

**Гетало Т. Е. – канд. филос. наук, доцент  
Харьковский национальный экономический ун-т  
(Харьков)**

### **ПРОБЛЕМА СТАТУСА РЕЛИГИИ В СЕКУЛЯРНОМ ОБЩЕСТВЕ**

*В секулярную эпоху, когда статус религии как определяющей мировоззрение, остался в прошлом, актуализируется необходимость в объективном анализе ее роли и перспективы на будущее. Этот анализ основывается на выявлении реальных функций и возможностей религии в контексте главных тенденций мирового развития, содержание которых составляет переход к более высокому, глобальному уровню человеческой организации, рождение “планетарного сознания” и нового мирового сообщества.*

**Ключевые слова:** секуляризация, традиционализм, рациональное мышление, нигилизм.

**Гетало Т. Е. Проблема статусу релігії в секулярному суспільстві.** *У секулярну епоху, коли статус релігії, як визначальної світогляд, залишився в минулому, актуалізується необхідність в об'єктивному аналізі її ролі і перспективи на майбутнє. Цей аналіз ґрунтується на виявленні реальних функцій і можливостей релігії в контексті головних тенденцій світового розвитку, зміст яких становить перехід до більш високого, глобального рівня людської організації, народження “планетарної свідомості” і нового світового співтовариства.*

**Ключові слова:** секуляризація, традиціоналізм, раціональне мислення, нігілізм.

**Getalo T. E. Problem status of religion in sekulary society.** *In a secular age, when the status of religion as the one that defines a world view, remained in past, the need for objective analysis of its role and future prospects is urgent again. This analysis is based on identifying the actual features and functions of religion in the context of the major trends of the world development, the content of which is the transition to the higher, global level of human organization, the birth of “planetary consciousness” and the new global community.*

**Keywords:** secularization, traditionalism, rational thinking, nihilism.

Понятие секуляризации дает достаточно прочную основу для анализа роли религии, и ее перспективы на будущее. Данный анализ основывается на выявлении реальных функций и возможностей религии в контексте главных тенденций мирового развития, содержание которых составляет переход к более высокому, глобальному уровню человеческой организации, рождение планетарного сознания и нового мирового сообщества.

Первые попытки лишить религию былой власти восходят к эпохе Просвещения, когда предполагалось появление “секулярного человека”, погруженного в мир безграничного познания, ощутимых удовольствий и всеобщего благоденствия. А его представления о грехе были бы сведены к понятию нарушения общественного порядка. «Ведь это человек, открытый миру Природы и Истории и призванный постоянно открывать их тайны, человек, не скованный суевериями и догмами, свободный в своей самореализации. Это тот человек, который, покончив с божественным, трансформировался в человека рационального в познании и в меру иррационального в области чувств. Человек, в котором публичное и приватное, социальное и индивидуальное разумно сбалансированы и которому оставлено лишь одно “религиозное чувство” – устремленность к счастью “здесь и теперь” и к светлому будущему человечества» [4, с. 102].

Идеал “секулярного человека” был ориентирован, конечно, на представление о религии, отождествляемой по преимуществу с институтом и практикой христианской церкви как доминирующей, титульной религии европейских обществ. Главное было в том, чтобы лишить церковь социальной роли и секуляризовать публичное пространство, чтобы социальная идентификация перестала быть религиозной, став всецело “гражданской”. Таким образом, новоевропейский секулярный проект — это проект в первую очередь социальный и антропологический, а не “идейный” — в смысле замены тотальной религиозной системы представлений другой, квазирелигиозной, системой [3, с. 78].

Процесс секуляризации, который рассматривался мыслителями, стоявших у его истоков, как процесс освобождения человека и который, по их мнению, должен был освободить человека из-под гнета религиозных догм, возратить человеку его подлинную сущность и действительный смысл жизни, духовную и телесную гармонию, на самом деле привел к еще более жестким формам несвободы, поскольку ничем не ограниченная свобода и высвобождение природных инстинктов привели к рабской поглощенности физиологическими потребностями, распаду межличностных отношений, невротическим расстройством, иллюзорным формам коммуникации, подменяющим подлинные человеческие отношения.

Если к этому присовокупить неопределенность мировоззренческих ориентаций, которая делает невозможным решение вопросов о конечности или бесконечности существования человека, о его месте в мире, о характере детерминации его деятельности, то становится понятным, что преодоления религиозности как полного ее разрушения произойти не могло [2, с. 65].

Одним из первых, кто дал социологический прогноз относительно будущего религии был О. Конт. Он пришел к выводу, что религия будет в итоге вытеснена наукой. Эта идея получила широкое распространение за пределами научных кругов как нечто само собой разумеющееся, не требующее особых доказательств, что религия и естествознание несовместимы и что победа науки над религией неизбежна.

Другой социологической теорией, прогнозирувавшей исчезновение религии, была теория К. Маркса. В религии он видел проявление феномена отчуждения, а потому полагал, что в той мере, в какой будет преодолевать экономическое угнетение, религия будет уступать место адекватному, реалистическому пониманию общественной жизни. Для Маркса религия – одна из форм “ложного сознания”, прикрывающая иллюзиями жесткую правду, насилие и эксплуатацию человека человеком.

Теоретическая несостоятельность социологических теорий, однозначно рассматривающих религию как преграду на пути общественного прогресса, была показана М. Вебером. Если видеть в религии ту силу, которая помогает человеку каждый раз в изменившихся условиях заново определить смысл жизни, то тем самым следует признать, что она включает в себе потенциал социальных изменений, в том числе и самых радикальных. Опыт общественного развития конца прошлого и всего нынешнего столетия подтвердил, что если религия в определенных обстоятельствах действительно может примирять человека с отчуждением и обосновывать социальный конформизм, то это не исключает того, что в определенных исторических условиях именно религия стимулирует недовольство жизнью, неприятие мира и способствует его преобразованию. Взгляд Вебера на будущее религии связан с его недоверием в отношении современного мира и близок историческому пессимизму, выраженному философией экзистенциализма [6, с. 56].

