

PEDAGOGICAL LOVE IN CHANGEABLE SOCIAL AND CULTURAL  
CONTEXTS: THE COMPLEMENTARY OF THE ANTHROPOLOGICAL  
AND FUNCTIONALISTIC APPROACHES

*Maria Kul'taieva*<sup>1,2,3</sup>, *Lesya Panchenko*<sup>4,5</sup>, *Nataliia Radionova*<sup>2,6</sup>,  
*Nadiia Grygorova*<sup>2,7</sup>

ПЕДАГОГІЧНА ЛЮБОВ У МІНЛИВИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ  
КОНТЕКСТАХ: КОМПЛЕМЕНТАРНІСТЬ АНТРОПОЛОГІЧНОГО  
І ФУНКЦІОНАЛІСТСЬКОГО ПІДХОДІВ

*Марія Култаєва, Леся Панченко, Наталія Радіонова, Надія Григоровва*

**Abstract.** This article offers considering functional possibilities of the pedagogical live and it's functioning in the changeable social and cultural contexts. The metaphoric and semantics of the pedagogical life are analyzed which unveil its social origin, value's orientations and the role reality in the recursive closed system of education and in educational realities. The distinctions between anthropological and functionalistic interpretation are explicated. Taking one of them absolutely can provoke the formalization of the pedagogical love and its instrumentality application with the consequence to lose the value orientation. It is proving that excessive emphasizing of the pedagogical live in the form of declaration might be regarded as giving evidence of the ideological manipulation both on the level of pedagogical relations "teacher–pupil" and on the level of society. The empirical foundation for the analyze of the appearance forms of the pedagogical love is based on works of W. Suchomlinski and A. Makarenko as the representatives of the heart-central tradition of the Ukrainian philosophical tradition which was founded by H. Skovoroda. The deformations of pedagogical love in the theory and practice of the communist education are regarded in the optic of the tragic anthropology because the pedagogical live in totalitarian societies proposes the struggle with the class enemies. The German discourse upon the problems connected with the pedagogical live gives also very impulses for rethinking this phenomenon in new social and cultural contexts. The pedagogical love in its alien form is often misused in political ideology, especially in educational policy as an available resource needed for completing both the creature of defect and society of defect. This resource is considered as a renewal one, because it must be generated by human being in difficult economic situations. The pedagogical love is often used for replacing political decisions into pedagogical field. This article is a continuation of the article published in the journal «Interdisciplinary studies of complex systems» № 19.

*Keywords:* pedagogical love, pedagogical relations, anthropological approach, functionalistic approach, child, system, communication, medium, values, social and cultural contexts

<sup>1</sup> National Academy of Pedagogical sciences of Ukraine

<sup>2</sup> G. S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

<sup>3</sup> mariya\_kultaeva@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0603-0986>

<sup>4</sup> National Dragomanov Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

<sup>5</sup> lepan@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0001-8436-1206>

<sup>6</sup> radionova\_natali@i.ua, <https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>

<sup>7</sup> grigorovanadezda1971@i.ua, <https://orcid.org/001-8553-2389>

**Анотація.** У статті розглядаються можливості і перспективи функціонування педагогічної любові у сучасних мінливих соціокультурних контекстах, аналізується пов'язана з нею метафорика та її семантики. Розкриваються відмінності між її антропологічною та функціоналістською інтерпретацією. Абсолютизація однієї з них криє у собі загрозу формалізації педагогічної любові, втрати нею її гуманістичних ціннісних орієнтацій. Обґрунтовується, що надмірне акцентування антропологічного виміру педагогічної любові, її декларативний характер свідчать про ідеологічне маніпулювання нею як на рівні педагогічних відносин між учнем та вчителем, так і на загальносуспільному рівні. Педагогічна любов розглядається на матеріалі педагогічної теорії та практики В. Сухомлинського і А. Макаренка, де розкривається потенціал сквородинівської кордоцентричної традиції, а також виявляються ідеологічно обумовлені деформації. Розкривається співзвучність цих ідей сучасному німецькомовному філософсько-освітньому дискурсу, широко представленому у статті, а також ризики використання педагогічної любові як начебто невитратного ресурсу для подолання матеріальних, духовних та технологічних дефіцитів у постіндустріальному суспільстві з його мінливими соціокультурними контекстами, тим самим легітимізуючи ототожнення політичних рішень з педагогічними. Ця стаття є продовженням статті, опублікованої в журналі «Міждисциплінарні дослідження складних систем» № 19.

*Ключові слова:* педагогічна любов, педагогічні відносини, антропологічний підхід, функціоналістський підхід, дитина, система, комунікація, медіум, цінності, соціокультурні контексти.

