючи усе інше далеко на задній план.

Мало начитаний автор, або, за термінологією Адорно, напівосвічений, навіть у випадку відвертого невігластва, справляє на носіїв антиосвіти враження самостійно і оригінально мислячої людини, яка висловлюється «по суті справи», тобто стисло і доступно, без усяких там недоречних саморефлексій і посилань на немодних авторів. Йому притаманні ресентиментні реакції на прояви начитаності. Він намагається звинуватити людину з більш глибокими і систематизованими знаннями у відсутності оригінальності, несамостійності, вторинності тощо. Домінування неначитаних людей у науці та освіті призводить до втрати великого пласту духовної культури, який потребує значної кількості реаніматорів – начитаних суб'єктів духовного виробництва. Начитаність, на відміну від її негативу, не підлягає комерціалізації, а гуманітарії та

¹ Як зазначається у сучасних нейробіологічних дослідженнях, у такого роду актах співучасті відбувається своєрідне самоствердження самості людини через енергетичну підзарядку, необхідну для усвідомлення власної гідності (Hüther, 2018: 182-183).

педагоги навіть у розвинутих країнах Заходу належать до так званих «безхлібних професій» (*brotlose Berufe*)¹. Навіть у такому схематичному зображенні цих двох позицій, які почали конкурувати у добу пізнього Модерну, не важко помітити, що кожна з них має свої уразливі моменти.

Капітуляція начитаності перед не начитаністю була передбачуваною у постіндустріальному суспільстві, бо начитаність у її старому розумінні латентно вказує на існування «високої культури», тобто вищої за масову. Начитаність як індикатор вміння людини орієнтуватись у світі духовної культури і водночас як констатація її приналежності до цього світу, разом з габітусом духовного аристократизму, нерідко дає підстави для її звинувачення у недемократичності. Начитаність таких людей дратує добре проінформованих представників позірних (неначитаних) духовних еліт, які закріплюють свій статус дипломами і сертифікатами без глибоких фундаментальних знань і «здорового скептицизму», який навіть в американській традиції все частіше протиставляється «прагматичному оптимізму».

В провокативних філософсько-освітніх розвідках Лісмана проводиться чітке розрізнення між ерудованістю і начитаністю. Ерудит постійно демонструє свою обізнаність, така демонстрація стає для нього самоціллю. Через це так звані «знавці» залюбки стають учасниками численних шоу, демонструючи дива різних мнемотехнік. Більш того, до таких шоу залучаються також й діти дошкільного віку, які без зупинки називають столиці держав світу та інші факти. Безперечно, це тішить марнославство батьків, але гальмує духовний розвиток дитини. Гегелівське розрізнення між «бути» і «здаватись» (*Sein und Scheinen*) розкриває екзистенціальну відмінність між самозадоволенням «знавцем» і начитаною людиною, яка прагне духовно зростати через самопізнання і пізнання світу, вміє встановлювати зв'язки між різними видами знань. Така людина ніколи не буває самозадоволеною, бо вона не тільки добре розуміє обмеженість своїх знань, але й усвідомлює необхідність роботи над собою. Вона сама прокладає маршрут своєї життєтворчості, а не шукає продюсерів та менеджерів для комерціалізації свої талантів.

За спостереженнями Лісмана, «літературно освічена людина» є «незручною для сучасних навчально-виховних практик, орієнтованих на компетентнісний підхід» (Liessmann, 2017: 18). Свою тезу Лісман ілюструє на матеріалі компетентностей, які торкаються засвоєння і застосування основних культурних технік, передусім читання. «Чисто формальні компетентності, — наголошує він, — не мають нічого спільного з освітою. Освіченим є не той, хто демонструє свою компетентність у

¹ Про девальвацію вищої освіти у Німеччині див: Nida-Rümelin, 2015.

читанні, а той, хто читав такі книжки, які формували його особистість. Не є освіченим також й той, хто демонструє неспецифічну соціальну компетентність, а тільки той, хто знає, яка поведінка є доречною у тій чи іншій ситуації» (Liessmann, 2017a).

У критиці компетентнісного підходу і змісту компетентностей Лісман вдається до гіперболізацій і навіть до карикатурного зображення відповідних навчальних і виховних практик. У цей дещо не адекватний спосіб він намагається не припустити музеїзації освіти, орієнтованої на знання, і повернути високий соціальний статус духовній культурі, знеціненій у суспільствах розваг і споживання. Переслідуючи цю мету, Лісман викриває приховану суперечливість, яка виникає внаслідок радикалізації компетентнісного підходу. Наведемо хід його думок: «Через окрилення ідеєю, що суспільство знань начебто передусім вимагає розвивати, тренувати і вимірювати ті здібності і навички, які дозволяють компетентно поводитись з будь-яким знанням, поза увагою залишається той факт, що тут й насправді йдеться про будь-яке знання, через це воно зрештою перестає бути значущим. Компетентності ведуть в нікуди. Це звучить парадоксально, але відповідає дійсності: той, хто навчився лише застосовувати знання, не знає, як з ним поводитись. Адже для цього треба щось знати. Через це втрачається також розуміння того, що існує фундаментальна відмінність між одержанням інформацій і розумінням предмету» (Liessmann, 2014: 55).

Ця парадоксальність впливає на духовний розвиток людини і суспільства, пригальмовуючи його. За Лісманом, той, хто рухається у просторі, обмеженому компетенціями, і покладається виключно на компетентності, не розуміє значення смислів, з якими має справу. Цей момент у нього є вихідним в діагностиці сучасного стану суспільства, на яке негативно впливають патологічні процеси, що відбуваються в освіті. Лісман констатує: «У нас зникло навіть уявлення про те, що можуть існувати духовні змісти (Inhalte), які є цінними самі по собі і викликають інтерес, отже, через це вони мусять бути для молоді людини основним матеріалом, основним джерелом живлення. Знання сьогодні є орієнтованим на результат і прив'язаним до ситуації, воно не керується ані потребами молоді людини, ані побажаннями працевластців, ані викликами невизначеного майбутнього. Це відбувається також й там, де ще вивчаються стародавні мови або викладаються предмети естетичного циклу, що виправдовується посиланням на необхідність формування певних когнітивних здібностей, необхідних для виживання в умовах конкуренції» (Liessmann, 2014: 56).

