

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-9>  
 УДК 1:37.014(477)

**Сергій Кленко**

## Контроверзи української царини філософії освіти



*З метою встановлення і окреслення сучасного стану української філософії освіти як наукового філософського напрямку і водночас суспільної інституційної системи, що постала в Україні протягом останніх трьох десятиліть, застосовується «контроверзний» підхід, метод дослідження контроверз або спірних моментів, суперечностей та напруження між репрезентаціями і дискурсами щодо освіти. Формулюється робоче визначення контроверзи як проміжної категорії, що сприяє подоланню розривів між об'єктом дослідження та дослідницькою позицією у ситуації суперечності (протиріччя) і напруження між репрезентаціями і дискурсами навколо певного об'єкта, що виражається в явних чи прихованих дебатах, суперечках тощо і які характеризуються зонами невизначеності щодо «траєкторії» цього об'єкта. Проводиться спроба каталогізації контроверз філософії освіти. Розглядаються контроверзи іпостасей філософії освіти, реформ української освіти; взаємодії між освітою та філософією освіти у системі «брудних систем»; токсичні простори в освіті та дія в них ефекту Люцифера (Ф. Зімбардо) як метаморфози добра у зло. Обговорюється прецедент втрати репутації групою вчених, що представляють галузь філософії освіти. Відзначається поступ української філософії освіти і окреслюються її завдання у дослідженні суспільних відносин в освіті, сфери відносин між суб'єктами освіти, токсичних просторів в освіті. «Контроверзний» підхід надає можливість філософії освіти наблизитися до суб'єктів освіти, залучаючи їх до дослідження напружень між дискурсами і репрезентаціями, які вони створюють і формулюють.*

**Ключові слова:** контроверза, філософія освіти, українська філософія освіти, дискурс, парадигма, репрезентація, взаємодія, освіта для миру, відносини, інституційна система, реформа освіти, токсичний простір.

### Вступ. Трагічно актуальна контроверза: освіта для миру чи для війни?

У війну катастрофічно миттєво анігілюється минуле, втрачають сенс багато справ мирного часу, але війна не списує минулі борги не лише людей, а й цілих ділянок, галузей культури, науки, економіки. Це стосується і української філософії освіти, яка має вирішувати трагічно актуальну контроверзу: освіта для миру чи для війни?

© Сергій Кленко, 2023

Війна швидко виставила реальні критерії оцінки наших справ: чи все ми за миру зробили для того, аби наше воєнне тепер було успішним? На що ми не звертали достатньої уваги? Де ми не робили Україну сильнішою? Які статті чи книги ми лінувалися прочитати, щоб мати компетентності світового рівня? Чому замість справжніх джерел інформації ми читали псевдонаукові журнали та писали в них? Чи ми дійсно розв'язували проблеми, чи намагалися лише створювати ілюзії їх розв'язування?

Якщо до нашої праці на всіх ділянках суспільства не буде такого критичного ставлення і масштабного вивищення критеріїв вимогливості, зокрема й у філософії освіти, то нам доведеться й надалі розплачуватися людськими життями, понівеченою рідною природою та зруйнованими містами і селами нашої України.

Постійно критикуючи з різних сторін українську освіту, разом із тим сьогодні визнаємо кваліфікацію і освіченість наших ЗСУ. Також наші партнери по збройній боротьбі з агресором захоплюються підготовленістю наших захисників до оволодіння сучасними високотехнологічними видами зброї.

Але вдовolenості у питаннях освіти все ж не може бути. Нещодавно МОН України закликала навчати учнів навичкам управління дронами. Як не дивно, ця ідея була зустрита учителями без ентузіазму, бо вони за досвідом інших кампаній в освіті стереотипно уявили, як це завдання буде вирішуватися передусім через збільшення їхніх зусиль. І МОН винувате, що важливу ідею розвитку освіти репрезентувало без належного роз'яснення. Але і вчительство виявилось не готовим до впровадження інноваційного методу *Drone-based learning* / Навчання на основі безпілотників, що уможлиблює та збагачує дослідження фізичних просторів у навчанні школярів.

Про цей метод навчання ще у 2019 р. повідомив Сьомий звіт, підготовлений Відкритим університетом у співпраці з Центром науки та технологій (SLATE) Університету Бергена, Норвегія [Ferguson 2019: 43]. У цій серії доповідей «*Innovating pedagogy*» щороку пропонується десять нововведень, які вже є актуальними, але ще не мали значного впливу на освіту, щоб спрямовувати вчителів і політиків на продуктивні інновації у ній. Можна було вчасно розпочати впровадження *Drone-based learning* в українських школах, не чекати війни, натомість у тому ж 2019 р. у двох томах збірника наукових праць [Кремень та ін. 2019] аналізуються на майже 1500 сторінках актуальні проблеми професійного розвитку педагогів в умовах інформаційного суспільства, особливості полікультурної освіти для миру, формальні і неформальні виміри освіти на початку XXI століття, питання вдосконалення професійної підготовки для суспільства миру.

Після прочитання кожної нової філософсько-освітньої чи педагогічної праці майже завжди постає думка: це все добре, що пишуть автори, вони правильно засуджують чи критикують нинішній стан, форму і онтологію освіти (чи то «напівосвіти» Адорно [Spatscheck 2010; Бойченко 2017], чи то Miseducation [Merriam-Webster n. d.; Клепко 2003] в американській версії), правильно окреслюють належну освіту та її проблеми, але постає одне питання – яким чином зреалізувати належне? Як забезпечити у суспільстві належні умови для освіти в родині, відповідну якість педагогів, мотивацію до освіти? Як трансформувати чи «переробити» менеджмент освіти і позбавити її токсичних просторів у наших освітніх закладах?

Українська філософія освіти мала б мати відповіді на ці запитання, хоча розуміємо, глибокий дискурс про шкоду паління не є достатньою умовою успіху у боротьбі із палінням. Чи зробила вона це? Щоб досягнути нароблене нею, потрібна щонайменше монографія, яка б детально розібрала б цю масу інформації і винесла їй відповідний вердикт. Але постає питання: а чи матиме така праця користь, якщо дослідник поставить завдання охопити усю сукупність текстів української філософії освіти та порівняє її зі станом української освіти та станом зарубіжної філософії освіти? Чи принесе вона очікувані результати для суспільства, яке має приземкуваті очікування до української філософії освіти? Та й чи існує остання взагалі? Тут у принципі і хотів би я підняти ці питання, використовуючи «контроверзний» метод. Спочатку визначимо основні поняття статті.

Але перед цим зауважу про використання термінів «контроверзний» та «контроверзність», яке покликане підкреслити, що ми розглядаємо чітко закріплене значення за терміном «контроверза». Дискусію «контрАверсійний чи контрОверсійний» потрібно обговорювати окремо, за зразком аналізу Н. М. Бойченко пари термінів «контрфактичність» і «контрафактичність» [Бойченко 2016], оскільки дослідники навіть у матеріалах конференції «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання» використовують близькі за значенням, але все ж із певними відтінками різночитань терміни: «контрАверсійна тенденція», «контрАверсійна ознака» (с. 16); «шлях подолання контрАверсійності – освіта у модусі критичного мислення» (с. 186); «суспільство глибоко контрАверсійне» (с. 187); «контрОверсійні питання» (с. 3); «контрОверсійний дискурс» (с.108); «контрОверсійність освітніх інновацій» (с. 110); «контрОверсійність дискурсу» (с. 110) [Дічек 2022]. Хоча вже можна зафіксувати і «контрОверзні» терміни: «послаблює контрОверзність» (М. Р. Ткачівська); «співвідношення цих процесів є... контрОверзним»; «контрОверзність та неоднозначність цього впливу»; «контрОверзні, стихійні хаотичні процеси»; «контрОверсивна ситуація» [Арбеніна & Сокурянська 2012].

## Контроверза – напруження між репрезентаціями і дискурсами навколо об'єкта

Чому я вирішив акцентувати як об'єкт статті поняття «контроверза» у «царині філософії освіти», а не протиріччя, суперечності, парадокси, суперечки та інші дихотомії, які можуть допомогти структурувати український філософсько-освітній дискурс?

Тут я не можу говорити про «весь дискурс», хоча б в одному із його численних значень як «складне комунікативне явище, що охоплює, окрім тексту, численні позалінгвістичні чинники» [Алексєєва 2021], а лише зауважу про поняття «філософсько-освітній дискурс». Останнє поняття в українській філософії освіти вживається часто, але спроби експлікувати чи концептуалізувати це поняття ще недостатні [Андрущенко & Предборська, 2009: 35-68; Книш, 2013]. Тому висловлюються різноманітні думки про нього та його оцінки. Одні вважають, що «філософсько-освітній дискурс покликаний теоретично осмислювати реалії педагогічної теорії та педагогічних практик», або звинувачують його, що він, «філософсько-освітній дискурс останніх років занадто стурбований проблемами «самореалізації особистості»». Зазначають, що «в Україні філософсько-освітній дискурс активізувався в другій половині 90-х років минулого сторіччя і триває дотепер. У постійних дискусіях про статус філософії освіти, її проблемне поле, місце в системі філософського знання беруть участь відомі дослідники...». Сергій Пролєєв резонно вказує, що «Філософсько-освітній дискурс відрізняється надто високим рівнем стихійності, понятійної невизначеності і неусталеності. Частіше він нагадує недоладний гомін, аніж інтерсуб'єктивну аналітичну діяльність чи хоча б раціонально організований діалог» і справедливо зажадає «процесу оновлення та переосмислення всього категоріально-понятійного ладу сучасного мовлення про освіту» [Горбунова 2011: 107]. Із такою налаштованістю на розуміння дискурсу щодо освіти і продовжимо розгляд нашої проблеми.