## Культурно-цивілізаційна та антропотехнічна концептуалізації педагогічної любові

Антропологічне визначення специфіки людського буття, як відомо, виходить з «недостатності» або «незавершеності» людини, яка потребує педагогічного супроводу у вигляді навчання і виховання. Цей момент особливо акцентували адепти дільтеївської школи (Г. Ноль) та представники компенсаторської філософської антропології (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер), ґрунтуючись на біологізаторській аргументації [1, С. 72-75]. На цьому антропологічному фундаменті побудована рольова реальність педагогічного процесу. Атомарна одиниця цієї реальності «вчитель-учень» демонструє зміщення балансу то в бік учителя, то у бік учня, що завжди супроводжується емоційно-експресивним забарвленням.

Петер Слотердаjk пропонує розглянути ці відносини у площині зрушень цивілізаційного процесу. На його думку, це супроводжується «розділенням одержимості на пристрасті та звички», поштовх якому надали перші вчителі, що «за своєю природою були також носіями етично-аскетичного наступу на існуючі психосоматичні умови» [11, S. 294]. Боротьба проти звичок в ім'я духовного розвитку людини та людства тут розглядається як амбівалентний прояв педагогічної любові, що намагається надати людині поштовх до розвитку, відкриваючи їй горизонти Нового, але робить це через примус до оновлення в ім'я блага прийдешніх генерацій. Але педагогічна любов як пристрасть зберігає свій людинотворчий потенціал лише за умов дотримання імперативу свободи та неприпустимості панування.

Відносини між учнем та вчителем, у яких відбувається модерна маніфестація педагогічної любові, також характеризуються амбівалентністю. Партнерські відносини тут співіснують з авторитарними. Як свідчить історія педагогіки, тут відбувається також диверсифікація вчительської любо-

ві. Вона може адресуватись як конкретному учневі (педагогічний ерос), так і людству, а також власній справі, межуючи з егоїзмом та нарцисизмом. Отже, предметом такої любові можуть ставати захоплення педагогічними процесами, теоріями і навіть статусом професії вчителя, якщо суспільство визнає її престижною. Семантики педагогічної любові тут також значно ускладнюються. Так, семантики відданості та одержимості конкурують зі семантиками довіри і терпіння, поваги і надійності. Форми непрямого впливу, такі як прояв педагогічної любові у мінливих соціокультурних контекстах, можуть співіснувати з педагогічною занедбаністю і провокувати педагогічний хаос. Застосування методу антропологічної інтерпретації до репрезентації учителя як медіуму у системі виховання (у її луманівському розумінні) дозволяє виявити відмінності у його намірах та саморозумінні свого призначення, що дається взнаки в описах ідеально-типових конструктів вчительської професії. Так, учитель зображується як людина з надзвичайно розвинутою здатністю до емпатії, дієвої любові, він має викликати довіру і позиціонується як носій загальнолюдських цінностей. Виступаючи медіумом між освітою та культурою, суспільством та політикою, він знаходиться водночас у просторі педагогічних процесів та у просторі розгортання цивілізаційного процесу. Певною мірою це нагадує протиставлення культури і природи, в рамках якого учитель виступає також медіумом між культурою і природою, але не в старому домодерному розумінні цієї опозиції, а з урахуванням їх коеволуції. У цих контекстах, притаманних пізньому Модерну, учитель виступає вже не пасіонарним представником культури, захопленим своєю місіонерською справою, а радше фахівцем з трансляції культурних технік.

Педагогічна любов у її більш широкому культурно-антропологічному розумінні поширюється на ці техніки та методи їх засвоєння. Педагогічна складова антропосоціогенези в рамках сучасного антропотехнічного повороту філософської думки описується як утворення спільнот, адаптованих до нових технологій. Слотердаєк унаочнює такий еволюційно-адаптивний процес за допомогою оригінальної метафорики, акцентуючи соціально-конститутивний момент опанування тими чи іншими культурними техніками. Так, він констатує появу «читацьких народів» (*Leservölker*), телефонних народів (*Telefonvölker*), радіо народів (*Radiovölker*), які «зрештою перетворюються на всесвітній народ Інтернету» [11, S. 568]. Зрощення людини та медіа, Слотердаєк вважає знаковим в еволюції людства. Це можна також розглядати як результат завзятих педагогічних зусиль попередніх генерацій людства та завдання для наступних. Періоди історії людства, які характеризуються радикальними культурними та соціальними змінами, супроводжуються педагогічним фанатизмом і навіть одержимістю. Так, у добу ствердження індустріального суспільства політична романтика з притаманним їй конструюванням образу ворога знаходить підкріплення у педагогічній романтиці, яка формує «нову людину» у боротьбі зі старими звичками. Якщо абстрагуватись від геополітичних і національно-політичного аспектів, то саме виховні теорії і практики генерують енергетику оновлення, яка далеко не завжди відповідає справжнім потребам суспільства. Як приклад тут можна навести боротьбу проти «ворожих» педагогічних теорій в СРСР або у Третньому рейху.

