

**Марія КУЛТАЄВА**

## **НОВА НІМЕЦЬКА ЕВОЛЮЦІЙНА ПЕДАГОГІКА: ТЕНДЕНЦІЇ І МОЖЛИВОСТІ**

*Нова еволюційна педагогіка, яка останнім часом інтенсивно розробляється групою німецьких дослідників (А. Тремль, Ф. Вукетитс, Е. Майр та ін.), претендує на резонанс в сучасному філософсько-педагогічному дискурсі. Вона демонструє один з варіантів міждисциплінарного підходу до осмислення фундаментальних характеристик процесів виховання і навчання. Соціобіологічна перспектива дозволяє поглибити розуміння взаємовідносин між старим і новим в інноваційних освітніх і культурних процесах.*



Останнім часом у західній філософії освіти, а також у теоретичній педагогіці відбувається поживлення інтересу до принципу еволюціонізму, методологічні можливості якого випробовуються у нових ситуаціях і контекстах інформаційного суспільства. Досвід таких випробувань у сконцентрованому вигляді міститься у німецькій еволюційній педагогіці, яка є спробою оновлення сучасного педагогічного мислення. Ця педагогіка, насамперед, філософська, бо намагається подолати ситуативність педагогічної рефлексії через оновлення еволюціоністського підходу до процесів навчання й виховання, а також до культурних практик, що формуються разом зі структурами суспільства.

Подібні домагання, принаймні у німецькомовних варіантах еволюційної педагогіки, супроводжуються реабілітацією застосування здобутків природознавства у визначенні стратегій розбудови освіти й виховання. Слід зазначити, що сприйняття теоретичних розвідок педагогічного неоеволюціонізму в соціокультурних контекстах модерної культури з притаманною їй вірою у всемогутність виховання наштовхується на упередження, які мають свої підстави. Слід тут нагадати про зловживання ідеологізованими настановами соціал-дарвінізму, евеніки тощо. Односторонність біологізаторських тенденцій у суспільствознавстві й педагогіці, неприпустимість зведення соціального до природного з позицій марксизму і постмарксизму була переконливо показана у працях М. Горкгаймера, М. Кисельова, В. Крисаченка, І. Фролова та багатьох інших авторів. Критика біологізаторських схиблень філософії людини і філософії освіти

розгортається також у сучасній релігійній філософії, де акцентується трансцендентна сутність людини і, відповідно, духовність виховних практик. Релігійні філософи різних напрямків поєднуються у тому, що витісняють природу далеко на задній план своїх теоретичних побудов, щоб згодом забути про неї, винести за дужки або містифікувати на антропософський чи будь-який інший езотеричний зразок. Ідеї ноосферної освіти, які зараз набувають поширення в Україні, також характеризуються апеляціями до космічного розуму в дусі традиційних утопічних проєктів духовного оновлення людства.

Поява еволюційної педагогіки на соціокультурній мапі сучасного західного суспільства також надала напруження філософсько-педагогічному дискурсу. Адже у критичне поле її рефлексії потрапили версії емансипаторської педагогіки, насамперед, концепції антиавторитарного виховання, безвідповідальні проєкти розвитку креативності, що перетворюється на соціальне і культурне експериментування у планетарному вимірі. Слід зазначити, що еволюційна педагогіка, спираючись на аргументативну базу сучасного природознавства, продовжила і посилила критику гіпертрофованого антиавторитаризму, започаткованого М. Горькаймером (згадаємо його працю «Критика інструментального розуму») та К. Лоренцом, який одним із смертельних гріхів цивілізованого людства вважав відрив від традиції [9, 78].

Але теоретичні амбіції представників нової еволюційної педагогіки, які висувають претензії на «нову парадигму» у філософії виховання й освіти, дещо перебільшені. Заклик до союзу між педагогікою і біологією, як свідчить історія педагогічних ідей, час від часу повторюється у горизонтах педагогічного мислення, викликаючи збентеження педагогічного розуму. Отже, сама стратегія залучення біологічного знання до науки про людину не є філософсько-педагогічною інновацією. Така стратегія простежується ще у неогуманістів, які охоче вдавалися до порівняння людини і тварини (наприклад, у Гердера). Ідея інтегративного природознавства, як відомо, визначила також спрямованість класичної педагогічної антропології, де здатність людини до навчання і виховання виводиться з її біології (М. Шелер, А. Гелен, Г. Ромбах та ін.). Марксистська і позитивістська традиції, незважаючи на відмінність своїх засад, також у своїх теоретичних побудовах надмірно експлуатували ідею еволюції. Марксистські і постмарксистські орієнтовані педагоги й філософи (наприклад, школа В. В. Давидова, філософсько-педагогічні розвідки Е. В. Ільєнкова тощо) підхоплюють і застосовують ідею розвитку. Однак вони не роблять цю ідею і наслідки її застосування предметом критичної рефлексії, радше сама ідея розвитку проголошується визначальним аргументом на користь навчання, що розвиває людину і формує особистість. Творчість тут проголошується змістом і метою навчання і виховання. Реалізація таких настанов збагатила педагогічну теорію і практику досвідом гуманізації відносин між учнями і вчителями, але також зумовила появу педагогічних утопій, міфів і сподівань на прискорення самопізнання людини, її саморозвитку, на подолання обмеженості її біологічної конституції.