Занепокоєння Лісмана є зрозумілим. Але компетентнісний підхід і його можливості, а також обмеження він розглядає у горизонтах сво-

го теоретичного конструкту антиосвіти, на основі постулатів якого аналізуються педагогічні практики, які виходять за межі традиційної європейської ідеї освіти. До таких практик, за логікою Лісмана, окрім дидактик, орієнтованих на компетентнісний підхід, належать також й розгалужені інституції неформальної освіти, починаючи від шкіл раннього розвитку і завершуючи університетами для людей похилого віку. Як слушно зазначається у сучасних філософсько-освітніх працях, освіта для дорослих потребує урахування соціальної і культурної диференціації (Горбунова, 2015). Гонитва ж за дипломами і сертифікатами нерідко стає перешкодою на шляху професійного і особистісного розвитку, криє у собі ризики особистісної і професійної деградації. Це торкається також і зарубіжних стажувань, формалізація яких, замість очікуваного підвищення кваліфікації працівників, призводить до їхньої дезорієнтації і навіть до зміни спеціалізації. Предметом гострої критики Лісмана стають університети, залучені до Болонського процесу, а також форми і методи організації наукових досліджень. Оскільки ця критика вже знайшла висвітлення в українській філософській літературі, розглянемо більш детально філософсько-педагогічні закиди в бік педагогічних практик, успадкованих від індустріального суспільства. Вони, певною мірою, є протилежністю заявам і прогнозам Лісмана.

Полемічна філософська педагогіка Р. Д. Прехта

Р.Д. Прехт (народився у 1953 р.), хоча й є представником молодшої генерації провокативних філософів, але його життєвий шлях, світоглядне і професійне становлення багато у чому нагадують життєвий шлях Лісмана. В родині Прехта домінували ліві погляди, його батьки демонстрували мультикультуралізм у дії: виховували двох в'єтнамських дітей, брали участь в акціях солідарності і спротиву. Отже, школу демократичного політичного виховання Прехт пройшов у батьків. У Кельнському університеті він вивчав філософію, історію мистецтв і германістику, захистив докторську дисертацію з німецької літератури. Так само, як і Лісман, працював журналістом в США, є добре обізнаним у американській освітній теорії і практиці, часто виступає з полемічними лекціями на телебаченні, є співвидавцем філософського журналу «*Agoga42*», назва якого вказує на полемічну спрямованість цього видання.

На відміну від Лісмана, теоретичний конструкт суспільства знань Прехт розглядає не як наступ на європейську ідею освіти, а як широкий спектр можливостей і шансів, наявність яких і вірогідність їхньої реалізації артикулюються на рівні припущень. Він досить переконливо спростовує аргументи Лісмана та інших критиків, спрямованих проти

тих можливих змін, що пов'язані з постіндустріальними трансформаціями як в економіці, так і у культурі. Як контраргумент, спрямований проти захисників освітніх практик, успадкованих від періоду розквіту індустріалізму, Прехт наводить необґрунтованість високої оцінки освіти цієї доби, що є головним аргументом новітніх освітніх алармістів, які б'ють у дзвони в усіх без винятку розвинутих країнах Європи. Він ставить риторичне питання про те, чи «насправді конвенціональні школи є тією спадщиною, яку безумовно треба зберігати», і відповідаючи на нього, звертає увагу на упередженість скептиків, які відтворюють стереотипи мислення австромарксизму та Франкфуртської школи: «Здається, усі ці критики точно знають, що є добрим для людини. Це те, що було раніше. Але, напевно, далеко не усі молоді люди погодяться з тим, що пропрацювати усе життя на одному й тому ж робочому місці є щастям для людини. Гарантія робочого місця, закріпленого на все життя, була привабливою радше для генерації, наляканої масовим безробіттям і злиднями, знайомими з дитинства. Але сьогодні ми знаходимося цілковито в іншій ситуації» (Precht, 2013: 193).

Ця ситуація визначається передусім соціально-антропологічними і культурно-антропологічними змінами в світі праці. Неомарксистам, які ностальгічно згадують німецьке економічне диво ХХ-го століття або сумують за НДР, Прехт пропонує повернутись до реалій сучасного життя і визнати, що зараз фактично відійшла у минуле редукція некваліфікованого працівника до кількох функцій, притаманна індустріалізму. Автоматизація і роботизація механічних операцій є певною мірою подоланням відчуження і здійсненням прогнозу класиків марксизму щодо збільшення вільного часу у часовому бюджеті найманих працівників, а це, за Марксом, має бути передумовою для саморозвитку і творчої самореалізації людини. Але не сталося, як гадалося. Ці аргументи, які Прехт наводить більш детально, ніж було стисло передано вище, застосовуються, щоб спростувати страхи та упередженість лівих політичних сил перед привидом неолібералізму, який, в свою чергу, лякається привидів комунізму. «Емансипація людини через техніку, – нагадує Прехт, – це стара мрія лівих, а не лібералізму. Малоімовірно, що суспільство майбутнього з його культурою знання і відповідно трансформованою системою освіти буде «неоліберальним». В усякому разі це буде визначатись соціальною культурою країни, яка впливає на економіку, а не навпаки. Адже успішна економіка зовсім не обов'язково передбачає гуманну культуру (згадаємо хоч би Китай чи Саудівську Аравію), а гуманна культура, в свою чергу, не усуває усіх суперечностей економіки. Але у подальшому вони накладатимуться одна на одну» (Precht, 2013: 193-194). У цьому зв'язку напрошується питання, важливе й для України: чи здатна неуспішна економіка

не перешкоджати розвитку гуманної культури? Або ж навпаки: чи здатна гуманна культура сприяти перетворенню неуспішної економіки на успішну? Обидва питання торкаються систем національної освіти країн-периферій, віддалених від центрів економічного розвитку.