Ближе всех подошел к пониманию роли религии Э. Дюркгейм, видевший в религии присущий человеку способ восприятия общества. Как и Вебер, он сознавал, что для его современников, сформировавшихся под влиянием современных институтов и опытной науки нового времени, традиционные религии не представляют большого интереса. Мысль о том, что традиционные религии больше не соответствуют социальному опыту современного человека, он сформулировал следующим образом: «Старые боги умирают или уже умерли, а новые еще не родились». Его понимание религии позволяет предположить, что в ней заключено нечто вечное, лежащее в основе всех преходящих символов, в которых выражается религиозное сознание в разные исторические эпохи.

Последователь Вебера и Дюркгейма, Т. Парсонс считал, что развитие общества идет по пути дифференциации. Религия утрачивает прежнее значение его “священного образа”, когда обоснованием светской власти служила ссылка на ее божественный источник. В результате секуляризации общества религия отделяется в одну из сфер социальной жизни и становится со временем частным делом, оказывая все меньшее влияние на государство, правосудие, экономику, образование [5, с.143]. Другой американский социолог – Р. Белл полагал, что с возрастанием сложности социальной организации религия претерпевает эволюцию, в ходе которой она не только укрепляет существующие социальные структуры, но, изменяет сложившиеся нормы и ценности, способствует дальнейшему развитию общества. Таким образом, Т. Парсонс и Р. Белл видели в секуляризации, прежде всего процесс, в ходе которого религия становится частным делом индивида, т. е. происходит дифференциация во взглядах на мир и плюрализация культуры. Они полагали, что таким образом религия не теряет значения, что ее влияние на мировоззрение и социальное поведение не уменьшается [5, с.147].

Однако следование религиозной традиции в секулярном мире не должно служить помехой пониманию того, что всякая нигилистическая попытка ее разрушения чревата моральным хаосом и утратой смысла этических ценностей. Ведь крушение “научного атеизма” не устранило главной проблемы. Рациональное мышление, базирующиеся на научных методах, так и не смогло выработать мировоззрение, дающее ответы на “конечные вопросы” о смысле жизни. Современная действительность свидетельствует, что технология и бюрократия, наука и социальный прогресс, вопреки веберовскому ожиданию не привели к гибели религии, больше того – дали ей новый шанс как силе, противодействующей воздействию современного общества на человека. В то же время именно в секулярную эпоху, когда статус религии как всеобщей законодательницы, говорящей от имени Бога, остался в прошлом, когда существуют сферы, от религии не зависимые (естественные науки, техника, экономика, светская культура и пр.), религия не всегда бывает слишком требовательной к человеку именно “в религиозном плане”. Для одних людей религия может действительно стать содержанием внутренней, духовной жизни, захватить человека в его самых главных устремлениях и породить подлинный религиозный опыт, то для других она является внешним “взглядом на мир”, на социальную и культурную реальность. Новым стано-

вится и отношение к религиозному ритуалу. Если еще недавно внешнее проявление религиозности в форме участия в таком ритуале могло стать позорным знаком причастности к “религиозному мракобесию”, то сегодня оно вполне приемлемо. Ведь религия перестала быть врагом прогресса и культуры. В результате сегодня можно констатировать кризисные явления в тех современных светских течениях культуры, которые в исторической перспективе развития процесса секуляризации выражали себя вне религиозной традиции или в оппозиции к существующей религиозной культуре. Проявлением всего этого и является сегодня “поворот к религии”, надежда на ее возрождение в среде, которая сопутствует и отражает переходное состояние общества, расстающегося с прежними идеологическими устоями и ведущего поиск новых мировоззренческих основ [1, с.108].

Долговременной остается и секуляризация общественной жизни, которая не равнозначна процессу вытеснения религии или тем более попыткам ее насильственного разрушения. Она выражается в изменении характера взаимодействия между религией и обществом в результате процессов, которые определяют главные направления современного мирового развития. Религия в этом контексте выступает как один из типов организации, объединений людей, их сообществ, наряду с национальными, местными или региональными, каждый из которых способен ускорять, или тормозить процесс развития [7, с. 38].

**Литература:**

1. Беляева Е. В. Динамика индивидуального и коллективного субъекта морали в условиях глобализации / Е. В. Беляева // Философия. Глобализация. Интеграция. – Минск, 2006. – С. 106–117.
2. Девятова С. В. Религия и наука: шаг к примирению. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 167 с.
3. Демьянов А. И. Религиозность: тенденции и особенности проявления. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1984. – 184 с.
4. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М.: Наука, 1993. – 431 с.
5. Любищев А. А. Наука и религия. – СПб.: Алетейя, 2000. – 357 с.
6. Митрохин Л. Н. Философия религии. – М.: Республика, 1993. – 416 с.
7. Смирнов И. Религия завтрашних дней // Свободная мысль – 1998. - №3. – С. 36 – 46.

© Гетало Т. Е., 2012.

УДК 17:111.84

**Зубелевич Я. П. – dr hab, prof. nadzw.  
Політехніка Варшавська (Варшава)**

**ПЕДАГОГІКА ШКІЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ І НАСИЛЬСТВО УЧНІВ У ШКОЛІ**

*Можна вирізнити педагогіку консервативну (аксіоцентричну) та педагогіку пайдоцентричну. У пайдоцентризмі метою є стимулювання самореалізації дитини, а засобами для цього є її експресія, дуже обмежена дисципліна, права дітей. Академічна педагогіка в Польщі схвально ставиться до педагогіки пайдоцентричної.*

*У Польщі за останні кільканадцять років насильство учнів над учителями стала серйозною освітньою та суспільною проблемою. Представники академічної педагогіки проявляють повну безпорадність у поданні причин насильства учнів над учителями. Та водночас характеризуються мегаломанією. Не дивлячись на певного роду безпорадність, вони вказують на деякі причини насильства. Загалом, головну вину вони покладають на вчителів, насамперед, – на їхні слабкі дидактичні компетентності та погані стосунки з учнями.*

