

Вікторія ШАМРАЙ



ПЕДАГОГІКА ЯК МОДЕРНИЙ ФЕНОМЕН

В статті розглядаються засновки педагогіки як практики самоорганізації модерного суспільства. Подібна оптика уможливорюється на основі послідовного розрізнення між культурними практиками виховання з одного боку, і власне педагогікою як автономною раціональною дисципліною, що теоретично і системно обґрунтовує освітню та виховну діяльність — з іншого. Конститутивним чинником як генези педагогіки, так і її роботи є модерний соціальний конструктивізм. Розкривається зв'язок педагогічної науки з соціальним утопізмом модерного штибу та її ціннісно-нормативістський ефект. Даний ефект є виявом загальної прескриптивності педагогічного знання. У зв'язку з цим педагогіка визначається як вияв соціально-дієвої свідомості, а не як суто когнітивна позиція. У подальшому викладі виокремлюються та аналізуються чотири основні режими прескриптивності, властиві педагогічному дискурсу.

Ключові слова: *модерн, педагогіка, виховання, прескриптивність, соціальний конструктивізм.*

Педагогіка є досить молодого наукою, історію якої обраховують зазвичай від початку модерної доби. Попри очевидність даної констатації, виникає потреба у її роз'ясненні через вельми специфічну оптику, яка властива історії педагогіки з її схильністю розглядати еволюцію виховання ще з первісних часів. Нема сумніву, що скільки існує людське суспільство, стільки воно вирішує завдання трансляції свого культурного досвіду та соціалізації власних членів. Тому виховання у своєму широкому сенсі становить невіддільний компонент самоорганізації та розвитку суспільства як такого. Це та безумовна очевидність, яку годі заперечувати. Однак в обранні такої точки відліку педагогічного досвіду наочно виявляє себе методологічна двосмисленість, взагалі характерна для самовизначення педагогіки.

Аналізуючи власну генеалогію, педагогіка некритично зміщує *практику виховання* (яка справді властива людському суспільству з давніх-давен) з *педагогікою як наукою* — автономною раціональною дисципліною, що теоретично і системно обґрунтовує освітню та виховну діяльність. Історія педагогіки мала б методологічно і теоретично відмежуватись від вивчен-

ня практик виховання та освіти, як вони існували в різних культурах до виникнення педагогіки як науки. Мала б постати окрема дисципліна, що вивчає досвід виховання в культурах від первісної доби до модерної епохи. Це історія до-педагогічного виховання та освіти, тим більш виправдана, що сам інститут освіти є в історичному плані порівняно молодим. Для традиційного суспільства справа виховання вмонтована у загальний культурний і сакральний досвід. Вона невіддільна від сакральних практик, зокрема ініціації, що потребує особливого методологічного інструментарію для аналізу виховання, розчиненого у самовідтворенні культурної традиції.

Відсутність дисциплінарного розмежування між «історією (до-педагогічного) виховання» та власне «історією педагогіки», некритичне поглинання першої з боку другої, не є випадковим. Педагогічній рефлексії й дотепер властива вада непевного розрізнення педагогіки як науки/теорії виховання та освіти від педагогіки як практики — особливо інноваційної — того ж виховання і освіти. Наочно спостерігаємо це навіть на рівні підручників з історії педагогіки (як українських, так і російських) [Історія педагогіки, 2004; История педагогики, 2001; Мазалова, 2003]. Вони як початок педагогічної науки визначають діяльність німецького *реформатора школи* В. Ратке (Ратіхія) та його працю «Всезагальне навчання за методом Ратіхія» 1619 року. Між тим ця шкільно-реформаторська діяльність німецького культурного діяча є радше завершенням справи релігійної Реформації, аніж становленням світської науки про виховання (педагогіки).

Показово, що дійсно фундаторська для педагогічної науки діяльність Ф. Бекона та роль його «Великого відновлення наук» у цих підручниках навіть не згадується. Хоча цілком слушним є твердження про Ф. Бекона: «Він був першим, хто вніс педагогіку в класифікацію наук. Освіта, покликаючи поширювати наукове знання, сама повинна стати, будучи одним з найважливіших соціальних явищ, предметом спеціального наукового пізнання» [Бим-Бад, 2007]. Сам Бекон кваліфікує педагогіку як «науку, що вивчає діяльність розуму» [Бекон, 1977: с. 384].