По-перше, у найпростіших визначеннях контроверза – термін, який має кілька значень. У цій статті ми виходимо із розуміння контроверзи (із франц. *controverse*, від лат. *controversia* – спір), яке дає «Словник української мови» як – «суперечка, розбіжність, спірне питання» [Бурячок & Доценко 1973: 271].

Багатообіцяючими для мого дослідження могли бути й інші значення цього терміну з юридичної термінології: «Контроверза – контроверсія – версія, прямо протилежна припущенню слідства або суду про наявність чи відсутність подій та фактів, що мають значення для правильною вирішення справи» та «Контроверза – у риторичі курс виступів по фіктивній судовій справі». Цікаво було б прочитати як контроверсію

щодо розвитку філософії освіти, так і розібрати риторику виступів про філософію освіти, якщо висловити гіпотезу про фіктивність її праці, «як вона може бути».

Та все ж контроверза для нас передусім «суперечка». Академічний тлумачний словник (1970–1980) визначає її як: «Словесне змагання між двома або кількома особами, при якому кожна із сторін обстоює свою думку, правоту; спір. Суперечок нема, ну й до діла далеко (Українські народні прислів'я та приказки, 1955, 222)...» [Бурячок & Доценко 1973: 845].

Наявність суперечок розцінюється у народній мудрості як індикатор якості вирішення справ, так що розгляд української філософії освіти з точки зору суперечок у ній надає нам шанс дізнатися, наскільки вона є близькою до справи, за яку взялася.

По-друге, в Україні нещодавно проведена конференція «Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання» [Топузов та ін. 2021], і можна було сподіватися, що на ній буде встановлено хоча б реєстр контроверз відповідно до наукових напрямів роботи конференції. Утім, поняття контроверзи у матеріалах конференції не було проаналізовано, воно сприймалося як добре відоме у назвах матеріалів на кожній сторінці, і жодному автору не можна дорікнути, що він писав не по темі, бо контроверзи у нашому житті на кожному кроці і навіть тоді, якщо автор і не згадує у тексті якісь суперечності, то він невільно сам вступає у суперечність чи суперечки з певними системами поглядів інших суб'єктів. Приблизно так сьогодні й усі філософи освіти і педагоги, щоб вони не написали, автоматично зараховуються до абсурдних і недоброчесних науковців («неуковців») групою української антиплагіатної ініціативи “Дисергейт”, мужніх добровільних санітарів наших наукових хащ і нетрів, джунглів і пустель, глибин і піни...

По-третє. Інтелектуальний світ здебільшого у своїх колах сповідує і пропагує ідеали толерантності, братерства та миру. Тим не менш, Міжнародне Товариство Інтелектуальної Історії [ISIH 2023] у 2001 р. провело конференцію «Сварки, полеміка та суперечки» / «Quarrels, Polemics and Controversies» у Trinity College (Cambridge, UK) і окреслило алгоритм розгляду сварки / контроверзи як основної форми репрезентації та організації знань, оскільки від античності до наших днів жодна галузь знань, жодна сфера навчання, жодна дисципліна не уникала сварок, полеміки чи суперечок під час їх формування чи поширення. Для сучасного всебічного дослідження сварок учасникам конференції рекомендувалося встановити: (1) як сварка стає історіографічним об'єктом; (2) модуси і форми сварки; (3) владні ігри та ставки у сварках як проявах влади, її засобах контролю за дисципліною чи установою; (4) акторів та суддів сварок; (5) порядки знань, дослідження епістемологічного статусу сва-

рок. За таким алгоритмом потрібно очікувати і дослідження контроверз української філософії освіти.

Утім термін контроверзи найтісніше пов'язується з іменем Бруно Латура, французького філософа і соціолога, автора «Перезбірки соціального», котрий констатував наш сучасний стан «Ми переживаємо зіткнення світів, якого не очікували» і визначив свій метод «Я пояснюю більше через менше, а ціле – через частину» [Латур 2014]. Бруно Латур – розробник нового методологічного інструментарію, акторно-мережевої теорії (Actor-Network-Theory, ANT), засновниками якої вважаються він і Мішель Каллон. Дослідження у рамках ANT спрямовані, перш за все, на зміну нашого погляду на світ і намагаються «переписати» світ спільною реляційною мовою, до якої включено і людей, і речі, і ідеї. Зокрема, заслуговує на увагу методологічний підхід учнів Латура та співробітників Medialab в університеті Sciences Po у Парижі – метод вивчення контроверз або спірних моментів, реалізований у книжці «Controverses mode d'emploi» [SciencesPo 2023; Seurat, & Tari 2021].

У цьому підході контроверзами називаються дебати, що супроводжують розвиток знань і які характерні зонами невизначеності. «Контроверза – це ситуація суперечності та напруження між репрезентаціями чи дискурсами навколо певного об'єкта» [Кобыща, 2017].

Класичний випадок – це дослідження змін клімату [Mauger-Parat & Peliz 2013]. Сьогодні є 90% вчених, які впевнені, що людство впливає на зміну клімату, що температура підвищується, льодовики тануть і таке інше. З іншого боку, є 10% вчених, причому не менш відомих, які впевнені, що це не так. Це нескінченне протиставлення, і дослідники контроверз постійно відкривають собі його нові й нові фази [Кобыща 2017].

Картографування суперечок – це метод, який пропонує з'ясувати в цих ситуаціях невизначеності. Він складається з колективних опитувань. Це не тільки дозволяє описати всі зацікавлені сторони та їх відносини, але й проблеми кожного з учасників, а також те, що визначає позицію кожного з них. Амбіція картографування контроверз є подвійною: вона дозволяє як знайти свій шлях у складних, так і невизначених ситуаціях, описуючи всі залучені сили, так і виявити серед усіх суб'єктів, які залучені, тих, хто дає переконливі докази. Таким чином, відображення контроверз розглядається як первісна пропозиція відновлення впевненості та діяльності у невизначеному світі [FORCCAST 2016].

Як встановив автор статті «Що називають контроверзою?..», «контроверза постає як проміжна категорія, яка може подолати розрив між об'єктом дослідження та дослідницькою позицією, таким чином стаючи маркером зміни критичного підходу в дослідженні організаційної комунікації» [Piponnier 2022].

Перелічені вище концептуальні «сліди» на понятті контроверзи надають акторам філософії освіти можливість наблизитися до суб'єктів освіти, до їх світобачення, залучаючи їх до дослідження і спостереження напружень між дискурсами і репрезентаціями, які вони створюють і формулюють. Включення у філософію освіти рефлексій над педагогічними дослідженнями, аналізування широкої суспільної думки про освіту та її проблеми на засадах так зрозумілого «контроверзного» підходу має подолати розрив між об'єктом дослідження та дослідницькою позицією, у нашому випадку між суб'єктами освіти і акторами філософії освіти.

Наступний крок – складемо ескізне уявлення про українську філософію освіти.

### **Українська царина філософії освіти у контроверзній історії освіти**

Про українську царину філософії освіти автор писав майже чверть століття тому [Клепко 2001]. Цікаво встановити, які сталися зміни у сфері вирішення проблем філософії освіти в Україні, яку М. В. Попович схарактеризував як «надзвичайно потрібне Україні поле досліджень залишається пустою» [Попович 1998]. Можливо, М. В. Попович образно перебільшив міру тодішньої порожнечі царини української філософії освіти, але очевидно, що порівняно із західною філософією освіти неінституалізованість цієї дисципліни в українській царині була поза сумнівом.

У тій статті я намагався встановити зміст і досягнення української філософії освіти як галузі знань, з'ясувати питання – кому і навіщо потрібна філософія освіти.

Нагадавши значення слова «царина» (синоніми – «окіл», «околія», «коловорот») як «огорожа з воротами при в'їзді у село», тобто межа села від його периферії (околиці, округи), «випас», «пасовище у межах села», і теперішні його значення, такі як «сфера діяльності», «галузь», «ділянка», «поприще», «нива», «поле», слово «царина» виявилася зручним терміном для позначення аморфного тоді утворення філософії освіти в Україні. Окреслюючи її межі чи паттерн як «сфери», «галузі», «ділянки», «поля» філософської думки та педагогічної діяльності, ми бачимо її і як «пасовище» для окремих дослідників (тут і сарказм, і методологія), і з'ясовуємо, яка в Україні «огорожа з воротами при в'їзді» у філософію освіти, чи є філософія освіти «засіяним полем», чи є лише периферією-околицею світової філософії освіти. Відшукуючи «сухий залишок» філософії освіти в Україні на фоні «суми» англо-американської філософії освіти, я зарахував до нього на той час тенденції редеідеологізації освіти та концептуалізації регіонального розвитку освіти; спроби осмислення і розроблення філософії освіти як навчальної дисципліни. З'ясувавши по-

біжно, що «філософія потрібна передусім бідним» і культурні наслідки «педагогічного холізму» та до яких меж потрібно займатися філософією освіти висновком було: «Зміна словника – шлях до кращої долі». Вислів Івана Дзюби «Доля мови – доля народу» стосується й педагогічної мови, тому я не бачив іншого шляху в освіті, як вивчати маловідому на той час в Україні мову філософії освіти.

