

Леонід Ваховський

МОДЕРНІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРОЕКТ РАДЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасна вітчизняна історія педагогіки проявляє незгасну увагу до педагогічної теорії й освітніх практик радянського періоду. Однак вивчення радянського історико-педагогічного досвіду вирізняється помітною суперечливістю.

У дисертаційних роботах, які є переважно проблемними й розглядають генезис конкретних педагогічних явищ, радянський досвід оцінюють, зазвичай, позитивно. Виявлені авторами негативні моменти (політизація, ідеологізація освіти, політика русифікації та ін.) не заважають бачити досягнення й, за великим рахунком, не викликають особливих сумнівів у прогресивності розвитку радянської педагогічної теорії й практики.

При цьому в узагальнювальних історико-педагогічних працях розвиток радянської школи й педагогіки, радянську освітню політику, навпаки, презентовано як певну системну помилку, яку необхідно подолати, відроджуючи втрачені національні освітні традиції. Наприклад, у навчальному посібнику О.О. Любара, М.Г. Стельмаховича, Д.Т. Федоренко зроблено доволі несхвальний загальний висновок про радянську освітню політику 20–30-х років ХХ століття, яка, на думку авторів, «призвела до породження в молоді національного нігілізму, зневаги до рідної мови, культури українського народу, духовності. Це, у свою чергу, породило в українців комплекс національної і громадянської неповноцінності, мавпування перед іншими народами» [5, с. 358]. Українську школу 40–80-х років автори розглядають як «слухняний інструмент тоталітарного режиму», при цьому наголошуючи, що в педагогічних науках у цей період «панував кризовий стан» [5, с. 368, 383].

У чому причина виявленого протиріччя? Як усе ж оцінювати й інтерпретувати радянську педагогічну теорію й практику?

Суперечливість оцінок, на нашу думку, зумовлено тим, що автори узагальнювальних історико-педагогічних праць недостатньо враховують результати проблемних досліджень з історії радянської школи й педагогіки, виконаних сучасними дослідниками, а, характеризуючи радянський досвід, виходять, перш за все, із горезвісної політичної доцільності.

Як фундаментальну хибу радянської педагогіки розглядають її методологічну основу –

марксизм-ленінізм. Марксистсько-ленінське вчення, безумовно, справляло методологічний вплив на педагогічну науку, освіту та сприяло політизації й ідеологізації освітньої галузі. Але в науково-педагогічних дослідженнях опора на марксизм-ленінізм дуже часто була формальною й мала, швидше, ритуальний характер. Учені, незалежно від досліджуваної проблеми, спеціально підшукували цитати із творів Маркса, Енгельса, Леніна. Це суттєво не впливало на результати значної кількості наукових розвідок і навряд чи допомагало глибше розібратися в досліджуваній проблематиці, зате підтверджувало лояльність дослідника до партійної та державної влади.

Висловимо припущення, що саме з цієї причини радянська педагогіка після розпаду СРСР й системи соціалізму доволі легко й безболісно змінила орієнтири та пристосувалася до нових умов. Змінилися лозунги, ідеї, які мають ознаки сакральності, але логістика педагогічних досліджень, підходи до перетворення педагогічної дійсності, утім, як і наявність своєрідного тесту на лояльність, залишилися незмінними.

Трансформації, що відбулися в пострадянський період, на нашу думку, некоректно пояснювати лише кон'юнктурністю вчених або іманентно притаманним педагогічній науці прагненням обслуговувати політичні інтереси. Легкість, з якою відбулася зміна методологічних орієнтирів, що мала багато в чому поверховий, косметичний характер, обумовлена набагато більш глибокими причинами. Справа в тім, що марксистсько-ленінська теорія, яку традиційно розглядають як методологію радянської педагогіки, є однією із форм більш глобального типу світогляду, що здобув назву модернізм.