Треба зазначити, що у парадигмі Нового часу саме пристрасне ставлення до Нового визначає обсяг та функціональне спрямування поняття педагогічної любові. Педагогічні імперативи Просвітництва з притаманним їм пафосом оновлення також мають свій деструктивний бік, коли вихователі людства формують цілі генерації «жахливих дітей Нового часу», які опанували техніки гібридизації любові та ненависті, креативність і безвідповідальність зі спокусами кримінального утопізму [13, S. 364-366]. Метаморфози педагогічної любові можна прояснити за допомогою гегелівської інтуїції щодо «хитрості поняття» (*List des Begriffes*), яке здатне раптово перетворюватись на свою протилежність. Хитрість такого поняття, як педагогічна любов, криється у соціокультурній обумовленості її репрезентацій, де надмір і дефіцит педагогічної заангажованості можуть мати схожі наслідки, особливо коли йдеться про стратегії духовного оновлення з очікуванням значних цивілізаційних зрушень, наприклад у боротьбі проти варварства й у запобіганні руйнації культурних форм життя. Там, де у виховних практиках не вдається подолати природу одержимістю і натиском, педагоги використовують її можливості у власних цілях. На прикладі боротьби зі старими звичками як з «амеханією» Слотердайк робить слухний методологічний коментар: «*Mechane*» у перекладі з грецької означає хитрість, тобто ніщо інше як обдурення природи її ж власними засобами. Педагогічне поняття *mechane* формується у виважений рішучості довести звичку для її власного зняття, — можна також сказати: тут імовірно виступає медіумом для посилення неймовірного [11, S. 312].

Антропотехнічний поворот філософсько-педагогічного мислення, яке демонструє Слотердайк, є певною мірою реакцією на прискорене та інтенсивне проникнення інновацій до життєвого світу людини. Старі, хоча й шляхетні, уявлення про педагогічну любов як каритативну культурно-просвітницьку практику не вписуються у контексти культурної та освітньої економізації. Переміщення педагогічних практик з культурно-просвітницької сфери у сферу надання послуг змінює модус існування педагогічної любові: вона втрачає безпосередність свого прояву разом з місіонерськими амбіціями її носіїв.

Людина постіндустріальної доби представлена у сучасному філософсько-освітньому дискурсі як в опціях педагогічних утопій прискореного розвитку духовних і фізичних сил людини які нагадують домодерний імператив *emendatio* (удосконалення — лат.), так і у дистопійних сценаріях деградації і занепаду індивіда, повернення його до архаїчних форм організації життя. Більш реалістичну позицію у цьому питанні займає Слотердайк. За його спостереженнями, людина у контекстах постіндустріального суспільства є «постпасивною істотою» (*postpassives Wesen*), налаштованою на те, щоб її обслуговували [11, S. 25].

Це змінює педагогічні відносини. В оптиці постпасивності вчитель втрачає свободу, а разом з нею — пристрасть і запал людини творця. Ця роль переходить до учня або до його батьків як його представників. Професія вчителя втрачає місіонерську складову, натомість учень як замовник освітніх послуг сам визначає своє ставлення до педагога. Булінг вчителів може мати різні причини та приводи. Але його масове поширення у постіндустріальних соціумах симптоматично. Воно вказує на зниження со-

ціального статусу учителя, що супроводжується зростанням вимог до його діяльності, яка суворо регламентується. У цих контекстах згортаються можливості зародження педагогічної любові, навіть довірливі відносини між учнями та педагогами ускладнюються через бюрократизацію духовного виробництва. Постпасивність суб'єктів педагогічних відносин у поєднанні з освітньою бюрократизацією сприяє радше створенню атмосфери недовіри та прихованої підозри, ніж генеруванню енергетики педагогічної любові. У добу раннього і класичного Модерну вона нівелювалась через такий медіум, як релігійна любов у її педагогічних репрезентаціях. У постіндустріальних реаліях радше спостерігається ствердження прихованого або відкритого відчуження. Компромісний варіант повернення до педагогічних відносин довіри та навіть любові пропонує Слотердаjk, розглядаючи освітньо-виховний процес за аналогією з тренувальним, де учитель виступає вже складає свої місіонерські уповноваження і перебирає на себе функції тренера, який піклується передусім про тіло та зовнішню репрезентацію учнів [11, S. 48]. Тести, численні тренінги, програми раннього розвитку, які займають значне місце у сучасному освітньому просторі, не створюють стійких емоційних зв'язків між наставниками, модераторами, коучами (тьюторами), фасилітаторами та адресатами такого роду навчально-тренувальних заходів. Той, хто їх організує і проводить, не вписується навіть до рольової реальності тренера, бо відповідальності за результат навчання тут ніхто не несе. Щоправда, в рамках маркетингових стратегій та ефективного менеджменту постпасивним суб'єктам може здаватись, що вони оточені любов'ю та увагою. Але це лише симулякр відповідальних і небайдужих педагогічних відносин. Малі організаційні форми неформальної освіти за своїми структурними особливостями наближаються до перформансу. Їх розгляд у культурно-антропологічному аспекті розкриває підмічену ще Гегелем роздвоєність (*Entzweiung*). Такі форми мають радше не педагогічну, а корпоративну етику, формальним відносинам між агентами та адресатами освітніх послуг надається видимість неформальних. Навчальний процес тут також здебільшого структурується за логікою суспільства розваг та культури переживання (*Erlebniskultur*). Педагогічна любов у цих опціях є не тільки більш-менш вдалим інсценуванням свого екзистенційно-антропологічного потенціалу, а й сигналізує про втрату інтимності. Освідчення естрадних співаків у любові до публіки та сучасні демонстрації педагогічної любові у вигляді освітньо-розважального комплексу відповідають потребам вже вгаданої вище спільноти постпасивних суб'єктів. Ця культурно-освітня інфраструктура нічого не робить для перетворення людей на активних, морально розвинутих і соціально відповідальних членів суспільства. До того ж з поля зору втрачається перспектива духовно-душевного розвитку дитини, яка належить до її фундаментальних прав.

