

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ:
ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

DOI 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-1

УДК 37.013.73:37

СВОБОДА І ПОНЕВОЛЕННЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЕКТІ
ПРОСВІТНИЦТВА
PROJECT OF ENLIGHTENMENT FREEDOM AND ENSLAVEMENT IN THE
PEDAGOGICAL

М.В. Ліпін

Актуальність теми дослідження. Сучасна система освіти, що була заснована в добу Модерну, містить в собі суперечність між проголошеними ідеалами емансипації людини та реальною практикою поневолення. Ця суперечність репрезентується у вигляді свободи і поневолення, творчості та адаптації, особистісного начала та інструментального знеособлення як визначальних принципів конституювання освітнього простору. У наш час пошук виходу з кризового стану усіх рівнів освіти потребує осмислення невдач і переваг педагогічного проекту Просвітництва.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження критичної педагогіки розглядають існуючу систему освіти як репресивну і таку, що поневолює людину. Проте, наявна система освіти є результатом педагогічного проекту Просвітництва який надихався ідеями всебічної емансипації людини. Тому необхідно дослідити причини і способи перетворення духу Просвітництва у дух поневолення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ґрунтується на працях І. Канта, Г. Гегеля, П. Фреїре, В. Возняка, Г. Бієста, Т. Адорно, Д. Дьюї, Ж. Рансьєра, М. Фуко, Г. Арндт, М. Гайдеггера, С. К'еркегора.

Постановка завдання. У статті здійснено спробу прослідкувати логіку розвитку освіти як звільнення в контексті педагогічного проекту Просвітництва та виявити причини його перетворення на репресивну інстанцію поневолення.

Виклад основного матеріалу.

Urgency of the research. The modern education system, which was founded in the Modern era, contains a contradiction between the proclaimed ideals of human emancipation and the actual practice of enslavement. This contradiction is represented in the form of freedom and enslavement, creativity and adaptation, personal principle and instrumental depersonalization as defining principles of the constitution of educational space. Currently, the search for a way out of the crisis state of all levels of education requires an understanding of the shortcomings and advantages of the pedagogical project of Enlightenment.

Target setting. Modern studies of critical pedagogy consider the existing education system as repressive and enslaving people. However, the existing education system is the result of the pedagogical project of the Enlightenment, which was inspired by the ideas of comprehensive human emancipation. Therefore, it is necessary to investigate the reasons and ways of transforming the spirit of Enlightenment into the spirit of enslavement.

Actual scientific researches and issues analysis. The study is based on the works of I. Kant, H. Hegel, P. Freire, W. Wozniak, G. Bist, T. Adorno, D. Dewey, J. Rancière, M. Foucault, G. Arendt, M. Heidegger, S. Kierkegaard.

The research objective. The article attempts to trace the logic of the development of education as liberation in the context of the pedagogical project of the Enlightenment and to identify the reasons for its transformation into a repressive instance of enslavement.

Однією з фундаментальних ідей Просвітництва була ідея свободи. Доба Просвітництва заклала основи західної системи освіти та уявлень про свободу. Просвітництво пов'язує ідею свободи і розвитку людської особистості з дієвістю власних ідеалів. Таким чином, можна стверджувати, що Просвітництво – це одночасно історичний період і процес звільнення (“виходу”) людини шляхом формування спроможності та умов користуватися власним розумом.

Висновки. Вчитель, який приймає ризик освіти як практики свободи усвідомлює, що дійсно виховує і навчає не тільки і не стільки він, скільки глибина того культурного змісту, до розпредметнення якого вдалося залучити учнів. В такому випадку освіта це завжди процес винайдення свободи для того, щоб увійти у взаємодію з суб'єктивним виміром культури.

Ключові слова: освіта, виховання, свобода, емансипація, Просвітництво, знання, розумне мислення, людина

The statement of basic material. One of the fundamental ideas of the Enlightenment was the idea of freedom. The Enlightenment laid the foundations for the Western education system and ideas about freedom. The Enlightenment connects the idea of freedom and the development of the human personality with the effectiveness of one's ideals. Thus, it can be argued that the Enlightenment is both a historical period and a process of liberation (“exit”) of man through the formation of the ability and conditions to use his reason.

Conclusions. A teacher who accepts the risk of education as a practice of freedom realizes that it's not he who really educates and teaches, but the depth of that cultural content, to the objectification of which he managed to attract students. In this case, education is always a process of finding freedom in order to interact with the subjective dimension of culture.

