



Ольга ПОДОЛЯКІНА

заступник директора з навчальної роботи
Бурштинського енергетичного коледжу
Івано-Франківського національного
технічного університету нафти і газу

Ключові слова: дискурс, постмодернізм, комунікація, відкрита освіта, розум, антипедагогіка, філософія освіти, гуманістична педагогіка, педагогічний і філософський радикалізм.

Проекти радикальної зміни дискурсу та моделі комунікації реалізуються насамперед у постмодерністських концепціях освіти, зокрема й у педагогічній практиці. Ці концепції виступають за радикальну реформу шкіл, за їх перетворення на локальні й напіваавтономні організації, за відмову від існуючого консенсусу про цілі і зміст освіти і виховання, за індивідуалізовані методи навчання, за застосування психотехнічних методів для зміни свідомості і школярів, і викладачів. Вони розвивають концепцію знання як суб'єктивної конструкції, соціально-психологічні методи релятивізації цінностей і переоцінки відносин «учень – учитель», що припускає відмову від розуміння вчителя як авторитету – фахівця і вихователя.

УДК 165.75+37.013

**ПРОЕКТИ
РАДИКАЛЬНОЇ
ЗМІНИ ДИСКУРСУ
ОСВІТИ: ІДЕЙНІ
ОСНОВИ ТА
ДИСКУРСИВНІ І
КОМУНІКАТИВНІ
КОНЦЕПЦІЇ
ТРАНСФОРМАЦІЙ
ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРАКТИКИ В
СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ**

© Подолякіна О., 2017



ершим ідейним витокком постмодернізму є ідеологія «нових лівих» – рухи середини 1960 років минулого століття, представленого насамперед у неомарксизмі Франкфуртської школи (Г. Маркузе, Т. Адорно, М. Горкгаймер), який виступив з критикою капіталізму як репресивної цивілізації і з проектом контркультури, що виражає неприйняття усіх та всіляких заборон і «сексуальної революції», що проголосила необхідність реабілітації чуттєвості і насолоди. Між постмодерністами і «новими лівими» кінця 1960 років можна провести і проводиться безліч паралелей, оскільки між ними є багато загальних точок зіткнення. Як зазначила Рената Рапп-Вагнер у своїй книзі «Постмодерністське мислення і педагогіка», «постмодерністська ідеологія спрямована на радикальну зміну свідомості і на культурну революцію» [12, с. 169–170]. Але саме на це були спрямовані й ідеологи «нових лівих». Очевидно, що мова йде про єдиний радикальний розмовний комплекс, який проя-

вив себе не тільки в політичному радикалізмі «нових лівих», але й у філософському радикалізмі постмодерністів. Цей філософський радикалізм постмодерністів знаходить своє вираження і в антипедагогічному пафосі – у неприйнятті усїєї попередньої педагогічної теорії і практики, у критиці способів обґрунтування педагогічних цілей та ідеалів освіти.

Другим ідейним джерелом постмодернізму є ряд соціальних рухів, антиінституційальних за своїм характером, тобто спрямованих проти соціальних інститутів, що існують у розвинених країнах, зокрема, психіатричних, освітніх та ін. Так, на початку 1970 років виник рух антипсихіатрії – пізніший рух антипедагогіки. М. Фуко, який гостро критикував інститут в'язниці в історії європейської цивілізації, став ініціатором створення «Групи інформації про в'язниці» (1971–1972), а потім «Групи інформації про психіатричні клініки», «Групи інформації про охорону здоров'я». Ф. Базалія (Базалья) в Італії і Р. Ленг в Англії створили рух антипсихіатрії, піддали критиці репресивну психіатрію і поставили нові цілі перед психіатрією (див.: [1]).

У 1975 році в Німеччині вийшла книга Е. Браунмюля «Антипедагогіка. Нариси до скасування освіти» [3], хоча близькі ідеї розвивалися й раніше (див. про це: [7]). Найбільш відомим представником антипедагогіки був у 1980-ті роки Р. фон Шенебек [15]. У 1987 році послідовник Фуко М. Манноні написав книгу, котра об'єднувала рух «антипсихіатрії» з рухом антипедагогіки [9]. Прихильники антипедагогіки радикально відкидають необхідність виховання й освіти, які нібито тоталітарні й спрямовані, за словами Браунмюля, на деперсоналізацію (Entselbctung), ворожі дітям, людям й усьому життю. Е. Браунмюль характеризує виховний акт як смерть, як «промивку мізків і душі людини» [2, с. 84]. У вихованні мова йде про «більш-менш жорстоке дресирування, від якого діти неминуче захворюють». «Немає педагогіки, яка не була б більш-менш явним терором» [2, с. 220].

