



**Вікторія ГАЙДЕНКО, Ірина ПРЕДБОРСЬКА**

## **ВІДЧУЖЕННЯ ЗНАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЇ, ПРАКТИКИ, ПАРАДОКСИ, ПОЛІТИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

*У статті феномен відчуження знань розглядається як процес переродження, викривлення природи основних функцій освіти, порушення первинної єдності між основними елементами освітньої системи. Аналізуються філософсько-педагогічні альтернативи відчуженню знання, серед яких виділяються ідеї Дж. Дьюї, П. Фрейре і Г. Жиру. Розкриваються недоліки критичної педагогіки. Презентуються спроби викриття прихованого навчального плану в українських шкільних підручниках.*

### **Проблематизація: згубний потенціал відчуженого знання**

Інтеграція освітніх систем актуалізує проблему реформування сучасної системи освіти в Україні. Провідним концептуальним орієнтиром цього процесу є перехід від енциклопедичного до компетентнісно-орієнтованого підходу до змісту освіти. Основним її завданням є підготовка людини до життя. Знання мають допомогти їй набути життєвої компетентності. Що ж відбувається в реальності, чи дійсно зазначені орієнтири набувають ходи? Яким чином можна це з'ясувати? І наскільки нам у нагоді буде досвід, педагогічні ідеї інших країн? Ці та інші питання спробуємо розглянути в даній статті.

У процесі викладання філософії для різних категорій учнівської молоді: студентів, магістрів, аспірантів, — ми зіткнулися з тим, що вони не можуть використати знання з інших дисциплін для того, щоб відповісти на філософські питання. Так, наприклад, майбутнім вчителям запропонували описати сучасну наукову картину світу. Майже всі студенти за винятком одиниць пояснили її з релігійної точки зору. В питанні про антропо-соціогенез всі вони виявилися прихильниками теорії Ч. Дарвіна. Здаються дивними ці факти. Адже в школі вивчається низка природничих дисциплін, що передбачає знайомство з багатьма науковими теоріями. Так ми розмірковували доти, поки не взяли шкільні підручники у руки. Наукові відкриття з'являються там з великим запізненням, а їх пошук і використання не набули поширення в педагогічній практиці. Освіта і наука не взаємодіють належним чином. А, отже, «освітня криза ХХ століття, і, відповідно, необхідність реформи та оновлення освіти, — підкреслює Л. Л. Матвеева, — спричинена насамперед невідповідністю освітнього процесу новій картині світу та стилю життя» [1, 161].

Не взаємодіють і окремі предмети. Можна сказати, що ми маємо справу з кризою традиційної моделі освіти, яка визначається домінуючим принципом — енциклопедичним, що забезпечує формування «просвітницької людини». Ця модель, як зазначає Л. Горбунова, «орієнтована на дисциплінарне розмежування знань у вигляді відносно автономних, замкнених систем інформації, котрим належить бути «вкладеними в голови учнів» [1, 196]. Отже, освіта в даному випадку перетворюється на накопичення різних знань, можливості використання яких не завжди усвідомлюються. А за умов швидкого зростання інформації знання перетворюються на мертвий багаж. Справа доходить того, що друком виходять готові домашні завдання, твори, і навіть є підручник з філософії для кандидатського іспиту аспірантів — майбутніх вчених [2] з відповідями на питання, включаючи першоджерела. Екстраполяція гіпертрофованих уявлень про ринкові відносини на освітню сферу спричинила поширення факту втечі від знання шляхом матеріальної компенсації вчителю, викладачу, що активізувало корупційні тенденції в освіті.

Все вище згадане свідчить про наявність у нашій системі освіти феномена відчуження знань. Проблема відчуження розглядалася багатьма філософами з різних позицій, зокрема К. Марксом, Е. Фроммом, А. Шпенглером, М. Вебером та ін. Під відчуженням в цілому розуміється «соціальний процес, який характеризується перетворенням діяльності людей та її наслідків в самостійну силу, що панує над особистістю» [3]. Під відчуженням знань ми розуміємо процес переродження, викривлення природи основних функцій освіти, порушення первинної єдності між основними елементами освітньої системи.

Відчуження знань — проблема не нова для освіти. Вона мала місце в різні часи, в різних освітніх системах. Згадаємо, як І. Франко це описує в своїх оповіданнях «Грицева шкільна наука», «Олівець». Педагогічна думка давно вже працює в напрямку подолання відчуження знань. Досвід прогресивної (Дж. Дьюї), критичної (П. Фрейд, А. Жиру), феміністської/гендерної

педагогіки (Б. Хукс, К. Люк, Дж. Гор) є найбільш корисним з огляду на інтеграційні процеси в освіті.