Слід зазначити, що у таких педагогічних утопіях, похідних від просвітницької тези про всемогутність виховання, ідея еволюції залишається лише тлом, на якому відбуваються спроби формування «нової людини». Метою, яку переслідує

нова еволюційна педагогіка, є позбавлення педагогічного мислення від утопізму засобами критичної саморефлексії філософсько-педагогічного мислення, що передбачає створення реалістичної картини педагогічної дійсності. Здійснити цей намір представники еволюційної педагогіки (А. Тремль, Т. Мор, Ф. Вукетіс та ін.) намагаються через звернення до аргументативної бази етології, нейро- і соціобіології. Методологічне кредо останньої виражене у гаслі «культура через природу». У цій тезі педагогічні неоеволюціоністи розкривають своє розуміння значення природних підвалин людського буття, еволюційного досвіду тілесності, який постійно втрачала з поля зору гуманітарно зорієнтована педагогіка. Джерелом теоретичного натхнення нової еволюційної педагогіки стала соціобіологія. Значущість соціобіологічної перспективи для філософсько-педагогічних розвідок зумовлюється тим, що «соціобіологія здійснила велику за обсягом і важливу просвітницьку роботу. Її виважені підсумки втрат і зисків дають, зрештою реалістичну картину того, як усе насправді відбувається у природі, незалежно від того, чи задовольняє нас ця картина емоційно, чи ні» [20, 19].

Соціобіологічна перспектива дозволяє розкрити значущість виховання і навчання як чинників, що забезпечують виживання людства, показати еволюційну успішність або неспроможність тих чи інших виховних практик, які, щоправда, розглядаються у специфічному аспекті. «Виховання, із соціобіологічного погляду, — підкреслює Е. Воланд, — більше піклується „генно-егоїстичними“ інтересами і стратегіями репродукції, компенсацією дефіцитів розвитку чужими доброзичливими зусиллями, навіть якщо це може здаватися зовсім іншим, ніж було у самосприйнятті вихователів або у головному потоці педагогічних антропологій. Отже, виховна телеологія і біологічна телеономія сходяться разом як антиподи. Конструктивне розв'язання цієї суперечності в теорії і на практиці — це ментально громіздка справа, але вона є первісним і вирішальним завданням майбутньої еволюційної педагогіки» [20, 26].

Таке перспективне завдання поєднується зі спробою розгорнути соціобіологічне бачення традиційних проблем філософії освіти й виховання. Наприклад, конфлікт між поколіннями у цій перспективі постає еволюційною необхідністю, зумовленою елементарними життєвими інтересами індивіда і гендерно структурованого людства. Адже сталий розвиток суспільства залежить від раціоналізації конфліктних стосунків між генераціями [5, 88–89]. Еволюційна педагогіка, про яку її прихильники заявляють як про довгостроковий проект, органічно вписується до сучасного дискурсу влади, насамперед її проявів у педагогічній дійсності. Вона виступає із критикою як авторитарного, так і вільного виховання, показуючи, що дійсні виховні практики завжди виявляються балансуванням «між тиранією та анархією». У свою чергу, для такого балансування необхідна культура свободи (докладніше про неї — див. 4). Утопії антиавторитарного виховання, які користувалися особливою популярністю в Німеччині у 60-х рр. (бо вважалися засобом подолання залишків тоталітаризму), на думку неоеволюціоністів, виявили свою неспроможність і мають замінитися на виважену виховну політику. Заклик «мужність до влади у вихованні» фіксує парадигмальні зрушення у західній філософії освіти, яка визнає свою відповідальність у суспільстві ризику. Антиавторитарне виховання,

на думку представників еволюційної педагогіки, є самосуперечністю. «Це словосполучення відображає лише легковажність, з якою деякі люди підходять до педагогіки. Наслідування, навчання, вплив взірців, — усе це необхідні передумови розвитку кожної дитини. У процесі еволюції вони виявилися сприятливими стратегіями подолання викликів життя... Але у цивілізації, де ми живемо, все більш проблематичним стає прийняття рішення, кого треба наслідувати і чому слід вчитися. Уже протягом кількох років триває дискусія про межі перетворення влади ЗМІ на реальну владу серед молоді, але в ній не порушується біологічний, еволюційно-теоретичний аспект. Крім того, відомо, яке велике значення має імітація у розвитку кожної людини і яке місце вона займає в еволюції нашого роду...» [22, 40].