Key words: education, upbringing, freedom, emancipation, Enlightenment, knowledge, intelligent thinking, man

Актуальність теми дослідження. Однією з фундаментальних ідей Просвітництва була ідея свободи. Революційна практика цієї доби надихалась покликанням звільнення людини від соціальних, релігійних та політичних обмежень. В ім'я свободи здійснювались героїчні вчинки і жахливі злочини. Одним із найефективніших способів емансипації людини вважалася заснована на принципах розуму і науки освіти. Саме у революційних перетвореннях системи освіти ідея свободи набувала реального втілення. Доба Просвітництва заклала основи західної системи освіти та уявлень про свободу. Віра у те, що “педагогіка може все”, була настільки сильною, що ця епоха сама може бути визначена як “епоха педагогіки” [21, с. 217]. Проголошуючи своїм гаслом емансипацію, що здійснюється шляхом навчання і виховання, Просвітництво пов'язує ідею свободи і розвитку людської особистості з дієвістю власних ідеалів. Їх криза, загострена культурою постмодерну, рано чи пізно обов'язково повинна була призвести до кризи сучасної освіти як практики звільнення. Передумови цієї кризи з самого початку містилась у культурі Просвітництва як її зворотній вимір, як те “царство абстракції”, породженням якого вона була і у якому вона поступово втрачає себе. Звідси постає питання: чому освіта, яка уявлялась практикою звільнення починаючи з епохи Просвітництва і приблизно до середини минулого століття, сьогодні, навпаки, сприймається як інстанція, що поневолює? За яких обставин освіта, що покликана звільняти людину, перетворюється у практику її поневолення?

Постановка проблеми. Сучасні дослідження критичної педагогіки розглядають існуючу систему освіти як репресивну і таку, що поневолює людину [8]. Проте наявна система освіти є результатом педагогічного проекту Просвітництва, який також надихався ідеями всебічної емансипації людини. Тому необхідно дослідити причини і способи перетворення духу просвітництва у дух поневолення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше дослідження ґрунтується на розумінні освіти як практики свободи, що реалізоване у працях І. Канта [17], Г. Гегеля [15], П. Фрейре [10], В. Возняка [4], Г. Бієсти [12], Т. Адорно [2], Дж. Дьюї [6], Ж. Рансьєра [9]. Для розуміння сутності доби Просвітництва та її впливу на “установку сучасності” використовуються ідеї І. Канта [7] та М. Фуко [11]. Представлене у статті тлумачення свободи спирається на дослідження І. Канта, Г. Гегеля, Г. Арндт [3], М. Гайдеггера [16], С. К'еркегора [19].

Виклад основного матеріалу. У своїй відомій відповіді на питання “Що таке Просвітництво?” І. Кант дає класичне визначення своєму часу і закладає перспективу самовизначення сучасності. Саме у цьому тексті німецький філософ пов'язує процес просвітництва зі свободою. “Просвітництво не потребує нічого, окрім свободи” [7, с. 135]. Перш за все, воно потребує свободи публічно користуватися власним розумом. На думку І. Канта, просвітництво – це час виходу із стану неповноліття, яке пов'язано з нездатністю або страхом користуватися власним розумом без зовнішнього керівництва. “Неповноліття означає неспроможність користатися власним розумом без керівництва когось іншого. Такий стан виникає тоді, коли бракує не розуму, а лише рішучості і відваги користуватися ним без стороннього керівництва. Отже, гасло просвітництва: май відвагу користуватися власним розумом!” [7, с.135].

Таким чином, можна стверджувати, що Просвітництво – це одночасно історичний період і процес звільнення (“виходу”) людини шляхом формування спроможності та умов користуватися власним розумом. Згідно з міркуваннями І. Канта, просвітництво тлумачиться не як дещо статичне, а як процес набуття повноліття. “Якщо мене запитують, чи ми живемо під цю пору у просвіщену добу, я відповідаю: ні, але ми живемо у добу просвітництва” [7, с. 138].

У процесі зміни способів мислення, розповсюдження знань, очищення їх від забобон і хиб важливу роль повинна відігравати освіта. Перешкоджання навчанню і вихованню постає перешкоджанням свободі та розвитку людської природи. Педагогічний проект просвітництва стає невід'ємним від розуміння сутності людини та освіти як простору її розвитку. Адже людина в межах цього проекту осмислюється як єдина істота, що потребує виховання для того, щоб перетворити тваринне начало у людське [17, с. 437]. Таким чином, сформулюються засади тлумачення освіти як процесу емансипації індивіда, позитивний зміст якого полягає у “культивуванні” [17, с. 444] людського в людині.