*Представники ж консервативної педагогіки головну причину насильства учнів над учителями вбачають у пропаганді принципів пайдоцентричної педагогіки. Ці [принципи] особливо проявляються у ліквідації дисципліни та інституціонального авторитету вчителя.*

**Ключові слова:** аксіоцентризм, пайдоцентризм, педагогіка, комунікація, насильство, мегаломанія.

**Jan Zubelewicz. The pedagogic of school communication and students' violence in the school.** *There is conservative (axiocentric) pedagogy and paedocentric pedagogy. The aim of paedocentrism is to stimulate the child's self-realisation by means of their own expression, very limited discipline, children's rights. Academic pedagogy in Poland takes a positive attitude towards paedocentric pedagogy.*

*In recent years in Poland violence of students against teachers has become an important educational and social problem. Representatives of academic pedagogy show considerable vulnerability in defining the causes of students' violence against teachers. At the same time, they are characterised by megalomania. Despite a kind of helplessness, they suggest some reasons of violence. In general, they blame mainly teachers, especially their weak didactic competence and poor relations with students.*

*According to conservative pedagogy supporters, the main cause of students' violence against teachers lies in promoting the paedocentric pedagogy principles. It is reflected in particular in abolishing discipline and the teacher's institutional authority.*

**Keywords:** аксіоцентризм, пайдоцентризм, педагогіка, комунікація, насильство, мегаломанія.

9 жовтня 2003 року за ініціативою Голови міста Торуня Міхала Залеського відбулись публічні слухання на тему «Польська школа: між варварством і Європою» – під керівництвом проф. Леха Вітковського. Причиною слухань була вереснева трансляція на каналі TVN фільму, знятого 19 травня 2003 року про знущання учнів над учителем англійської мови в третьому класі Будівельного технікуму в м. Торуні.

На слухання було запрошено відомих професорів педагогіки та психології (Роберт Квасниця, Збігнев Квєціньський, Александер Налясковський, Казимир Обуховський, Богуслав Сліверський), освітніх діячів, учителів і учнів. Обговорювали насильство учнів над учителями, його причини та способи протидії цій патології. Слухання було записано. У 2003 р. і пізніше було багато інших актів насильства в школі. Серед іншого, 20 вересня 2006 р. учні 2 класу гімназії в м. Гданську знущалися у школі над своєю однокласницею Анею. Внаслідок цього наступного дня Аня вчинила самогубство.

Л. Вітковський і видавництво «Адам Маршалек» виступили з цікавою спільною ініціативою опублікувати запис слухань і передрукувати різні статті на тему насильства в школах. З'явилася книжка «Польська школа: між варварством і Європою («торунський урок» і сліди у пресі – 5 років по тому і що далі?)» [5]. У першому реченні книжки науковий редактор публікації Л. Вітковський звертається з пристрасним закликком відгукнутися на порушені в ній проблеми.

Цією статтею я хочу відповісти на ці очікування. Дана тема [вочевидь] є настільки важлива, що на слухання були запрошені представники лише однієї педагогічної орієнтації: пайдоцентризму. Не запрошено представників консервативної педагогіки, яку я у своїх текстах визначаю як педагогіку аксіоцентричну. Як видно, ведучий слухань Л. Вітковський вважав, що консервативній педагогіці нічого сказати по суті. Але чи щось змістовне сказали представники академічної педагогіки? На мою думку їхні виступи, окрім дрібних аспектів, були, на жаль, втіленням інфантилізму, мегаломанії та шкідництва. Інфантилізм полягає у прийнятті хибної філософської антропології (дитина за своєю природою не є погана, мегаломанія – у почутті свого місіонерства і нехтуванні реальними проблемами, шкідництво – у сприянні розгулу хуліганства у школах. Все це є продовженням ідей, уміщених у публікаціях Богдана Суходольського<sup>1</sup>, присвячених гуманістичній освіті [9, с. 34-39]. На слуханнях траплялися цікаві виступи вчителів (напр., Марія Кмеціковська) чи учнів (напр., Кася Дибовська). У згаданій вище книжці, окрім запису слухань, вміщено передруки різних статей. У цій її своєрідній другій частині вміщено статті з консервативної педагогіки таких професорів філософії як Богуслав Вольневич і Броніслав Лаговський, а також журналіста Петра Заремби.

**1. Дві педагогіки.** У Польщі за останні кільканадцять років насильство учнів у відношенні до вчителів стало серйозною освітньою та суспільною проблемою. Яка ж головна причина такого стану справ? В дусі консервативної педагогіки я стверджую, що головною причиною цього насильства є пропаганда пайдоцентризму в педагогіці. Пайдоцентричну педагогіку можна протиставити педагогіці консервативній, або інакше – аксіоцентризму.

**Консервативна педагогіка (аксіоцентризм).** Консервативна освіта є трансфером цивілізаційного нормотипу, тобто укладу головних цінностей і етичних норм, які його виражають. Цей уклад визначає цивілізацію. Тут приймається антропологічна передумова, що природа дитини у моральній сфері є амбівалентна: у деяких аспектах добра, а в деяких – зла. У зв'язку з цим, добрі задатки слід розвивати, а погані – обмежувати у розвитку. Основними засобами, що уможливають реалізацію освітніх цілей є дисципліна та інституційний і особистий авторитет учителів. У школі є два фундаменти: програма та дисципліна. Дисципліна робить програму реальною, а програма надає сенс дисципліні. Вчителі у школі виконують реальні владні повноваження [7]. Зокрема учні–правопорушники виключаються зі шкіл або переводяться до виправних шкіл. При такій практиці всі учні, як правило, хочуть перебувати в нормальній школі. Перебування в ній становить певного роду возвеличення. Цей аспект добре описує Януш Корчак<sup>2</sup> у двох текстах: «Діти – правопорушники у дошкільному віці» [1, с.135-137] і «Покарання за правопорушення» [1, с.185-189]. Він вважав, що для важких бездомних дітей дошкільного віку мають з'явитися спеціальні інтернати. «Мені байдуже, – писав, – скільки тут вродженої злочинності, скільки набутої

1 Богдан Суходольський – член Львівсько-Варшавської школи, видатний польський педагог і філософ освіти.

