ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ
Серія педаг. 2011. Вип. 27. С.3–12

VISNYK LVIV UNIV.
Ser. Pedag. 2011. Is. 27. P.3–12

ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.013:316.422.42

СОЦІАЛЬНО-КРИТИЧНА ПЕДАГОГІКА В ЕПОХУ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Марія Швед

Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, 79005 Львів, Україна

Зроблено спробу аналізу тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки. Висвітлено окремі питання соціально-критичної педагогіки та передумови її виникнення. Виокремлено концептуальні підходи до вивчення сучасних педагогічних явищ та розкрито їхню сутність.

Ключові слова: критична педагогіка, концептуальні підходи, гуманізм.

Постановка проблеми. У світлі сучасних суспільних і культурних змін важливе місце посідає аналіз освітнього процесу, який постійно змінюється, модернізується, реалізується в різноманітних формах, багатогранних за змістом. Сучасний постмодерністичний аналіз ґрунтується на своєрідній суперечці між прихильниками гуманістичних і просвітницьких теорій та ідеалів в освіті й акцентує на особистості суб'єкта освіти.

Аналіз тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки та педагогічної літератури [2; 3; 7] дав змогу з'ясувати, що лише досить високий рівень розвитку педагогіки і пов'язаних з нею наук дає можливість будувати прогнози моделі бажаного стану освіти, здійснювати планомірне управління нею. На жаль, стан теорії і практики освіти сьогодні не повністю відповідає об'єктивним вимогам соціального прогресу, гуманізації української освіти. Кризові явища в педагогіці пов'язані не лише із замовчуванням, або фальсифікацією подій і явищ минулого, але і з неправильною інтерпретацією сучасних педагогічних концепцій. Тому осмислення кризових явищ у педагогіці дає змогу простежити і проаналізувати причини, що гальмують її розвиток.

Метою статті є намагання зрозуміти, чого не вистачає педагогічній науці, щоб освіта стала засобом розвитку культурно-морального та інтелектуально-духовного потенціалу нації, які зміни необхідно провести, щоб створити умови для саморозвитку людини в системі соціальних і професійних цінностей. Для досягнення цієї мети коротко розглянемо

© Швед Марія, 2011

особливості розвитку сучасної педагогіки крізь призму "критичної педагогіки" як важливого напряму педагогічних досліджень епохи постмодернізму.

Вже впродовж кількох століть як у європейській, так і в американській системах шкільної та вищої освіти домінує класична (традиційна), тобто дидактична педагогіка. Звісно, вона має свої переваги, що підтверджуються тривалим її використанням, однак вона має і слабкі сторони, які спричинилися до виникнення нових альтернативних напрямів у педагогічній теорії другої половини XX століття [2, с. 4].

Освіта епохи постмодернізму, на думку дослідників, повинна орієнтуватися не на універсалізацію особи, як це було донедавна, а на розвиток її індивідуальності, самобутності, різноплановості, неповторності. Вона виникла як новий напрям педагогічної теорії в західноєвропейських країнах і США в 60-х роках XX ст. у руслі молодіжного руху на базі антитехнократичних, постмодерністських поглядів і як результат розчарування в ефективності традиційних педагогічних систем.

Тому важливою теоретичною концепцією епохи постмодернізму є "критична педагогіка", яка розглядає освіту в широкому історичному, культурному, соціальному аспектах і використовує критичну філософську теорію для аналізу і проектування освітньої діяльності. Критична педагогіка кидає виклик педагогіці, пропагує певний спосіб осмислення освітньої реальності, що викриває примус, насильство, потурання в процесі навчання, які сприяють нівелюванню індивідуальності й незалежності особи. Цей напрям послугував підґрунтям для створення нової течії в педагогічній науці, а саме соціально-критичній педагогіці.