Виховання означає, у його інтерпретації, придушення дитини дорослим, яке засноване на страху і на підпорядкуванні його чужим нормативним уявленням. Виховання й освіта – це, мовляв, способи маніпуляції, які припускають, що дорослий краще знає, що потрібне дитині, що їй корис-

не, а що ні. Виховання виражає лише настанову дорослих на проникнення в душевний світ дитини і на маніпуляцію ним. «Виховання у будь-якій формі жорстоким поводженням з дитиною» [2, с. 245]. «Той, хто хоче виховувати дитину, прагне зруйнувати дитину» [2, с. 89]. Виховання для нього є панування, влада, чуже дитині визначення, його підпорядкування [2, с. 126].

Антипедагогіка виходить з певного образу дитини: вона з часу свого народження сама знає, що для неї є благом, і знає краще, ніж дорослий: «Дитина зі свого народження вельми здібна до власного відчуття того, що для неї є якнайкращим» [2, с. 19–20]. Молода людина не є виховуваною істотою (Homo educandus). Дитина здатна взяти на себе відповідальність за себе. Ця думка виражена в одному з основних принципів антипедагогіки – принципі спонтанної автономії дитини. Дитина з народження автономна, тому безглуздо говорити про формування автономності. свою концепцію антипедагогіки називають концепцією «відкритої освіти» і «самовизначного навчання». І з неї витікають певні наслідки: насамперед визначення головної мети антипедагогіки – «підтримувати, а не виховувати», розглядати дорослого як друга і партнера дитини, а відносини між ними – як симетричні відносини.

Антипедагогіка наполягає на необхідності емоційної переорієнтації сучасної людини, що досягається за допомогою застосування методів групової динаміки, у якій складаються нові відносини, що базуються на інтересі й на емоційному навчанні: «Для емоційного навчання мною була розвинена антипедагогічна групова динаміка» [2, с. 129]. Підтримка як форма відношення між вчителем і учнем ґрунтується на розумінні того, що дитина краща, ніж її батьки, і тим більше вчитель, знає, що їй потрібно на будь-якій стадії її життя. «Антипедагогіки виступають за скасування обов'язковості школи, тому що вони бачать в обов'язку відвідувати школу зневажання правом на самовизначне навчання. Школа повинна перетворитися на школу пропозицій (Angebotsschule), її відвідини довірені власному вирішенню дітей» [2, с. 56]. Швейцарський педагог Ю. Райхен [13, с. 6] проводить межу між освітнім цехом і «вільним викладанням», у якому школяр сам приймає рішення про зміст освіти, цілі, ме-

тоди і форми. Антипедагогіка повністю пориває не тільки з традиціями освіти і виховання, але й з усією культурою: «Антипедагогіка здійснює злам існуючої культури», – писав Шенебек [15, с. 152]. М. Вінклер в своїй книзі «Гасла антипедагогіки» [17, с. 183] зазначив, що антипедагогіка відрікається від історичності і спадкоємності поколінь, завдяки яким молоде покоління може стати дорослим, лише включаючись у зв'язок традицій, використовуючи досвід та знання старшого покоління у відтворенні і виробництві суспільної спадщини і людського роду.

Згідно з представниками антипедагогіки, сучасна соціальна ситуація виражена в плюралізмі цінностей і інтересів, у їх конкуренції і у відсутності якого-небудь консенсусу. сучасне суспільство – це суспільство без фундаментальних цінностей, тому викладач не має права визнавати якісь загальнозначущі цілі виховання й освіти, які, своєю чергою, ґрунтуються на загальнозначущих цінностях культури. Це означає, що в умовах сучасного суспільства виховання і освіта втратили свій сенс (див.: [10, с. 79]).

