

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-32-51>
 УДК 37.013.73: 32.019.052

Марія КУЛТАЄВА

ПОЛІТИЧНІ ІМПЛІКАЦІЇ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Роздуми над монографією Р. Мерінга
 «Винахід свободи. Про піднесення і падіння
 філософської педагогіки»



Анотація

У статті представлено критичний аналіз запропонованої Р. Мерінгом концептуалізації філософської педагогіки, що ґрунтується на засадах німецької класичної філософії та філософії освіти Гумбольдта, на тлі яких розглядаються організаційні та змістовні зміни в освіті, що відбуваються в індустріальних і постіндустріальних соціокультурних контекстах, а також з'ясовуються причина та логіка таких змін. На матеріалі злету та занепаду філософської педагогіки демонструються переваги міждисциплінарного підходу у дослідженнях її проблемного поля. Пропонується реконструкція філософської педагогіки періоду становлення і розвитку індустріального суспільства, де виділяються ідеалістична парадигма (Гумбольдт-Гегель-Шпрангер) з притаманним їй інституалізмом та її антипод – критична антиінституалістська парадигма (Ніцше-Адорно-Фуко), які співіснують на комплементарних засадах. Порівнюються концепції політичного виховання в рамкових умовах національної держави та у глобалізаційних контекстах, коли відбувається послаблення національної держави і руйнуються приналежні до неї форми солідарності, але відбувається піднесення індивіда та його свободи. Евристична метафора «винахід свободи» розкриває особливості політичного виміру філософської педагогіки, негативні та позитивні наслідки залучення політики до її проблемного поля. Констатується дисфункціональність держави у надскладних суспільствах, яка компенсується через її надмірне втручання в освітні реформи. Політичні і педагогічні ідеї переслідують різні цілі, вони існують у різних констеляціях і потребуються взаємоузгодження з метою запобігання системних ризиків у процесі реформування освітніх інституцій. Педагогічний конструкт свободи передбачає автономію освітніх інституцій та незалежність індивіда, яка зникає у процесі його перетворення на громадянина вікіпедії.

Ключові слова: філософська педагогіка, Мерінг, освіта, свобода, політика, індустріалізм, постіндустріальне суспільство, німецький ідеалізм, реформа, освітні інституції.

Дисциплінарна ідентифікація філософської педагогіки навіть на початку XXI-го століття все ще залишається невизначеною. Філософське походження педагогіки спонукає до розширення її горизонтів і утворення міждисциплінарних синтезів, а здобута автономія від філософії, навпаки вимагає самоствердження на власних освітніх теренах. Через це дискусії щодо її змісту і функціонального потенціалу періодично набувають значного поживлення, особливо у часи радикальних культурних і соціальних зрушень у глобалізованому світі постіндустріальної доби.

Попередні зауваги

Перш, ніж перейти до аналізу монографії Р. Мерінга, більш відомого як політолога, ніж філософа і педагога-теоретика, розглянемо деякі моменти дисциплінарної самоідентифікації філософської педагогіки і можливості консенсусу серед її представників. Її з повним правом можна назвати німецьким герменевтичним експортом. Власне це і стало приводом для розмірковування над ідеями, сконцентрованими у книзі дослідника, який в оптиці політолога пропонує розглянути низку актуальних проблем сучасної освіти. Варто зазначити, що в інтеркультурному дискурсі сучасної філософської думки філософська педагогіка представлена передусім як рефлексія над процесами навчання і виховання, освітніми інституціями, до її проблемного поля зазвичай відносять педагогічну онтологію, педагогічний вимір культури, рольову реальність педагогічної дійсності та її симулякрів. Додамо до цього ще освітній ідеал, який перетинається із соціальним, і одержимо сучасний опис змісту даної рубрики, витриманий цілком у дусі німецької філософської традиції, вагомий внесок до якої зробили Кант, Фіхте та Гегель, а педагогічної артикуляції їхнім ідеям надавали Й. Ф. Герbart і В. фон Гумбольдт. Приблизно таку структуру і рубрикацію філософської педагогіки пропонує відомий сучасний теоретик А. Тремль, щоправда, включаючи до її проблемного поля ще й методологію і теорію пізнання (Tremel, 2010: 115, 25-27). Таке багатовимірне і розгалужене розуміння предметного поля філософсько-педагогічних досліджень спонукає дослідників до редукції його комплексності. Наприклад, Тремль вбачає завдання філософської педагогіки у тому, щоб «відкрити спільну функцію різних теорій у їхньому плюралізмі» (Tremel, 2010: 10). В англomовному комунікативному просторі, не обтяженому занадто метафізичною філософською традицією, філософська педагогіка розглядається передусім у її соціальних та політичних імплікаціях і здебільшого термінологічно закріплюється

ся як *pedagogy*¹, хоча окреслена проблематика розробляється також під рубрикою «educational philosophy» (Power, 1982: 4-5), «philosophy of education» (Barrow, Woods, 2007: 2-4) і навіть «philosophy of educational science» (Maccia, 1971: 8).

Але ці начебто внутрішні проблеми термінологічної неузгодженості цього тематичного підрозділу філософської думки, які більш чітко виявляються в інтеркультурній комунікації дослідників, не є чимось надзвичайним. Це певною мірою обумовлено невизначеністю кордонів філософської педагогіки як модерного транслятора античної ідеї *paideia*. Термінологічне розмаїття, хоча й ускладнює комунікацію між освітніми філософами, але має також свій позитивний бік, бо дозволяє розсувати горизонти філософсько-педагогічних досліджень, вести діалог між різними епістемними культурами і запобігати «сліпих плям» у дослідженні освітніх проблем. Зазначимо, що схожа ситуація спостерігається також і в соціальній філософії, яка, на думку багатьох відомих теоретиків, окрім своїх традиційних дослідницьких пріоритетів, займається також «самопросвітництвом» (*Selbstaufklärung*), що передбачає і навіть робить необхідним її вихід у сферу політики та педагогіки (Reder, 2018:16). Філософська ж педагогіка, в свою чергу, також демонструє симбіотичні зв'язки з філософією політики, особливо у німецькомовному дискурсі. Саме на них і відповідних соціально-політичних контекстах зосереджена монографія Р. Мерінга «Винахід свободи. Про піднесення і падіння філософської педагогіки» (2018 р.), яка визнана на батьківщині автора одним з найкращих міждисциплінарних досліджень з гуманітарних наук². Питання, поставлені у цій монографії, не є суто німецькими, вони торкаються кожної європейської країни, бо йдеться про встановлення балансу між загальноєвропейським і національно-традиційним баченням перспектив освіти, яка б відповідала запитам постіндустріального суспільства. Адже це визначатиме успішність освітніх реформ і зрештою – євроінтеграції, перший досвід якої потребує критичного осмислення.

