

toma T. I. Oyzerman / I. Kant. – М.: Myisl, 1966. – 743 s. – (Akademiya Nauk SSSR. Institut filosofii. Seriya «Filosofskoe nasledie». Tom 17).

5. Kant I. Kritika chistogo razuma / per. s nem. N. Losskogo svereni i otrektirovan Ts. G. Arzakanyanom i M. I. Itkinim; prim. Ts. G. Arzakanyana. – М.: Eksmo, 2011. – 736 s. – (Antologiya myisli).

6. Haydegger M. Evropeyskiy nigilizm. Pyat glavnykh rubrik v myisli Nitshe [Tekst] / M. Haydegger // Vremya i byitie. – М.: Respublika, 1993. – S.63–176.

7. Bofre Zh. Dialog s Haydeggerom [v 4 kn.] / Zh. Borfe [Per. V. Yu. Byistrova]. – Spb.: Vladimir Dal, 2007. – Kn.2: Novoevropeyskaya filosofiya. – 396 s.

8. Orbel N. Ecce liber. Opyit nitsheanskoy apologii // Nitshe F. Volya k vlasti. Opyit pereotsenki vseh tsennostey. – М.: Kulturnaya revolyutsiya, 2005. – S.571–737.

9. Malkina S. M. Fridrih Nitshe i problema preodoleniya metafiziki / S. M. Malkina. // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kulturologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov: Gramota, 2011. – №7 (13): v 3–h ch. Ch. III. – S.141–144.

10. Nitshe F. Volya k vlasti: opyit pereotsenki vseh tsennostey / Fridrih Nitshe. – М.: Kulturnaya revolyutsiya, 2005. – 880 s.

11. Nitshe F. Antihrist / Fridrih Nitshe // Sochineniya: v 2–h t. – М.: Myisl, 1990. – S.631–692.

12. Delez Zh. Nitshe i filosofiya / Zhil Delez. – М.: Ad Marginem, 2003. – 392 s.

13. Malkina S. M. Posle metafiziki: Nitshe i yazyk filosofii / S. M. Malkina // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya. – 2012. – №4 (20). – S.127–134.

14. Derrida Zh. Shporiy: stili Nitshe / Zh. Derrida // Filosofskie nauki. – 1991. – №2. – S.118–142; №3. – S.114–129.

Kuznetsova K. Yu., graduate student of department of theoretical and practical philosophy of the philosophical Faculty V. N. Karazin Kharkiv National University (Ukraine, Kharkiv), dolgopol.catherine@gmail.com

I. Kant and F. Nietzsche: two approaches to the criticism of metaphysics

Completion of metaphysics is the central position of modern post-metaphysical philosophy. Distancing from the basic presumptions of metaphysical way of thinking and philosophizing, refusal from metanarratives are signs of modern philosophical situation. However, criticism of metaphysics is not only a modern phenomenon. Therefore, two main lines of metaphysical criticism are analyzed in this article submitted by Immanuel Kant and Friedrich Nietzsche. Kant criticizes metaphysics by dogmatism which mind uses for solving the issue it cannot handle. However, he believes in the ability to create new, transcendental metaphysics only if does not encroach on things that are not available for understanding. Nietzsche reveals the basic contradictions of a metaphysical installations and points the way for anti-metaphysicist. What these two thinkers have in common is that they both debunk claims of metaphysics in absolute and universal knowledge, thus equating metaphysics to all other ways of cognition.

Keywords: postmetaphysical thinking, completion of metaphysics, I. Kant, F. Nietzsche.

* * *

УДК 141.7:37.013

Богданова Н. Г.,

доктор філософських наук, професор кафедри охорони праці та екологічної безпеки, Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут Української інженерно-педагогічної академії (Україна, Слов'янськ), bogdanovang@ukr.net

МОДЕЛЬ «КРЕАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ» У ПРАЦЯХ П. ФРЕЙРЕ

Розглянуто модель «креативної соціальної філософії освіти» у працях П. Фрейре. Метою статті є дослідження складових моделі «креативної соціальної філософії освіти» у працях П. Фрейре для радикальної перебудови освіти та вирішення в теоретичному і практичному плані проблеми креативної інституціоналізації системи освіти. Методологічну основу дослідження визначає підхід, який спирається на принципи об'єктивності та цілісності, а також на комплекс загальнофілософських та загальнонаукових методів, зокрема: діалектичний, метод аналізу і синтезу та інші методи. У висновку підкреслено, що згідно з думкою П. Фрейре, вільному розвитку особистості повинна сприяти рівноправна освіта. Для тих, хто присвячує себе завданню формування нової людини і шукає концепції та інструменти для

експериментування, педагогічні підходи Паулу Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед. Перспективним напрямом подальших досліджень у цій актуальній темі є проблема інформаційно-культурної компетенції людини.