Педагогічна «мужність до влади» в сучасному дискурсі не означає повернення до авторитарних практик. Представники еволюційної педагогіки, визначаючи важливість авторитету у вихованні, не пропонують готових рецептів для дозування примусу у стосунках між вчителем та учнем. Вони намагаються відійти від отождоження авторитету і примусу. «Авторитет, — підкреслює Ф. Вукетітс, — слід відрізнити від особистого застосування влади та придушення, йому слід відвести ту роль, яка йому належить: тобто роль керівництва поведінкою і діями індивіда чи групи індивідів з метою забезпечення їхнього виживання як цілого. Отже, авторитет дійсно необхідний. Виховання потребує авторитету, щоб не перетворитися на власну карикатуру або на власну протилежність. З огляду на еволюцію ми не можемо дозволити собі занедбати виховання. Але саме з цих причин надмір виховання перенавантажує нас, а якщо виховання деградує до індоктринації, то, як свідчить досвід, це завжди має фатальні наслідки. Щоб бути життєздатним, суспільство потребує не тиранів зі слухняними та відданими вівцями, а зрілих особистостей зі здоровою порцією егоїзму, яка поєднується із здатністю нести відповідальність за інших, зберігати й оновлювати культуру» [22, 41–42].

Соціобіологічний підхід у його оновленому варіанті, як бачимо, дозволяє показати необхідність комплементарного поєднання різних стратегій виховання, що забезпечують виживання людства. Ідея еволюції тим самим позбавляється схематизму, а також жорсткого детермінізму. Її суттєвою характеристикою стає нелінійність і багатовимірність розвитку, який продукує ризики і конфлікти, необхідні для здійснення еволюційної селекції. «Еволюція, — зауважує Вукетітс, — наділила нас певними здібностями для виживання, але не вказала, як можна їх застосувати у нашій цивілізації, що стала дуже ускладненою. І це не дивно, бо цивілізація майже не передбачалася еволюцією. Із позиції соціобіології вона постає лише контингентною подією, що вписується у план еволюції як щось невизначене. На нашу поведінку впливають схильності, що діють антагоністично, наприклад, схильність слухатися та схильність до неслухняності. Обидві виконують важливу біологічну функцію, але залишаються залежними від ситуації. Коли дитина слухається дорослого, то це означає, що вона рятує своє власне життя. Але коли ціла нація слухається свого диктатора, то це може мати згубні наслідки, що підтверджують історія і сучасність. Еволюція не встановлює, коли слід слухатися і не попереджає, коли

слухняність приведе до згуби. Щоб згодом стати частиною спільноти, дитина має навчитися брати до уваги інших і саму себе, і принаймні час від часу підкорятися її правилам. Адже в іншому випадку вона матиме проблеми у дорослому житті. Водночас для дитини важлива певна міра неслухняності, щоб відстоювати своє Я, своє еґо, своє природне право, щоб відрізнити і захищати себе від інших. ... Наша цивілізація все більше відстоює права дітей, але водночас вона сприяє інфантильності дорослих» [22, 41].

Коеволюція природи і культури розкриває значення варіативності для балансування між свободою та несвободою, внутрішнім і зовнішнім примусом, що стає можливим лише через подолання абстрактного підходу у визначенні мети й ідеалу виховання. Стратегія солідарності і стратегія індивідуалізації однаково необхідні для забезпечення життєздатності людського роду, адже «необхідною передумовою еволюції є варіативність» [11, 116]. Оскільки виховання не спонтанна, а цілеспрямована діяльність, воно має враховувати варіативний діапазон здібностей, нахилів, уподобань індивідів. Еволюційна педагогіка, враховуючи цю обставину, наголошує на урізноманітненні стратегій виховання, що відповідатиме запитам ситуації культурного плюралізму, притаманного постмодерним суспільствам. Сприяння розвитку індивідуальних форм поведінки засобами виховання створює, зрештою, потенціал для розгортання культурної еволюції, тим самим забезпечуючи безперервність цивілізаційного процесу.

Багато з ідей нової еволюційної педагогіки, яка намагається повернути увагу до соціобіологічної та біокультурної зумовленості виховання, були вже виявлені у теорії цивілізаційного процесу Н. Еліаса, який у своєму дослідженні поєднує соціогенетичну і психогенетичну перспективу. Соціальне навчання і виховання, за Еліасом, спрямовуються, насамперед, на створення індивідами системи контролю над природою, суспільними взаємозв'язками індивідів, а також на розвиток здатності індивідів до самоконтролю. Ця система контролю є водночас системою самопізнання і системою вибору оптимальних стратегій у біологічній та культурній еволюції людства, де періодично відбуваються «індивідуалізаційні зрушення». Показово, що серед механізмів прискорення еволюції людства і відповідно — цивілізаційного процесу Еліас вважає страх і його опанування не в останню чергу педагогічними засобами. Тут йдеться про страхи, які продукують самі люди, і свідомо або несвідомо застосовують у вихованні дітей, формуючи систему норм і заборон. Еліас, як і новітні представники еволюційної педагогіки, не поділяє погляди Л. Кольберга на розвиток моральної свідомості, який веде до виникнення позбавленої примусу постконвенціональної моралі. Моральному оптимізму Кольберга у теорії цивілізаційного процесу Еліаса протиставляється антропологічно обґрунтований моральний скептицизм. На його думку, кожне суспільство, незалежно від рівня свого розвитку, створює і перетворює страхи з метою формування ефективних механізмів самостереження і самоконтролю. «Жодне суспільство, — стверджує він, — не може існувати без каналізації індивідуальних потягів та афектів, без регулювання індивідуальної поведінки. Але таке регулювання буде неможливим, якщо індивіди не чинитимуть примусу один щодо одного, у свою чергу, кожен примус викликає

у примушеного той чи інший вид страху. Не слід обманюватися, адже постійне продукування і відтворення людьми людських страхів неминуче і необхідне там, де люди у будь-якій формі... живуть разом» [6, 447–448].