Отже, через надмірну зосередженість на традиції гуманістичної педагогіки Мерінг намагається акцентувати складнощі на шляху духовного оновлення сучасних соціумів, де освітня і виховна зацикленість на індивіді витіснила далеко на задній план глобальну оптику саморозвитку людства. Повернення ж цієї проблематики до політологічного та

¹ Як приклад тут можна навести англійський переклад назви відомої праці П. Фрейре, яка перевидається в США майже щорічно : Freire P. (2018) *Pedagogy of the Oppressed*.

² Див. рецензію на неї Й. Шнурера (Schnurer, 2018).

філософсько-освітнього дискурсів вимагають навіть діти, привертаючи увагу до глобальних проблем сучасності гучними заявами і страйками, акцентуючи необхідність переорієнтації людства¹.

Оновлення педагогічного мислення: завдання філософської педагогіки у 21-му столітті

До оновлення педагогічного мислення із дивовижною періодичністю закликають держава, громадськість, педагоги-теоретики і педагоги практики, в останні роки – також й підлітки. Інновації індустріального суспільства, до яких важко пристосовувалось населення більшості країн світу, в останні десятиліття витісняються постіндустріальними, які радикально змінюють становище людини у соціальному і навіть природному універсумі. Нагадування про цей загальновідомий факт тут наводиться лише для того, щоб осмислити вимогу «випереджальної освіти» у філософській площині. Отже, як далеко уперед може взагалі забігати освіта, чи здатна вона взагалі бігати навипередки із соціумом, хто замовляє освітні послуги і хто визначає їх обсяг і вартість, - усі ці питання на рівні риторики та апелятивного мислення формулюються навіть у політиці переважно як філософські проблеми на абстрактному рівні, але разом з цим вони потребують конкретної відповіді із урахуванням наявних умов і ресурсів, а також волі до освіти не тільки з боку індивіда, а й суспільства і держави.

Щоб усвідомити нові завдання, які стоять перед педагогікою у постіндустріальну добу, варто більш детально проаналізувати ті контексти, у яких педагогічні ідеї насправді випереджали суспільний розвиток. Тут можна навести багато прикладів. Досить пригадати Сократа або Коменського і цілу низку інших славетних імен, у тому числі наших співвітчизників. Але Мерінг зосереджує увагу на політико-педагогічній концептуалізації свободи, яка відбувалась упродовж 19-20-го століть і була досить надійним запобіжником рефеодалізації сучасних соціумів. Приховані ресурси оновлення педагогічного мислення він починає шукати у культурному пласті ХХ-го століття, який начебто прикриває евристичні здогадки та інтуїції німецького ідеалізму.

Ситуація, що склалась і ствердилась у теорії освіти і виховання упродовж 20-го століття, багато у чому обумовлена змінами у розумінні свободи і розширенні можливостей самореалізації індивіда, чому в невеликій мірі сприяла педагогічна спрямованість німецького ідеалізму з його збереженими смислами, які активізувались у добу радикальних

¹ Як приклад тут можна навести страйки школярів, організовані Гретою Тунберг та її промови, спрямовані на привертання людства до проблеми змін клімату на планеті, яке наприкінці вересня коментували українські мас-медіа.

культурних зрушень індустріальної доби. Антиподом старих нормативно-практичних конструктів філософської педагогіки, яка у різний спосіб намагалась обґрунтувати єдність виховного і суспільного ідеалів, виступає так званий «критичний анти-ідеалізм». Характеризуючи останній, Мерінг вказує на його прихований зв'язок з попередньою традицією німецького ідеалізму і навіть вибірково спорідненість. Він зазначає: «Антиінституалістська контр-лінія – від Ніцше до Адорно, Фуко і Слотердайка – критично ставиться до панування і розглядає школу здебільшого радше скептично: як агенцію соціалізації та дисциплінування. Виразна зміна парадигми і стрибок з нормативно-практичної перспективи учасника до суспільствознавчої і культурологічної перспективи спостерігача, власне кажучи, не мала сенсу. Адже тут не існує різкого протиставлення» (Mehring, 2018: 15). Сам Мерінг намагається на комплексарних засадах поєднати обидві оптики – учасника і спостерігача навчально-виховних процесів у просторі освітніх інституцій, а також – що є принципово важливим – за їхніми межами. Для цього він пропонує розглянути передумови такого поєднання в історичній перспективі і вбачає у цьому неабиякий потенціал для оновлення педагогічного мислення у постіндустріальних соціокультурних контекстах.

Археологія модерного філософсько-педагогічного знання

Історія філософської педагогіки, оригінальну інтерпретацію якої пропонує Мерінг, представлена у його монографії переважно у політологічній площині – як філософсько-педагогічна історія становлення і кінця національної держави, а також послаблення ідейного впливу націоналізму і лібералізму на освітні й виховні практики. Зауважимо, що він спирається на німецький теоретичний і практичний досвід здійснення освітніх реформ, ініційованих державою. Цей досвід далеко не завжди відповідає запитам і потребам суспільств, які відносно нещодавно стали на шлях національного самоствердження, але в усякому разі є корисним для визначення зон потенційних системних ризиків у суспільстві. Дещо передвчасна діагностика занепаду держави у країнах з розвинутою демократією, яку робить Мерінг, несе на собі відбиток німецької інтелектуальної традиції, де семантика занепаду з часом перетворилась на своєрідний розпізнавальний знак так званого «тевтонського стилю філософування»¹. Але прояви кризових станів держави тут пропонується розглянути крізь призму зрушень у національній системі освіти. Мерінг зазначає у цьому зв'язку: «У системі освіти чітко простежується така

¹ Докладніше про цей стиль див. (Beume, 2000: 23). Прикметно, що відомі освітні філософи Р. Берроу і Р. Вуд, говорячи про стан занепаду, вживають в тексті без перекладу його німецький аналог – *Verfallensein* (Barrow, Wood, 2006: 2).

зміна. Це торкається не тільки відносної гомогенності «національного» консенсусу у приміщенні шкільного класу чи в аудиторії – ключовим словом тут є «провідна культура» – , а й також міжособистих і педагогічних відносин акторів: ролей учнів та вчителів у цілому. Ці ролі визначені передусім політично. Можна говорити про політичну конструкцію індивідуальності і ліберальності у шкільному класі. Тобто про винахід свободи. Педагогічний дискурс та науки про виховання тут вступають у комунікацію з освітньою політикою, включаються у конструктивний діалог, де дають відповіді обидві сторони, тобто – і прихильники, і критики політичних програм та настанов» (Mehring, 2018: 13).