Цей невеликий екскурс в історію педагогіки не має на меті критику методології цієї дисципліни чи, тим більш, згаданих підручників (які лише демонструють загальний узвичаєний підхід). Він покликаний оприятити одну з суттєвих методологічних хиб педагогічного знання як такого, а саме — недостатньо чітке розмежування теоретичного і практичного у цьому знанні. Звісно, теорія створюється для розвитку практики і, як сказав фізик Кірхгоф, відтворюючи думку Канта: «Нема нічого практичнішого за гарну теорію». Поза тим відмінність епістемологічного статусу теоретичного і практичного знання є незаперечною. Зазначаючи необхідність методологічного розрізнення між теоретико-методологічним і практичним аспектами педагогічної науки, відома дослідниця М. Култаєва разом з тим

наголошує, що «ці аспекти виділяються лише з аналітичною метою, бо вони не тільки пов'язані між собою, а й взаємообумовлені й на рівні репрезентацій постають як єдність» [Култаєва, 2012: с. 149]. Характерна дифузія практичного досвіду (особливо у вигляді інноваційного експерименту) і теоретичних принципів у педагогіці є наслідком перш за все не методологічних вад цієї науки, а виявом сутнісної специфіки педагогічного знання як такого. Ця специфіка, а саме *прескриптивний характер педагогічного знання* й стане предметом подальшого розгляду.

Стосовно кожного когнітивного феномену важливим є не тільки його безпосередній зміст, а й *режим існування* знання в його зв'язку з людською діяльністю (не тільки «семантика», а й «прагматика»). Педагогіка не є винятком. Більш того, її «прагматична» складова особливо впливова. Це обумовлено тим, що педагогіка не лише *описує* певний соціальний процес — виховання, а й виконує *нормативно-регулятивну* функцію цієї соціальної практики. Використовуючи визначення Аристотеля, можна сказати, що вона є не лише «знанням заради знання», а передусім «знанням заради діяльності». Дослідження виховання одночасно обертається приписом щодо нього: в контексті педагогіки дескрипція невід'ємна від прескрипції.

Поруч з дифузією теоретичного і практичного, педагогіку відрізняє також тяжіння до автаркії — відчутна смислова самозамкненість. Визнаючи як загальну тезу залежність практик і теорії виховання від певного типу суспільства та обставин його існування, у власній розбудові педагогічний дискурс мало усвідомлює свою природу як соціального пізнання — з усіма епістемологічними наслідками такого усвідомлення. Педагогічні концепції завжди імпліцитно виходять з певної соціальної теорії та неявно апелюють до неї. Однак цей зв'язок далеко не завжди есплікується і стає визнаним методологічним засновком педагогічної концепції. Між тим констатована вище прескриптивність педагогічного знання є не його виключною особливістю, а складає характерну ознаку соціального пізнання взагалі.

Прескриптивний ефект знання (який має місце у соціальному пізнанні) необхідно методологічно відокремити від ефекту *практичного застосування* об'єктивного знання взагалі (як це властиво природознавству). Знання властивостей речей (природних об'єктів) є лише передумовою їх практичного перетворення. Можна уявити всебічне знання щодо якогось природного явища чи процесу (наприклад, утворення зірок чи складу певної органічної сполуки), яке жодним чином не залучене до практичної діяльності. Знання має потрапити до горизонту цілепокладання, стати складовою частиною здійснення людських цілей, щоб отримати практичне втілення. Натомість, соціальне знання від початку знаходиться у цьому горизонті, оскільки є рефлексивним щодо людського існування та діяльності. Це твердження цілком застосовне й щодо педагогіки.

Загальний прескриптивний ефект соціального пізнання має особливу силу у випадку соціальної теорії. Сучасній свідомості, що відтворює настанови наукового, методично організованого дискурсу, здається самоочевидним, що будь-яка раціональна версія суспільства має свої теоретичні засади. В цій оптиці соціальна теорія складає ядро системи знань про суспільство. Однак насправду розуміння суспільства набуває теоретичної форми лише за певних умов. Відсутність чіткого усвідомлення даної обставини пов'язана з непевністю меж поняття теоретичного взагалі. Загальні уявлення про суспільство, особливо такі, які включають в себе обшири історичної перспективи та ретроспективи, виглядають подібними до теоретичних побудов. В цьому контексті йдеться, наприклад, про релігійні теорії суспільства.

Натомість, щоб знання про суспільство набуло характеру теорії (навіть якщо не йдеться про її суто наукову форму), необхідно, щоб сама соціальна дійсність набула певних якостей самоорганізації. Найзагальнішою, базовою умовою цього перетворення соціального пізнання на теоретико-методично організований дискурс, є набуття суспільною практикою *конструктивістського характеру*. Суспільство має стати об'єктом цілеспрямованої соціально-перетворювальної дії, щоб знання про суспільство набуло форми соціальної теорії.