Із сьогоdnішнього дня я бачу, що на початку 1990-х української незалежності і державності філософія освіти в Україні розглядалася тодішньою науковою спільнотою та й політичним бомондом як частина національного просвітительського проекту для освітянської громади. Було сподівання, що трансфер західних ідей філософії освіти на національний ґрунт і здоровий глузд на ньому сприятимуть якнайскорішому позбавленню від тоталітаризму і колоніалізму в освіті України. Як справилися з цим проектом українські актори філософії освіти, чи всі вони зрозуміли це завдання?

Сьогодні захищено сотні дисертаційних праць з філософії освіти, вершину її айсбергу виявляє пошуковий запит «ФІЛОСОФ. ОСВ.» у бібліотеці Вернадського, на який знаходиться 578 документів (14.05.2023). Ми маємо з десяток підручників і посібників із філософії освіти, два семикишечка («Філософія освіти: пошук пріоритетів», [Андрущенко 2012]; «Ціннісний дискурс в освіті» [Андрущенко 2017], п'ятикишечка [Андрущенко 2020], сотні монографій, дисертацій, тисячі статей у різних журналах, профільний журнал, та ми не маємо енциклопедії понять і ідей, навіть словника філософії освіти.

Друге видання Енциклопедії освіти в Україні (2021) – це елітарне видання, яке фізично недоступне для більшості дослідників і освітян. Лише нещодавно розпочато вирішувати проблему створення української веб-орієнтованої енциклопедії для підтримки термінології освіти та психології в Інституті цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України і презентовано початкові етапи впровадження «Української електронної енциклопедії освіти» [Pinchuk & Luparenko 2023]. Належного місця у ній понятійному апарату філософії освіти поки що не передбачається.

Нам потрібно зробити ту роботу з усім масивом українського філософсько-освітнього дискурсу, яку провів Меттью Дж. Хайден (2011) з метою встановити «що роблять філософи освіти», проаналізувавши зміст чотирьох англійських журналів філософії освіти з 2000 по 2010 рік і у 1572 статтях у них ідентифікувавши для аналізу 143 різні концепції [Hayden 2012].

Нарешті настав час знайти ті категорії і поняття, які б адекватно описували освітній процес. Наприклад, наша освітня громада здебіль-



шого проти терміну *курукулум* як дашборда<sup>1</sup> змісту освіти – тим самим відразу відкидається західний досвід *курукулярних* теорій і дидактики як філософії навчання і починається відкриття велосипедів у конструюванні програм навчання. Ситуація подібна до словничка «100 Words every high school graduate should know» [Editors of the American Heritage Dictionaries 2016]. З учителями англійської мови на заняттях з філософії освіти проводили порівняння цих слів, які повинен знати кожний випускник американської школи, з лексикою англійської мови, яку вивчали наші випускники. Встановлювали, що лише десь 30% зі 100 слів відомі нашим учням та і вчителям. Чому ці слова не вивчалися у нас? І ми приходили до висновку, що українська школа не піднімається до того рівня понятійного осягнення цього світу, який передбачається для випускників американських шкіл.

Своєчасно Михайло Бойченко пропонує починати виправлення і очищення базового словника суспільства, виправлення імен, здійснювати належне іменування зла злом [Бойченко 2022].

Аналогічно зі словником наших філософів освіти і педагогів. Ми не маємо потрібної категоріальної системи для опису освіти як «поля боротьби за капітал», як визначив освіту П'єр Бурдьє. Ми не читаємо один одного, ми спеціально зробили товстими свої дисертації, щоб через них не могли дістатися до справжніх прецедентних і парадигмальних книг. Українська філософія освіти розвивається без комунікацій з іншими едукологічними дисциплінами – соціологією освіти, економікою освіти, правом освіти etc.

Електронна версія «Великої української енциклопедії» про термін «філософія освіти» повідомляє, що це «царина філософії, що досліджує філософські засади, цілі й ідеали педагогічної та освітньої діяльності, методологію педагогічного знання і пізнання, методи проектування нових освітніх стратегій і систем» і вказує такий статус цього гасла: «Стаття потребує автора». Гадаю, що у цьому формулюванні статусу статті розкривається і весь стан та «сухий залишок» української філософії освіти: вона потребує авторів.

Виклики перед українською філософією освіти існують в усіх секторах освіти.

---

<sup>1</sup> Використання терміну *дашборд* обумовлено повідомленням «Мінсоцполітики збільшує прозорість та доступність інформації в соціальній сфері: створено *дашборд* надавачів *соціальних послуг*». Дашборд (з англ. Dashboard — «приладова панель», також іноді називається «панель індикаторів») — графічний інтерфейс для демонстрації КРІ певного процесу, бізнес-мети, поточних процесів у компанії. Простими словами, дашборд – це форма візуалізації даних. Не думаю, що дашборд є простішим словом, ніж *курукулум*

Вона намагалась вирішувати периферійні питання, але не чіпала головних болючих проблем – це передусім прагнення у більшості освітянських акторів простих рішень, корупція в освіті, плагіат і плагіатні скандали, недоброчесність, непрозорість в її управлінні, непотизм, кумівство, кадровий безлад і ретроградний відбір у кадрах.

Чи не найбільше з усіх галузей українська філософія освіти власне сама постраждала від плагіату за числом виявлених плагіатних праць у її царині. Фактично, майже кожний філософ у царині філософії освіти виявився прямо чи опосередковано ув'язненим як у плагіаті, так і у вільних чи невільних діях у сприянні йому, або у «пропусканні» через дисертаційне решето очевидно слабких праць, в яких хоч і не виявлявся плагіат, але важко виявити і новизну. Довідник про українських філософів освіти, який планувала укласти Г.Берегова, не уклався, бо багато із колег відмовилися від подання відомостей про себе до нього і не завжди ідентифікували себе як «філософи освіти».

Чи була колись в інтелектуальній історії подібна «історія», коли група вчених певної галузі виявлялася із зіпсованою репутацією і відповідно не здатною внаслідок цього вирішувати актуальні питання освіти та її організації? Навіть правильно встановлені і досягнуті «істини» в філософії освіти втратили свій блиск від аморальної недоброчесної позиції багатьох наших колег. Маючи ваду зіпсованої репутації, українська філософія освіти втратила моральну здатність бути провідником у концептуальному озброєнні процесів реформування освіти та основи розвитку свідомості педагогів.

Найбільше дістається філософії і філософії освіти від представників точних наук. Технофіли прагнуть конструктивів і лайфхаків від філософів і педагогів у час, коли все населення здебільшого живе без знання формули коренів квадратного рівняння, вже не кажучи про знання принципу французького математика Жана Д'єдонне: «математик стільки скільки математиків». Технофіли якось забувають, що багатьом людям, навіть інтелектуалам, і математика здається малозмістовною, бо є фактично історією тотожних перетворень  $a=a$ , так само як і вся філософія є коментарем до текстів Платона. Кардинальна новизна вимагає оновлення старих ідей, їх тотожних перетворень, відновлення, реставрації, реабілітації, ренесансу. Філософська практика, переважно, це роблення однієї і тієї самої роботи у різний спосіб і з різною цеглою. Ми навчаємося так само, як і тисячі років тому, а філософські, педагогічні і гуманітарні тексти є вправлінням авторів і читачів у передумуванні процесу навчання. І у цих вправліннях змінюється і автор, і читач, а справа інших авторів і читачів – визнавати чи не визнавати цей текст новим чи тотожним уже проговореному.

У сучасній царині української філософії освіти немає відповідей на багато питань, у неї багато поверхових відповідей на головні питання, та найважча проблема філософії освіти – це відсутність метааналізу у філософії освіти і в педагогіці. Взаємозв'язок теорії і практики розуміється вельми вільно. Теоретики не цінують і дріб'язково не досліджують практику, і навпаки. Звідси і маємо букет контроверз філософії освіти.

### Каталогізація контроверз філософії освіти

Отже, «контроверза – це ситуація суперечності та напруження між репрезентаціями чи дискурсами навколо певного об'єкта». Які контроверзи філософії освіти ми помічаємо? Які критерії виокремлення контроверз у такому сенсі? Спробуємо провести попередню експлікацію контроверз, що виявляються у філософії освіти.

У статті про філософію освіти в енциклопедії «Британіка» Х. Сігель наводить низку основних філософських проблем і завдань (Problems, issues, and tasks), які займали філософів освіти протягом всієї історії предмета. Це передусім: Цілі освіти; Уточнення освітніх понять; Права, влада та повноваження; Критичне мислення; Індоктринація; Особистість і суспільство; Моральне виховання; Викладання, навчання та курикулум (навчальний план) [Клепко, Головка, 2021; Клепко, 2009]; Освітні дослідження; Феміністична, мультикультуралістська та постмодерністська критика [Siegel, 2023].