На цьому шляху виникає багато спокусливих орієнтирів, серед яких особливо виділяється екстериторіальний дороговказ під назвою «якісна освіта». Остання, як відомо, визначається кількісними показниками, закріплюється рейтингами і сертифікатами та обіцянками успішної кар'єри, які здебільшого виявляються міражами утопічного мислення. У книзі Мерінга також розглядається цей момент. Але оскільки він вже був проаналізований на сторінках цього часопису¹, зупинимось дещо детальніше на інших політичних імплікаціях філософської педагогіки, які не можна зводити лише до запеклого протистояння прихильників гумбольдтівської педагогічної свободи та Болонського примусу на європейських теренах освіти. Це протистояння є лише верхівкою айсбергу, бо становлення суспільства знань з його амбівалентними можливостями змінює не тільки економіку, освіту і культуру, а й торкається державних структур, політичних систем та політичних технологій. До того ж глобалізація попри позірне збільшення свободи продукує також механізми її обмеження, що вимагає розробку «її нової граматики» (Willke, 2019: 38-39, 89).

Освіта як козирна карта у грі політиків

Зазначені вище зміни позначились на статусній позиції освітньої політики, яка, принаймні у Західній Європі, перебирає на себе функції, що виходять за межі її традиційних уповноважень. Констатація цього факту є вихідним моментом теоретизування Мерінга, яке виходить з німецьких реалій, але ґрунтується на більш широких узагальненнях. Тут варто нагадати про позірну увагу до проблем освіти у передвиборчих кампаніях та у парламентарних пристрастях. Мерінг констатує: «Освітня політика забезпечує перемогу на виборах. Через це кожна партія змушена демонструвати свою освітню компетенцію, бо освітня політика

¹ Див. усі номери журналу «Філософія освіти. Philosophy of Education», починаючи з 2013 р.

все більш перетворюється на центральне профілююче поле політики або ж – на місце політичних баталій» (Mehring, 2018: 35).

Освіта не випадково стала легкою здобиччю політиків, утопічна енергія яких генерується у медійному просторі. Мерінг пояснює цей факт кількома причинами. На його думку, вагомий внесок до цієї тенденції зробила ілюзія, що кожна людина у 21-му столітті знає усе про стан освіти, про її патології та перспективи розвитку, а закріпленню такої ілюзії, в свою чергу, сприяло послаблення держави у постіндустріальному суспільстві. Наведемо аргументацію цієї тези: «Сучасна держава є «слабкою» державою. Вона вплетена у складні мережі і залежності, перевантажена постійними викликами криз, що лихоманять світ, через це вона хапається за освітню політику як за відносно мало витратне політичне поле, тим самим демонструючи власну дієздатність за рахунок функціональних імперативів системи освіти. Кожний політик був колись учнем і вважає себе обізнаним в освітніх проблемах; учителів сьогодні звинувачують у всіх складних і важко розв'язуваних проблемах і дефіцитах, хоча вони не в змозі подолати негаразди у суспільстві. Мабуть, держава вже не здатна інтегруватись в економіку, але це ще досить міцно стискає в руці шкільну і вищу освіту. Отже, сьогодні великі обіцянки зосереджуються в освітній політиці і саме там розбиваються вщент» (Mehring, 2018: 35).

Такий песимістичний висновок, напевно небезпідставний, не слід відносити до різновиду алармістської ідеології, бо у даному випадку його радше слід вважати застереженням. Адже для реалізації свого гуманістичного призначення освіта і виховання потребують свободи з усіма її сучасними антиноміями¹. В своїй монографії Мерінг намагається довести, що філософська педагогіка не тільки здатна час від часу виходити з-під диктату політики, а й може впливати на політичну теорію і практику, конструюючи нову соціальну реальність у просторі педагогічної та політичної свободи. Ці смисли вкладаються в евристичну метафору «винаходу свободи», яка унаочнює початок, розвиток і занепад успішних освітніх стратегій, що гарантували свободу упродовж становлення і ствердження індустріальної доби, а також секуляризації суспільного життя. Логіка постіндустріальних трансформацій і відповідні соціокультурні контексти є дещо іншими, але тим не менш конструкти політичної, соціальної та індивідуальної свободи, закладені у XIX-му столітті, як буде показано нижче, все ще не втратили здатності мобілізувати філософів і педагогів на нове винахідництво свободи.

¹ Г. Вільке серед антиномій сучасної комплексної свободи виділяє «антиномію свободи і рівності», «антиномію свободи і соціальності», «антиномію свободи і безпеки», та «антиномію свободи і толерантності» (Willke, 2019: 89 -125). Урахування усіх цих антиномій є важливим для розробки сучасних виховних стратегій.

Трохи історії в інтер'єрах сучасності

Екскурс по історичним теренам філософської педагогіки, запропонований Мерінгом, менш за все є зануренням у минуле модерного освітнього технопарку, де виставлені на показ віджиті педагогічні технології та відповідне оснащення шкільного життя. Але розгляд таких експонатів, разом з педагогічними ландшафтами та острівками педагогічної свободи, приводить у дію механізми «пригадування майбутнього»¹. У постіндустріальних соціокультурних контекстах і відповідних освітніх ландшафтах, якщо придивитись уважніше, неважко упізнати контури понять і категоріальних схем, які утворювали каркас класичної філософської педагогіки, передусім філософсько-педагогічні ідеї В. фон Гумбольдта та знакових постатей німецької класичної філософії, приховані за переплануванням цієї пам'ятки філософської архітектури представниками школи Дільтея та неогегельянства (Е. Шпрангер).

На відміну від радикальних критиків сучасних освітніх реформ – К. П. Лісмана і Р.Д. Прехта, погляди яких вже розглядалися на сторінках цього журналу², Мерінг намагається зазирнути у реформаторське задзеркалля доби Модерну, пропонуючи для цього «пост-болонську реконструкцію» поглядів В. фон Гумбольдта. Він констатує, що успішна модель гумбольдтівського університету на основі єдності навчання, викладання і наукових досліджень стала своєрідною захисною фортецею німецьких університетських викладачів від «бюрократизації, економізації та унітаризації ландшафту вищої освіти. Екстенсивне звернення до міфологізованого Гумбольдта не залишилось без наслідків. Сьогодні необхідність «реформи реформи» (Reformder Reform) вже у майже нікого не викликає сумніву» (Mehring, 2018: 37).