2 Януш Корчак – видатний польський педагог першої половини ХХ століття. Загинув у нацистському таборі смерті разом із групою своїх малолітніх вихованців.

злоби, наслідком є явно злочинні дії малих шкідників. Як це лікувати, як довго триватиме лікування – це питання зовсім іншої природи. Ясно одне: цих дітей слід відділити, ізолювати. Вони отруюють атмосферу, вони заражають. Ця психічна скарлатина вимагає спеціальної опіки, інших умов, чуйного та фахового дослідження. Цих дітей не можна змішувати з громадою здорових. Не можна під страхом, що всі діти інтернату для дошкільників увійдуть у життя духовно скаліченими, морально надгнилими” [1, с.137].

**Пайдоцентрична педагогіка** ставить собі за мету стимулювання самореалізації учня, тобто повний розвиток його особистості. Усі задатки учня слід розвивати. У моральній сфері приймається наступна антропологічна передумова: дитина за своєю природою не є погана. За таких передумов засобами досягнення освітніх цілей є: експресія та спонтанність учнів, переговори, особистий авторитет учителів, партнерство між учнями та вчителями, обмеження (або й узагалі – ліквідація) інституціонального авторитету вчителів. Вважається, що діти та учні повинні критично ставитися до традицій власного народу, що вони мають особливі права: права дітей і права учнів. Для захисту прав дітей засновується інституція Уповноваженого з прав дитини, а для захисту прав учнів – інституція Уповноваженого з прав учня. Відкидається впровадження виправних шкіл для учнів–правопорушників. Вважається, що вчитель, який має особистий авторитет і відповідні дидактичні компетентності, є в стані – шляхом переговорів – мобілізувати до учіння та доброї поведінки кожного учня. Академічна педагогіка у Польщі схвально ставиться до пайдоцентричної педагогіки. Органи управління освітою та експерти з питань освіти теж схильються до того, щоб прийняти цілі та засоби, пропоновані пайдоцентризмом. Лише Міністри освіти Роман Гертих (V.2006–VIII.2007) і Ришард Легутко (VIII.2007–XII.2007) намагалися повернути до шкіл деякі елементи консервативної освіти, наприклад – підвищити інституціональний авторитет учителів і зменшити рівень насильства в школі. Ці спроби наткнулися на сильний спротив різних суспільних і політичних сил, які лобюють пайдоцентризм [8; 9, с. 74-78].

**Випробування вчителів [учнями].** Чи вчитель має керувати класом? У принципі, стверджувальну відповідь на це питання дає і консервативна педагогіка, і пайдоцентрична (окрім крайнього пайдоцентризму). Керовані учні досить часто стараються перевірити, якими ж є фактичні вимоги вчителя, до якої міри слід дотримуватися проголошених вказівок і заборон. З цією метою вони переступають визначені межі, не дотримуються вказівок і заборон, намагаються розширити обсяг своєї свободи. Якщо вчитель не реагує, то межі свободи учнів розширюються. Яким же чином може – і повинен – реагувати вчитель?

Прихильники пайдоцентризму вважають, що вчитель із особистим авторитетом і великими дидактичними та переговорними компетентностями може дійти порозуміння з учнями, щоб вони дотримувалися проголошених принципів. Засоби ж інституціонального авторитету, тобто покарання, в принципі, використовувати не слід, хіба що дуже обмеженою мірою, оскільки використання цих засобів означає педагогічну поразку вчителя.

Яцек Стжемечни, шеф Центру громадянської освіти Польщі, слушно зауважує, що «ВНЗ не готують до роботи з такими учнями [правопорушниками]. Майже повсюдно опускаються уміння «керувати» учнями в ході уроку. Майже повністю опускається також проблематика вибудовування стосунків з учнями та спілкування з ними. Вчителі не підготовлені до впровадження в життя школи норм і принципів, у тому числі основної – дисципліни. Для вчителів, які укладають виховні програми, насильство в школі не існує» [5, с. 205]. Однак свій критичний пасаж він закінчує наступним чином: «Це вчителі мусять розпізнати обсяг проявів насильства у своїй школі, але мусять пам'ятати, що потім можуть вирішити цю проблему, тільки співпрацюючи з учнями та їхніми батьками» (як вище). Останнє речення треба, мабуть, розуміти так: учителі можуть карати учнів, але за умови, що учні дають на це згоду. Постулати Я. Стжемечного починаються, таким чином, до послаблення дисципліни. Можна припустити, що Центр громадянської освіти Польщі підтримує цього типу погляди.

Прихильники консервативної педагогіки, у випадку проби сил [між учителями та учнями], використовують ширший набір засобів. Коли м'які засоби не допомагають, вони застосовують радикальніші засоби – з репертуару інституціонального авторитету вчителя.

Згадана проба сил може давати різні результати. Однак, може бути так, що виграють учні. Тоді доходить до якісно нового явища – насильства учнів над учителями. Різні приклади такого насильства подано в тексті Марціна Огдовського і співавторів під назвою «Мерзотник за партою» [5, с. 35-41].