Такі висновки і спостереження суспільна свідомість не дуже охоче бере до уваги. Будь-які положення про обмеження можливостей розвитку людини і прояву її сутнісних сил деякі дослідники відносять до так званої «філософії забороненого знання» [8]. До такого знання про інформаційне суспільство належить споживацьке ставлення до знання й інструменталізація способів його отримання і трансляції. Інформаційне суспільство, за спостереженнями К. Лісмана, «ставиться до знання так само, як індустріальне до нафти... У суспільстві знань ще сильніше, ніж у будь-якому іншому, соціально заборонене знання збігається з індивідуально забороненим. Там, де вже не існує офіційних заборон у сфері обміну інформацією та її передачі, це завдання беруть на себе внутрішні інстанції» [8, 16;19].

Нова еволюційна педагогіка, входячи до сучасного філософсько-педагогічного дискурсу, привертає увагу до такого «забороненого знання», торкаючись не проявів всемогутності виховання, а тих ситуацій, де воно демонструє свою слабкість і навіть безсилля. Так, для філософії педагогічної науки далеко не другорядним є питання визначення того, чому ідея соціокультурної еволюції, начебто принципово значуща для модерного і постмодерного бачення перспектив людини, постійно залишається за кадром теоретико-педагогічних серіалів, хоча і надає натхнення авторам їхніх сценаріїв. Щодо цього Вукетітс зауважує: «До цього часу еволюційно-теоретичні міркування не відігравали значної ролі у педагогіці. Це, напевне, зумовлюється тим, що у цій дисципліні, як правило, ... не мають звички починати з постановки питання щодо функції виховання. Але саме це питання відіграє для теоретика-еволюціоніста надзвичайно принципову роль» [22, 43]. Щоб запобігти непорозумінням, одразу ж зауважимо, що в даному випадку йдеться не про функції виховання в суспільстві, добре відомі кожному педагогу-практику, не говорячи вже про теоретиків освітніх процесів. Питання щодо функції виховання стає гострою проблемою, коли втрачається ґрунт стабільних національно організованих і культурно гомогенних соціумів, коли інтеркультурна реальність вривається у затишні культурні ландшафти. Коли вона, ніби цунамі, руйнує педагогічні фортеці, що будувалися століттями.

З відповіддю на це питання пов'язане також і саморозуміння нової еволюційної педагогіки. Дослідження, що тематизуються під цією рубрикою, як уже зазначалося вище, не є завершеним проектом, методологічними порадами або вченням, готовим до застосування. Еволюційна педагогіка, яка інтенсивно розробляється у Німеччині протягом останнього десятиліття, була і залишається принципово філософською за характером і спрямованістю теоретичних пошуків. Її основне завдання полягає в тому, щоб спонукати до роздумів, змушувати педагогічне мислення займатися саморефлексією. Один із засновників цього напрямку А. Тремль підкреслює у цьому зв'язку: «З еволюційно-теоретичної перспективи вирішальним критерієм успішності еволюційної педагогіки, яку слід розуміти як дослідницьку програму, що працює з іншими понятійними й епістемологічними розрізненнями, ніж традиційна, — слід

вважати не відповідь на питання про її істинність або хибність, а комунікативний резонанс, який вона зможе або не зможе викликати [16, 663]. Такий резонанс — не самоціль. На думку прихильників нової еволюційної педагогіки, він є необхідним моментом для мобілізації педагогічної громадськості, присутність якої майже не відчутна як у національно організованому, так і в наднаціональному громадянському суспільстві (докладніше про цей момент див. 3).

Теоретичні пошуки німецьких педагогічних неоеволюціоністів, поза усяким сумнівом, здатні збентежити сучасне педагогічне мислення, адже вони відрізняються від конструктів, які розглядали можливості культурного розвитку і його педагогічні імплікації як лінійний процес. Слід зауважити, що старі побудови педагогіки на засадах ідеї еволюції (і в цьому криється їх основний парадокс) переслідують за мету фактично те саме, що й есенціалістські конструкти філософії виховання, наполягаючи на необмеженому творчому потенціалі людини, який слід відкрити і застосовувати з метою гуманістичного перетворення суспільства. Такі побудови (наприклад, марксистська концепція формування людини та її трансформації) намагаються дійти до самої суті виховання, вважаючи, що вона криється або у трансцендентній сутності людини, або закономірностях суспільно-історичного розвитку або ж у психосоматичних особливостях індивідів, що еволюціонують. На відміну від цього, постмодерний представник еволюційного підходу у педагогіці ставить питання у дуже специфічній площині: яку функцію має кожна біологічна і культурна структура і кожний спосіб поведінки з позицій її виникнення і викривлення у еволюції. Його цікавлять не стільки питання, чим наповнюється зміст виховання і наскільки воно ефективне у підтримці життєдіяльності певної суспільної системи, а, насамперед, те, як можливе виховання і чого не слід від нього очікувати, які переваги воно надає людині та які ризики воно продукує в інформаційному суспільстві, у процесі еволюції людства (про феномен людства в еволюційній перспективі див. 1). Звернення уваги на низку таких питань розсуває горизонти педагогіки розвитку, що домінувала за доби модерну, і змушує її перейти від міфологізації творчого потенціалу людини до його критичного осмислення. Новий еволюціоністський поворот у педагогічному мисленні й педагогічній теорії намагається синтезувати здобутки сучасної соціо- і нейробіології і загалом природознавства із комплексом гуманітарного знання про людину та її соціалізацію, навчання й виховання. Але глобалізаційні виклики, різке зростання культурної різноманітності та інтеркультурних контактів змушують також повертатися до еволюційної перспективи як до можливості критичного осягнення меж виховання, а також меж педагогічного конструювання соціальної дійсності.