За Мерінгом, філософська педагогіка, як класична, так і сучасна, обґрунтовує межі і можливості індивідуальної і соціальної свободи. Протиставлення «громадянина Болонії та вікіпедії» (Bolognawikipediabürger) і людини, причетної до «вільного духу» у гегелівському розумінні цього вислову, відбувається не на користь першого (Mehring, 2018: 56). Мерінг, як і багато інших теоретиків вважає, що болонські реформи не тільки не сприяли освітній євроінтеграції, а й заблокували дію вже апробованих винаходів освітньої і педагогічної свободи. Певною мірою він має рацію. Задекларовані мобільність, гнучкість і прозорість, як відомо, на практиці перетворились на протилежність. Наведемо його висновки, які торкаються Німеччини, але цілком вписуються також і в українські контексти: «Мобільність між вищими школами в країні та закордоном ще більш зменшилась через ущільнений розклад годин і систему заліків.

¹ Термін Р. Козеллека, на якого посилається Мерінг (Mehring, 2018: S.66-67).

² Див. (Култаєва, 2018а: 56)

Досягнення прозорості в оцінюванні успішності навчання теж ускладнилось через плюралізацію результатів іспитів. Скорочення терміну навчання є наслідком сумнівного визнання бакалаврату. Модуляризація вимагає обов'язкової присутності, викликає стрес через постійні іспити, обумовлює поляризацію семестрів та канікул» (Mehring, 2018: 57).

Нова непрозорість містить у собі корупційну складову. Зокрема це знаходить прояв у організації сумнівних стажувань, головним результатом яких є здобуття закордонних сертифікатів, які вважаються індикатором отримання начебто «якісної освіти»¹. Усе це негативно впливає на особистість студентів, знецінюється їхня самостійна робота та зводяться нанівець автодидактичні практики, без яких неможливе здійснення дистанційної освіти. «У вищій школі, - констатує Мерінг, - поширюється ментальність відчуження від науки на усіх рівнях. Збитки від цього процесу мають свої особливості у різних країнах. У Німеччині їх наслідки є особливо нищівними, бо ми втрачаємо випробувану модель гумбольдтівського університету» (Mehring, 2018: 57).

Одним з рецептів порятунку німецького освітнього ландшафту, що містяться у монографії, пропонується звернення до історії філософської педагогіки. Нове прочитання творів Канта, Фіхте, Гегеля і передусім В. фон Гумбольдта, - як переконливо доводять сучасні історико-філософські дослідження і дискусії, що проводились в рамках 31-го (2016 р.) та 32-го (2018 р.) Міжнародних гегелівських конгресів, учасницею яких я була, спонукає до осмислення завдань, які сьогодні стоять перед освітою. Мерінг також пропонує свої інтерпретації злету та падіння філософської педагогіки, розглядаючи історико-філософський та історико-педагогічний матеріал на тлі тих організаційних змін, що відбуваються в сучасній освіті. Здійснюючи селекцію такого матеріалу, він зосереджується на аналізі евристичних інноваційних ідей «піонерів філософської педагогіки ХХ-го століття», представників приблизно однієї генерації, а саме на доробку Ф. Паульсена (1848), М.Вебера (1864) і Г.Кершенштайнера (1854-1932)². Усі вони - кожен у свій спосіб - наполягали на необхідності посилення філософської інтенціональності гуманістичної педагогіки як передумови демократизації німецького суспільства у часи Ваймарської республіки. Ідеї цих теоретиків, сформульовані у часи становлення індустріального суспільства, співзвучні тим завданням, які постають у постіндустріальних соціокультурних кон-

¹Цю тенденцію у німецьких контекстах критично аналізує Р. Прехт, погляди якого розглядалися на сторінках цього журналу (Култаєва, 2018а: 56).

² Мерінга у спадщині Паульсена приваблює передусім «стрибок у метафізику» (Mehring, 2018: 80), М. Вебер тут розглядається як вихователь «нації» (там же: 82-84), а у Кершенштайнера йому найбільш імпонує «апологія індивідуальної освіти» (там же: 95-97).

текстах. Зокрема, йдеться про тенденцію автономізації індивідів у модерних суспільствах, або ж – про «мету персонального ведення життя». Мерінг підкреслює: «Домагання на автономію є соціально і політично відкритим, що передбачає процес індивідуальної орієнтації у соціальному контексті та її здійснення. Це й буде відповіддю на примус індивідуалізації у сучасному світі» (Mehring, 2018: 67). У цій тезі не важко помітити натяк на вже згадані потенційні ризики самореалізації людини як «вільного духу», що супроводжують процес самореалізації індивіда у вигляді різного роду спроб прориву крізь об'єктивно існуючі обмеження свободи у ситуаціях дезорієнтації і невизначеності. Шлях у нікуди, естетизований і закріплений модою на самогубства, визначав, як відомо, моделі життєтворчості в Європі на початку ХХ ст. З метою запобігання таких небезпечних, але привабливих стежок і практик самовипробування серед молоді тут пропонується посилення світоглядного виховання, але з урахуванням плюралізму світоглядних орієнтацій. Звернення до історико-педагогічних праць Паульсена, Вебера і Кершенштайнера розкриває низку таких ризиків. Паульсен, а згодом і багато цитований у цій монографії Е. Шпрангер, виступають тут не просто трансляторами, а й медіумами в уявному діалозі між Гумбольдтом і Гегелем.

Розглянемо дещо детальніше сильні і уразливі моменти обох видатних мислителів класичної доби так, як це пропонує Мерінг, тобто у сучасних соціокультурних контекстах із залученням основних концептів новітніх філософсько-освітніх дискурсів. «Концептуальна протилежність між Гумбольдтом і Гегелем представлена у термінах «сила» (Kraft) і «здатність» (Vermögen). Гумбольдт покладається на «індивідуальні сили», що діють спонтанно, Гегель – на здатність як передумову формування особистості (Bildsamkeit). Формальне окультурення сил націлено у Гумбольдта на спеціалізацію і професіоналізацію, виступаючи ключем до формування генеральних компетенцій» (Mehring, 2018: 64). Термінологія Гумбольдта дуже легко вписується в обґрунтування сучасних реформаторських проєктів. Заклики «вчити вчитись», високе оцінювання креативності і спонтанності, яке урівноважується визнанням «примату методу», концепція мови, – усі ці тези, заклики та ідеї Гумбольдта часто-густо подаються в українських дисертаціях як щось принципово нове, не посилаючись на автора навіть як на тінь «давно забутих предків». Виступаючи за академічну добросовісність, хочу тим не менш зазначити, що не треба накладати на таке повторювання тавро плагіату, бо цей факт радше вказує на вже згаданий вище феномен «пригадування майбутнього», коли у гуманітаристиці створюється особлива атмосфера відкриття порталів і розсування горизонтів або ж має місце звичайна

редунданція (надлишок, надмірність) у вигляді повторень¹. Мерінг переконливо обґрунтовує цю тезу на прикладі гумбольдтівської концепції мови, яка занадто політизується і міфологізується представниками політичної романтики.