Загроза такої патології потребує більш розгорнутого розгляду культурно значущих антропологічних констант, які виступають стабілізаторами педагогічної любові. Для цього варто звернутись до аналізу відносин «вчитель-учень» і «батьки-діти», які у структурному і морально-психологічному планах мають певні точки дотику, хоча і з різним контекстуальним підтекстом. Так, батьківська любов до дитини та емоційно-



забарвлене ставлення учителя до учнів демонструють різні модифікації педагогічної любові. Батьківська любов має біологічне підґрунтя, вона далеко не в останню чергу керується інстинктивним піклуванням про нащадків, щоправда, не у чистому, а його культурно трансформованому вигляді. Місце педагогічної любові тут визначається рівнем культури батьків, їхнім досвідом родинного і суспільного життя, тобто має контингентний характер. Ставлення ж учителя до учнів характеризується саме домінуванням педагогічної любові як до учнів, так і до процесів навчання і виховання як актів творчості, де відбувається самореалізація педагога. Це може бути його надскладним життєвим завданням змін самих моделей життєтворчості цілої генерації, або ж — задоволенням від самого процесу педагогічної праці та її результатом, критерієм якого є гідне доросле життя учнів.

Педагогічна любов за своїми онтоантропологічними характеристиками має точки дотику з релігійною любов'ю, але без екстазу і фанатизму як граничного прояву любові до бога. Її з певними обмеженнями можна розглядати як секулярну версію відносин між людиною та богом. Співвідношення між інтимністю і публічністю, між трансцендентним та іманентним, контингентним і детермінованим, зрештою між свободою та відповідальністю у випадку педагогічної любові є більш гнучкими і лобільними. В обох випадках йдеться про людину, її самореалізацію та перспективу розвитку у різних вимірах її буття. Християнська теологічна ідея світопорядку, заснованого на любові (*ordo amoris*) є також орієнтиром для конституювання так званих уявних «педагогічних провінцій» як специфічних освітніх ландшафтів, де на засадах гуманізму закладалася, формувалася і стверджувалася європейська форма життя.

Для онтоантропології педагогічної любові та її симулякрів як продуктів педагогічних технологій є важливим уникнення герметизації, забезпечення можливостей виходу у суміжні соціальні та культурні простори, тобто туди, де відбувається соціалізація людини на її різних рівнях. При цьому педагогічне просвітництво є передумовою проникнення педагогічних ідей до структур життєвого світу людини та суспільного життя у цілому. Освітній простір, як свідчить історія світової культури, не існує сам по собі, він інтегрується в інші культурні та соціальні простори, які конституюються як наслідок розгортання цивілізаційного процесу, у ході якого відбувається опанування інстинктів та емоцій формування системи механізмів контролю і самоконтролю на рівні як індивідів, так і спільнот. Норберт Еліас, один з всесвітньо визнаних теоретиків цивілізаційного процесу, акцентує увагу на тому, що моделювання психічного апарату не тільки людини, а й суспільства залежить як від ірраціональних, так і раціональних чинників, нагадуючи урбаністичні перехрестя вулиць та шляхів [3, S. 318]. Доброзичливість і ворожість співіснують у цьому просторі, але освіта і виховання здатні через регулятивно-нормативну функцію педагогічної любові встановити правила руху на таких цивілізаційно ускладнених перехрестях. Вона цілком вписується у середньовічну метафору *via lucis* (шлях світла). Остання утворює осердя українського концепту «освіта», який зберігає загальну структуру платонівської царини ідей. Педагогічна любов, репрезентована як складова освіти у її широкому розумінні, має широкий функціональний діапазон саме як *via lucis*, запобігаючи знищенню педагогічного і соціаль-

ного оптимізму, а також перетворення конкретних педагогічних утопій на педагогічні дистопії у душі трагічної антропології.

