

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

Maria Kul'taieva^{1,2,3}, *Lesya Panchenko*⁴,
Nataliia Radionova^{2,5}, *Nadiia Grygorova*^{2,6}

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

¹ National Academy of Pedagogical sciences of Ukraine

² G. S. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

³ mariya_kultaeva@i.ua, <https://orcid.org/0000-0002-0603-0986>

⁴ National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine.

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

⁵ radionova_natali@i.ua, <https://orcid.org/0000-0001-7624-5539>

⁶ grigorovanadezda1971@i.ua, <https://orcid.org/001-8553-2389>

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.

The potential of the functionalistic approach is analyzed using the methodology of N. Luhmann theory of the self-referential social system which operates in the form of communication. The function of the pedagogical love as the medium in this communications is defined narrowly as the selection of values for the stabilization of the educational system and preservation of its invariant elements.

The theoretical explorations on pedagogical love, which were made by A. Tremml, are verified in the realities of the postindustrial society.

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

Анотація. У статті розглядаються можливості і перспективи функціонування педагогічної любові у сучасних мінливих соціокультурних контекстах, аналізується пов'язана з нею метафорика та її семантика. 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 отождолення політичних рішень з педагогічними.

Сумісність і комплементарність антропологічного та функціоналістського підходів розглядаються на матеріалі теорії самореферентних соціальних систем Н. Лумана, уточнюються основні поняття цієї теорії, необхідні для опису педагогічних комунікацій як мінімальних системних одиниць, які підтримують функціонування систем освіти і виховання на межі усіх інших соціальних систем (як політика, економіка, етика, культура та ін.) Узагальнюються теоретичні напрацювання А. Тремля, які торкаються функціонування педагогічної любові як медіума у педагогічних комунікаціях з високим рівнем комплексності, який потребує редукції для подальшого ефективного функціонування систем освіти, виховання, а також у системі педагогічного знання. Розширюється поняття педагогічної любові як любові до знання, як медіуму у визначенні дослідницьких пріоритетів педагогів та складової педагогічної творчості у мінливих контекстах постіндустріальної культури.

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

Попередні зауваги

Присутність довіри і любові у педагогічних відносинах є контрфактичною вимогою, яка упродовж століть висувалась не тільки до діяльності, а й до життєтворчості учителя, хоча суспільні реалії далеко не завжди сприяли її реалізації. Коливання між визнанням і зневагою, між сакралізацією образу учителя і його розчаклуванням завжди були притаманні культурі пізнього Модерну. Але у соціокультурних контекстах, які ідентифікуються як більш-менш чіткі контури омріяного суспільства знань спостерігається загрозлива тенденція зниження престижу педагогічних професій і утилітаристське ставлення до процесів навчання, виховання і освіти, передусім педагогічної.

Це торкається також комплексу смислів, який асоціюється з поняттям педагогічної любові, яким залюбки зловживають різні політичні ідеології. Безперечно, присутність любові у педагогічних відносинах сьогодні, як і й дотепер, визнається бажаною, але здебільшого у її редукованих репрезентаціях, таких, як морально-психологічна атмосфера або допоміжний засіб оптимізації засвоєння знань і виконання навчального плану. Цим пояснюється домінування психологізму у розгляді педагогічної любові, внаслідок чого відсуваються на задній план питання про її антропологічне підґрунтя, соціокультурне значення та функціональний потенціал. Намагання ж обмежити аналіз педагогічної любові суто технологічним аспектом криє у собі ризики використання її у політичних ідеологіях, передусім тоталітарних.