Антипедагогіка прагне перевизначити розум. Якщо для новоевропейської культури розум був чимось універсальним, то в антипедагогії він став чимось абсолютно суб'єктивним. Так, Шенебек питає: «Про який розум іде мова? Антипедагогічний розум такий, що він допомагає людині звільнитися від педагогічного мислення... Розум, як він рекламується в антипедагогії, виходить за межі освіти й охоплює емансипацію від педагогічного мислення, не будучи вирішальною метою виховання і педагогіки... Розум, як вважає антипедагогіка, крокує услід за скасуванням виховання» [15, с. 95]. Кожна людина сама вирішує, що для неї розумно, що ні, і чим є розум.

суб'єктивістська інтерпретація розуму спричиняє релятивізацію істини: «Істина для людини не є чимось об'єктивним... Вона більш не протистоїть їй у психологічному вимірюванні співвідношення правильного і помилкового, будучи психологічним вимірюванням різноманітних благ. Будь-яка людина знає про те, що їй краще, – і ці блага рівнозначні» [15, с. 79]. «Існує стільки істин, скільки існує людей. Істина пов'язана з ідеологією об'єктивного, яка є стовпом домагань на патріархальне панування» [15, с. 166]. Як зазначив Купфер, «у постмодернізмі мова більше не йде про

оптимальне виховання, а лише про сумнівність будь-якої форми міжлюдських відносин у цілому» [8, с. 13].

Карл-Гайнц Флехзіг [6] у доповіді на 13-му конгресі Німецького товариства педагогів (16–18 березня 1992 р.) провів думку про те, що сучасна школа стала однією з підсистем сучасного суспільства, яку він називає бюрократичною і відмітною особливістю якої вважає класне викладання. Ця бюрократична система організації навчального процесу визначає собою і відповідні методи навчання. Приймаючи поняття, висунуті В. Велшем при характеристиці сучасного стану освіти, а саме поняття «різноманіття» і «трансверсальний розум», Флехзіг наголошував, що окремі організації освіти повинні бути стурбовані власним профілем, який визначається не тільки світоглядними акцентами, але й регіональними, локальними, спеціальними, естетичними і спортивними проблемами тих, кого освіта покликана формувати. І це відноситься не тільки до учня, але й до вчителя. Навчальні плани і зміст навчання Флехзіг розглядає під кутом зору формування різноманіття. Тому він високо оцінює впровадження у школу нових навчальних предметів, що, на його думку, збільшує свободу вибору, робить варіабельним розподіл навчального часу на окремі предмети тощо.

Безліч стилів викладання повинна створити багатобічні умови для освіти, що дозволяє зробити навчання індивідуалізованим: нехай будь-який школяр навчається так, як йому заманеться. «Коли буде досягнута широке визнання відмінності в стилі викладання і стратегіях навчання, воно не може не торкнутися відносин учителя і того, кого навчають. Трансверсальний розум може пізніше з'явитися як підвищена чутливість до взаємодій, які обумовлені стилем викладання і навчання. Вони можуть знайти свій результат у змінних формах дидактичної комунікації, оскільки приписування антагоністичних ролей «вчителя» і «школяра» перестає задовольняти загальним інтересам освіти, що найчастіше має місце в галузі підвищення кваліфікації» [6, с. 359].

Основний предмет критики Флехзіга – відносини школяра і вчителя. Він наголошував, що сьогодні не існує вчителя і школяра, а лише той, кого навчають, і той, що допомагає у навчанні, між ними є загальні освітні інтереси. Змінюється не тільки ста-

тус учителя, але і його сутність: учитель не є простим посередником, який забезпечує опосередкування знання і його трансляцію, він – слуга школяра, а його особистість більше не виступає центром опосередкування знання. Флехзіг убачає у радикальній зміні освітньої культури найважливіший засіб перетворення сучасної культури модерну в культуру постмодерну.

Уже в 1975 р. американський «новий лівий» П. Гудмен називав школу в'язницею і концентраційним табором і вимагав її ліквідувати. Молодь повинна вчитися «на вулицях, у кафетеріях, магазинах, по радіо, у парках і фабриках» – у всіх так званих «вуличних школах» [4, с. 24]. Його послідовники намагалися побудувати модель навчання у всіх сферах суспільства, і насамперед у «повсякденному житті як місця квазіприродного навчання», і проводили думку про те, що «школа повинна перестати бути екстериторіальним місцем усередині існуючого суспільства» [3, с. 205, 211].