Комплементарність педагогічної любові та довіри, окрім поширеного психологічного пояснення, має також онтоантропологічне обґрунтування. Це торкається передусім темпоральних характеристик довіри та любові, які стабілізують одна одну і разом сприяють розширенню часового горизонту педагогічної дійсності. Для з'ясування онтоантропологічних особливостей репрезентацій як довіри, так і любові у хронотопі педагогічної дійсності доцільно скористатись методологічною пропозицією Н. Лумана, зокрема здійснити розрізнення між стабільними структурними елементами цих просторів, тобто тими, що утримують інваріантний смисловий склад та рольовим репертуаром (Bestand), тими, що привносять зміни у педагогічну дійсність, тобто подіями (Ereignisse) [8, S. 9]. Події та вчинки, розглянуті у психологічній площині, є випробуванням на міцність любові та довіри, при тому не тільки як почуттів, але і як онтологічно даних або заданих станів педагогічної дійсності, разом зі схематизмом притаманних їй симетричних або асиметричних відносин.

Феноменологічна редукція та антропологічна інтерпретація у поєднанні із функціоналістським підходом дозволяють розглянути ускладнену темпоральну структуру довіри та любові вже не стільки як нестабільність почуттів у мінливих і багатих на події сучасних соціокультурних контекстах, а й у горизонтах близького і віддаленого майбутнього. Зазвичай такі вимоги висувуються до освіти, яка має випереджати час, прогнозуючи можливі соціокультурні зміни та зрушення. Луман пропонує у цьому зв'язку здійснювати розрізнення між прийдешнім часом як продовженням теперішнього (gegenwärtige Zukunft) і майбутньою сучасністю (künftige Gegenwart). У модусі теперішньої прийдешності довіра і любов виконують консервативну функцію, мінімізуючи спроби інноваційної дестабілізації системи як з боку освітньої політики, так і з боку окремих педагогів-реформаторів. Останні, щоб уникнути ситуації парадоксальних анахронізмів «теперішньої прийдешності», створюють свої освітні простори з відповідними хронотопами, стабілізаторами яких виступають довіра і педагогічна любов до дитини та справи. Закладені у них смисли дозволяють зробити контингентну «майбутню сучасність» більш прогнозованою та підготувати усіх учасників навчально-виховного і суспільно-перетворюючого процесу до модернізації освіти, культури та суспільного життя у цілому, що без педагогічної любові і довіри призведе до психічних і соціальних травм, а також до дезорієнтації у просторах з незавершеною структурізацією.

Ототожнення незавершеності структурування із завершенням провокує нерідко викривлення простору педагогічної дійсності. У цьому зв'язку має сенс уточнити поняття педагогічної дійсності, яке не завжди віддзеркалює реальні умови розгортання педагогічних відносин і здійснення педагогічних практик в організаційних формах формальної та неформальної освіти.

Продовжуючи традицію, закладену ще Гегелем, сучасна західна філософія розглядає педагогічну дійсність, не спираючись на фактичний стан речей. Передусім це «уявна конструкція з домаганням на здійснення» [9, S. 128]. Розуміння дійсності як конструкту було, як відомо, закладено ще

Гегелем, але методологічний потенціал, а також обмеження такого підходу тільки починають розкриватись у сучасній педагогіці. Амбівалентність такого конструкту, який водночас вказує на подвійне саморозуміння теоретичної педагогіки та її практик, потребує більш детального розгляду. Особливо це торкається репрезентації педагогічної любові у теоретично сконструйованій моделі педагогічної дійсності, зазвичай представлених у практичній площині. У цих конструктах педагогічна любов позбавлена опори на реальне підґрунтя, натомість наділяється властивістю транстемпоральності. Остання обумовлена здатністю педагогічної любові виконувати орієнтаційну функцію у конструктах педагогічної дійсності. Її вихід за межі теперішнього часу та відповідно структурованого простору має антропологічну передумову, бо педагогічні теорії обґрунтовують шляхи та способи формування людини майбутнього разом із рамковими умовами її самореалізації. Педагог завжди причетний до проєктування майбутнього, до ідей, які перетворюють світ.

Педагогічна щирість та педагогічна любов при цьому є тими людськими і професійними якостями, які вже у зародку дозволяють здійснювати селекцію педагогічних ідей за критеріями їхньої ціннісної орієнтації, передусім гуманності. Щирість і професійна гідність педагога-теоретика обумовлюється його свідомою громадянською позицією у відстоюванні прав людини та дитини. Останнє також є завданням, яке витікає із суспільної місії педагогічних теорій, що прискорюють процеси цивілізаційного поступу, задають орієнтири життєтворчості прийдешньої людини в опціях свободи та відповідальності. Виходячи з цього, педагогічна теорія змушена постійно порушувати свої дисциплінарні рамки, виходити за них у сферу політики, економіки, права, моралі та літературної творчості. Це перетворює агентів та адресатів виховання не тільки на соціальні групи, цементовані взаємною педагогічною любов'ю, а й на справедливі спільноти, де встановлюються, конкретизуються і захищаються права дитини.

