

УДК 141.7:37.013.73+316.42

Олексій ІЛЛЯШУК**ТЕНДЕНЦІЇ ЗАХІДНОЇ
«ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ
ОСВІТИ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОГО
СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Стаття присвячена фундаментальним проблемам і ціннісним стратегіям освіти.

Відзначається, що рух від загального до конкретного, коли до процесу пізнання постійно залучається соціальний контекст, дає можливість адекватно, у річизі системного підходу, визначити провідну логіку розвитку освіти і виховання. Зсув акценту в західній соціальній філософії освіти у бік особистої відповідальності і самодіяльності з неминучістю перетворює суспільні проблеми на просвітницькі. Людина, оголошена винуватцем власних бід і відповідальною за особисте самоствердження, вимушена шукати засоби індивідуального самовдосконалення. Тому переважна більшість концепцій, що аналізують відчуження і кризи особистості, є просвітницькими утопіями, автори яких зайняті пошуками педагогічних засобів самовдосконалення особистості. Пошуки такого роду обмежені або безпосередніми інститутами соціалізації особистості (сім'я, школа, вищий навчальний заклад), або тими сферами суспільного життя, які тісніше за інших пов'язані з процесом виховання і освіти (масові комунікації, пропаганда, мистецтво тощо). Обґрунтовується необхідність плюралізму парадигм при розробці нових підходів до предмету філософії освіти.

Ключові слова: *філософія освіти, цінності, соціальний розвиток, педагогічна парадигма.*

Відчуження особистості в індустріальному суспільстві капіталізованого типу («ранньому», «перехідному», «пізньому» капіталізмі), зокрема засобами освіти і виховання, є настільки очевидним, що його визнає і сучасний менеджмент, і західна філософія, зокрема, філософія освіти і виховання, соціологія, за виключенням хіба що представників їх найконсервативніших течій. Відповідно, висувуються (та рекомендуються) і певні теорії-рецепти «подолання» відчуження особистості. У більшості своїй вони мають соціоуправлінський, соціально-просвітницький чи соціально-утопічний характер, оскільки джерела відчуження особистості і особливо засоби його подолання обмежуються межами навчання, освіти і виховання. Тому їх можна

віднести до різновиду освітньо-навчальних просвітницьких утопій. Термін «утопія» веде свій початок від назви фантастичного, придуманого острова в однойменній книзі Томаса Мора. Існує дві версії походження цього терміну. Згідно першої, він походить від грецького «у», тобто «ні» і «топос» — «місце». Тобто, буквальный смисл терміну — місце, якого не існує, немає. Інша версія виводить його від грецьких слів «єв» — «сучасний», «кращий» і «топос» («місце»), тобто «довершене місце», «країна довершеності». Необхідно розрізняти, поняття «утопія» та «утопічний». Останнє завжди означає щось абстрактне, відірване від реальності і абсолютно нереальне в жодному історичному періоді. Утопія ж є формою соціальної свідомості, соціального конструювання суспільних груп, вона є критичним, руйнівним фактором по відношенню до наявної соціальної дійсності, її неприйняттям, виразом прагнення до трансформації існуючого суспільства і включає до себе ті елементи, які мають тенденцію заперечувати його. Це певний стан у досвіді, мисленні, практиці, який орієнтується на об'єкти, що не існують чи не мають змоги існувати в даній ситуації.

Причини пошуків сучасних західних соціальних філософів і соціологів у сфері освіти полягають у прагненні запропонувати стратегію і комплекс дієвих заходів по подоланню кризи соціуму і особистості, що відноситься до сучасної загальної ідейно-методологічної специфіки західних суспільних наук. Загальною ідейно-теоретичною установкою дослідження гуманістичних проблем у межах західної соціальної філософії і філософії освіти та виховання постає індивідуалізм, який призводить до того, що усі суспільні проблеми кінець кінцем приймають особовий характер. Індивідуалізм знаходиться в основі товарного способу мислення і з цим погоджуються прогресивні представники науково-технічної інтелігенції, щиро стурбовані і стурбовані кризою існування людини, яка розгортається на їхніх очах. «Адже саме в людині, — вважав колишній президент Римського клубу, автор однієї з концепцій «гуманістичної революції» А. Печчеї, — вміщені джерела усіх наших проблем, на ній зосереджені усі наші прагнення і сподівання, у ній усі початки та усі кінці, і у ній же основи усіх наших надій» [1, 214].

Зсув акценту в західній соціальній філософії освіти у бік особистої відповідальності і самодіяльності з неминучістю перетворює суспільні проблеми на просвітницькі. Людина, оголошена винуватцем власних бід і відповідальною за особисте самоствердження, вимушена шукати засоби індивідуального самовдосконалення. Тому переважна більшість концепцій, що аналізують відчуження і кризу особистості при капіталізмі, є просвітницькими утопіями, автори яких зайняті пошуками педагогічних засобів особистого самовдосконалення. Пошуки такого роду обмежені або безпосередніми інститутами соціалізації особистості (сім'я, школа, вищий

учбовий заклад), або тими сферами суспільного життя, які тісніше за інших пов'язані з процесом виховання і освіти (масові комунікації, пропаганда, мистецтво і так далі).

Загальновідомо, що якщо до кінця XIX ст. вимоги до форм виробничо-практичної діяльності мінялися приблизно з тією ж частотою, що і покоління, то сьогодні окремій людині доводиться кілька разів змінювати спеціалізацію і навіть професію впродовж свого життя. Відбулося істотне розузгодження циклу життя людини і циклів життя її занять (спеціалізацій, професій). В умовах тимчасового розриву, пов'язаного з розробкою навчальних матеріалів, навчальних предметів і навчальних дисциплін, необхідність довготривалої підготовки людини до виконання складних видів діяльності перетворилася на самостійну проблему. Мало того, що людина вчиться протягом 15–18 років (що пропорційно її трудовому циклу), але на той час, коли вона засвоїть певний тип діяльності, ця діяльність вже може перестати існувати як суспільно значуща спеціалізація. Цикли життя навчальних програм розійшлися з циклами соціальних і трудових функцій (спеціальностей, професій).

У кінці минулого століття була зроблена спроба подолати цей розрив за рахунок створення системи перепідготовки кадрів і підвищення кваліфікації, але ця стратегія виявилася малоефективною. На сучасному етапі стратегія функціонування сфери освіти, орієнтованої на підготовку людей для виконання ними конкретних часткових функцій всередині виробничих процесів, відкидається скрізь у світі. Пов'язано це з тим, що сама людська сукупна діяльність принципово змінилася, змінилися принципи її функціональної організації, вже зовсім не домінують фабрика і той конвеєр, які були характерні для початку XX ст. Людям усе більше доводиться управляти технологіями і будувати комунікацію один з одним для досягнення спільних цілей, а отже, їм необхідно орієнтуватися у просторі знань, уміти без жалю відмовитися від стереотипів, що склалися, і форм поведінки та мислення. Наше завдання полягає не в тому, щоб стерти попередні форми діяльності, а в тому, щоб з цього виріс наступний стан (про який ми нічого не можемо сказати), що не закриває шляху подальшого розгортання (спрямованість якого нам невідома). Таким чином, в галузі професійної підготовки можна констатувати перехід від принципу стабільності до принципу мобільності.

