

РОЗДІЛ I

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК 37.013.43

КРИТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НІМЕЦЬКОЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК КРИТИКА І САМОКРИТИКА ОСВІТНІХ РЕАЛІЙ: НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД

М.Д. Култаєва, член-кореспондент НАПН України, доктор філософських наук, професор, зав.кафедрою філософії ХНПУ імені Г.С. Сковороди

В статті розглядаються тенденції еволюції філософської педагогіки в німецькій теоретичній традиції. Перехід від нормативних теорій до функціонально-структурних аналізується на матеріалі нормативних теорій неогегельянства (Е. Шпрангер, Т. Літт), а також теорії напівосвіти Т. Адорно, де напівосвіта представлена як форма відчуження освіти і сприяє її перетворенню на антиосвіту. Один з альтернативних варіантів філософської педагогіки на засадах теорії самореферентних соціальних систем пропонується А. Тремлем. Показано, що критика і самокритика різних філософсько-педагогічних конструктів надає для імпульси розвитку філософської педагогіки як рефлексії внутрішньої логіки практик навчання і виховання із урахуванням викликів глобалізації.

Ключові слова: *філософська педагогіка, критика, самокритика, тенденції, теорія, освіта, внутрішня логіка, комунікація, глобалізація.*

Стрімкий розвиток філософії освіти, відкриття теоретичних перспектив освітології дещо відсунули на задній план, принаймні на пострадянському просторі, філософську педагогіку. Почасти це пояснюється втомую від ідеологічних примусів і прагненням прискореного подолання ідеологем комуністичного виховання, яке також було різновидом філософської педагогіки на основі догматизованого марксизму.

Однак передумовою оновлення педагогічного мислення була і залишається його філософська рефлексія і саморефлексія. На це звертається увага в працях В. Андрущенко, В. Кременя, В. Огнев'юка, О. Сухомлинської та ін. Відмова ж від філософсько-педагогічного теоретизування і філософського самоаналізу, криє у собі небезпеку канонізації одних педагогічних теорій за рахунок недопущення до дискурсу інших, а також загрозу підпорядкування

педагогічних практик примхам інтелектуальної моди або ж міркуванням щодо політичної чи соціальної доцільності. Оскільки історія становлення філософської педагогіки і пов'язані з нею сподівання на оновлення філософського мислення взагалі досить вичерпно висвітлені як у філософській, так і педагогічній літературі, розглянемо дещо детальніше спроби розширення меж загальної педагогіки через посилення в ній філософської складової. Такий вибір не є випадковим, бо проблемне поле філософської педагогіки структурується через філософські імплікації, які в тій чи іншій мірі притаманні теоретичній педагогіці. Німецька традиція розбудови педагогічного мислення характеризується не тільки зосередженням уваги на філософських проблемах освіти і виховання, особливо у кантівських і гегелівських трансформаціях, а й наявністю в ній елементів критики і самокритики як передумови еволюції педагогічного мислення [див.: 1, 7, 14]. Дослідження цієї еволюції не є примхою педагогів, які начебто милуються своїм відображенням у дзеркалі педагогічного розуму або розглядають його як охоронця своїх креативних амбіцій, а відповідає запитам сучасних суспільств, майбутнє яких стає все більш не передбачуваним, а нова людина, сформована за диверсифікованими стратегіями її виховання і озброєна численними рецептами самоудосконалення може виявитись або чужорідним тілом в організмі сучасної культури або відчувати себе ошуканою бранкою в лабіринтах суспільства знань, якому наобіцяли забагато, а дали замало [див. 10; 11, с.17-18]. У нових суспільних і культурних констеляціях, що несуть на собі відбиток логіки, а також алогізму пізнього Модерну, який охоче видає бажане за дійсне, не переводячи при цьому бажане навіть в опції можливого, критична рефлексія філософської педагогіки здатна стати одним з чинників запобігання патологій суспільного розвитку, передусім рефеодалізації сучасних суспільств. Остання супроводжується спробами реставрації домодерних освітніх і виховних практик, які видаються заальтернативні освітні і виховні стратегії у вигляді ретроінновацій.