Зв'язок антипедагогіки з так званою гештальт-психотерапією виявляється не тільки в тому, що інститут школи піддається руйнівній критиці, але й у тому, що проводиться думка про необхідність корінної переоцінки усіх цінностей, і передусім системи цінностей в освіті.

О.-А. Бюлов відверто говорив про те, що «з реалізацією фундаментальних гештальт-педагогічних концепцій імпліцитно здійснюється і зміна цінностей. Це зміна цінностей відноситься не тільки до педагогічних цінностей у вузькому сенсі слова, але включає і кардинальну зміну нашого образу людини» [3, с. 213]. Необхідна «жорстка суперечка про цінності і цілі школи, результатом яких стануть певні зміни» і в суспільстві [3, с. 205].

Цінності і цілі «гуманістичної педагогіки», яку вони отожднюють з новою, альтернативною педагогікою, рішуче протистоять цілям і цінностям виховання й освіти, на якій будується так звана «школа повинності». Гештальт-педагогіка, яка претендує на те, щоб бути гуманістичною психологією, розробляє методи аналізу міжособистісних стосунків у малих групах, використовує методи психологічної терапії у педагогіці за допомогою різних ігор, психодрам і соціодрам. Вирішальним моментом у перебудові індивіда і малої групи представники гештальт-педагогіки вважають перебудову індивідуального досвіду. До-

свід – центральне поняття усіх радикальних напрямів у постмодерністській філософії освіти. «Навчання через досвід», «відновлення вільного потоку досвіду» – так формулюють свою позицію представники гештальт-педагогіки [3, с. 102–103]. «Школа життя» для Бюлова не метафора, а сутність позиції, згідно з якою «навчання не повинне здійснюватися в ізольованих школах, а повинне відбуватися у тісному контакті зі всім суспільним цілим» [3, с. 104].

Ця ідея про те, що школа як формальний інститут освіти втрачає свою цінність і повинна бути замінена інституційними структурами неформального характеру, проникла навіть у низку методичних та офіційних документів. Так, Р. Рапп-Вагнер наводить слова Ганса Цбіндена з доповіді «Освіта у Швейцарії завтра», який стверджує, що формальні інститути освіти повинні бути замінені неформальними, серед яких він називає супермаркети, засоби масової комунікації, моду та ін. (цит. за: [12, с. 407]). Можна не погодитися з думкою Р. Рапп-Вагнер про те, що гештальт-педагогіка стимулюється лише політичними радикальними ідеями, що статті її захисників – це швидше політичні, а не педагогічні праці, але не можна не визнати того, що гештальт-педагогіка веде до руйнування існуючих цінностей, до релятивізації добра і зла, оскільки в них убачаються лише форми нормативного регулювання, а висування норм – завжди результат і свідчення репресії. Це особливо помітно в книзі Бруно-Пауля де Річка «Добро і зло. Етика в гештальт-теорії» [5], де проводиться думка про те, що кожна людина створює свої норми і що кожній людині необхідно слідувати своєму «внутрішньому компасу і керівництву» [5, с. 51]. І образи людини, які будуються у педагогіці, несумірні один з одним. Вони конкретно-історичні, їх розуміння Я, самості, тотожності виражають особливості певної культури, суспільства або групи. «Зміст і форми теорій особистості повинні бути наново переглянуті» [11, с. 74].

На протигагу раціоналістичним образам людини, що виникли в умовах панування наукового розуму, репресивності влади, гештальт-педагогіка висуває новий образ людини, де акцент робиться на її тілесності, емоційності, вітальності в малій групі. Як зазначив один з німецьких представників цієї течії, «тоді як тривалий час у політичній освіті панувало раціо і слово «ір-

раціональний» було лайливим словом, гештальт-терапія у своїй виразності відчуттів, тілесності і трансперсональних процесів відповідає сучасній тенденції критики науки і раціональності, звертаючи увагу на тілесність і духовність, що знайшло своє відображення у багатьох публікаціях останніх років» [14, с. 21]. Наука, на думку захисників гештальт-педагогіки, стала свого роду церквою і «частиною соціальних процесів відчуження і руйнування», тому «необхідно релятивізувати наукову істину і переосмислити її значення у критичних дискурсах» [3, с. 40].