Ключові слова: освіта, креативність, суспільство, дорослі, рівноправність, навчальний процес, педагог, студент, діалог, критична свідомість.

Однією з актуальних проблем сучасності є реформування освіти для різнобічної самореалізації особистості, головними умовами якої є креативність і творчість. Креативна теорія освіти передбачає дослідження освіти у суспільному контексті для розуміння того, як саме креативна радикалізація освіти може допомогти якісно змінити суспільство та його сутність. до Перебудова освіти у сфері креативності має сприяти розвитку сфери набуття та використання знань, розглядатися як відповідь на технології і тенденції глобалізації, що виникають.

Початок концепції «креативної соціальної філософії освіти» бере ще з 1970–80-х рр. у дослідженнях П. Фрейре, І. Ілліча, Р. Ліктмена, К. Ліча, Г. Маркузе, Р. Пребіша, Ч. Рейча, Р. Якобі та ін.

Цей напрям зараз очолюють філософи, культурологи, економісти, політологи: А. Бадью, М. Букчин, Р. Даннеман, М. Дебез, С. Жижек, Д. Келлер, Д. Купер, Г. Мьєрі, П. Кокшотт, А. Котрелл, Р. Курц, Р. Ліктмен, Е. Логоф, С. Міллер, П. Орбан, Р. Штольц, Р. Якобі, А. Яппе та ін.

Незважаючи на досить об'ємний пласт літератури з цієї проблематики, розв'язання потребує і таке питання як дослідження складових моделі «креативної соціальної філософії освіти» у працях П. Фрейре для перебудови освіти та вирішення проблеми креативної інституціоналізації системи освіти.

Таким чином, метою статті є дослідження складових моделі «креативної соціальної філософії освіти» у працях П. Фрейре для радикальної перебудови освіти та вирішення в теоретичному і практичному плані проблеми креативної інституціоналізації системи освіти.

Соціальна філософія, філософія освіти і менеджмент в контексті формування креативності розглядаються в «соціальній філософії освіти» як базис світоглядних основ інституційно-громадянського процесу; освітній процес постає у цьому контексті як об'єкт управлінського і соціально-філософського аналізу. В цій концепції здійснюється аналіз соціальних, світоглядних та управлінських аспектів в моделях і методології сучасної філософії освіти та менеджменту освітньо-виховних процесів.

Теорія креативності освіти здійснює нормативний вимір теорії, як практики будівництва життєвих та освітніх альтернатив наявного. Розробка даної моделі освіти застосовує нормативні розробки класичної філософії освіти від греків через Джона Дьюї і критиків класичної західної освіти, таких як Іван Ілліч і Паулу Фрейре. Для греків філософія означає любов до мудрості (філо-Софія) і практика філософії – це *Paideia* (формування, становлення) і розвиток людини та громадянина.

На початку двадцятого століття Джон Дьюї очолив напрям, який розробив найбільш стійкі застави прогресивної освіти, зв'язок освіти, креативності та демократії.

Починаючи з 1960-х років бразильський вчений Паулу Фрейре [1] у своїх працях «Педагогіка пригноблених», «Освіта як практика свободи» стверджував, що стан соціального пригноблення залежить від нерівного доступу до освіти та її здобутків. І тому пригноблені суспільні верстви не повинні очікувати на освіту як подарунок від панівних класів, але повинні виховувати

і розвивати себе. Відповідаючи на ситуацію колонізації і гноблення, педагогіка Фрейре закликає до «деколонізації свідомості» (*conscientizacao*), зокрема, відстоюючи право тих, хто навчається брати участь у діалозі з вчителями, у дослідженні і повною мірою брати участь в освітньому процесі. «Педагогіка пригноблених» вимагає створення навчальних процесів, які будуть реально допомагати людям розвивати себе та створювати краще суспільне життя через соціальні перетворення і розширення прав та можливостей. Паулу Фрейре чудово розкрив у «Педагогіці пригноблених» стрибок від наївної усвідомленості до критичної. Тобто, коли я відтворюю, я впевнений, що не відтворюю, і в той же час, у мене немає ясності щодо відтвореного мною, я наївно вважаю, що я виробляю щось своє, але як правило, це неправда. Тому усвідомлення робить важливою нашу роботу – ми саме допомагаємо людині зрозуміти, що її дискурс є ідеологічним дискурсом, запозиченим від когось ще. Творчий процес, відчужений або ні, протікає постійно.