### ***Філософсько-педагогічні альтернативи відчуженню знання***

Дж. Дьюї підкреслює, що освіта — це перш за все лабораторія, де філософські концепції втілюються та тестуються. Таким чином, під освітою філософ розумів процес життя, що допомагає поглибити та розширити ті почуття, цінності та ідеали дитини, які він/вона увібрали з дитинства. Дьюї запропонував дитино-центровану педагогіку — ефективність навчального процесу тільки тоді є високою, коли сприяє самовизначенню майбутнього громадянина, коли підштовхує до відкриття нових здібностей та якостей індивіда [4]. Шкільні предмети мають бути максимально наближені до інтересів дитини, тобто стимулювати розвиток певних навичок, давати відповіді на складні запитання, що турбують дітей. У цьому контексті важливу роль посідає фігура вчителя. Він не повинен бути лише транслятором якихось незрозумілих для дітей ідей, не нав'язувати їх, а навпаки, конструювати реальність разом з учнями — зорієнтувати у виборі спеціальності, дискусійним шляхом виявити негаразди освіти. Таким чином долається відчуженість у процесі здобуття знання, а головною метою стає соціетальна гармонія, єдність школи та дому, поєднання дитячих інтересів з академічними дисциплінами.

Ідеї прогресивної педагогіки поглиблюються П. Фрейре, бразильським освітянином, засновником критичної педагогіки, в якій соціальна спрямованість освіти стає центром філософських роздумів. У праці «Педагогіка пригноблених» Фрейре зауважує, що освіта — це політичний акт, пов'язаний із проблемою соціальної зміни — подолання несправедливості у світі. Саме завдяки освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості (до речі, у 1962 р. Фрейре розробив програму ліквідації неписьменності в бразильському місті Ресіфе). Гнобителі використовують освіту як патерналістський апарат, що надає «соціальну допомогу» — знання. Домінуючий стиль освіти є монологічним, який спрямований на акумулювання інформації. Цей процес П. Фрейре називає «освітою, що накопичується», який в своїй основі має механіцистську природу [5]. Моно-освіта виключає творче мислення, кооперацію в процесі здобуття знання, поліфонію та розмаїття людського досвіду, оскільки неписьменні не можуть висловити свою думку, а втім залишаються маргінальними. Тут ідеї П. Фрейре перетинаються з концепцією фалологоцентризму Ж. Дерріда, що означає домінування голосу маскуліності та раціональності в історії людства. Таким чином, характер освітнього процесу — спосіб тлумачення та поширення знання, взаємодія суб'єктів пізнання, — стають предметом аналізу в критичній педагогіці П. Фрейре. Він наполягає на діалогічній формі навчання та неформальній освіті, що передбачає тісне спілкування того, хто навчає, і того, хто навчається, дослідження та вивчення досвіду людей різного соціального походження. П. Фрейре віддає перевагу такій формі освітньої політики, що постулює проблеми та запитання, тобто завжди мобілізує та

активізує людську думку. Саме у такий спосіб, на думку бразильського педагога, досягається демократизація та гуманізація освіти [6].

В інтерпретації Г. Жиру, сучасного американського філософа, що працює в галузі так званих культурних досліджень, постмодернізму, освіти та критичної педагогіки, причини відчуження знання полягають в існуванні прихованого навчального плану. Знання виступає закодованим проявом влади у різних формах — зокрема у прихованому навчальному плані в школі, мультфільмах, сучасній поп-культурі, які пропагують ідеї расизму, гетеросексизму, християнства, комунізму та інших «вірувань». Апелюючи до М. Фуко, зауважимо, що владі притаманна дифузна природа — влада відтворюється будь-де в будь-який момент часу, вписуючись в індивідуальну свідомість (а опозиція вчитель/учень підтримує режим влади та авторитарний характер освіти, створюючи умови для пасивного здобуття інформації). На думку Г. Жиру, насолодження мультфільмами Діснея не є невинними: феномен «діснейфікації» призводить до формування стереотипного мислення, споживацтва, упредметнення духовності молоді [7]. Що продукує так звана педагогіка екрану? Нігілізм, жорстокість, гомофобію, наркоманію, насилля, суїциди, тобто соціальну патологію. Масова культура породжує відчуження людини від самої себе — відсутня саморефлексія, зв'язок із моральним обов'язком та соціальною відповідальністю. Педагогіка, як вважає Г. Жиру, має викривати реальну взаємодію політики влади, авторитету, знання, цінностей та ідентичності.