Майбутнє освіти постіндустріальної доби з її емансипаторськими інтенціями і можливостями містить у собі момент непередбачуваності. Це відбувається не тільки через прискорення процесу старіння знань і технологій, а й через трансформації усередині системи освіти, що обумовлено розгалуженням перспектив розвитку її інституцій, варіативністю змісту і методів навчання, а також соціально-антропологічними змінами агентів та адресатів виховання. Цю тенденцію Прехт оптимістично пов'язує з кінцем тейлоризму в організації, управлінні та практиках освіти. Він звертає увагу також на нове розташування акцентів у мотивації учнів і студентів, які усвідомлюють нестабільність ринку праці, девальвацію дипломів, сертифікатів і посвідчень. Внаслідок цього статус освіченої людини та його атрибути вже не виконують, як колись, функції пожиттєвої охоронної грамоти, хіба що тішать марнославство їхніх володарів на зразок свідоцтва про шляхетне походження. Елементи рефеодалізації в освіті знаходять прояв у психозі гонитви за формальними підтвердженнями значущості особи, яка начебто одержала «якісну освіту», передусім за кордоном, і таким чином автоматично перетворилась на успішну людину. За спостереженнями Прехта і багатьох інших дослідників, на яких він посилається у своїх соціально-філософських і філософсько-педагогічних розвідках, такі явища, мабуть, залишаться у постіндустріальних реаліях, але стануть рудиментарними і не відіграватимуть жодної ролі у професійному та особистісному самоствердженні людини. У постіндустріальних констеляціях мотивація здобуття освіти ставатиме менш прагматичною і включатиме у себе комплекс смислів, пов'язаних з самореалізацією, творчістю і свободою, а не з їхніми симулякрами. Ця тенденція намічається вже зараз.

Підсумовуючи зміни акцентів у мотивації здобуття знань і критично аналізуючи спрощене бачення освіти упродовж життя, включно з післядипломною освітою, Прехт пише: «Вимоги і правила гри, які стають очевидними у процесі становлення суспільства знань, переконують, що теперішня метушня навколо дипломів вже досягла свого zenіту і почала спадати. Те, що кожний про усяк випадок ... повинен навчатись на різних курсах у місцевих та зарубіжних університетах, вже давно набуло карикатурних рис. Можна рішуче стверджувати, що свідоцтва і сертифікати є шахрайською імітацією більш високого знання та ексклюзивності, які надають їхньому володареві статусу знавця рівно доти, доки це не стане доступним кожному» (Precht, 2013: 186).

Критика позірних освітніх орієнтирів і практик, включно з їхніми філософсько-педагогічними інтерпретаціями, є вагомою складовою широким дослідницьких інтересів і полемічних виступів Прехта. У 2013 р., за даними журналу «Шпігель», була визнана бестселером його книга «Анна, школа і любий Боже», де він розглядає «зраду наших дітей з боку системи освіти» у соціально-філософській і філософсько-педагогічній площині¹. Тут йдеться переважно про німецьку школу і німецьку освіту, аналіз негативних рис якої може бути корисним для критичної само-рефлексії інших національних освітніх теорій і практик, в тому числі й для України, де симптоматика рефеодалізації також є досить відчутною. Оскільки метафорика «зради» закріпилась в українській суспільній свідомості як маркер втрачених можливостей і обіцянок політичної романтики, не зайве звернути увагу, що Прехт, говорячи про зраду, має на увазі не ворожі консервативні сили або їхній антипод – популізм, які перешкоджають проведенню ефективних реформ національної системи освіти, а порушення міжпоколінної справедливості з боку як освітньої політики, так і з боку новітньої філософської педагогіки, коли конструкт освіти упродовж життя зосереджується переважно на проблемах освіти для дорослих, віддаючи дитину на відкуп оновленому тейлоризму індустріальної доби. До того ж дорослі нижчих верств населення в Німеччині комфортно відчують себе у своїй неосвіченості. Хіба що через втрату культурної техніки читання вони вже майже не купують головне джерело своєї політичної та культурної інформації – ілюстровану газету Bild (CIG, Der Kommentar, 2018: 281).

Застереження Прехта щодо наслідків нової хвилі тейлоризму у сучасній школі почасти збігаються з викладеними вище критичними закидами Лісмана щодо теорії і практики тестування на різних рівнях сучасної освіти. Але аргументація Прехта торкається найбільш уразливих моментів їх впливу на розвиток особистості учнів, які не є середньостатистичними, а мають свої індивідуальні особливості. Негативні наслідки тестувань особливо даються взнаки, коли йдеться про у цілому здібну та відповідальну дитину, мислення якої протікає дещо повільніше через те, що вона замислюється над іншими можливими варіантами відповідей. Припущення можливості вимірювати якості освіти за допомогою процедур тестування законодавчо закріплюється у більшості європейських країн і тим самим набуває нормативного статусу, перетворюючись на

¹ Гасло «Школа для життя замість школи знань» (Lebens – statt Wissensschule) представники німецької громадськості вважають пустопорожньою обіцянкою через брак коштів або декорацією для шкіл, де навчаються діти незаможних верств населення, щоб робити з них ідіотів (Ein IDIOTEN-Ausbildungswerk). Див.: Norbert, 2011: 161-165.

позірний орієнтир освітньої політики. Це призводить до маргіналізації усього, що неможливо вимірювати і відстежувати кількісними методами дослідження. Внаслідок цього ігнорується усе, що позитивно впливає на розвиток особистості. Прехт зазначає: «Наскільки кмітливими є наші діти, чи здатні вони гнучко мислити і комбінувати знання, як відбувається їх чуттєве та естетичне осягнення світу, наскільки креативно вони застосовують свої знання, які трансферні акції вони здатні здійснювати, а найголовніше, чи були вони щасливими, просидівши у школі від десяти до тринадцяти років, надзвичайно важливих для формування особистості, – усе це не береться до уваги» (Precht, 2013: 95).