Аналіз досліджень і публікацій. Серед суттєвих наукових здобутків щодо дослідження проблеми розвитку і становлення соціально-критичної педагогіки та її впливу на сучасні освітні процеси слід зазначити наступні педагогічні ідеї, висвітлені у працях українських (виховні системи В. Сухомлинського та Г, Ващенка, соціальне вивчення людини та антропологічний підхід у навчанні й вихованні особистості К. Ушинського, альтернативна освіта О. Заболотної та ін.) та зарубіжних науковців (гуманістичний підхід до виховання людини Г. Оллпорта й А. Маслоу, ідеї критичної філософії С. Гессена, соціально-критичний аналіз освітніх явищ Л. Альтюссера, П. Бордо, Б. Берштейна, А. Макларен та ін.).

Теоретики соціально-критичної педагогіки (К. Молленхауер, П. Редер, І. Дамер, Х. Гам (ФРН), І. Ілліч (США), Е. Раймер (Великобританія) та інші) виступали проти застарілої авторитарної структури державних шкіл, їхньої консервативної педагогічної практики. Як цілісна концепція соціально-критична педагогіка склалася головно у німецькомовних країнах, де була

запропонована модель демократичної (“критичної”, “вільної”, “гуманної”) школи, основною метою якої проголошувалася самореалізація особистості.

Основний виклад матеріалу дослідження. Значний вплив на орієнтири соціально-критичної педагогіки мали ідеї педагогіки вільного виховання, в основі якої – пізнання як „щирий регулятор поведінки людини, спрямованої на зміну суспільної дійсності”. Функцію педагогіки представники цього напряму вбачали в “перманентній критиці ” суспільства і його авторитарних структур; педагогіка повинна займатися лише теоретичним аналізом можливостей різних моделей виховання, наприклад, “відтворення потенціалу суспільних змін у молодіжному середовищі” тощо (Л. Молленхауер).

Передумовою виникнення цього напряму була німецька критична філософія XIX–XX ст. та праці С. Гессена, основні ідеї якого викладені у фундаментальних книгах “Основи педагогіки. Вступ до прикладної педагогіки” [1], а джерелом його дидактичної системи була критична філософія Е. Канта. На основі аксіологічного підходу Гессен визначав місце дидактики в системі педагогічних наук, розглядаючи її мету, зміст і завдання в контексті філософії і педагогіки культури.

Одним із актуальних дидактичних питань цієї епохи було питання про співвідношення формальної і матеріальної освіти. Цю дидактичну суперечку Гессен спробував вирішити завдяки кантівській критичній гносеології, зводячи її на рівень філософської антиномії емпіризм-раціоналізм. Знання в критичній філософії є, на його думку, не простою сумою сприйнятої інформації, отриманої з досвіду (емпіризм), не логічний аналіз деяких основних ідей, притаманних людській душі (раціоналізм). Тому в критичній дидактиці С. Гессена завдання навчання не може полягати ні в простому повідомленні даних, корисних для життя (що випливає з емпіричного погляду на знання), ні у вихованні в учнів формальної здатності до аналізу і дедукції (раціоналістичний формалізм у дидактиці) [1, с. 34].

У контексті мети і завдань сучасної освіти С. Гессен велике значення надавав культурі. Він писав: “Між освітою і культурою існує… точна відповідність. Освіта є не що інше як культура індивіда” [1, с.27]. Прихильники критичної педагогіки П. Фрере і А. Жіро також стверджували про подвійну природу освіти і про значення культури для формування сучасної людини. На їхню думку, система освіти, з одного боку, сприяє індивідуальному розвиткові кожної особи і суспільному прогресу, з іншого, слугує чинником расового, статевого і соціально-економічного відбору. Отже, виходячи з цієї теорії, освіта завжди сприяє формуванню класово і культурно зорієнтованих особистостей, які здатні бачити минуле і передбачати майбутнє.