У цьому зв'язку актуалізується питання не тільки про вже згаданий функціональний потенціал педагогічної любові, а й про можливість її існування у мінливих соціокультурних контекстах постіндустріальної доби, яким притаманна гонитва за інноваціями без урахування ризиків і наслідків їхнього впровадження у життя. Треба зазначити, що відання переваги усьому Новому без належного осмислення його впливу на психогенез і цивілізаційний розвиток людства криє у собі деструктивний момент. Відомий німецький педагог Альфред Тремль, попереджаючи про це, зазначає, що сьогодні саме педагоги очолюють такий потенційно ризикований процес, бо безмежна ідеалізація сучасної дитини, як уособлення нового типу людини, криє в собі латентні імпульси знецінення попередніх поколінь [36, с. 74]. Але досвідчені педагоги нерідко самі ототожнюють себе зі Старим, самосуваються під цим приводом від виховання нового покоління. Через це під загрозою опиняються права дитини, моральні зобов'язання щодо неї, включно з так званим «м'яким патерналізмом», який вбирає у себе увесь комплекс смислів, що утворюють когнітивне осердя поняття педагогічної любові та духовний потенціал її репрезентацій [29, с. 197–211].

Однак вимога любові до дитини, до знання і науки, до малої і великої Батьківщини і зрештою — до людства залишається у європейській традиції нормативною вимогою до педагогічної освіти і самореалізації учителя. У парадоксальний спосіб ця вимога збережена у новітніх проєктах прискореної підготовки учительських кадрів з мінімізацією її філософської та історико-педагогічної складової, що нагадує відповідну ситуацію у ранньому Модерні, але без ентузіазму, притаманного той добі. Педагогічна любов

у сучасних рефлексіях здебільшого розглядається або як певна антропологічна константа, або — як природжена схильність людини до емпатії. Звідси — надмірні сподівання на педагогічне покликання, за покликом серця, і життєвий вибір на користь служіння людству. На цьому ґрунті вибудовується не тільки педагогічна міфотворчість, а й освітня політика, що межує з утопією. У романтизованому образі педагога любов до дитини зазвичай проголошується як фактична і контрфактична вимога та ознака професійної придатності усіх тих, хто професійно займається освітою та вихованням не тільки дітей, а й представників різних вікових груп. Водночас наразі приділяється недостатньо уваги розгляду змісту цієї вимоги, трансформації її смислів як в історичних, так в сучасних соціокультурних контекстах. Наявність такої любові констатується або як очевидність, або ж вважається культурною універсалією та складовою педагогічного ідеалу.

Мабуть, цим пояснюється той факт, що словосполучення «педагогічна любов» рідко зустрічається у східноєвропейських дискурсах, де віддається перевага універсальному поняттю любові, адаптованому до освітніх і виховних реалій. Феномен любові стає недоторканим до критично налаштованих теоретичних спроб її інтерпретації, хіба що вона розглядається в імперативному модусі як те, що «має бути» у педагогічних практиках. Натомість у німецькомовній філософсько-освітній традиції, як буде показано нижче, основний акцент робиться саме на *педагогічній* любові, на рамкових умовах не тільки її існування, а й функціонування. Цей досвід є корисним для України, де функціональність емоційно-експресивно забарвлених понять майже не потрапляє у поле зору філософів і педагогів. Хіба що такі негативні явища сучасних шкільних культур, як булінг та мобінг зрештою змушують замислитись над функціональністю педагогічної любові, її здатністю запобігати проявам антигуманізму в учнівських і педагогічних колективах. Розрізнення між шкільними культурами, побудованими на любові або навпаки — на ресентиментальних настроях, зростає пропорційно соціальному розшаруванню населення в країнах хронічного дефіциту, де масова освіта відтворює ситуації соціального напруження. Усе це спонукає до розгляду педагогічної любові у площині системно-теоретичної комунікативної раціональності як процесу генерування гуманістичних смислів усередині педагогічних теорій і практик.

Уточнення смислів, які утворюють і розширюють обсяг поняття педагогічної любові, еволюція її семантик не обмежується виключно педагогічними відносинами, а виходить у суспільно-політичну площину. Отже, посилення ефективності національно-патріотичного виховання передбачає з'ясування узгодженості поняття педагогічної любові з поняттям любові до Батьківщини у процесуально-функціональній площині. Сучасні мінливі соціокультурні контексти також актуалізують питання про варіативну і константну складову педагогічної любові, яку не можна ототожнювати як з універсалістською, так і фактологічною концептуалізацією дитиноцентризму.