Первісно терміни «модерн», «модернізм» використовували в мистецтвознавстві для позначення особливого художнього напрямку, стилю в літературі й мистецтві, який, на думку Д.В. Сараб'янова, остаточно утвердився у 80–90-і рр. ХІХ століття [7, с. 9]. Однак ситуація змінилася після того, як в останній третині ХХ століття в західних країнах сформувалася нова інтелектуальна течія, яка проринула в усі сфери духовного життя, – постмодернізм. Різноманітність постмодерністських міркувань об'єднує різко негативне ставлення до модернізму, тобто до того, що пе-

редувало «постмодерну», «постсучасності». З цього часу вчені стали глибше осмислювати модернізм, розширюючи його проблемне поле й підкреслюючи, що саме він був першою течією, орієнтованою на синтез, і охопив усі галузі культури. За влучним зауваженням В.Г. Федотової, модернізм становить логіку нового бачення світу, і ця логіка не могла стосуватися якоїсь ізольованої галузі [8, с. 256]. Модернізм стали визначати як інтелектуальну течію, стиль мислення, тип світогляду, який можна застосувати для характеристики різних процесів: індустріалізації як способу соціального відтворення, раціоналізації соціального простору, освіти, культури.

Проблеми модернізму в останнє десятиліття досліджують у своїх роботах філософи, соціологи, історики, мистецтвознавці (Л.В. Малес, Д.В. Сараб'янов, Е.В. Середкіна, М.М. Федорова, В.Г. Федотова та ін.). У педагогічній, історико-педагогічній літературі модернізм як особливу інтелектуальну течію не розглядають. Лише в деяких порівняльно-педагогічних публікаціях (Г.Д. Дмитрієв, О.Г. Мілова), присвячених аналізу постмодерністських тенденцій в освіті, є згадки про нього.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб окреслити основні характеристики модернізму, виявити їхній педагогічний зміст і показати, що розвиток радянської школи й педагогіки був одним із варіантів утілення модернізму як методологічного проекту.

Основи загальнокультурної доктрини, яка здобула назву модернізм, було закладено в епоху Просвітництва. Німецький дослідник Х. Тенорт підкреслював, що саме доба Просвітництва являє собою початок та основу сучасного періоду європейської історії й культури [11, с. 37]. Розквіт європейського Просвітництва був одночасно й розквітом модернізму, його принципів, цінностей, норм, ідеалів. Однак зазначимо, що модернізм виходить далеко за межі XVIII століття й значимо присутній у подальшому культурно-історичному розвитку й до наших днів.

Існує величезна кількість визначень понять «модерн», «модернізм», які дуже важко співвіднести. Розкриваючи в найзагальнішому вигляді сутність цього явища, ми звернемо увагу, принаймні, на два моменти.

По-перше, модернізм слід розглядати як історичну епоху в європейській культурі, яка свідомо орієнтована на оновлення. Хронологічні межі модернізму доволі умовні, але ми визначили їх так: XVIII – остання третина XX століття. Інакше кажучи, цей термін ми будемо використовувати для сукупного позначення історичної епохи нового й новітнього часу – з властивими для неї особливостями соціального розвитку, культури, мистецтва, освіти, філософії. Заува-

жимо, що у вітчизняній історико-педагогічній науці існують і інші точки зору щодо хронологічних меж модернізму. На думку О.В. Сухомлинської, розвиток ідей, які можна назвати сучасною (модерною) педагогічною думкою починається із середини XIX століття [6, с. 6].

По-друге, модернізм – це образ суспільства й культури, своєрідний світоглядний і методологічний проект, що ґрунтується на раціональності як основі перетворення й безкінечного оновлення.

Надзвичайно важливо виділити основні характеристики модернізму як історичної епохи та як світоглядного й методологічного проекту, а також розкрити їхній педагогічний зміст.

Базовою характеристикою європейського модернізму, безумовно, є раціоналізм, який став стрижневим принципом епохи Просвітництва. Саме раціоналізм європейського Просвітництва, на думку І. Канта, допоміг людині вийти «із стану свого неповноліття», тобто подолати «нездатність користуватися своїм розумом без керівництва з боку когось іншого» [4, с. 27]. Ю. Хабермас також наголошував, що проект модерну, створений філософами Просвітництва, можна розглядати як своєрідну програму й методологію емансипації середньовічної людини, результатом якої є раціоналізація основ всіх культурних легімітацій [9].

Не буде перебільшенням сказати, що раціональність, точніше, інструментальна раціональність (уміння перетворити процедури й методи людського розуму в максимально точні інструменти пізнання та перетворення навколишнього світу й самої людини) має системоутворювальне значення для модернізму.