Навіть у тоталітарних умовах літературна творчість педагогів, генеруючи енергетику любові до людини, створює своєрідний портал для виходу із простору несвободи у простір свободи. Сублімація педагогічної любові у літературну творчість передбачає залучення батьків і дітей до співавторства і формування педагогічної культури як культури свободи і людяності. Як приклад тут можна навести літературну творчість таких видатних українських педагогів, як Антон Макаренко та Василь Сухомлинський, які жили та діяли за часів колишнього СРСР. Сухомлинський, як відомо, реалізував себе як педагог і письменник за часів відлиги, акцентуючи екзистенціально-антропологічні аспекти навчання і виховання, що закріплено у метафорі віддавання серця дітям зі зворотним передбачуваним очікуванням, що дитячі серця відкриватимуться назустріч учителю. Казки як жанр літературно-педагогічної творчості відповідають такому очікуванню. Педагогічна щиросердність у подальшому розгортанні підноситься на рівень взаємної педагогічної любові. Адже бути довічним автодидактом, людиною, що упродовж життя займається самовихованням, може лише той, хто мав досвід педагогічної підтримки та любові.

На відміну від Сухомлинського, який жив за часів, коли тоталітарна ідеологія сама намагалась створити конструкт «соціалізму з людським



обличчям» і поблажливо ставилась до екзистенціально-антропологічних розвідок педагогів та відповідних експериментальних практик. Творчість Макаренка розгорталась за часів, коли тоталітарна ідеологія наділялась неабияким футуристичним потенціалом як дороговказ на шляху емансипації та удосконалення людства, перетворюючись на секуляризовану версію релігії. Вона була також тісно переплетена з ідеологією індустріалізації, де значну роль відігравала міфологема технічного дива, явлення якого неписемній більшості населення мала забезпечити освіта з її антропотехнічним потенціалом. Розширенню і застосуванню останнього повинна була сприяти педагогічна любов у поєднанні з радістю оновлення та ентузіазмом. «Наше життя, – наголошує Макаренко, – є суцільно новим. Усе у цьому житті: єдність, будівництво, боротьба, перемога – усе це є по-новому багатим, по-новому радісним і по-новому важким. Кожний день приносить нам найновіші та найбільш неочікувані відкриття у самій природі людини, у її красі, у її радості, любові та навіть у її слабкості, стражданнях, помилках» [2, С. 161]. Але ці відкриття, вертикалізовані педагогічною любов'ю і пролиті за схемою емансації зверху на суб'єктів педагогічних відносин, інтерпретувалась Макаренком у дусі функціоналізму, розбавленого у парадоксальний спосіб релігійним візіонерством та прагматичними інтенціями. За спостереженнями Германа Гізеке це спричинило «редукцію педагогічного колективу до соціального організму, де первинною є соціальна поведінка» [4, С. 139]. Сам Макаренко вважав це запорукою розвитку особистості в індустріальному суспільстві. Суперечність і парадоксальність його мислення дозволяє провести певні паралелі із системно-теоретичним підходом до виховання Н. Лумана. А. Макаренко, зокрема вважає, що розрізнення між виробничою працею та соціальною роботою є передумовою для їхнього синтезу через інтенціональне та функціональне виховання, насичене соціальним оптимізмом і педагогічною любов'ю. Його ідея самоорганізації колективу з потужним виховним потенціалом мала уразливе місце, бо спиралась на ресурси ідеологічно заангажованих суспільних організацій, передусім комсомолу. У цьому простежується певна схожість з націонал-соціалістською ідеєю «виховної держави», яка також експлуатувала ідею педагогічної любові, вимагаючи вірності та відданості злочинній владі [5, С. 221].

Ці ж вимоги до особистості упродовж довгого часу висувала й комуністична мораль, основні положення якої були зафіксовані у «Моральному кодексі будівників комунізму», на який покладались сподівання на посилення духовної та емоційно експресивної енергетики ідеї соціалізму, перенесеної на партійну номенклатуру як носіїв постконвенціонального патріотизму і вихователів радянського народу, перетворюючи його на «принципово нову людську спільноту». Саме тут криється небезпека перетворення моралі на репресивний механізм, який зловживає посиленням на загальнолюдські цінності. Луман у цьому зв'язку зауважує: «Універсалізація моралі, з одного боку, спричиняє відмову від моралізаторства, а з іншого – потребує застережень через можливість надмірного тиску з боку моралі» [7, С. 1041]. Адже «тиранія цінностей» (*Wertetyrannei*) у виховних та просвітницьких практиках може бути так само деструктивною, як в опціях горезвісної «виховної держави».

За Луманом, мораль як медіум у системних політичних і педагогічних комунікаціях виконує функцію контролю. Обґрунтовуючи цю тезу, він акцентує основну увагу саме на системно-критичній функціональності моралі, яка здатна мінімізувати наслідки надмірної педагогічної або політичної любові, своєчасно виявляючи патології, які виникають через засліплення любов'ю. Інакше кажучи, мораль редукує селекції, які вже зроблені такими медіумами, як любов або ненависть. Така здатність і розширена компетенція моралі обумовлена тим, що вона є «поліконтекстуальною формою самоспостереження суспільства і постачає свої коди іншим комунікаціям лише контекстуально» [7, S. 1043]. Синергія медіальних потенціалів любові та моралі, з точки зору теорії самореферентних соціальних систем, легітимує кожну селекцію смислів, які стабілізують усяку теоретичне припустиму систему. Це торкається також системи виховання, яка одночасно здійснює операції у двох протилежних напрямках — стабілізації та оновлення. Луман одним з перших фіксує системну парадоксальність такого функціонального роздвоєння, яке замасковує педагогічна любов, тим самим приховуючи свою амбівалентність за шляхетною метафорикою віддавання і відкривання серця.