Треба також зазначити, що практики дистанційної освіти, передусім навчання online, обумовили зміни емоційно-експресивної складової педагогічних відносин, які здебільшого зазнають впливу технічної раціоналізації, а також прихованого або відвертого відчуження у стосунках між учнем та

вчителем. Ця тенденція, притаманна передусім масовій освіті, криє у собі ризики деформації не тільки педагогічних відносин, а і європейської форми життя, підвалини якої закладались античною ідеєю *paidea*, де педагогічна любов і педагогічні пристрасті у згорнутому стані вже провіщували суспільні та виховні практики Просвітництва. Педагогічна любов як константа педагогічної діяльності виходить за межі останньої, вона завжди була та залишається генератором суспільних перетворень та життєдайною силою гуманізму. Але саме у площині соціальної та комунікативної дії педагогічна любов у своїх проявах і функціональному діапазоні зазнає змін, що фіксується у її семантиках та репрезентаціях у культурі та суспільному житті, не говорячи вже про світ повсякденності, де батьківська любов або доповнюється педагогічною любов'ю, або майже не випускає її у свій простір.

Соціально і культурно розширене поняття любові досить часто без належної інтерпретації вживається у публічних комунікаціях на політичну і педагогічну проблематику, що певною мірою спричинило його інфляцію. Але це не зменшує доцільність широкого обговорення нормативних вимог до учителя, де любов до дитини виступає одним з критеріїв профпридатності тих, хто має намір працювати в освітніх закладах і присвятити своє життя вихованню та навчанню молодого покоління. Інфляція поняття педагогічної любові — це виклик педагогам теоретикам, які час від часу мають переглядати та уточнювати свій категоріальний апарат, передусім з точки зору його функціональності. В українській педагогічній і філософській традиції, починаючи з Г. С. Сковороди, педагогічна любов здебільшого розглядається саме у цій площині. Тут передусім треба назвати праці В. Сухомлиньського, В. Андрущенка, В. Кременя та ін.

Педагогічна любов як нормативна заданість та емоційно-експресивне підґрунтя педагогічного ідеалу відрізняється від її репрезентацій у площині педагогічної дійсності, яка конститується у наявних соціокультурних контекстах, що припускає її об'єктивно і суб'єктивно обумовлену варіативність у конкретних формах культурного і соціального життя, деформації або трансформації яких також впливають на педагогічні відносини та стилі педагогічних інтеракцій. Розгляд педагогічної любові у суб'єкт — суб'єктній площині потребує розширення методологічної бази її дослідження тими підходами, які проливають світло на багатомірність цього феномену. У цьому зв'язку треба зазначити, що обґрунтування суб'єктності дитини, встановлення її правового і морального статусу у той чи інший спосіб актуалізують також питання про автономію неповнолітніх, захисту прав дитини й забезпечення її потреб, де важливу роль відіграє педагогічна любов [29, с. 118–119].

Разом з цим треба зауважити, що надмірне акцентування функціонального аспекту педагогічної любові, будь то право, політика або освіта, усуває з поля зору її антропологічне підґрунтя. Теж саме можна сказати й про її антропологічну редукцію. Сучасні функціоналістські імплікації (Н. Луман, А. Тремль ін.), як буде показано нижче, мають певний досвід подолання антропологічної редукції зі збереженням антропологічної інтерпретації у розгляді маніфестацій педагогічної любові поза межами романтизованих уявлень про неї. Метою цієї статті є розкриття методо-

логічних можливостей комплементарного застосування антропологічного і функціоналістського підходів у теоретичних концептуалізаціях педагогічної любові з урахуванням її змінюваних контекстуальних модифікацій. Адже різні концептуалізації педагогічної любові та практики, що вибудовуються на них, потребують систематизації та з'ясування їхньої функціональної релевантності в усіх тих просторах, де розгортаються формальні та неформальні освітні процеси.