Новаторська постановка мети, завдань і визначення змісту освіти знаходять у С. Гессена своє вираження в дослідженні форм і методів

навчання, в цілісній організації освітнього процесу. Аналізуючи тогочасні тенденції розвитку освіти, педагог розкриває проблеми співвідношення різних форм навчання: гри і уроку, соціальної ролі школи і позанавчальних установ, оцінки інноваційних форм та активних методів навчання. У порівняльному аналізі Дальтон-плану і теорії трудової школи науковець дійшов висновку про необхідність єдиної активної трудової школи, у якій праця є не лише навчанням професійної майстерності, а в широкому розумінні розумовою і фізичною діяльністю, спрямованою на пізнання і перетворення культурного життя людства.

Осмислення тенденцій світового досвіду розвитку школи, глибоке розуміння ідей свободи особистості і визнання її індивідуальності привели С. Гессена до уважного розгляду проблеми диференціації освітнього процесу [1, с. 238]. На основі ретельного аналізу освітніх явищ він прийшов висновку, що школа повинна поділятися на три ступені: краєзнавча диференціація на першому ступені, психологічна – на другому і професійна – на третьому.

Не залишилася поза увагою педагога проблема принципів навчання, серед яких він виділяв краєзнавчий, єдності і безперервності освіти, наочності, систематичності, інтересу, доступності, зв'язку навчання з життям, фуркації (побудова навчальних планів старшокласників відповідно до циклів і напрямів навчання), повноти наукового знання, волі до викладання і навчання, диференційованої єдиної школи тощо.

У процесі формування нових підходів до освіти С. Гессен особливого значення надавав творчості, яка червоною ниткою проходила через усі його освітні ідеї: від мети і завдань освіти до принципів, методів, форм і результатів. Він писав, що завданням повноцінної і якісної освіти є залучення молодої людини до творчого процесу, оскільки творчість відкриває єдність заперечення і визнання дійсного як майбутнє, що зберігає у собі минуле і дійсне, що існує сьогодні. Подолання минулого через долучення до вічного і є справжнім завданням освіти.

Критично-дидактичні погляди С. Гессена виявилися надзвичайно плідними для розвитку освітньої галузі. На їхній основі сформувалася концепція проблемного навчання, вперше запропонована польським ученим В. Оконем – учнем С. Гессена.

Як свідчать дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, успіх в галузі освіти і педагогіки визначально забезпечується синтезом наукових знань у сфері людинознавства. Сьогодні суміжні з педагогікою науки, визнаючи необхідність розширення своїх меж пізнання, прагнуть до наукового діалогу з педагогікою. Однак для того, щоб діалоговий характер взаємодії різних наук, теорій та концепцій не залишався лише декларацією, необхідно запроваджувати в практику певні концептуальні підходи до

вивчення сучасних педагогічних явищ, а саме: *аксіологічний, емансипаційний*, *антропологічний, гуманістичний*. Коротко проаналізуємо кожний підхід.

Сутність *аксіологічного підходу* в педагогіці полягає в розумінні і утвердженні цінності людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності і освіти в цілому [4, с.31]. Важливою цінністю є ідея гармонійного розвитку особистості, пов'язана з ідеєю ідеального суспільства, яке здатне реально забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу. Вона визначає ціннісні орієнтації культури і орієнтує особистість в історії, суспільстві, діяльності.

Аксіологічні властивості педагогічної діяльності відображають її гуманістичний зміст, оскільки педагогічні цінності – це ті особливості, які дають змогу не лише задовольняти потреби педагога, але й бути орієнтирами його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей. Звісно, педагогічні цінності, як будь–які інші духовні цінності, залежать від соціальних, економічних, політичних і культурних відносин у суспільстві, що впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики.

Проведений нами аналіз наукової літератури дає можливість виокремити головні аксіологічні принципи, які необхідно впроваджувати у сучасний освітній процес:

- рівноправність усіх філософсько-освітніх поглядів в межах єдиної гуманістичної системи цінностей (за умови збереження різноманітності їхніх культурних і етичних особливостей);
- рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання вчень минулого і можливості відкриття їх у теперішньому вимірі і в майбутньому;
- рівність людей, прагматизм замість суперечок про основи цінностей, діалог замість байдужості і невизнання один одного[4, с. 30].