Тремль як послідовник Лумана, намагається онтологічно подолати це системно-теоретичне роздвоєння. Його міркування продиктовані ускладненнями практик національно-патріотичного виховання у мультикультурних спільнотах, просвітницька інтенціональність якого виявляється або неефективною, або містить у собі латентні репресивні смисли. Почасти це пояснюється відсутністю у таких практиках щирості та педагогічної любові. Намагаючись усунути ці складнощі, Тремль покладає особливі сподівання на такі конструкти педагогічної дійсності, як емоційно-комфортні місця у педагогічних просторах різного формату (Schonräume). У них відбувається синергія педагогічної любові і моралі. Такі місця є симулякрами малої батьківщини, де мігранти можуть тимчасово повертатись у простір своєї культури, а німецькі педагоги — обережно здійснювати їхнє залучення до європейської форми життя. Таких «педагогічно-інсценованих місць» (pädagogisch inszenierte Orte) потребують не лише мігранти, а й уся учнівська та студентська молодь через інтенсифікацію мобільності в освіті.

Але не тільки учні потребують конструювання такого емоційного затишку у педагогічному просторі, потребу в цьому відчувають також і вчителі. Їхнє переживання педагогічної любові несе на собі відбиток трагічної антропології, бо учитель приречений на прощання з класом, з учнями так само як і батьки з дорослими дітьми. Психолого-педагогічна підтримка інфантилізму у цьому зв'язку є зрозумілою, але не виправданою як спроба відтягнути момент розставання, але попри це її треба розглядати як деструктивну егоїстичну стратегію, яка порушує право дитини на щастя та автономію. Треба зазначити, що вчителі, які мають досвід генерування і переживання педагогічної любові мають гарантовану перспективу її поновлення з іншими учнями. Знання про таку зміну і прийняття з радістю нового контингенту учнів можна розглядати як нове завдання професійної самореалізації педагога і своєрідне випробування на зрілість в емоційно-вольовій сфері. Як зазначає Тремль, когнітивна складова у цьому випадку забезпечує безперервність педагогічної любові, що існує і продовжує існу-

вати у мінливих контекстах. «У педагогічну любов,» констатує він,» трагічне закладено знання про те, що об'єднання зрештою послуговує для того, щоб знову робити розрізнення, тим самим продовжуючи жити. Знання може втішати, а розлучення збагачує» [14, S. 193]. Ностальгію за ідеалізованими проявами педагогічної любові та першими ознаками романтичних почуттів підтверджують реальні та віртуальні зустрічі однокласників та їхніх вчителів, причому кожний випуск вважається унікальним.

Розподіл ролей у педагогічному просторі коливається від авторитарних стосунків до партнерських, хоча позиційний авторитет вчителів та батьків зберігається у нормальних педагогічних відносинах. Але це не означає, що їхній функціональний потенціал й надалі залишиться запитаним. Якщо педагогічні відносини знаходяться у деформованому стані, вони можуть гальмувати розвиток дитини та навіть спотворювати її подальшу життєтворчість. Переконливий психологічний опис цієї патології наводить Міхаель Вінтергоф: «Дорослий мислить діє за дитину, він втрачає здатність дотримуватись належної дистанції до неї. Через це його психіка зливається з дитиною, а дитина починає сприйматись дорослим як частина його тіла» [15, S. 186]. Але, окрім психологічного пояснення такого симбіотичного зв'язку, важливо ураховувати соціокультурні контексти його виникнення. Він притаманний здебільшого європейській культурі та сформованому у її річищі політико-правовому розумінні щастя і блага дитини як цілі педагогічної любові [10, S. 181]. Постановка такої цілі та адаптований до неї зміст педагогічної любові мають реальне підґрунтя лише у рамкових умовах держави добробуту і благоденства, коли свої нереалізовані амбіції батьки переносять на дітей. Доброзичлива критика досягнень дітей з боку педагогів або тренерів у спортивних школах вороже сприймається такими батьками, які відстоюють своє марнославство.