Узагальнення, які наводяться у цій статті, зроблені на джерелах сучасної німецької філософської педагогіки, педагогічної антропології та функціоналістськи орієнтованої теорії соціальних систем Нікласа Лумана і філософської педагогіки його послідовника Альфреда Тремля, які десакралізують поняття любові у педагогічних практиках, уникаючи його декларативно-апелятивного застосування, натомість акцентуючи його функціонально-комунікативний аспект. Педагогічна любов у статті розглядається також на методологічних засадах антропотехнічного повороту, запропонованого Петером Слотердайком. Такий вибір джерельного матеріалу обумовлений тим, що десакралізація поняття педагогічної любові у німецькій філософсько-педагогічній традиції не була настільки радикальною, як в американському прагматизмі з його настановою на успіх, вона завжди залишає місце для «серця», що є співзвучним українській філософській і педагогічній традиції. Німецький досвід критичного осмислення дієвості педагогічної любові, її меж і обмежень у цій статті розглядається з урахуванням українських реалій.

Еволюція семантик педагогічної любові

Теоретичне переосмислення домодерного поняття педагогічної любові у соціокультурних контекстах пізнього Модерну було здійснено ще у першій половині минулого століття представниками дільтейвської школи (Г. Ноль, В. Флітнер, Е. Шпрангер), які — кожний у свій спосіб — синтезували педагогічні ідеї представників німецького ідеалізму, передусім Канта, Фіхте і Гегеля. Це поняття, на відміну від експресивно забарвленого античного педагогічного еросу та середньовічних семантик християнської любові до учнів, зазнало значного розширення свого обсягу шляхом привнесення до них раціональних смислів. Традиція неогуманізму (Вільгельм фон Гумбольдт), посилена гегелівськими концептами освіти як культури (*Bildung*), здатності до формування (*Bildsamkeit*) та чуттєвої упевненості (*sinnliche Gewissheit*), замінили попередні уявлення про рольову реальність освітніх і виховних практик, що призвело до обґрунтування особливої культуротворчої та людинотворчої місії вчителя [24, с. 165]. Але ці ідеали та настанови виявились занадто абстрактними й віддаленими від соціальної та педагогічної дійсності, хоча ідея формування нової людини за ідеологічно заданими стандартами закріпилась, як символічний акт віддавання серця ідеї комунізму та вождям різного рангу, у теорії та практиці комуністичного виховання з її міфологемами взаємної любові партії до молоді й молоді до партії. Тоталітарні суспільства, минулого як і сучасні диктаторські режими, презентують себе як «виховні держави» (*Erziehungsstaat* — це політична міфологема Третього рейху — *авт.*), здійснюють синтез політи-

ки з педагогікою через імітацію педагогічної любові, перебираючи на себе функцію учителя. Так, вожді пролетаріату або нації розширюють свою рольову реальність, виступають «учителями» мас і навіть усього людства, імітуючи педагогічну любов у злочинних соціокультурних практиках з метою легітимації насилля задля задекларованого формування начебто нової людини.

Щоб уникнути таких імітацій, доцільно звернутись до семантик педагогічної любові у різних конструктах педагогічної та соціальної дійсності. Це торкається також й метафорики, пов'язаної з застосуванням концепту серця, адже вона також проливає світло на модифікації педагогічної любові у модусах дійсного та уявного. На відміну від тоталітарної моделі великого серця держави або партії, яка за своєю функціональністю нагадує платонівську модель еманации, випромінюючи любов до всіх відданих і непомітно поглинаючи їх у чорну діру, у сучасному демократично орієнтованому філософсько-освітньому дискурсі серце і педагогічна любов розглядаються як конструкти, створені у відносно автономному педагогічному просторі, але з урахуванням мінливих соціокультурних контекстів Ганс Ульріх Баумгартен, виходячи з цих міркувань, акцентує процесуальне розуміння серця, тобто духовно-душевного центру особистості, яке конститується автономним індивідом. Він зауважує щодо цього: «Словосполучення «формування серця» що вийшло з моди, мабуть, означає культуру самості (Selbstkultur), яка цілком може обійтись без нав'язливого освітнього канону, завдяки чому воно розкриває головне в освіті, бо вона є передусім знаходженням себе (Selbstfindung) та самоформуванням (Selbstformung)» [7, с. 52–53].