Критичний запал Прехта зосереджений передусім на проблемах німецької школи, яку ще із середини 60-х р., з легкої руки Г. Піхта, стали вважати уособленням німецької освітньої катастрофи¹. На думку Прехта, усі проблеми школи криються у надмірній її заорганізованості через директивне управління. Внаслідок цього школи перетворюються на «навчальні фабрики», що свого часу було ефективним, бо відповідало вимогам ідеології індустріалізму, у добу ж «організованого капіталізму» це набуло вигляду культурних патологій, хоча продовжувало забезпечувати масовий доступ до освітніх ресурсів. Школи, як слушно зазначає Прехт, попри задекларовану у західних розвинутих суспільствах рівність шансів, завжди були і залишаються місцем соціальної селекції. Цей шанс переважно реалізується представниками середнього класу, які здобувають вищу освіту і роблять кар'єру у різних сферах суспільного життя. Окрім наведення соціологічних підтверджень суспільної значущості освіти та її ролі в економіці, Прехт намагається здійснити також філософсько-педагогічні узагальнення теоретичних передумов інноваційних змін в дидактиці. При цьому він, як і Лісман, вважає хибними управлінськими практиками впровадження методів вимірювання і встановлення рангів в освіті. Він, як і Лісман, є критиком PISA, зосереджуючи увагу на комерційній основі та надзвичайно роздуту апараті розробників тестів, агентів їх проведення, експертів «цього консорціуму підприємств», які паразитують на проблемах сучасної освіти (Precht, 2013: 91). Здоровий скепсис щодо нових технічних можливостей обстеження стану освітніх систем і встановлення об'єктивних критеріїв їх порівняння є цілком виправданим, але за умов конструктивної критики таких інно-

¹ На це зокрема вказує також і Лісман, але на більш високому рівні узагальнення, акцентуючи передусім глобальні та антропологічні наслідки такої катастрофи: «З того часу, як філософ Георг Піхт у шістдесятих роках проголосив німецьку «освітню катастрофу», освіта мусить сприйматись як щось таке, через що людина опиняється у стані надзвичайної небезпеки і впадає у стан панічного страху. Освіта, мабуть, перетворюється на товар, навколо якого розпалюються суперечки» (Liessmann, 2014: 16-17).

вацій. Упереджене ж ставлення до них, почасти притаманне як Лісману, так і Прехту, певною мірою є констатацією опору, який чинять застарілі системи структурним змінам як усередині себе, так і у своєму найближчому доквіллі, яке в свою чергу відтворює постіндустріальні культурні контексти з високим рівнем комплексності і чинить опір їхній редукції. Намагання уникнути процедур обстеження призводить до спроб повернення освітніх та виховних практик періоду становлення індустріалізму, які, на відміну від ідей, не можуть мати універсального характеру. Видимість універсалізму таким практикам надають загальні ідеї, але не усякі, а лише ті, що містять у собі цивілізаційно значущі смисли.

Прехт, на відміну від Лісмана, намагається адекватно оцінювати продиктовані духом часу зміни у філософії навчального плану та у практиках їх реалізації. Так, він вважає компетентнісний підхід, проектне навчання та міждисциплінарні дидактичні комплекси перспективним шляхом виходу з пасток старої системи освіти через їхню гнучкість і здатність до трансформацій. Як і багато сучасних педагогів та філософів Прехт виступає за утворення міждисциплінарних синтезів між теоретичною педагогікою, нейробіологією, психологією і філософією. На його думку, школа, яка у своїй діяльності спиратиметься на таку принципово нову антидогматичну філософську педагогіку, матиме цілковито іншу організацію свого простору і часу. «До найважливіших досягнень у дослідженні процесів навчання, – констатує Прехт, – належить визнання безпосереднього зв'язку між навчанням і рухом тіла» (Precht, 2013: 206). Тілесні рухи для активізації розумової діяльності інтуїтивно застосовували ще античні філософи, здійснюючи навчання під час прогулянок з учнями. Орієнтуючись на цей досвід, Прехт пропонує зробити простір сучасної школи більш відкритим, таким, що краще відповідає потребам людського мозку, ніж сидіння у замкнутому просторі шкільних класів. Але разом з цим він звертає увагу на ризики безпосереднього застосування здобутків нейробіологічних теорій навчання у педагогіці, бо їхня абсолютизація може призвести до парадоксального висновку про зайвість шкільного навчання для підлітків, яким треба навчатись бути самостійними, відокремлюватись від батьківського дому та інших авторитетів тощо (Precht, 2013: 208). При цьому соціальне навчання, яке здійснюється в школі, вміння встановлювати і підтримувати соціальні зв'язки, розвиток моральної свідомості вислизують з поля зору педагогів. Отже, «нейродидактика», впроваджена наприкінці 80-х рр. минулого століття Г. Прайсом, на думку Прехта, сприятиме оновленню системи освіти, сформованої на основі вимог і потреб індустріального суспільства. «Для Канта, – зазначає він, – завданням педагогіки було забезпечення вчителів знаннями, необхідними для педагогічної практи-

ки, це робилось з гуманістичною метою перетворення дітей на зрілих і самодостатніх людей. Але сьогодні педагогічна практика потребує не тільки педагогічного, а й також нейропсихологічного знання і знань з психології навчання» (Precht, 2013: 216).

Виходячи з цих міркувань Прехт віддає належне можливостям компетентнісного підходу у педагогічній практиці, бо його впровадження дозволяє здійснювати особистісно орієнтоване навчання, зменшувати стрес, а найголовніше – наближати навчання до життя із урахуванням потреб і соціального довкілля дитини. Але такі кроки на шляху реформування освіти для Прехта є недостатньо рішучими. Своїм завданням, як вже зазначалось вище, він вважає ідейну підготовку до «революції в освіті»¹. Тут варто поставити запитання про саму можливість і наслідки освітніх революцій, бо йдеться про зміни не тільки в освіті, а й про зміни самих людей, отже, способу їхнього життя, мислення, планів самореалізації.