Ці принципи дають змогу об'єднатися суміжним з педагогікою наукам і різним науковим течіям та теоріям у пошуку оптимальних шляхів поліпшення якості освітньої галузі, яка, як компонент культури, має особливе значення, оскільки є основною складовою гуманістичної сутності людини.

Емансипаційний підхід полягає в пошуку можливості звільнення від раніше створеного і прийнятого світу. Його філософською основою є критична педагогіка, представники якої – Л. Альтюссер, П. Бордо, Б. Берштейн, А. Грамши, А. Макларен. Відповідно до їхніх поглядів, цінністю, що надає сенс людському існуванню, є розвиток як самореалізація особистості, а не вдосконалення її у визначених поза нею ролях. Виходячи з цього, емансипацію слід трактувати як процес свідомого відкидання стереотипів і міфів поведінки, подолання труднощів, зумовлених людською

активністю і силами природи. Сьогодні термін „емансипація” (лат. emancipation – звільняю від опіки) означає звільнення від залежності, опіки, тиску, упереджень, гніту, а також рівноправність, здобуття самостійності, незалежності [5, с. 198].

Звернення науковців-педагогів до теорії емансипації зумовило відкриття нового бачення людини у процесі здобуття освіти, що привело до розвитку емансипаційної педагогіки. Вона почала активно розвиватися в 60–70 роках XX ст. як динамічна орієнтація, яка актуалізує концепцію освіти людини, відкритої до змін і до конфлікту, такої, яка робить вибір, пам’ятає про свої права і відповідально використовує здобуту свободу.

Аналізуючи особливості впливу ідей емансипаційної педагогіки, польські вчені виділяють три течії її розвитку:

- емансипаційна педагогіка (у вузькому розумінні) займається пошуком способів очищення освіти від ідеології та залучення молоді до процесів суспільних змін і до демократичних форм життя. Представники цієї течії – А. Гіесецке, К. Молленгауер, Д. Дам, У. Леймєрман;
- педагогіка визволення акцентує на відкритті та вдосконаленні умов звільнення людини за допомогою освіти, розвитку її вміння пізнавати та інтерпретувати світ, взаємодіяти з ним. Цю теорію представляють педагоги, згуртовані навколо відомого бразилійського педагога П. Фрейра;
- радикальна педагогіка, предметом дослідження якої є джерела і вияви опору, звільнення від обмежень, які існують у навчальних закладах як суспільних інституціях. Серед представників цієї течії відомі педагоги Х. Жіроукс, П. Мак-Ларен [7, s. 49].

Всі течії емансипаційної педагогіки пов’язані між собою спільною метою досягнення свободи особистості як важливої умови різнобічного розвитку людини і розробленням завдань для подальшого розвитку освіти.

Розглядаючи сутність емансипаційної педагогіки, виділяємо головні її поняття: функції, потенціал, здібності та компетентність, прагнення, домагання, мрії, раціональність, суб’єктивність. Поняття „емансипаційної функції” застосовують для визначення можливостей і завдань, які ведуть особу до подолання нав’язаних їй обмежень і до зміни себе і навколишніх відповідно до суб’єктивної системи цінностей. Правильне виконання емансипаційних функцій передбачає розвиток і виховання “емансипаційних здібностей”. Ця риса особи виявляється у вчинках, що зумовлюють практичне розв’язання проблем в окремих сферах її життєдіяльності. Не менш важливим є поняття “емансипаційний потенціал”, що означає здатність особи до критичного розпізнавання власних обмежень і їхнього свідомого подолання. Педагоги вважають, що необхідно визначити сутність цього

потенціалу і з'ясувати відношення між нормою цього потенціалу і його реальним станом. З огляду на це виділяють ідеальний потенціал і реальний [6, с. 7].