Проте просвітництво звільняє людину шляхом утворення нових обмежень, які повинні стати самообмеженням. Так, наприклад, для І. Канта свобода невід'ємна від підкорення. Автономний суб'єкт – це людина, яка спроможна підкоряти себе велінням власного розуму. Тому проблема свободи і підкорення визначаються німецьким філософом як фундаментальна для освіти: “Одна з найфундаментальніших проблем освіти полягає у тому, як об'єднати підкорення законному примусу із здатністю користуватися власною свободою. Адже самообмеження є необхідним. Як мені культивувати свободу в умовах існування різних обмежень?” [17, с. 447].

Характерне для Просвітництва розуміння освіти як звільнення у всій повноті репрезентоване у філософії Г. Гегеля, де свобода постає ціллю розвитку не тільки людини, але й всесвітньої історії. Згідно з поглядами мислителя, “субстанцією, сутністю духа є свобода” [15, с. 70]. Відповідно дух, на відміну від матерії, має центр свого існування у самому собі, він є “при собі буття”, і саме це є свободою: “якщо я є залежним, то відношу себе до чогось іншого, чим я не є;

я не можу бути без чогось зовнішнього; я свободний тоді, коли я є у самого себе” [15, с. с. 71]. Для духу не може бути нічого зовнішнього, його діяльність полягає у приведенні усього зовнішнього до внутрішнього. Тому, як вважав Г. Гегель, “при собі буття” духу є усвідомлення себе, самосвідомість, а всесвітня історія є самовиявленням духа, його поверненням до самого себе. “Всесвітня історія є прогрес в усвідомленні свободи, – прогрес, який ми повинні пізнати у його необхідності” [15, с. 72].

У своєму розвитку людина відтворює ті сходинки, які об’єктивний дух вже пройшов у власному історичному поступі. Тому освіта (Bildung), олюднення людини виступає сходженням від абстрактної свободи до її конкретної форми, від існування в якості одиничної істоти до буття “індивідуалізованої всезагальності” [14, с. 318]. У цьому сходженні основну роль відіграє освіта, яка розуміється Г. Гегелем як звільнення. “Отже, – писав він, – освіта у її абсолютному визначенні є звільненням і роботою вищого звільнення, а саме – абсолютною точкою переходу до нескінченно суб’єктивної субстанціональності моральності, яка вже не є безпосередньою, природною, а є духовною, також піднятої до образу всезагальності. Це звільнення є *кропіткою роботою* у суб’єкті, що спрямована на подолання простої суб’єктивності поведінки, безпосередності прагнення і свавілля бажань. Той факт, що звільнення потребує тяжкої роботи, частково пояснює негативне ставлення до неї” [15, с. 186]. В процесі навчання і виховання “суб’єктивна воля” людини набуває тієї “об’єктивності”, завдяки якій вона може перетворювати свободу на основу власного буття.

Для Г. Гегеля освіта є процесом сходження окремого індивідуума до форми всезагальності, у якому особливе стає істинним для-себе-буттям одиничного. Всезагальне уявляється як істинна форма існування людського мислення і одночасно як форма свободи. “Адже індивідуум є одиничність, а свобода є знищення одиничності; за посередництвом одиничності індивідуум безпосередньо підпорядкований визначеностям, тим самим для нього є зовнішнє, а разом з ним можливий і примус” [5, с. 225]. Освіта відтворює шлях об’єктивного духа і є способом осягнення людиною власної субстанції. Готовий зміст духа як дещо зовнішнє утворює “неорганічну природу” людини, яка може привласнюватись навіть через інформацію, вправи або дитячі ігри. “З погляду індивіда, освіта в цій ретроспективі полягає в тому, що він здобуває вже готове, вбирає в себе свою неорганічну природу й починає володіти нею для себе. А з погляду універсального духу як субстанції, розвиток освіти означає не що інше, як те, що ця субстанція дає собі своє самоусвідомлення, породжує своє становлення і своє відображення в собі” [5, с. 35]. Потрібно зважати, що тільки у розумному мисленні все зовнішнє перетворюється на внутрішній зміст духа, в іншому випадку “неорганічне тіло” людини залишається зовнішнім для неї і, як вже зазначалося, залишається відкритою можливістю для утвердження примусу і поневолення.