XX–XXI століття характеризуються вельми інтенсивним і значним підвищенням освітнього рівня населення планети і зростанням освітнього цензу (обов'язкового рівня освіти) в найбільш цивілізованих країнах світу. Досить сказати, що з 1991 по 2010 р. кількість студентів у США збільшилася з 6,2 млн. до 8,9 млн., в Англії — з 0,2 до 0,5 млн., у Франції — з 0,7 до 1,4 млн. [16, 32]. Збільшення кількості освічених людей повинно приводити і приводить до зміни в освітній стратегії в цілому. Стратегічною метою

перетворень в сфері освіти є пошук гнучкої моделі освітньої системи, яка включає як загальні (інваріантні) компоненти державної освітньої системи в рівневій ієрархії «по вертикалі» (від дитячого садка до післявузівської освіти дорослих), так і специфічні для окремих територій компоненти в їх взаємозв'язку «по горизонталі» (профільне різномайття) залежно від географічних і національно-етнічних особливостей регіону, традицій, що склалися, потреб і можливостей населення та регіону з метою посилення гармонізуючого ефекту нововведень, вдосконалень і трансформацій, що динамічно розвиваються.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу західні просвітницькі утопії набувають нові риси. Як засіб особистого самовдосконалення обираються не моральна рефлексія, а наука, техніка, інформація, область масових комунікацій. Технологічний детермінізм стає таким же загальним принципом західного мислення і культури, як і індивідуалізм. Кінець кінцем сучасні західні просвітницькі утопії не виходять за рамки особистого самовдосконалення, тільки намагаються поставити його на основу сучасних науково-технічних досягнень. Сила ж людського об'єднання, сумісної колективної дії виключається в них заздалегідь, оскільки конкуренція і вольове протистояння є закономірним продуктом капіталістичних суспільних відносин. Пошуками «рецептів» особистого самовдосконалення зайняті як професійні західні соціологи, так і відомі представники науково-технічної інтелігенції.

Прикладом сучасної концепції подолання відчуження особистості може служити *концепція «рушійної цивілізації»*, представлена у матеріалах групи французьких дослідників, що складається виключно з представників науково-технічної і медичної інтелігенції. Прихильники цієї концепції стверджують, що в сучасних індустріально розвинених країнах на додаток до вже існуючої біосфери формується *техносфера* — особливий універсум, що складається з матеріальної культури (машини і технологія, урбанізоване середовище людського існування). Стверджується, що «обличчя» цієї фізичної техносфери визначається надпотужними машинами і механізмами, які займають особливе місце і грають значну роль в людському житті. Особливу роль автори концепції відводять автоматичі, що викликає прогресуюче насичення суспільства техніко-інформаційними системами. З виникненням техносфери зв'язується перетворення розрізненого і роз'єданого середовища на систему: «Людина не живе більше в оточенні, вона живе в системі... Вона стає елементом системи, її свідомість тепер виступає частинкою загальної свідомості; вона — нейтрон серед мільярдів інших нейтронів» [7, 46–47].

Автори концепції «рушійної цивілізації» проголошують, що в тому ступені, в якому машини стають супер-машинами, люди перетворюються

на «під-людей», а одночасне збільшення кількості машин і людей призводить до виникнення двох паралельно існуючих надпопуляцій: людських і машинних. Далі автори концепції намагаються переконати, що виникає перенаселеність соціального простору, і також ряд специфічних соціально-психологічних проблем, витікаючих безпосередньо з перенаселеності (колективні руйнівні настрої, різні форми втечі від «себе» або «в себе», урбаністичні хвороби), що останні породжуються і особливостями «м'якого» комфорту. Тут вони мають на увазі все ті форми проведення дозвілля, які обмежують і утруднюють природні прояви людської активності. У прихильників вищенаведеної концепції не викликає сумнівів, що такими умовами формується відчужена особа. І дійсно, адже професійне життя такої особистості протікає без інтересу, сімейне — без щастя, дозвілля без вибору, діяльність без самоствердження, а азартні ігри і інші форми «компенсуючого» дозвілля стають в таких умовах «соціальними наркотиками», що відводять людину від дійсності [7, 136].

Особливою формою «гри», вважають автори концепції, є підміна сьогодення минулим або майбутнім. Мова йде про особливі процедури поведінки, моди, стилі життя і т.ін., за допомогою яких через запозичення другорядних деталей з минулого або майбутнього розігруються ролі, що нічого спільного не мають із справжнім життям. Це може бути і середньовічна мода одягу, меблі у стилі «ретро», автомобіль початку століття або що-небудь схоже. Таким або подібним ілюзорно-психологічним залученням людина сподівається позбавитися від гнітючого відчуття непотрібності або ординарності, додати собі цінність в очах оточуючих або своїх власних. Репресивні дії механізмів відчуженої культури, таким чином, формують особливий тип особистості: «Звикла до тиску, майже безумовного, засобів масової інформації, «під-людина» спустошується, позбавляється усілякої ініціативи. Вона перестає бути самою собою, стаючи чужою самій собі істотою. Вона — дисциплінований працівник, який одержує накази і виконує їх згідно заданої програми» [7, 163]. Навіть мовне спілкування, і тут мають рацію автори концепції, перестає бути самодіяльністю особистості, бо суспільною мовою стає мова перспектив і засобів масової інформації. Те ж відбувається і з відчуттями, які самі виявляються продуктом реклами, що впливає перш за все на підсвідомість і що нав'язує стереотип сприйняття і образу дій [6, 93]. Сучасна діяльність людини, на думку авторів концепції, складається в основному з виконання функцій, сенсу і призначення яких індивід в більшості випадків не розуміє: «Ми перетворені на знаряддя, наші правила те ж саме, що інструкції для машини... Наш профіль входить в автомат так само легко, як і технічна інформація. Важливо тільки те, щоб адміністраторам було управляти нами якомога легше. Нас можна класифікувати, розташовувати на свій розсуд... Кожен бачить тіль-

ки свою маленьку функцію, ту, яку він в змозі розуміти, остерігаючись всього останнього, залишаючи цю турботу іншим...» [7, 184].

Оскільки автори даної концепції джерелом відчуження вважають процес навчання і виховання, то і надії свої вони покладають на пошук педагогічних засобів вдосконалення людини: «Або ми знайдемо методи, здатні вирвати «під-людей» з їх фальшивого існування, методи дидактичні цінні і дієві, або ми їх не знайдемо» [7, 187]. Необхідно, вважають західні фахівці, по-новому готувати підростаюче покоління до життя. Це нове вони вбачають у здатності ефективно перетворювати інформацію. Примножуючи інформацію, індивід, на їхню думку, збільшує можливість свободи дії і врівноважує відношення з середовищем, а принциповий «алогізм» людини на відміну від машинного автоматизму містить можливість подальшого прогресу самосвідомості шляхом сприйняття речей такими, які вони є, без логічного їх пояснення [6, 189]. Концепція «рушійної цивілізації», таким чином, є просвітницькою утопією, оскільки заснована на так званому «новому вихованні»: розвитку «здатності думки», «внутрішньої свободи», «створюючих можливостей», «альтруїзму» [6, 114]. Є видимим і приховане значення цієї концепції, бо виявляється, що «потрібно ще взяти до уваги, що революція, що вихваляється деякими, щоб змінити суспільство і тим самим людину, яка покріпачена, спотворена і відчужена, не була б необхідним рішенням...» [6, 209], адже «між «під-людиною» і надлюдиною не знаходиться нічого, окрім зусилля волі, звичайно, індивідуальної» [6, 209]. Відмовившись так рішуче від революції, автори концепції найважливішим двигуном прогресу вважають «співвідносну терапію», яка покликана допомогти сучасній «під-людині» піднятися на новий рівень «соціальної і розумової ентропії». Її засоби нібито прості: застосування особливих прийомів перетворення інформації. Унікаючи «блокуючої» дії будь-якої ідеології, автори (А. Кауфман, Ж. Пезе та інш.) концепції йдуть від систематичного викладу всього матеріалу і «терапевтичних» процедур в цілому, обмежуючись тільки прикладами. Вони показують, що це спроба порятунку суспільства через самовдосконалення окремого індивіда.

Створений, як бачимо, ще один новий різновид просвітницької утопії. Від вже існуючих вона відрізняється тільки тим, що пропонує людині нові форми взаємодії для досягнення «внутрішньої» свободи, яка ототожнюється зі свободою взагалі. Для неї характерне ототожнення людської діяльності зі спілкуванням. Тому її можна визначити як «екзистенціальну» соціологію, оскільки центральною і єдиною проблемою є аналіз засобів існування людини. Приймавши індивідуальну свідомість як самодостатню сутність, автори заздалегідь прирекли себе на педагогічне, психотерапевтичне вирішення проблеми. Більшого, ніж заклик до самовдосконалення,

така концепція дати не може. Вона приречена на безпліддя вже своїми початковими ідейно-методологічними передумовами.