Цілком очевидно, що всебічне вивчення проблем емансипаційної педагогіки пов'язане з використанням критичної філософської теорії для аналізу і проектування освітньої діяльності.

Антропологічний підхід, який був характерний для філософії 70-х років, поступово знаходить своє нове застосування у педагогіці, культурології, психології. У зв'язку з цим активно розвивається педагогічна антропологія, як напрям філософії освіти, що виникла наприкінці 60-х на початку 70-х років. З 1860–х років на Заході педагогічна антропологія стала розроблятися як самостійна галузь філософського і педагогічного знання (К. Шмідт і його школа). Тому цей напрям був насамперед представлений у європейських країнах, у філософській культурі, в яких існували та існують досить потужні антропологічні традиції – від традиції філософської антропології, антропологічного підходу до міжособистісних комунікацій і соціально-психологічних аспектів людського буття [3, с. 77]. Людину як вихователя і вихованця вивчають нині у контекстах різних культур, країн, в різні історичні епохи. Особливо швидкими темпами розвивається педагогічна антропологія в Німеччині, США, Франції, Японії, Англії, Південній Кореї.

Одночасно педагогічна антропологія зароджується у нас завдяки працям К. Ушинського, який заклав основи спеціального вивчення людини як вихователя і вихованця з метою узгодити педагогічну теорію і практику з природою людини [3, с. 74]. Він вів педагогіку до ідеалу антропологічного універсалізму, за якого всі знання про людину повинні слугувати фундаментом для педагогіки – про душу, тіло, про людську життєдіяльність.

У вітчизняній педагогіці існують чудові приклади створення антропологічно вдалих концепцій і відповідні їм педагогічні практики. Наприклад, це дидактичні системи Л. Занкова та Ш. Амонашвілі, виховні системи В. Сухомлинського та Г. Ващенка. Ретельний аналіз кожної з цих концепцій свідчить про їхню високу виховну ефективність, адже і молодь, і дорослі брали участь у їхній реалізації, отримували потужній імпульс до саморозвитку.

Проведені автором дослідження дали можливість визначити проблематику сучасної педагогічної антропології, яка відрізняється безпрецедентною широтою наукового пошуку. Сьогодні педагогічну антропологію в цілому можна охарактеризувати як спосіб антропологічного обґрунтування освіти. Ця досить загальна характеристика мети і завдань педагогічної антропології конкретизується представниками течії філософії освіти в різних напрямах. Наприклад, одні з них підкреслюють, що педагогічна антропологія є емпіричною теорією і філософським аналізом

понять педагогіки. Другі вбачають основне завдання педагогічної антропології у розгортанні теорії особистості і її генези. Треті вважають, що педагогічна антропологія є складовою наук про освіту. Четверті оцінюють педагогічну антропологію як науку про міждисциплінарну площину комунікації, в яку входить людина і яка є предметом різних наук, які вона об'єднує. Ці різноманітні підходи до трактування предмету, цілей і завдань педагогічної антропології визначаються насамперед тими традиціями, з якими пов'язані представники даної науки.

Отже, згідно до проведеного аналізу, вважаємо, що різноманітність підходів до педагогічної антропології дуже значна і зумовлена перш за все, трактуванням її взаємовідносин з філософською антропологією і тим образом людини, котра є фундаментальною при виборі того, чи іншого підходу до її вивчення.

Гуманістичний підхід характеризується гуманістичним світоглядом як системою поглядів, переконань, ідеалів і будується навколо одного центру – людини. Поняття "гуманізм" (лат. humanus – людяний, людський) означає: 1) прогресивний ідейний напрям культури епохи Відродження, що утверджував право людини на земне щастя, боровся за визволення науки й людської особистості від обмежень і схоластики; 2) ставлення до людини як найвищої цінності, захист права особистості на рівноправність, свободу, щастя, всебічний розвиток і прояв своїх здібностей [5, с. 148].