Любов до дітей і любов до учнів і вихованців хоча і мають спільні риси, але й відрізняються одна від одної не тільки в опціях абстрактного і конкретного, а й за своїм функціональним потенціалом. При цьому функціоналістський конструктивізм, на зразок луманівського, відкриває оригінальну перспективу розгляду педагогічної любові не тільки у її зовнішніх репрезентаціях, а й усередині самої системи виховання, абстрагуючись від педагогічних відносин і людського фактору, які Луман вважає прерогативою психічної системи. Він, досить не звично, відносить редуковані у такий спосіб теоретичну педагогіку, практики навчання і виховання до операційно закритих систем, способом існування яких виступає їхня внутрішня комунікація. Під нею маються на увазі процеси породження і селекції соціально значущих смислів. Вони проникають у систему із системного довкілля, тобто з систем моралі, політики, права та ін. Ця дещо ускладнена методологія виявилась евристично насиченою для розуміння внутрішніх механізмів емоційно-експресивного забарвлення освіти та навчання online. Але більш детальна розробка цієї методології була здійснена вже не Луманом, а його послідовниками. Вони зосередились перед усім на «вихованні як педагогічній комунікації» [6, S. 199-198].

## Висновки

Багатоманітність проявів педагогічної любові свідчить, з одного боку, про те, що вона має статус культурної універсалії та антропологічної чесноти, а з іншого — може виявитись інструментом маніпуляцій на рівні освітніх та виховних практик, особливо у вигляді імітацій екзистенціальних зв'язків між учнем та учителем. Українська педагогічна традиція має щеплення від такого роду маніпуляцій, через її кордоцентричну орієнтацію, яка зусиллями Г.Сковороди, А.Макаренка, В.Сухомлинського і багатьох інших сучасних педагогів набула значення соціокультурного імперативу, закріпленого у метафоричній «віддавання серця» або «служіння» дітям. Ця метафорика у постсекулярних контекстах відрізняється від домодерного ототожнення педагогічної любові з батьківською саме через посилення суб'єктності дитини і сприяння її саморозвитку, вільного від батьківських амбіцій та примусу наслідування їхніх моделей життєтворчості. Це є також важливою передумовою запобігання культурних деформацій та дегуманізації освіти внаслідок її економізації, коли навчання і виховання втрачають свої життєві корені, а педагогічні відносини комерціалізуються.

У суспільствах, що прискорено трансформуються, зазнаючи змін постіндустріального зразка, спостерігається через різні обставини дефіцит педагогічної любові, яку не можна компенсувати освітніми технологіями, різного роду тренінгами кар'єрного росту, гарантіями успішності тощо. Енергетику педагогічної любові продукують учителі за умов щирого, відповідального і небайдужого ставлення до учнів, викликаючи в них живий відгук. Дещо перифразуючи відому сентенцію М.Вебера, можна сказати, що педагогічна любов як любов до знання, людства і конкретних учнів водночас розчаклює і зачаклює світ, творячи педагогічні дива, одним з просторів втілення яких є простір інклюзивної освіти. Творцями таких див є емоційно і духовно розвинуті педагоги, професійні та громадянські вчинки яких є втіленням постконвенціонального патріотизму і виразом широкого діапазону педагогічної любові з потужним суспільним резонансом.

## References

- [1] Kultaieva M. D. 2019. *Filosofska pedahohika i dukhovne onovlennia suchasnykh suspilstv: monohrafiia*. Kharkiv: FOP Panov A. M. 271 s.
- [2] Makarenko A. S. 1986. *Protyv shablona. Pedahohycheskye sochyneniya: v 8 t. / redkol. M. Y. Kondakov (hl. red.) [y dr.]*. Moskva: Pedahohyka. 1983–1986. 7, 160–164.
- [3] Elias Norbert. 1992. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. 2 Bände*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 329 s.
- [4] Giesecke H. 1997. *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes*. Weinheim–München: Juventa. 280 s.
- [5] Giesecke H. 1999. *Hitlers Pädagogen*. Weinheim–München: Juventa. 304 s.
- [6] Kade J. 2004. *Erziehung als pädagogische Kommunikation*. Lenzen, D. (Hrsg.): *Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann*. Frankfurt/Main, 199–232.

- [7] Luhmann Niklas. 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Halbbände, 1–2. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1164 s.
- [8] Luhmann Niklas. 2000. Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart. Lucius&Lucius. 140 s.
- [9] Schäfer Alfred. 2017. Einführung in die Erziehungsphilosophie. 2 Auflage. Beltz Juventa (Weinheim und Basel). 232 s.
- [10] Schickhardt Christoph Kinderethik. 2016. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. Zweite, korrigierte und ergänzte Auflage. Verlag: Mentis. 308 s.
- [11] Sloterdijk Peter. 2009. Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik. Gebundene Ausgabe. Frankfurt am Main, Suhrkamp. 723 s.
- [12] Sloterdijk Peter. 2009. Philosophische Temperamente: Von Platon bis Foucault. München : Diederichs. 145 s.
- [13] Sloterdijk Peter. 2012. Zeilen und Tage. Notizen 2008–2011. Berlin: Suhrkamp Verlag AG. 639 s.
- [14] Tremml Alfred K. 2000. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungen und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 304 s.
- [15] Winterhoff Michael, Thielen Isabel. 2010. Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen. München: Gütersloher Verlagshaus. 189 s.