Як відомо, в гуманістичній освіті Гумбольдт надавав особливого значення старожитнім мовам, особливо латині, а не національним мовам. Але не будьмо квапитись і відкидати цю вимогу як застарілу на смітник, адже латина належить до духовного скарбу людства. Мерінг пропонує проаналізувати приховані мотиви цієї вимоги, бо тут йдеться не тільки про реанімацію латини і повернення їй статусу мови наукової комунікації, як це було у середньовіччі. Латина у Німеччині визначала габітус освіченої людини навіть у ХХ столітті, була маркером приналежності до верстви освіченої буржуазії (Bildungsbürgertum). Мерінг розглядає цей момент у соціокультурних контекстах пізнього Модерну. Така смілива актуалізація потребує більш глибокого занурення до світу ідей Гумбольдта. Керуючись евристичними здогадками, він пропонує зосередитись на функціональному аспекті гумбольдтівського піднесення мовного вишколу: «Якщо відволіктись від класицистичної фіксації на старожитніх мовах, то у Гумбольдта, щоправда нечітко, прочитується ідеалістичний аргумент щодо стійкості і парадигматичної сили самостійного осягнення основ, бо це дозволяє здійснювати різноманітний трансфер знання. Тим самим Гумбольдт формулює аргумент на користь освітньої цінності методичного вишколу. ... Це старе гуманістичне кредо щодо ключової функції навчання риториці і красномовству. Гуманістична культура починається з мови, освіта ж обумовлюється рівнем оволодіння мовою» (Mehring, 2018: 65).

У даному випадку йдеться не про оволодіння мовою міжнаціонального спілкування на зразок Global English або ж сертифікованих екзаменів з іноземних мов, які сьогодні в Україні перетворюються на формальні передумови для кар'єрного росту. У сучасній інтерпретації гумбольдтівської філософії мова виступає індикатором соціального і культурного статусу особистості. У соціолінгвістиці це позначається такими термінами, як «обмежені та відпрацьовані коди» (Б. Бернстайн), а у постпозитивістській філософській традиції – як «мовна гра» (Л.Вітгенштайн), правила якої треба засвоїти. «Той, хто рефлексивно засвоює мовну гру, - зазначає Мерінг, - отримує ключову компетенцію для подальшого професійного зростання. Обмежений діапазон, або тривіальність, цієї тези пояснюється через застосування редукції. Адже те ж саме можна сказати і про соціальну поведінку. Отже, центральна теза Гумбольдта

¹ А. Тремль вважає такі повторення у вигляді відтворень важливою процедурою актуалізації філософсько-педагогічних теорій (Tremel, 2010: 10).

звучить майже тавтологічно: той, хто оволодів соціальним кодом, може бути успішним у буржуазному сенсі. Але це тривіальна істина: соціальна компетенція є базовою для будь-якого професійного успіху. Однак лише з базовими компетенціями сьогодні не можна багато досягнути у сучасному світі праці» (Mehring, 2018: 65). За Гумбольдтом, усамітнення науковця, який має розраховувати тільки на власні сили і ресурси, водночас конститує і гарантує його свободу, а також звільняє студентів від спокус кар'єризму. Про це свідчить його листування з Ф. Шиллером, філософські погляди якого, особливо уявлення про свободу, впливали на Гумбольдта, що рішуче виступав проти просвітницького прагматизму і практицизму науковців. Сьогодні такі роздуми виглядають анахронізмом, бо сучасний науковець працює в команді, він є колективним суб'єктом духовного виробництва, бо «свобода потребує довіри» і «панування над самим собою» (Kirchhof, 2018: 15, 17).

Інший підхід пропонує Гегель. Він вважає, що визначальною у формуванні людини (Bildung) є не сила, а «здатність». Термін, який вживає Гегель в оригіналі, тобто «Vermögen» є полісемантичним. Він означає «здатність», «здібність», але також – «майно», «здобуток». Представники німецького ідеалізму полюбляють такі мовні ігри на зразок «два в одному». Здатності і здібності, за Гегелем, саме як здобуток, послугують формуванню «вільного духу». Людина, – стаючи носієм цього духу, який постійно примножує свої здобутки за рахунок попередніх поколінь, – застосовує та удосконалює свої навички, або компетенції, щоб вести громадянсько-відповідальне життя. Мерінг називає це «завданням інтеграції у габітусі особистості», що є безперервним процесом, «вихованням зрілості, або краще: самостійності» (Mehring, 2018: 65).

У теоретичному сенсі, на думку Мерінга, позиція Гегеля є більш переконливою, ніж аргументація Гумбольдта, хоча останній більше уваги приділяє розвитку креативності, що співзвучно завданням сучасної школи. Але ще раз зауважимо, що їхні погляди на освіту, людину і суспільство подаються тут в інтерпретації Мерінга, який використовує історико-філософську агору як своєрідний майданчик для випробування власних думок щодо сучасного досвіду реформування освіти у європейському просторі. Саме цим він і є цікавим для широкої аудиторії філософів і педагогів. Наведемо майже повністю висновок Мерінга, який можна вважати своєрідною діагностикою нашого часу: «Якщо зробити співставлення концепції формальної освіти Гумбольдта з гегелівською, то, мабуть, треба однозначно віддати перевагу Гегелю і його поняттю освіти. Воно витримано в дусі німецького трансценденталізму і ідеалізму, зберігаючи гумбольдтівське акцентування «спонтанності» і «самостійності» освіти. Гегель також визнає позицію габітуалізації власних «сил», він також ушановує аскетизм граматичного вишколу як освіт-

нього засобу; але, на відміну від Гумбольдта, він підносить над усім цим енциклопедичне завдання і досягнення рефлексивного сприйняття усього культурного рівня та освітніх стандартів суспільства. Гегелівська модель формування особистості охоплює багато рівнів, фаз і процесів. ... «Вільний дух» може розвивати свій характер у різних напрямках, він має вміння рефлексивно задіяти усю клавіатуру людських здібностей. Нагородження вікіпедійним громадянином інформаційного непотребу не здатне забезпечити такої освіти» (Mehring, 2018: 66).