Найсучасніше «обстеження» філософії освіти, Міжнародний довідник з філософії освіти 2018 [Smeuers 2018.], у розділі 3 «Перегляд постійних освітніх дебатів» ретельно розглядає 25 контроверзних питань, які активно обговорювалися як у минулому, так і дебатовуються у сьогоденні. Їх варто перелічити:

Освіта і демократія; Громадянство; Біженці, особи без громадянства та освіта; Публічне та приватне в освіті; Космополітизм і глобалізація в освіті; Мультикультуралізм і різноманітність; Політика ідентичності та приналежність; Продуктивність і освіта; Bildung Versus Assessment; Природа і виховання; Стати добродесним: виховання характеру та проблема свободи волі; Благополуччя та виховання і навчання дітей; Турбота і справедливість; Теоретичний розгляд здібності як можливості у філософії освіти; Гендер і філософія освіти; Виховання дітей, батьківство, виховання: філософія освіти та досвід виховання дитини; Тіло в освіті; Філософські проблеми у формуванні шкільної програми; Практика педагогічних досліджень; Конкурентні концепції релігійної освіти; Екологія та екологічна освіта; Професійно-технічна освіта; Знання (як спірна територія); Чого ми можемо навчитися з технологій навчання? Техно-

логії, цифровізація та освіта; Філософія для дітей і діти для філософії: можливості та проблеми.

Але і Розділ 4 цього довідника, що називається «Нові території та розробки», не стільки повідомляє про «нові території» філософії освіти, як формулює нові контроверзні питання, що не увійшли до р.3., такі як:

Освітнізація (нім. Педагогізація, англ. Educationalization); Навчальна історія про печеру (про тварин, які ходять до «школи»); Підприємницьке Я; Фінансова грамотність і систематизація знань; Терапія; Креаціонізм і розумний дизайн; Філософські питання та можливості на перетині нейронауки, освіти та досліджень; Чартерні школи, безкоштовні школи та школа на вибір; Академічна свобода, університет і громадська підзвітність; Соціальні медіа, цифрові технології та освіта: персоналізоване навчання та питання автономії, влади та громадськості/спільноти; Відеоігри та навчання: етика, онтологія та епістемологія; Діти як споживачі; Демократично недемократично: випадок цькування в школі; «Вивчайте війну більше: тригерні попередження та зброя в класі»; До педагогіки радикалізованих; Патріотизм і націоналізм; Тварини, які не є людьми (Non-human Animals); Політична грамотність: держава і освіта [Smeysters, 2018].

Вітчизняні філософи освіти теж виділяють різноманітні контроверзи, проте не називаючи їх так, починаючи від В. С. Лутая [Лутай 2005]. Проблему суперечностей філософії освіти у час «екзистенційної ризикованості людського буття» простежує і підбиває підсумок Світлана Черепанова у площині діалектичного, синергетичного, інформаційного підходів. Вона виокремлює «загальні суперечності філософії освіти», зокрема: між цілісністю культурного буття людства та специфікою національної культуровідповідності; між домінуючими колективними формами освітнього процесу та індивідуальним характером пізнавальної діяльності; між гуманістичним та сцієнтично-технократичним світобаченням; між викликами сучасного наукового мислення та практикою його впровадження в освітньо-педагогічній діяльності; між активністю цифровізації та безпекою інформаційного простору. Стосовно України простежується актуальна суперечність між переструктуруванням економіки, широким розвитком сфери послуг та уповільненою модернізацією виробничої галузі, порівняно з розвиненими країнами (США, Велика Британія, Японія). Розв'язання суперечностей філософії освіти, на її думку, передбачає методологію синергетики (нелінійність, системність, складність, самоорганізація). Причому необхідна синергія зусиль влади, політичних, законодавчих, управлінських структур, спільноти філософії, науки, педагогіки, вчителів та батьків, українського соціуму загалом [Черепанова 2022]. (Проблема – як досягти такої «синергії зусиль влади etc.»?)

З огляду на наведені переліки, у рамках статті систематизувати контрверзи філософії освіти не доводиться. Адже «контрверзний» підхід призводить нас до нескінченної множинності об'єктів процесу освіти, навколо яких панує ситуація суперечності та напруження між репрезентаціями і дискурсами, в яких вони відображаються. І першим таким об'єктом, як ми намагалися показати, є власне сама філософія освіти.

### Контрверзність іпостасей філософії освіти

Володимир Рижко у статті «Про філософію освіти: як вона можлива» ще у 2006 році, розглядаючи проблему змісту філософії науки і методології науки та визначаючи особливість філософії освіти, запропонував розмежовувати філософію освіти як педагогічну дисципліну і філософію освіти як філософську дисципліну. Зокрема, зауважував: «...філософія освіти можлива у двох іпостасях: як філософія освіти, що за предметом відноситься до такої дисципліни, як теорія педагогіки та як ще одна філософія освіти, яка за своєю метою (функціями) відноситься до філософських дисциплін. Прецедент такого порядку є в юриспруденції.... Зі здійсненого аналізу можна зробити висновок практичного порядку: в кодифікації наукових спеціальностей, здійсненій ВАК України, доцільно ввести положення про «дві» філософії освіти, за якими можливий захист дисертацій. Одна «філософія освіти», що відноситься до педагогічних наук, а друга – що відноситься до філософських наук» [Рижко 2006: 22].

Аналогічну контрверзність філософії освіти підкреслює Зденко Коделья (Словенія) у статті «Деякі думки щодо філософії освіти»: «Філософію освіти зазвичай розуміють як особливу галузь філософії. Помітним, однак, фактом є те, що у багатьох країнах так не вважають, ...філософія освіти не є складовою філософії. Але якщо так, тоді чому вона називається філософією? ...якщо ми прагнемо, щоб філософія освіти стала повноцінною галуззю філософії, ми маємо не лише вивчати філософію видатних філософів, а й також – що певною мірою парадоксально – звільнитися від строгого слідування видатним філософам і, як вимагає Кант, мати сміливість використовувати наше власне розуміння, або, іншими словами: «*Sapere aude!*», наважитися бути мудрим» [Коделья 2017].

До мудрості закликає і П. Ю. Саух, але без підтримки претензії філософії освіти на окрему галузь, у праці «“Іпостась” філософії освіти... Чи насправді усе так просто?». Відслідковуючи тісну взаємодію філософії й педагогіки в інтелектуальній історії людства, наголошуючи на евристичному потенціалі філософії в освітньому проблемному полі, П. Ю. Саух акцентує на хибності виокремлення «філософії освіти» в окрему галузь,

доводячи, що філософія в освіті є не лише однією з «іпостасей», а концептуальним ядром і креативною платформою освіти [Саух 2020].

Можна погодитися, філософія освіти – не «галузь», а «ядро», «платформа»..., але постає питання про суб'єкта філософії освіти, щоб вона могла з'явитися чи то «платформою» (П. Ю. Саух), чи «дискурсом» (В. Г. Кремень), чи «повноцінною галуззю філософії» (З. Коделья). Чим має стати філософія освіти у контексті взаємодії з філософськими і педагогічними науками, то потрібно досліджувати окремо, після того, як ми сформулюємо усі можливі її іпостасі і побільшимо масштаб розгляду цієї проблеми у контексті проблематики класифікації наук і згадавши конструювання комплексу наук про освіту – едукологію, яка певною мірою розвивається в Україні у дискурсі освітології (В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва).

Філософія освіти на сьогодні в Україні є передусім певною інституційною системою, до якої входять кілька сотень докторів і кандидатів наук, декілька кафедр, підрозділів, мережа конференцій, журнал, відділення в НАПН України. Такої системи не було у 1999 р., і від цього нам нікуди не дітися. І тут варто детальніше розглянути філософію освіти як інституційну систему і процес її взаємодії з освітою.

### Освіта і філософія її у «брудних системах»

Безсумнівно, що філософія освіти є на сьогодні в Україні певною інституційною системою виробництва/розвитку нових смислів, знань і технологій, проривних методів проектування та створення нових освітніх інституцій і систем тощо. Взаємодію освіти і філософії освіти як інституційних систем я досліджував у статті [Клепка, 2019]. Взаємодія освіти і філософії освіти, на мій погляд, не однозначна, не гомогенна система. Десь є взаємодія повна, сильна, а з якимись компонентами, чи на рівнях – нульова. Гіпотетично між філософією освіти та освітньою практикою можна виокремити і описати «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії. Огляд взаємодій між освітою та філософією освіти було запропоновано проводити за аналогією з 9 типами найбільш важливих взаємодій між різними популяціями відповідно до екологічної концепції Ю. Одума [Одум 1986: 83-84]. Серед форм і типів взаємодій між філософією освіти і освітою в Україні домінує протокооперація як форма співжиття, при якій філософія освіти і освіта одержують переваги від об'єднання, але їхнє співіснування не є обов'язковим для їхнього виживання. Перспективою взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою вбачається у мутуалізмі, екологічному зв'язку між біосистемами, сприятливого для зростання і виживання освіти і філософії освіти, причому жодна з цих інституційних систем не може існувати без іншої.