Якщо гуманізм – це основа системи відповідних поглядів на світ, то власне людина є тим системоутворюючим чинником, ядром гуманістичного світогляду. І тому основною особливістю гуманізму при всіх його вимірах в історичному розвитку була і залишається людяність, для якої характерно стремління в майбутнє, до вільної реалізації своїх творчих потенцій (Г. Оллпорт, А. Маслоу), віра в себе і можливість досягнення "Я–ідеального" (К. Роджерс).

Виходячи з цих ідей, гуманність не може бути лише рисою особистості, оскільки риса – це окрема властивість чи відмінна особливість. Доцільно розглядати гуманність як рису особистості. Гуманність слід розглядати як надхарактеристику особистості, що складається з комплексу властивостей особи, котра виражає бережливе ставлення людини до людини. Ці властивості виявляються і формуються в царині людських взаємовідносин, які можуть бути гуманними і негуманними. До гуманних відносин належать морально-духовні потреби особистості, прагнення бачити в людині друга, брата, бути щасливою, жити для блага людей. Якщо міжособистісні взаємини мають негуманний характер, тоді процес формування позитивних потреб і властивостей сповільнений або просто неможливий. Відповідно, гуманність – це риса особистості, що являє собою сукупність морально-психологічних

властивостей людини, які виражають усвідомлене і співчутливе ставлення до людини як найвищої цінності [4, с. 35].

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що вищим гуманістичним змістом соціально-культурного розвитку сучасного суспільства є утвердження ідеї такого ставлення до людини як найвищої цінності буття, створення умов повноцінного і вільного розвитку кожної особистості.

Тому ідеї соціально-критичної педагогіки відповідають духу сучасної освітньої галузі і педагогічної науки. Саме вони дають можливість з'ясувати, яким є навколишній світ і яким йому бути; простежувати й аналізувати процеси освіти, що відбуваються в суспільстві, і ті соціальні процеси, що дотичні до них; впливати на конфліктні ситуації в освітній галузі; передбачати і прогнозувати освітнє майбутнє.

---

1. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию /Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М., 1995.
2. *Заболотна О.* Альтернативна освіта як предмет наукового дискурсу у вітчизняному та зарубіжному вітчизняному просторі. – К., 2009.
3. *Мальцева Н. В*. Психолого-педагогическая антропология: учеб.-метод. пособие / Н. В. Мальцева. – Ишим, 2010.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов, Т. И. Бабаева и др.; Под ред. С. А. Смирнова. – М., 1988.
5. Словник іншомовних слів / Уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К., 2000.
6. *Швед М. С.* Емансипаційна педагогіка як важливий напрям розвитку педагогічної науки епохи постмодернізму // Вісник Львів. ун-ту. Сер. педаг. – 2005. – Вип. 20. – С.3–11.
7. *Palka S.* Pedagogika w stanietworzenia. Kontynuacje. Krakow, 2003.

SOCIAL AND CRITICAL PEDAGOGY IN THE EPOCH OF POSTMODERNISM

Maria Shved

Ivan Franko National Universityof L'viv
Tuhan-Baranovsky Str., 7, UA–79005 L'viv, Ukraine

The author makes an attempt of analyzing the modern pedagogy development. The article enlightens some aspects of the social and critical

pedagogy, and the background of its genesis. It outlines the conceptual approaches to the research of modern pedagogical phenomena and reveals their essence.

Key words: critical pedagogy, conceptual approaches, humanism.

СОЦИАЛЬНО-КРИТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА В ЭПОХУ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Мария Швед

Львовский национальный университет имени Ивана Франка
ул. Туган-Барановского, 7, 79005 Львов, Украина

Сделано попытку проанализировать тенденции развития современной педагогической науки. Освещено некоторые вопросы социально-критической педагогики и предпосылки ее возникновения. Выделено концептуальные подходы к изучению современных педагогических явлений и раскрыто их сущность.

Ключевые слова: критическая педагогика, концептуальные подходы, гуманизм.

Стаття надійшла до редколегії 08.02.2011
Прийнята до друку 10.03.2011