Отже, розрізнення між домодерними і модерними освітньо-виховними практиками і відповідно – суспільствами та культурами, у просторі яких вони

реалізуються, є вихідним моментом філософської педагогіки, позбавленої просвітницьких ілюзій, отже такої, що вбачає своє призначення у критиці суспільства, але й також у самокритиці, спрямованої на власні теоретичні конструкти. Д. Беннер зазначає у цьому зв'язку: «Відмінності між домодерними та модерними суспільствами полягають у тому, що майбутнє підростаючого покоління у домодерних суспільствах здебільшого було вже наперед відомим і визначеним, але у модерних суспільствах це майбутнє є невизначеним і контингентним. Щоправда, освіта, статки та освітні амбіції батьків й надалі все ще мають великий вплив на освітню біографію підростаючого покоління. Але цей вплив вже не залишається безсумнівним і samozрозумілим, а розглядається як такий, що потребує легітимації» [6, с. 19].

Ця ситуація ще більш ускладнюється у добу пізнього Модерну, коли суспільства перетворюються на надскладні соціальні системи, підсистеми яких оперують за допомогою різних програм, що не завжди можуть бути взаємоузгодженими. Це робить неможливим встановлення цілей чи ідеалу освіти й виховання, навіть у тих формах, як це відбувалось наприкінці ХІХ-початку ХХ століть (В. Дільтей, Е. Шпрангер, Т. Літт). Щоправда, Е. Шпрангер, один з провідних представників неогегельянства, вже наприкінці 20-х рр. минулого століття критично ставився до утопічних проектів неогуманістів, які переслідували за мету не тільки втілення універсального ідеалу формування людини, а у перспективі – й усього людства, до речі, не тільки європейського. Він докоряв їм у слабкості історико-філософського мислення, а свою позицію аргументував так: «Те, для чого ми повинні формуватись, ми можемо прояснити самим себе тільки через рефлексію нашого історичного становища та історичного завдання. У цьому історико-філософському зв'язку треба розглядати нормативні настанови педагогіка, бо йдеться тут не про амбіції філософії встановлювати і реалізовувати ідеали формування людини, а про філософське поглиблення наявних конкретних рухів життя, про обґрунтування ступеня їхньої продуктивності, зрештою – про їхнє визнання або про необхідність звернення до інших етичних сил.» [17, с. 8].

Деякі положення філософської педагогіки Шпрангера й дотепер не втратили актуальності. Передусім це торкається як філософсько-історичного, так і філософсько-педагогічного розуміння сучасності, а відтак – передбачуваного і непередбачуваного майбутнього. За Шпрангером, дослідник, будь то філософ чи педагог, живе у сучасності, але рамки цієї сучасності залишаються досить невизначеними у темпоральному сенсі. До того ж той проміжок, який називається сучасністю, є географічно і національно обмеженим. «Америка і Росія, – зазначає Шпрангер, – живуть у цілковито іншій сучасності, ніж ми» [18, с. 16]. Цей висновок, що ґрунтується на визнанні неодночасності історичного розвитку і нерідко використовується як аргумент на користь наздоганяючої модернізації, не означає заперечення можливості обміну практичним та теоретичним педагогічним досвідом між різними культурами. Але стратегії такого обміну не повинні розвиватись за моделлю вже згаданої «наздоганяючої модернізації» або у вигляді посиленого герменевтичного експорту. Радше тут має місце не запозичення, а його критичне осмислення, яке змушує замислитись над реаліями власного національного буття, переломленими крізь призму національної культурної традиції. Свого часу Т. Літт, критично осмислюючи досвід неогегельянської філософської педагогіки, поставив питання, важливе для німецької філософської й культурної традиції, а саме: чому британці на переживали таких катастроф і національної ганьби, як німці, і дав відповідь: тому, що виховання там було орієнтоване на суще, а у Німеччині на належне [12, с. 6].

Метою такої філософської порівняльної педагогіки, яка починає розвиватись в Німеччині після Другої світової війни, була не переорієнтація духовного виробництва на так званий «трансатлантичний експорт», наслідки якого критично осмислюються в останні роки [див.: 8], а критичний аналіз як слабких, так і сильних сторін німецької філософії освіти та виховання, а також філософської педагогіки, еволюція якої відбувалась у річищі кантівських, гегелівських, а також постмарксистських трансформацій. Останні здійснювались переважно представниками Франкфуртської школи. Теорія напівосвіти

Адорно може розглядатись як синтез неогегельянської філософської педагогіки із соціологічною педагогікою.