П. Фрейре вводить поняття «культурне незрозуміння» – коли ти не володієш інструментарієм, щоб роздивитися, у чому полягає опір іншого. Проектуючи це в наш досвід, стає зрозумілим, що не можна ні наївність, ні опір обмежувати класовими рамками. Оскільки всі ми наївні, бо проживаємо офіційний дискурс як «реальність», так само як всі мають потенціал до опору через побудову дискурсів та практик, що випливають з власного досвіду людини. Вважаємо, що саме в цьому сенсі ми розуміємо самоосвіту, як перебування в постійній побудові самих себе, свого людського. Виходить, питання «що робити?» задає методологічний фокус, про який ми повинні постійно пам'ятати; це питання ми повторюємо в кожній ситуації, з кожною групою, оскільки тут саме і народжується те, що потрібно робити. Це саме дослідження групових потреб (включаючи нас як частину цих груп), це велике вислуховування, увага, яка завжди враховує різноманітні досвіди в процесі побудови та обміну.

І саме впевненість відносно протиріч, які містяться в групових взаємовідносинах, робить необхідним запитувати щоразу: «Що робити?». Тому що не існує іншого шляху побудови колективного мислення, інакше як через опозицію всередині самої колективності. Саме тривалість, безперервність характеру група, здатна створити певну суб'єктивність «у-відношенні», засновану на конфлікті та діалозі. Саме таку суб'єктивність ми намагаємося розвивати у самих себе і розповсюджувати як позицію у світі.

Це симуляція якогось досвіду колективності, який зміг би існувати реально. Коли люди живуть у цій симуляції через метафори, вони реалізують образ якоїсь можливої зустрічі, це наче спалах можливого; але оскільки вони переживають метафору як досвід – адже діалог дійсно відбувається – це також інструменталізує їхнє тіла для аналогічних дій в інші моменти їхнього життя. І якщо ми говоримо про досвід можливого, то важливо це саме тому, що сприяє створенню середовищ, в яких люди можуть бути собою. Для втілення цього деякі аспекти неможливого повинні бути перетворені в спільне можливе. Бо якщо все найменовано, систематизовано, виникає небезпека перетворити людину на об'єкт, зробити з неї річ, позбавити можливості до детериторізації, до відмови від фіксованої позиції, до винаходу нових полів дій і бажань. Це і надає органічність акту навчання заради зміни.

У книзі «Що робити – Теорія і практика в популярній освіті» Паулу Фрейре зазначає, що перш ніж стати хорошою політикою, організована дія є колективною мрією. Перш ніж ініціатива перетворюється у програму і стратегію, вона є мрією. Можна навіть сказати, що доза анархії передувє і супроводжує революційну організацію. Це також стосується утопій: вони дають впевненість, що між учорашнім і завтрашнім днем залишається величезна прірва. Наше завдання – організувати утопічний процес, не заперечуючи при цьому продуктивність утопії. Історія нашого розвитку розуміється не тільки як наказано – це також історія, що розуміється як можливості у незавершеному світі. Фрейре відзначав щодо цього, що причина жити – це становлення. Воно не надане і не закінчене. Фрейре пропонує, щоб праця, робота та організація вели до скорочення дистанції між мрією і конкретністю мрії. Мрійник зустрічає іншого мрійника, і разом вони скорочують відстань між мрією і її втіленням. «Для цього ми й придумували «Популярну освіту» (*Popular Education*), кожен день» [2, с. 101].

Систематична модель освіти виходить з того, що освіта в цілому та освіта дорослих, зокрема, тісно пов'язані з соціально-економічним розвитком країни. Програми поширення грамотності і базової освіти дорослих є основним інструментом проведення змін у соціально-психологічній сфері та наближення до ідеалу сучасного індустріального суспільства. Народна освіта дорослих, *educacion popular*, іспанською означає більше, ніж *popular education* англійською або *education populaire* французькою. Цей термін містить у собі елемент емансипації, звільнення і самовизначення пригноблених та експлуатованих мас, визнання того, що люди, соціально виключені з матеріальної забезпеченості, освіти і прийняття рішень, можуть спільно відрефлексувати свою ситуацію, усвідомити, що вона несанкціонована згори, і зрозуміти, що вони повинні самоорганізуватися, для того щоб змінити структуру суспільства.