Гештальт-педагогіка веде боротьбу не тільки проти загальнозначущості й об'єктивності науки, але й проти загальнозначимості цінностей і норм. Як правильно зазначила Р. Рапп-Вагнер, гештальт-педагогіка – це «суб'єктивістський світогляд» [12, с. 412], який позбавляє і власну концепцію будь-якої об'єктивності. Усвідомлюючи те, що гештальт-педагогіка не може домагатися висунення яких-небудь наукових аргументів і доказів (це, мовляв, свідчення ре-

пресивного характеру науки), її представники вважають, що вони розвивають не теорію, а певну техніку терапії емоційних переживань, аналізу спонтанних акцій і вітальних потреб, що виникають «тут» і «тепер», не мають якої-небудь обов'язкової сили і не припускають у своєму аналізі наведення яких-небудь аргументів та доказів.

Постмодерністські концепції освіти знаходять своє застосування у педагогічній практиці. Ці концепції виступають за радикальну реформу шкіл, за їх перетворення на локальні і напівавтономні організації, за відмову від існуючого консенсусу про цілі і зміст освіти і виховання, за індивідуалізуючі методи навчання, за застосування психотехнічних методів для зміни свідомості і школярів, і вчителів. Вони розвивають концепцію знання як суб'єктивної конструкції, соціально-психологічні методи релятивізації цінностей і переоцінки відносин «учень – учитель», що припускає відмову від учителя як авторитету – фахівця і вихователя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лэнг Р. Д. Расколотое «Я» / Р. Д. Лэнг. – СПб. : Белый Кролик, 1995. – 352 с.

REFERENCES

1. Lang R.D. Splited "I" / R.D. Lang. – SPB. : Belyi Krolik, 1995. – 352 P.

2. Braunmuhl E. von. Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung / E. von Braunmuhl. – Basel : Weinheim Beltz Verlag, 2015. – 277 S.

3. Bülow O.-A. Grundlagen der Gestaltpädagogik / O.-A. Bülow. – Dortmund : Schneider Verlag Hohengehren, 2011. – 223 S.

4. Das Verhängnis Schule. – Frankfurt am Main : Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1975. – 630 S.

5. De Roeck B. Gut und Böse. Ethik in der Gestalttheorie / De Roeck B. – Offenbach : Peter Hammer Verlag, 1985. – 263 S.

6. Flechzig K.-H. Vielfalt und Transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise / Flechzig K.-H. // Zeitschrift für Pädagogik. – Beiheft 29. – Basel : Weinheim, 1992. – S. 351–360.

7. Kupffer H. Antipsychiatrie und Antipädagogik / H. Kupffer // Die deutsche Schule. – 1994. – Bd. 66. – S. 591–604.

8. Kupffer H. Pädagogik der Postmoderne / H. Kupffer. – Weinheim Basel : Beltz, 2010. – 142 s.

9. Mannoni M. «Scheisserziehung». Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik / M. Mannoni. – Frankfurt am Main : Athenäum-Verlag, 1987. – 255 S.

10. Oelkers J. Pädagogik. Herausforderung und Kritik / Oelkers J., Lehman Th. – Basel : Weinheim, 2012. – 463 S.

11. Petzold H. Die Gestalttherapie von F. Perls, L.Perls und P.Goodman / H. Petzold // Integrative Therapie. – 1984. – № 1–2. – S. 63–85.

12. Rapp-Wagner R. Postmoderne Denken und Pädagogik: eine kritische Analyse aus philosophisch-anthropologischer Perspektive / R. Rapp-Wagner. – Bern ; Stuttgart ; Wien : Haupt, 1997. – 458 S.

13. Reichen J. Werkstattunterricht / J. Reichen // Magazin Primärschule. – 1990. – № 2. – S. 5–12.

14. Rengel A. Gestalttherapie, Politik und Selbsterkenntnis im Schulsystem / A. Rengel // Gestaltpädagogik. Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. – Weinheim ; Basel : Beltz, 2013. – S. 20–32.

15. Schoenebeck K. von. Antipädagogik im Dialog: eine Einführung in anti-pädagogische Denken / K. von Schoenebeck. – Basel : Weinheim Basel, 1989. – 222 S.

16. Schoenebeck K. von. Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung / K. von Schoenebeck. – München : Kösel, 2006. – 220 S.

17. Winkler M. Stichworte zur Antipädagogik / M. Winkler. – Stuttgart : Klett-Cotta, 1982. – 220 S.