І все було б гаразд, якби ми не жили у системі «брудних систем». Так називають складні системи, передбачити поведінку яких неможливо в принципі [Клепко 2016]. Поняття брудної системи постає в мікроелектроніці з поняття чистої речовини, яку може «зіпсувати» домішка лише однієї порошок. Водночас це поняття несе і етичну оцінку таких соціальних систем, антиінтуїтивних (за Дж. Форрестером), у яких людина не може почуватися надійно, впевнено, «стало». Не лише планета Земля є неймовірно брудною системою з безліччю складних взаємодіючих частин, а і соціуми на ній. У державах сформувалися брудні системи влади з упередженим управлінням. Більшість народу переконана, що «політика – брудна система, яка ламає і підминає під себе абсолютно всіх людей, незалежно від переконань і покоління, і ламає їх рано чи пізно. Тому, хоч би хто потрапив у цю систему, той напевне згодом стане таким самим негідником і хабарником, як люди, яких він критикував раніше» [Бурлакова 2014]. Та власне є і такі актори, які вважають, що і «Народ... – це зіпсована, огидна, брудна система», як сказав Трамп на мітингу в Нью-Йорку [Бредемайер 2016].

Освітні заклади визначають брудні системи координат, де живу людину оцінюють, вганяють у парадигму суперництва, звідки їй не видертися протягом усього її подальшого життя. Будь-яка брудна система боїться, що її викриють, вона боїться розголосу, шуму, боїться реформ і реформаторів.

### Контрверзи реформ української освіти

Олександр Бурлака у своєму пості реформаторську риторику щодо освіти протягом історії незалежної України подав у такій послідовності реформаторських повідомлень: (1) «у школі вчать купу речей, які непотрібні в житті і тільки травмують дітей, тому необхідно гуманітаризувати освіту, звільнивши її від фізико-математичного диктату»; (2) «не треба вчити факти, треба вміти сформулювати власний погляд на світ і соціальні навички, аби у ньому переконати людей»; (3) «частина знань для життя все ж потрібні і треба вчити те, що треба для майбутньої професійної діяльності». Після кожного такого реформатського кроку система освіти потрапляла у пастку, зокрема, останній рецепт «вчіть те, що знадобиться вам у житті» працює лише для двох груп: учнів, які знають свою перспективу, оскільки їх батьки їм передають у спадок свою професію, власний бізнес, а інколи і посаду; та тих учнів, що знають, що перспектив у житті для них все одно немає. Насправді за усією цією чергою ідей про способи реорганізації освіти журналіст бачить лише бажання «менше витратити на неї державних коштів... Тепер ми досиділися до глобальної війни, коли просто кинути гроші на освіту не вийде, бо вони

потрібні на гармати. І що зараз робити абсолютно незрозуміло» [Бурлака 2023].

«Освіта – поле боротьби за капітал», нагадаємо думку П. Бурдье [Smith 2020]. Але в інтерпретації журналіста українська освіта є полем боротьби за капітал не стільки її суб'єктів – учнів, студентів, учителів і професорів, – стільки тіньових суб'єктів освіти, яких називають стейкхолдерами, для котрих освіта, заклади освіти, її підприємства є годівницями і місцем для синекур або проведення ретроградного відбору у кадрах.

Цю коротку історію українських реформ освіти в інтерпретації журналіста у всіх її нюансах розкриває наукова монографія «Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності». В анотації зазначається, що «У монографії на рівні парадигм висвітлено й обґрунтовано трансформаційні зміни у розвитку середньої загальної освіти України, узагальнено стратегії державної освітньої політики й відповідні їм тактичні зрушення у цій освітній галузі у добу незалежності. Виокремлено й охарактеризовано провідні тенденції у реформуванні шкільної освіти у 1991-2017 рр. Сформульовано філософсько-освітній дискурс реформованих процесів в освіті, зокрема у шкільній, окреслено значення філософії для стратегічного забезпечення успішного оновлення української освіти» [Дічек 2022].

Наведено приклади лише двох репрезентацій щодо освітніх реформ в Україні, але вони, на мою думку, у своїй парі добре передають напруження між численними репрезентаціями і дискурсами навколо них у суспільстві і в філософії освіти і можуть послужити імпульсом для картографування контроверзи реформи. А згадана монографія збагачує український парадигмальний дискурс, учасникам якого я радив би у визначенні поняття парадигми орієнтуватися на Т. Куна, а не використовувати його як синонім термінів концепція, стратегія, доктрина та інших меседжів про наміри суб'єктів [Клепко 2011]. Я не берусь тут кваліфікувати чи ідентифікувати дійсні парадигми реформування освіти України, але зазначу, що кожний із його акторів діє під тиском і впливом її норм, які здебільшого здобувають нормативну силу стихійно, а не формує і не визначає їх.

Після оголошеного вище переліку контроверз освіти і філософії освіти я б назвав ще декілька, які актуально проаналізувати у контексті контроверзи освітніх реформ. Це такі контроверзи:

- Реальна філософія освіти / академічна теоретична філософія;
- Токсичні простори закладів освіти як шрами на освітньому ландшафті;
- Філософія освіти як останній проект філософії;
- Арифметично-нормативний підхід до освіти;
- «Відкривання – закриття» освіти і науки;



- Освіта в теорії кумулятивної культурної еволюції;
- Культ компетентностей в освіті;
- Анігіляція методологічної культури вчителя і викладачів;
- Інтегративна освіта та її абсурди;
- Переконавання вчителів проти реальної практики: перспектива теорії складної динамічної системи;
- Авторитаризм vs авторитет в управлінні освітою.

Препарація українською філософією освіти цих та інших перелічених вище контроверз української освіти зорієнтовує дослідників на ренесанс досліджень суспільних відносин в освіті, на тему, яка стала в Україні не модною, хоча відносини нікуди не зникли – не як жорсткі ребра багатогранника суспільства, а як шарнірні з'єднання індивіда з іншими людьми та суспільними інститутами. Філософ освіти зі США О.Сидоркін «освіту після реформи» пов'язує саме із розквітом «педагогіки відносин», переорієнтацією освіти на людські стосунки. Попередні реформи, на його думку, були «слабкими реформами», бо засновувалися на підзвітності (accountability-based) та виборі (choice-based). Його підхід «педагогіки відносин» припускає, що значні зміни в освіті залежать від визнання того, що відносини і стосунки між учнями та вчителями і серед них є надзвичайно важливими. Я б додав, що не менш важливими є системи суспільних відносин кожного освітянина. О.Сидоркін закликає зацікавлені сторони створювати цілеспрямовані політики та практики, які дозволять процвітати «педагогіці відносин», основи для успішного навчання, і просувати освітню реформу в новому напрямку, адже освіта є надзвичайно соціальною діяльністю [Sidorkin 2023]. «Слабкими реформами» можна вважати і реформи в українській освіті, бо вони не реформували сферу відносин між суб'єктами освіти, а вносили «оптимізуючі» впливи на зміст освіти, в арифметику освітніх нормативів, не фокусувалися на відносинах між ними. Зрештою, в освіті України утворилися численні токсичні простори, в яких не поділяються високі освітні цінності, і незабаром є ризик визнати освіту загалом як надмірно токсичний простір. І можливо, рятівний шлях втечі від токсичності освіти будуть уроки з контроверзи Зімбардо про ефект Люцифера.

### **Контроверза Зімбардо: «Чому добрі люди перетворюються на лиходіїв»**

Інваріантом усіх освітніх та й суспільних проблем, які намагаються сьогодні вирішувати у філософії освіти і педагогіці, висловимо гіпотезу, є так званий ефект Люцифера, відкритий Філіпом Зімбардо, автором знаменитого Стенфордського тюремного експерименту. Відображений у цьому ефекті процес метаморфози добра на зло Зімбардо висвітлює

через міф про перетворення Люцифера на Сатану: «Люцифер, «світлоносець», був улюбленим ангелом Господа, але потім поставив під сумнів Його авторитет і був скинутий у пекло... У пеклі Люцифер-Сатана починає брехати, давати порожні обіцянки, проголошувати гучні гасла, трясти списками, трубити в труби і розмахувати прапорами – приблизно так, як це роблять деякі сучасні національні лідери. Сатана успішно спокушає Адама та Єву не послухатися Господа і пізнати зло...» [Зімбардо 2013: 24].

Спіраючись на історичні приклади та власні дослідження, Зімбардо з'ясовує, чому добрі люди раптом роблять погані вчинки, що спонукає їх чинити зло, і показує, як ситуаційні процеси та групові взаємодії людей можуть поєднуватися в одну страшну силу, здатну перетворити добropорядних людей на монстрів, що змушують «хороших людей чинити зло – деіндивідуалізувати інших, коритися владі, проявляти пасивність перед загрозою, виправдовувати себе і шукати раціональні пояснення своєї поведінки» [Зімбардо 2013: 12-13].

Зімбардо, зауважуючи, що «спроби зрозуміти ситуаційні та системні аспекти поведінки людини не виправдовують цю людину і не звільняють її від відповідальності за аморальні, незаконні чи жорстокі діяння» [Зімбардо 2013: 10], відкриває у людини здатність встати вище за потужний тиск ситуації і Системи. Людина, вважає Зімбардо, навчається бути доброю чи поганою незалежно від її спадковості, особистісних особливостей чи родинної історії. І це є яскравим свідченням невід'ємності у людини гідності, яка протистоїть злу. Кожна людина здатна не перетворитися на занепаłego ангела і не перейти на бік зла. Зімбардо встановлює у своїй книзі низку методів, що дозволяє людині протистояти згубному соціальному впливу.