Фрейре спирався, за його власним визнанням, на погляди «Сартра і Муньє, Еріха Фромма і Луї Альтосера, Ортеги-і-Гассета і Мао, Мартіна Лютера Кінга і Че Гевари, Унамуно і Маркузе» [3, с. 14], розвиваючи власний погляд на освіту, який виявився відповіддю на конкретні реалії Латинської Америки.

Педагогіка Фрейре з навчання грамотності включала в себе не тільки читання слова, але й «читання світу». Це вимагає включення критичної свідомості (процес, відомий португальською *conscientizacao*). Формування критичної свідомості змушує людей задавати питання з приводу своєї історичної і соціальної ситуації – «читати свій світ» – з метою діяти як суб'єкти у створенні демократичного суспільства (що було новим для Бразилії того часу). У плані освітнього процесу, Фрейре використовував обмін думками у формі діалогу між вчителем та студентами, в якому обидві сторони вчаться, обидві запитують, обидві рефлектують і обидві беруть участь у створенні сенсу. «Звільнювальна освіта складається в актах пізнання, а не в передачі інформації. Це – ситуація навчання, в якій пізнавальний об'єкт... є посередником між сторонами пізнання – вчителем з одного боку та учнями – з іншого» [2, с. 62].

На практиці ця педагогіка починається з того, що вчитель функціонує серед спільноти, задаючи запитання людям і збираючи список слів, які вони використовують

у повсякденному житті. Він починає розуміти соціальну дійсність цих людей та розробляти список узагальнюючих слів і тих, які можуть спонукати їх до дискусії на заняттях в «культурних гуртках» (Circulo de Cultura) [4, с. 23]. Створюючи слова, пов'язані з життям людей, можна ініціювати процес усвідомлення (*conscientization*), при якому буде критично перевірятися соціальна побудова дійсності.

Ідеї Паулу Фрейре справили величезний вплив на тих едукаторів, які шукали альтернативу тим традиційним моделям освіти, в яких освіта дорослих розглядалася або як спосіб соціальної адаптації, або як засіб соціального відбору. У ході своєї праці і подорожей по третьому світу та в результаті пошуків у галузі філософії освіти, він розвинув теорію освіти неписьменних, особливо дорослих, засновану на переконанні, що будь-яка людська істота, неважливо чи вона «неосвічена» або як глибоко вона занурена в «культуру мовчання», здатна подивитися критично на свій світ у діалогічному зіткненні з іншими, і, що вона забезпечена відповідними засобами для такого зіткнення, приходять до нового розуміння себе, до нового почуття гідності, і в неї з'являється (пробуджується) нова надія. «Тепер я розумію, що я – людина, освічена людина». «Ми були сліпими, тепер наші очі відкрилися». «До цього слова не означали нічого для мене, а тепер вони говорять зі мною і я можу змусити їх говорити». «Я працюю, і працюючи, я перетворю світ» [5, с. 59].

Оскільки такий неграмотний вчиться і здатний робити такі твердження, його світ стає радикально перетвореним і він більше не бажає бути лише об'єктом, який відповідає на зміни, що відбуваються навколо нього. Він більш ймовірно вирішує прийняти на себе, зі своїми товаришами, боротьбу, щоб змінити структури суспільства, які служили для того, щоб пригнічувати його. Така радикальна самосвідомість, проте, є не тільки завданням робітників третього світу, але і людей в розвинених країнах та усьому світі, включаючи також тих, які в розвиненому технологічному суспільстві були (або є) запрограмованими на підпорядкування, підкорення і таким чином є суттєвою частиною «культури мовчання». Річард Шаулл (Richard Shaull) у передмові до книги Фрейре зауважує, що «немає такого поняття, як нейтральний освітній процес. Освіта також і інструмент, який використовується, щоб сприяти інтеграції молодого покоління в логіку існуючої системи та призводить або до підпорядкування їй (даній системі), або стає «практикою свободи», за допомогою якої люди поводяться критично і творчо з дійсністю та відкривають (виявляють), як брати участь у перетворенні їхнього світу» [6, с. 4].