Враховуючи деякі елементи прогресивної та критичної педагогіки щодо подолання відчуження знання (дитино-центрованість, розуміння освіти як процесу, а не як результату, подолання опозиції вчитель/учень, викриття прихованого навчального плану), гендерна педагогіка акцентує також увагу на особистості викладача. Дослідники-феміністи говорять про еротизацію педагогіки. Часом сприйняття певної інформації відбувається більш ефективно, коли викладач вкладає свої емоції, привносить яскравий дух, і у такий спосіб «прикрашає» знання. Мова йде про «інтербуття» в класі, коли викладання з монологу перетворюється на діалог, а матеріал репрезентується через свій власний досвід. Б. Хукс розуміє викладання як перформативний акт, в якому присутні спонтанні зміни, відхилення від плану, винаходи, творчість [8].

Пропонується «педагогіка позиціональності», за допомогою якої відбувається децентрація влади, котра є джерелом відчуженості знання. Позиціональність означає погляд з перспективи певної ідентичності — класової, сексуальної, релігійної тощо. Поява множинності таких позиціональностей сприяє розподілу влади в аудиторії та динамічності роботи в класі [9].

Розвиваючи ідеї П. Фрейре та Г. Жиру щодо прихованого навчального плану, гендерна педагогіка вважає, що найкращим засобом його викриття є виявлення прихованих доктрин всіма учасниками освітнього процесу разом. Саме така стратегія буде сприяти «зростанню усвідомленості» (до речі, термін запозичений у П. Фрейре). До прихованих доктрин, окрім класизму, расизму, націоналізму та інших, належить також і сексизм

(дискримінація за ознакою статі) та гендерні стереотипи, спростувати які і є завданням гендерної педагогіки [10].

У розглянутих педагогічних теоріях привертають увагу *мотиви* людиноцентрованості освіти, її *практичне* спрямування та *спроби рефлексивності* щодо освітніх політик. Наскільки теоретичні настанови американських колег реалізуються на практиці?

### ***Американські парадокси: критична педагогіка в агонії***

Відомо, що студенти американських вузів здебільшого обирають курси за власним бажанням. Як зробити так, щоб студенти зацікавились чимось «нецікавим» з першого погляду? Для того, щоб рекрутувати студентську молодь, курси мають бути привабливими, подібні до гасел. Курси з узагальненими назвами як «Теорія музики» або «Німецька класична філософія» майже відсутні через свою звичайність і академізм. У той час як «Астрологія і чаклунство в Англії XVII ст.» (на факультеті історії та філософії науки Піттсбурзького університету), або «Божевільні в Росії», або «Володарювання, вампіри та кров» (обидва на факультеті слов'янських мов того ж університету) вважаються досить типовими та нараховують багато слухачів. На нашу думку, така тенденція партикуляризму не сприяє здобуттю загальної освіти. По закінченню, наприклад, філософського факультету, можна зовсім не мати гадки про певні школи або географію виникнення філософського знання, оскільки такий курс не був запропонований навчальним закладом або обраний слухачем. Але є ще одна можливість познайомитися з таким курсом: він може існувати на іншому факультеті, оскільки міждисциплінарність є головним структурним елементом американської освіти. Так, зокрема, в Піттсбурзькому університеті постмодернізм можна вивчити на факультеті літератури.

Другим цікавим моментом є відсутність дистанції між викладачем та студентами. Викладач дозволяє називати себе чи за прізвищем, чи за ім'ям, чи за посадою (такої опції в нашій системі освіти немає). Це звичайно зближує, створює атмосферу довіри. Але в іншому випадку, якщо він/вона немає постійної посади, викладач певною мірою постає незахищеним. Оскільки лекцій, як таких, не існує, а замість них семінари. Головною завданням викладача є проблематизація матеріалу разом зі студентами. Ось тут і виникає питання влади/знання та рефлексивності, а саме: як проінформувати слухачів, не зачіпаючи їхні пріоритети та інтереси, як подати інформацію через свій власний досвід та уникнути згадування обставин свого особистого життя?