Дійсна освіта як розвиток людської суб’єктності неможлива поза її розгортанням у всезагальній формі, яка і є способом приведення зовнішнього до внутрішнього. Але в добу Просвітництва йти шляхом об’єктивного духу вже можна обмежуючи міру залучення людини у “неорганічне тіло” (культуру) зовнішньою доцільністю. Цю культуру, що простирається перед людиною у готовій формі, можна використовувати, не упізнаючи себе у ній. Цей відчужений дух оприявнюється не як конкретна всезагальність, а як абстрактна загальність, яку індивід не привласнює і яка протистоїть йому. Саме тому Г. Гегель застерігає

проти ототожнення *загального* і *всезагального*. “За новітніх часів, – як зазначає у “Феноменології духа” Г. Гегель, – індивід знаходить уже готову абстрактну форму; намагання збагнути і привласнити її – це радше безпосереднє виготовлення внутрішнього і скорочене виробництво універсального, ніж постання універсального з розмаїття конкретного існування” [5, с. 38].

Культура як абстрактна форма знеособлюється і перетворюється на те, що у свій час О. Шпенглер визначав як цивілізацію. В цих умовах індивід не персоніфікує всезагальне, а стає ретранслятором знеособлених абстрактно-загальних сил. Коментуючи способи засвоєння абстрактної форми, В. Возняк вважає, що вони призводять до розвитку розсудкової раціональності, яка сприяє утвердженню уречевлення культури і людини. Починаючи з доби Модерну, загального розповсюдження набуває розсудкова, інструментальна логіка засвоєння “неорганічного тіла” людини. “Ця абстрактна форма покладена як форма уречених соціальних відносин, і водночас – як певна форма існування науки як готового знання. Ідеал Просвітництва, окрім усього іншого, полягав у передачі індивідові готових знань через їх жорстку фіксацію у мовних формах, тобто за допомогою абстрактної форми. В такому випадку засвоюється не логіка розвитку пізнання як однієї із всезагальних форм розгортання сутнісних сил людей, а лише певна сума знань для суто розсудкового використання, як підсумок чужої пізнавальної діяльності” [4, с. 125].

Освіта, що керується розсудковою раціональністю, з необхідністю відтворює ситуацію “неповноліття”, у якій індивідууми потребують “опікунів”. Розсудкова освіта здійснюється як адаптивна практика, що вписує людину в існуючий соціальний режим існування та жорстко обмежує міру її розвитку. Таким чином, незважаючи на те, що Просвітництво актуалізує ідею звільнення людини, воно сформувало і передумови для появи страху свободи.

Зазначимо, що навіть абстрактна форма свободи надає можливість людині відмовитися від неї. Просвітництво підготувало передумови для того, щоб свобода усвідомила сама себе, але самосвідомість оприявнює розірваність духу як нормальний стан людського існування. Автономія людського духу вимагає формування та збереження рефлексивного відношення до себе для того, щоб опосередковувати власні думки, бажання і вчинки. “Таке відношення повинне саме себе спрямовувати” [17, с. 32]. Дух Просвітництва, що заснований на емансипації та рефлексивному відношенні, містить в собі вимогу відповідальності, яка породжує відчай-запаморочення і супроводжується страхом перед невизначеністю та невідповідністю. Отже, процес звільнення завжди супроводжується страхом свободи, який перериває сходження одиничного до всезагального на користь одній із протилежностей. “Страх – це запаморочення свободи, яке виникає, коли дух прагне покласти синтез, а свобода зазирає униз, у власну можливість, хапаючись за кінцеве, щоб утриматись на краю. У цьому запамороченні свобода руйнується” [18, с. 61]. Потенціал “руйнування свободи”, прихований у сформованій в добу Просвітництва системі освіти стає явним, коли вона стає нездатною розгортатися у всезагальній (розумній) формі і підміняє її репресивною ефективністю знеособленого загального.

Злякатися свободи, відсахнутися від її можливостей може тільки свобода, яка починаючи з доби Модерну потенційно стає надбанням кожного, а не тільки одного або небагатьох. У цей період формуються соціально-політичні та економічні передумови звільнення людини, а значить і передумови відмови від неї. Індивід стає відповідальним за те, як він реалізує потенціал емансипації. У