У концепції канадського західного соціолога Маклюена [13] інформація теж є засобом переборення нинішньої кризової ситуації особистості. На думку Маклюена, всі біди сучасного людства почалися з книгодрукування, яке нібито «обмежило можливості усного спілкування», «заземлило людську уяву», створило «дуже раціональну» науку і інші «варварства механізації». Наші біди, помилки, — вважає Маклюен, — від Гутенберга, Вольтера, енциклопедистів XVIII в. Друкарський верстат нібито додав способу життя людини єдиний настрій — войовничий індивідуалізм, а заміна усного способу передачі думок книжним підірвала основи навчання і виховання. Туга і незадоволеність способом життя сучасної людини, на думку Маклюена, витікає з пригноблення його особистості книжковою культурою освіти, нібито друкарське слово є знаряддям придушення: загальним — індивідуального, безособовим — особистого, абстрактним — конкретного, раціональним — емоційного і духовного. Маклюен намагався переконати, що книгодрукування, ставши центральним елементом культури і цивілізації, надало їй репресивний і відчужений характер, що воно привело до виникнення сучасного масового, споживчого індустріального суспільства зі всіма його пороками і, кінець кінцем, — до кризи способу життя [13].

Науково-технічний і культурний прогрес суспільства означає, за Маклюеном, регрес особистості, і лише аудіовізуальні засоби комунікації несуть втрачений звук, слово, пісню, свіжість і безпосередність сприйняття, враження і переживання, гарантують присутність, причетність. Аудіовізуальні засоби, по Маклюену, замінюють відношення спілкуванням, думку емоцією, розум відчуттям, анонімну безликість особистою присутністю, місто — усесвітнім селом. Маклюен — прихильник повернення до примітивного виробництва, завдяки чому людина зможе остаточно звільнитися, на його думку, з пасток розуму і «застінків» ідеологій [13, 26].

Певний соціально-революційний характер носить просвітницька *концепція просвітницько-дієвої соціальної «утопії»* неомарксиста Г. Маркузе у «середній» і «пізній» періоди його творчості — перш за все у творах «Ерос і цивілізація», «Структура інстинктів і суспільство», «Аффірмативний характер культури», «Критика репресивної толерантності», «Кінець утопії», «Одномірна людина», «Нариси про звільнення». Вона зводиться до соціально-філософського перегляду основоположних принципів К. Маркса, М. Гайдеггера і З.Фрейда [9,34] у контексті не лише суспільних знань, а й у сферах інститутів освіти і виховання особистісних вітальних і психічних. Одним з питань, даних Г. Маркузе, є криза західного способу життя. Це і соціально-педагогічна проблема, що зачіпає сферу, пов'язану безпосередньо з вихованням підростаючого покоління.

Здатність і класичного, і сучасного капіталізму породжувати суперечності і нездатність їх вирішувати для Г. Маркузе не підлягають сумніву. У одному з його листів мовиться: «Мої найсерйозніші сумніви щодо можливостей американського Суспільства Загального Благоденствування засновані на визнанні його неофашистського характеру. Репресивність його росте. Внутрішні і зовнішні суперечності загострюються. Опозиція (молодь, гетто) повинна буде мобілізувати всі зусилля, щоб робочий клас не ліг жертвою фашизму. Кажучи так, я все ж таки думаю, що сьогодні, вільне і революційне, суспільство можливе. Це припускає довгу виховну роботу...» [13,51]. Концепція Г. Маркузе заснована на поєднанні двох постулатів, запозичених у К. Маркса і З. Фрейда. Від З. Фрейда Г. Маркузе узяв тезу про жадання насолоди як визначальний чинник усієї організації психічного життя людини, у К. Маркса запозичив положення про відчуження праці як джерело позбавляючої людяності дії. В результаті змішування цих думок вийшло: праця є першопричина і основний рушійний механізм всіх людських нещастя, перетворених суспільних відносин, репресивної культури, одновимірності проявів життя людини. Праця і вигоди, що доставляються ним, і зручності, по Г. Маркузе, є та ціна, яку заплатив індивід, відмовившись від своєї «натури» на користь «культури», що за допомогою відчуженої праці була створена сучасною технічною цивілізацією, але втрачені при цьому свобода, особиста автономія, щастя, насолода, дозвілля, дійсні потреби, справжні відчуття н т. п.

Суб'єктом же революційного перетворення суспільства Г. Маркузе обирає не т.зв. «пролетаріат» — бо сучасна індустріально організована праця перетворює сучасну людину на одновимірного *homo faber* і найповніше втілює це поняття промисловий пролетаріат, а разом з ним й інші учасники виробництва — капіталісти, науково-технічні працівники, менеджери тощо.; революційною ж силою стають ті, хто не охоплений дією сучасного відчужуючого виробництва і тому більш за інших зберегли волю до опору: безробітні, жителі гетто, інтелігенція (переважно гуманітарна), молодь, що вчиться [13, 80]. Головну ставку Г. Маркузе робить на молодь, що вчиться, оскільки основний зміст соціального оновлення, на його думку, полягає в революційному оновленні свідомості. Першим кроком на цьому шляху є створення нової виховної ситуації і впровадження принципово нових дидактичних засобів: залучення дорослих і дітей до засобів масових комунікацій; вільний доступ до інформації; виховання недовіри до політики, державного апарату і функціонерів, що діють від їх імені; організація ефективних форм протесту і незгоди, демістифікація прийнятих цінностей; заперечення пануючого способу життя тощо.

Г. Маркузе пропонує трансформувати індивідуальну свідомість. Обмеживши «революційні» перетворення межами освіти і виховання, Г. Мар-

кузе вимушений ґрунтовно переглянути сутність самої соціальної революції. Він, зокрема, пише, що кінцева криза капіталізму може зайняти століття [13,185] і за такого підходу нібито будь-які політичні партії, вожді, організація мас і т.інш. відпадають «за непотрібністю», а революція деполітизується, стає дією поглибленого у себе одинака, свідомість якого визначає і її мету, і засіб, і поле діяльності. Звідси зрозуміла ілюзія Г. Маркузе щодо тріумфу справи, «заснованої на крихкій опозиції, не підтримуваної ніяким рухом мас, не звабленої ніякою ефективною організацією, не керованої ніякою позитивною теорією та все ж перемагаючої» [13, 89].

Репресивна культура і принципи експлуатаційного пригноблення людини людиною не є вічними і втрачають свій необхідний характер по мірі зростання суспільного виробництва, його технологізованої модернізації, що є запереченням ідей класичного психоаналізу про те, що свобода від пригноблення є добутком тільки несвідомого, елементарних біопсихічних явищ.

Справа у тому, що капіталізоване суспільство разом з відповідною йому матеріально-духовною культурою настільки глибоко проникає у структуру вітальних потреб людини, у сферу несвідомого психічного життя, що людина формує його внутрішню подобу, проводячи боротьбу проти свободи на догоду панівній системі блокуючи природний потяг до неї. Модернізація виробництва і соціального управління у сучасному «пізньокапіталістичному», «постіндустріальному» суспільстві сприяє ненасильницькій («толерантній») боротьбі з виявами протесту проти надвиробничної відчуженої праці («*принципу виробничості*»), отоварення особистості (*суспільного фетишизму*), всеохоплюючого засилля бюрократизованої влади («*додаткового*» і «*надпригноблення*»). У зв'язку з цим на ментальному рівні людини відбувається розщеплення психо-емоційної сфери на репресивний розум і несвідому домінанту, які володіють однаковим рівнем активності. Уява постає як фундаментальний ментальний процес, котрий має цінність у самому собі, незалежно від того, як будуть поціновані його продукти з точки зору репресивної частки розуму. Перепоною у здійсненні «можливого» є існуючий тип панівних психічних, а відповідно, соціальних потреб у поведінці людини, які формуються і відновлюються апаратом суспільно-ідеологічного управління. Тому поряд з трансформаціями виробничо-економічної та політичної систем обов'язково має відбуватися трансформація потреб людини.