## **2. Причини насильства з точки зору академічної педагогіки.**

**Шок, безпорадність і мегаломанія.** Дуже багато прихильників пайдоцентризму, коли дізналися про існування насильства учнів над учителями, переживало певного роду шок. Вони не могли повірити, що щось таке взагалі існує. Одночасно проявили безпорадність у поясненні цього явища і ще більшу безпорадність у пропонуванні засобів виправлення. Вони не знали теорії, на яку б могли спертися. Наведу кілька дуже характерних висловлень. А. Галясковський вважає, що «ми не вміємо цього всього пояснити. Це не випадково, що на цих слуханнях ми не вживаємо, не послуговуємося та не звертаємося до теорії,

хоча ніхто з нас так ще ніколи не робив. Та я і не знаю теорії, до якої міг би звернутися, яка б задовільно витлумачила мені таку поведінку учнів. Це перевищило наші уявлення і знання. Тут, мабуть, потрібна нова педагогічна теорія» [5, с. 89-90].

Схожу позицію зайняв Л. Вітковський. У 2008 році він написав: «Ми далі є заложниками відсутності розуміння і впровадження того, чого слід навчити [...] вчителів, щоб вони не наражали ні себе, ні молодь на такі драматичні загрози, патології та збочення, які ставлять під питання сенс трактування школи як інституції, яка ще щось уміє в умовах зростання труднощів у спілкуванні з вихованцями» [5, с. 13]. Далі він ставить питання: у якому місці ми знаходимося через п'ять років від тих подій 2003 року? І його відповідь витримана в такому ж дусі: «На жаль, я ставлю це питання зі смутком і не надто оптимістично дивлюся на шанси його швидкого вирішення. Я навіть не запитую, чи ми вміємо реагувати на такі ситуації, щоб у майбутньому вміти їм протидіяти. Ми не вміємо, зрештою, охопити всі задокументовані факти таких явищ, бо академічна педагогіка займається, головним чином, теорією» [5, с. 19].

Цитовані професори вочевидь приймали якусь теорію про поведінку учнів. Яку ж? Майже *expressis verbis* це видно у висловленні А. Налясковського. Після торунських подій професорові задали питання: «Пане професоре, адже Ви все-таки вчите педагогів. Чи готуєте їх також і до таких ситуацій?» Відповідь: «Ні, бо це є ситуація воєнного типу. Я не готую педагогів до битв» [5, с. 184]. Отже ми бачимо, які передумови щодо учнів приймаються у процесі підготовки майбутніх вчителів. Всі діти, мовляв, добре поведуться і всі вони хочуть вчитися. Інших учнів немає і тому такою несподіванкою стало те, що виявляється все-таки інші учні існують. Всі люди знають, що такі учні існують – тільки професори цього не знають. Дивовижно. Виявляється, що навчання педагогіки може шкодити студентам і, на жаль – часом шкодить.

Безпорадністю професорів педагогіки була заскочена також учнівська молодь, присутня на слуханнях у 2003 році. Ці учні середніх шкіл очікували конструктивних висловлень та рекомендацій і ... не дочекалися. Наприклад, Кася Дибовська, учениця Загальноосвітнього ліцею №5 в м. Торуні, сказала: «Знаю, що в школі діються погані речі, і знаю, що освіта не діє так, як повинна діяти, але я знала про це ще до того, як прийти сюди. Йдучи сюди, я сподівалася, що отримаю багато ідей щодо того, що я можу зробити, щоб цього не було, я – як одна з учнів, які творять шкільне самоврядування. Що я можу запропонувати учням у своїй школі, як і що можу зробити, аби допомогти учням в іншій школі, що зробити, аби було краще. Тимчасом я далі знаю, що діються погані речі, і це – все, що я знаю» [5, с. 116].

Реакція професорів була вражаюча. Вони почали пояснювати, що «найвидатніші польські соціологи, педагоги та психологи» не приїхали на слухання з готовими рецептами, що вже сама постановка різних питань є чимось дуже творчим. Одночасно постулювали, що краще бачення школи мають виробити всі учасники освітнього процесу. Л. Вітковський сказав: «Ми не приїхали сюди вимудрюватися, ми не приїхали робити вигляд, що знаємо відповіді. Ми хотіли разом із Вами, Панове, озвучити певні питання, сподіваючись, що вони проб'ються крізь ці мури, що вони проб'ються також у контакт з тими, кого зараз немає, що цінність цих питань полягатиме не в тому, що ви отримаєте від нас відповіді одразу як тільки почнете дискутувати. [...] І не розраховуйте [...] на те, що найвидатніші польські соціологи, педагоги чи психологи викладуть вам ключ до цього так, щоб від сьогодні у ваших колах стало добре, приємно, демократично, радісно» [5, с. 141].

Зауважу, що наведене висловлювання не поодиноке. Схожу інфантильну думку було висловлено в іншому контексті. «Ми не прийшли сюди, – сказав Л. Вітковський, – як група мудрагелів-просвітителів, ми прийшли сюди розмовляти, з надією, що це Ви, Панове, збудуєте візію школи. Що ми викличемо рефлексію, а не виконаємо її за Вас. Бо школу творять учителі та учні. Якщо хтось очікував якоїсь панацеї, відчуті без самостійного роблення висновків і власного заангажування, тоді ми напевно загубили ідею цих слухань, на яких ідеться передусім про те, щоб побачити проблему. Хвороба школи часто полягає в тому, що ми не зауважуємо проблем» [5, с. 116].

У моєму розумінні вчителі помічають шкільні проблеми і, як правило, знають як їх вирішувати. Клопіт у тому, що «оті там, на верху» утруднюють, а деколи взагалі унеможливають вирішення цих проблем. Головну перешкоду становить пайдоцентрична педагогіка та її прихильники. Отож, це не вчителі не помічають проблем в освіті, а сам Л. Вітковський. Не помічає, бо його бачення шкільництва міститься в антропологічно-аксіологічній утопії. Дуже знаменним є також висловлення Роберта Квасниці. Він виправдовував свою та своїх колег-професорів безпорадність. «Я хотів би звернути до Вас, Панове, – сказав він, – певний вид оптимістичного виправдання відсутності конкретних висновків наших слухань. Мислення живе завдяки питанням. «Мислити» не означає «знати щось без усяких сумнівів». Мислення завжди супроводжується якимось «не знаю» вираженням у питанні. Актом, що започатковує мислення, є питання. Допоки ми запитуємо, доти мислимо. Можна багато знати, багато вміти, мати глибокі, широкі знання, але мислити дуже рідко або й не мислити взагалі. Тому, якщо по цій зустрічі у нас залишилися питання, то на мою думку це є добрий її наслідок. Аби лишень це не був наслідок тимчасовий» [5, с. 137].