Еволюційна парадигма у теорії виховання і дидактиці пов'язана, насамперед, із проблематикою еволюції свідомості, розробка якої має безпосереднє значення для розуміння глибинних основ педагогічних процесів. Свідомість тут визначається як «здатність людського знання навчатися вчитися» [13, 124]. Еволюційна педагогіка намагається осмислити розвиток цієї здатності, поєднуючи у свої рефлексії філософсько-антропологічний, системно-теоретичний і теоретико-цивілізаційний підходи.

Останнім часом основний акцент у межах еволюційної педагогіки зміщується у площину критичного осмислення взаємодії старого і нового у педагогічних процесах і взагалі в культурі. Філософська рефлексія тут торкається не лише інноваційних технологій та описів їхніх циклів. Її дослідницький інтерес спрямовується на проблему значущості інновацій в онтогенезі одиначної людини та у соціогенезі людства. Інновативне мислення й орієнтація виховання та навчання на розвиток творчих здібностей є суттєвим моментом «проекту модерн». На думку багатьох дослідників еволюційних процесів як у біології, так і в суспільстві та культурі (див праці А. Тремля, Н. Лумана, Н. Еліаса та ін.), старе має не тільки позиційну перевагу перед новим, а й слугує стабілізації розвитку, дозволяє запобігати гострим соціальним травмам і культурним шокам. «Природа, — зауважує А. Тремль, — у своїй еволюції покладається на випробуване старе і тільки в дуже малих дозах припускає нове, що несе у собі ризик. Нове у малій дозі потрібне для того, щоб дати системі шанс змінитися і пристосуватися до змін у довкіллі.» [18, 72; 7, 165]. Та сама тенденція, на думку Тремля, простежується в культурі, про що не в останню чергу свідчить історія педагогічних ідей [19, 16]. Але кардинальні зміни в культурі та суспільстві, цивілізаційні злами і прориви за певних умов стають так само необхідними для виживання, як і гомеопатичне дозування нового у відносно стабільних циклах розвитку. Цей момент також враховується у новій еволюційній педагогіці. У ній звертається увага на той факт, що доба Нового часу характеризується прискоренням соціальної еволюції. Остання «настільки змінила довкілля, що пристосуватися до нього стало можливим лише через розширення допуску нового... „Удосконалювачі світу“ принесли свої сподівання також і до педагогіки. Отже, 17 ст. можна назвати «дидактичним, а 18 ст. — педагогічним» [18, 72–73]. Таке визначення фіксує ситуацію радикального культурного повороту, що не в останню чергу знайшов прояв у становленні парадигми Нового часу. Вона вимагала педагогічного закріплення у вигляді посилення соціально-інтегруючої функції виховання, яка починає домінувати над функцією соціальної селекції, що забезпечувала закріплення станової структури суспільства. Самостворена людина відрізняється від соціально відтвореної унікальністю і неповторністю. Вона стає у певному сенсі аутсайдером, що знаходить відбиток у літературі того часу, насиченої образами диваків, мандрівників і різних оригіналів. Але парадокс просвітництва як педагогічної доби полягав у намаганні тиражувати нову людину, створювати її за вже наперед заданими зразками. Звідси походить латентне надання владних уповноважень вихованню, що знаходить прояв у тезі всемогутності виховання. (Цікаво зауважити, що в німецькому просвітництві, а згодом і у філософії марксизму таке розширення функціонально-сислового спектру виховання позначається терміном всевладність виховання — *Allmacht der Erziehung*. Але в російських та українських перекладах праць Маркса термін «всевладність» передається як всемогутність, внаслідок чого нівелюються не тільки семантичні нюанси, а й зміни в культурі складно структурованих суспільств.)

Становлення інформаційного суспільства як суспільства знань формально частково відтворює ту ситуацію, що склалася на початку доби Нового часу. Багато теоретиків сьогодні висловлюють думку про виникнення «нового



порядку знань», який характеризується «підвищенням вимог до корисності знання і зручності у його застосуванні» [7, 188].