Надмірна сенситивність до расових та гендерних питань, або політкоректність, що стала характерною рисою американської ментальності, часом затьмарює реальні відносини в аудиторії, з одного боку. З іншого, впроваджувати «педагогіку позиціональності» — дуже непроста справа. З досвіду закордонних колег, найбільш складною уявляється ситуація, коли викладач — чоловік-європеєць, а аудиторія — змішана, тобто репрезентована представниками різних статей, рас, етносів. Якраз тут

спрацьовують комплекси стереотипів, як пишуть феміністські дослідники, проти білого, європейського, маскулінного «Я», що протягом історії виступало носієм істини і саме в теперішній час має зазнати радикальної критики. Безсумнівно, роль розвінчування міфу про трансцендентальний суб'єкт в постколоніальних та постфеміністських дослідженнях відводиться тим, кого раніше вважали маргінальними верствами (кольорові, жінки, гомосексуали та ін.). Але все ж таки, критична педагогіка, перебуваючи у полоні своїх великих амбіцій щодо спростування «гранднаративів» (в даному випадку ним стає політкоректність), сама стає «владною» та може втратити найбільш цінний для неї критичний потенціал.

Деякі з перелічених рис американської системи освіти наводять на думку, що освіта перетворюється на сферу послуг. Є замови на певну тематику, є клієнти та виконавці проекту. Викладачі мають задовольняти студентські вимоги (або знову ж таки доктрини прихованого навчального плану), або будуть позбавлені слухачів (тобто плати за викладання). Політкоректність створює підґрунтя для розвитку аксіологічного релятивізму, індиферентності, дистанціювання і, таким чином, провокує відчуження.

#### *Деякі справи щодо викриття прихованого навчального плану в українських шкільних підручниках*

У вітчизняній системі освіти одним із чинників, що впливає на зберігання феномена відчуження знань, є прихований навчальний план — набір настанов, правил, мовних структур, що несвідомо засвоюються та утворюють ідеологічне тло певної освітньої програми. Розглянемо це на прикладі деяких підручників. Без усвідомлення прихованих освітніх політик неможливе розуміння сутності самого знання.

Контент-аналіз підручників (*Читанки, Рідної мови та Математики* для 1–4 класів) виявляє цікаву для дослідника гендерну картину. Зазначимо деякі її риси, а саме: фемінізація навчального матеріалу, недостатність, або навіть відсутність чоловічих образів, гендерна стереотипізація. В підручниках домінують в основному жіночі образи матері-берегині, бабусі, часом згадується дідусь, а образ батька майже відсутній. Образ матері є ключовим в «Букварі»: з нею ідентифікується країна («Україна — наша матінка єдина»), вона залучила до рідної мови («українська мова як мамина мова»). Мати постає мудрою жінкою, берегинею домашнього вогнища та моральних устоїв, вона виховує дітей, займається кулінарією, вишиває дітям сорочки. Романтизація та обожнювання матері доходять до того, що в ній вбачається «триєдність» — рідна мати-Україна, безпосередньо жінка-мати та Божа Мати [11].

Акцентується увага на розвитку такого почуття до матері, як жалість. «От тільки шкода маму: увесь тиждень у полі та вдома працювала» [12], «лікар виписав мамі ліки» (про здоров'я батька нічого поки не знаємо). Чи варто доводити матір, бабусю працею до хвороб, а потім жаліти? Адже почуття жалості вже саме собою налаштовує дитину на сприйняття іншої людини як меншовартісної. Сумнівною видається спроба виховати повагу через жалість.

Цікавим є питання і про те, як і на яких прикладах формується в школі національна ідентичність. У цілому можна сказати, що матеріал у підручниках подається в дусі історичного песимізму. З одного боку, має місце показ образу України як «бездольної», «безталанної матері». Подібні образи країни, про які знаємо з вітчизняної класики, сьогодні вже не відповідають дійсності і знову ж таки консервують комплекс меншовартості і відчуття маргінальності. Вони мають бути доповнені образом сучасної України як суверенної та демократичної країни.

З іншого боку, поширеними є сюжети, з яких учні дізнаються, що носії справжньої *українськості* живуть лише у селі. Цей приклад «хуторянської», «сільської» філософії також не узгоджується з реальним положенням речей. Оскільки більшість населення сьогодні живе у містах, виникає запитання: міське населення є носієм якої національної ідентичності? Міський учень, вивчаючи запропонований матеріал, відчуває себе розгубленим у пошуках свого місця в нашому суспільстві.