Революцію в освіті Прехт пропонує почати зі зміни підготовки вчителів. Його міркування про статус вчителя у сучасних європейських соціумах багато у чому нагадують відому працю Адорно «Табу на вчительську професію»². Продовжуючи свою філософську рефлексію над дидактичними конструктами і узагальнюючи теоретичний досвід відомих німецьких та зарубіжних педагогів, Прехт акцентує творчий характер професії вчителя, вважаючи, що вчителів треба готувати не в університетах, а в педагогічних вишах, організованих на зразок академій мистецтв. Політико-освітній романтизм, який домінує у сучасному дискурсі щодо учительської професії, дається взнаки у тих вимогах і побажаннях, які Прехт висуває до педагогів. В основу його конструкту ідеального учителя, який навчає, виховує, тренує, опікає і розвиває дитину, покладено синтез артистизму та християнської етики у її постсекулярних трансформаціях. Але у школах такі вчителі трапляються надзвичайно рідко. Талант педагога, так само, як і талант артиста, є унікальним. Ці педагоги випереджають свій час і вносять вагомий внесок у розвиток людської цивілізації. Але пересічні вчителі далеко не завжди відповідають таким вимогам. У Німеччині, на відміну від Фінляндії, кар'єру учителя обирають радше ті, кому після закінчення університету не вдалось знайти інше місце роботи. Психологія лузерів з притаманними їм ресентиментними настроями створює специфічну атмосферу педагогічних колективів у школах і формує відповідні

¹ Нагадаємо, що Лісман попереджає, що у кожній революції, освітня не є виключенням, присутня жорстокість, і закликає політиків не втручатись в освітні проблеми, бо освіта потребує передусім виважених рішень і милосердя (Liessmann, 2017: 155-156, 184).

² Аналіз цієї праці див: Култаєва: 2017.

негативні шкільні культури (Schulkulturen), несприятливі для повноцінного розвитку особистості учнів. Щоб запобігти цьому, Прехт, посилаючись на досвід скандинавських країн, пропонує проведення своєрідних «кастингів» серед тих, хто хоче обрати професію учителя. Перетворення педагогічних університетів на своєрідні «педагогічні провінції», про які мріяли ще просвітники, безперечно, є шляхетним проектом, який, на жаль, залишається конструктом утопічного мислення. Загальноосвітня школа, яка призначена забезпечувати освіту для усіх, тобто бути масовою, демократизувати доступ до освіти, здатна існувати лише в контекстах такої ж само масової культури, негативні риси якої не зникають, а ще більш загострюються у суспільстві знань. Таким рисами, на які вказує Прехт, є марнославство, статусне мислення, недалекоглядність та егоїзм (Precht, 2013: 313). Але кастинг претендентів на вчительську професію, є нездійсненною місією не тільки у бідних суспільствах, а й у відносно успішних соціумах, бо педагогічне покликання не є масовим явищем. До того ж без підняття престижу вчительської професії молодь ігноруватиме такі педагогічні кастинги, бо вже зараз у Німеччині відчувається дефіцит учительських кадрів¹.

Заповнити учительські вакансії нелегко і в інших європейських країнах. Посилення вимог для вчителів без створення умов для їх саморозвитку і самореалізації криє у собі реальні ризики зведення нанівець усіх зусиль, спрямованих на реформування шкільної освіти.

Соціологічне просвітництво як вихід з лабіринтів провокативного філософсько-педагогічного мислення: А. Реквітц

Щоб прояснити приховані інтенції критичного запалу Прехта і прояснити структурні зміни, які відбуваються у сучасних розвинутих суспільствах і безпосередньо торкаються школи і дитини, зробимо невеличкий соціологічний екскурс, який торкається нової стратифікації у постіндустріально структурованих соціумах. Одним із варіантів такого соціологічного просвітництва можна вважати бестселер німецькомовної соціологічної літератури 2017 р. – монографію Андреаса Реквітца «Суспільство сингулярностей. До структурних змін Модерну». Теоре-

¹ Цей дефіцит Прехт пропонує поповнити «вчителями з життя», тобто педагогічними волонтерами з числа пенсіонерів-науковців, які можуть пройти прискорений курс з педагогіки і керувати навчальними проектами. Залучати до роботи в школі, на його думку, можна також фахівців з робочих професій, артистів, музикантів тощо (Precht, 2013: 269–270). Окрім цієї утопії, запозиченої з практик *wisdom teachers* (життєво мудрих вчителів), Прехт пропонує впровадження у Німеччині інших волонтерських педагогічних проектів, запозичених з США та великої Британії, хоча це не відповідає німецькій ментальності (Precht, 2013: 274).

тико-соціологічне прояснення змін, що відбуваються у сучасній освіті, доповнює діагностику, встановлену приборчниками провокативного філософсько-педагогічного мислення.

В добу індустріального Модерну, як зазначає А. Реквітц, «школа виступала взірцевим полем формальної раціоналізації стандартизації. Масова освіта була індустріальною освітою (такою вона є й дотепер), у ній усе населення ділиться на вікові когорти, які у школі здобувають елементарні або ж почасти більш високі когнітивні навички. В ідеалі усі учні вивчають тут однаковий матеріал в однаковому ритмі і у той самий спосіб. Ідеали загальної освіти і стандартизованого шкільного навчання тут йдуть пліч-о-пліч (Reckwitz, 2017: 330).

Зворотним боком такої стандартизації є оцінювання результатів успішності навчання. Адже стандартизація супроводжується продукуванням відмінностей. Як вказує Реквітц, спираючись на дослідження американських соціологів, цьому «сприяють зміни у стилі родинного виховання нового середнього класу», який виникає у процесі трансформацій постіндустріального зразка, бо «виховання і шкільна освіта є одними з найважливіших і найбільш виразних сфер маніфестації соціально-структурної і культурної поляризації, притаманної пізньому Модерну; в той час, як академічний середній клас спрямовує свої освітні та виховні зусилля на їхню інтенсифікацію та вишуканість, на іншому боці виникають «освітні лузери» та «проблемні школи», у яких зосереджуються нові суспільні низи» (Reckwitz, 2017: 331).