У згаданих вище токсичних просторах освіти, що пронизані багатозначною брехнею та маніпуляціями, інфошарлатанством, зведенням рахунків, сварками, ворожими відносинами на ґрунті дрібних інтриг, боротьбою особистих інтересів, всевидячим відеоспостереженням як у паноптиконі Джерема Бентама ефект Люцифера благодатно виявляється у всіх своїх маніпуляційних принадах.

Дослідження токсичних просторів в освіті полягає у вивченні проблем, пов'язаних з насильством, булінгом, дискримінацією та іншими формами негативної поведінки. Аморальне, а нерідко і неправове, «використання» нарцисичним керівником закладу їх працівників, провокація їх на виявлення загального схвалення його діяльності, створюють небезпечний і токсичний простір соціальних відносин, що інтеріоризуються в жорстко визначену, «вигідну» для цього керівника і його спільників поведінкову схему.

Загалом небезпека від токсичних освітніх просторів не лише через те, що багатьом стає нестерпно працювати у них, а передусім, що такі освітні простори надають «напівосвіту», «помилкову освіту». Водночас сьогодні немає суспільної стратегії, здатної очистити токсичні простори. Ми ніяк не змінимо ту ситуацію, яка зараз є, якщо філософія освіти не буде приходити в ці токсичні простори, якщо не доноситиме свою повістку.

### **Висновки. Що повинна робити сучасна філософія освіти?**

Філософія освіти в Україні швидше розвивається без контроверз, суперечок, ніж із ними, тому їй «до діла далеко». Щоб переконатися в цьому достатньо познайомитися з її текстами, у яких критика переважно ритуальна, а проникнення до глибинних проблем суспільства та його освіти мінімальне. Водночас, якби не оцінювали якість українського філософсько-освітнього дискурсу, потрібно сказати, що на наших очах постав новий вектор філософської та освітньої думки, який має значення індикатора гарантованої демократичності розвитку освіти і суспільства.

Для царини української філософії освіти байдуже, як її ідентифікують у класифікації наук – «галузь», «ядро», «платформа», «дискурс» тощо; філософія освіти на сьогодні в Україні є вже певною інституційною системою, представленою організаційними і комунікаційними структурами та кадрами в них, структурою, якої не було у 1990-х, і яка так чи інакше взаємодіє з освітою.

Внаслідок «недоладного гомону» дискурсу, численних контроверз, тобто протиріч та напружень між репрезентаціями і дискурсами навколо освіти, і, зауважимо, контроверз не стільки через різницю позицій дослідників, а через віддалення академічної філософії освіти від діючої реальної філософії педагогічної громади і суспільства у цілому, постає питання: чи не повинна тоді філософія освіти зійти з арени як кволий добрий звір, що не здатний до полювання як на хижацькі журнали (різновид інфошарлатанства), так і на справжніх хижаків суспільства і освіти, що обумовлюють тектонічні зрушення в освіті? Мабуть, найлегше і популярне – зітерти і забути філософію освіти як вправління декілька сотень фахівців із претензією на професійність і науковість. Що ж, скажемо, бувають хибні шляхи розвитку науки і філософії. Були хибні поняття і в науці (як зразок – «теплець» у фізиці), від яких довелося відмовлятися у рамках нових теорій [Клепко 2006].

Але це було б найлегшим і водночас найбільш хибним рішенням. Нагадаю, відомий філософ освіти з Великобританії професор Девід Бріджес [Nornerton College 2023], зауважує, що є багато різних способів розвитку освітньої думки і педагогічної практики у світі, необхідних для гаран-

тованого їх продовження, але він переконаний, що дисциплінарне вивчення філософії освіти – один із способів такого розвитку, який повинен бути доступним педагогам, як у період студентського навчання, так і в післядипломній освіті. Без освоєння широкого змісту цілей освіти, епістемологічних основ навчання, етичних і соціальних вимірів освітньої практики ми залишимося з простою технічною практикою освіти, позбавленою реального значення, справедливо стверджує він [Клепко 2001]. Отже, наявність у суспільстві філософії освіти – це показник гарантованої демократичності розвитку освіти і суспільства. Та якщо суспільство не хоче чи не може знаходити ресурси для підтримки декількох сотень (або навіть декількох десятків) філософів освіти, щоб демократія у суспільстві мала б шанс розвиватися, що маємо тоді робити?

Є вже багато розв'язаних питань у царині української філософії освіти, але ми здебільшого щоразу розпочинаємо спочатку. Тому, якщо ми прагнемо, щоб філософія освіти ставала супутницею освіти на засадах мутуалізму в її взаємодіях із «брудними системами» суспільства, їй необхідно виявляти і свою повноцінність як галузі щодо філософії.

Трансформувати менеджмент освіти, позбавити її токсичних просторів в освітніх закладах, принести очікувані результати для різних спільнот, має допомогти «контроверзний» метод, який демонструвався у цій статті.

Узагальнюючи наведені визначення, можемо сформулювати робоче визначення поняття контроверзи: це ситуація суперечності (протиріччя) та напруження між репрезентаціями і дискурсами навколо певного об'єкта, що виражається в явних чи прихованих дебатах, суперечках тощо і які характеризуються зонами невизначеності щодо «траєкторії» цього об'єкта. Для дослідника контроверза є проміжною категорією, що допомагає подолати розрив між об'єктом дослідження та дослідницькою позицією, надає можливість наблизитися акторам філософії освіти до суб'єктів освіти, їх світобачення, їх проблем.

На засадах так зрозумілого «контроверзного» підходу і укладаючи ескізне уявлення про українську філософію освіти, постає питання про прецедент в інтелектуальній історії втрати групою вчених певної галузі репутації. У випадку з українською філософією освіти, вона, сподіваюсь, тимчасово втратила моральну здатність бути провідником концептуального озброєння процесів реформування освіти та розвитку свідомості педагогів; а її розвиток вимагає метааналізу у її царині і в педагогіці, систематизації контроверз освіти та їх препарації, створення енциклопедії філософії освіти і нових парадигмальних праць для філософії освіти.

Препарація українською філософією освіти виявлених контроверз української освіти вимагає досліджень суспільних відносин в освіті, сфе-

ри відносин між суб'єктами освіти, дослідження токсичних просторів в освіті, пов'язаних із насильством, булінгом, дискримінацією та різними формами негативної діяльності нарцисичних керівників. Небезпека від токсичних освітніх просторів у тому, що вони надають «напівосвіту», «помилкову освіту», брудні системи координат. Рятівний шлях від токсичності освіти надають уроки Зімбардо про ефект Люцифера.

Необхідна суспільна стратегія очищення токсичних просторів освіти. Ми ніяк не змінимо ту ситуацію, яка зараз є, якщо філософія освіти не дослідить власну парадигму і не очистить шляхом інтеграції знань свій дискурс, не перестроїть свої ряди і не перейде до контрастності на свої контроверзи з метою побудови в Україні ефективної освіти для миру, здатної до перемоги у справедливій війні.

#### Посилання:

- Алексеева, К. І. (2021). Дискурс (філософія). *Велика українська енциклопедія*. [https://vue.gov.ua/Дискурс \(філософія\)](https://vue.gov.ua/Дискурс%20(філософія))
- Андрущенко, В. П. (2020). *Феномен освіти*: в 5 книгах. Суми: Університетська книга.
- Андрущенко, В. П. (2012). *Філософія освіти: пошук пріоритетів*: у 7 кн. Київ: Леся.
- Андрущенко, В. П. (2017). *Ціннісний дискурс в освіті*: у 7 кн. Київ: Леся.
- Андрущенко, В. & Предборська, І. (ред.). (2009) *Філософія освіти: навчальний посібник* (з грифом МОН України). Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова.
- Арбеніна, В. Л., & Сокурянська Л. Г. (ред.). (2012). *Українське студентство у пошуках ідентичності* (2012): монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Бойченко, М. І. (2017). Між «напівосвітою» і «напівдією»: у пошуках шляху до дієвої освіти. *Філософія освіти* 2(21), 219-239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239>
- Бойченко, М. (2022). Виправлення іменувань речей: примус війни у освіті і суспільному житті. *Філософія освіти* 28(1), 8-34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>
- Бойченко, Н. М. (2016). Контрфактичність цілей університетської освіти. *Філософія освіти* 18(1), 136-149. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2016-18-1-136-149>
- Бредемайер, К. (2016). Борьба за делегатов на партийных съездах – центральная тема выборов. *Голос Америки*. 13.04.2016. <https://www.golosameriki.com/a/us-presidential-politics/3282985.html>
- Бурлака, О. (2023) Про що був мій пост про непотрібність світової літератури у школі? *Facebook*. 23.04.2023. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004985679355>
- Бурлакова, В. (2014). Хіба можна інакше. *Український тиждень*. 23.08.2014. <https://tyzhden.ua/khiba-mozhna-inakshe/>
- Бурячок, А. А., Доценко П. П. (ред.). (1973). *Словник української мови*: в 11 т. Т. 4. Київ: Наукова думка.
- ВУЕ. (2023). Філософія освіти. *Велика українська енциклопедія*. [https://vue.gov.ua/Філософія\\_освіти](https://vue.gov.ua/Філософія_освіти).
- Горбунова, Л. (2011). Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки та освіти. Матеріали методологічного семінару. *Філософія освіти* 10(1-2), 98-141.