В цілому зазначимо, що дві на перший погляд різні проблеми (йдеться про впровадження гендерної рівності в освіті та формування національної ідентичності) покликані сприяти гуманізації навчального процесу. Крізь призму підручників початкової школи виявляється, що їх вирішення відбувається в річищі застарілих стереотипів (мати — батьківщина — *українськість* як щось другорядне, патріархально-архаїчне, несучасне, а отже, — відчужене), що є суттєвою перешкодою на шляху модернізації освіти.

Таким чином, прихований навчальний план виступає тут як засіб метакомунікацій, через який здійснюється соціальний контроль, тобто реалізуються відношення влади-знання: що ми маємо знати, коли і як. Запропоноване прочитання шкільних підручників для початкової школи — лише абрис того, як можуть бути деконструйовані владні політики (стереотипи) через їх усвідомлення. Такий метод нібито знімає ступінь відчуженості знання, оскільки останнє стає відомим.

Варто також зазначити й інші пропозиції щодо подолання відчуженості знання в освіті: необхідно зробити курси релевантними до інтересів та спеціальностей студентів, урізноманітнити методи викладання, підвищити професіоналізм викладання та ін., що може стати предметом окремої розмови.

## Література:

1. *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи*: Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. Андрушенка. — К.: Знання, 2000. — 520 с.
2. *Касьян В. І.* Філософія. Відповіді на питання екзаменаційних білетів. — К., 2003.
3. *Философский энциклопедический словарь*. — М., 1989. — С. 456.
4. *Dewey J.* The Child and the Curriculum. In *Dewey on Education: Selections*, edited by M. Dworkin. New York: Teachers College Press, 1959. — P. 91–111.
5. *Freire P.* The Banking Concept of Education. In *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, edited by H. Giroux and D. Purpel. McCutchan Publishing Corporation, 1983. — P. 283–291.

6. *Giroux H. A.* «Animating Youth: the Disnification of Children's Culture.» In <http://www.gseis.ucla.edu/courses/ed253a/Giroux/Giroux2.html>
7. *Hooks B.* «Eros, Eroticism, and the Pedagogical Process.» In, eds, *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, edited by H.A.Giroux and P.McLaren, pp. 113–118. Routledge, 1994.
8. *Luke C.* «Feminist Politics in Radical Pedagogy.» In *Feminisms and Critical Pedagogy*, edited by C.Luke and J.Gore, pp.25–53. New York and London: Routledge, 1992.; *Maier, F. A.* «Progressive Education and Feminist Pedagogies: Issues in Gender, Power and Authority.» In *Teachers College Record*, 101 (Fall 1999), 35–59.
9. *Martin J.* «What Should We Do with a Hidden Curriculum?» In *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception of Discovery*, edited by H.Giroux and D.Purpel, pp. 122–140. McCutchan Publishing Corporation, 1983.
10. *Shor I.* and *Freire P.* *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education.* Bergen & Carvey Publishers, Inc. Massachusetts, 1987.
11. *Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.* Читанка для 4(3) кл.почат. шк. — 5-те вид. — К.: Освіта, 1993. — С. 303.
12. *Скрипченко Н. Ф., Савченко О. Я.* Читанка для 2 кл. почат. шк. — 5-те вид. — К.: Освіта, 1993. — С. 58.

***V. Гайденко, І. Предборская. Отчуждение знания как проблема философии образования: теории, практики, парадоксы, политики и перспективы***

В статье феномен отчуждения знаний рассматривается как процесс перерождения, искривления природы основных функций образования, нарушения первичного единения между основными элементами образовательной системы. Анализируются философско-педагогические альтернативы отчуждения знания, среди которых выделяются идеи Дж. Дьюи, П. Фрейре и Г. Жиру. Раскрываются недостатки критической педагогики. Представлены попытки обнаружения скрытого обучающего плана в украинских школьных учебниках.

***V. Haydenko, I. Predborska. Knowledge Alienation as the Problem of Philosophy of Education: theories, practices, paradoxes, politics and prospects***

Phenomenon of knowledge alienation is considered as a process of deformation of the essence of the main educational functions, destruction of initial unity between the main elements of educational system. Philosophical and pedagogical alternatives of knowledge alienation are analyzed. Among them are: ideas of J. Dewey, P. Freire, H. Giroux. The shortcomings of critical pedagogy are showed. The hidden curriculum in Ukrainian textbooks is disclosed.