Найбільш яскраво педагогічний зміст інструментальної раціональності виявився в прагматичній педагогіці Д. Дьюї, яка здобула назву інструменталізм. Американський педагог, закликаючи до модернізації освіти, пропонував перетворити знання в інструмент дії. Книга Д. Дьюї «Школа й суспільство» мала величезну популярність у СРСР та справила значний вплив на педагогічні погляди С.Т. Шацького, Н.К. Крупської, П.П. Блонського, А.В. Луначарського.

Не були винятком також українські педагоги і діячі просвіти 20-х років. О.В. Сухомлинська підкреслює, що вони у своїй науково-практичній діяльності широко використовували здобутки західноєвропейської та північноамериканської шкіл педології, педагогіки та психології і на їх основі створювали власні концепції, підходи, методи, засоби освіти і виховання дітей і молоді [6, с. 7].

Не без впливу інструменталізму в радянській педагогіці утвердився принцип зв'язку на-

вчання з життям, який намагалися реалізувати на практиці протягом усього радянського періоду (введення комплексних програм і нових методів навчання у 20-х роках, прийняття Закону «Про зв'язок навчання з життям» у 1958 р. та ін.). Мабуть, усі реформи в радянській школі по суті відбувалися в руслі основних принципів педагогіки прагматизму [1, с. 28].

Важливою характеристикою модернізму є універсальність, яка проявляється у формі стійкого переконання в тому, що у світі існує деяке загальне, об'єднувальне начало, деякий інваріант (матерія або дух), здатний звести до спільного знаменника розмаїття навколишньої дійсності. Це призвело до «радикального й незворушного» монізму (П. Гречко) у пізнанні й породило методологічну установку на пошук законів і закономірностей. Сформувалася переконаність у тому, що варто лише проникнути в механізми й детермінації законів, усі предмети і явища довколишнього світу стануть доступними для огляду й зрозумілими. Зазначимо, що одиничне, індивідуальне зовсім не заперечували й не ігнорували. Проте за одиничними явищами не визнавали сутнісної самостійності, їх неминуче підводили під якісь загальні принципи або ідеї, що нівелювали будь-яку індивідуальність. Інакше кажучи, модернізм є зорієнтованим на об'єктивні універсальні закони, що правлять світом, усіма його процесами й системами, зокрема й процесом пізнання. Як наслідок, модерністський методологічний проект є, безумовно, нормативним і вимагає в науковому пізнанні обов'язкового емпіричного підтвердження або верифікації.

В освіті й педагогічній науці універсальність і нормативність модернізму проявляється, перш за все, у створенні моделі або проекту людини, яка потрібна суспільству й державі на тому або іншому етапі їхнього розвитку.

Радянська педагогіка наполегливо й невтомно обґрунтовувала ідеал нової людини, формування якої вона розглядала як мету виховання. Виховання особливого типу людини, будівника соціалістичного суспільства було проголошено метою діяльності школи відразу після жовтєвої революції. Уже в програмі РКП(б), прийнятій на VIII з'їзді в березні 1919 року, було підкреслено, що школа повинна стати провідником ідейного, організаційного, виховного впливу пролетаріату на напівпролетарські й непролетарські верстви трудящих мас з метою виховання покоління, здатного остаточно встановити комунізм [3, с. 18]. Слід підкреслити, що програмні установки партії радянські освітні заклади стали вповні реалізовувати тільки в 30-х роках ХХ століття, коли утвердилася модель «сталінської школи». 20-і роки були перехідними в історії радянської освіти, періодом боротьби педагогічних

альтернатив – демократизму й тоталітаризму із заявкою на побудову досконалого суспільства [10, с. 363].

Орієнтацію радянської школи на виховання нової людини з особливою силою підтвердив XXII з'їзд КПРС (1961), який прийняв нову програму партії. Модель нової людини створювали у суворій відповідності до морального кодексу будівника комунізму [2, с. 67]. У роки «застою» вчені-педагоги конкретизували цілі комуністичного виховання, однак наукоподібна риторика принципово не змінювала ситуацію з педагогічним цілепокладанням.