запамороченні і у тривозі виражається сама ж свобода. Щоправда, хвора, абстрактна, немічна свобода, яка не хоче знати саму себе, яка не може здійснити синтез всезагального і одиничного, утримати у тимчасовому вічне. Хапаючись за кінцеве і одиничне, поневолена свобода сприймає Бога, абсолютне, культуру, об'єктивний дух, історію або всезагальне як дещо чуже і зовнішнє, а не те, що демонструє людині її власну сутність. Така свобода замикається в собі і через це зрікається себе. Згідно з С. К'еркегором, самозамкнена свобода визначається як певна “демонічна” сутність. “Демонічне – писав він, – це несвобода, яка хотіла б відгородитися від усього” [18, с. 149]. Отже, поневолена свобода – це страх перед “розширенням” людини, перед зустріччю з іншим. Якщо свобода – це те, що розширює, те, що надає можливість в іншому бачити себе, а в собі інше, то несвобода – те, що замикає людину у репродуктивному відтворенні одного і того ж. Несвобода – це обмеження спроможності бути іншим. Розширення – це те, що “звільняє від пустої абстракції замикання” [18, с. 151]. У несвободі стає неможливим дійсне відношення до себе та інших людей. Тут спонтанність вчинку, спілкування, мислення або самопізнання набувають обернених форм, адже страх свободи і запаморочення підміняють усе перелічене знеособленою силою абстракції. “Свобода завжди є *communicerende*, несвобода стає все більш закритою, вона не бажає ніякої комунікації” [18, с. 150]. Такою абстрактною формою свободи, яка може цілком ототожнюватись з несвободою, є сваволя, у якій індивід нав'язує себе світу, незважаючи на зміст власної активності. Закритість робить неможливою зустріч з іншим, і тому прирікає несвободу на змістовну німоту. [19, с. 55].

Коли “об'єктивний дух” замість того, щоб бути можливістю індивідуалізації всезагального у свободі, обтяжує і пригнічує людину, тоді вона прагне шляхом замикання в приватному втекти від нього, обирає негативний образ свободи в якості ірраціональної сваволі. Якщо сутністю духу є свобода, то відчужений дух спирається не на необхідність, а на відчужену свободу, тобто на те, що залишилось від свободи, що тільки видає себе за свободу, а у дійсності є абстрактною суб'єктивною волею, яка не належить сама собі. Страх свободи постає станом оповитої і заплутаної свободи, він “це категорія ні необхідності, ні свободи; страх-тривога це заплутана, паралізована свобода, де свобода не вільна у самій собі, а заплутана не через необхідність, а у самій собі” [18, с. 49].

Як показало минуле століття, “об'єктивний дух” Просвітництва так і не став надбанням більшості окремих людей. Вони так і не стали залученими у процес його відтворення як визначний спосіб власної самореалізації. Навпаки, людина втрачає себе у власному “неорганічному тілі”. Це протиставлення до нашого часу реалізується у вигляді розриву між загальним та одиничним. Досвід тоталітаризму переконав громадську думку у тому, що одиничне несумісне з всезагальним. В результаті відбувається *індивідуалізація свободи*, вона стає приватною справою окремої людини. Джерелом свободи стає не культура або публічна сфера, а внутрішній світ індивіда.

Розрив між “духом просвітництва” та свободою окремою індивіда перетворює освіту у “*напівосвіту*” (Т. Адорно). Оскільки емансипація людства не супроводжується просвітництвом розуму, освіта занепадає. “Освічена свідомість” адаптується до існуючої соціальної реальності шляхом “уречевлення» (“*reification*”) свідомості. “Культуру повністю перетворили на товар, що поширюється у вигляді інформації, яка не проникає у тих, хто засвоює її. Думка стає астматичною, обмежується осягненням ізольованих фактів. Інтелектуальні контексти відкидаються як незручне і непотрібне заняття.

Момент розвитку думки, все генетичне та інтенсивне у ній, забувається і нівелюється до рівня наявно даного, екстенсивного. Редукована до знання думка нейтралізується та використовується у якості кваліфікації на ринку праці і для підвищення товарної вартості особистості. Нарешті, в умовах пізнього капіталізму напівосвіченість стає об'єктивним духом» [1, с. 150]. Отже, в умовах, коли “дух просвітництва” перетворюється на щось зовнішнє по відношенню до окремого індивіда, він замість того, щоб бути звільняючою силою, обертається у свою протилежність.

Освітні практики останніх десятиліть тільки підкріплюють зазначені тенденції. У наш час освіта прагне бути не стільки практикою звільнення людини, скільки інструментом її адаптації до потреб соціально-економічної системи, у зв'язку з чим в інформаційному суспільстві занепадає сама ідея взаємозв'язку освіти із розвитком особистості. Згідно з висновками Ж. Ліотара, “можна очікувати сильної екстериоризації знань відносно того, хто “знає”, на якому б рівні пізнання він не знаходився. Старий принцип, згідно з яким засвоєння знань невіддільне від формування розуму і навіть від формування самої особистості, застаріває і буде виходити з вжитку” [20, с. 4]. Зміни класичних принципів функціонування освіти обумовлені трансформацією ролі і значення знання в сучасному суспільстві. Відношення постачальників, виробників і споживачів знання до самого знання прагне і буде продовжувати прагнути копіювати форму відношення, яке домінує між виробниками та споживачами товарів, тобто вартісну форму. В інформаційному світі завершується розпочатий в добу Просвітництва процес уречевлення знань і культури. В наш час знання виробляється для того, щоб бути проданим. Аналогічним чином, воно споживається для того, щоб набути вартості у новому продукті. У цих умовах знання перестає бути самоціллю.