Інформаційний непотріб породжує у сучасних суспільствах системні ризики, які деформують їхнє духовне виробництво і загрожують руйнації демократії. Такий висновок, зокрема, робить Г. Вільке, зазначаючи, що сучасним гіперскладним суспільним системам притаманні «непрозорість, незнання та системні ризики. ... Існує загроза, що просвітницький проект розумної демократії перетвориться на дистопійну демократію, оскільки ані теорія демократії, ані демократична практика не навчилися поводитись з більш високими рівнями складності глобалізованого світу» (Willke, 2016: 191).

Педагогічна освіта у конструктах філософської педагогіки

Своєрідною протиотрутою від шкідливих випаровувань інформаційного сміттєзвалища і запобіжником системних ризиків надскладних суспільних систем у сучасних дискурсах на перехресті політики, філософії і педагогіки вважається виховання, бо просвітницька віра у його всемогутність все ще зберігається у сучасних політичних ідеологіях і філософсько-педагогічних теоріях. Внаслідок цього політики, принаймні у західноєвропейських країнах, небайдуже ставляться до інституцій педагогічної освіти. У своїх розмірковуваннях з цього приводу Мерінг визначає комплекс проблем, пов'язаних з інституційними змінами у закладах, де здійснювалась підготовка учителів. Зазвичай у Німеччині це вищі педагогічні школи, які в останні десятиліття, так само, як і в Україні, прискорено трансформуються або вже трансформувались у педагогічні університети, які покликані забезпечити підготовку педагогічних кадрів для всіх ланок і рівнів шкільної освіти. Такі зміни, безперечно, конче потрібні для приведення стандартів професійної підготовки учителя у відповідність до умов і потреб інформаційного суспільства та сучасних форм демократичного життя¹. Віддаючи належне потенціалу гумбольдтівської моделі університету, Мерінг вважає, що формальне наслідування принципам організації «дослідницьких університетів» не змінить педагогічну освіту на краще. Її проблеми багато німецьких фі-

¹ Докладніше про нові форми демократичного життя див (Willke, 2016: 190-191)

лософів знають із середини, маючи досвід роботи у німецьких вищих педагогічних закладах і школах, де в старших класах викладається філософія. Надання педагогічним вишам університетського статусу з правом захисту промоційних і габілітаційних праць, безумовно, було позитивним моментом, хоча Мерінг оцінює ці організаційні інновації неоднозначно. Передусім він зазначає, що наукова робота у вищих педагогічних школах мала свій дослідницький профіль через спрямування на шкільну практику і підготовку вчителів. «Виходячи з цієї академічної свободи і відповідальності, мала б розгоратись й відповідна дослідницька практика, незалежно від примхливих парадигмальних уподобань і профілів. Педагогічні вищі школи, як і дотепер, все ще залишаються привабливою моделлю, бо забезпечують професійно орієнтовану і наближену до практики підготовку вчителів» (Mehring, 2018: 175).

Перетворення цих вишів у Німеччині на університети без належної матеріальної бази призвело до їхньої інституційної невизначеності: вони почасти втратили свою практичну орієнтацію, послабили зв'язок зі школою.

Під впливом американізації німецької освіти ці гібридні заклади «стали займатись емпіричними дослідженнями, не маючи для цього «ані необхідних засобів і ресурсів, ані мереж і репутації. Залишилась хіба що втеча до конструктивізму. ... Звуження розуміння ролі доцентів до «дидактики» або до дослідження навчання і викладання» може мати негативні наслідки також й для науково-дослідної роботи, де почала зникати філософсько-педагогічна проблематика» (Mehring, 2018: 175).

Варто зауважити, що в східноєвропейських країнах схожі інституційні зміни в педагогічній освіті, навпаки, сприяли лібералізації як курикулярних опцій, так і процедури визначення пріоритетів у науково-дослідній роботі, яка була занадто заідеологізованою і мала схильність до педагогічної міфотворчості. Але в останні роки тут також даються ознаки тенденції, на які вказує Мерінг і які зрештою призвели до дефіциту вчительських кадрів у школах Німеччини. Цю тенденцію ще у 60-х рр. минулого століття передбачив Т. Адорно. Аналізуючи теорію напівосвіти Адорно та його погляди на суспільну значущість вчительської професії, Мерінг пропонує зазирнути по той бік філософської педагогіки, сформованої на основі Франкфуртської школи, зосереджуючись на філософських обґрунтуваннях політичного виховання. Віддаючи данину М. Веберу, «піонеру політичного виховання», Мерінг приділяє значну увагу політично орієнтованій філософській педагогіці Е. Шпрангера, який намагався поєднати у її проблемному полі ідею В. Дільтея щодо перспективи трансформації філософії у педагогіку з гегелівським процесуальним розумінням емансипаторської мети освіти як формування

«вільного духу». При цьому розкриваються небезпеки політизації молодіжного руху та критично аналізуються наслідки такої політизації у політичній педагогіці націонал-соціалізму¹.

Проблеми політичного виховання у сучасних соціокультурних контекстах

Опис контекстуальних передумов, у яких має здійснюватись політичне виховання у повоєнній Німеччині, дещо нагадують українські реалії. Перехід від тоталітарної до демократичної моделі освіти у роки посттоталітарних трансформацій багато хто пов'язував з посиленням ролі релігії і застосуванням емоційного підґрунтя політичного виховання, щоб зняти напруження між свободою та безпекою. Німецький педагог і літературознавець Е.Р. Куртіус (1886-1956), погляди якого детально аналізуються у монографії Мерінга (Mehring, 2018: 209-221), ще у часи націонал-соціалізму виступав проти освітніх інновацій тоталітарного зразка, покладаючись у громадянському та політичному вихованні на релігію, так саме, як і свого часу Кершенштайнер. Їхній досвід винахідництва свободи у скрутних обставинах несвободи є не просто нагадуванням про її можливі репрезентації у просторі педагогічної утопії, ці педагоги розробили своєрідну культурно-педагогічну діагностику станів освіти і політичного виховання у Німеччині у різні періоди її новітньої історії. Розкриваючи актуальність таких зусиль, а також втрату мовою і релігією консолідуючої енергії у бутті сучасних націй, Мерінг зазначає, що «дебати про титульну націю та ідентичність сьогодні легко знесилюються і стають стерильними, бо «культурна нація» вже не має під собою спільного ґрунту і може посилатись хіба що на знання німецької мови» (Mehring, 2018: 219). Але й тут виникають проблеми та приховані спроби реставрації статусу мови як чинника ідентифікації німецької нації через правопис, який після реформи 1996 р. став вирізнятися від австрійського та швейцарського у відносно гомогенному німецькомовному просторі. Формальною метою реформи було, як відомо, спрощення правопису, тобто демократизація оволодіння цією культурною технікою. Про такі наміри свідчить резолюція Бундестагу від 26.03.1998 під назвою «мова належить народу» (Die Sprache gehört dem Volk). Тут не зайве нагадати, що проект такої реформи був підготований ще у 1944 р. Б. Рустом, рейхміністром Третього рейху з питань виховання. Цей проект виходив з фактичності тоталітарної згуртованості німецького народу внаслідок етнічних чисток і пропонував полегшення правил правопису, тобто був провісником масової культури, спрямованої про-

¹ Докладніше див. (Култаєва, 2018: 78-79)

ти освіченої буржуазії (Bildungsbürgertum). Але на зламі тисячоліть у добу глобалізації німецький народ вже не був гомогенним. Мігрантська криза ще більш загострила мовну проблему не тільки у соціальній, а й у педагогічній площині. Відбулось відокремлення мови від культури і передусім – від літератури.