Слід визнати, що й у роки незалежності в Україні триває реалізація модерністського проекту, який передбачає наявність соціального замовлення на виховання людини певного типу. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті орієнтує освітню систему на виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

Універсальність і нормативність модернізму проявлялись і в теоретичній педагогіці. Теоретичні положення, які обґрунтовувались дослідником, з одного боку, мали відповідати універсальній марксистсько-ленінській теорії, з іншого – обов'язково повинні були підтверджуватись емпіричними даними. Верифікація науково-педагогічного знання здійснювалась виключно дослідно-експериментальним шляхом, при цьому гіпотеза дослідження, як не дивно, завжди підтверджувалась експериментальними даними. В експериментальній педагогіці обов'язковими були виміри, причому вимірювались усі педагогічні явища й процеси (навіть духовність, моральність, культуру). Періодично висловлювались думки про необхідність експериментального підтвердження значимості результатів історико-педагогічного дослідження.

Пострадянська вітчизняна педагогіка продовжує поки розвиватися в рамках проекту модерну. Сьогодні існують жорсткі норми, що стосуються не лише змісту, але й опису результатів науково-педагогічного дослідження. Дисертації, що відповідають розробленим стандартам науковості, схожі одна на одну, отримані результати, як і раніше, підтверджуються тільки експериментом та вимірами й у певній мірі передбачувані. Як наслідок, педагогічна наука розвивається вшир і складається враження, що вона рухається по колу.

Ми поділяємо думку П. Гречка про те, що методології європейського модернізму властива

також тотальність, яка відображає деяку всеосяжну єдність, домінування цілого над частинами, центру над периферією та ін. У науково-педагогічному пізнанні в умовах радянського тоталітарного суспільства методологічна установка на тотальність, яка реалізовувалась особливо ефективно, вимагала розглядати кожне явище як елемент системи, факт – у відповідному, але по можливості якнайширшому контексті, а всі педагогічні процеси – у їх взаємному, нерозривному зв'язку одне з одним.

І, нарешті, базовою характеристикою модернізму є віра в прогрес, переконаність у тому, що історія неухильно просувається до все більш і більш досконалого, справедливого й достойного людини стану, до вершин добра, істини й краси. Віра в те, що нове завжди краще за старе, прагнення йти в ногу з прогресом обумовили культурний розрив і навіть конфлікт поколінь. Кожне нове покоління створювало власну субкультуру, стиль одягу, моделі поведінки, при цьому молодь іронічно і з роздратуванням дивилася на «старомодних» людей похилого віку.

Дослідники відмічають, що «тотальний міф прогресу» в епоху модерна призвів до появи чисельних соціальних міфів та утопій, масову віру в обіцянки та ілюзії, що в свою чергу сприяло формуванню суспільства підвищеного ризику.

Радянська освітня система з моменту свого виникнення відрізнялась прогресивними устремліннями – твердою впевненістю в однолітньому й обов'язково прогресивному розвитку суспільства й самої людини і стремлінням створити найбільш передову в світі (а, значить, найбільш прогресивну) школу і педагогічну науку.

Уже на початку 20-х років ХХ століття широко використовувались термін «новий світ», «нова людина», «нова школа» (не випадково один з перших радянських науково-педагогічних журналів, який видавався в 1922–1933 роках, мав назву «На путях к новій школі»). Протягом усієї радянської історії теоретики й практики щиро вважали, що причини невдач та проблем у справі освіти та виховання підростаючих поколінь зумовлені «родимими плямами» старого світу, а також тим, що нове з труднощами пробиває собі дорогу. Нове й старе в педагогічній науці і шкільній практиці виявлялось у формі бінарних опозицій – двох крайніх точок зору, які взаємодіяли за схемою «або – або». Як наслідок, нові ідеї в педагогіці утверджувались не завдяки власним перевагам і ефективності, а частіше, за рахунок критики й знищення старих ідей.

Ситуація принципово не змінилась і за новітніх часів: «нерадянський» підхід у сучасній педагогічній науці часто є найбільш переконливим аргументом і ознакою новизни. Причини

проблем і труднощів в освітній сфері нерідко пов'язуються саме з радянським досвідом. Знову створюється ілюзія що саме зараз країна вийшла на магістральний шлях розвитку освіти, і це дасть нам змогу в майбутньому створити найкращу школу й досягти вершин у педагогічних науках.

Які ж висновки можна зробити з вищевикладених думок і узагальнень?