Навіть після успішної соціальної та економіко-політичної революції, еволюційних трансформацій, у переможців виникає усвідомлення необхідності панування на «більш високому щаблі», і революція зазнає поразки у момент найзвитяжнішого тріумфу — панування відновлюється і розвивається далі: «Чи немає поряд з історично суспільним термідором,

котрий виявляється в усіх революціях минулого, також психічного термідуру; можливо, революції не тільки зовнішньо знищуються, повертають назад і зводяться на ніщо; є вірогідним, що в самих індивідах діє динаміка, яка внутрішньо заперечує можливе звільнення і задоволення?» [14,47]. Є необхідним формування і розвиток «вітальних потреби у свободі», нової антропологічно-психологічної структури людини, яка передбачає якісно інший спосіб існування людей. Саме неперервність розвинутих у репресивному суспільстві і задоволених у ньому потреб є тим, що знову і знову відтворює репресивне суспільство в самих індивідах. Навіть у соціальних революціях індивіди відтворюють репресивне суспільство, відштовхуючись від панівного типу потреб, і це є саме тією неперервністю, яка перешкоджає стрибку від кількісного споживчого до якісно вільного суспільства.

Створення нерепресивної цивілізації є пов'язаним зі зміною потреб людини, котрі будуть, з одного боку, набувати усе більш творчий, плідний характер, а з іншого — супроводжуватися десублімацією агресивних інстинктів, що є якісною відмінністю між вільним і невільним суспільством. Тому вимога реалізації утопії (як протилежності існуючого панівного типу соціального і психічного) вже не є утопічною, а, навпаки, виявляє **«кінець умонії»** [14, 188].

Криза особистості, за Е. Фромом, обумовлена неконтрольованим технологічним розвитком. Але спосіб життя і його вплив на розвиток особистості пояснюється ним і оцінюється з погляду патопсихології. Відхилення у розвитку особистості, обмеженість мислення обумовлені несприятливими зовнішніми обставинами, вважає Е. Фром, і усе це — результат «хворого» суспільства. «Байдужість людини, — писав він, — є не що інше, як тотальний синдром, який можна було б назвати синдромом відчуженості... Байдужість... є одна з самих його характерологічних і патологічних рис» [11, 56]. Це, на думку Фрома, не стан окремих людей, а стан усього суспільства і «шизофренічний досвід слід розглядати як хворобу усього суспільства» [11, 59]. Він вважає, що зусилля суспільства спрямовані не на подолання своїх хворобливих станів, а на їхню консервацію і відтворення, і при цьому патологічні прояви особистості всіляко приховуються; діє розгалужений механізм соціального лицемірства, покликаний узаконити незаконне, нормалізувати ненормальне. У цю діяльність, вважає Фром, включені не тільки традиційні інститути відчуження і придушення (виробництво, держава, ідеологія), але і створюються нові (культура, наука, освіта). Фром взагалі спрощує, затушовує гострі соціальні конфлікти, і тому не дає зрозумілої поради: як пригнобленому індивідові подолати егоїзм, індивідуалізм, пасивність, байдужість і скутість, розвинути здібності, об'єднатися, інтегруватися, подолати ідолопоклонництво, встановити нову ієрархію цінностей, по-

любити ближнього. У Фрома усе зводиться до декларації: «бути, замість мати і користуватися!».

Наведені концепції виражають суспільні конфлікти до певних меж, оскільки їх зміст зломлюється тільки в окремій особі, незадоволеній суспільним буттям. В індустріальному суспільстві відчужена людина прихильно сприймає рецепти і пророцтва, що обіцяють їй негайне позбавлення від усіх бід, оскільки за початкову і кінцеву реальність в них приймається індивідуальна свідомість і особиста незадоволеність є основним виміром критики, а надії виглядають пророцтвами і вимогами одночасно.

Не дивлячись на уявну критичність і революційність, усі ці концепції залишаються консервативними і в прямій суспільній діяльності. Вони відводять людину від дійсних проблем суспільства в область особистих переживань і самоманіпуляцій. Особлива їх шкода полягає в легкості досягнення принадних перспектив, що не вимагають суспільного об'єднання і сумісних колективних дій, що здається.

Поки у рамках загальносоціальних теорій висувуються принадли просвітницькі утопії, соціологія, філософія освіти, останнім часом орієнтовані на теоретичні, конкретно-соціологічні та емпіричні дослідження, з усією певністю вимушені визнати, що сім'я, школа та інші інститути соціалізації як і раніше залишаються механізмом відтворення соціальної нерівності. Цим дискредитується основний засновок просвітницьких утопій: безпосередньо гуманістичний характер освіти і виховання, гарантуючий усебічний розвиток і подолання відчуження особистості. У так званій «Доповіді Коулмена» [8] (США), дослідженнях групи французьких соціологів Бурдьє, Пассерона [див.3;4;5], лівих соціологів і філософів І. Ілліча, П. Фрейре [див.:12], Б. Бернстайна [див.:2] і багатьох інших на конкретному емпіричному і статистичному матеріалі оскаржується обґрунтованість прийнятих у формі масового забобону просвітницьких ілюзій. Здавалося б, подібні обставини повинні були протверезити і змусити до пошуків інших шляхів звільнення особистості, проте забобон виявився живучим. Відмовитися ж від просвітницьких утопій означає або відкинути позитивну альтернативу взагалі, або перейти на позиції альтернативного перевлаштування суспільства. І те, і інше неприйнятне для сучасної західної соціальної філософії освіти. Тому і в межах західної соціальної і освітньої філософії, соціології освіти відтворюється той же просвітницький утопізм, тільки більш безпосередньо прив'язаний до навчально-виховної практики в освіті і розрахований переважно на молодь, що вчиться. Критичний же дух згаданих досліджень відбився тільки у тому, що разом з позитивними виникають також негативні утопії або антиутопії. Найбільш відомою з них є концепція «*дешколяризації*» та її визначні представники І. Ілліч і П. Фрейре (латиноамериканські соціальні філософи освіти). Вони

виходять з факту беззаперечної кризи західної культури і її віддзеркалення у кризі освіти. Сучасна західна школа, на їхню думку, включена у пануючу систему і є одним з головних механізмів відтворення соціальної нерівності, відтворює культурну відсталість, а не ліквідує її.

Оскільки всі біди західного суспільства автори *концепції «дешколяризації»* пов'язують з існуванням школи, моделі освітнього виховання, вони висувають їм звинувачення. Освіта, на їх думку, усуває індивіда від життя, формує «людину академічну». До вже відмічених раніше функцій школи вони додають ще одну — «пелюшкову». Дитину, повз її волю і бажання, вважають автори концепції, поміщають у школу, сподіваючись на хороше виховання, але відбувається усе навпаки — у такій школі зростають пристосуванці: «У класі діти знаходяться в стороні від реальної культури. Вони живуть у середовищі куди примітивнішому, штучному і мертвішому, ніж те, що оточує їхнє повсякденне життя» [12, 62]. Монополізуючи функцію культурного відтворення і програмування особистості, залучаючи усе більшу частину часу у сферу своїх дій, школа, на думку авторів «дешколяризації», стає інститутом куди репресивнішим і небезпечнішим, ніж традиційні механізми суспільного придушення.

Прихильники «дешколяризації» висувають й інші звинувачення школі, освітньому вихованню у поганій підготовці і вихованні індивіда. Переважна більшість дослідників західної школи, освіти, виховання, за винятком явних апологетів, також оцінюють їхні просвітницькі можливості вельми скептично. І все-таки концепція «дешколяризації» теоретично неефективна, ідеологічно небезпечна і політично провокаційна. Узагальнений підхід її представників призводить до того, що критика обмеженості школи промислово розвинених країн, її недоліків переноситься на будь-яку систему освіти. У результаті «школяризованому» з усіма його недоліками протиставляється «дешколяризоване» суспільство, у якому відсутня не тільки сама школа, але і будь-яке організоване, суспільно контрольоване навчання і виховання: «Потрібно спочатку звільнитися від школи, щоб розвіялися усі пов'язані з нею ілюзії... Дешколяризація є наша персональна відповідальність... Потрібно зрозуміти, що якщо ми не звільнимся від шкільної освіти, нам не буде за це прощення... Якщо хочуть уникнути всеохоплюючого споживання, що повсюди вторгається, повинні спочатку звільнитися від обов'язкової школи» [12, 84–85].