Знання німецької мови перетворилось для численних біженців та гастарбайтерів на інструмент для здобуття соціальної і політичної свободи, щоправда, обмеженої за обсягом. Інструменталізація національної мови значно послабило її репрезентацію як «німецького духу». Аргументуючи цю тезу і розглядаючи мову також як інструмент соціального розшарування, Мерінг наводить одну з нотаток К. Шмітта, датовану ще 1956 р.: «Я знаю дві мертві мови: добре читаю латинські і грецькі тексти, на жаль, я розмовляю тільки 5-ма національними, тобто напівмертвими мовами: це німецька, французька, англійська, іспанська та італійська мови, але я володію принаймні сімома живими, тобто ідеологічними, дієвими, тобто інтернаціональними мовами, а саме: гуманістичною, ліберально-демократичною, фашистською, марксистською, римсько-католицькою, християнсько-євангелістичною, далі: позитивістською і гегельянською. Отже, разом це 14 мов, словниковий запас, граматику і синтаксис яких мій мозок мусить тримати напоготові. В іншому ж випадку я вже давно був би придушений у той чи інший спосіб. Але я все ще живу і насолоджуюсь свободою мого духу» (цит. за Mehring, 2018: 219).

Цю нотатку у сучасних соціокультурних контекстах можна розглядати як натяк на необхідність розширення мовних компетенцій не тільки за рахунок засвоєння і розуміння її функціональних стилів, а й через розрізнення семантичних відтінків у політичній термінології та в культурних універсаліях. Але Мерінг йде ще далі. Він ставить питання про те, що станеться за умов, коли «правова спільнота вже перестала бути культурною нацією?». Він не дає чіткої відповіді на такий запит. «Дебати про це, зазначає він, - мабуть, знаходяться ще у зародку. Щоправда, сьогодні все більш помітно, що недостатньо повернення до універсалізму прав людини. Анти-універсалістський націоналізм у багатьох місцях одержує популістську підтримку. Багато культур мислять партикулярно: їхні солідарності завершуються на кордонах групових ідентичностей (Mehring, 2018: 219).

Сучасну добу можна з повним правом назвати новим великим переселенням, щоправда, не цілих народів, а тільки їхніх окремих представників, які належать до різних соціальних верств. Це значно ускладнює їх інтеграцію в національно організованих соціумах, які у пост національну добу, в свою чергу, переживають тугу за національною цілісністю і гомогенністю (Winkler, 2015: 34). Для подолання такого розщеплення суспільної свідомості не існує патентованих рецептів. Просвітницьке покладання на наці-

онально-патріотичні виховання як інструмент забезпечення національної єдності у політичному вимірі втрачає, за Мерінгом, свою ефективність під впливом глобалізації. Аналізуючи можливості і передумови втілення у життя настанов «патріотизму солідарності», який передбачав посилення впливу держави на роботу шкіл, він зазначає: «Можливості шкіл тут, напевне, перебільшені. Держава завжди відстає від родин. Поняття освіти взагалі лише обмежено придатне для легітимізації соціальних та моральних передумов політичної солідарності і лояльності. Адже для цього німецьке суспільство знову повинно розуміти себе передусім як політичну спільноту як єднання спільної долі з невпевненим майбутнім, що також потребує неабияких зусиль» (Mehring, 2018: 220). До того ж «невпевнене майбутнє» постіндустріальної доби в опціях школи і в опціях політики вималюється у різних горизонтах і перспективах.

Майбутнє у політиці є відкритим і непередбачуваним. Соціальні і політичні утопії доби пізнього Модерну на зразок теорій сталого розвитку, глобальної справедливості, суспільства освіти дуже легко втрачають свою орієнтаційну спроможність і переконливість при зіткненні з різного роду кризами і катастрофами. Це відкидає тінь на начебто прогнозоване майбутнє школи, яке виявляється не менш затьмареним, ніж це має місце у політиці. Адже сучасна школа зазнає інституційних змін, не говорячи вже про зміст шкільної освіти. Через це концепції випереджальної освіти, на думку Мерінга, належать до числа «педагогічних утопій». В опціях школи «майбутнє» виступає «метаемпіричною метою розвитку: це регулятивна ідея школи і педагогічна утопія. Отже, проект емпіризації «компетенцій» зрештою виявляється прорахунком. ... Майбутнє є відкритим, навчання – спонтанним. Через це школа ніколи не зможе однозначно визначити і прорахувати свою дієвість» (Mehring, 2018: 279).

Підсумок

Спроби розглянути політичні наслідки філософсько-педагогічних ідей, а також проаналізувати політичні втручання в освітні і виховні практики, запропоновані Мерінгом, виявились багатими на евристичні здогадки, сприяли синтезу політичного і педагогічного знання, що, в свою чергу, дозволило розкрити механізми «винахідництва свободи» і тим самим поглибити розуміння її значущості для розвитку освіти у сучасних соціокультурних контекстах. Безперечно, далеко не з усіма висновками Мерінга стосовно перспектив сучасної освіти та її емансипаторського потенціалу можна погодитись, але його розвідки у проблемному полі філософської педагогіки дозволяють виявити зони потенційних ризиків і патологій, які можуть виникнути у ході постіндустріальних трансформацій освітніх інституцій.

Посилання

- Култаєва М. (2018) Філософія освіти і виховання Третього рейху: витоки. Політико-ідеологічні контексти та концептуальні конструкти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 22(1), 25-87.
- Култаєва М (2018а) Провокативна філософія освіти: Fata Morgana універсалізму та спокуси сингулярності (К. П. Лісман, Р. Д. Прехт і А. Реквітц). *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 23(2), 32-69.