Але разом з цим зберігається модерний апофеоз творчості. Креативність на початку XXI століття стає вимогою не тільки політичної, культурної і педагогічної діяльності та мислення, а й імперативом організації повсякденного життя і дозвілля. Але другий, або рефлексивний модерн (термін У. Бека), значно відрізняється від першого за обсягом створюваних ризиків і небезпек, що загрожують існуванню людства і взагалі — життю. Рефлексивний модерн вимагає також і в педагогічній площині змін та реформ, радикального оновлення педагогічного мислення. Останнє не означає, що педагогіка у її широкому розумінні повинна надавати аргументативну легітимацію змінам в структурованні системи сучасного знання і постмодерним трансформаціям духовного виробництва. Але вона як рефлексія процесів навчання і виховання в суспільстві ризику повинна критично оцінювати наслідки будь-якого експериментування в соціальній і культурній площині. Спроби здійснення такого моніторингу ризиків демонструє нова еволюційна педагогіка. Зокрема, це знаходить прояв у спробі критичного осмислення впровадження політики інноваційних пріоритетів. «Віддання переваги новому, — пише Тремль, — дуже ризикована еволюційна стратегія. Ми намагаємося тим самим опанувати, схопити зростаюче прискорення нашої соціокультурної еволюції, але з цього може нічого не вийти. Ми, педагоги, тут знаходимося попереду. Адже вперше в історії культури наш світ через його самоіндукцію змінюється так швидко, що старе, випробуване знання змінюється в межах одного покоління так швидко, що втрачає свою корисність (перевірену в минулому). Наслідком цього стає надзвичайне посилення значущості дитини, отже, нової людини, але це відбувається за рахунок знецінення старої» [18, 74]. Але разом з цим суспільство знань відкриває безліч можливостей віртуалізації цієї ситуації, приховуючи факти старіння популяції, нівелюючи зовнішні прояви розрізнення між генераціями через досягнення медичних наук, техніки, розвиток галузі фітнесу. Суспільство знань має свої інструменти й можливості використання нової генерації в інтересах старої. Саме тому у сучасному філософсько-правовому і філософсько-освітньому дискурсі гостро постає питання про законодавчо-правову підтримку міжпоколінної інтертемпоральної справедливості, включаючи навіть у непевному майбутньому захист довкілля, забезпечення прожиткового мінімуму тощо [5, 93].

Слід зазначити, що значення міжпоколінних зв'язків для встановлення типів культур через домінуючі практики виховання і трансляції соціокультурного досвіду, не нове в сучасній філософській і педагогічній думці. Слід згадати, наприклад, розподіл культур на підставі міжпоколінної значущості здобутого досвіду, запропонованого М. Мід (розподіл культур відповідно до релевантності досвіду попередніх генерацій на постфігуративну, конфігуративну та префігуративну, в останній досвід предків цілковито знецінюється — див. 2, 384–385). Але Тремль, а разом з ним інші представники німецької еволюційної педагогіки, акцентує не формальний, а соціально-антропологічний аспект такого знецінення, порушуючи питання про міжпоколінну справедливість, а також про долю знеціненого старого досвіду, про його потенційну здатність до спонтанної актуалізації. Розглянемо обидва моменти.

Міжпоколінна справедливість виходить за межі того, що у класичній філософській думці та її трансформаціях називалося педагогічною провінцією, віддаленою від бурхливого соціального і політичного життя. Вона виражає структурування людства у цивілізаційному процесі, який характеризується асинхронністю. Лише лінійне і формалізоване розуміння принципу еволюціонізму легітимізує відкидання старого. Щоправда, гегелівська категорія зняття залишає шанс старому через трансформацію у процедурі зняття, але багатимірність можливостей здійснення такої процедури залишається здебільшого поза увагою дослідників. Натомість у конструктах нової еволюційної педагогіки розглядається подальша доля збережених культурних смислів. Йдеться не тільки про ностальгію, про сховища і цвинтарі непотрібних речей, а про соціальну і педагогічну значущість феномену прискореної музеїзації культури. Наведемо опис цього процесу, запропонований Тремлем: «Забагато нового може бути нестерпним і, попри темпоралізації селекційного відбору, вже не виконувати компенсаторну функцію, яка стає соціально витратною. Але ми помічаємо це вже запізно. Отже, заміна старого на нове (у вигляді нової жінки, нового чоловіка, нової професії, а також ланцюга реформ тощо) є тільки заміною знайомих проблем на незнайомі. У нормальному випадку ми живемо не у новому, а у старому, а саме у наших звичках. Численне нове потребує старого не тільки для того, щоб його відкинути, а й для того, що зробити себе більш прийнятним. Через музеїзацію старого ...ми компенсуємо надмір нового, щоб бути у змозі його зносити. Парадоксом високої контингентності і швидкого соціального змінювання є те, що вони зумовлюють зростання музеїзації... Отже, штучне збереження старого (через музеїзацію) є функцією нового, або точніше: все більш прискореного старіння нового через внесення нового» [18, 75].

На феномен музеїзації культури звертають увагу багато дослідників. Одним з перших цю проблематику тематизував Г. Люббе. Зокрема, він зауважував, що «через наші намагання засобами музеїзації осучаснювати минуле ми компенсуємо тяжкий досвід втрати звичного, який зростає разом із динамікою цивілізаторської еволюції» [10, 18].