Нові шляхи отримання знань шукаються поза організованою школою, де б учень перестав бути об'єктом педагогічних дій і перетворився б на суб'єкт педагогічного пошуку, оскільки школа вже не може допомогти йому у засвоєнні культурного досвіду. Проголошується думка про те, що освіту складає особиста справа того, хто вчиться, що учень сам повинен визначити форми і зміст освіти, місце і час її отримання, процедури, мето-

ди і т. інш., а його єдиним вчителем може бути тільки людське оточення: «... що потрібно перш за все, — це встановлення нових відносин між людиною та її оточенням, яке є джерелом її освіти» [12, 14].

«Вільна» школа, на думку прихильників «дешколяризації», припускає право кожного на фінансове забезпечення освіти, незалежно від віку, і можливість поділитися своїми знаннями з іншими, зустрітися у будь-який момент з тими, хто хоче їх отримати, а також висловитися з приводу нових ідей. Передбачається, що для отримання знань індивід сам шукає ті канали інформації і культурних комунікацій, через які він може задовольнити свої потреби. При цьому він може звернутися до технічних джерел інформації, інших людей, у державні або громадські організації. Ідеальною формою навчання вважається вільне групування людей «за інтересами».

Зникнення школи у її сучасному вигляді, на думку прихильників даної концепції, і встановлення «вільної» освіти призведе до тріумфу педагогіки, що діє на усі сфери суспільства. Концепція «дешколяризації» припускає і «переборення» відмінностей між економікою, освітою і політикою, на яких ґрунтується стабільність сучасного світу. Згідно концепції «дешколяризації» нібито повинна відродитися «післяпрометеївська» людина, яка розбила освітні інститути, що сковували розвиток її творчого генія [12, 128].

Таким чином, замість суспільства без школи, про яке так мріють автори концепції «дешколяризації», ними створена умоглядна модель «суспільство-школа», де усе різноманіття людської діяльності і відносин зведене до навчання. Вільний педагогічний вибір вилився тут у тотальну активність по виробництву і поглинанню навчальної інформації, а освіта набуває форми нової релігії і у тому сенсі, що, подібно до неї, воно перетворює суспільні відносини на педагогічні. «Звільнення» людини від школи приймає химерну форму: вона пішла зі школи в інші суспільні інститути, щоб перетворити їх на різновид колишньої школи.

Безпідставність подібних уявлень очевидна. У репресивному суспільстві радикальне перетворення школи практично неможливе, оскільки її існування обумовлене репресивною політичною надбудовою, яка включає школу у систему культурного відчуження людини, пригноблення і контролю над її духовним життям. Але «знешкілення» підсилило б його відчужений характер. Теоретики цієї концепції змішують негативні тенденції у розвитку самої школи з суперечностями суспільного розвитку, покладаючи на школу відповідальність буквально за все. Вони ототожнюють ознаки школи як соціального інституту з історично скороминущими властивостями її при товарно-ринковому капіталізмі. Очевидна наполеглива тенденційність, що виражається у прагненні підвести усі факти під заздалегідь вироблену схему.

З методологічної точки зору концепція «дешколяризації» є зразком порушення принципів діалектики. Перш за все порушується принцип конкретності істини. Аналіз певної освітньо-виховної школи з її історично обумовленими обмеженостями підноситься як аналіз школи взагалі, як абсолютного і надісторичного феномену. Їй протиставляється довільно сконструйована надісторична школа без вчителів і учнів, освіта — без навчання і виховання, письменність — без знань, особистий розвиток — без організованого засвоєння соціального досвіду і, кінець кінцем, «революція» в освіті — без реальних соціальних перетворень.

З просвітницьких моделей філософії і соціології освіти найбільшу популярність в сучасності набули *концепції «людського капіталу» і «безперервної освіти»* (або «*освітнього дозвілля»*). До прихильників концепції «людського капіталу» належить ряд відомих представників західної педагогіки, економічної думки і соціальної філософії освіти [8, 65]. Вони вважають, що однією з найбільш характерних особливостей сучасних економічних систем є зростання витрат на освіту, виховання, медичне обслуговування, підвищення рівня культури і тому подібне. На відміну від капіталовкладень, направлених на приріст речових чинників виробництва, такі витрати розглядаються як інвестиції (вкладення) в людину, що грають велику роль в економіці. Набуті робочою силою навички і знання розглядаються як формування особливої форми капіталу — «людського капіталу». До «людського капіталу» відносять «всьяке поліпшення продуктивної здатності індивіда, яке досягається вкладеннями (інвестиціями) в людину» [10, 49]. Він ототожнюється з особистістю людини.

Прихильники концепції «людського капіталу» вважають, що якщо людина придбала знання, вона перетворюється на власника особливої форми капіталу — людського, прибутковість якого визначається мірою рентабельності, тобто різницею між початковими вкладеннями і отриманим результатом. Освіта, а в ширшому сенсі — культура в цілому, перетворюється на специфічну прибуткову діяльність. На відміну від інших видів підприємництва, де необхідна значна первинна сума для перетворення грошей на капітал, тут звичайні витрати на підтримку життєдіяльності стають прибутковими, оскільки все залежить від особливостей характеру, здібностей, працьовитості, інших індивідуальних якостей особистості. Таким чином, в школу тепер ходять не діти, а підприємці, які прагнуть якомога вигідніше вкласти капітал, а прибутком для них слугує винагорода за кваліфікацію, яку отримує індивід після надбання (а точніше, придбання) освіти і відповідного диплома.

Працівники, міркують прихильники даних концепцій, будучи об'єктом вкладення капіталу, перетворюються тим самим на його власників, і потім вони використовують отриманий через освіту капітал для придбання до-

ходів. Це нібито сприяє стиранню соціальних відмінностей, гармонізації інтересів і відбувається поступове перетворення трудящих у капіталістів. Концепція «людського капіталу» як би заміщає концепцію «народного капіталізму», що дискредитувала себе, відповідно до якої трудящі перетворюються на капіталістів шляхом володіння цінними паперами корпорацій. У цю вигадку вже мало хто вірить. Зростання суспільних витрат на освіту захисники концепції «людського капіталу» пояснюють двома основними чинниками: зростанням економічної ефективності освіти і державним регулюванням просвітницької діяльності. Проте, якщо підвищенням економічної рентабельності освіти шляхом його співучасті у формуванні робочої сили можна пояснити дії класу капіталістів в цілому, то воно нічого не пояснює в поведінці окремого буржуа. Освіта не може бути прибутковою в безпосередньо комерційному сенсі для окремого капіталіста, хоч би тому, що внески в освіту здійснюються за межами комерційної діяльності капіталіста, а рентабельність не завжди піддається визначенню і контролю. Тому до певної міри витрати на освіту, опосередковані державою, є вимушеною відповіддю на зміну характеру сучасної робочої сили, яка включає як умову і здобування освіти. Адже «для того, щоб перетворити загальнолюдську природу так, щоб вона отримала підготовку і навички у певній галузі праці, стала розвиненою і специфічною робочою силою, потрібна певна освіта або виховання, яке, у свою чергу, коштує більша або менша сума товарних еквівалентів» [11, 182–183]. «Людський капітал» в економічному сенсі — це не інвестиції в людину взагалі, а лише формування робочої сили засобами освіти. До певної міри сюди відносяться і витрати на підготовку кадрів інженерно-технічних працівників, діяльність яких дає економічний ефект.