Цей момент здебільшого вислизає з поля зору освітніх політиків і навіть наукової еліти бідних країн, які обирають шлях вторинної модернізації і відповідно – гонитву за недосяжним лідером, не розуміючи передумов і наслідків його успішності. Реквітц прояснює такі контексти. Він зокрема зазначає: «Соціологія виховання показала, як, починаючи з 80-х років, у новому середньому класі поступово викристалізовувався стиль виховання з високими амбіціями, який можна описати як «інтенсивне батьківство» (Reckwitz, 2017: 331). Цьому стилю притаманний безпрецедентний дитиноцентризм і зосередженість на стимуляції всебічного розвитку дитини із самого народження і підтримці проявів її індивідуальності, виходячи далеко за межі формування емоційних, соціальних, мовних і когнітивно-аргументативних компетенцій. Безперечно, така родинна освіта і виховання, коли школа виступає лише додатком до неформальної освіти, виснажує батьків, які «інвестують» свої матеріальні і духовні ресурси. Чи буде така дитина виховувати своїх нащадків за цією моделлю, є відкритим питанням. Але мода на інтенсивне батьківство вже внесла суттєві зміни в системи освіти глобальних центрів і семіпериферій, де такі практики родинного та неформального

виховання перетворюються на карикатури і закріплюють інфантилізм, прояви якого у дорослому житті можуть бути непередбачуваними, особливо коли йдеться про інфантилізацію політики.

Як констатує Реквітц, виховна практика пізнього Модерну, – це «програма сингуляризації дитини. Вона ґрунтується на переконанні, що кожна дитина унікальна, обдарована і повинна залишатись такою. Отже, кожна дитина є неповторним ансамблем талантів, має свій потенціал і властивості, реалізації яких треба сприяти. ... Внаслідок цього дитина стає особливим об'єктом постбуржуазних статусних інвестицій. Разом з цим формальна освіта залишається обов'язковою передумовою для здобуття і закріплення соціального статусу у суспільстві сингулярностей. Але її недостатньо для успіху у професії для людини, яка висуває домагання на високу кваліфікацію, бо для цього необхідно інвестувати ще й у неформальний культурний капітал» (Reckwitz, 2017: 332). Це забезпечується родиною.

Соціологічні дослідження розвитку освіти разом із цією тенденцією, фіксують також розширення старої системи освіти, до змін якої закликав Прехт і яку намагався реанімувати Лісман. У парадоксальний спосіб такому неочікуваному розширенню старих освітніх інституцій сприяють практики тестування і закріплення загальнонавчаних стандартів. Реквітц на підставі цих фактів робить висновок: «Метою руху шкільного тестування, який розгорнувся на початку нового тисячоліття, є зрештою не рівність усіх, а гарантування мінімального освітнього стандарту низам. Проблемою, яку розв'язує цей рух, є те, що у проблемних школах і кварталах учні не мають базальних компетенцій. Соціальна логіка загального, що знаходить свій вираз у вимозі встановлення освітніх стандартів, адресована родинам з низьким рівнем кваліфікації. Тут має забезпечуватись мінімальний стандарт. Водночас можна спостерігати поширення сингулярної шкільної логіки, адресованої родинам нового середнього класу. ... Навіть в рамках недиференційованої шкільної системи утворюється ціла мережа державних або приватних шкіл з домаганнями на здобуття профілю унікальної шкільної культури і особливих освітніх пропозицій» (Reckwitz, 2017: 333).

У периферійних регіонах світу домінує логіка загального як у її локальному, так і у глобальному виразі. Така подвійна репрезентація цієї логіки розкриває її внутрішню парадоксальність, обумовлену конкретною соціокультурною формою загального, отже, логікою сингулярності, якій підпорядковується загальне, тобто вибудовуються нові структури, відмінні від тих, що притаманні індустріалізму. Це знаходить прояв у зосередженні на пошуках оптимальних шляхів самореалізації як на рівні національно організованих соціумів, так і на рівні індивідів. Вна-

слідок таких змін різко зростає попит на психолого-педагогічні знання, які розглядаються як передумова та інструмент суспільних змін. Автодидактичні практики набувають найбільшого поширення саме у таких регіонах, бо центри і близькі до них семіпериферії мають розгалужену систему неформальної та інформальної освіти, якої не існує на віддаленій периферії (Reckwitz, 2017: 287).

Реквіц пов'язує з цим трансформацію стилю життя сучасного середнього класу як такого, що імітує колишній буржуазний стиль з його домаганнями на освіченість та причетність до високої культури. Внаслідок цього формується своєрідний постромантичний комплекс, який впливає на структурні зміни, що відбуваються у системі вищої освіти. Складовими такого комплексу, за Реквіцем, є самоздійснення, автентичність і креативність, притаманні культурному капіталізму (*Kulturkapitalismus*). При цьому він звертає увагу, що симбіоз між буржуазністю (мається на увазі свідомість крупних промисловців, а не дрібної буржуазії) та романтикою є зняттям їхнього антагонізму, що тривав упродовж століть. Внаслідок цього утворився гібрид між «буржуазною статусною орієнтацією і романтичним самоздійсненням. Формула, яка утримує клас людей з вищою освітою між романтикою і буржуазністю, є парадоксальною: це успішна самореалізація» (Reckwitz, 2017: 289).

Разом з цією тенденцією розширюється діапазон неформальної та інформальної освіти. Це знаходить прояв у поживленні інтересу до популярної психолого-педагогічної літератури, кулінарних шкіл, етикету, дизайнерських курсів, фітнесу, художньої творчості, освітніх подорожей тощо. Усе це і багато інших опцій утворює зміст ексклюзивної освіти для дорослих з когорт представників західноєвропейського середнього класу. Тут також спостерігаються процеси сингуляризації, практики престижного споживання, встановлення горизонтальних зв'язків та ієрархічних структур.

Таке роздвоєння перспектив розвитку сучасної освіти походить з неї системної кризи, а обумовлено, як зазначає Реквіц, відмінністю змісту та інтенціональності життєвих форм низів та нового середнього класу. Зокрема він звертає увагу на такий засадничий момент діаметрально протилежних моделей життєтворчості як на прояв нової соціальної нерівності: «Принципове значення для життєвої форми низів у порівнянні з новим середнім класом є інша орієнтація у ставленні до праці. Якщо середній клас очікує від праці задоволення та ідентифікації, а також гарантування соціального статусу і доходу для забезпечення свого стилю життя, то ставлення низів до праці (за умов, що вони її мають) є суто інструментальним: праця для них є виключно джерелом життєзабезпечення» (Reckwitz, 2017: 352).