Прикладом такого синтезу може бути теорія напівосвіти Адорно як конструкту, утвореного на основі критичної теорії суспільства із залученням філософської педагогіки, соціології та соціальної антропології.

Масова культура і напівосвіта, як доводить Адорно, утворюють спільний простір, де відбувається духовна деградація людини, смисл життя якої зрештою зводиться до престижного споживання так званих культурних і освітніх благ. Це торкається також й академічної культури, надмірної методичної опіки студентів у вищій освіті, зведення навчального процесу в школі до засвоєння елементарних культурних технік та упредметнених знань, які можна продати на ринку праці або купити за них «потрібних людей» і завести «друзів», щоб досягти успіху за їх допомогою. Отже, напівосвіта створює умови для розростання корупції, бо сама є носієм її вірусу.

Напівосвіта, на думку Адорно, не є особливою стадією або хворобою росту справжньої освіти. Вона як «лютий ворог останньої» витіснила саму ідею освіти з освітніх інституцій і культурних і соціальних практик. Як відчужений дух напівосвіта є негативом освіти і спирається на ідею антиосвіти. Остання відрізняється від старої неосвіченості і невігластва своєю цілковитою відірваністю від життя і людини. Стара неосвіченість як брак цивілізованості, знань компенсувалась кмітливістю, іронією, гумором, які Адорно розглядає як потенціал для формування критичної свідомості, яка була б здатна своєчасно помічати і реагувати на деформації і патології освіти [3, с. 100]. Антиосвіта (Unbildung) як радикалізована форма напівосвіти вже позбавлена такого потенціалу. Онтологічне вона розгортається у просторі міфів та ілюзій, почасти вже існуючих, почасти створених нею ж самою. Особливо це дається взнаки у її зверненні до паранауки, антропософії, нетрадиційних релігій та окультизму, що супроводжувалось в часи Адорно просвітницькою легітимацією останніх. Він вважав усе це проявом безумства і психозів, коли люди привчаються жити у нереальному, вважаючи за дійсне те, що їм навіюють мас-медійні продукти.

Через це, на думку Адорно, абстрактні вимоги свободи, гідності, солідарності, на яких тримається ідеологія просвітництва, на практиці виявляються фікцією, але не тільки через їхню суспільну девальвацію, а й тому, що відбувається розпад їхньої форми (*Entformung*), а моралізаторство без критики моралі стає «органом несвободи» [2, с. 280-281]. Антиосвіта є навчанням без самоудосконалення особистості. Вона стає легітимацією гіпнотичних станів у суспільствах споживання.

Напівосвіта, за Адорно, є імітацією освіти, бо вона зосереджується тільки на її зовнішніх атрибутах і руйнує людину зсередини, робить її бранкою симулякрів, що продукуються масовою культурою [див.: 9, с. 154-160]. Напівосвічена людина індустріального суспільства, за спостереженнями Адорно, «говорить мовою хвалька» не тільки через свою обмеженість і пихатість, а й тому, що життя в орієнтованому на успіх «суспільстві досягнень» вимагає від кожного бути активним і мобільним, демонструвати свої досягнення, нехай й позірні [3, с. 13]. Суб'єктивне уповільнення об'єктивного прискорення індустріально розвинутих суспільств стає можливим через їх віртуальну і фрагментарну рефеодалізацію. Навіть після саморозчинення прошарку так званої «освіченої буржуазії» соціальна пам'ять зберігає уявлення про привілеї, які раніше давала освіта, і позірне відновлює престижність вищої освіти. Якщо справжня освіта як робота людини над собою є принципово незавершеним процесом і не потребує сертифікатів, дипломів та інших підтверджень, то напівосвіта перетворює такі «охоронні грамоти» на самоціль. При цьому люди інвестують матеріальні ресурси і духовну енергію не в саморозвиток і навіть не в майбутню професію, а в свідомство і підтвердження своєї віртуальної гідності та самоцінності.