Послухавши такого роду чергові обґрунтування, слухач напевно має подумати, що безпорадність професорів має глибоке виправдання. Чи це справді так? Може деколи так і є. Нас уже досить довго бомбардують новим педагогічним мисленням. Однак, для мене це є виразом інфантилізму. Водночас цей інфантилізм прикриває мегаломанія.

Щоб вплинути на слухачів, ведучий слухань Л. Вітковський досить часто застосовує еристичний прийом типу *argumentum ad verecundiam*. Для Л. Вітківського запрошені на слухання – це «найвидатніші польські соціологи, педагоги чи психологи», і цього типу визначення з'являються під час оголошення виступів та підведення підсумків. Усі слухачі повинні бути переконані, що на слухання приїхали мудрі люди. Мегаломанія проступає також у наступному висловленні А. Налясковського: «Ми навчаємо дуже сучасних педагогів, готових вирішувати найрізноманітніші проблеми та діяти за завданнями шкільної дійсності. Однак, подібно до інших ВНЗ, ми не перевіряємо, чи наші випускники мають педагогічний талант. Тому на практиці з цією роботою педагогів буває так по різному» [5, с. 45]. Але як усе-таки погодити цю думку з попередньою, коли А. Налясковський писав, що вчителів не готують до роботи, в якій з'явиться насильство учнів над учителями?

Незважаючи на певного роду безпорадність, прихильники пайдоцентризму вказують на деякі причини насильства. Загалом, головну вину покладають на учителів, передусім – на їхні слабкі дидактичні компетентності та поганий контакт з учнями.

**3. Слабі учителі.** Слабкість учителів може проявлятися у різному вигляді.

**Слабка дидактична підготовка учителів.** Загалом цей чинник подають як головний. Наприклад, Анна Клобуковська (директор Відділу Освіти і Спорту Міського управління освіти в Торуні) вважає, що «проблемою сучасної польської освіти є недостатня комплексна педагогічна підготовка [вчителів]. [...] педагогічна підготовка вчителів не може імітуватися» [5, с. 101]. Л. Вітковський прямо говорить про педагогічну неграмотність учителів [5, с. 15]. Вважає, що не можна вибирати двох крайніх позицій: «крайньої всездозволеності, пайдоцентризму та лібералізації», або авторитаризму й абсолютизму. Генрика Квятковська вважає, що розуміння освітньої дійсності учителями залишає бажати кращого. Кваліфікації багатьох учителів характеризуються т.з. «інтелектуальною недовершеністю» [2, с. 44]. Можна вважати, що якби учителі мали відповідну дидактичну кваліфікацію, то насильства в школі б не було. З одного боку, цей постулат виглядає розсудливо, однак мусимо усвідомлювати, що в пайдоцентризмі можна застосовувати обмежений набір засобів, бо дисциплінарні засоби серйозним чином обмежені. Отож учителі мають за допомогою неефективних засобів досягти добрих ефектів. Це, звичайно, можливо, але радше в магічному, а не реальному світі.

**Слабе почуття автономності у вчителів і учнів.** На цю причину звертали увагу, серед інших, Г. Квятковська, К. Обуховський, Л. Вітковський. Центральним поняттям у педології Г. Квятковської є поняття «автономна людина» та, відповідно, «автономний учитель» і «автономний учень». Її педологічну візію можна описати за допомогою чотирьох головних тез. По-перше, зараз у Польщі вчителі і учні, загалом, не є автономні. По-друге – головне зло у шкільництві випливає з існування неавтономних учителів. По-третє – вчителі, особливо неавтономні, мають постійно пристосовуватися та поглиблювати свої педагогічні компетентності на заняттях, що проводяться автономними педологами. Нарешті, по-четверте – автономні вчителі та учні схвалюють тези і норми пайдоцентричної педагогіки [9, с. 50-55].

У своїй соціальній психології та педагогіці К. Обуховський вживає поняття «інтенціональна людина». Це є відповідник поняття «автономна людина» Г. Квятковської. Кожна людина повинна старатися бути інтенціональною людиною. Відсутність цієї інтенціональності – причина багатьох патологій у суспільному житті, у тому числі освіти [5, с. 74]. На цікавий і оригінальний випадок автономності звернув увагу Л. Вітковський. Це – вміння по справжньому сміятися. Відсутність цього вміння деструктивно впливає на все шкільне життя. Тому в школах ми повинні навчити учнів цього роду сміху. «Школа, – каже Вітковський, – буває світом мікротерору, коли тероризована людина не захищається. Тероризованою людиною може бути учень, а «заслугами» колег може бути й учитель. Світ мікротерору з'являється з різних причин, але існує одна з найдраматичніших причин, [...] зокрема мікротерор, пов'язаний із найгіршим людським дефіцитом, який можна назвати дуже просто – відсутністю вміння сміятись. [...] Отож я в очі учасникам того сеансу можу сказати: виявилось, що ви не вмієте сміятися, бо справжній сміх – це сміх радісний, очищуючий, визволяючий, будуючий, а не сміх тероризуючий, не мстивий, сміх, що переслідує не лише того, кого висміюють, але й того, хто насміхається. [...] Отож вміти сміятися по-людськи – це рафіноване, висококультурне мистецтво, і кожна школа, включно з професійною, має брати участь у тому, щоб навчати сміятися. Учителі мусять уміти використовувати таку карнавалізацію, що визволяє, а не деградує» [5, с. 81-82].