Для більшості історично знаних суспільств ця вимога не виконується. В зв'язку зі сказаним треба провести ще одне методологічно важливе розмежування — між соціальною теорією і рефлексією суспільства щодо себе самого. Існування в режимі самоусвідомлення, рефлексії, складає взагалі характерний момент людського буття. Це ж можна стверджувати й щодо існування людських спільнот, різноманітних форм колективності. Й якщо зважати на особливості історичної еволюції роду людського, саме таким формам колективної саморефлексії слід віддати історичну першість та перевагу. Людина спочатку усвідомлює себе як рід, і лише потім — як індивід.

Однак те, що зазвичай називають самоусвідомленням суспільства, насправді має не стільки когнітивну, скільки нормативно-ціннісну природу. Йдеться про уявлення дійсності («картину світу»), втілену в інтерсуб'єктивні, а часто й імперсональні форми культури. В ній існує та здійснює своє життя людина, підпорядковуючись нормативно-ціннісній системі координат. Фактично «самоусвідомлення» має вигляд смислової структури світопорядку. В ній людські індивіди здійснюють свої життєві сценарії, виконують відповідні соціальні ролі, усталені кластери їх інтеракцій утворюють соціальні інститути. Однак і сама людина, і властиві їй уявлення цілком імплантовані в ціннісно-смиловий порядок, відтворюючи його навіть у формах протесту та відкидання. Характеризувати такий цінніс-

но-нормативний порядок, що складає, справді, загальний смисловий горизонт соціального існування людини, як «теорію» не має належних підстав.

Посутньо інша можливість розуміння суспільства виникає там, де відбувається розрив ціннісно-нормативного континуума виникненням метапозиції щодо наявної соціальної дійсності. Людина стає у відношення до суспільства як цілого, розглядаючи весь ціннісно-нормативний порядок як те, що *належить встановити* власною волею людей. Тоді суспільство історично вперше перетворюється на *предмет* людської дії, а сама соціально-перетворювальна дія висуває запит на особливу форму знання про суспільство, якою й стає соціальна теорія.

Таким чином, можливість розуміння суспільства у вигляді соціальної теорії передбачає опредметнення соціальності, встановлення пізнавальної дистанції до неї як до предмету аналізу. Це результат не суто епістемологічних презумпцій, а глибокого перетворення характеру самої соціальності, що вона його зазнала за доби модерну. Модерне суспільство є посутньо *конструктивістським* — таким, що витворює саме себе й існує у режимі постійних цілеспрямованих трансформацій. Лише за умови подібного практично-дієвого самовідношення, можлива соціальна теорія як відповідна *епістемологічна форма*. Цей момент відмічав Г. Зіммель, характеризуючи відмінність модерних революційних перетворень суспільства від історичних змін соціальної дійсності минулих епох: «Сучасна політична революція відрізняється від революцій минулих епох тим, що прагне реалізувати вже відомий, в іншому місці здійснений і випробуваний лад, адже *тепер* *свідоме засвоєння теорії передує практиці і служить для неї взірцем*» [Зіммель, 1996: с. 302 — курсив мій, В.Ш.].

Конструктивістське відношення до суспільства передбачає, що соціальну дійсність можливо перетворити у відповідності до раціонально обґрунтованого проекту шляхом цілеспрямованої діяльності. Перетворенню піддаються не лише окремі ланки чи елементи суспільного життя. Свого довершеного вигляду соціальний конструктивізм досягає в утопізмі. Соціальна утопія містить цілісне, всеохопне бачення суспільства в усіх його значущих складових, і відповідно до цього висуває пропозицію (проект) його всебічного перетворення у відповідності до обґрунтованих утопічною свідомістю всезагальних засад розуміння соціальної реальності. Змістовну основу утопії складає образ досконалого суспільства, а її головна динамічна характеристика полягає у незаперечній й необмеженій готовності перетворити наявну дійсність у відповідності до досконалого зразка.