References

- Barrow R. Woods R. (2006) *Philosophy of Education*. New York.
- Beyme K. (2000) *Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Freire P. (2018) *Pedagogy of the Oppressed*. New York.
- Harant M. (2013) *Schultheorien und Deutscher Idealismus. Eine weltanschaulich-hermeneutische Analyse*. Padeborn.
- Kirchhof P. (2018) *Beherrzte Freiheit*. Freiburg.
- Koselleck R. (2006) *Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache*. Frankfurt.
- Kultaieva M. (2018) *Philosophy of Education of the Third Reich: Origin, Political and Ideological Contexts and Conceptual Constructions. Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 22(1), 25-87 [in Ukrainian].
- Kultaieva M. (2018a) *The Provocative Philosophy of Education: Fata Morgana of Universalism and Temptation of Singularities (K. P. Liessmann, R. D. Precht, F. Reckwitz). Filosofiya osvity. Philosophy of Education*, 23(2), 32-69 [in Ukrainian].
- Maccia E. (1971) *Philosophy of Schooling as Philosophy of Educational Science*. Blomington.
- Mehring R. (2018) *Die Erfindung der Freiheit . Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik*. Würzburg.
- Power E. (1982) *Philosophy of Education. Studies in Philosophies, Schooling and Educational Policies*. New Jersey.
- Reder M. (2018) *Philosophie Pluraler Gesellschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitt C. (2015) *Glossarium. Aufzeichnungen aus den Jahren 1947 bis 1958*, Berlin.
- Schnurer J. Reinhard Mehring. *Die Erfindung der Freiheit: Rezension*. Socionet.de/rezension/24040.php
- Treml A. (2010) *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart.
- Willke H. (2016) *Dezentrierte Demokratie*, Berlin.
- Willke H. (2019) *Komplexe Freiheit. Konfigurationsprobleme eines Menschenrechts in der globalisierten Moderne*, Bielefeld.
- Winkler H.A. (2015) *Wider die postnationale Nostalgie in: Zerreisproben. Deutschland, Europa und der Westen*. München, 34-35.

Марія Култаєва. Политические импликации философской педагогики. Размышления над книгой Р. Меринга «Изобретение свободы. О взлете и падении философской педагогики».

В статье представлен критический анализ предложенной Р. Мерингом концептуализации философской педагогики, основанной на фундаменте немецкой классической философии и гумбольдтианской философии образования, на фоне которых рассматриваются организационные и содержательные изменения в образовании, происходящие в индустриальных и постиндустриальных социокультурных контекстах, а также выясняются причины и логика таких изменений. На материалах взлета и падения философской педагогики показаны преимущества междисциплинарного подхода в исследовании ее проблемного поля. Предлагается реконструкция философской педагогики периода становления и развития индустриального общества, где выделяется идеалистическая парадигма (Гумбольдт-Гегель-Шпрангер) с присущим ей институализмом и ее антипод - критическая парадигма, направленная против институализма (Ницше-Адорно-Фуко), обе они сосуществуют на принципах комплементарности. Сравняются концепции политического воспитания в рамочных условиях национального государства и в контекстах глобализации, когда происходит ослабление национального государства и разрушаются присущие ему формы солидарности, но происходит подъем индивида и его свободы. Эвристическая метафора «изобретение свободы» раскрывает специфику политического измерения философской педагогики, а также негативные и положительные последствия присутствия политики в ее проблемном поле. Констатируется дисфункциональность государства в сверхсложных социальных системах, что компенсируется его вмешательством в реформы образования. Политические и педагогические идеи преследуют разные цели, существуют в разных констелляциях и нуждаются в согласовании, необходимом для предупреждения системных рисков в процессе институциональных реформ в сфере образования. Педагогический конструкт свободы предусматривает автономию институтов образования и независимость индивида, которая исчезает в процессе превращения его в «гражданина википедии».

Ключевые слова: философская педагогика, Меринг, немецкий идеализм, образование, свобода, политика, индустриализм, постиндустриальное общество, реформа, образовательные институции.

Maria Kultaieva. Political Implications of Philosophical Pedagogy. Reflections on Book of R. Mehring "Invention of Freedom. Something about Rise and Downfall of Philosophical Pedagogy".

The article proposes the critical analyses of the P. Mehring conception of philosophical pedagogy founded on the German idealism and Humboldt's philosophy of education. Transformations of the philosophical pedagogy are considering on the background of organizing changes in the education in the industrial and post-industrial contexts with regard to its meaning, logics and causes. The advantages of

the interdisciplinary approach are proving on the problem field of the philosophical pedagogy in times of its rising and falls. The restoration of philosophical pedagogy of the early and developed industrialism is proposing with its idealistic and institutional paradigm (Humboldt-Hegel-Spranger) and the alternative one – the critical anti-institutionalism (Nietzsche -Adorno-Foucault), The heuristic metaphor of the invention of freedom shows on the political engagement of philosophical pedagogy what has both the negative and positive aspects. Some political pathologies of the state in the early post-industrial societies need pedagogical treating. That is why the revival perspective of philosophical pedagogy is inquiring. For this case some actual ideas of W. von Humboldt and its transformations are used to show the risks and dangerous of educational reforms in the post-industrial contexts. The Kantian and Hegelian transformations are researching with the aim to show different tendencies of the development of education in philosophical reflections of pedagogical issues with political consequences regarding as possible paradigmatic changes which can exist as complementary ones. The coherence of political and pedagogical ideas can exist in different constellations pursuing different purposes. The pedagogical construct of freedom as autonomy was often used in the political programs and political decisions, but the political reason is also an important factor for the transformations of contemporary educational systems and practices. The pedagogical construct of freedom foresees the autonomy of educational institutions and independency of individual which can be lost by his transforming to a Wikipedia-citizen.

Keywords: *philosophical pedagogy, Mehring, education, German idealism, freedom, politics, industrialism, post-industrial society, reform, educational institutions.*

Култаєва Марія Дмитрівна – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Президент Українського товариства філософії освіти, перекладач українською праць сучасних зарубіжних філософів (Т. Адорно, К.-О. Апел,, В.Вельш, Г.Гадамер, Ю.Габермас, М. Горкгаймер, П. Слотердайк, та ін.).

<https://orcid.org/0000-0002-0603-0986>

E-mail: shepitko@hotmail.com

Maria Kulthaieva, Doctor of philosophical sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chief of philosophy department, H.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, President of the Ukrainian Philosophy of Education Society, Translator of contemporary foreign philosophers' books into Ukrainian (Th. Adorno, K.-O. Apel,, W.Welsch, H.Gadamer, J.Habermas, M. Horkheimer; P. Sloterdijk etc.).

<https://orcid.org/0000-0002-0603-0986>

E-mail: shepitko@hotmail.com