- Дічек, Н. (ред.). (2022). *Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності*: монографія. [Електронне видання] (2022) / колектив авт.: Дічек Н. П., Саух П. Ю., Євтух М. Б., Бойченко М. І., Антонець Н. Б., Загородня А. А., Шевченко С. М. Київ: Педагогічна думка.
- Зимбардо, Ф. (2013). *Эффект Люцифера . Почему хорошие люди превращаются в злодеев*. Пер. с англ. Москва: Альпина нон-фикшн.
- Клепко, С. Ф. (2001). Українська царина філософії освіти. *Практична філософія* 1(2), 197-211.
- Клепко, С. Ф. (2003). Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу «innovation societies» – «miseducation». *Вісник програм шкільних обмінів* 16, 11.
- Клепко, С. Ф. (2006). Громадянське суспільство – привид, тінь чи теплець? *Кроки до громадянського суспільства. Постмайданове громадянське суспільство України: уроки для країни та світу: науковий альманах*. (С. 158–161). Київ: Українська Всесвітня Координаційна Рада.
- Клепко, С. Ф. (2009). Курикулум як архітектура освіти: інституційні, стратегічні і тактичні аспекти. *Філософія освіти* 8(1–2), 258–273.
- Клепко, С. Ф. (2011). Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика* 5(102), 2–9.
- Клепко, С. Ф. (2016). Гуманитарные системы, прежде всего, – “системы грязные”. *Исследования гуманитарных систем. Вып. 4. Аксиоматическая теория образования: перспективы построения* / Научн. ред. и сост. А. А. Остапенко. (С.119 – 145). Москва: НИИ школьных технологий.
- Клепко, С. Ф. (2019). Взаємодія між освітою та філософією освіти: від протокооперації до мутуалізму. *Науковий вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди. Серія «Філософія»* 52(1), 3-18.
- Клепко, С. Ф., & Головка М.В. (2021). Курикулум. *Енциклопедія освіти*. Друге видання / Наук.ред. кол.: В. Г. Кремень (голова) [та ін.]; НАПН України. (С. 508-509). Київ: Юрінком Інтер.
- Книш, І. (2013). Становлення сучасного освітнього дискурсу: холистичний, тоталітарний та синергетичний підхід. *Світогляд - Філософія - Релігія* 4, 259-269.
- Кобыща, В. (2017). ANT и цифровая реальность: гетерогенность и контroversы. интервью с социологом Николаем Руденко. *FOM LABS. Лабораториум соціальних досліджувателів*. 14 апреля 2017. <https://fomlabs.ru/material/ANT-i-cifrovaja-realnost-geterogennost-i-kontroverzy>
- Коделья, З. (2017). Деякі думки щодо філософії освіти. *Філософія освіти* 21(2), 46–56. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-46-56>
- Кремень, В. Г. та ін. (ред.). (2019). *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2 т. Т. 1. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка».
- Латур, Б. (2014) *Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию*. Пер. с англ. И.Полонской. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики.
- Лутай В. С. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні. *Філософія освіти* 1(1), 30-37.
- Одум, Ю. (1986) *Экология*: В 2-х т. Пер. с англ. Т. 2. Москва: Мир.
- Попович, М. В. (1998). *Нарис історії культури України*. Київ: АртЕк.
- Рижко, В. (2006). Про філософію освіти: як вона можлива. *Філософія освіти* 4(2), 15-23.

- Саух, П. Ю. (2020). «Іпостась» філософії освіти... Чи насправді усе так просто? *Знання. Освіта. Освіченість. Збірник матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф.* (С. 124-128). Вінниця: ВНТУ.
- Топузов, О.М. та ін.. (ред.). (2021). *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання: зб. тез Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України.* [Електронне наукове видання]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
- Черепанова, С. (2022). Суперечності філософії освіти як об'єкт наукового аналізу. *Філософія освіти* 28(2), 148–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-8>.
- Editors of the American Heritage Dictionaries. (2016). *100 Words every high school graduate should know.* Collins Reference.
- Ferguson, R. (2019). *Innovating pedagogy.* OpenUniv. <https://www.learntechlib.org/p/207292/>.
- FORCCAST. (2016). Qu'est-ce qu'une controverse? *FORCCAST. Un projet porté par SciencePo.* <https://controverses.org/fr/controversies/>
- Hayden, M. J. (2012). What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals. *Studies in Philosophy and Education* 31, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9262-7>
- Homerton College. (2023). Professor David Bridges. Emeritus Fellow. *University of Cambridge.* <https://www.homerton.cam.ac.uk/people/david-bridges>
- ISIH. (2023). The society for the history of human thought. *International Society For Intellectual History.* <https://is-ih.com/>
- Marion, M.-P., & Peliz, A. C. (2013). Controverse, polémique, expertise: trois notions pour aborder le débat sur le changement climatique en France. *Vertigo* 13(2). <https://doi.org/10.4000/vertigo.14297>
- Merriam-Webster. (n. d.). Miseducation. *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster.* <https://www.merriam-webster.com/dictionary/miseducation>
- Pinchuk, O. P. and Luparenko, L. A. (2023). Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education. *Educational Technology Quarterly* [Online], (2), 141–156. <https://doi.org/10.55056/etq.582>
- Piponnier, A. (2022). De quoi la controverse est-elle le nom: Usages et circulation de la notion dans un corpus d'articles de recherches en communication organisationnelle. *Communication & Organisation*, 62, 21-38. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.11481>
- Seurat, C., & Tari, T. (eds). (2021). *Controverses mode d'emploi.* Préface de Bruno Latour. Paris: Presses de Sciences Po.
- Sidorkin, A. M. (2023). *Pedagogy of relation : education after reform.* New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179627>
- Siegel, H. (2023). Philosophy of education. *Encyclopedia Britannica.* <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>.
- Smeyers, P. (2018). *International handbook of philosophy of education.* Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Smith, M. K. (2020). Pierre Bourdieu on education: Habitus, capital, and field. Reproduction in the practice of education. *The encyclopaedia of pedagogy and informal education.* <https://infed.org/mobi/pierre-bourdieu-habitus-capital-and-field-exploring-reproduction-in-the-practice-of-education/>

- Spatscheck, C. (2010). Theodor W. Adorno on Education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [www.infed.org/thinkers/adorno\\_on\\_education.htm](http://www.infed.org/thinkers/adorno_on_education.htm)
- SciencePo. (2023). The médialab. About. *SciencePo Medialab*. <https://medialab.sciencespo.fr/en/about/>

**References:**

- Alekseeva, K. I. (2021). Discourse (philosophy). [In Ukrainian]. *Great Ukrainian encyclopedia*. [https://vue.gov.ua/Discourse \(philosophy\)](https://vue.gov.ua/Discourse%20(philosophy))
- Andrushchenko, V. P. (2020). *The phenomenon of education: in 5 books*. [In Ukrainian]. Sumy: University book.
- Andrushchenko, V. P. (2012). *Philosophy of education: search for priorities: in 7 books*. [In Ukrainian]. Kyiv: Lesya.
- Andrushchenko, V. P. (2017). *Value discourse in education: in 7 books*. [In Ukrainian]. Kyiv: Lesya.
- Andrushchenko, V. & Predborska, I. (eds.). (2009) *Philosophy of education: a textbook (with the stamp of the Ministry of Education and Culture of Ukraine)*. [In Ukrainian]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University Publishing House.
- Arbyenina, V. L., & Sokuryanska, L. G. (eds.). (2012). *Ukrainian studentship in search of identity (2012): monograph*. [In Ukrainian]. Kharkiv: V.N. Karazin KhNU.
- Boichenko, M. (2022). Correcting the names of things: the coercion of war in education and social life. *Philosophy of Education* 28(1), 8-34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-1>
- Boychenko, M. I. (2017). Between “half-education” and “half-action”: in search of a path to effective education. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 21(2), 219-239. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-219-239>
- Boychenko, N. M. (2016). Counterfactuality of the goals of university education. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 18(1), 136-149. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2016-18-1-136-149>
- Bredemeier, C. (2016). The fight for delegates at party congresses is the central theme of the elections. [In Russian]. *Voice of America*. 04/13/2016. <https://www.golosameriki.com/a/us-presidential-politics/3282985.html>
- Burlaka, O. (2023) What was my post about the uselessness of world literature at school about? [In Ukrainian]. Facebook. 04/23/2023. <https://www.facebook.com/profile.php?id=100004985679355>
- Burlakova, V. (2014). Is it possible otherwise? [In Ukrainian]. *Ukrainian week*. 23.08.2014. <https://tyzhden.ua/khiba-mozhna-inakshe/>
- Buryachok, A. A., Dotsenko P. P. (eds.). (1973). *Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols. Vol. 4*. [In Ukrainian]. Kyiv: Naukova dumka.
- Cherepanova, S. (2022). Contradictions of the philosophy of education as an object of scientific analysis. [In Ukrainian]. *Philosophy of education* 28(2), 148-158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-8>.
- Dichek, N. (ed.). (2022). *Paradigms of development and trends of school education reform in Ukraine at the time of independence: monograph*. [Electronic edition] (2022) / team of authors: Dychek N. P., Saukh P. Yu., Yevtukh M. B., Boychenko M. I., Antonets N. B., Zagorodnya A. A., Shevchenko S M. [In Ukrainian]. Kyiv: Pedagogical thought.
- Editors of the American Heritage Dictionaries. (2016). *100 Words every high school graduate should know*. Collins Reference.