В екзистенціальній філософській педагогіці самоформування особистості і культура самості розглядаються досить детально, але це здійснюється коштом атомізації педагогічних відносин. Екзистенціальне розуміння зустрічі, власно кажучи, передбачає педагогічну любов і турботу, нагадуючи ідеалістичні уявлення про дружбу і каритативну любов між обраними. На відміну від цього досить популярного у середині минулого століття підходу, функціоналістській конструктивізм Лумана дозволяє подолати таку обмеженість і розглянути педагогічну любов з позицій теорії самореферентних соціальних систем, абстрагуючись від безпосередніх суб'єктів цих стосунків. Результати дослідження, представлені у цій статті, є певною мірою продовженням лійній, наявних у праці Лумана «Любов як пристрасть», де йдеться про кодування близьких стосунків [22, с. 9]. Але тут йдеться передусім про невидимий, але важливий бік педагогічної діяльності, пов'язаний не тільки зі створенням духовної атмосфери єднання, яка дозволяє розгорнути процеси самоудосконалення як учнів, так і вчителів, а й з обґрунтуванням можливості утворення системного запобіжника латентної дегуманізації освіти й виховання. Це є надзвичайно складним завданням, бо передбачає не тільки дієвого моніторингу за якістю освіти, а й спостереження за станом самої освіти та тими, хто здійснює такі моніторинги.

Спроможність педагогічної любові здійснювати такі операції потребує теоретичного обґрунтування, бо в іншому випадку ця теза залишиться припущенням. Для цього, за Луманом, треба здійснити своєрідну феноменологію соціальних почуттів та емоцій, тобто перенести їх із психологічної площини у соціальну. Досвід такого перенесення представлено у ран-

ній праці Лумана «Любов як пристрасть» та у виданій посмертно збірці «Праці з педагогіки». Зокрема, у розгляді любові як кодування інтимності, Луман загострює основну увагу на еволюції її семантик. Це ж саме можна застосувати також і до педагогічної любові. На підставі аналізу її семантик можна робити висновки стосовно того, що відбувається у середині системно-структурних одиниць освіти і виховання. У луманівській теорії соціальних систем навіть шкільний клас розглядається як відносно закрита самореферентна соціальна система, яка існує у модусі власної операційно закритої комунікації. Семантики, що продукуються у таких соціальних системах, є індикаторами їхнього стану. Вони здатні пролити світло на те, чому такі системи, як освіта та виховання, є еволюційно успішними. Звідси витікає ще одне питання, а саме: що має залишитись недоторканим, коли планується реформування таких систем. Адже економізація культури та освіти, яка прискорюється в останні десятиліття та визначає напрям реформування їхніх інституцій, взагалі загрожує перетворенню педагогічної любові на рудимент, який не вписується у постіндустріальні контексти.

Функціоналістській підхід, як буде показано нижче, пропонує можливі, але не остаточні відповіді на питання щодо місця та статусу педагогічної любові у нових ситуаціях, висувуючи на передній план проблему імовірності неймовірного (*Wahrscheinlichkeit des Unwahrscheinlichen*). Перевагою функціоналістського підходу, якщо порівнювати його з традиційним функціональним аналізом, є те, що він намагається уникнути однозначності та догматизму спрощених каузальних пояснень, а також він добре зарекомендував себе у процесі дослідження освітніх і культурних проблем. Клаус фон Байме, описуючи переваги функціоналістського підходу, особливо акцентує такий момент: «На відміну від детерміністських пояснень, які домінують й дотепер, функціоналістський підхід не намагається встановити зв'язок між причиною і наслідком, а зосереджується на співвідношенні між декількома причинами або декількома наслідками» [8, с. 127]. Педагогічна любов, як відомо, не вкладається у ланцюг каузальних пояснень, бо їй притаманна парадоксальність і внутрішня суперечливість. Методологічну стратегію опрацювання такої парадоксальності пропонує Луман.