Інспіроване утопізмом перетворення необхідно відокремлювати від цілком спонтанних трансформацій суспільного буття. Жодне суспільство не залишається у простій тотожності з собою. Воно повсякчас змінюється під впливом безлічі внутрішніх й зовнішніх чинників. Від цих трансфор-

мацій, пов'язаних з «природою речей», необхідно відрізнити процес самоперетворення суспільства — коли суспільство переглядає засади власної єдності, цілеспрямовано розбудовує нову систему суспільних відносин та відповідних їм інститутів, активно формує нові ціннісно-нормативні підвалини життя, піддаючи одночасно деструкції попередні цінності. Така соціально перетворювальна практика складає характерну відзнаку соціально-політичної історії Заходу від часів античності і до наших днів. Без перебільшення можна сказати, що соціальний конструктивізм, який передбачає існування суспільства як предмета власної діяльності, є невіддільною рисою ідентичності західної цивілізації. Попри істотні зміни сьогодення, дана характеристика залишається чинною ознакою і актуальною сучасності, специфіку якої позначають як «плинний світ». Вихід за власні межі, режим невинного перетворення і самоперетворення став способом існування сьогодення. Як слушно зазначає Л. Горбунова: «Бути сучасним стало означати нездатність зупинитися і тим більше стояти на місці. Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори» [Зиммель, 1996: с. 302].

Утопізм необхідно відокремлювати від широкого кола уявлень, мрій, очікувань, переживань можливого прийдешнього, які властиві будь-якому суспільству. Сутнісною ознакою утопізму є активне, конструктивістське відношення до соціальної дійсності. Як зазначав К. Мангейм, «будемо вважати утопічною лише ту «трансцендентну щодо дійсності орієнтацію», яка, переходячи у дію, частково або повністю руйнує існуючий на даний момент порядок речей» [Мангейм, 1994: с. 164]. Відоме марксистське протиставлення утопії науці створило стереотип, що утопія є лише безсиле бажання і мрія, не спроможна якимсь чином змінити суспільну дійсність. Натомість, подолання цього стереотипу і врахування конструктивістської сутності утопізму, дозволяє розглянути і саме марксистське вчення як різновид утопічної свідомості.

З огляду на сказане, педагогічний проект (у вигляді чи то педагогічної теорії, чи то освітньої моделі) теж можна вважати однією з модифікацій соціального утопізму. Адже освітньо-виховна практика є по суті практикою творення суспільства. Вона має за свій предмет головну рушійну силу суспільного життя — живу людську особу. Тому саме перехід існування суспільства в режим соціального конструктивізму відкриває шлях для народження педагогіки як окремої пізнавальної дисципліни, а разом з тим — як різновиду соціального утопізму.

Підкреслимо, що утопізм схарактеризовує не стільки стан свідомості, скільки режим соціальної дії. Його сутність розкривається не в уявленні, а у *соціальній технології*. Утопізм стає невіддільною ознакою суспільства, яке цілеспрямовано витворює саме себе: він — втілення й разом з тим об-

ґрунтування конструктивістського відношення до дійсності. Яке хоч і є загальною рисою існування європейської цивілізації, лише за модерної доби досягає повноти свого визначення.

Модерний соціальний конструктивізм відрізняє від його історичних аналогій (навіть не завжди скажеш «аналогів») ряд принципово відмінних рис, які роблять його сутнісно особливим, насправді безпрецедентним історичним та соціальним явищем.

По-перше, в своєму внутрішньому обґрунтуванні вся модерна практика (як в її спрямованості на природний, так і на суспільний світ) постає як рух «від природи до природи», як самовиявлення об'єктивних властивостей речей, і аж ніяк — не нав'язування дійсності приписів людського свавілля. Образно кажучи, через діяльність модерної людини природа *самовлаштує* себе. Людина не нав'язує природі чужу їй волю, а рухається виключно за траєкторією, заданою природним законом, об'єктивними властивостями речей. Це стосується й сфери суспільства, спільного життя та відносин людей, всі перетворення в якій здійснюються не в обширі абстрактно бажаного чи то «кращого», а у суворій необхідності й відповідності до природи людини та вимог «природного закону». Модерний дієвець (l'acteur соціальності [Турен, 2003: с. 16–22]) не нав'язує світові своєї довільності, а постає як глибоко «законослухняний» суб'єкт, який реалізує в своїй діяльності імперативи самих природних законів. До речі, на дану особливість самообґрунтування модерної практики мало зважають її критики, які використовують концепт стратегічної (цілевідповідної) раціональності; належне врахування вказаної особливості з необхідністю змушує змінити диспозицію самої критики.