Якщо одержання такого ступеня стає самоціллю, то виникає саме та деформація, яку Гегель називав надмірною освітою, або «заформованістю» (*Überbildung*), а Адорно – напівосвітою. Розкрита Адорно така ірраціональна раціональність знаходить прояв у плагіаті, підробці свідомств, імітації проведення наукових досліджень тощо. Варто зазначити, що в розвинутих

західних країнах, так само, як і в Україні, все ще залишаються бажачі за будь-яку ціну здобути науковий ступень суто задля престижу на зразок дворянського титулу, який навіть у XXI ст. продається так само, як і дипломи про вищу освіту. Німецькі дослідники називають це «психозом вищої освіти», яка перетворюється на товар [13, с. 37-38]. Корупція в освіті, академічна нечесність, плагіат, безперечно, є ганебними проявами напівосвіти, але не причиною, бо остання криється у її здатності відтворювати у нових умовах старі напівфеодальні організаційні структури та форми позірної самореалізації, включно з віджитими моделями самоствердження у знеціненій статусній позиції освіченої людини. Теоретичні узагальнення у Адорно виходять за межі конкретних національно організованих соціумів, а покладені в їхню основу спостереження також не локалізовані географічно. Через прискорення процесів рефеодалізації, яка в свою чергу деформує освіту у напівосвіту, шкільний вчитель в Україні несе на собі тавро лузера і жебрака. Непослідовність демократичних перетворень також сприяє маргіналізації педагога, рольова реальність якого опиняється за межами міжпоколінної справедливості. Вона дається взнаки у практиках студентського і шкільного самоуправління, організованих як імітація діяльності педагогічних кадрів. Шкідливість такого мімесису очевидна. Студенти та учні через самоуправління у вигляді імітації діяльності деканату, кафедр тощо відчужуються від своїх власних проблем, які потребують управлінських рішень усередині студентських колективів, через це на дійсне поле завдань накладається сліпа пляма. Імітуючи активність, студенти перетворюються на пасивних і навіть, за термінологією Слотердайка. «постпасивних суб'єктів [16, с. 590-591].

Тут йдеться передусім про відрив ідеї освіти від її фундаментальної умови – свободи, про її інструменталізацію, обумовлену зростанням комплексності індустріальних суспільств і відповідно – постановкою управлінських завдань, які вимагали освітньої підготовки кадрів, а також освітньої підготовки кваліфікованих робітників. Через це освіта, на думку Адорно, почала втрачати свій нормативно-світоглядний статус, що унеможливило її функціонування як ідеалу

формування розумної людини і навіть розумного людства, які б були здатними самореалізуватися у свободі без впадіння у варварство, примусу і насилля [3, с. 97]. Отже, сподівання Канта, Фіхте, Гегеля та Маркса не справдились. Сама емансипаторська сутність освіти була поставлена під сумнів, а майже усіх німецьких класиків, мабуть, за винятком Канта, в Німеччині одразу після Другої світової війни – не без участі занадто пристрасними люстраторів – почали вважати духовними побудниками тоталітаризму, ворогами відкритого суспільства та демократії попри їх відданості ідеалам свободи та гуманізму. Але у подальшому в німецькій філософській педагогіці відбулась реабілітація цих видатних мислителів, але із збереженням конфлікту інтерпретацій, що значно посилило її критичний потенціал.

Як приклад тут можна навести спроби емансипаторської педагогіки (Г. Бланкертц, К. Молленгауер) відродити емансипаторську інтенціональність освіти і виховання не на соціально-політичній основі (П. Фрейре), а на засадах філософсько-педагогічного і соціологічного доробку представників Франкфуртської школи, передусім Т. Адорно і Ю. Габермаса. Але у процесі переходу від нормативної філософсько-педагогічної теорії до теорії комунікативної дії виявились уразливі моменти такої педагогіки, яка позиціонувала себе як наукова критика виховання і освіти, що виходить з комплементарності теоретичних та емпіричних досліджень. Так, вказуючи на внутрішні суперечності емансипаторської педагогіки, Д. Беннер зазначає: «Завжди там, де емансипаторська педагогіка намагається досягти повноліття і відповідальності виключно через комунікативну зміну виховного процесу, спрямовану проти реальних умов існуючої несвободи, вона абстрагується від завдання теоретичного обґрунтування призначення практик виховання та навчання, а також ігнорує відмінність між емансипацією та зрілістю в душі моральних зусиль щодо більш високого рівня освіченості суспільства» [5, с. 310].