“Постмодерне” сприйняття призначення освіти суперечить розумінню її як практики звільнення. Проте передумови цих тенденції були закладені з самого початку у логіці розвитку сучасності. Сваюля як абстрактна форма свободи є цілком достатньою для засвоєння розсудкового способу мислення. Там, де знання переважно циркулює у готовій формі, тобто як інформація, розвиток особистісного начала стає надлишковим. Розмова про свободу має сенс тільки в контексті актуалізації проблеми розвитку людини. Проблема свободи співпричетна запитуванню про сутність людини, адже перша є передумовою розвитку останньої. Боротьба за свободу є боротьбою за становленням людського в людині. Подібне розуміння співпричетності свободи людському розвитку розкриває обмеженість застосування ідеї “негативної свободи” в освітньому просторі. Натомість, починаючи з доби Просвітництва, під впливом розповсюдження ринкового типу економіки відбувається ствердження моделі “негативної свободи”. Поступово розуміння свободи як незалежності і відсутності зовнішніх перешкод утверджується і в освіті. Популяризації даної ідеї свободи сприяв її індивідуалістичний характер. На противагу цьому, реалізація “позитивної свободи” вимагає взаємодії і співпраці колективу, що обумовлює необхідність встановлення зовсім інших форм контролю, ніж заборона або покарання.

Реалізація освіти як простору становлення людської суб'єктності передбачає здійснення у її межах “позитивної свободи”, змістом якої є розвиток розумного мислення. “Людина стає людиною для себе лиш у формі розвиненого розуму, що зробив себе тим, чим він є в собі” [5, с. 29]. Без розумного мислення людина приречена покладатись на різноманітних “опікунів”, що будуть обіцяти

їй дати знання та необхідні вміння. Проте “освіта – як свобода: її не дають, а беруть” [9, с. 126]. Дійсне виховання людини як розширення меж її свободи, як сходження від одиничного до всезагального можливе у ситуації самовиховання. Зміна людини завжди спирається на самозміну. Свобода тут міститься не попереду як абстрактний ідеал, а в основі спільної з іншими спрямованої на перетворення світу діяльності, яка одночасно є самозміною усіх учасників цього процесу. Ось чому сьогодні освіта, згідно з ідеями Просвітництва, сама повинна бути звільнена від домінування відчуженого духу і притаманного йому розсудкового мислення.

Індивідуальна свобода від примусу і обмежень є тільки одним з моментів практики звільнення. Зовнішня свобода, свобода рухів і дії постає засобом досягнення цілей людини і освіти. “Зростаючий ступінь свободи зовнішнього прояву є засобом, а не метою” [6, с. 58]. Перетворення негативної, зовнішньої свободи на самоціль може мати руйнівні наслідки для розвитку освітньої спільноти та її значення для самоконтролю. Мова йде про те, що виховання має не вербальну, а діяльнісну сутність. Найдієвішою формою контролю є самоконтроль в процесі спільної діяльності. Мислення є нічим іншим як приведенням себе до сутності спільної справи. Тому, як вважав Д. Дьюї, найбільшою помилкою було б думати, що негативна свобода є кінцевою метою педагогічної справи. Природним джерелом контролю, на думку вченого, є спільна колективна діяльність. “Первинне джерело соціального контролю витікає з самої природи справи, що організована як суспільне починання, в якому можуть брати участь усі бажаючі, які при цьому нестимуть відповідальність за свої дії” [6, с. 52].

Висновок. Вербалізоване виховання, яке здійснюють “опікуни”, виключає можливість дійсного самовиховання. Воно, як і будь-яка інша розсудкова активність, нездатне зробити себе предметом власної уваги, воно не є рефлексивним. Отож вихователь, застосовуючи репресивні практики як засіб педагогічних впливів на вихованця, демонструє нерозуміння логіки розвитку людської суб’єктності, яка завжди постає на основі свободи і як свобода. Але виховання “взагалі могло би мати сенс лише як дуже критична саморефлексія” [2, с. 85].