По-друге, лише модерна диспозиція предметності (глибоко проаналізована М. Гайдегером під титулом «поставу» [Хайдеггер, 1993]) створила можливість дійсно універсального й нічим принципово не обмеженого перетворення. Дана диспозиція усуває зі світу все, з чим змушена рахуватися (й чим принципово обмежена) людська воля, оскільки сама ця воля мислиться як внутрішньо універсальна (тобто виступає не від імені людської частковості, а від власної природи речей). Примат розумово осягнутої й раціонально встановленої сутності над всього лише «нааявною дійсністю» (фактичністю) стає незаперечним. І, додамо, немислимим для всіх попередніх історичних епох. Саме він в кінцевому рахунку став основою для діяльніцько-перетворювального принципу «можливо все», який Х. Арндт назве «засадничим переконанням тоталітаризму» [Арндт, 2001: с. 489].

По-третє, модерна цивілізація (передусім після індустріального перевороту, вражаючих успіхів природознавства XIX ст. та створення засобів масового пересування і комунікації) виробляє історично безпрецедентні

можливості для масової соціально-перетворювальної дії. Тільки вона породжує соціальні технології у власному сенсі слова, оскільки всебічно технологізує суспільне життя, невпинно редукуючи його до чистої функціональності. Сучасна техніка з одного боку, та корелятивне до неї масове суспільство з іншого, є тими взаємопов'язаними передумовами, що уможливають розвиток соціального конструктивізму до його граничної форми — тоталітарних утопій («тоталітарні рухи залежать від масовості до такої міри, що тоталітарні режими, імовірно, неможливі (навіть за інших сприятливих умов) у державах з відносно малим населенням» [Арендт, 2001: с. 357]). В свою чергу, практика тоталітарних утопій оприлюднює змістовні межі соціального конструктивізму та застосування соціальних технологій.

Модерне суспільство від початку має характер соціальної утопії, і таким воно переважно залишається протягом всієї своєї історії. Будь-яке суспільство породжує практику самопояснення та надає своїм рефлексіям нормативного характеру, перетворюючи саморозуміння на самолегітимацію. Однак лише утопічно організоване суспільство передбачає саморозуміння у вигляді всеохопного теоретичного образу суспільства, виробленого шляхом цілеспрямованої дискурсивної практики. У випадку утопії взагалі властива соціальним рефлексіям нормативність сягає рівня соціального конструктивізму. Нормативістський ефект звичайних соціальних уявлень, характерний передусім для традиційного суспільства, полягає у поверненні до зразка всіх стосунків та дій, елімінації неналежного. Тут маємо нормативну вимогу передусім до *членів*, учасників суспільства — як індивідуальних, так і інституційних. Виконання такої вимоги забезпечує порядок суспільного життя, робить усталеною, передбачуваною та відтворюваною систему суспільних стосунків. Натомість, утопія містить дескрипцію щодо *самого суспільства*. На передній план виходить не те, якими належить бути учасникам суспільства для його успішного існування, а те, яким *має бути* саме суспільство для здійснення вимог цілком трансцендентального гатунку.

Разом з тим, відчувається недостатність і обмеженість характеристики цілеспрямованої соціально-перетворювальної практики як суто утопічної. Соціально-філософський дискурс закріпив за поняттям «утопія» певний регістр розуміння соціальності. Він має більш ємкий зміст, аніж звичаєве сприйняття утопічного (синонім нездійсненого фантазму), але все ж передбачає дію на основі всеохопного проекту досконалого (чи бодай «радикально кращого, автентичного») суспільства. Соціальний конструктивізм не завжди набуває подібної утопічної форми. Це можна сказати як про історичний початок цілеспрямованих перетворень суспільства, так і про сучасний стан речей.

Перший досвід цілеспрямованих суспільних перетворень, який припадає на добу становлення полісу, важко прочитати в класичних формах утопічно організованої соціальної дії. Це тривалий, протяжністю зазвичай у десятки чи навіть сотню років (як от у Афінах) процес соціальних трансформацій, який, безумовно, має свій чіткий вектор і складається з низки цілеспрямованих реформ, але не легітимує себе цілісним утопічним проектом. Щонайбільше можна казати про регулятивну роль ідеалу спільноти рівних та вільних громадян у полісних перетвореннях. Перші зразки власне утопій створюють Платон та Аристотель (чи, як можна припустити, їх попередником був вже Піфагор). Відтак головна перетворювальна робота «полісних революцій» була виконана, вірогідніше за все, на не-утопічних засадах.

Так само в контексті сьогодення, попри високий рівень системної концентрації суспільного життя та урядування (себто введення в єдину загальносуспільну систему взаємопов'язаних функцій, регулювання яких підпорядковане певним соціальним інститутам), навряд чи є підстави казати про цілеспрямоване здійснення всеохопного соціально-політичного проекту, який би радикально заперечував існуючий суспільний лад як неавтентичне утворення. Можна казати про широке застосування соціальних технологій, про високий рівень конструктивізму в організації суспільства, але не про реалізацію універсальної утопії.