Комунікативний поворот у сучасній західній філософській педагогіці не обмежується рамками теорії комунікативної дії, де зміст емансипаторського інтересу нерідко суперечить змісту самої емансипації, яка або радикалізується,

або романтизується. Через це в рамках сучасної філософської педагогіки постійно уточнюються її центральні категорії і семантики. Так, підводячи підсумки щодо суспільної, культурної та педагогічної релевантності поняття освіти у ХХІІ ст., Г.-У. Баумгартен зауважує: «Освіта (Bildung) як самоформування (Selbstformung) ні в якому разі не є простим накопиченням знань і не має нічого спільного з питанням про те, які змісти треба вкладати в ті чи інші освітні канони. Освіта (Bildung) у цьому сенсі не має нічого матеріального. Вона є нашою внутрішньою конституцією у вигляді знання про те, що ми є самоціллю, і про нашу взаємовідповідальність. Поняття «формування серця» (Herzensbildung), яке вже вийшло з моди, мабуть, найкраще виражає цей смисл: йдеться про культуру самості (Selbstkultur), яка цілком може обійтись без чітко визначеного освітнього канону, але утворює осердя освіти як відшукання себе (Selbstfindung) і самоформування» [4, с. 52-53]. Напівосвіта завжди дотримувалась імперативу пристосування, але у нових соціокультурних контекстах це означає вже примус підлаштовуватись під те, що вже не існує. Це абсурдна вимога ставати рабами невидимих рабовласників. Підпорядкування невизначеному, існуючому лише віртуально змушує людину скидати з себе залишки цивілізованості і покладатись на свої інстинкти. Напівосвіта і ще більшою мірою антиосвіта як негатив справжньої освіти формують з людини приручену тварину, не зважаючи на те, що в ній у будь-яку мить може вирватись на поверхню справжній дикій звір, а не тільки його символічна репрезентація. Через це філософська педагогіка миру має стати однією з найбільш запитаних теорій сучасності і водночас теоретичною верифікацією політичних теорій.

Привнесення до сучасної філософської педагогіки елементів соціального конструктивізму дозволяє почасти уникнути тих труднощів, які даються знаки в емансипаторській педагогіці. Так, А. Тремль, послідовник теорії само референтних соціальних систем Н. Лумана, розглядає педагогічні процеси і педагогічні ідеї як операційно закриті комунікації з власним механізмом породження смислів (автопоезісом). Він обґрунтовує необхідність переходу від

нормативних теорій філософської педагогіки до функціонально-структурних. Останні, на відмінну від структурно-функціональних, виводять структуру виховних практик і навіть інституції на основі комунікативно прояснених функцій. За Тремлем, історію педагогічних ідей треба розуміти передусім як абстраговану від людей комунікацію. Остання актуалізує ті чи інші смисли, які слід розуміти як можливості. «Філософська педагогіка, – зазначає він, – яка заслуговує на цю назву, повинна з'ясувати теоретичні засади комунікації усередині теорії виховання» [19, с. 9]. Цю теоретичну процедуру, на думку Тремля, треба здійснювати задля посилення функціональності виховання, освіти, історії педагогічних ідей, які розглядаються як соціальні системи, а способом їх існування є педагогічні комунікації. Для того, щоб примножувати, а головне – доцільно використовувати евристичний потенціал теоретичного плюралізму сучасної педагогіки тут пропонується виявити спільну функцію різних педагогічних теорій. Одним із шляхів у цьому напрямку є самоопис і самоспостереження, але вже не через включеного спостерігача, а через його вилучення. Адже ці методологічні процедури здійснюються, не виходячи за межі самих теорій, або за термінологією Франкфуртської школи, – через критику і самокритику, які прояснюють внутрішню логіку педагогічних теорій і практик, поліпарадигмальність яких розглядається не як суперництво, а як ресурс, необхідний для розвитку освіти. Водночас це вказує на неефективність моделі наздоганяючої модернізації в освіті, і взагалі – на ризики орієнтації на будь-якій начебто визнаний та успішний взірець для наслідування.

Ці методологічні висновки і застереження у західній філософській педагогіці застосовуються для аналізу потенційних ризиків і патологій освітньої євроінтеграції. Догматизація і політична заангажованість у теоретичних обґрунтуваннях цієї стратегії розвитку освіти на європейському континенті може спричинити наслідки, протилежні очікуваним.