Для розуміння тих перспектив, які відкриває функціоналізм луманівського зразка, необхідно уточнення деяких категорій, які утворюють каркас цієї методологічної програми та виявились валідними для розгляду педагогічних проблем, які торкаються репрезентації педагогічної любові у мінливих соціокультурних контекстах. У своїй методологічно орієнтованій теорії Луман абстрагується від людських взаємовідносин, натомість зосереджується на операційному аспекті рекурсивно закритих соціальних систем, тобто на їхньому самописі, який він називає комунікаціями. За Луманом, останні виконують такі функції: «Вони визначають (1) історичний стан системи, від якого дана система має виходити у подальших комунікаціях. Вони визначають систему такою, як вона є і ніякою іншою. Вони (2) утворюють схему селекції, яка дозволяє упізнавання і повторення, отже, ...конденсують ідентичності та пристосовують їх до постійно змінюваних ситуацій, отже, — генералізують їх» [20, с. 94]. Таке формально-методологічне визначення функцій комунікації у теорії самореферентних систем, що відрізняється від розуміння комунікації як спілкування, зосере-

джене на механізмі продукування смислів у педагогічних теоріях, а також на тому, як здійснюється редукція їхньої комплексності. Комунікація у цьому розумінні визначається як автопойезісний процес, що структурується через селекцію інформації, селекцію повідомлення і селекцію розуміння або нерозуміння смислів.

Автопойезіс, за термінологією Лумана, є тим механізмом, який приводить у рух комунікацію, постійно то нарощуючи ускладненість, то її редукуючи. Наведемо функціоналістську дефініцію автопойезісу: «Це найменша з усіх можливих одиниць соціальної системи, на яку комунікація здатна реагувати лише через комунікацію», тобто утворюючи структури та продукуючи смисл» [20, с. 82–83]. Концепт автопойезісу є важливим не тільки для розуміння логіки трансформації смислів педагогічної любові як відносно замкненої на собі комунікації, де селекція смислів відбувається не через посилення на якісь вищі цінності, але й для визначення їхньої здатності продовжувати комунікацію, тим самим підтримуючи життєздатність соціальних систем. Виходячи з цих дещо ускладнених постулатів, Луман та його послідовники розробили низку методологічних рекомендацій для дослідження таких систем як освіта і виховання, здатних через посередництво педагогічної любові, підключатись до таких систем як мораль, право, політика економіка, релігія, екологія, мистецтво. Попри ускладненості такої методології, вона виявилась продуктивною для аналізу як політичних, так і педагогічних комунікацій, у яких домінували смисли комуністичної ідеології з міфологемою підступного широкого серця. Щоб підтвердити цю тезу Клаус фон Байме наводить той факт, що крах соціалізму було передбачено ще тоді, коли інтелектуальну моду у світі визначала теорія конвергенції. У владній системі колишнього СРСР загальмував автопойезіс, сигналізуючи про вичерпаність смислів ідеї соціалізму [8, с. 188–190].

Це ж саме можна сказати й про радянську систему виховання, автопойезіс якої зупинився під тиском закам'янілих комуністичних ідеологем. Задекларована, але залишена без суспільного запиту педагогічна любов також втрачає здатність до породження функціонально дієвих смислів, приховуючи свій стан ідеологічним пересердям або перетворюючись на байдужість. Не виключені також такі реакції, як ресентимент та ненависть, приховані у цій системі для придушення класового ворога. У кризових станах булінг учнів та вчителів, який набуває поширення також і в Україні, є індикатором втрати засадничих важливих елементів смислотворення у системі виховання.