Щоб зафіксувати диспозицію соціальної дії, яка має високий суспільно-перетворювальний потенціал, передбачає цілеспрямоване застосування соціальних технологій і забезпечує цей процес інституційно, але разом з тим не легітимує його утопічним проектом автентичного суспільства, введемо поняття «соціально-дієвої свідомості» (за аналогією з гадамерівською «дієво-історичною свідомістю» — *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*). Щоправда, інтенція терміну в нашому випадку буде суттєво відрізнятися від гадамерівської, а в певному сенсі навіть протилежна їй. Гадамер вводить концепт *wirkungsgeschichtliches Bewusstsein* для того, щоб позначити режим свідомості, імплантованої у герменевтичну ситуацію та невід'ємної від неї. «Дієво-історична свідомість немов би вкладає у саму дію» [Гадамер, 1988: с. 403], що має відповідати фундаментальній властивості розуміння: «Розуміння виявляється різновидом дії (*Wirkung*) та пізнає себе як таку» [Гадамер, 1988: с. 403].

Втім, гадамерівське поняття містить й іншу можливість інтерпретації, яку обстоює канадський історик філософії Ж. Гронден, пропонуючи варіант перекладу не «дієво-історична свідомість», а «усвідомлення роботи історії» [Гронден, 2000: с. 52]. «Усвідомлення роботи історії — це усвідомлення, яким ми володіємо у цій роботі, але це усвідомлення є результатом і продукт даної роботи, через що ми можемо казати про свідомість, яке історія має про себе саму, яка є одночасно суб'єкт та об'єкт, чи, ліпше

сказати, єдність їх обох» [Гронден, 2000: с. 56.]. Поняття соціально-дієвої свідомості позначає існування соціальної реальності в режимі постійного цілеспрямованого творення. Соціально-дієва свідомість є не стільки свідомістю як такою, скільки особливою диспозицією суспільного буття, для якої характерно перетворення соціальної дійсності на предмет діяльності людської суб'єктивності. Саме в контексті соціально-дієвої свідомості стає зрозумілим не випадковий характер дифузії теоретичного і практичного у педагогіці, про яку (дифузійно) йшлося на початку даної статті.

Існування педагогіки як вияву соціально-дієвої свідомості тим більш підкреслює її прескриптивну потугу. В загальному вигляді це цілком зрозуміло, але важливо не лише заявити у загальному плані про прескриптивний характер педагогіки, а простежити й розкрити ті режими її існування, в яких найбільш суттєво й наочно виявляє себе її прескриптивна природа. Ключовим в даному плані є питання: За рахунок чого і як досягається прескриптивний ефект педагогіки?

В цьому питанні йдеться, звісно, не про практичну ефективність педагогіки, її цілеспрямоване застосування в соціальній практиці. Мається на увазі конститутивна характеристика педагогіки, внутрішньо властиві їй якості.

Можна виділити кілька основних чинників, які у своїй сукупності спричиняють прескриптивний ефект педагогіки. Кожен з них задає свій особливий *режим прескриптивності*. Загалом можна виділити *чотири режими прескриптивності педагогіки*, які обумовлені різними категоріями чинників.

Перший режим прескриптивності обумовлений природою суспільства як системи опосередкованих свідомістю стосунків. Стосунки, в які залучений учасник суспільства, мають комунікативно-дискурсивний характер. Вони потребують істот, що мають свідомість. Причому, звісно, свідомість не просто супроводжує соціальну дійсність чи «відображає» її. Вона є конститутивною для соціальної реальності. Жити в суспільстві означає жити в свідомості цього суспільства як системі взаємопов'язаних значень, ціннісних орієнтацій, символічно навантажених інтеракцій тощо. Доки свідомість уявляється метафізично, як щось присутнє в головах людей, ототожнення (в певному сенсі) суспільства та свідомості виглядає як чиста спіритуалізація соціальної реальності. Натомість, постметафізичний (як от у феноменології) досвід розуміння свідомості усуває це непорозуміння і дозволяє досягти свідомість не як «внутрішнє» людського індивіда, а як інтерсуб'єктивний порядок значень, існування якого, розпізнавання якого та рух в якому й складає фактичність свідомості. Відтак від того, як усвідомлюються соціальні феномени, значною мірою залежить спосіб їх існування.