У цих випадках стан освіти оцінюється дуже критично. Адже його творять люди з низьким почуттям автономності. Цю автономність треба збільшувати. Для цієї мети призначена розвинута педагогами

філософська антропологія на принципі доброї людської природи – ідеальна та водночас утопічна антропологія. Виховання має бути важливим елементом у процесі набування автономності. Треба добиратися до справжньої (як гадають доброї) природи дитини, «справжні» прагнення розвивати, а «справжні» потреби задовільняти. Міркування представлених педагогів містяться у межах так званої гуманістичної освіти.

**Брак діалогу, переговорів, демократії та партнерства між учителями й учнями.** На брак діалогу і переговорів вказує також психолог Анджей Самсон (1947-2009). Він описує певну патологічну ситуацію і пропонує діалогову терапію: «Одна з учительок розповідала мені про прикру для неї ситуацію. Коли в класі вона проходила між рядами парт, один із учнів нахилився і лягнув її по сідниці. Вона ніби оніміла, не знаючи як відреагувати. Якби вона крикнула «ану прибери руки» або «вийди, хаме, геть» чи побігла до директора, то одразу ж прогнала б. На щастя задзвонив дзвінок. Але інцидент треба було якось залагодити. Я порадив їй, щоб вона попросила учня зустрітися після уроку. Не наказала, а попросила, бо прохання важче відмовити. І щоб задала йому тільки одне питання: «навіщо ти це зробив?». Вона розповіла йому також про те, як їй було неприємно, як сильно вона це пережила. Розмова тривала понад годину. Після цього проблем у неї вже не виникало» [3, с. 16].

До наведеної вище позиції можна і треба зробити деякі критичні зауваги. Перша – основна: на якій підставі Самсон стверджує, що вчителька пізніше вже не мала ніяких проблем. Вірити *a priori* таким голосливим запевненням означає звичайну нерозсудливість. Всупереч Самсонові, на такий хуліганський випадок треба реагувати негайно і то – дисциплінарно. Адже тут класична ситуація випробування вчителя. Відсутність дисциплінарної відповіді означає програш учителя та вигравш учня. Весь клас дізнається, що вчительку можна ляскати по сідниці. Але припустимо, що ми запросили учня на розмову. Тоді ми не можемо виключити й такого варіанту, що після розмови може бути ще гірше. У розглядуваному випадку учень, усе-таки, міг підійти до вчительки і лягнути її 20, або й 100 разів, а потім звинуватити її у сексуальних домаганнях. Чи й тоді також належало б попросити учня про чергову розмову?

Уявімо собі іншу ситуацію (приклад Б. Вольневича). Малий Казьо сильно потягнув за волосся свою однокласницю Олю. Та плаче від болю. Чому Казьо так себе поводить? Можна дати щонайменше три відповіді. Перша: тягне за волосся, бо не знає, що це боляче. Друга: тягне за волосся, бо мстить за зазану кривду у його розумінні. І третя: тягне за волосся, бо добре знає, що це боляче. Якби не боліло, то не тягнув би. Припустимо, що в розумінні Самсона, є відносно багато дітей, які поводяться так, як у першому варіанті. Їм лише треба пояснити, що вони поводяться погано, і вони далі поводитимуться добре. Але таких дітей або нема взагалі, або їх мізерна кількість. Самсон зовсім не бере до уваги існування дітей з третього варіанту, ніби таких дітей узагалі немає. А їх, у моєму розумінні, набагато більше, ніж перших.

**Слабка предметна підготовка вчителів.** До виокремлення такої причини насильства схиляється К. Обуховський. Він вважає, що «якщо урок проводиться добре, захоплююче, коли учні на ньому пізнають цікаві речі – буде тиша. Якщо вчитель є зацікавлений своїм предметом, то навіть коли він сам нам не подобається, ми трактуватимемо його інакше» [5, с. 75]. Натомість прихильник консервативної педагогіки скаже, що добра предметна і дидактична підготовка вчителів має бути посилена дисципліною.

**Строгі вимоги, суворе оцінювання (опосередковано).** Строгі шкільні вимоги також можуть бути причиною насильства над учителями. На думку Кристини Старчевської – директора Громадського загальноосвітнього ліцею №1 у Варшаві, «теза, що достатньо ввести сувору дисципліну, щоб викоринити агресію, не підтверджується. Агресія, стримувана виключно страхом, вибухає з подвійною силою у відношенні до слабшого в ситуації бодай секундної безкарності» [5, с. 34]. З цією аргументацією погодитися неможливо. У консервативній освіті насильство учня щодо вчителя становить злочин не лише проти даного вчителя, але також проти освітньої влади. Принцип тут великою мірою однозначний: противагою насильства є покарання – безкарності немає. За таких обставин насильства учнів над учителями не буде.

**4. Слабка освітня політика. Відсутність шкільних рад, міських і обласних освітніх рад, відсутність Уповноважених із захисту прав учнів при обласних управліннях освіти.** На думку Б. Сіверського, у школах ми повинні утворити ради шкіл, де вчителі, батьки і учні були б рівноправними партнерами. Такі ради зайнялися б суттєвими проблемами школи і тоді б не було патологій, у тому числі – насильства. «Це є той орган, в якому жодна із сторін не отримує надвлади. Кожна спільнота може її використати для вирішення проблем у спосіб гідний і суспільно правильний. Це власне є той добрий простір, у якому можна спинити процес будь-якої зловредності чи токсичності у взаємних стосунках. Демократія пов'язується з контролем над засобами насильства. На жаль, її забракло у цій школі. Адже в ній не повстала рада школи, як публічна сцена, на якій – через діалог і переговори – суперечливі питання повинні вирішуватися, або принаймні порушуватися» [5, с. 87].

У моєму розумінні всі ці розважання – радше наївні. Адже суб'єкти у Раді школи можуть займати різні позиції у розглядуваних питаннях. Що тоді? Чи якість «вище міркування» осяє окремі групи в Раді?