У концепції «людського капіталу» не береться до уваги уся сукупність соціальних функцій освіти. Аналіз продуктивної функції його ведеться абстрактно, без урахування того, що використання освіти у виробництві стає можливим і в той же час вигідним лише шляхом включення школи в процес формування робочої сили. Саме це, а не пошуки вигідних інвестицій, вимушує капіталіста збільшувати витрати на освіту.

Культурологічна концепція «безперервного освітнього дозвілля» в своїй методологічній установці вельми розпливчата. Колискою цієї установки стала центристська філософія історії. У рамках запропонованої нею періодизації історії доіндустріальної, промислової і постіндустріальної фази розвитку суспільства необхідно було визначити об'єктивні відмітні ознаки цих історичних періодів. Як одну з ознак для постіндустріального суспільства було запропоновано вільний час, його соціальний зміст. Тракткування цієї ознаки породило різні варіанти західних культурологічних концепцій. У основу кожною з них покладений той або інший вид поза виробничої

діяльності людини. Так виникли концепції «масової культури», «сексуальної революції», «суспільства споживання», «аудіовізуальної революції», «ігрової цивілізації», «молодіжного суспільства», «контркультури» і ін. Усі вони побудовані на єдиній методологічній основі: у постіндустріальному суспільстві вільний час буде заповнений одним з передбачуваних видів діяльності.

Окрім методологічної неспроможності, багато які з цих концепцій мають двозначну або сумнівну етичну спрямованість, оскільки абсолютизують споживчі мотиви. Представлені в них історичні перспективи — вакханалія споживача, безконтрольне «інформаційне забруднення», насильницька фабрикація «щасливої свідомості» тощо — протирічать навіть традиційним цінностям, в основі яких лежить етика стриманості, формально-правова свобода, заслужена винагорода, розсудлива чеснота і обачливий раціоналізм. Дуже скоро у повсякденних реаліях суспільства почав бути видимим асоціальний заряд цих концепцій. З'явилася потреба привабливішого переформулювання «цивілізації дозвілля», в основу якої лягли б безперечні етичні цінності. Освіта якраз і відповідає цим вимогам, бо безперечна етична цінність її: вона володіє дійсною продуктивною цінністю, а також — деякими можливостями соціального сходження. Можна було, відштовхуючись від освіти, побудувати привабливу і добродійну концепцію «корисного», «продуктивного», «розвиваючого» дозвілля. Освіта також є ефективним засобом суспільного відтворення робочої сили. В умовах науково-технічного прогресу воно складає необхідний момент відтворення робочої сили, а розвиток особистості робочого набуває економічної значущості, юридичному визнанню якого капіталіст всіляко опирається. Виникає зацікавленість в культурно-освітньому наповненні вільного часу. Сукупність цих передумов і лягла в основу культурологічної концепції «безперервного освітнього дозвілля».

Закінчені контури ця концепція отримала у працях французького соціального філософа і соціолога освіти Дюмазедьє [10]. Він запропонував свою інтерпретацію сучасної масової культури. На його думку, масова культура протистоїть елітарній не тільки за своїм носієм (народ-еліта), але і за спрямованістю і внутрішній спрямованістю. Вона противладна, протирепресивна, діяльнісна, цілісна, внутрішньо несуперечлива і органічно впорядкована. У масовій культурі, на думку Дюмазедьє, немає відчуженості виробника і споживача, художника і публіки, творчості і співтворчості і так далі. Вона здатна здійснити безболісний перехід від матеріальних потреб до духовних, пристосована до масового сприйняття, не вимагає «перекладу» і «розуміння», не потребує посередників. На противагу «елітарній» — штучно створеному механізму для задоволення

штучно формованих потреб — масова культура реалізує природні потреби у формах самого життя.

Сучасний профіль масової культури такий, вважає Дюмазедьє, що припускає систематичне, організоване і раціонально оформлене виробництво і привласнення. Безперервна освіта і є адекватним засобом масового привласнення і розвитку, знаряддям перетворення культури у народне надбання і цінність.

Концепція «безперервного освітнього дозвілля» поширює ілюзії про безперервну освіту як основний засіб, за допомогою якого люди зможуть планомірно керувати своїм власним індивідуальним розвитком. Проте при цьому обходяться соціально-економічні передумови і зміст цього процесу. На думку Дюмазедьє, на дозвіллі, заповненому безперервною освітою, відновлюється цілісність особистості, втрачена на роботі. Про утопічні перспективи подібного роду свідчать конкретні факти [9, 138–139].

Насправді «безперервна освіта» також включена при капіталізмі в систему механізмів відтворення соціальної нерівності. Недовчене у школі населення складає хистку основу для подальшого «самовдосконалення». «Самоудосконалюються», навчаючись на різних курсах, в основному представники імущих верств населення або особистості, що мають вже надлишково високу кваліфікацію. Наприклад, у Франції з кожних трьох слухачів різних курсів один є адміністративним працівником, серед шести слухачів — один кваліфікований робітник, серед дванадцяти — один різноробочий [9, 141]. Спрямованість такого «самовдосконалення» очевидна і визначається соціальним положенням і професійним рівнем слухачів. Для крупних буржуа і вищих кадрів «безперервна освіта» сприяє підвищенню кваліфікації і новим успіхам в кар'єрі, безробітні через «безперервну освіту» (найчастіше професійно-технічне навчання) відчайдуш-но намагаються знов знайти роботу, перекваліфікуватися, утриматися на поверхні. Більшість дослідників, кінець кінцем, приходять до висновку, що «безперервна освіта» ще більше утримує некваліфіковану робочу силу і нужденні верстви населення в їх колишньому стані [9, 232].

Прихильники концепції так званої *жорсткої соціалізації* (П. Орбан) і представники школи структурного функціоналізму визначають цей процес як повну інтеграцію особистості в соціальну систему. Тут аналіз соціалізації спирається на поняття «адаптація», «конформність», «рівновага». Наприклад, у Парсонса або в *теорії емансипованої соціалізації* (*Theorie emanzipatorischer Sozialisation*) Орбана мова йде про певним чином зорієнтований вплив середовища [15, 35]. Їхні опоненти, зокрема, прихильники «нового гуманізму» соціалізацію бачать як діяльність особистості з розвитку своїх здібностей і потенцій на основі критичного розбору пропонованих суспільством стереотипів. Відповідно, тут успіх соціалізації означає

подолання особистістю тих елементів середовища, які заважають її само-реалізації, «самоствердженню».

Зміни в системах освіти, які спостерігаються зараз практично у всіх розвинених країнах, примушують нас знову звернутися до класичних наробок Е. Дюркгейма. Чи необхідно в освіті стимулювати конкуренцію між учнями; чи варто надавати їм більше особистої свободи або, навпаки, посилювати дисципліну; чи розвивати приватний сектор освіти або підтримувати і поширювати державні заклади; яку роль повинен виконувати викладач — список подібних питань, що є гострими і нагальними і які до цих пір не вирішені, можна продовжити. І навіть якщо у Дюркгейма не знайти на них прямих відповідей, описані ним проблеми і шляхи їхнього вирішення в розробках сучасної західної «моральної філософії освіти», являють безперечний інтерес. «Освіта може бути реформованою тільки у тому випадку, якщо саме суспільство вже пройшло реформи» [19, 373]. Така позиція стає зрозумілішою, якщо пригадати про його відношення до проблеми соціального порядку. Щоб суспільство існувало, порядок функціонально необхідний. У початковій і середній освіті слід відштовхуватися від традицій і ідеалів, встановлених в суспільстві, — тільки тоді можлива зміна. Первинне завдання школи — передавати ці традиції [20, 115]. Колективні уявлення суспільства — ідеї, ідеали, норми моралі, релігійні цінності — створені суспільством і для суспільства. Саме вони повинні бути передані учням. Проте не слід вважати, що освіта, згідно Дюркгейму, є соціально, а не індивідуально-орієнтованою. Дюркгейм «виступає за автономність і повний розвиток індивідуума. Найвища точка еволюційного процесу — виникнення індивіда. Людина повинна бути вільною, щоб стати тим, ким, як вона вважає, вона може стати. Освіта заохочує індивіда наблизитися до цієї мети. Але суть в тому, що вона не може бути досягнута поза суспільством» [19, 18]. Готуючи індивіда до життя в «дорослому» суспільстві, освіта повинна бути прив'язаною до стану останнього і його вимог в конкретний історичний період. Дюркгейм стверджував, що освіта може розглядатися як співтовариство, що відображає те суспільство, в якому воно знаходиться. Проте очевидно, що таке припущення має свої обмеження.