Педагогіку ми позиціонуємо як найбільш розвинену і достовірну форму усвідомлення суспільної дійсності як процесу виховання людини. Тому зміст педагогіки (втілюючись у систему освіти та виховання) відпо-

відним чином змінює свідомість суспільства, а зміна свідомості не може не вплинути й на саму соціальну дійсність. Навіть марксизм це визнавав (згадаймо відомий вислів Маркса: «Ідеї стають матеріальною силою, коли оволодівають масами»). Можна зауважити, що той самий принцип свідомості як опосередкувальної ланки суспільної дійсності використовує Попер у своїй критиці історизму. Він заперечує історичні закони як можливість передбачення подій, тому що вже саме передбачення змінює хід подій, впливає на них.

Другий режим прескриптивності пов'язаний з конституюванням суспільних феноменів як волевстановлених величин, себто форм людської діяльності. Люди не знаходяться у соціальній реальності як у простій «фактичності». Вони в ній *ведуть своє життя*. Більш того: суспільство для людей не зовнішнє «середовище» існування. Самі люди у своїх стосунках і є суспільством. Тому вони у соціальній реальності не лише «ведуть життя», а й мають цю реальність за безпосередню дійсність самих себе. Всі суспільні явища, включно з системоутворюючими соціальними інститутами, є акумуляціями людського цілепокладання. Жива людська дія, образно кажучи, є лише струмом, що живить ці велетенські соціальні машини людської волі. Будь-яка норма чи ціннісна перевага, вже не кажучи про загальні системи нормативності чи соціальні інститути, є способом організації воління.

Воління не можна досягнути як сліпу імперативність, суто енергетичний процес підпорядкування наявного належному. Усвідомлення як ситуації волевияву, так і змісту бажаного (а відтак й визначення цілі) складає невід'ємну характеристику воління. Тому положення педагогіки, які мають силу пояснювальних принципів щодо суспільної реальності, є одночасно формами її витворення і самоорганізації. Педагогічне знання як засновок виховання імпліцитно є спонукою волі. Його розвиток не може не спричинити трансформацію діяльності, а відтак і суспільної дійсності, яка присутньо є об'єктивациєю діяльності.

Наступні два режими прескриптивності педагогічного знання пов'язані з двома гносеологічними ефектами.

Третій режим прескриптивності спричинений збігом суб'єкту та об'єкту пізнання у педагогічному дослідженні. У вигляді освітньо-виховних моделей суспільство пізнає саме себе, вони є його своєрідним дзеркалом. В основі своїй це ситуація самопізнання: той, хто пізнає, збігається з тим, що пізнається. Суб'єкт та об'єкт тут лише різні пресупозиції однієї дійсності. На свій кшталт дану взаємообумовленість висловив ще Зімель, який писав: «Якщо в межах теоретичного пізнання мати на увазі не суто ідеальний зміст його, а його утворення — психологічні мотиви, методологічні прийоми і систематичні цілі, — то й пізнання виявиться цариною людської практики,

яка, своєю чергою, знову стає предметом теоретичного пізнання» [Зиммель, 1996: с. 301]. Через це виникає особливий епістемологічний режим самореференції суб'єкта. Це та ситуація, яку методологічно опановує герменевтика і саме вона є підґрунтям всієї проблематики розуміння.

Нарешті, *четвертий режим прескриптивності* (теж епістемологічної природи) обумовлений впливом дослідницького засобу на стан досліджуваного об'єкту. Пізнавальні процедури та інструменти, що їх застосовує педагогіка, самі є соціальними практиками, які не можуть не впливати на стан досліджуваного об'єкту. Тут маємо ситуацію, подібну до досліджень у царині фізики мікросвіту. Там інструмент, який застосовує дослідник, щоб дізнатися про стан досліджуваного об'єкту, має енергетичну потугу, співставну з енергетичними рівнями існування самого природного об'єкту. Відтак ми дізнаємося про властивості об'єкта, значною мірою трансформуючи й навіть руйнуючи цей об'єкт. Подібним чином відбувається у царині педагогіки, коли самі інструменти стають знаряддями дії на об'єкт. Педагогічний експеримент дозволяє нам дізнатися про певні якості учасників навчально-виховного процесу, але одночасно — самим фактом свого проведення — він змінює ці якості. Люди, які ввійшли в експеримент на його початку, відрізняються від тих самих людей, що вийшли з експерименту після його закінчення. Вони стали хоч трохи іншими. А це означає, що об'єкт педагогічного дослідження не лише вивчений, а й самим процесом вивчення *змінений*, перетворений.