Функціоналістський підхід, застосований до історії філософської педагогіки, відкриває перспективу аналізу семантик і провідних смислів педагогічних теорій. Це торкається також еволюції семантик педагогічної любові та довіри. Луманівська версія функціоналізму, сконцентрованого на внутрішній комунікації, виходить з аналізу трансляторів такого роду самореферентних, або автологічних, систем і передбачає наявність посередника, або, за луманівською термінологією, медіуму, який підтримує зв'язок зі системним довкіллям. Луман висуває при цьому методологічну вимогу розгляду самореферентних, відносно замкнутих систем у відриві від людей, яких пропонується розглядати як біологічні, психічні і соціальні системи. Але у випадку освіти і виховання це важко зробити. Відтак,

дитина і учитель проголошуються медіумами педагогічних комунікацій, що обумовлює доповнення системно-теоретичного функціоналізму антропологічною інтерпретацією. У філософсько-педагогічному та соціологічному доробку Лумана зроблено лише натяк на доцільність такої гібридної методологічної стратегії, але, на нашу думку, вона є перспективною, особливо для розгляду педагогічної любові не у модусі романтичної любові, а у рамових умовах педагогічної дійсності. Культурно-антропологічна рефлексія останньої дозволяє більш детально розглянути контекстуальну обумовленість її еволюції, а також визначити притаманну їй тенденцію розширення і розрізнення власних семантик відповідно до їхньої функціональності у конкретних соціокультурних контекстах.

References

- [1] Kul'taieva M. D. 2019. *Filosofska pedahohika i dukhovne onovlennia suchasnykh suspilstv: monohrafiia*. Kharkiv: FOP Panov A. M. 271 s.
- [2] Kul'taieva M. D. 2020. Homo digitalis, dyhitalna kultura i dyhitalna osvita: filofsksko-antropolohichni i filofsksko-osvitni rozvidky. *Filosofia osvity*. 1(26), 8–36.
- [3] Makarenko A. S. 1986. *Protyv shablona. Pedahohycheskye sochynenyia: v 8 t. / redkol. M. Y. Kondakov (hl. red.) [y dr.]*. Moskva: Pedahohyka. 1983–1986. 7, 160–164.
- [4] *Kultura yak aksiolohichna matrytsia osvity*. 2017. Tsinnisnyi dyskurs v osviti: knyha u semy tomakh. V. Andrushchenko, V. Honcharov, V. Molydychenko, L. Panchenko. Kyiv: «MP Lesia». Kn. II. 303 s.
- [5] Panchenko L. 2018. Social Determination of Educational Philosophy in the conditions of global transformations. *Pedagogika Filozoficzna. Online*. ISSN 1898-0910.
- [6] Sukhomlynskyi V. A. 1985. *Serd'tse otdaiu detiam. Rozhdenye hrazhdanyna. Pysma k synu*. Kyev: Rad. shkola. 557 s.
- [7] Baumgarten Hans-Ulrich. 2012. Frei, gleich und gebildet. Eine philosophische Überlegung zur bildungspolitischen Debatte. *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg–München: Verlag Karl Alber, 46–60.
- [8] Beyme K. V. 2006. Die politischen Theorien der Gegenwart. *VS Verlag für Sozialwissenschaften*; 8., neubearb. u. erw. Aufl. Edition (25. April 2006), 359 s.
- [9] Bollnow Otto Friedrich. 2009. *Das Wesen der Stimmungen [in:] Schriften in 12 Bänden. Band 1*. Würzburg: Königsberg; Neumann. 248 s.
- [10] Bueb Bernhard. 2008. *Von der Pflicht zu führen. Neun Gebote der Bildung*. Berlin: Ullstein Buchverlag, 171 s.
- [11] Cappuro R. 2017. *Homo digitalis. Beiträge zur Ontologie, Anthropologie und Ethik der digitalen Technik*. Berlin: Springer. 209 s.
- [12] Elias Norbert. 1992. *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 329 s.
- [13] Flitner Wilhelm A. 1967. Die Gesittung der europäischen Menschheit. In: *Ausgewählte pädagogische Abhandlungen*. Paderborn, 13–17.