До парадоксів антиосвіти належить її екстериторіальність. Вона не узгоджує свої цілі з життям, а вимагає, щоб життя і люди пристосовувались до неї. Стара ідея раннього Модерну, що краща освіта гарантує успішне життя, перетворила саму

ідею освіти на антиутопію. М. Рош, досліджуючи упродовж кількох десятиліть окреслену проблематику на емпіричному матеріалі американської та німецької вищої освіти зауважує: «Оскільки багато німців вважають своїм можливим взірцем США, то варто, з точки зору своєї країни, з'ясувати, які рушійні сили задіяні в американській системі вищої освіти, її сильні і слабкі сторони, як вони долають постійні виклики, що виникають перед ними» [13, 15].

Через це в проблемне поле сучасної філософської педагогіки потрапляють теоретичні рефлексії освіти в оптиці світового суспільства. На відміну від дискурсу освітньої глобалізації, витриманого в дусі футурологічних ідилій, Тремль намагається повернути увагу до семантик глобалізованої освіти і поняття батьківщини. Зокрема, він зазначає: «Педагогіка у горизонті світового суспільства здатна запропонувати простір для обережного поводження з ще наявними місцями, які є незамінними – через це їх, мабуть, можна позначити дещо старомодним поняттям «батьківщина»[21, с. 263]. Обережне ставлення до традицій, у даному випадку традицій місця, до якого можна повертатись як додому, виконує розвантажувальну функцію, оскільки воно через ефекти поновленого упізнавання намагається компенсувати перевантаженість локального досвіду Чужості. У даному випадку йдеться зовсім не про створення комфортних умов для відпочинку людини будь-якого віку від пресингу глобалізації. Адже, за Тремлем,оберігати самі місця із семантиками вітчизни від нещадного примусу змінюватись і заміщуватись. Він так пояснює свою позицію: «Ці педагогічно інсценізовані місця, безперечно, є конструктами, через це поняття Батьківщини для спостерігача може застосовуватись у множині»[21, с. 263].

Виходячи з припущення такої плюральності, Тремль вважає центральним завданням філософської педагогіки у горизонті світового суспільства педагогічне узгодження космополітичної смислової екстериторіальності з «освітньо-виховними батьківщинами» (educative Heimaten), а також створення педагогічних умов для комбінування прискорення з педагогічними уповільненнями на зразок біоритмів життєдіяльності людини. У цій формі динамізованої локальності зі

власними часовими ритмами Тремль вбачає новий педагогічний метод опрацювання викликів глобалізації, бо кожна національна освітня традиція має свої ресурси оновлення, які разом збагачують світову культуру.

Рефлексія стану і проблем освіти у філософській педагогіці водночас завжди є випробуванням здатності педагогічних теорій виконувати їх загальноцивілізаційну функцію. Але для цього необхідна активізація її здатності до самокритики. Без цього вона легко інтегрується в політичні ідеології або пристосовується до запитів масової культури, перетворюючись з охоронця гуманістичного потенціалу освіти, в її академічно вишколеного руйнівника.

Література

1. Култаева М.Д. Философско-педагогических тенденций в современном идеализме. – Харьков: Основа. 1988.
2. Adorno Theodor. W. Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. – Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 1994 – 337 S.
3. Adorno Theodor W. Theorie der Halbbildung// Gesammelte Schriften. – Band 8. Soziologische Schriften Band 1. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003. – S. 93-121.
4. Baumgarten Hans-Ulrich. Frei, gleich und gebildet. Eine philosophische Überlegung zur bildungspolitischen Debatte // Bildungstheorie in der Diskussion. – Freiburg-München: Verlag Karl Alber. 2012.- 164 S. /Hans-Ulrich Baumgarten – S. 46-60.
5. Benner Dietrich. Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1991. -365 S.
6. Benner Dietrich. Warum öffentliche Erziehung in Demokratien nicht politisch fundiert werden kann // Bildungstheorie in der Diskussion. – Freiburg-München: Verlag Karl Alber. 2012. – 164 S./ Dietrich Benner. – S. 13-35.
7. Bollbeck G. Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. – Frankfurt am Main& Suhrkamp. 1994. – 468 S.
8. Fleck Christian. Transatlantische Bereicherungen. Zur Erfindung der Sozialforschung. – Frankfurt am Main: Suhrkamp 2007. -578 S.
9. Frischmann Bärbel. Aspekte philosophischer Bildungskritik: Rousseau, Fichte, Nietzsche, Adorno // Bildungstheorie in der Diskussion. – Freiburg-München: Verlag Karl Alber. 2012 – 164 S. /Bärbel Frisch- – S. 145-160.
10. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer Wissensgesellschaft . – Wien: Paul Zsolnay Verlag 2006. 175.
11. Liessmann Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2014. – S.191.
12. Litt Theodor Technisches Denken und menschliche Bildung. – Heidelberg: Quell und Meyer. 1964. – 96 S.
13. Nida- Rümelin Julian. Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung. – Hamburg: Körber-Stiftung, 2014, – 253 S.
14. Precht Richard David. Anna; Schule und der liebe Gott- Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern – München: Goldmann, 2013. – 351 S.
15. Roche Mark. Was die deutschen Universitäten von den amerikanischen lernen können und was sie vermeiden sollten. – Hamburg: Meiner, 2014. – 295 S.
16. Sloterdijk Peter Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechniken. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009. – S. 723 S.