Освіта дійсно є соціальним інститутом, але вона ніколи не може бути незалежним і навіть демократичним суспільством із-за своєї авторитарної структури і економічної залежності від більшого співтовариства [16, 6].

Становлення нових освітніх систем припускає:

- розвиток суспільного і особистого усвідомлення *освіти як цінності*, тобто мотивованого і стимулюючого відношення територіального співтовариства і окремої людини до рівня власної освіти та її якості;

- формування, стійке функціонування і розвиток *освіти як системи*, тобто встановлення взаємозв'язку між безліччю освітніх (державних і не-

державних) установ, які розрізняються за рівнем і профілем підготовки, але володіють в своїй сукупності такими інваріантними якостями, як гнучкість, динамічність, варіативність, спадкоємність, цілісність;

- прогресивний розвиток *освіти як процесу*, тобто технологізованого просування від цілей до результату за допомогою особово-соціальної взаємодії педагогів і тих, хто навчається, що припускає персоніфіковане, емоційно-мотиваційне вдосконалення особи і діяльності педагога;

- виведення на якісно новий рівень *освіти як результату*, що включає підвищення рівня функціональної грамотності (освіченості, доведеної до суспільного і особистісно необхідного максимуму), професійної компетентності фахівців різного профілю і загальнокультурного рівня різних категорій населення. Таким чином, за минуле сторіччя уявлення про освіту, про можливості людини трансформувалося корінним чином.

У межах традиційної педагогічної парадигми, яка існує практично без змін з часу Яна Амоса Коменського, освіта уявлялася як трансляція *соціального досвіду, культури, накопичених знань* попередніми поколіннями новим поколінням, які йдуть на зміну. Машина освіти як трансляції досвіду працювала протягом декількох століть практично без зривів: одні відбирали зміст передаваних відомостей, «заганяли» його в підручники і учбові програми, інші цілеспрямовано займалися пошуком оптимізованих технологій навчання, конкретних методик викладання, треті,— навчали усьому цьому викладачів. Викладачі ж успішно виступали в ролі «трансляторів». Основні принципи, на яких була заснована уся традиційна педагогічна парадигма, зводилися до оптимізації, інтенсифікації, уніфікації навчально-виховного процесу (що має на увазі типізацію програм і масовість навчання). Це значно здешевлювало систему освіти, що влаштовувало будь-яку не дуже багату державу і не дуже заможних батьків. Життя ж звичайної людини в межах традиційної педагогічної парадигми уявлялося як фази, що послідовно змінюють одна одну,— освоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями; його приріст за допомогою власної трудової діяльності; і нарешті — передача наступному поколінню «прирощеного» досвіду. Причому перша фаза життя людини (дитинство і початок юності), фаза освоєння соціального досвіду, в традиційних уявленнях — це поки не саме життя, а лише підготовка до нього. Подібні уявлення існували впродовж століть. Проте соціальні зміни, які відбулися протягом останнього століття, приводять до значної трансформації педагогічної сфери. В межах західної наукової школи *філософія освіти* (так само як і *соціологія освіти*) була виділена як самостійна галузь ще в кінці XIX ст. завдяки дослідженням Е. Дюркгейма [18, 56]. За сторіччя, що пройшло з того часу, в західній філософії освіти розроблялися проблеми філософсь-

кого осмислення ролі і місця людини в світі, її природи та сутності і з цих позицій виділялися різні підходи до освіти і виховання людини.

Відмова від панування певної ідеологічної доктрини, «вбудовування» вітчизняної педагогічної науки в загальносвітову, усвідомлення того факту, що методологічне педагогічне знання, безпосередньо пов'язане з філософськими, світоглядними і ціннісними установками, не може мати однозначного розуміння, поступово приводить до переосмислення універсальних методологічних структур. Можливість одночасного існування теологічного, антропологічного, екзистенціального, комуністичного та інших поглядів на сутність, сенс і цінність людського існування призводить до розуміння можливості функціонування різних педагогічних методологій в межах різних парадигм, необхідності звернення до філософії педагогіки як до метапедагогічного знання, яке дозволяє вирішувати не тільки теоретичні, але і практичні питання виховання та освіти більш осмислено, а, отже, — і більш продуктивно. Взаємозв'язок філософського і педагогічного знання полягає у тому, що згідно з тим, як ми розуміємо людину, будемо ми осягати і феномен виховання — і навпаки, ми не створимо вчення про людину, якщо не представимо у цьому вченні також картину виховання як аспект самої людини. Таким чином, сьогодні під *соціальною філософією освіти* ми розуміємо галузь наукового знання, яка займається розробкою метапедагогічних проблем виховання в контексті соціально-філософського осмислення і розуміння сутності, природи і сенсу людського існування. Основними завданнями філософії освіти є:

- аналіз і осмислення сучасного стану систем освіти у контексті процесів і трансформацій суспільних процесів;
- дослідження спрямованості стратегічних суспільних змін у сфері освіти;
- вивчення соціальних форм і способів систематизації і структуризації педагогічних знань;
- виявлення найбільш оптимальних критеріїв і засобів структуризації педагогічного знання у суспільно вагомому контексті;
- дослідження соціальних психолого-педагогічних механізмів освітніх дій (взаємодій) в межах різних моделей і типів виховання.

Реалізація названих завдань вимагає звернення до праць і наробок філософського характеру, осмислення накопичених знань в предметній галузі, що позначається як «філософія виховання» або «філософія освіти».

Сучасний період розвитку педагогічного знання характеризується крайнім ступенем суперечності. З одного боку, накопичена величезна маса педагогічних відомостей як теоретико-методологічного, так і прикладного характеру, яка стосується практично усіх сторін і сфер педагогічної діяльності; з іншого боку, ця маса ризикує стати критичною внаслідок немож-

ливості її продуктивного використання із-за різноманітності (аж до взаємовиключення) багатьох педагогічних ідей, положень, концепцій, категорій, термінів, технологій, процедур і методик. Проте саме ця парадоксальна ситуація, яка свідчить про кризу сучасної вітчизняної освіти, може призвести до розробки нової стратегії оновлення, до нових орієнтирів розвитку освіти.

Оновлення можливе за рахунок багатьох чинників, одним з яких може бути чинник систематизації і структуризації педагогічних знань на принципово нових підставах. Назріла проблема систематизації періодично виливається у спроби впорядкування основних педагогічних категорій і термінів, концепцій і систем, технологій і методів. Проте слід, очевидно, визнати, що спроби, пов'язані з пошуком основ для систематизації педагогічних знань у так званому одновимірному просторі за допомогою «внутрішньо-педагогічних» процедур і методик, навряд чи можна визнати такими, що успішно вдалися.

Поширені у західній філософії освіти концепції, засновані на положенні про ринковий характер освіти або на культурологічній методології, дають дещо обмежене уявлення про її дійсну природу. Вони є певного роду «соціологічними утопіями», що зростають на ідеях ринку, маркетингу і міфах про самовдосконалення. Метафізична абсолютизація можливостей комерційного використання освіти, так само як і «безперервного освітнього дозвілля», не дозволяє окремим соціологам встановити реальні суперечності становлення освіти при капіталізмі. За своїм сутнісним змістом освіта являє собою механізм привласнення культури для гармонійного розвитку особистості. Капіталізація ж освіти прагне звести її сутність до формування робочої сили, ідеологічного контролю і виховання керованого, одномірного і соціально дезорієнтованого індивіда. Товарно-грошові відносини спотворюють природу освіти, обмежують можливості, трансформують функції.