Розвиток (будь-який) освітньої методології, яка полегшує цей процес, неминуче призводить до напруги і конфлікту всередині суспільства. Але вона могла б також зробити суттєвий внесок до формування нової людини і ознаменувати початок нової ери у суспільній історії. Для тих, хто присвячує себе цьому завданню і шукає концепції та інструменти для експериментування, думки Паулу Фрейре можуть зробити значний внесок на роки вперед.

Запропонований у дослідженні варіант вирішення проблеми креативної інституціоналізації системи освіти не вичерпує всіх аспектів даного питання. Перспективним напрямом подальших досліджень у цій актуальній темі є проблема інформаційно-культурної компетенції людини.

Список використаних джерел

1. Freire P. *Pedagogy of the Oppressed* / P. Freire. – New York: Continuum, 1996. – 192 p.
2. Kellner D. *Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education*. In *Silicon Literacies*. Ed. Ilana Snyder / D. Kellner. – London: Routledge, 2002. – P.154–169.
3. Kellner D. *Critical Theory, Marxism, and Modernity* / D. Kellner. – Cambridge, UK and Baltimore, Md.: Polity Press and John Hopkins University Press, 1989. – 288 p.
4. Kellner D. *Marcuse's Challenge to Education* / D. Kellner. Kellner D. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2008. – 257 p.
5. Kellner D. *Jean Baudrillard: From marxism to postmodernism and beyond* / D. Kellner. – Stanford, 1989. – 246 p.
6. *Teachers As Cultural Workers: Letters To Those Who Dare Teach* (Edge, *Critical Studies in Educational Theory*). – New York: Westview Press, 1997. – 128 p.

Bogdanova N. G., *Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of labour protection and ecological safety, Educational Scientific Professional Pedagogical Institute of Ukrainian Engineering Pedagogical Academy (Ukraine, Slavyansk), bogdanovang@ukr.net*

The model «creative social philosophy of education» in the works of P. Freire

The article deals with the model of «creative social philosophy of education» in the works of P. Freire. The purpose of this article is to study the components of the model of «creative social philosophy of education» in the works of P. Freire for a radical restructuring of education and solutions in the theoretical and practical terms, the problem of the institutionalization of creative education. The methodological basis of the study determines the approach, which is based on the principles of objectivity and integrity, as well as on the complex philosophical and scientific methods, in particular: the dialectical method of analysis and synthesis, and other methods. Finally it stressed that according to the opinion of P. Freire, the free development of personality should promote equal education. For those who devote themselves to the task of forming a new person, looking for concepts and tools for experimentation, pedagogical approaches Paulo Freire can make a significant contribution in the years ahead. A promising direction for further research in this vital topic is the problem of information and cultural competence of a person.

Keywords: education, creativity, society, adults, equality, educational process, teacher, student, dialogue, critical consciousness.

* * *

УДК 1:124.2

Маевская Л. Б.,
кандидат исторических наук
(Україна, Київ), fat-agma@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ РАННИХ АНТРОПОМОРФИСТОВ НА ВЗГЛЯДЫ ИБН ТАЙМИИ И ФОРМИРОВАНИЕ ВАХХАБИТСКОГО УЧЕНИЯ

В современном геополитическом пространстве начали проявлять большую активность ряд экстремистских, террористических группировок. Идеология некоторых из них сформирована на ваххабитском вероучении. Это, в первую очередь, касается группировки под названием ИГИЛ. Ваххабизму присущи антропоморфистские представления о Создателе, которые они позаимствовали у ранних антропоморфистов. Изучение взглядов представителей этих сект поможет глубже понять воззрения основного предшественника ваххабизма Ибн Таймии, собственно самих ваххабитов и их различных современных сект, как, например, секты маджалия. Изучение взглядов ранних антропоморфистов поможет проследить тенденции развития ваххабизма и ряда родственных ему сект, особенно это касается формирования и эволюции идеологии группировки ИГИЛ.

Ключевые слова: ранние антропоморфисты, антропоморфизм, вероучение ваххабизма, Ибн Таймия, секта, Ислам.

(стаття друкується мовою оригіналу)

Актуальность изучения особенностей взглядов ранних антропоморфистов связана в первую очередь с тем, что они оказали одно из решающих влияний на формирование ваххабизма, который в современном мире он стал основой взглядов идеологов различных радикально-экстремистских организаций и одним из