Домінування консерватизму в освіті й вихованні, музеїзацію педагогічних ідей представники неоеволюціоністського напрямку у західній філософії освіти намагаються пояснити у контексті проблеми виживання людства. Звідси — критичне ставлення до застосування принципу креативності в навчанні й вихованні, а також до реформування системи освіти, що висуває претензії на радикальне оновлення. Неоеволюціоністська версія культурних й освітніх трансформацій, як уже зазначалося вище, виключає можливість будь-якого радикального оновлення, навіть якщо йдеться про культури префігуративного типу. Але разом з цим вона пропонує також перегляд гегелівської схеми старого і нового у процесі формування людини. За Гегелем, формування людини як «кінцевого духу» переслідує мету «навчання загальному». Це загальне виступає «новим» щодо «старої», тобто індивідуалізованої конституції людини. Одним із проявів творчого характеру об'єктивного духу є творення загального і спонукання індивіда підніматися до загального.

Еволюційна педагогіка, принаймні на рівні філософсько-антропологічного аналізу, розводить педагогічно артикульоване старе і нове у різні площини репрезентації культурного поступу, який мислиться як нелінійний і багатовимірний. Це простежується вже у визначенні функціонального змісту виховання. «Первісною функцією виховання, — наголошує Тремль, — є передача новим людям старого знання (і здібностей) для того, щоб ті змогли також постаріти. Це не виключає креативності та інновацій, але значною мірою релятивізує їхнє значення, оскільки порівняно із традицією інновація має обмежене значення» [18, 76].

У межах такого культурологічного неотрадиціоналізму починає оформлюватися своєрідна феноменологія старого, яке зберігається завдяки культурі пригадування. Розбудова й удосконалення цієї культури визначає якісні характеристики педагогічної культури. Акт пригадування сам по собі містить елемент інновативності, бо нове відкриття старого, його продуктивна реінтерпретація перетворюють досвід і знання, приховані у запасниках історії, на різновид віртуальної сучасності, відкриваючи їй тим самим перспективу майбутнього. «Старе, — як слушно зауважує Тремль, — це ґрунт, на якому ми «стоїмо» в сучасності і з якого ми вибігаємо у майбутнє. З минулого походять розрізнення, за допомогою яких ми мислимо і діємо. Якщо ми забуваємо про цей ґрунт, наші думки та дії стають безґрунтовними. Якщо ми бажаємо зрозуміти нас самих та нашу сучасність, слід зануритися далеко у минуле» [18, 76].

Неоеволюціоністські концепції історичного процесу передбачають таке занурення і навіть надають йому статус методологічної вимоги. Так, уже згаданий вище Еліас вважав, що візерунок просування національно організованих соціумів у майбутнє, передумови доленосних подій в історії окремих народів слід шукати у фігураціях, тобто взаємопереплетеннях дій окремих індивідів, принаймні протягом кількох генерацій.

Кожен крок людини у таких фігураціях носить характер ризику. Але для опису складної культурологічної і дидактичної проблеми застарівання знання і обґрунтування безперервної освіти як суттєвого моменту в культурній еволюції людства доцільно скористатися не тільки моделлю фігурацій Еліаса, а й попперівською концепцією трьох світів, де до світу ідей, тобто третього світу, відносяться також бібліотеки, музеї тощо. Культурна спадщина людства для свого оживлення вимагає активного втручання суб'єкта педагогічного процесу. Але чи варто за доби домінування інноваційного типу культури звертатися до сховищ застарілого знання? Представники неоеволюціоністського напрямку у німецькій філософії освіти відповідають на це питання позитивно. Мотивацію для такого звернення вони обґрунтовують не за допомогою чіткої аргументації, а вдаючись до досить розпливчастих міркувань та апелятивно висловлених сподівань на посилення дієвості педагогічної науки і взагалі — педагогічно зорієнтованого мислення. Так, вони зауважують, що: «з перспективи немовляти, що тільки з'явилося на світ, усе сукупне знання людства, яке накопичене у багатьох книжках та бібліотеках, принципово старе (навіть дуже старе). Це накопичене культурне знання людства не може повторитися в окремій людині. Але кожна окремо взята людина повинна за допомогою педагогіки бути здатною підключатися до цього знання, бо лише

на основі такого індивідуального засвоєння культурного знання можливо мислити нове і бути креативною особистістю» [18, 77].

Заклик до поміркованої креативності в освіті й вихованні, проголошений представниками німецької неоеволюціоністської педагогіки, слід розглядати як реакцію на зміну статусу майбутнього в суспільстві ризику. Соціальне, культурне і, насамперед, педагогічне прогнозування в інформаційному суспільстві перетворюються на інструменти, які нагадують скальпель хірурга. Але хірургічне втручання у віртуальне тіло соціокультурних формотворень, що знаходяться у процесі свого конституювання, відповідальна справа. Адже майбутнє у горизонтах постмодерного мислення вже не світле і прозоре. «Майбутнє, — підкреслює Тремль, — це не смітник, не піднесення, це також не корупція і не поступ, а велике невідоме, яке ми змушені опанувати кожного дня — час від часу ми робимо це також креативно, створюючи нове, але насамперед таке опанування стає можливим через збереження і пригадування старого» [18, 77].