- [14] Giesecke H. 1997. Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und Emanzipation des Kindes. Weinheim–München: Juventa. 280 s.
- [15] Giesecke H. 1999. Hitlers Pädagogen. Weinheim–München: Juventa. 304 s.
- [16] Kade J. 2004. Erziehung als pädagogische Kommunikation. *Lenzen, D. (Hrsg.): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt/Main, 199–232.
- [17] Kirchhof Paul. 2018. Beherzte Freiheit. Freiburg i. Br.: Herder. 368 s.
- [18] Kraft Volker. 2004. Erziehung zwischen Funktion und Reflexion oder: die Erziehung der Erziehungswissenschaft. *Dieter Lenzen (Hrsg.) Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 152–171.
- [19] Lembke Gerald, Leipner Ingo. 2015. Die Lüge der digitalen Bildung. Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. München: Redline Verlag. 256 s.
- [20] Luhmann Niklas. 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Halbbände, 1–2. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 1164 s.
- [21] Luhmann Niklas. 2000. Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. Stuttgart. Lucius&Lucius. 140 s.
- [22] Luhmann Niklas. 2018. Liebe als Passion. Frankfurt am Main, Suhrkamp. 231 s.
- [23] Luhmann Niklas. 2017. Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main. Suhrkamp. 278 s.
- [24] Mehring Reinhard. 2018. Die Erfindung der Freiheit. Vom Aufstieg und Fall der Philosophischen Pädagogik. Verlag Königshausen & Neumann (Würzburg). 292 s.
- [25] Olding Christian. 2021. Geistlich reifen in den Ferien. *Christ in der Gegenwart*, 28, 2.
- [26] Precht Richard David. 2013. Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern. München: Goldmann. 352 s.
- [27] Reckwitz Andreas. 2017. Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp. 480 s.
- [28] Schäfer Alfred. 2017. Einführung in die Erziehungsphilosophie. 2 Auflage. Beltz Juventa (Weinheim und Basel). 232 s.
- [29] Schickhardt Christoph Kinderethik. 2016. Der moralische Status und die Rechte der Kinder. Zweite, korrigierte und ergänzte Auflage. Verlag: Mentis. 308 s.
- [30] Sloterdijk Peter. 2009. Du mußt dein Leben ändern: Über Anthropotechnik Gebundene Ausgabe. Frankfurt am Main, Suhrkamp. 723 s.
- [31] Sloterdijk Peter. 2009. Philosophische Temperamente: Von Platon bis Foucault. München : Diederichs. 145 s.
- [32] Sloterdijk Peter. 2012. Zeilen und Tage. Notizen 2008–2011. Berlin: Suhrkamp Verlag AG. 639 s.
- [33] Sloterdijk Peter. 2015. Die schrecklichen Kinder der Neuzeit: Über das anti-genealogische Experiment der Moderne, Berlin: Suhrkamp Verlag AG. 489 s.

- [34] Tischer Michael. 1989. Veraltet die Halbbildung? Überlegungen beim Versuch, die Theorie der Halbbildung zu aktualisieren. *Pädagogische Korrespondenz*, 6, 5–21.
- [35] Treml Alfred K. 2000. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungen und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer. 304 s.
- [36] Treml Alfred K. 2004. Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht. *Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht*. (Beiträge zur evolutionären Pädagogik). LIT. Muenster, 67–78.
- [37] Treml Alfred K. 2010. Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer. 322 s.
- [38] Türcke Christoph. 2019. Digitale Gesellschaft. Auf dem Weg in eine neue Stammgesellschaft. München: Beck. 251 s.
- [39] Winterhoff Michael, Thielen Isabel. 2010. Persönlichkeiten statt Tyrannen. Oder: Wie junge Menschen in Leben und Beruf ankommen. München: Gütersloher Verlagshaus. 189 s.