17. Spranger Eduard. Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. – Leipzig: Quell und Meyer. 1928. – 75 S.
18. Spranger Eduard. Philosophische Pädagogik. Heidelberg: Klett Verlag. 1973. – 444S.
19. Treml Alfred K.. Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. – Stuttgart: Kohlhammer. 2010. – 322 S.
20. Treml Alfred K. Pädagogische Ideengeschichte. – Stuttgart: Kohlhammer. 2005. – 326 S.
21. Treml Alfred K. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. – Stuttgart: Kohlhammer. 2000. – 204 S.

КРИТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕМЕЦКОЙ ФИЛОСОФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК КРИТИКА И САМОКРИТИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЙ: НЕМЕЦКИЙ ОПЫТ

М.Д. Култаева

В статье рассматриваются тенденции эволюции философской педагогики в немецкой теоретической традиции. Переход от нормативных теорий к функционально-структурным анализируется на материале нормативных теорий неогегельянства, а также теории полуобразования, где оно представлено как форму отчуждения образования и способствует его превращению в антиобразование. Один из альтернативных вариантов философской педагогики, разработанный на основе теории самореферентных социальных систем, предлагается А. Тремлем. Показано, что критика и самокритика различных философско-педагогических конструктов дает импульс для развития философской педагогики как рефлексии внутренней логики практик учения и воспитания с учетом вызовов глобализации.

Ключевые слова: философская педагогика, критика, самокритика, тенденции, теория, образование, внутренняя логика, коммуникация, глобализация.

THE CRITICAL POTENTIAL OF GERMAN PHILOSOPHICAL PEDAGOGY AS CRITIQUE AND SELF-CRITIQUE OF EDUCATIONAL REALITIES: THE GERMAN EXPERIENCE

M.D. Kultraeva

The paper considers evolutionary trends of the philosophical pedagogics in the German theoretical tradition. The transition from normative to functional-structural theories is analyzed based on the material of the normative theories of Neo-Hegelianism (E. Spranger, T. Litt), and also the theories of semi-education by T. Adorno, where the semi-education is represented as a form of the education alienation and encourages its transformation into anti-education.

Mass culture and semi-education, as shown by Adorno, create a common space of mental degradation, therewith the sense of human life is limited to the prestigious consumption of the so-called cultural and educational goods. This also applies to the academic culture, excessive methodological care of students in higher educational institutions, reduction of schooling to the acquisition of elementary cultural techniques and knowledge systematized by subjects, which may be sold on the labour market or facilitate the purchase of “wanted people” and making “friends or contacts” to reach success with their help. Therefore, semieducation creates the conditions for the corruption growth, since it is itself the carrier of this virus. Semieducation, according to Adorno, is not a special stage or developmental disease on the way of the genuine education growth. Being an enemy of the latter, it has removed the very idea of education from educational institutions and cultural – social practices.

One of the alternative options in philosophical pedagogy is offered by A. Treml as the theory of self-referential social systems. It was shown that the criticism and self-criticism of different philosophical-pedagogical constructs promote the development of philosophical pedagogy as the reflexion of the internal logic in the training and educating practices which take into account challenges of globalization.

Key words: philosophical pedagogy, criticism, self-criticism, trends, theory, education, internal logic, communication, globalization.