Людина може чомусь навчитися тільки через творче сприйняття культурного змісту, навчаючи себе, творчо відтворюючи культурний зміст. У самому слові “навчатися” міститься натяк на важливість самодетермінованості цього процесу. У слові “виховання” ця самочинність і довільність втрачаються: “я вчусь”, але “мене виховують”. Люди з різних причин мають бажання чогось навчитися, проте небагато тих, хто прагне щоб їх виховували. За навчанням охоче визнають спроможність і навіть необхідність перетворюватись на самочинний процес. Метою освіти, яка прагне бути практикою звільнення, можна вважати навчити вчитися. Вчитель повинен бути готовим до того, щоб стати більшою мірою тим, кого навчають, ніж його учні. Він не може бути остаточно впевненим у власній справі. Відповідно важливою складовою освіти як практики свободи постає “невпевнене” у своїй справі виховання. Дійсне виховання може здійснюватися виключно на основі свободи. Без самодіяльності особистості його цілі обертаються на свою протилежність: заклики до свободи обертаються примусом, до совісті – лицемірством, до активності та ініціативності – пасивністю і байдужістю.

“Невпевнене” у своїй справі виховання здійснюється як “виховання без виховання” (С. Соловейчик). Розумна рефлексія не дає йому перетворитися на

догматичну справу, в межах якої можна вірити у необхідність формувати потрібну державі, соціуму, групі людину. Неревлексивне, вербалізоване виховання виключає автономію особистості і її свободу, воно не довіряє непередбачуваності та довільності розвитку людини. Вчитель, який приймає ризик освіти як практики свободи, усвідомлює, що дійсно виховує і навчає не тільки і не стільки він, скільки глибина того культурного змісту, до розпредметнення якого вдалося залучити учнів. В такому випадку освіта це завжди процес винайдення свободи для того, щоб увійти у взаємодію з суб'єктивним виміром культури.

Список використаних джерел:

1. Адорно, Т 2017, Теорія напівосвіти. *Філософія освіти*. 1(20). с. 128-152.
2. Адорно, Т 2019, Виховання – навіщо? *Філософія освіти*. № 1 (24). с. 6-23.
3. Арндт, Х 2002, Що таке свобода? *Між минулим і майбутнім*. Пер. з англ. В. Черняк. Київ: *Дух і Літера*. с.151-181.
4. Возняк, ВС 2008, *Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема*. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана-Франка. 357 с.
5. Гегель, ГВФ 2004, *Феноменологія духу* / з нім. пер. П. Тарашук; Наук. ред. пер. ТО. Кушаков. Київ: Вид-во Соломії Павличко «Основи». 548 с.
6. Дьюї, Д 2003, *Досвід і освіта*; пер. з англ. М. Василечко. Львів: *Кальварія*. 84 с.
7. Кант, І 1989, Відповідь на питання: Що таке Просвітництво? / Пер. з нім. Магдалини Ласло-Куцюк. *Всесвіт*. 4. с. 135-138.
8. Пролеєв, С 2007, Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму? *Філософія освіти*. 1 (6), с. 17–27.
9. Рансьєр, Ж 2013, *Учитель-незнайко. П'ять уроків із розкріпачення розуму*; пер. з фр. А. Рєпа. К.: Ніка-Центр. 168 с.
10. Фрейре, П 2003, *Педагогіка пригноблених*; з англ. пер. О. Дем'янчук; ред. Є. Горєва. Київ: *Юніверс*. 166 с.
11. Фуко, М 2015, Що таке Просвітництво? / Пер. з франц. Ігора Карівця. *Гуманітарні візії*. 1(2). с.109–116.
12. Biesta, G 2010, A new logic of emancipation: the methodology of JACQUES Rancière. *Educational Theory*, 60. p.p.39–59.
13. Biesta, G, Säfström, CA 2011, A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), p.p. 540–547.
14. Hegel, GWF 1986, Werke: Bd 8. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830. - Teil 1. Die Wissenschaft der Logik: mit den mündlichen Zusätzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
15. Hegel, GWF 2013, *Grundlinien der Philosophie des Rechts: auf der Grundlage der Edition des Textes in den Gesammelten Werken Band 14*. Edited by H. D. Brandt. Hamburg: Felix Meiner.
16. Heidegger, M 2002, *The Essence of Human Freedom: An Introduction to Philosophy*. Translated by T. Sadler. New York: Continuum.
17. Kant, I 2007, Lectures on pedagogy. In G. Zöllner & R. Loudon (Eds.), *Anthropology, history, and education*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 437–485.
18. Kierkegaard, S 1982, *The concept of anxiety a simple psychologically orienting deliberation on the dogmatic issue of hereditary sin/* ed. and tr. by R. Thomte, A. B. Anderson. New Jersey: Princeton university press princeton.
19. Kierkegaard, S 1954, *Fear and Trembling*. Trans. Howard V. Hong and Edna H. Hong. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
20. Lyotard, J-F 1984, *The postmodern condition: A report on knowledge*. U of Minnesota Press.