Проста рутинна праця не дуже захочує таких дорослих до самоосвіти, честь і гордість старої генерації людей праці у даному випадку замінюється на зневажливе ставлення до своєї роботи, зникає самодисципліна і самоконтроль. Це впливає на стиль родинного виховання низів постіндустріальних суспільств. Так зване «негативне батьківство» призводить до девіантної поведінки дітей, а за школами, де вони навчаються, закріплюється статус «проблемних». За даними, наведеними Реквітцем, «найвищим досягненням таких шкіл є прищеплення учням базових навичок» (Reckwitz, 2017: 357).

Ці соціологічні експлікації не слід сприймати як патології постіндустріального розвитку і привід до нового витку культурного песимізму, який супроводжує зміни усталених культурних форм і стилів життя. Соціологічний аналіз освітніх реалій, разом з теоретичними розвідками провокативної філософії освіти, лише зосереджує увагу на аномаліях, які виникають внаслідок соціальних і культурних змін, які ще не досягли стадії стабілізації і мають контингентний характер.

Висновки

Провокативна філософія освіти у її різних концептуальних репрезентаціях є специфічним способом активізації теоретичного критичного мислення з метою своєчасного виявлення культурних і педагогічних патологій, що виникають у процесі постіндустріальних суспільних трансформацій внаслідок їх одночасного підпорядкування логіці універсалізму та сингулярності. Вона зосереджується не стільки на позитивній стороні змін, які відбуваються в освіті, скільки на їхніх негативних наслідках, обтяжених соціальними і психологічними травмами, і пропонує різні варіанти відповідей на запити сучасної освіти з метою їхньої подальшої верифікації. Внутрішню суперечливість цієї філософії, що походить з її відкритості та принципової незавершеності, треба розглядати як полемічну комунікативну стратегію, спрямовану на виявлення потенціальних ризиків модернізації освіти в період переходу від індустріалізму до постіндустріалізму. Ствердження такої форми філософування є своєрідною компенсацією дефіциту орієнтації в освітній політиці, подолання якого потребує прояснення логіки соціокультурних змін, які задають рамкові умови для розвитку освіти, і розкриття амбівалентності нових перспектив життєтворчості людини у контрфактичності суспільства знань.

Посилання

- Горбунова Л. (2015) Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія. Суми: Університетська книга.
- Култаєва М.Д. (1988) Философско-педагогические тенденции в современном идеализме. Харьков: Выща школа.
- Култаєва М.Д. (2006) Нова німецька еволюційна педагогіка: тенденції і можливості. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1(3), 109-121.
- Култаєва М.Д. (2011) Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту суспільства знань. В: *Філософія і методологія розвитку вищої освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів*. К.: Педагогічна думка, 226-249.
- Култаєва М.Д. (2014) Антропотехнічний поворот та його соціально-філософські імплікації у теоретичних розвідках П.Слотердайка. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1, (14) 54-75.
- Култаєва М.Д. (2016) Педагогічна провінція Петера Слотердайка: революція на прикордонні. *Філософська думка. Philosophical Thought*. 2, 94-112.
- Култаєва М. (2017) Освіта та її деформації у сучасній культурі: до актуальності теорії напівосвіти
- Т. Адорно у сучасних соціокультурних контекстах. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 1 (20), 153-125.

References

- Anders G. (1985) Die Antiquiertheit des Menschen. Erster Band. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: Beck.
- Anders G. (1986) Die Antiquiertheit des Menschen. Zweiter Band. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: Beck.
- Benner D. (2012) Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann? In: *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg-München: Verlag Karl Alber, 13-35.
- CIG. Der Kommentar (2018) In: *Christ in der Gegenwart*, 26 (70), 281.
URL: www.christ-in-der-gegenwart.de
- Gelhard A. (2018) Skeptische Bildung. Zürich-Berlin: Diaphanes.
- Gorbunova L. (2015) Philosophy of Transformative Adult Education: University Strategies and Practices: Monograph. Sumy: Universytets'ka knyha [In Ukrainian].
- Gudjons H. (2008) Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hampe M. (2016) Welche Werte sind zentral für die europäische Lebensform? In: *Philosophie Magazin*, 2, 58.
- Hüther G. (2018) Würde. Was uns stark macht als Einzelne und als Gesellschaft. München: Knaus.
- Kultaieva M. (1988) Philosophical and pedagogical tendencies in the contemporary idealism. Kharkow: Vyścaškola [in Russian].
- Kultaieva M. (2006) New German Evolutionary Pedagogic: Tendencies und Possibilities. In: *Filosofiya osvity. Philosophy of Education*. 1, 109-121 [in Ukrainian].
URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/140>
- Kultaieva M. (2011) The Ambivalence of the heuristic potential in the Construct of Knowledge Society. In: *Philosophy and Methodology of the Development of the Higher Education in Ukraine*. K.: Pedagogichna dumka, 226-249 [in Ukrainian].