Б. Сліверський вірить, що щось таке відбудеться. Я цієї віри не поділяю. Відтак, Шкільні ради проблем не вирішують, а зовсім навпаки – помножують існуючі проблеми.

На думку Б. Сіверського, щоб покращити роботу школи, ми повинні створити обласні та міські Освітні ради та інституції уповноважених із прав учнів – при обласних управліннях освіти. Прихильники консервативної освіти не визнають інституції уповноваженого з прав дитини і інститут прав учня. Перший підриває авторитет батьків і стабільність дому<sup>1</sup> та сім'ї. Другий – підриває авторитет учителів, а також духовність та інституціональність школи.

**Негативний професійний відбір.** На це звертає увагу А. Налясковський [5, с. 184] і Веслав Колак – голова Краєвого комітету ресоціалізаційного виховання [5, с. 40).

Репліка тут може бути така: якщо система освіти добре організована, то вона добре діє і з пересічними працівниками. Якщо навіть – до певної міри – є негативний профвідбір, то у справній освітній системі він не перешкоджає доброму її функціонуванню.

**5. Патологія сімейного життя (головним чином агресія та насильство).** В оточуючому нас світі існують різні форми патології, такі як насильство, агресія чи жорстокість. Патології в школі є відображенням патологій у суспільстві. Належало б мінімізувати патології серед дорослих, тоді – ніби автоматично – насильство в школі радикально б зменшилося.

**Агресія та насильство серед дорослих.** Цей чинник вирізняло багато осіб, у тому числі К. Старчевська – психолог Тереза Круль [5, с.38], З. Квєціньський [5, с.68-69, 132-133], Ельжбета Матейка – начальник Профілактично-соціального відділу МЕНіС<sup>2</sup> [5, с. 206]. Наприклад, К. Старчевська вважає, що «агресія, насильство, жорстокість наших дітей мають глибші джерела, ніж відсутність формального контролю. Вони є відображенням агресії, насильства і жорстокості, що панують в оточуючому світі» [5, с. 34].

Серед дорослих вочевидь є різні форми патології. Так було раніше, так є і тепер. Але раніше упродовж століть не траплялося насильства учнів над учителями. Отже мусив з'явитися якийсь новий патогенний чинник, якого не було раніше. Цим чинником є пропаганда пайдоцентризму.

**Відчуження всіх суб'єктів освіти.** Цей мотив підкреслює Б. Сліверський [5, с. 82]. Він вважає, що соціальне відчуження слід мінімізувати, а ще краще – ліквідувати взагалі. Ідеалом тут є так звана «осуб'єктнена людина»: осуб'єктнений учитель, осуб'єктнений учень, осуб'єктнений батько, осуб'єктнений інспектор і т.д. [9, с. 56-68]. Педагогічна візія Б. Сліверського збігається з обговорюваними вище поглядами. Його «осуб'єктнена людина» відповідає «автентичній людині» у педагогіці Г. Квятковської та «інтенціональній людині» у психології К. Обуховського. Всі ці візії можна зарахувати до гуманістичної освіти. Хрещеним батьком цієї освіти в Польщі, після II світової війни був Богдан Суходольський, а її істотним елементом була – і залишається – утопія.

**Висновки.** Чому органи управління освітою в Польщі переважно схилилися радше до прийняття засобів, пропонованих пайдоцентризмом? Чому, всупереч елементарним принципам здорового глузду, цей шлях був і є пропагований і обраний? Приймаю гіпотезу про існування двох причин: по-перше, реалізація цілей напівприхованих чи навіть прихованих, і по-друге – наївність. Перша причина – важливіша, вона спряжена з пропагандою політично-педагогічної коректності і спроба утворення нової політичної дійсності. Має з'явитися новий чудовий світ. Раніше комуністи творили «рай» на землі, зараз соціал-демократи не хочуть бути гірші і через нові закони (у т.ч. права людини і весь правничий активізм) та нову освіту збираються створити чергову мутацію «раю» на землі [9, с. 74-78]. Соціал-демократичну візію добре описує Б. Вольневич: «Антропологічні умови конституції» [6] і «З загальної педагогіки» [7].

#### **Література:**

1. Korczak J. Pisma Wybrane. – Т. II. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1984.
2. Kwiatkowska H. Kondycja zawodowa nauczycieli w 16 lat po przemianach formacyjnych – czy inspiracją radykalnego namysłu nad profesją nauczycielską // Edukacja polska w jednoczącej się Europie / ред. S. Kwiatkowski. – Warszawa-Radom: ZNP, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIH, 2006. – С. 34-49.
3. Samson A. Szkoła jest opętana dydaktyką. Z psychologiem Andrzejem Samsonem rozmawia Dorota Nowicka // Dyrektor Szkoły. – 2003. - № 10. – С. 16.
4. Schrade U., Wolniewicz B., Zubelewicz J. Dom jako wartość duchowa // B. Wolniewicz Filozofia i wartości Т. II. – Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, 1998. – С. 163-185.
5. Witkowski L. (ред.). Szkoła polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej? – Toruń: Wydawnictwo „Adam Marszałek”, 2009.
6. Wolniewicz B. Antropologiczne warunki konstytucji // Z. Musiał, J. Skarbek, B. Wolniewicz. Trzy nurty: racjonalizm – antyracjonalizm – scjentyzm. – Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, 2006. – С. 19-22.

<sup>1</sup> Дім – духовна спільнота, набувана над сім'єю [4]; [9, с. 18-24].

<sup>2</sup> Польське Міністерство національної освіти і спорту. (Прим. пер.)

**Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна №995**

7. Wolniewicz B. Z pedagogiki ogólnej // Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy / ред. U. Schrade. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, 2010. – С. 9-34.
8. Зубелевич Я. Аксиоцентризм в філософії образования, пер. с польского О. Гирного. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного политехнического университета, 2008.
9. Zubelewicz J. Filozoficzna analiza i krytyka pajdocentryzmu pedagogicznego. – Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, 2008.

**© Зубелевич Я. П., 2012.**