По-перше, слід мати на увазі, що при всіх соціальних, політичних і ідеологічних розбіжностях капіталістичний і соціалістичний способи виробництва були все ж варіантами створення індустріального суспільства і тому породжували загальний тип світогляду, який в останнє десятиліття ХХ століття і одержав назву модернізм. Як наслідок, освітня теорія й практика в СРСР і західних країнах розвивалась в одній системі координат, хоча кожна з них, безумовно, мала свої переваги, сильні й слабкі сторони. Більш того, педагогічна наука й шкільна освіта в Україні в добу незалежності, не зважаючи на суттєве реформування, продовжує орієнтуватися на методологію і стиль мислення модернізму і, за великим рахунком є своєрідним продовженням радянського досвіду.

По-друге, модернізм як методологія і тип світогляду дозволив у радянські часи вирішити дуже важливі освітні проблеми: створити цілісну і досить ефективну систему освіти, ввести обов'язкову всезагальну середню освіту, обґрунтувати оригінальні загальнопедагогічні, дидактичні концепції, забезпечити пристойний рівень загальноосвітньої й професійної підготовки. І хоча вважається, що сьогодні модерн є ще незавершеним проектом (Ю. Хабермас), його методологічний і світоглядний потенціал значно слабший. Більш того, з'явилась альтернатива цього проекту – постмодернізм. При всій розмитості й еkleктичності характеристик у постмодернізмі чітко виражені основні інтенції: критика традиційних цінностей, раціоналізму, гуманізму, історизму, радикальне неприйняття сучасної соціальної самоорганізації, заперечення можливостей окремої особистості бути відповідальною за свої рішення й дії, протистояти могутності над особистісних структур. Постмодерністський радикалізм виявляється в неприйнятті всієї попередньої педагогічної теорії й практики, у критиці способів обґрунтування педагогічних цілей і ідеалів виховання.

Тенденції постмодернізму присутні сьогодні в освіті й педагогічні думці України, роблячи більш різноманітним педагогічний ландшафт (ідентифікація людини й визнання її найвищою цінністю, пошук значення та смислу і перехід від школи знання до школи розуміння, опора на активні творчі дії учнів, упровадження постмо-

дерного гуманізму у виховний процес та ін.).

По-третє, визнання модернізму методологією радянської педагогіки дає можливість для більш виваженої і коректної інтерпретації радянського педагогічного досвіду. Наголосимо, що інтерпретація є однією з фундаментальних процедур мислення, що спроможна придати смисл явищам, які вивчаються, і результатом якої виступає розуміння. Усвідомлення історії радянської педагогіки та школи як смислу дозволяє піднятися в пізнанні на більш високий рівень узагальнення і, в значній мірі, позбавитись впливу на його результати ціннісних, політичних, ідеологічних та інших уподобань дослідника. З'являється можливість зрозуміти, що і достоїнства, і недоліки радянської школи і педагогіки зумовлені не тільки особливостями економічного, соціального, культурного розвитку країни, формою влади, а й потенціалом та обмеженістю модернізму як методологічного проекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бочкарева М.В. Педагогика прагматизма и ее влияние на теорию и практику советской школы 1920–1930-х годов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Бочкарева Марина Владимировна. – Киров, 1999. – С. 28.
2. Из программы КПСС. Принята XXII съездом КПСС (17–31 октября 1961 г.) // Народное образование в СССР : сб. док. 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 67.
3. Из программы РКП(б). Принята на VIII съезде РКП(б) 18–23 марта 1919 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917–1973 гг. – М. : Педагогика, 1974. – С. 18.
4. Кант И. Ответ на вопрос : что такое просвещение? / И. Кант // Соч. : в 6 т. – Т. 6. – М. : Мысль, 1966. – С. 27.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О.О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко; за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во «Знання», 2003. – С. 358.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія / Упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 6–7.
7. Сарабьянов Д. В. Стиль модерн. Истоки. История. Проблемы / Д. В. Сарабьянов. – М. : Искусство, 1989. – С. 9.
8. Федотова В. Г. Модернизация «другой» Европы / В. Г. Федотова. – М., 1997. – 256 с.
9. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне : пер. с нем. / Ю. Хабермас. – М. : Весь Мир, 2003. – 416 с.
10. Шевелев А. Н. Отечественная школа: история и современные проблемы / А. Н. Шевелев. – СПб. : КАРО, 2003. – С. 363.
11. Tenort H.-E. Die Aufklärung / H.-E. Tenort // Westermanns pädagogische Beiträge. – 1986. – Jg. 38, № 4. – S. 37.