Професійне зростання особистості в цих умовах диктується законами індустріального виробництва, а духовна діяльність у вільний час обмежується безглуздим споживанням або комерціалізацією культури за законами комерційно орієнтованої кар'єри. Проте і ці вузькі рамки «самовдосконалення» можуть використовувати лише представники середньої і крупної буржуазії та забезпечені шари західної інтелігенції. Піддаючись дії вартісних відносин, людина у капіталізованому суспільстві свою особистість перетворює на товар, а культуру і освіту використовує у цілях підвищення конкурентоспроможності на товарному ринку праці. У таких умовах вона позбавляється можливості вільного суспільного самоствердження.

Переоцінка і переосмислення багатьох (які здавалися раніше безумовними) ідей і положень, приведе, мабуть, до відмови від деяких доміную-

чих до недавнього часу поглядів, зокрема, до відмови від формулювання загальних норм та універсальних теорій у сфері освіти і виховання, що зажадає розширення діапазону використовуваних теорій і методологічних підходів, іншими словами, дозволить перейти до поліметодології і, відповідно, до диференційованої методологічної освітньої стратегії. Важливо і те, що принципово нове розуміння методології педагогіки не як єдиної та універсальної теорії, а як поліметодології, є значущим не стільки з погляду розвитку самої методології, скільки з погляду оптимізації освітніх практик. Справа у тому, що гуманістичні тенденції, (що посилюються як у загальносвітовому, так і у вітчизняному освітньому просторі) до відповідної побудови освітнього процесу в деяких випадках вступають в явну суперечність з традиційними способами і засобами навчання і виховання.

Просте перенесення гуманістичних систем, технологій або складових їхніх елементів на ґрунт традиційного навчання і виховання (що має зовсім інші механізми дії) або їхня механістична компіляція без урахування певних принципів поєднання, об'єднання елементів різних систем приводить до змішування різнорідних і прямо суперечних один одному підходів та процедур. Це не тільки не сприяє прогресивним змінам, але і неминуче призводить до хаосу, дисгармонії, стану невизначеності, які, у свою чергу, можуть призвести до деструктивних змін системи в цілому. У кращому випадку не буде отриманий той результат, який планувався.

Таким чином, систематизація філософсько-педагогічних знань і ціннісних орієнтирів на нових принципах — це не самоціль, вона потрібна не стільки для того, щоб у черговий раз провести своєрідну «інвентаризацію» накопичених педагогічних знань, відомостей, аксіологічних і філософських систем, скільки для того, щоб, по-перше, виявити основні принципи їхнього найбільш доцільного і продуктивного використання в практичній педагогічній діяльності шляхом найбільш прийняттого поєднання, об'єднання і комбінування елементів вже відомих систем, технологій, методів навчання і виховання, по-друге, визначити основні стратегічні орієнтири філософсько-педагогічних пошуків.

Література:

1. Печчеи А. Человеческие качества. — М.: Прогресс, 1984. — 340 с.
2. Bernstein B. Language et classe sociales. — Paris: Minuit, 1995. — 347 p.
3. Bourdieu P., Passeront I.C. Les héritiers. Essai sur les étudiants et la culture. — Paris: Minuit, 1984. — 179 p.
4. Bourdieu P., Passeront I. C La reproduction. — Paris: PUF, 1978. — 196 p.
5. Bourdieu P. La distinction: Critique social du jugement. — Paris: Minuit, 1989. — 670 p.
6. Ewen S. Consiences sous influence: Pûbicit  et g n se de la coci t  de consommation: Trad. de l'amer. — Paris: Ed. Aubier Moutaigne, 2003. — 240 p.

7. Caufman A., Peze J. Des sous-nomes et des super — machines. — Paris: Albin Michel, 2010. — 264 p.
8. Debes M., Miaret G. Traité des sciences pédagogiques. — Paris: PUF, 2004. — T. 6: Aspects Sociaux de l'éducation. — 438 p.
9. Dubar C. Formation permanente et contradictions sociales. — Paris: Ed. sociales, 1980. — 287 p.
10. Dumazedier J. Sociologie empirique du loisir. Critique et contracritique de la civilisation du loisir. — Paris: Stock, 1999. — 264 p.
11. Fromm E. Es poir el révolucion: Vers l'humanisation de la technique: Trad. de i'amér. — Paris: Stock, 1970. — 180 p.
12. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl. — Paris: Seuil, 1971. — 220 p.
13. Marabini J. Marcuse, McLuhan et la nouvelle révolution mondiale — Paris: Maison Marne. 1993. — 129 p.
14. Marcuse H. Das Ende der Utopie. — Berlin: Verlag Neue Kritik, 1995. — 190 s.
15. Orban P. Sozialisation und Emanzipation des Volkes. Kritik der erzieherischen Erkenntnis. — Berlin: Argument-Verlag 2003. — 312 s.
16. Pickering W.S.F. The administration of punishment in schools. — Edinburgh.: EducationPress, 2011. — 170 p.
17. Rigoni D. Classroom management as moral education: a Durkheimian perspective. — In.: Durkheim and Modern Education. Edited by G. Walford and W.S.F. Pickering. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). — London and New York: Routledge, 1998. — P. 73–89.
18. Sadovnik A. R. and Semel S. F. Durkheim, Dewey and progressive education: the tensions between individualism and community. — New York: Routledge, 2001. — 310 p.
19. Turner S. P. Kohlberg's critique of Durkheim's Moral Education. — In.: Durkheim and Modern Education. Edited by G. Walford and W.S.F. Pickering. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). — London and New York: Routledge, 1998. — P. 10–21.
20. Walford G. Durkheim, democracy and diversity: some thoughts on recent changes in England and Wales. — In.: Durkheim and Modern Education. Edited by G. Walford and W.S.F. Pickering. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). — London and New York: Routledge, 1998. — P. 110–126.

Алексей Илляшук. Тенденции западной «просветительской философии образования» в контексте современного общественного развития

Статья посвящена фундаментальным проблемам и ценностным стратегиям образования. Отмечается, что движение от общего к конкретному, когда в процесс познания постоянно вовлекается социальный контекст, дает возможность адекватно, в русле системного подхода, определить ведущую логику развития образования и воспитания. Смещение акцента в западной социальной философии образования в сторону личной ответственности и самодеятельности с неизбежностью превращает общественные проблемы в просветительские. Человек, объявленный виновником собственных бед и ответственный за личное самоутверждение, вынужден искать средства индивидуального самосовершенствования. Поэтому подавляющее большинство концепций, анализирующих отчуждение и кризис личности, являются просветительскими утопиями, авторы которых заняты поисками пе-

дагогических средств самосовершенствования личности. Поиски такого рода ограничены либо непосредственными институтами социализации (семья, школа, высшее учебное заведение), или же теми сферами общественной жизни, которые теснее других связаны с процессом воспитания и образования (массовые коммуникации, пропаганда, искусство и т. д.). Обосновывается необходимость плюрализма парадигм при разработке новых подходов к предмету философии образования.

Ключевые слова: философия образования, ценности, социальное развитие, педагогическая парадигма.

Oleksiy Ilyashuk. Trends of the West «Enlightenment Philosophy of Education» in the Context of Contemporary Social Development

The article is devoted to fundamental problems and value strategies of education. It is shown, that motion from general to concrete, when a social context is constantly engaged in the process of cognition, enables adequately, basing on system approach, to define leading logic of development of education and upbringing. The shift in the Western social philosophy of education in the direction of personal responsibility and initiative inevitably transforms the social problems into enlightenment ones. A person declared guilty of his or her own misfortunes and responsible for private self-affirmation, had to find a means of individual self-improvement. Therefore, the vast majority of concepts, analyzing alienation and identity crisis, are the educational utopias in which the authors are searching the pedagogical means of person self-perfecting. Such kind of search is limited by institutions of socialization (family, school, university), or by those areas of social life, which is closely linked to the process of education and upbringing (mass communication, propaganda, art, etc.). The necessity of pluralism of paradigms is grounded in the process of the new approaches developing to the subject of philosophy of education.

Keywords: philosophy of education, values, social development, pedagogical paradigm.