- Kultaieva M. (2014) Anthropological-technical Turn and its Implications in Social and Educational Philosophy of Peter Sloterdijk. *Filosofia osvity. Philosophy of Education*, 1(14), 54-75 [in Ukrainian]. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/459/405>
- Kultaieva M. (2016) Peter Sloterdijk's Pedagogical Province: revolution on its near borders. In: *Filosofska dumka (Philosophical Thought)*, 2, 94-112 [in Ukrainian].
- Kultaieva M. (2017) The Education and its Deformations in the Contemporary Culture: a Contribution to the Actuality Theodor W. Adorno's Theory of Half-education. In: *Filosofia osvity. Philosophy of Education*. 1(20), 153-195 [in Ukrainian]. URL: <https://philosopheducation.com/index.php/philed/article/view/42/30>
DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-20-1-153-195>
- Liessmann K.P. (1995) *Der gute Mensch aus Österreich*. Wien: Sonderzahl-Verlag.
- Liessmann K.P. (2002) *Günther Anders*. München: C. Beck.
- Liessmann K.P. (2006) *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liessmann K.P. (2011) *Bildung ist ein Lebensprojekt*. Innsbruck, Studienverlag.
- Liessmann K.P. (2014) *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Liessmann K.P. (2015) *Totgesagte leben länger. Karl Marx und der Kapitalismus im 21. Jahrhundert*. München: Hanser.
- Liessmann K.P. (2017) *Bildung als Provokation*. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2017.
- Liessmann K.P. (2017a) Was gebildete Menschen wirklich ausmacht? *Kurier.at*. 17.09.2017
URL: <https://kurier.at/17.09.2017>
- Liessmann K.P. (2018) Die Matura verliert dramatisch an Wert. In: *Kurier.at* 04.09.2018.
URL: <https://kurier.at/04.09.2018>
- Lübbe H. (1983) *Zeit-Verhältnisse: Zur Philosophie des Fortschritts*. Graz-Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- Mohr G. (2008) Brauchen die modernen Gesellschaften Orientierung und kann Philosophie sie geben? In: *Philosophie wozu?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 229-252.
- Nida-Rümelin J. (2014) *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflichen und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Norbert K. (2011) *Idioten. Made in Germany. Wie Politik und Wirtschaft Bildungsverlierer produzieren*. München: Knaur Taschenbuch Verlag.
- Precht R. D. (2013) *Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. München: Goldmann.
- Reckwitz A. (2017) *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Sloterdijk P. (1992) *Kritik der zynischen Vernunft. Zweiter Band*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk P. (2009) *Du muss dein Leben ändern*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk P. (2011) *Philosophische Temperamente. Von Platon bis Foucault*. München: Diederich.
- Thomä D., Kaufmann V., Schmid U. (2015) *Der Einfall des Lebens. Theorie als geheime Autobiographie*. München.
- Tremel A.K. (2000) *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Winterhoff M., Thielen I. (2010) *Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Maria Kultaieva. The Provocative Philosophy of Education: Fata Morgana of Universalism and Temptation of Singularities (K. P. Liessmann, R. D. Precht, F. Reckwitz)

Some polemic versions of the contemporary philosophy of education are regarded which lend it the character of the provocatively through setting accents on the intern paradoxes of changes designed of the educational modernization and formed under the pressure of globalization. The contextual conditions of the postindustrial transformations in the educational system are explicated which were structured by the influences of the industrial imperatives. The theoretical explorations of K.P. Liessmann, R.D. Precht and A. Reckwitz were chosen to show the structure and the content of changes in education including the consequences of the educational globalization. The tendency to refuse the European educational priorities is critically analyzed. There is the negative way to state the logic of the industrialism as the logic of the universality preserving postmodern singularity of the educational institutions what makes evident the ambivalence of the knowledge society. Some attempts are explicated, which try to give rehabilitation for the “useless knowledge” in the curriculum options what is connected with getting back the ideal of the cultivated man and with actualizing the hidden senses of conservatism (Liessmann) or pseudo-revolutionary appeals (Precht). The provocative philosophy of education in its different representations might be regarded as a special mode for activation of the theoretical critical thinking with the purpose for early detecting of risks, cultural and pedagogical pathologies appearing through postindustrial shifts in the culture, which can provoke some symptoms of the re-feudalization in the academically communities. It is concentrated not only on the positive side of the educational transformations, but else on their negative effects, loading of social and psychological traumas, and proposes different variants answering on the claims of the contemporary education aiming their additionally verification. The intrinsic contradictoriness of this kind of philosophy can be acceptable as a articulating of its openness, connected with its principle infinitely, and might be regarded as productive strategy of communication in the discourse devoted to the perspective of the development of education in the uncertain postindustrial conditions.

Key words: *philosophy of education, provocation, knowledge society, K.P. Liessmann, R.D. Precht, A. Reckwitz, reform, cultivated man, education, pathology.*

Мария Култаева. Провокационная философия образования: Fata Morgana универсализма и искушения сингулярности (К. П. Лисманн, Р. Д. Прехт и А. Реквигц)

В статье рассматриваются полемические версии современной философии образования, которые придают ей характер провокации вследствие акцентирования внутренней парадоксальности изменений, происходя-

щих под знаком модернизации в системе образования. Раскрываются контекстуальные предпосылки, сформированные под воздействием императивов идеологии индустриализма. На материале теоретических обобщений, сделанных К. П. Лисманном, З.Д. Прехтом и А. Реквитцем, осуществлена экспликация структурных и содержательных изменений в образовании. Уточняется характер изменений в европейских образовательных приоритетах, обусловленный утверждением логики индустриализма путем её мнимого отрицания, что позволяет сохранить постмодерную логику сингулярности в трансформациях образовательных институций как следствие амбивалентности конструкта общества знаний. Анализируются попытки реабилитации «бесполезного знания» и возврата идеала «образованного человека». Провокационная философия образования в ее различных презентациях является одним из источников активизации теоретического критического мышления с целью своевременного выявления рисков, культурных и педагогических патологий, которые возникают вследствие постиндустриальных сдвигов в культуре и могут рассматриваться как симптомы рефеодализации академических сообществ. Она сосредоточивается не столько на негативной стороне модернизационных изменений в образовании, сколько на их негативных последствиях, отягощенных социальными и психологическими травмами. Внутреннюю противоречивость этой философии следует рассматривать как полемическую и продуктивную коммуникативную стратегию, направленную на определение возможных рисков в стратегиях ускоренной модернизации.

Ключевые слова: философия образования, провокация, общество знаний, К.П. Лисманн, Р.Д. Прехт, А Реквитц, реформа, образованный человек, образование, патология.

Култаєва Марія Дмитрівна – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Президент Українського товариства філософії освіти, перекладач українською праць сучасних зарубіжних філософів (У.Бек, В.Вельш, Г.Гадамер, Ю.Габермас, Г.Йонас, Р.Рорті та ін.).

E-mail: shepitko@hotmail.com

Maria Kultaieva, Doctor of philosophical sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chief of philosophy department, H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, President of the Ukrainian Philosophy of Education Society, Translator of contemporary foreign philosophers' books into Ukrainian (U.Beck, W.Welsch, H.Gadamer, J.Habermas, H.Jonas, R.Rorty etc.).

E-mail: shepitko@hotmail.com