Зауважу, що розглянутими чотирма режимами прескриптивності не вичерпується загальний прескриптивний ефект педагогіки. Головним в даному випадку було виділити цей ефект і перейти від його загальної констатації до аналітичних експлікацій. Однак для повноти методологічної картини потрібно поруч з прескриптивним ефектом педагогіки відстежити й супутній зворотний ефект: вплив ціннісного контексту на логіку побудови теоретичних концептів. Свого часу Макс Вебер виголосив методологічний ідеал «свободи від оцінок» в царині соціального пізнання. Поза сумнівом, його має визнати будь-яка наукова сумлінність, бо інакше просто скасовується лінія демаркації між об'єктивним пізнанням та ціннісним уподобанням морального чи світоглядного ґатунку. Тоді «знання» втрачає принципову відмінність від «переконання», і ми повертаємося до ситуації поглинання когнітивного феномену соціальним інтересом. Про це, звісно, не йдеться. Мається на увазі, що соціальна дійсність постійно — в експліційній чи імпліцитній формі — спрямовує свій запит до педагогіки. Якщо педагогіка забезпечує спроможність знати суспільну дійсність у вимірі інституційно забезпеченого становлення та самовизначення людини, то означена вимога містить спонуку до того, *що саме* потрібно і необхідно знати.

Література:

1. Арендт Г. Джерела тоталітаризму. — К: Дух і літера, 2001. — 254 с. 2. Бекон Ф. Великое восстановление наук // Сочинения. — Т. 1. — М.: Мысль, 1977. — С. 55–525.
2. Бим-Бад Б. М. Фрэнсис Бэкон как педагогический мыслитель. — М.: 2007 /режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=596
3. Гадамер Х. — Г. Истина и метод. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с. 5. Горбунова Л. С. Теория трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» // Філософія освіти. — 2013. — № 2(13). — С. 66–114.
4. Гронден Ж. Осознание работы истории и проблема истины в герменевтике // Топос. 2000. № 3. С. 52–53
5. Зиммель Г. Социальная дифференциация // Избранное. В 2 т. — Т. 1. — М.: Юрист, 1996. — С. 301–465
6. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник. — К., 2004.
7. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. /под ред. акад. А. И. Пискунова. — М., 2001.
8. Култаєва М. Д. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи // Філософія освіти. — 2012. — № 1–2(11). — С. 147–164.
9. Мазалова М. А., Уракова Т. В. История педагогики и образования. — М., 2003.
10. Манхейм К. Идеология и утопия // Диагноз нашего времени. — М.: Юрист, 1994. — С. 7–276.
11. Турен А. Повернення дієвця: нариси з соціології. — К.: Альтерпрес, 2003. — 320 с. 14. Хайдеггер М. Время картины мира // Время и бытие. — М.: Республика, 1993. — С. 41–62

Виктория Шамрай. Педагогика как современный феномен.

В статье рассматривается предпосылки педагогики как практики самоорганизации современного общества. Подобная оптика становится возможной на основе последовательного размежевания между культурными практиками воспитания с одной стороны, и собственно педагогикой как автономной рациональной дисциплиной, системно-теоретически обосновывающей образовательную и воспитательную деятельность — с другой. Конститутивным фактором как генезиса педагогики, так и ее работы является современный социальный конструктивизм. Раскрывается связь педагогической науки с социальным утопизмом современного толка и ее ценностно-нормативистский эффект. Данный эффект является проявлением общей прескриптивности педагогического знания. В связи с этим педагогика определяется как проявление социально-действенного сознания, а не чисто когнитивная позиция. В дальнейшем изложении выделяются и анализируются четыре основных режима прескриптивности, присущие педагогическому дискурсу.

Ключевые слова: *модерн, педагогика, воспитание, прескриптивность, социальный конструктивизм.*

Victoria Shamrai. Pedagogy as a Modern Phenomenon.

The article deals with the backgrounds of pedagogy as a practice of self-organization of modern society. This optics is possible on the base of the consistent delimitation between cultural practices of education, on the one hand, and the peculiarly pedagogy as an autonomous rational discipline, which systematically and theoretically grounds educational activity, on the other hand. A modern social constructivism is a constitutive factor as a genesis of both pedagogy and its work. The relationship between pedagogy and social utopianism of the modern sense and its value-normativistic effect are revealed. This effect is a manifestation of the overall prescriptive pedagogical knowledge. Therefore pedagogy is defined as a manifestation of social-effective consciousness, rather than purely cognitive position. Four basic modes of prescriptivity incident to pedagogical discourse are emphasized and analyzed.

Keywords: *modern, pedagogy, education, prescriptivity, social constructivism.*