- Ferguson, R. (2019). *Innovating pedagogy*. OpenUniv. <https://www.learntechlib.org/p/207292/>.
- FORCCAST. (2016). Qu'est-ce qu'une controverse? *FORCCAST. Un projet porté par SciencePo*. <https://controverses.org/fr/controversies/>
- Gorbunova, L. (2011). Transhumanitarianism as a factor in the development of modern science and education. Materials of the methodological seminar. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 10(1-2), 98-141.
- Hayden, M. J. (2012). What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals. *Studies in Philosophy and Education* 31, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9262-7>
- Homerton College. (2023). Professor David Bridges. Emeritus Fellow. *University of Cambridge*. <https://www.homerton.cam.ac.uk/people/david-bridges>
- ISIh. (2023). The society for the history of human thought. *International Society For Intellectual History*. <https://is-ih.com/>
- Klepko, S. F. (2001). Ukrainian field of philosophy of education. [In Ukrainian]. *Practical Philosophy* 1(2), 197-211.
- Klepko, S. F. (2003). Education that encourages inquiry, or the secret of the paradox of “innovation societies” - “miseducation”. [In Ukrainian]. *Bulletin of school exchange programs* 16, 11.
- Klepko, S. F. (2006). Civil society – a ghost, a shadow or a caloric? [In Ukrainian]. *Steps to civil society. Post-Maidan civil society of Ukraine: lessons for the country and the world: scientific almanac*. (pp. 158–161). Kyiv: Ukrainian World Coordination Council.
- Klepko, S. F. (2009). Curriculum as the architecture of education: institutional, strategic and tactical aspects. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 8(1–2), 258–273.
- Klepko, S. F. (2011). Educological representations of knowledge: paradigms of education. [In Ukrainian]. *Postmethodology* 102(5), 2–9.
- Klepko, S. F. (2016). Humanitarian systems are, first of all, “dirty systems.” [In Russian]. *Studies of humanitarian systems. issue 4. Axiomatic theory of formation: perspectives of construction* / ed. and comp. by A. A. Ostapenko. (p. 119–145). Moscow: Research Institute of School Technologies.
- Klepko, S. F. (2019). Interaction between education and philosophy of education: from proto-cooperation to mutualism. [In Ukrainian]. *Scientific Bulletin of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Philosophy Series* 52(1), 3-18.
- Klepko, S.F., & Golovko, M.V. (2021). Curriculum. [In Ukrainian]. *Encyclopedia of education*. Second edition / Scientific editor. coll.: V. G. Kremen (head) [etc.]; NAPN of Ukraine. (p. 508-509). Kyiv: Yurinkom Inter.
- Knysh, I. (2013). Formation of modern educational discourse: holistic, totalitarian and synergistic approach. [In Ukrainian]. *Worldview - Philosophy - Religion* 4, 259-269.
- Kobyshcha, V. (2017). ANT and digital reality: heterogeneity and controversies. interview with sociologist Mykola Rudenko. [In Ukrainian]. *FOM LABS. Laboratory of social researchers*. April 14, 2017. <https://fomlabs.ru/material/ANT-i-cifrovaja-realnost-get-erogennost-i-kontoverzy>
- Kodelya, Z. (2017). Some thoughts on the philosophy of education. [In Russian]. *Philosophy of Education* 21(2), 46-56. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2017-21-2-46-56>
- Kremen, V.G. and others. (ed.). (2019). Education for peace = Edukacja dla pokoju: coll. of science pr.: in 2 vols. T.1. [In Ukrainian]. Kyiv: «Yurka Lyubchenko» LLC.

- Marion, M.-P., & Peliz, A. C. (2013). Controverse, polémique, expertise: trois notions pour aborder le débat sur le changement climatique en France. *Vertigo* 13(2). <https://doi.org/10.4000/vertigo.14297>
- Merriam-Webster. (n. d.). Miseducation. *Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster.* <https://www.merriam-webster.com/dictionary/miseducation>
- Latour, B. (2014) *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Trans. with English I. Polonskoi. [In Russian]. Moscow: Izd. House of the Higher School of Economics.
- Lutai V. S. About the state of development of the conceptual foundations of the philosophy of education in Ukraine. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 1(1), 30-37.
- Odum, Yu. (1986) *Ecology*: In 2 vols. Trans. from English. T. 2. [In Russian]. Moscow: Mir.
- Pinchuk, O. P. and Luparenko, L. A. (2023). Web-oriented encyclopedic edition as a tool for dissemination of verified knowledge in the field of education. *Educational Technology Quarterly* [Online], (2), 141-156. <https://doi.org/10.55056/etq.582>
- Piponnier, A. (2022). De quoi la controverse est-elle le nom: Usages et circulation de la notion dans un corpus d'articles de recherches en communication organisationnelle. *Communication & Organisation*, 62, 21-38. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.11481>
- Popovych, M. V. (1998). *Essay on the history of culture of Ukraine*. Kyiv: ArtEk.
- Ryzhko, V. (2006). About the philosophy of education: how it is possible. *Philosophy of Education* 4(2), 15-23.
- Sauch, P. Y. (2020). "Hypostasis" of the philosophy of education... Is everything really that simple? Knowledge. Education. Education. Collection of materials V International. science and practice conf. (p. 124-128). Vinnytsia: VNTU.
- Seurat, C., & Tari, T. (eds). (2021). *Controverses mode d'emploi*. Préface de Bruno Latour. Paris: Presses de Sciences Po.
- Sidorkin, A. M. (2023). *Pedagogy of relation : education after reform*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003179627>
- Siegel, H. (2023). Philosophy of education. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-education>.
- Smeyers, P. (2018). *International handbook of philosophy of education*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5>
- Smith, M. K. (2020). Pierre Bourdieu on education: Habitus, capital, and field. Reproduction in the practice of education. *The encyclopaedia of pedagogy and informal education*. <https://infed.org/mobi/pierre-bourdieu-habitus-capital-and-field-exploring-reproduction-in-the-practice-of-education/>
- Spatscheck, C. (2010). Theodor W. Adorno on Education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. [www.infed.org/thinkers/adorno\\_on\\_education.htm](http://www.infed.org/thinkers/adorno_on_education.htm)
- SciencesPo. (2023). The médialab. About. *SciencesPo Medialab*. <https://medialab.sciencespo.fr/en/about/>
- Topuzov, O.M. et al. (ed.). (2021). *History and philosophy of education in independent Ukraine: controversies of modern scientific knowledge: coll. theses of the All-Ukrainian scientific and practical conference with international participation*. June 8, 2021, Kyiv, Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine. [Electronic scientific publication]. [In Ukrainian]. Kyiv: Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine.

VUE. (2023). Philosophy of education. [In Ukrainian]. *Great Ukrainian Encyclopedia*. [https://vue.gov.ua/Filosofiya\\_osvity](https://vue.gov.ua/Filosofiya_osvity).

Zimbardo, F. (2013). *The Lucifer effect: understanding how good people turn evil* (Unabridged). Trans. with English Moscow: Alpina non-fiction.

**Serhii Klepko.** Controversies in the Ukrainian field of philosophy of education

In order to establish and outline the current state of Ukrainian philosophy of education as a scientific philosophical direction and at the same time a social institutional system that has emerged in Ukraine during the last three decades, a “controversial” approach is used, a method of studying controversies or disputed points, contradictions and tensions between representations and discourses regarding education. A working definition of controversy is formulated as an intermediate category that contributes to overcoming gaps between the object of research and the research position in a situation of contradiction and tension between representations and discourses around a certain object, which is expressed in open or hidden debates, disputes, etc. and which is characterized by zones of uncertainty regarding the “trajectory” of this object. An attempt is made to catalog the controversies of the philosophy of education. The controversies of the hypostases of the philosophy of education, reforms of Ukrainian education are considered; interaction between education and philosophy of education in the system of “dirty systems”; toxic spaces in education and the action of the Lucifer effect (F. Zimbardo) in them as the metamorphosis of good into evil. The precedent of the loss of reputation by a group of scientists representing the field of philosophy of education is discussed. The progress of the Ukrainian philosophy of education is noted and its tasks are outlined in the research of social relations in education, the sphere of relations between subjects of education, toxic spaces in education. The “controversial” approach provides an opportunity to bring the philosophy of education closer to the subjects of education, involving them in the study of tensions between discourses and representations that they create and formulate.

**Keywords:** *controversy, philosophy of education, Ukrainian philosophy of education, discourse, paradigm, representation, interaction, education for peace, relations, institutional system, education reform, toxic space*

---

**Клепко, Сергій**, доктор філософських наук, доцент (м. Полтава, Україна)

E-mail: [klepkosf1@gmail.com](mailto:klepkosf1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6121-2259>

**Klepko, Serhii**, Doctor of Sciences in Philosophy, docent (Poltava, Ukraine).

E-mail: [klepkosf1@gmail.com](mailto:klepkosf1@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-6121-2259>