У практичній площині еволюційна педагогіка виявляється неготовою до зустрічі з таким принципово невизначеним і небезпечним майбутнім, адже навчання і виховання, на їхню думку, забезпечують лише адаптацію до минулого. Відтак нова еволюційна педагогіка робить сумнівним також і основний предмет своєї теоретичної рефлексії — цілеспрямоване виховання й навчання підростаючого покоління, адже цілі стають рухомими і нестійкими.

Навіть стислий аналіз нової німецької еволюційної педагогіки показує її широкі можливості у створенні поля міждисциплінарних досліджень трансформації соціокультурних функцій виховання й навчання у складних і надскладних соціальних системах, перегляд педагогічної релевантності ідеї еволюції дозволяє посилити критичну рефлексію виховних і дидактичних практик, які значно розширюють свої соціальні й культурні координати. Ідеї еволюційної педагогіки XXI ст. пропонують поєднати в сучасному філософському дискурсі перспективу людства і перспективу індивіда у пошуках оптимальних стратегій виживання.

### Література:

1. *Андреева Т. О.* Від феномену людини до феномену людства. — Донецьк., 2002.
2. *Муд М.* Культура и мир детства. — М., 1988.
3. *Adloff F.* Zivilgesellschaft. Theorie und politische Praxis. — Frankfurt am Main: Campus., 2005.
4. *Die Fabio U.* Die Kultur der Freiheit. — Muenchen: Beck, 2005.
5. *Ekardt F.* Das Prinzip Nachhaltigkeit. Generationengerechtigkeit und globale Gerechtigkeit. — Muenchen: Beck, 2005.
6. *Elias N.* Ueber den Prozess der Zivilisation Bd. 2. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. — Frankfurt am Maim, 1992.
7. *Howaldt J.* Die Soziologie in Zeiten der Wissensgesellschaft // Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 2005, — № 2. — S. 186–202.
8. *Liessmann K. P.* Philosophie des verbotenen Wissens. — Wien. 2000.

9. *Lorenz K.* Die acht Todsunden der zivilisierten Menschheit. — Muenchen, 1973.
10. *Luebbe H.* Zeit-Verhaeltnisse. Zur Philosophie des Fortschritts. — Graz-Wien-Koeln, 1983.
11. *Mayr E.* Das ist Evolution. — Muenchen, 2003.
12. *Mohrs Th.* Die Schule als Opportunistenschmiede & Kritische Reflexion zum «neuen Paradigma» der Evolutionaeren Paedagogik // Das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht Muenster. — 2004. — S. 101–118.
13. *Nieweis C.* Die Evolution des Bewusstseins. Von Darwin zu Ki-Forschung. — Wiesbaden, 2004.
14. *Nipkow K. E.* Bildungsmodelle auf dem Pruefstand // Das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht. Muenster. — 2004. — S. 79–100.
15. *Schaefer A.* Einfuehrung in die Erziehungsphilosophie. — Weinheim, 2005.
16. *Tremel A. K.* Evolutionaere Paedagogik — Umrisse eines Paradigmenwechsels // Zeitschrift fuer Paedagogik. — 2002. — № 5. — S. 652–659.
17. *Tremel A.* Evolutionaere Paedagogik. Eine Einfuehrung. — Stuttgart, 2004.
18. *Tremel A.* Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativitaet aus evolutiontheoretischer Sicht // Das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht. Muenster: Lit Verlag. — 2004. — S. 67–78.
19. *Tremel A.* Paedagogische Ideengeschichte. — Stuttgart, 2005.
20. *Voland* Investition, Manipulation, Delegation — Soziobiologisches Hintergrundgruende dreier Kennzeichen des menschlichen Erziehungsverhaltens // Das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht. Muenster. — 2004. — S. 9–30.
21. *Weingart P.* Wissenschaftssoziologie. — Bielefeld, 2003.
22. *Wuketits F. M.* Der Affe in uns. Urspruenge menschlicher Erziehungsfahigkeit und ihre Kosequenzen // das Alte und das Neue in evolutiontheoretischer Sicht. — Muenster. — 2004. — S. 31–46.

**Марія Култаєва. Новая немецкая эволюционная педагогика: тенденции и возможности**

Новая эволюционная педагогика, которая в последние годы интенсивно разрабатывается группой немецких исследователей (А. Трель, Ф. Вукетитс, Э. Майр и др.), претендует на резонанс в современном философско-педагогическом дискурсе. Она демонстрирует один из вариантов междисциплинарного подхода к осмыслению фундаментальных характеристик процессов воспитания и обучения. Социобиологическая перспектива позволяет углубить понимание взаимоотношения между старым и новым в инновационных образовательных и культурных процессах.

**Maria Kultayeva. New Evolutionary Pedagogy in Germany: tendencies and possibilities**

New evolutionary pedagogy has been intensively developed by the team of German experts (A. Terml, F. Vuketits, E. Mayr) for the last years and can get a resonance in the modern philosophical and educational discourse in the future. This pedagogy presents one of the interdisciplinary approaches to understating the fundamental characteristics of education and learning. The perspective of social biology can deeper the understanding of relations between old and new issues in innovative educational and cultural processes.