21. Perry, G 2004, Education and the Reproduction of the Enlightenment. in *The Enlightenment world*; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones. London: Garland Publishing. p.p. 217-233.

References:

1. Adorno, T 2017, Teoriia napivosvity. (Theory of semi-education). *Filosofii osvity*. 1(20) s. 128-152.
2. Adorno, T 2019, Vykhovannia – navischo? (Education - why?) *Filosofii osvity*. № 1 (24). С. 6-23.
3. Arendt, Kh 2002, Scho take svoboda? (What is freedom?) Mizh mynulym i majbutnim. Per. z anhl. V. Cherniak. Kyiv: *Dukh i Litera*. s.151-181.
4. Vozniak, VS 2008, Spivvidnoshennia rozsudku i rozumu iak filosofs'ko-pedahohichna problema. (The relationship between reason and mind as a philosophical and pedagogical problem) Drohobych: *Redaktsijno-vydavnychyj viddil Drohobyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana-Franka*.
5. Hegel', GVF 2004, Fenomenolohiia dukhu (Phenomenology of spirit) / 3 nim. per. P. Taraschuk; Nauk. red. per. TO. Kushakov. Kyiv: *Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy»*.
6. D'iuui, D. 2003. Dosvid i osvita (Experience and Education); per. z anhl. M. Vasylechko. L'viv: *Kal'variia*.
7. Kant, I 1989, Vidpovid' na pytannia: Scho take Prosvitnytstvo? (Answer to the question: What is Enlightenment?) / Per. z nim. Mahdalyny Laslo-Kutsiuk. *Vsesvit*. 4. s. 135-138.
8. Proleiev, S. 2007. Represyvnist' osvity: vymushena neobkhidnist' chy vladni zazikhannia sotsiumu? (Repressiveness of education: forced necessity or powerful encroachment of society?) *Filosofii osvity*. 1 (6), s. 17–27.
9. Rans'ier, Zh 2013, Uchytel'-neznajko. P'iat' urokiv iz rozkripachennia rozumu (The ignorant teacher. Five lessons on freeing the mind); per. z fr. A. Riepa. K.: *Nika-Tsentr*,
10. Frejre, P 2003, Pedahohika pryhnohlenykh (Pedagogy of the oppressed); z anhl. per. O. Dem'ianchuk; red. Ye. Horeva. Kyiv: *Yunivers*.
11. Fuko, M 2015, Scho take Prosvitnytstvo? (What is Enlightenment?)/ Per. z frants. Ihora Karivtsia. *Humanitarni vizii*. 1(2). s.109–116.
12. Biesta, G 2010, A new logic of emancipation: the methodology of JACQUES Rancière. *Educational Theory*, 60. p.p.39–59.
13. Biesta, G, Säfström, CA 2011, A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), p.p. 540–547.
14. Hegel, GWF 1986, Werke: Bd 8. *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse: 1830. - Teil 1. Die Wissenschaft der Logik: mit den mündlichen Zusätzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Frankfurt am Main: *Suhrkamp*.
15. Hegel, GWF 2013, *Grundlinien der Philosophie des Rechts: auf der Grundlage der Edition des Textes in den Gesammelten Werken Band 14*. Edited by H. D. Brandt. Hamburg: *Felix Meiner*.
16. Heidegger, M 2002, *The Essence of Human Freedom: An Introduction to Philosophy*. Translated by T. Sadler. New York: *Continuum*.
17. Kant, I 2007, Lectures on pedagogy. In G. Zöllner & R. Loudon (Eds.), *Anthropology, history, and education*. Cambridge: *Cambridge University Press*. pp. 437–485.
18. Kierkegaard, S 1982, *The concept of anxiety a simple psychologically orienting deliberation on the dogmatic issue of hereditary sin/* ed. and tr. by R. Thomte, A. B. Anderson. New Jersey: *Princeton university press princeton*.
19. Kierkegaard, S 1954, *Fear and Trembling*. Trans. Howard V. Hong and Edna H. Hong. Princeton, New Jersey: *Princeton University Press*.
20. Lyotard, J-F 1984, *The postmodern condition: A report on knowledge*. U of Minnesota Press.
21. Perry, G 2004, Education and the Reproduction of the Enlightenment. in *The Enlightenment world*; ed. by M. Fitzpatrick, P. Jones. London: *Garland Publishing*. p.p. 217-233.